

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZENEGYEDIK ÉVFOLYAM

1. SZÁM



2011

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

SZÁZTIZENEGYEDIK 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, Neveléstudományi Intézet
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Kasik László 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

Tóth Edit és Székely László: Háttértényezők hatásának vizsgálata hierarchikus lineáris modellekkel	5
Fejes József Balázs: A tanulási motiváció új kutatási iránya: a célorientációs elmélet	25
Sominé Hrebik Olga: Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége	53
Sebestyén Kereszthidi Ágnes: Két tanítási nyelvű képzésben, alsó tagozaton oktató nyelvtanítók meggyőződéseinek elemzése	79

KÖNYVEKRŐL

Horváth H. Attila: Géczy János: Sajtó, kép, neveléstörténet. Tanulmányok	105
--	-----

HÁTTÉRTÉNYEZŐK HATÁSÁNAK VIZSGÁLATA HIERARCHIKUS LINEÁRIS MODELLEKKEL

Tóth Edit* és Székely László**

**MTA – SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport*

***Szent István Egyetem Gépészmérnöki Kar Matematikai és Informatikai Intézet*

A neveléstudományi empirikus kutatásokból származó adatok szerkezete jellemzően hierarchikus. A hierarchia első szintjén általában a tanulók helyezkednek el, ők jelentik a legkisebb elemzési egységet. A tanulók csoportot alkotnak, például osztályokba szerveződnek a hierarchia második szintjén. Az osztályok csoportja az iskola szintjét, a harmadik szintet alkotja, az iskolák iskolakörzetekbe sorolhatók és így tovább folytatható a hierarchizálás. Az oktatási rendszer különböző szintjein megfigyelhető adatok esetenként a pedagógiai jelenségek alacsonyabb rendszerszintjéről származó kumulált adatok lehetnek, például tanulói szinten rendelkezünk az egyén jellemzőit leíró változókkal, amelyek összevonásával a következő szint, az osztályok írhatók le (Csíkos, 2009). Az elemzést a rendszer magasabb szintjein végezve rendelkezhetünk nem összevont adatokkal is, például az alkalmazott pedagógiai módszer, tankönyv. Minden további hierarchizálás esetén minden szinthez rendelkezhetünk változókat, melyekhez az előbb említett két módon juthatunk: az alacsonyabb szinten lévő adatok aggregálásával vagy közvetlen hozzárendeléssel.

Az aggregálással létrehozott változók (pl. osztályátlag) esetében nagy mennyiségű információ veszhet el, hiszen eltűnnek a csoporton belüli különbségek. Amikor tanulók szintjén végzett elemzés során például azt vizsgáljuk, milyen tényezők határozzák meg a matematikateszten elért eredményt, akkor egyéni szintű és csoportszintű magyarázó változókat is bevonhatunk az elemzésbe. Az egyének szintjén végzett elemzéskor minden tanuló eredményéhez hozzárendeljük a csoportot jellemző változót. Az ilyen változó szempontjából az egy csoportba tartozó tanulók esetében az egyes megfigyelések nem tekinthetők függetlennek (de Leeuw, 2002).

Az összefüggés-vizsgálatok széles körben használt eszköze a (többváltozós) lineáris regresszió. Az eljárás alkalmazásának egyik feltétele az egyes megfigyelések függetlensége (lásd pl. Bolla és Krámlí, 2005). Ha ez egy adott minta esetében nem teljesül, akkor a módszer segítségével kapott értékek a valódiakhoz képest jelentősen torzulhatnak, s a hibás eredményekből levont következtetések félrevezetőek lehetnek. A neveléstudományi kutatásokban a mintavétel egysége általában az osztály, valamint az egy osztályba járó tanulók a háttérváltozók szempontjából jobban hasonlítanak egymásra, mint a teljes mintából véletlenszerűen választott két tanuló, ezért a rájuk vonatkozó megfigyelések nem tekinthetők függetlennek.

E probléma feloldására, a nem független megfigyelésekre alkalmazható regresszióanalízis – a pedagógiában hierarchikus lineáris modellek néven ismert eljárás – bevezetésére az 1970-es években került sor. A módszert folyamatosan pontosítják, használata a társadalomtudományok területén elterjedt mind a keresztmetszeti, mind a longitudinális adatbázisok másodelemzésében (pl. *Battistich, Solomon, Dong-il, Watson és Schaps, 1995; Åström és Karlsson, 2007; Xu, 2008; Stewart, 2008*). Gyakran alkalmazott elemzési eljárás a pedagógiai hozzáadott érték vizsgálatában (pl. OECD, 2008; *Willms és Raudenbush, 1989; Webster és Mendro, 1997*). A hierarchikus lineáris modellek fontosságát az is jelzi, hogy az American Educational Research Assosiation (AERA) 2007-es konferenciáján külön Special Interest Group-ot szerveztek e témában. Néhány alkalmazása a magyarországi neveléstudományi kutatásokban is fellelhető (pl. *Balázsi és Zempléni, 2004; D. Molnár és Székely, 2010*).

A tanulmány célja, hogy példákon keresztül bemutassa a legelemibb hierarchikus lineáris modelleket – az egyszempontos varianciaanalízist véletlen hatásokkal, a regressziót az átlagokkal mint függő változókkal (*regression with means-as-outcomes*), a véletlen együtthatós regressziós modellt (*random-coefficients regression model*), a tengelymetszetek és meredekségek mint függő változók módszert (*intercepts- and slopes-as-outcomes*) – és azok neveléstudományi alkalmazási lehetőségeit. A modelleket a TIMSS 2007-mérés adatainak másodelemzésén keresztül illusztráljuk azt vizsgálva, hogy a magyar tanulók matematikából elért eredményét hogyan befolyásolják a különböző szintekhez tartozó háttérváltozók. A módszertan bemutatására két kutatási kérdést fogalmaztunk meg: (1) Milyen irányba és hogyan befolyásolja a 8. évfolyamos magyarországi tanulók TIMSS 2007-méréseken elért matematikai teljesítményét a szülők iskolai végzettsége és annak a településnek a mérete, ahol az az iskola található, ahova a tanulók járnak? (2) Mennyiben magyarázza a két változó a tanuló teljesítményét? Módszertani szempontból azt vizsgáljuk, milyen különbségek vannak a *közönséges* lineáris regresszió és a *hierarchikus* lineáris modellek alkalmazása között, érintve az alkalmazhatóságot és a belőlük levonható következtetések kvantitatív és kvalitatív jellegét.

A modellek bemutatását szolgáló kutatás módszerei

A kutatás mintája

Az IEA keretében szervezett TIMSS-felméréssorozat 4. és 8. évfolyamos tanulók matematika- és természettudományi tudását méri négyévente. Elemzésünkhöz a 2007-ben 8. évfolyamosok körében lebonyolított TIMSS-mérés matematikateszten elért eredményeit, valamint a méréshez tartozó iskolai és tanulói háttérkérdőívek adatait használtuk fel. Mivel a minta súlyozott, továbbá a pontosabb becslésekhez szükséges a mintavételi eljárásból fakadó hibák figyelembevétele, ezért a leíró statisztikák kiszámításához az IEA International Database Analyzer (IEA IDB Analyzer, IEA, 2005) programot használtuk, ami egy ingyenesen letölthető plug-in az SPSS-programcsomaghoz.

A mérés mintáját 4111 tanuló alkotja, akik 107073 tanulót reprezentálnak. Az elemzés során nem vettük figyelembe azokat az eseteket, amelyeknél hiányoznak vagy a szü-

lők iskolai végzésére, vagy az iskolai háttérkérdőívből a településméretre vonatkozó adatok, így a mintában 132 iskola 3549 tanulója szerepel (91327 főt reprezentálnak). A tanulók átlageredménye a teljes mintán 516,90 pont (szórás: 84,68 pont), a hiányos háttér-
adatokkal rendelkező esetek törlése után az átlagteljesítmény 517,61 pont (szórás: 83,84 pont). Mivel a redukció sem a tanulók átlageredményére, sem a szórásra nem volt hatással, a minta súlyozását nem tartottuk szükségesnek.

A vizsgálatba bevont változók

Az elemzéshez a tanulói szinten a szülők legmagasabb iskolai végzettségét leíró ordinális változót¹ használtuk (1. táblázat), értéke megegyezik a két szülő közül a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezőhöz tartozó változóértékkel (Foy és Olson, 2008). A változók 1 és 5 közötti értékeket vehetnek fel, az egyes kategóriákat az UNESCO Nemzetközi Standard Oktatási Osztályozási rendszere (ISCED-1997) alapján határozták meg (Balácsi, Schumann, Szalay és Szepesi, 2008). A 8 általánosnál alacsonyabb iskolai végzettségű szülőkhöz az 1-es változóérték tartozik, az általános iskolát végzett szülőkhöz a 2-es, a középfokú végzettségű szülőkhöz a 3-as változóértéket rendeltük. Azok a szülők, akik érettségi után valamilyen szakirányú képzésen, tanfolyamon vettek részt, a 4-es, a felsőfokú végzettségű, tehát főiskolát, egyetemet, doktori iskolát végzett szülőkhöz az 5-ös értéket.

1. táblázat. A 8. évfolyamos tanulók száma és aránya a szülők legmagasabb iskolai végzettsége alapján

Kód	A szülők legmagasabb iskolai végzettsége	Gyakoriság (fő)	Arány (%)	Súlyozott gyakoriság (fő)	Súlyozott arány (%)
1.	8 általánosnál alacsonyabb (ISCED1)	21	0,6	725,6	0,8
2.	Általános iskola (ISCED2)	248	7,0	7449,4	8,2
3.	Középfokú végzettség (ISCED3)	1 630	45,9	44332,1	48,5
4.	Érettségi utáni (szak)tanfolyam diploma nélkül (ISCED4)	514	14,5	12628,2	13,8
5.	Diploma egyetem, főiskola (ISCED5)	1 136	32,0	26192,1	28,7
	Összesen	3 549	100,0	91327,4	100,0

A vizsgálat során használt másik változó² az iskola szintjét, esetünkben a második szintet jellemzi. Ezen ordinális változó azt mutatja meg, milyen kategóriába sorolható az a település, ahol az az iskola található, amelyikben a tanuló tanul (2. táblázat). A településeket méretük szerint 6 csoportba sorolták. A TIMSS adatbázisában használt kódok

¹ Mi édesanyád (vagy mostohaanyád vagy nevelőanyád) legmagasabb iskolai végzettsége?
Mi édesapád (vagy mostohaapád vagy nevelőapád) legmagasabb iskolai végzettsége?

² Hányan laknak azon a településen, ahol az Önök iskolája található?

sorrendjét megfordítottuk, így vizsgálatunkban a nagyobb településmérethez nagyobb érték tartozik. Korábbi kutatásokból (pl. *Csapó*, 2002) tudjuk, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei, illetve a nagyobb települések iskoláiban a tanulók általában jobb teljesítményt érnek el. Az átkódolás után a regressziós egyenesek meredeksége pozitív lesz, ami tükrözi ezt a tendenciát.

2. táblázat. A 8. évfolyamos tanulók száma és gyakorisága iskolájuk településének mérete szerint

Kód	A szülők legmagasabb iskolai végzettsége	Gyakoriság (fő)	Arány (%)	Súlyozott gyakoriság (fő)	Súlyozott arány (%)
1.	8 általánosnál alacsonyabb (ISCED1)	21	0,6	725,6	0,8
2.	Általános iskola (ISCED2)	248	7,0	7449,4	8,2
3.	Középfokú végzettség (ISCED3)	1 630	45,9	44332,1	48,5
4.	Érettségi utáni (szak) tanfolyam diploma nélkül (ISCED4)	514	14,5	12628,2	13,8
5.	Diploma egyetem, főiskola (ISCED5)	1 136	32,0	26192,1	28,7
	Összesen	3 549	100,0	91327,4	100,0

Bár a két változó ordinális, nem követünk el jelentős hibát, ha az eredményekkel összetettebb statisztikai elemzéseket végzünk, tehát intervallumváltozóknak tekintjük őket (lásd pl. *Csapó*, 1994). A tanulók tesztpontszáma és a szülők iskolai végzettsége között a korreláció 0,417, a településtípus és a pontszám közötti kapcsolat mértéke 0,247. A tanulók szüleinek iskolai végzettsége és a településtípus között a korreláció mértéke 0,319 (3. táblázat), a két változó közötti kapcsolat nem tekinthető erősnek, azok nem kollinearissak. A korrelációk értékei alapján ezen változókat mint magyarázó változókat vonjuk be az elemzésekbe.

3. táblázat. A teljesítmény összefüggése a szülők iskolai végzettségével és a településmérettel, ahol az iskola

	Szülők legmagasabb iskolai végzettsége	Településméret (iskola)
Teljesítmény	0,417	0,247
Szülők legmagasabb iskolai végzettsége	1	0,319

Megjegyzés: A korrelációs együtthatók $p < 0,01$ szinten szignifikánsak.

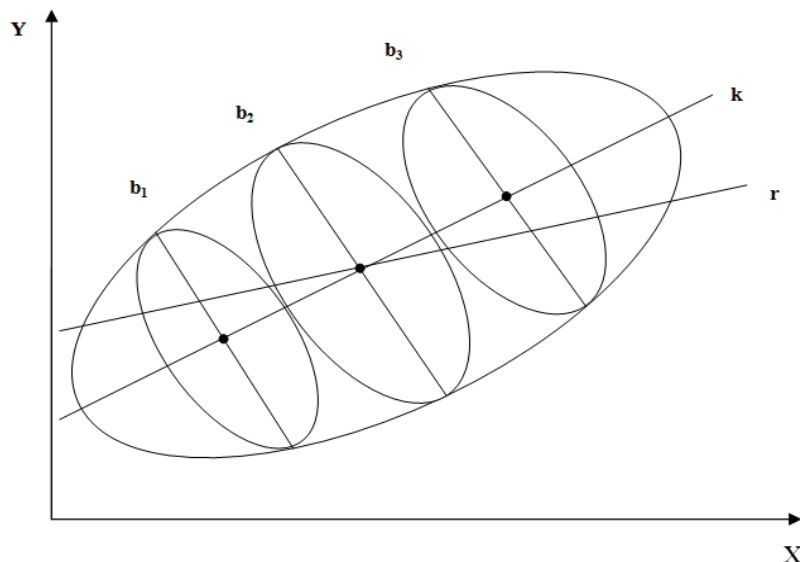
A lineáris regresszió és alkalmazásának korlátai

Célunk a lineáris regresszió és a különböző hierarchikus modellek közötti különbségek bemutatása. A lineáris regresszió alkalmazásának egyik feltétele a megfigyelések függetlensége. A neveléstudományi kutatásokban a mintavétel általában rétegzett, egy-egy iskola vagy osztály a mintavétel egysége. A tanulók, akik egy osztályba, egy iskolába járnak, jobban hasonlítanak egymásra, mint más osztályok, iskolák tanulói, hiszen például ugyanabból a tankönyvből tanulnak, a tanárok hasonló oktatási módszert alkalmaznak a tanítás során, a tanár felkészültsége, tapasztalata is minden tanulót érint. Általában jellemző az is, hogy az egy osztályba járó diákok társadalmi, gazdasági háttere sokkal közelebb áll egymáshoz, mint más, véletlenszerűen kiválasztott tanulókéhoz (Csapó, 2002). Ezek alapján az egyén szintjén a változók általában nem függetlenek.

A módszer – amellet, hogy az alkalmazás feltételének nem teljesülése miatt torz eredményt adhat – az adatok hierarchikus szerveződését sem tudja kezelni, ami információvesztéshez is vezethet, ezáltal a mintavétel egyes rétegei közötti kapcsolat elemzésére sem használható. Ezzel szemben a hierarchikus lineáris modellek minden mintavételi egységre mindegyik mintavételi szinten külön-külön végrehajtanak egy-egy lineáris regressziós eljárást, figyelembe véve az egységeket érő közös hatásokat is.

Az alábbiakban egy három iskolából álló hipotetikus mintán mutatjuk be a két módszer közötti különbségeket. Legyen az Y függő változó egy teszten elért teljesítmény, az X független változó valamilyen háttérváltozó. Tegyük fel, hogy az összetartozó (X, Y) pontpárok pontfelhő-diagramja az 1. ábrán bemutatott szerkezetű, ahol a három kisebb ellipszis egy-egy iskola, a nagyobb ellipszis a teljes minta adatait szemlélteti. Ha csak az egyes iskolákon belül vesszünk regressziós egyeneseket (b_1 , b_2 és b_3), azok meredeksége negatív, azaz az iskolákon belül Y és X korrelációja negatív. Most vegyük az egyes osztályok átlagát, ezeket az ábrán \bullet -tal jelöltük, majd erre a három pontra is illesszünk egy egyenest (k). Ennek az egyenesnek a meredeksége már pozitív, azaz az osztályok átlagos Y és átlagos X értékei között a korreláció is pozitív. Ezt az összefüggést az osztályok szintjén történt tanulói szintű információk összevonásával, vagyis csak az osztályok közötti különbségekre hagyatkozva kaptuk.

A hierarchikus lineáris modellek minden mintavételi egységet, minden szintet és azok kapcsolatát is figyelembe veszik. Ezzel szemben a teljes mintán a lineáris regressziós eljárást alkalmazva az r -rel jelölt pozitív meredekségű egyeneshez jutnánk. Ebből az a téves következtetés vonható le, hogy általában nagyobb X -értékhez nagyobb Y -érték tartozik, holott az előzőek alapján ez már iskolákon belül sem volt igaz. A példa is mutatja, hogy rétegzett mintavétel esetén a közönséges lineáris regresszió csak fenntartásokkal alkalmazható.



1. ábra

A lineáris regresszió és a hierarchikus lineáris modellek közötti különbség

Elsőként a többváltozós lineáris regressziós eljárást alkalmazzuk annak megválaszolására, milyen irányba és hogyan befolyásolja a tanulók matematikateszten elért teljesítményét a szülők iskolai végzettsége és az iskola településének mérete. A teszten nyújtott teljesítmény (Y) magyarázatára a két háttérváltozót, a szülők legmagasabb iskolai végzettségét ($SZULOISK$) és az iskola településméretét ($TELTIP$) felhasználva a regressziós egyenes egyenlete

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 \cdot SZULOISK_i + \beta_2 \cdot TELTIP_i + \varepsilon_i, \quad (1)$$

ahol $i=1, \dots, 3549$ és ε_i a hibtag. A $SZULOISK$ együtthatójának értéke 31,25, a $TELTIP$ együtthatója 6,95, a tengelymetszete 383,96. Mivel a két változó minimális értéke 1, ezért a modell alapján egy olyan tanulónak, akinek egyik szülője sem fejezte be az általános iskolát és 3000 főnél kisebb lélekszámú településen jár iskolába, a matematikateszten elért pontszámának várható értéke 422,16. Egy olyan diák esetében, akinek legalább egyik szülője diplomás és Budapesten jár iskolába, a várható teljesítmény 581,91 pont. A regressziós modell által megmagyarázott variancia a teljes variancia 19%-a.

Hierarchikus lineáris modellek

A lineáris regressziós eljárás kiterjesztését nem független megfigyelésekre Lindley és Smith (1972), valamint Smith (1973) oldotta meg. Elképzelésük arra épült, hogy az egy csoportban szereplő egyének jobban hasonlítanak egymáshoz, mint akkor, ha egy másik

csoportbeli egyénhez hasonlítjuk őket, így a különböző csoportokban szereplőkhöz tartozó megfigyelések már függetlennek tekinthetők. Úgy vélték, hogy egy jelenséget leíró összes változót nem lehet megfigyelni, ezért a hiányzók a hibatagokban jeleníthetők meg. Ezek a változók az egy csoporton belüli egyének esetében már nem tekinthetők függetlennek, ezért a hibatagok korrelálni fognak. Annak ellenére, hogy *Lindley* és *Smith* a kovarianciastruktúrát³ matematikai eszközökkel le tudta írni, eljárásuk használhatósága annak hatékony becslését kívánta meg, amihez a megfelelő algoritmusok akkor még nem álltak rendelkezésre.

Dempster, *Laird* és *Rubin* 1977-ben fejlesztette ki a várható érték maximalizációs (*expectation maximalization*) algoritmust (*Dedrick*, *Ferron*, *Hess*, *Hogarty*, *Kromrey*, *Lang*, *Niles* és *Lee*, 2009), ami meghozta a kívánt áttörést. *Dempster*, *Rubin* és *Tsutakawa* (1981) mutatta meg, hogy ez az algoritmus alkalmazható hierarchikus adatok kovarianciáinak becslésére. Ezen modellek használata – a gyorsabb számítógépek elérhetővé válásával együtt – egyre több alkalmazott tudományterületen teret hódított más-más elnevezéssel, melyben tükröződik, a módszer mely eleme bír legnagyobb jelentőséggel az adott tudományág számára. A nemzetközi neveléstudományi szakirodalomban a hierarchikus (*hierarchical*) vagy többszintű (*multilevel*) lineáris modellezés elnevezés, a matematikai statisztikai irodalomban a kovariancia komponens-modell (*covariance components model*), a szociológiában a multidimenzionális lineáris modell (*multilevel linear model*), a közgazdaságtanban a random koefficiens modell (*random-coefficient model*) elnevezést használják. A biostatistikában mind a kevert hatások (*mixed-effects models*), mind a véletlen hatások (*random-effects models*) modell elnevezés ezt a statisztikai eljárást jelöli. A módszer elterjedésével párhuzamosan további algoritmusok is születtek a kovarianciastruktúra becslésére. Emellett több, az ilyen modellek illesztésére alkalmas statisztikai programcsomag készült, például a VARCL, a BUGS, a SAS PROC MIXED, a MIXOR, a MLwiN vagy a HLM. Az alkalmazásokban felmerülő újabb kutatási kérdések megkövetelik a hierarchikus lineáris modellek elméletének továbbfejlesztését (*Raudenbush* és *Bryk*, 2002). A továbbiakban néhány alapvető hierarchikus lineáris modell jellemzőit tekintjük át. Elemzéseinkhez a Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling (HLM) (*Raudenbush*, *Bryk*, *Cheong*, *Congdon* és *du Toit*, 2004) szoftver 6.0-s verzióját használjuk.

Egyszempontos varianciaanalízis véletlen hatásokkal

A varianciaanalízishez hasonlóan a modell segítségével megadható, mekkora az iskolákon belüli és az iskolák közötti különbségek mértéke. A modell az elemzések során alapmodellnek is tekinthető, mert egy adott változó magyarázóerejének meghatározásához a legtöbb esetben fel kell használnunk az ebből számolt varianciaértékeket is.

Az iskolák számát n jelöli, jelen esetben $n=132$. Egy adott iskola mintában szereplő tanulóinak száma n_j (az alsó indexben szereplő j minden esetben az iskolára vonatkozik).

³ Két változó közötti szisztematikus kapcsolat, melyben az egyik változó értékében bekövetkező változás maga után vonja a másik változó értékének változását.

Minden egyes, a j -edik iskolába járó i -edik tanuló teljesítménye (Y_{ij}) felírható iskolájának teljesítményátlaga (β_{0j}) és a tanuló teljesítményének ezen átlagtól vett eltéréseként (r_{ij}), azaz a hibának az összegeként. Ezek alapján a tanulói szint egyenlete

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}. \quad (2)$$

Feltesszük, hogy a hibák iskoláktól függetlenül ugyanolyanok, azaz az r_{ij} értékek ugyanabból a 0 várható értékű és σ^2 szórású normális eloszlásból származnak. Ezzel a feltevéssel élünk a varianciaanalízis esetében is (lásd pl. *Bolla és Krámlí, 2005*). A módszer általánosítható arra az esetre is, amikor ez a feltétel nem teljesül.

Az iskolák átlageredményét, azaz β_{0j} -t felírhatjuk a minta teljes átlaga (γ_{00}) és az attól való eltéréseként (u_{0j}) összegeként; ez az összefüggés a második szintű egyenletet adja:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}. \quad (3)$$

A hibatagokra iskolai szinten is hasonló kikötést teszünk, mint a tanulói szint esetében, azaz az u_{0j} értékek egy 0 várható értékű és τ_{00}^2 varianciájú normális eloszlás realizációi. A σ^2 és τ_{00}^2 a hierarchikus lineáris modellek elméletében hagyományosan a belső és a külső variancia jelölésére szolgál. A 4. táblázatban foglaltuk össze az alapmodellből kapott értékeket.

4. táblázat. Az egyutas varianciaanalízis eredményei

<i>Állandó hatások</i>	<i>Együttható</i>	<i>s. e.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
γ_{00}	517,77	4,18	123,83	0,001
<i>Véletlen hatások</i>	<i>Variancia komponens</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
u_{0j}	2073,80	131	1806,78	0,001
r_{ij}	4884,09	–	–	–

Az országos átlagra – ami a modellben szereplő egyetlen állandó hatás (*fixed effect*), tehát ami nem függ a véletlentől – kapott becslésünk 517,77 pont, s mint regressziós együttható szignifikáns. A két véletlen hatás (*random effect*), azaz a tanulóknak az iskolai, illetve az iskoláknak az országos átlagtól való eltérés varianciái, vagyis a belső és a külső variancia értékei $\sigma^2=4884,09$ és $\tau_{00}^2=2073,80$. Az iskolák közötti és a teljes variancia hányadosaként megkapjuk a csoporton belüli korrelációs együtthatót (*intraclass correlation coefficient*), amit ρ -val jelölünk. Tehát

$$\rho = \frac{\tau_{00}^2}{\sigma^2 + \tau_{00}^2}. \quad (4)$$

Ennek értéke jelen esetben $2073,80/(4884,09+2073,80)=0,298$. Ez a mennyiség a csoporton belüli elemek, azaz a tanulók homogenitásának mértéke. Ez a mutató más kontextusban a hatás erősség mértéke: azt jelöli, hogy a mintaelemek csoportokba sorolása hogyan befolyásolja a mért értékeket (pl. *Tóth, Csapó és Székely, 2010*).

Ha egy független változó összefüggésben áll a függő változóval, akkor a változót a modellbe építve azt várjuk, hogy az új modell variancia komponensei az ANOVA mo-

delljéhez viszonyítva – amikor nincs független változó egyik szinten sem – csökkennének, hiszen pontosan a hiányzó variancia lenne az, amit az adott változó magyaráz. Azonban ez, a későbbiekben bemutatott példa alapján nem teljesül. Előfordulhat, hogy egy újabb változóval a variancia növekszik. Azt, hogy a variancia hány százalékát magyarázza meg a független változó, minden egyes bemutatott modell esetében külön részletezzük. A problémakör általános tárgyalását lásd például *Snijders és Bosker (1999)*, illetve *Hox (2002)* könyvében.

Független változók transzformálása

A független változók transzferálásának célja az elemzésekből kapott eredmények könnyebb értelmezhetőségének támogatása (*Schwippert, 2008*). A független változót módosíthatjuk úgy, hogy minden értékéből kivonjuk a változó minimumát, így a legkisebb értéke 0 lesz. Ekkor a regressziós egyenes tengelymetszete pontosan a változó legkisebb értékéhez tartozó függvényérték. Például a szülők iskolai végzettségét jellemző változót úgy módosíthatjuk, hogy minden értéket 1-gyel csökkentünk, ekkor a 0 érték jelenti azt, hogy egyik szülő sem fejezte be általános iskolai tanulmányait. Ekkor a regressziós egyenes tengelymetszete azt mutatja, várhatóan mennyi a teszten elért pontszáma a legalacsonyabb iskolai végzettségű szülőkkel rendelkező tanulóknak. Szintén bevett gyakorlat – amit elsőként *Cronbach (1976)*, illetve *Cronbach és Webb (1979)* javasolt – az X független változó eltolása úgy, hogy az $X=0$ az adott iskola egy átlagos tanulója (*group mean centering*) vagy a teljes minta átlagos tanulója (*grand mean centering*) jelenti. Erre azért lehet szükség, mert egy diák teljesítménye függhet a környezetében lévő diákok teljesítményétől is: egy közepes tanuló sok kiváló tanuló között motivációs problémák miatt rosszul is teljesíthet, míg ugyanez a tanuló egy gyengébb tanulókból álló osztályban akár ki is emelkedhet (*Hox, 2002*). *Raudenbush és Bryk (2002)* mutatott rá arra, hogy az osztályszintű független változók esetében is fontos lehet a teljes minta átlagához igazodni, mivel ennek hiányában – bizonyos esetekben – a közelítő algoritmusok nem konvergálnak.

Regresszió az átlagokkal mint függő változókkal

Ezen hierarchikus modellel azt tekintjük át, miként vizsgálható az, hogyan hat az iskola szintjén bevezetett független változó a tanulók teljesítményére mint függő változóra. A tanulók teljesítményét, akárcsak az ANOVA-modell esetében, most is az iskolájuk átlaga és a tanulók teljesítményének átlagtól vett eltérésének összegeként írjuk fel:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}. \quad (5)$$

A második szinten az iskolák átlagai közötti különbség magyarázatára egy független változót alkalmazunk: annak a településnek a méretét, ahol az adott, j -edik iskola helyezkedik el ($TELTIP_j$).

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} \cdot TELTIP_j + u_{0j}. \quad (6)$$

A független változót intervallumváltozónak tekintjük, a kapott eredmények értelmezésének megkönnyítése érdekében a változó értékeinek 1-gyel, azaz a változó minimum-

mával való eltolását hajtottuk végre. Az iskolai szintű egyenletet a tanulói szintűbe helyettesítve kapjuk a kevert (*mixed*) egyenletet.

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} \cdot TELTIP_j + u_{0j} + r_{ij}. \quad (7)$$

Ezen egyenlet és a lineáris regresszió (1) egyenlete közötti különbség az, hogy az előbbi a belső és a külső hibatagokat külön kezeli, míg az utóbbi csak a két tag összegével képes dolgozni.

Mindkét regressziós együttható, továbbá az iskolák közötti különbség is szignifikáns (5. táblázat). A tengelymetszet (γ_{00}) értékére a 490,83 becslést kaptuk, ami alapján egy 1-essel kódolt, azaz legfeljebb 3000 fős településen tanuló diák teljesítményének várható értéke 490,83 pont. A meredekség (γ_{01}) értéke 13,32, azaz a településtípusban történő egységnyi változás várhatóan 13,32 pontnyi változást von maga után a tanulók eredményében. Ebből adódóan egy Budapesten tanuló diák a felmérésben várhatóan 66 ponttal teljesít jobban, mint a 3000 lakosú vagy annál kisebb települések iskoláiba járó társaik.

5. táblázat. A regresszió az átlagokkal mint függő változókkal modellből kapott becslések

Állandó hatások	Együttható	s. e.	t	p
γ_{00}	490,83	5,73	85,71	0,001
γ_{01}	13,32	2,66	5,01	0,001
Véletlen hatások	Varianciakomponens	df	χ^2	p
u_{0j}	1675,40	130	1454,19	0,001
r_{ij}	4883,46	–	–	–

Azt, hogy a településtípus a külső variancia hány százalékát magyarázza, úgy számoljuk ki, hogy vesszük az ANOVA-modellből és a szóban forgó modellből számolt iskolai szintű – azaz a csoportok közötti – varianciák különbségét, és elosztjuk az előbbi varianciájával (*Raudenbush és Bryk, 2002*)

$$\frac{\tau^2(ANOVA) - \tau^2}{\tau^2(ANOVA)} = 1 - \frac{\tau^2}{\tau^2(ANOVA)}. \quad (8)$$

Ez a mennyiség a külső variancia relatív csökkenése, vagyis a településtípus a modell alapján 19,2%-át ($1 - 1675,40/2073,80 = 0,192$) magyarázza a külső varianciának. A teljes variancia relatív csökkenése adja meg, hogy a településtípus milyen mértékben határozza meg a tanulók teszten elért teljesítményét:

$$1 - \frac{\sigma^2 + \tau^2}{\sigma^2(ANOVA) + \tau^2(ANOVA)}. \quad (9)$$

Jelen esetben a magyarázóerő $1 - (4883,46 + 1675,40) / (4883,46 + 2073,80) = 0,0573$, azaz 5,73%. A *közönséges* regressziós eljárás alkalmazásával ezen változó magyarázóereje a pontszámmal vett korrelációs együttható négyzete: 6,10% ($0,247^2 = 0,061$). Jelen hierar-

chikus modellel közel 7%-kal pontosabb becslést adtunk⁴ a megmagyarázott variancia nagyságára.

Az iskolai szintű változóra kiszámítható a feltételes, csoporton belüli korrelációs együttható (*conditional intraclass correlation*), ami azt mutatja meg, hogyan aránylik a változó által meg nem magyarázott külső variancia a modelltől kapott teljes varianciához. A (4) képletet alkalmazva ennek értéke $1675,40/(4883,46+1675,40)=0,255$. Ez azt jelenti, hogy amennyiben a településtípus hatását kiküszöböljük, akkor a csoportokba sorolásnak a hatása a teljesítményre 0,298-ról 0,255-re mérséklődik.

Véletlen együtthatós regressziós modell

Ebben a modellben azt vizsgáljuk, hogyan hat a teszten mutatott teljesítményre egy, a tanulók szintjén bevezetett független változó, jelen esetben a szülők legmagasabb iskolai végzettsége (*SZULOISK*). Mivel ezt a változót szintén intervallumváltozónak tekintjük, ezért – hasonlóan az előző modellhez – a változó értékeinek csak annak minimumával, vagyis 1-gyel való eltolását hajtottuk végre. A diákok szintjéhez tartozó egyenlet a következő:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} \cdot SZULOISK_{ij} + r_{ij}, \quad (10)$$

ahol $SZULOISK_{ij}$ a j -edik iskola i -edik diák szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége, valamint β_{1j} az adott iskolához tartozó regressziós egyenes meredeksége. Az iskolák szintjén az adott iskola regressziós egyenesének tengelymetszetét (β_{0j}) – az adott iskola egy, az általános iskolát be nem fejező szülővel rendelkező, akár hipotetikus tanulójának teljesítménye – az iskolák regressziós egyenesének, azok tengelymetszeteinek átlagával (γ_{00}), illetve e kettő eltéréseivel jellemezzük. Hasonlóan járunk el a meredekség esetében is, azaz

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}, \quad (11)$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}. \quad (12)$$

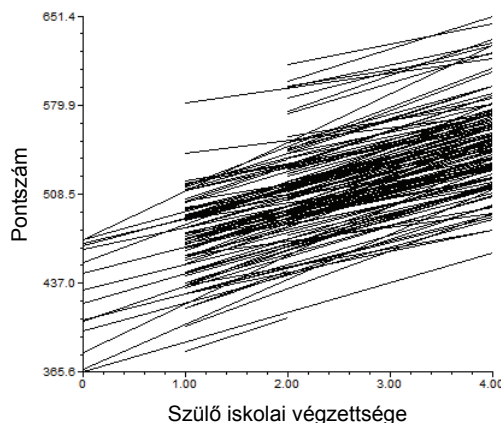
Utóbbi egyenleteket (10)-be behelyettesítve megkapjuk a modellt leíró kevert egyenletet:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + (\gamma_{10} + u_{1j}) \cdot SZULOISK_{ij} + r_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} \cdot SZULOISK_{ij} + u_{0j} + u_{1j} \cdot SZULOISK_{ij} + r_{ij} \quad (13)$$

A közönséges regresszióhoz képest ebben az esetben már a hibtag is függ a *SZULOISK* változótól, ami a változó és az iskola közötti véletlen hatásnak is tekinthető.

Az egyes iskolákhoz tartozó pontpárookra illesztett regressziós egyeneseket a 2. ábrán szemléltetjük. Az átlagos tengelymetszet, azaz az iskolák közötti különbség, az iskolákhoz tartozó átlagos regressziós együttható (γ_{10}) és az azok közötti különbség egyaránt szignifikáns (6. táblázat). Azon tanulónak, akiknek egyik szülője sem fejezte be az általános iskolát, a teszten elért várható értéke 459, míg a szülők végzettségében történő egységnyi változás várhatóan 22,65 pontnyi különbséget okoz a teljesítményben. Azok a diákok, akiknek legalább az egyik szülője felsőfokú végzettséggel rendelkezik, várhatóan 549,60 pontot szereznek a teszten.

⁴ Ez az érték megegyezik a mérés relatív hibájával, azaz $|(0,0573-0,061)/0,0573|$.



2. ábra

Az iskolák regressziós egyenesei a véletlen együtthatós modell esetében

6. táblázat. A véletlen együtthatós regressziós modelltől kapott becslések

<i>Állandó hatások</i>	<i>Együttható</i>	<i>s. e.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
γ_{00}	459,03	5,75	79,85	0,001
γ_{10}	22,65	1,66	13,65	0,001
<i>Véletlen hatások</i>	<i>Variációkomponens</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
u_{0j}	2218,69	130	334,23	0,001
u_{1j}	99,71	130	200,52	0,001
r_{ij}	4435,51	–	–	–

Annak ellenére, hogy egy független változót építettünk be a modellbe, az iskolák közötti variancia az ANOVA-modellhez képest nem csökkent, hanem nőtt. A belső varianciának az ANOVA-modell értékeihez viszonyított relatív csökkenése adja meg, hány százalékát magyarázza a független változó a belső varianciának:

$$\frac{\sigma^2(ANOVA) - \sigma^2}{\sigma^2(ANOVA)} = 1 - \frac{\sigma^2}{\sigma^2(ANOVA)} \quad (14)$$

A magyarázóerő $1 - 4435,51/4883,46 = 0,0917$, vagyis 9,17%.

Tengelymetszetek és meredekségek mint függő változók

A tanulmányban bemutatott modellek közül ez a legösszetettebb. Hasonlóan a véletlen együtthatós modellhez, a diákok teljesítményét tanulói szinten a szülők legmagasabb iskolai végzettségével jellemezzük, ezen kívül, ahogy az átlagokkal mint függő változókkal történő regresszió esetében, a településtípust mint iskolai szintű független változót is figyelembe vesszük.

A modellben feltesszük, hogy a településtípustól függ az egyes iskolák átlagteljesítménye, illetve azt is, hogy a településtípus befolyásolja annak módját, ahogy a tanulói szintű független változó, azaz a legmagasabb iskolai végzettség fejt ki hatását a tanulói teljesítményre. Az egyenletek a következő alakot öltik:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} \cdot SZULOISK_{ij} + r_{ij}, \quad (15)$$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} \cdot TELTIP_j + u_{0j}, \quad (16)$$

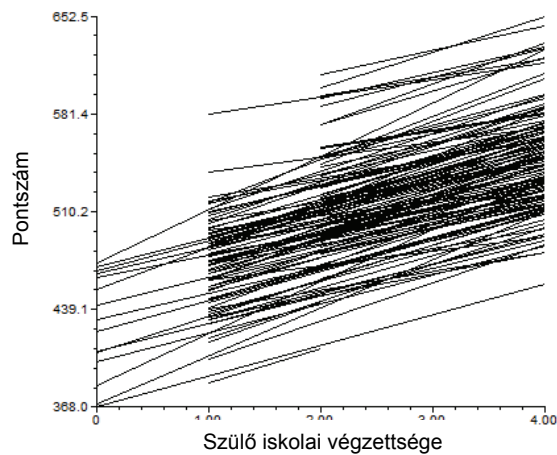
$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} \cdot TELTIP_j + u_{1j}. \quad (17)$$

Előfordulhat, hogy a két hatás közül csak az egyikre vagyunk kíváncsiak, vagy tudjuk, hogy valamelyik nem áll fenn. Ekkor az adott regressziós együtthatót rögzítettnek tekintjük, illetve az ANOVA-modellben látott véletlen hibát is tartalmazó egyenletre is cserélhetjük. A modellt lefuttatva a γ_{11} együtthatóra, az érték nem szignifikáns ($p=0,163$), azaz a *TELTIP* változónak nincs hatása arra a módra, ahogy *SZULOISK* változó hat a teljesítményre. Emiatt a (17) egyenletet a

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j} \quad (18)$$

egyenletre módosítottuk és csak az újabb modellből kapott értékeket közöljük.

A 3. ábrán az egyes iskolák regressziós egyeneseit mutatjuk be, melyek eltérnek a véletlen együtthatós modell esetében kapottakkal (lásd a 2. ábrát). Minden átlagos együttható, továbbá az iskolák és az azokhoz tartozó meredekségek közötti különbségek is szignifikánsak (7. táblázat). Azoknak a diákoknak, akiknek a szülei nem fejezték be az általános iskolát és 3000 főnél kisebb településen lévő iskolában tanulnak, a pontszám várható értéke 442,69. A teljesítmény várhatóan 22,14 ponttal változik, ha a szülők iskolai végzettségében egységnyi változás történik. A településtípus esetében ez az érték 8,61. Egy olyan diák, akinek legalább egyik szülője diplomás és a fővárosban tanul, várhatóan 574,30 pontos teljesítményt nyújtott.



3. ábra

Az iskolák regressziós egyenesei a tengelymetszetek és a meredekségek mint függő változók modell esetében

7. táblázat. A tengelymetszetek és a meredekségek mint függő változók modellből kapott becslések

<i>Állandó hatások</i>	<i>Együttható</i>	<i>s. e.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
γ_{00}	442,69	3,79	136,41	0,001
γ_{01}	8,61	2,38	3,61	0,001
γ_{10}	22,14	1,64	13,46	0,001
<i>Véletlen hatások</i>	<i>Variaciakomponens</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
u_{0j}	1898,81	129	303,32	0,001
u_{1j}	95,29	130	199,62	0,001
r_{ij}	4437,33	–	–	–

A településtípus figyelembe vételével a véletlen együtthatós modellhez képest csökkent az iskolák közötti variancia. Azt, hogy ez a változó mennyiben határozza meg a külső varianciát, annak relatív csökkenése adja meg:

$$\frac{\tau_{00}^2(RANDOM) - \tau_{00}^2}{\tau_{00}^2(RANDOM)} = 1 - \frac{\tau_{00}^2}{\tau_{00}^2(RANDOM)}. \quad (19)$$

A megmagyarázott külső variancia $1 - 1898,81/2218,69 = 0,144$, azaz 14,4%. Ebben az esetben nem az ANOVA-, hanem a véletlen együtthatós modellt kell alapmodellnek tekinteni. A modell alapján a teljesítmények közötti különbségek 14,4%-át magyarázza az, milyen típusú településen jár iskolába a tanuló. Hasonló módon határozható meg, hogy az egyes regressziós együtthatók varianciáját mennyiben befolyásolja az iskolai szintű változó.

További lehetőségek, általánosítások

Hasonlóan a közönséges többváltozós regresszióhoz, a hierarchikus lineáris modellek esetében is minden elemzési szinten több független változó is alkalmazható a modellekben. Azt, hogy az azonos szintén lévő változók közül melyik a meghatározóbb, a hozzájuk tartozó regressziós együtthatók nagysága és a statisztikai próbák döntik el (Raudenbush és Bryk, 2002). A bemutatott elemzések során a független változókat intervallumváltozóknak tekintettük. Amennyiben a függő változók nominálisak vagy ordinálisak, akkor indikátorváltozókat (*dummy*) szükséges bevezetni ahhoz, hogy alkalmassá tegyük őket a regressziós eljárás alkalmazásához. Kétértékű változó esetén elegendő az egyik esetet 0-nak, a másikat 1-nek választani, például a nem esetén fiú=0, lány=1. Többértékű változó esetén minden egyes értékhez kétértékű változókat rendelünk, például egy-egy változót vezetünk be arra, hogy állami, egyházi vagy alapítványi fenntartású-e az iskola (0=nem, 1=igen).

A függő változóról minden esetben feltételeztük, hogy az folytonos eloszlásból származik. Azonban előfordulhat, hogy olyan esetekben is szükséges a modell alkalmazása, amikor a függő változó nominális, ordinális vagy darabszámot jelöl (Raudenbush és Bryk, 2002). A modell kiterjesztését ezekre az esetekre Hedeker és Gibbons (1994),

Pinheiro és Bates (1995), illetve más módszerekkel *Raudenbush, Yang és Yosef (2000)* végezte el. Ennek alkalmazására példa *Rumberger (1995)* vizsgálata, amely során az iskolából való lemorzsolódást meghatározó faktorokat vizsgálta.

Nem csak kétszintű modellek léteznek: az első szinten álló egyének csoportjai akár tovább is csoportosíthatók, például közigazgatási, földrajzi szempontok szerint, melyekhez szintén rendelhetünk újabb változókat (*de Leeuw, 2002*). *Xue és Meisels (2004)* óvodások tanulási eredményeit vizsgálta úgy, hogy a második szinten az óvodai csoportok, a harmadik szinten az óvodák szerepeltek. *Ilie és Lietz (2010)* 21 ország esetében a TIMSS 2003-mérés adatai alapján egy háromszintű modell segítségével azt elemezte, hogy azok gazdasági helyzete, illetve az iskolák felszereltsége hogyan hat a tanulók matematikai teljesítményére.

Bizonyos esetekben szükség lehet arra, hogy kétféleképpen is csoportosítsuk a tanulókat. Ekkor előfordulhat, hogy az adatok szerkezete nem tisztán hierarchikus abban az értelemben, hogy a kétféle osztályozás során a tanulókat nem feltétlenül ugyanúgy csoportosították (*cross-classified data*). Például ilyen jellegű adatszerkezethez jutunk, ha egy adott településen lévő lakóközrtek és az iskolák szerint is csoportosítjuk őket (*Raudenbush és Bryk, 2002*). Az ilyen jellegű problémák módszertanát *Raudenbush (1993)* alapozta meg.

Longitudinális vizsgálatok esetén is van lehetőség hierarchikus modellek alkalmazására (*Raudenbush és Bryk, 2002*). A kétszintű modellben az első szinten a tanulók teljesítménye szerepel, amit mint fejlődési görbét a tanuló korának egy függvényével, általában olyan polinommal közelítünk, melynek fokszáma eggyel kisebb, mint a mérési pontok száma. Például abban az esetben, ha a tanulók teljesítményét három alkalommal mérték, akkor a fejlődési görbét az $ax^2 + bx + c$ függvénnyel közelítjük, a feladat az a , b és c paraméterek meghatározása. A második, a tanulói szinten a tanulót jellemző változók szerepelnek. Egy egyszerűbb változata ennek a modellnek, ha a teljesítményt lineáris közelítéssel írjuk le, de az adatok szerkezetéből adódóan is sok esetben sejthető, hogy körülbelül hányadrendű, a maximálisnál kisebb fokszámú polinom alkalmazására van szükség. A modellt tovább általánosíthatjuk azáltal, hogy nemcsak egy, hanem több változó függvényeként közelítjük a teljesítményt, illetve, ha figyelembe vesszük, hogy a tanulók melyik osztályba, iskolába járnak, azaz a modellbe bevezetünk egy harmadik szintet is [(lásd erről részletesen *Raudenbush és Bryk (2002)*].

Hiányzó adatok esetében érdemes látens változós modelleket alkalmazni. Ennek lényege, hogy a hiányos adatokat felhasználva következtetünk a teljes (lehetséges) adatsorra nem megfigyelt (látens) változók segítségével. Ezzel kapcsolatban bővebben lásd *Raudenbush és Bryk (2002)* munkáját. Nem megfigyelt változók analízisére keresztmetzeti kontextusban példaként szolgálnak *Hartig és Höhler (2009a, 2009b)* munkái.

Összegzés

Tanulmányunkban elsősorban az adatok hierarchikus szerveződését figyelembe vevő néhány lineáris modellt ismertettünk egy konkrét példán keresztül, mely a szülők iskolai

végzettsége és a településméret a 2007-es TIMSS mérésen résztvevő 8. évfolyamos tanulók matematika teszten elért teljesítményére gyakorolt befolyásának feltárását célozza. A hierarchikus lineáris modellek alkalmazásának gyakorlati haszna abban áll, hogy kiküszöbölik a lineáris regresszió alkalmazásának korlátait, így a regressziós együtthatókra, illetve a megmagyarázott varianciára a hagyományos módszernél pontosabb becslést adunk. A lineáris regresszió alkalmazásának egyik feltétele az egyes megfigyelések függetlensége, amely feltétel a neveléstudományi kutatásokban ritkán teljesül, a mintavétel egysége általában az osztály, amelynek tagjai a háttérváltozók szempontjából jobban hasonlítanak egymásra, mint a teljes mintából véletlenszerűen választott két tanuló. A hierarchikus lineáris modellek figyelembe veszik a többlépcsős mintavételi eljárás alkalmazását és a tanulók eredményeit külön-külön vizsgálja. Lineáris regresszió esetén a regressziós egyenes aggregált szinten adható csak meg, míg a hierarchikus lineáris modellek érzékenyek a csoporton belüli hatásokra is. Ezek segítségével olyan megközelítéssel is vizsgálni tudtuk a kutatási kérdéseket, amellyel a lineáris regresszió használata esetén nem lett volna lehetséges.

Tanulmányban négy alapmodellt mutattunk be, amelyeket az különbözteti meg egymástól, melyik háttérváltozót vagy változókat vonjuk be az elemzésbe. Alapmodellünk segítségével, mely a (1) véletlen hatásokat is figyelembe vevő egyszempontos varianciaanalízis, az iskolákon belüli és az iskolák közötti különbségek mértékét jellemeztük; ekkor egyetlen háttérváltozó hatását sem vizsgáljuk. Eredményeink alapján a 8. évfolyamos tanulóknak a TIMSS matematika teszten elért teljesítményét közel 30%-ban magyarázza, melyik iskolába járnak. A (2) regressziót az átlagokkal mint függő változókkal leíró modellben azt vizsgáltuk, hogyan befolyásolja a tanulók teljesítményét az iskolai szintű változó, azaz a településméret (annak a településnek a mérete, ahol az az iskola található, ahová a tanuló jár). Ezen modell és a lineáris regresszió közötti különbség az, hogy előbbi a tanulók és az iskolák közötti különbségeket külön-külön, míg utóbbi csak ezek összegét kezeli. A modell alapján a településméret az iskolák közötti variancia 19,2%-át, míg a teljes variancia 5,7%-át magyarázza meg. A (3) véletlen együtthatós regressziós modellel a tanulói szintű független változó, vagyis a szülők iskolai végzettsége teljesítménybefolyásoló szerepét vizsgáltuk. Eredményünk szerint a változó az iskolákon belüli variancia 9,17%-át magyarázza meg. A legösszetettebb eljárás, a (4) tengelymetszetek és meredekségek mint függő változók módszer figyelembe veszi egyrészt azt, hogy az egyes iskolák átlagteljesítménye függhet a településtípustól, másrészt azt, hogy a településtípus befolyásolhatja, ahogy a szülő legmagasabb iskolai végzettsége kifejti hatását a tanulói teljesítményre. Utóbbi hatás vizsgálatunkban nem volt szignifikáns, azaz az adott iskolai végzettségű szülők hatása nem függ attól, milyen típusú településen élnek. Azoknak a diákoknak, akiknek a szülei nem fejezték be az általános iskolát és 3000 főnél kisebb településen lévő iskolában tanulnak, pontszámuk várható értéke közel 443. A teljesítményben várhatóan 22,14 pont különbség mutatkozik, ha a szülők iskolai végzettségében egységnyi változás történik. A településtípus esetében ez az érték 8,61. A modell az iskolák közötti különbség 14,4%-át magyarázza meg.

A hierarchikus adatszerkezet sajátosságainak figyelembe vétele a nemzetközi szakmai közösség munkáiban már az 1970-es évektől jelen van, mára az adatelemzés mindennapos eszközévé vált. Az eljárás alkalmazásával levonható árnyaltabb következteté-

sek miatt tartjuk fontosnak, hogy a sokféle területen használható adatelemzési eljárás is mind gyakrabban jelen legyen a magyarországi kutatók elemzési gyakorlatában.

Köszönetnyilvánítás

Köszönjük a tanulmány lektorának értékes javaslatait, mellyel hozzájárult az elemzések pontosításához. A tanulmány elkészítését a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoport „Diagnosztikus mérések fejlesztése” c. TÁMOP 3.1.9/08/01-2009-0001 pályázat támogatta.

Irodalom

- Åström, M. és Karlsson, K.-G. (2007): Using hierarchical linear models to test differences in Swedish results from OECD's PISA 2003: Integrated and subject-specific science education. *NorDiNa - Nordic Studies in Science Education*, 7. 2. sz. 121–131.
- Balázi Ildikó, Schumann Róbert, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2008): *TIMSS 2007. Összefoglaló jelentés a 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeiről matematikából és természettudományból*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázi Ildikó és Zempléni András (2004): A hozzótérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új pedagógiai Szemle*, 8. 12. sz. 36–50.
- Battistich, V., Solomon, D., Dong-il, K., Watson, M. és Schaps E. (1995): Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 32. 3. sz. 627–658.
- Bolla Marianna és Krámlí András (2005): *Statisztikai következtetések elmélete*. TYPOTEX Kiadó, Budapest.
- Cronbach, L. J. (1976): *Research in classrooms and schools: formulation of questions, designs and analysis*. Kézirat. Stanford Evaluation Consortium.
- Cronbach, L. J. és Webb, N. (1979): Between class and within class effects in a reported aptitude treatment interaction: a reanalysis of a study by G. L. Anderson. *Journal of Educational Psychology*, 67. 717–724.
- Csapó Benő (1994): Középiskolás tanulók véleménye a társadalmi és iskolai változásokról. *Magyar Pedagógia*, 94. 3–4. sz. 207–229.
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbség és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–297.
- Csíkós Csaba (2009): *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásokban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Dedrick, R. F., Ferron, J. M., Hess, M. R., Hogarty, K. Y., Kromrey, J. D., Lang, T. R., Niles, J. D. és Lee, R. S. (2009): Multilevel Modeling: A Review of Methodological Issues and Applications. *Review of Educational Research*, 79. 1. sz. 69–102.
- Dempster, A. P., Laird, N. M. és Rubin, D. B. (1977): Maximum likelihood from incomplete data via the EM algorithm. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B*, 39. 1. sz. 1–38.
- Dempster, A. P., Rubin, D. B. és Tsutakawa, R. K. (1981): Estimation in covariance components models. *Journal of the American Statistical Association*, 76. 341–353.
- D. Molnár Éva és Székely László (2010): The relationship between motivation components and reading competency of Hungarian-speaking children in three countries. A secondary analysis of the PIRLS 2001 and 2006 data. *IERI Monograph Series*, 3. 107–124.
- Foy, P. és Olson, J. F. (2008): *TIMSS 2007. User Guide for the International Database*. Boston College, Chestnut Hill, MA.

- Hartig, J. és Höhler, J. (2009a): Decomposing competences at students and classroom level by multilevel item response models. Előadás: Szeged Workshop on Educational Evaluation. Szeged, 2009. április 27–28.
- Hartig, J. és Höhler, J. (2009b): Multidimensional IRT models for the assessment of competences. *Studies in Educational Evaluation*, **35**. 2–3. sz. 57–63.
- Hedeker, D. és Gibbons, R. D. (1994): A random-effects ordinal regression model for multilevel analysis. *Biometrics*, **50**. 993–994.
- Hox, J. (2002): *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah.
- Ilie, S. és Lietz, P. (2010): School quality and student achievement in 21 European countries. The Heyneman-Loxley effect revisited. *IERI Monograph Series*, **3**. 57–84.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2005): IEA International Database Analyzer (IEA IDB Analyzer), http://www.iea.nl/iea_studies_datasets.html, 2010. június 25-ei megtekintés.
- de Leeuw, J. (2002): Series Editor's Introduction to Hierarchical Linear Models. In: Raudenbush, S. W. és Bryk, A. S. (2002): *Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks. XIX–XXII.
- Lindley, D. V. és Smith, A. F. M. (1972): Bayes estimates for the linear model. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B*, **34**. 1–41.
- OECD (2008): *Measuring Improvements in Learning Outcomes. Best practices to assess the Value-added of schools*. OECD, Paris.
- Pinheiro, J. és Bates, D. (1995): Approximations to the log-likelihood function in the nonlinear mixed-effects model. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, **4**. 1. sz. 12–35.
- Raudenbush, S. W. (1993): A crossed random effects model for unbalanced data with applications in cross-sectional and longitudinal research. *Journal of Educational Statistics*, **18**. 4. sz. 321–349.
- Raudenbush, S. W. és Bryk, A. S. (2002): *Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., Congdon, R. és du Toit, M. (2004): *HLM 6: Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling*. Scientific Software International, Inc., Lincolnwood.
- Raudenbush, S. W., Yang, M. és Yosef, M. (2000): Maximum Likelihood for hierarchical models via high-order, multivariate Laplace approximation. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, **9**. 1. sz. 141–157.
- Rumberger, R.W. (1995): Dropping out of middle-schools: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, **32**. 3. 583–625.
- Schwippert, K. (2008): Using HLM to Analyze PIRLS Data. Előadás. Working with Large Scale Assessment Data. Berlin, 2008. október 6–9. http://www.iqb.hu-berlin.de/dateien/WwLSAD_Booklet.pdf, 181–222.
- Smith, A. F. M. (1973): A general Bayesian linear model. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B*, **35**. 67–75.
- Snijders, T. A. B. és Bosker, R. J. (1999): *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modelling*. Sage, London.
- Stewart, E. B. (2008): School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement: The Influence of School- and Individual-Level Factors on Academic Achievement. *Education and Urban Society*, **40**. 2. sz. 179–204.
- Tóth Edit, Csapó Benő és Székely László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, **57**. 9. sz. 798–895.
- Xu, J. (2008): Models of Secondary School Students' Interest in Homework: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, **45**. 4. sz. 1180–1205.

Háttértényezők hatásának vizsgálata hierarchikus lineáris modellekkel

- Xue, Y. és J. Meisels, S. J. (2004): Early Literacy Instruction and Learning in Kindergarten: Evidence From the Early Childhood Longitudinal Study - Kindergarten Class of 1998-1999. *American Educational Research Journal*, **41**. 1. sz. 191–229.
- Webster, W. J. és Mendro, R. L. (1997). Dallas value-added accountability system. In: Millman, J. (szerk.): *Grading teachers, grading schools*. Corwin Press, Thousand Oaks. 81–99.
- Willms, J. D. és Raudenbush, S. W. (1989). A longitudinal hierarchical linear model for estimating school effects and their stability. *Journal of Educational Measurement*, **26**. 3. sz. 209–232.

ABSTRACT

EDIT TÓTH AND LÁSZLÓ SZÉKELY: INVESTIGATING THE EFFECTS OF BACKGROUND VARIABLES USING HIERARCHICAL LINEAR MODELS

(Multivariate) linear regression represents a widespread tool of correlation analysis which can only be applied if the separate observations are mutually independent. If this condition is not fulfilled, the results of a linear regression may deviate significantly from the real values. In the case of dependent observations, hierarchical linear models can be applied, which provide a more accurate estimate than linear regression. The special features of hierarchical data structures have been taken into account in international educational research as far back as the 1970s and currently form an everyday part of data analysis. However, in Hungary they are still rarely applied. The aim of this study is to present the most basic hierarchical linear models – One-way ANOVA with Random Effects, Regression with Means-as-Outcomes, the Random Coefficients Regression Model, and Intercepts- and Slopes-as-Outcomes – and their potential educational applications with concrete examples. These models are illustrated through a secondary analysis of the TIMSS 2007 results, with an investigation of the influence of parents' educational attainment and locality size on Hungarian students' performance in mathematics in Year 8, i.e. how much of the variance is explained by these two variables. From a methodological point of view, the investigation focuses on the differences between applications of ordinary linear regression and hierarchical linear models while touching on the applicability of each and the quantitative and qualitative nature of the conclusions to be drawn.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 1. 5–23. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Tóth Edit, MTA–SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

Székely László, Szent István Egyetem Gépészmérnöki Kar Matematikai és Informatikai Intézet, H–2100 Gödöllő, Páter Károly út 1.

A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ ÚJ KUTATÁSI IRÁNYA: A CÉLORIENTÁCIÓS ELMÉLET

Fejes József Balázs

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

Az utóbbi fél évszázadban számos konstruktum született a tanulási motiváció magyarázatára, előrejelzésére, azonban az empirikusan megalapozott intervenció lehetősége csak a közelmúltban merült fel, mely jelentős részben a motivációkutatásban bekövetkező szemléletváltásnak köszönhető. Míg a klasszikus elméletek a motívumokat az egyén személyes jellemzőiként kezelték, addig az újabb megközelítések a kontextustól elválaszthatatlannak tekintik azokat, így egyre inkább a motívumok és a környezet közötti kapcsolat tanulmányozása kerül előtérbe (Józsa és Fejes, 2010).

Napjainkban a tanulási motiváció vizsgálatának egyik legaktívabb területe a célorientációs elmélet (goal orientation theory, goal theory, achievement goal construct) köthető. E konstruktum alkalmas lehet a tanulási motiváció pedagógiai célú befolyásolásának a korábbiaknál szilárdabb, empirikusan alátámasztott megalapozására, hiszen az elemzések hangsúlyos törekvése a tanuló és környezete közötti interakció feltárására. A célorientációs elmélet széleskörű elfogadottsága, alkalmazása miatt jelenleg talán a legtöbb eredményt felvonultató területe a tanulási motiváció tanulmányozásának. Bár a célorientációk oktatási folyamatban betöltött szerepét illetően a magyar szakirodalomban is találhatunk utalásokat (lásd Bacsa, 2008; Fülöp, 2001, 2008; Józsa, 2002, 2007; Molnár, 2002; Réthy, 2003; Szenczi, 2010b), a téma nem tartozik a kurrens kutatási irányok közé hazánkban (Józsa és Fejes, 2011).

Szakirodalmi áttekintésem célja a célorientációs elmélet fogalmi kereteinek felvázolása, valamint kutatási irányainak, fontosabb eredményeinek bemutatása. Összefoglalásomban elhelyezem a célorientációs elméletet a célokkal foglalkozó egyéb pszichológiai teóriák sorában, kitérek az elmélettel kapcsolatos fontosabb fogalmakra, így a tanuló motivációs jellemzőire utaló *célorientációkra*, illetve a tanulási környezet motivációs hatását leíró *célstruktúrákra*. Ezt követően röviden ismertetem az elmélet fejlődésének fontosabb mérföldköveit, pedagógiai jelentőségét, valamint az eddigi eredmények alapján a tanulási motiváció befolyásolását célzó beavatkozások lehetőségeit. Végül bemutatom az oktatás területéhez kötődően a célorientációk és célstruktúrák feltárására leggyakrabban alkalmazott adatgyűjtési módszereket, megoldásokat.

Célok a motiváció kutatásában

A gondolat, miszerint az emberi viselkedés célok elérésére irányul, hosszú ideje jelen van a pszichológiai elméletekben (lásd *Austin* és *Vancouver*, 1996; valamint *Elliot* és *Fryer*, 2008 áttekintését), de csak az 1980-as években kerül az érdeklődés homlokterébe a motivációról való gondolkodás kognitív alapokon álló irányzataként, ami hamarosan egy új személyiségpszichológiai megközelítést is életre hívott (lásd *Carver* és *Scheier*, 1998; *Demetrovics* és *Nagy*, 2001).

A célokkal kapcsolatos elméletek meghatározó vonulata szerint a szelf részben az egyén céljai köré szerveződik, így a célok a szelf megértésének kulcselemeiként tűnnek fel. E kiindulópont képezi alapját több nagyhatású személyiségelméletnek. Például *Markus* és *Nurius* (1986) lehetséges szelf vagy *Higgins* (1987) ideális énképek fogalmának központi összetevői a célok, illetve *Carver* és *Scheier* (1998) önszabályozó folyamatokra épülő személyiségelmélete célok alapján kísérli meg bemutatni, hogy milyen mechanizmusokon keresztül vezet a kogníció cselekvéshez. A célalapú megközelítést napjainkban egyre több területen alkalmazzák pszichológiai folyamatok magyarázatára, de a célok magatartásszabályozással való közvetlen kapcsolata miatt az elméletek gyakorlati alkalmazására is találunk példákat (lásd *Martos*, 2009a, 2009b).

Miközben a célok széles körben használt fogalmakká váltak – elsősorban a személyiségpszichológia, a kognitív tudomány és a motivációkutatás területén –, értelmezésük tekintetében nem alakult ki konszenzus. *Austin* és *Vancouver* (1996) gyakran hivatkozott szakirodalmi munkája mikroteóriák sokaságáról tanúskodik, melyek a biológiai folyamatoktól (pl. testhőmérséklet szabályozása) az elérendő kimenetek komplex kognitív megrajzolásáig (pl. karriercél) terjednek. Szakirodalmi áttekintésük alapján megfogalmazott definíciójuk szerint a célok elérni kívánt állapotok belső reprezentációi, ahol a célok egyaránt utalhatnak eredményekre, eseményekre és folyamatokra. Funkciójuk, hogy viszonyítási pontokat kínálnak, melyek a jelenlegi vagy előre látható állapotok összevetése által fejtik ki hatásukat.

Elliot és *Fryer* (2008) a célokkal kapcsolatos pszichológiai elméletek fejlődésének áttekintése alapján a következő jellemzőket emeli ki, melyek a célok meghatározásainak többségében explicit vagy implicit módon szerepelnek: (1) meghatározott dologra irányul, (2) a viselkedést irányítja, (3) a jövőre fókuszál, (4) belsőleg létrehozott és (5) valaminek az elérésére vagy elkerülésére ösztönzi az organizmust. Rövid meghatározásuk szerint így a cél egy jövőbeni dolog kognitív reprezentációja, ami valaminek az elérésére vagy elkerülésére ösztönöz.

A legtöbb kutató feltételezi, hogy a célok relevanciája az egyén számára nem azonos, vagyis a célok hierarchiába rendezhetők (lásd *Molnár*, 2009 áttekintését), így megkülönböztetnek alacsonyabb és magasabb rendű célokat, a hierarchia csúcsát pedig az elérni kívánt szelf jelenti (pl. *Carver* és *Scheier*, 2000). Ugyanakkor e hierarchia nem állandó, az adott kontextus szerint változhat (*Boekaerts* és *Niemivirta*, 2000), ami pedagógiai szempontból kulcsfontosságú, hiszen e gondolatmenetet követve a megfelelő tanulási környezet kialakításával befolyásolható a célok rendszere.

Teljesítmény-kontextusban, vagyis a tanulási motiváció jelenlegi kutatásaiban felmerülő célokkal kapcsolatosan *Pintrich* (2000a) szerint három nézőpont tapintható ki: a (1) feladat-specifikus nézőpont, a (2) tartalmi szempontú megközelítés és a (3) célorientációs elmélet. E megközelítések a célok tanulmányozásának eltérő szintjeit képviselik.

A feladat-specifikus megközelítés az egyén céljait egy konkrét feladat, probléma kapcsán vizsgálja (pl. milyen osztályzat elérését célozza meg a tanuló egy konkrét dolgozat megírásakor). E célok egy specifikus kritériumot jelentenek, amihez viszonyítva az egyén értékeli saját teljesítményét, azonban az a látómezőn kívül esik, hogy miért ezeket a célokat választják. A célok vizsgálatának e megközelítésmódját képviseli például *Locke* és *Latham* (1994/1999) célkitűzés-elmélete.

A következő nézőpont jóval általánosabb értelemben tanulmányozza a célokat, és a megcélzott eredmények mellett az okokat is számba veszi. A tartalmi szempontú nézőpont a viselkedést előidéző lehetséges célok feltárására törekszik. Ide sorolható például *Ford* (1992) 24 kategóriából álló céltaxonomiája, valamint a *Wentzel* (1993) által vizsgált szociális célok köre. Ezen célok további jellemzője, hogy nem mindig tartalmazzák az elérni kívánt kritériumokat.

A célorientációs nézőpont a feladat-specifikus és a tartalmi szempontú megközelítés közé helyezhető. E célok a korábban említett nézőpontokkal ellentétben kizárólag teljesítményszituációban működnek (pl. oktatás, sport vagy a munka világa), és egyaránt utalnak az egyén szándékaira és a viszonyítási kritériumokra. Ugyanakkor nem képezi részét e teóriának a konkrét tartalom vagy az elérni kívánt konkrét eredmény. *Anderman* és *Maehr* (1994) megfogalmazása szerint a célorientációs elmélet nem arra fókuszál, hogy *mit* kíván elérni az egyén egy feladat elvégzése során, hanem arra, hogy *miért* és *hogyan* vesz részt a feladat teljesítésében.

A célorientációs-elmélet által tárgyalt célokat egy további megközelítés szerint egyéni céloknak tekintik, melyek elkülöníthetők szociális céloktól, ugyanakkor szoros kapcsolatban állnak azokkal. E kapcsolatok feltárására irányuló kutatások általában a célorientációs és tartalmi szempontú nézőpont házasításán alapulnak (pl. *Wentzel*, 2000).

A célok között megkülönböztethetők a közeli és a távoli jövőre vonatkozó célok, bár a határvonal nem egyértelmű. A célorientációs-elmélet által tárgyalt célok a rövid távú, közeljövőre vonatkozó célok közé sorolhatók, míg a hosszú távú célok közé tartozhatnak például az életfeladatok (*Cantor, Norem, Niedenthal, Langston* és *Brower*, 1987) vagy a személyes törekvések (*Emmons*, 1986). A hosszú és rövid távú célok szoros kapcsolatban állnak egymással, például egy jó osztályzat megszerzése nemcsak rövid távú cél lehet, általában része egy hosszú távú célnak, mint például egy adott végzettség megszerzésének, foglalkozás elsajátításának egy lépése. A hosszú távú célok és a tanulási motiváció egyes konstruktumai közötti viszonyt számos vizsgálat igazolta (lásd *Husman* és *Lens*, 1999; *Simons, Vansteenkiste, Lens* és *Lacante*, 2004), azonban még kevésbé feltárt területnek számít a hosszú távú célok és a célorientációk közötti kapcsolat, bár e területen is megindultak az empirikus kutatások (pl. *Lee, McInerney, Liem* és *Ortiga*, 2010).¹

A célok számos további motivációs elméletnek képezik lényegi részét, például az elsajátítási motiváció (lásd *Józsa*, 2007) vagy a flow elméletének (lásd *Csikszentmihályi*,

¹ A hosszú távú célokról magyarul lásd *Jámbori* (2003a, 2003b, 2007) és *Sallay* (2003) munkáit.

2001), azonban e kutatási irányok célorientációkkal való kapcsolódási pontjai még kevésbé tisztázottak. A tanulási motiváció és a tanulási stratégiák vizsgálatát koherens keretbe foglaló önszabályozó tanulás elmélete e tekintetben külön említést érdemel, mivel a célorientációs megközelítés fogalmi rendszerét, illetve vizsgálati eszközeit felhasználva talán a legszorosabban kötődik a jelen munka által áttekintett kutatási területhez (lásd *D. Molnár*, 2012).

Célorientációk

A célorientációs elmélet keretei között többnyire két általános célt különböztetnek meg, melyek elérésére az egyén adott feladat esetén egy teljesítményszituációban törekszik. E két cél megnevezésére számos címke² használatos, azonban a különböző elnevezések alapján véve azonos tartalommal bírnak (*Linnebrink* és *Pintrich*, 2002a). E tekintetben egyre inkább konszenzus figyelhető meg, és a két cél megnevezésére a nemzetközi szakirodalomban a *mastery goal* és *performance goal* kifejezés elterjedését láthatjuk. A hazai szakirodalomban az elmélet újszerűsége miatt ugyanazon angol kifejezés többféle fordítása is megtalálható (vö. *Bacsa*, 2008; *Fülöp*, 2001, 2008; *Józsa*, 2002; *Molnár*, 2002). A továbbiakban *Józsa Krisztián* (2002) alapján – a jelentést véleményem szerint legpontosabban tükröző – *elsajátítási cél* és *viszonyító cél* megjelöléseket követem.

Elsajátítási cél alatt új készségek, képességek elsajátítására, a tananyag megértésére, a kompetencia fejlesztésére irányuló törekvés értendő, míg a viszonyító cél a mások teljesítésére, az egyéni képességek kifejezésére irányuló törekvést jelenti. A tanulási folyamat értékelésekor az elsajátítási célt követők viszonyítási pontjai belső normákhoz igazodnak (pl. Megtanultam? Fejlődtem?), míg a viszonyító célt követők a szociális környezethez (pl. Jobban teljesítettem, mint az osztálytársaim? Mások okosnak tartanak?) (*Urđan* és *Schoenfelder*, 2006).

Az elsajátítási célt követők esetében kedvező motivációs és kognitív folyamatokat, illetve magasabb teljesítményt feltételeznek, míg a viszonyító célt követők kapcsán kevésbé kedvező vagy kedvezőtlen folyamatokat, illetve teljesítményt, bár az utóbbi években e polarizáló felfogás megdőlni látszik. E feltevések azon a logikán alapulnak, hogy ha a tanuló a korábbi teljesítményéhez viszonyítva kíván előrehaladást elérni, vagyis elsajátítási célt követ, akkor e cél sikertelenség esetén az önhatékonyság érzését fenntartja, megakadályozza a negatív érzelmek és a társas összehasonlításból eredő szorongás kialakulását, kisebb a valószínűsége a figyelmet elvonó gondolatok megjelenésének, ezáltal elősegíti a kognitív bevonódást és a teljesítmény növekedését. Ezzel szemben, amikor a tanuló arra koncentrál, hogy a legjobb legyen, másoknál jobb osztályzatot szerezzen, vagyis viszonyító célt követ, akkor a másokkal való összehasonlítás nagyobb valószínűséggel eredményez negatív érzelmeket, figyelmet elvonó irreleváns gondolatokat, melyek a bevonódás és a teljesítmény ellen hatnak (*Linnebrink* és *Pintrich*, 2002a).

² Például a tanulás – teljesítmény (*learning – performance*), feladat – képesség (*task – ability*), feladat – én (*task – ego*), feladatvezérelt – énvézérelt (*task-involved – ego-involved*), elsajátítás – teljesítmény (*mastery – performance*) elnevezésekkel találkozhatunk.

A tanulási motivációt befolyásoló célokat strukturált tudásnak, kognitív reprezentációknak tekintik, melyek a teljesítményszituációkkal kapcsolatos szándékokból és viszonyítási pontokból épülnek fel (Kaplan és Maehr, 2007; Pintrich, 2000a). A kutatók egy része (pl. Ames, 1992) ennél tágabban, számos teljesítménnyel kapcsolatos változó koherens rendszereként értelmezi a célokat, így az előbbieket mellett olyan komponenseket is a konstruktum részeként kezel, mint a siker és kompetencia jelentése, vagy az erőfeszítések és hibák szerepe (1. táblázat). Annak kérdése, hogy a meglévő komponensek következményeként jelenik meg egy cél vagy a követendő cél alakítja az elemeket, nem tisztázott. Továbbá az sem világos, hogy a kognitív pszichológia számos modellje közül melyik a legalkalmasabb e strukturált tudás megragadására, habár a megközelítések többsége implicit módon sémákon alapul (Pintrich, 2000a). A teljesítménymotivációval foglalkozó klasszikus elméletek fogalomhasználatát figyelembe véve a célok nem tekinthetők motívumoknak, e teóriák a motívumokat implicit, kevésbé tudatos, az affektív oldalhoz erősen kötődő összetevőknek tekintik (Trash és Elliot, 2001).

1. táblázat. Az elsajátítási és a viszonyító cél meghatározásai (Maehr és Meyer, 1997. 388. o.)

	<i>Elsajátítási cél</i>	<i>Viszonyító cél</i>
<i>Siker</i>	Fejlődés, előrehaladás, elsajátítás, innováció, kreativitás	Jobb jegyek, magasabb teljesítmény másokhoz viszonyítva
<i>Érték</i>	Erőfeszítés, nehéz feladatok megoldásának kísérlete	Kudarccal elkerülése
<i>Elégedettség</i>	Fejlődés, elsajátítás	A legjobbnak lenni, a siker és erőfeszítés összevetése
<i>Munka/teljesítmény kontextusa</i>	Egyéni lehetőségek kiaknázása, tanulás	Teljesítményre épülő hierarchia megalapozása
<i>Erőfeszítés forrása</i>	Belső, a tevékenység személyes jelentősége	Az egyéni értékek demonstrálása
<i>Értékelési kritérium</i>	Abszolút, előrehaladás	Normák, szociális összehasonlítás
<i>Hibák</i>	Az előrehaladás része, információ hordoz	Kudarccal, az érték vagy képesség hiányának bizonyítéka
<i>Kompetencia</i>	Erőfeszítés által fejleszthető	Örökölt, állandó

Bár abban egyetértés mutatkozik, hogy a kontextus hatással van a célok adaptációjára, ugyanakkor annak tekintetében sem alakult ki konszenzus, hogy a célorientációk mennyire tekinthetők stabil személyiségjellemzőknek. Ennek alapján a célorientációs elméletek két nagyobb csoportját különbözteti meg Kaplan és Maehr (2007): azokat, melyek a célokat adott teljesítményszituációra vonatkozó sémáknak tekintik (*schemas of achievement situations*), illetve amelyek a teljesítménnyel kapcsolatos szelf-hez köthető

sémákon alapulnak (*achievement self-schemas*). Előbbiek a kontextustól függő, azaz akár szituációnként is változó jelenségként, míg utóbbiak viszonylag stabil személyiség-jellemzőként tekintenek a célorientációkra. A szerzőpáros emellett további négy nézőpontot említ alternatív megközelítések címen, melyek a séma-szkript paradigmán kívül definiálják a célokat. Ezek a szükségletek, értékek, éntudat, illetve a szituatív szociálisan konstruált jelentés elméleti kereteit használják fel.

A célorientációs elmélet korai szakaszában az ismertetett kettős cél mellett néhány további céltípus is feltűnt a teljesítményszituációban tapasztalt viselkedés magyarázataként, azonban ezek többsége a továbbiakban nem kapott jelentősebb figyelmet. A nagyobb érdeklődést kiváltó tanulói célokkal foglalkozó elméletek közül a tanulástól való eltávolodás (*academic alienation*) vagy munkakerülés (*work-avoidance, work-avoidant goal*) teóriája vívott ki számottevő érdeklődést, melynek segítségével a célorientációk kontrasztjaként azon tanulókat kívánják azonosítani, akik nem mutatnak érdeklődést az iskolai teljesítményszituációk iránt, vagyis a lehető legkevesebb energiát kívánják az adott iskolai feladatra fordítani (Kaplan és Maehr, 2007). Míg a kutatók egy része nem fordít figyelmet e jellemzőre, mások mellett érvelnek, hogy ennek vizsgálata elengedhetetlen a tanulók teljesítménnyel kapcsolatos viselkedésének feltérképezéséhez, a tanulók közötti lényeges különbségek számbavételéhez (pl. Dowson és McInerney, 2001; Tapola és Niemivirta, 2008).

Célstruktúrák

A célstruktúrák azokra a környezetből érkező üzenetekre utalnak, amelyek befolyásolják a tanulók célorientációit (Ames, 1992), vagyis a kontextus motivációra gyakorolt hatását jelenítik meg. Széleskörű egyetértés mutatkozik abban, hogy a különböző tanulási környezetek különböző célorientációkat hangsúlyoznak, és a kontextus által megjelenített célok hatással vannak az egyén céljaira (pl. Ames, 1992; Linnenbrink, 2004; Urdan, 2004a). Például ha a tanár értékelési stratégiájában központi helyet foglal el a tanulók teljesítményének, jegyeinek összevetése, és a tanuló önmagához mért fejlődése kevésbé hangsúlyos, az osztálytermi célstruktúra vélhetően a viszonyító cél követésére ösztönöz.

Az egyéni célok és célstruktúrák közötti kapcsolat empirikusan is alátámasztható. Laboratóriumi kísérletek szerint, ha a környezetből érkező üzenetek egyértelműek, akkor az azonos feladaton, de különböző környezeti feltételek (célstruktúrák) között dolgozó kísérleti alanyok célorientációi különböznek (pl. Elliot és Dweck, 1988; Elliott és Harackiewicz, 1996).

A tanulók által követett célokról és a tanulási környezetről egyidejűleg információt gyűjtő kérdőíves vizsgálatok közepes vagy gyenge erősségű korrelációt mutatnak a tanulói célorientációk és a célstruktúrák között mind a viszonyító, mind az elsajátítási cél esetében. A legerősebb kapcsolatról Anderman és Midgley (1997) számol be. Hatodik évfolyamosokkal végzett felmérésükben (n=341) az angol tantárgyhoz kötődő elsajátítási

cél és az észlelt elsajátítási célstruktúra között 0,57-es ($p < 0,01$) volt a korrelációs együttható.

A mérsékelt kapcsolatok leginkább azzal magyarázhatók, hogy a célstruktúrák észlelése nem azonos az egyes tanulók számára. A szubjektív észlelés azonban nem zárja ki a mindenki számára hasonló tapasztalatok átélését, azaz egyértelmű és konzisztens célstruktúrák esetén a tanulók feltehetően hasonlóképpen értelmezik a környezetből érkező információk egy részét. *Tapola és Niemivirta (2008)* eredményei szerint a különböző motivációs jellemzőkkel rendelkező tanulók eltérően érzékelik a tanulási környezet bizonyos üzeneteit, ezért a jövőbeni motivációkutatások egyik lényeges aspektusának kell lennie annak, hogy a tanulók a környezet mely elemeit, üzeneteit észlelik hasonlóan és melyeket különbözőképpen.

Felmerül az a kérdés is, hogy a célstruktúrákat mennyiben befolyásolják azok a tanulói célorientációk, amelyekkel a gyerekek az iskolába érkeznek, hiszen a rendelkezésre álló adatok alapján nem tudunk következtetni ok-okozatra. Ugyanakkor könnyen belátható, ha a pedagógus azt tapasztalja, hogy tanulói elsősorban versengéssel, társas összehasonlítással foghatók tanulásra, akkor nagy valószínűséggel ki is fogja ezt használni. A tanulói célok és a célstruktúrák között minden bizonnyal kölcsönösen egymásra ható kapcsolat áll fenn, de erről még kevés információ áll rendelkezésünkre (*Urđan, 2004a*).

Az egyéni célok és célstruktúrák közötti összefüggések tárgyalásakor megemlítendő, hogy több kutatás a tanulói célorientációktól függetlenül kapcsolatot fedezett fel az iskolai, osztálytermi célstruktúrák és a teljesítmények között, azaz a célstruktúrák a célorientációk közvetítő szerepe nélkül is hatást gyakorolnak a teljesítményre (pl. *Linnenbrink, 2004; Murayama és Elliot, 2009*).

A célorientációs elmélet kialakulása és fejlődése

A célorientációs elmélet megjelenése a tanulási motiváció kutatásában

A tanulási motiváció iránti megnövekedett érdeklődés az 1950-es évekre tehető, azonban sokáig állatkísérletekből, laboratóriumi vizsgálatokból levont következtetések jelentették a tanulási motivációval kapcsolatos tudás alapját (*Józsa, 2007; Réthyné, 2001*). Az 1970-es évek második felében indult meg a tanulási motiváció elemzése az iskolai hétköznapiakban, a célorientációs elmélet alapjainak lerakása is erre az időszakra tehető. A fogalmi keretek kidolgozása *Elliot (2005)* szakirodalmi áttekintése szerint főként az Illinoisi Egyetem egy kutatóközösségéhez köthető (*Carol Ames, Carol Dweck, Martin Maehr, John Nicholls*). E kutatók közül *Dweck* és *Nicholls* elméleti alapvetéseit röviden áttekintjük, mivel az elmélet megjelenésében központi jelentőséggel bírnak.

Mindkét szerző célokkal kapcsolatos munkája szorosan kötődik a képességekről, intelligenciáról való gondolkodás fejlődésének vizsgálatához. Megjegyezzük, hogy az említett szerzők eredményeinek ismertetése során használt képesség, illetve intelligencia kifejezés nem valamely pszichológiai, pedagógiai elméletre köthető egzakt módon definiálható fogalomként értelmezendő, hanem köznapi jelentésében használatos. Ennek

oka, hogy e kutatási irány a vizsgált személyek önészlelésére épül, vagyis a kérdezettek értelmezése érvényesül e fogalmak esetében. Ebből következően e kutatások beszámolóiban a képességet és intelligenciát gyakran szinonimaként használják (pl. *Dweck, 2002*).

Dweck (1986; Dweck és Leggett, 1988) célkoncepciójának alapját általános iskolások körében végzett felmérések eredményei jelentik, melyek szerint adott teljesítményszituációban az azonos képességű tanulók különbözőképpen reagálnak a kudarchelyzetre. A tanulók egy része erőfeszítései hiányának tulajdonítja a kudarcot, ami a feladattal kapcsolatos pozitív hozzáállás, várakozás fennmaradásával, változatlan vagy növekvő teljesítménnyel, és újabb kihívások keresésével párosul. Azonban a tanulók másik csoportja képességei hiányával magyarázza a sikertelenségeket, ami a feladattal kapcsolatos negatív hozzáállást, várakozást vetít előre, csökkenő kitartással és teljesítménnyel, valamint a további kihívások kerülésével jár. A kudarchelyzetekre adott eltérő válaszokat *Dweck* a tanulók eltérő teljesítménycéljaira vezette vissza, melyek az intelligenciával kapcsolatos nézeteikkel állnak összefüggésben. A célok két fajtáját különböztette meg: az *eredmény célt (performance goal)*, ami mögött egy nem fejleszthető, változatlan intelligencia képzelete áll, és a *tanulási célt (learning goal)*, ami az intelligencia fejleszthető elképzeléséből következik. Előbbi a kompetencia, hozzáértés demonstrálásával, az inkompetencia kerülésével jár együtt, utóbbi a saját kompetencia fejlesztésére fókuszáló viselkedéssel jellemezhető. Az elmélet további alapvetése, hogy a képességekkel kapcsolatos önbizalom és a célok kölcsönösen hatnak egymásra. Az eredmény cél pozitív válasz-mintázathoz vezet, ha a képességekhez kapcsolódó önbizalom magas szintű, és negatív válaszokhoz, ha alacsony. A tanulási cél a képességekhez kötődő önbizalomtól függetlenül pozitív hozzáállást, gondolkodási folyamatot és viselkedést eredményez.

Nicholls célelméletét a képességek fogalmának fejlődésével kapcsolatos vizsgálatai alapozták meg. Megfigyelései szerint (*Nicholls, 1978*) hatéves korig a képesség fogalma *differenciálatlan*, így nem különül el például az erőfeszítés vagy a nehézség, a kompetencia érzése egyszerűen egy adott feladat megoldásának eredményéhez kapcsolódik. Hétéves kor körül kezdik megérteni a gyerekek, hogy a képességek összemérhetők a teljesítmények összehasonlításával. Így elindul a fogalom differenciálódása, és általában tizenkét éves kor környékén alakul ki a képesség *differenciált* fogalma, melyben már elkülönül a képesség az erőfeszítéstől. Tizenkét éves kor előtt a fejlett képesség a gyerekek gondolkodásában szorosan összekapcsolódik a tanulás során befektetett energiával. Ebből a nézőpontból a siker az erőfeszítésen múlik, ami a képességek fejlődését eredményezi, azaz e nézet a képességeket fejleszthetőnek tételezi. Azonban tizenkét éves kor után a képességek gyakran mint állandó jellemzők jelennek meg a serdülők gondolkodásában, így a fejlett képesség úgy mutatkozhat meg, ha az adott személy másokat túteljesít azonos energia-befektetéssel, vagy ha másokhoz hasonlóan teljesít kevesebb erőfeszítéssel. E megközelítés a képességeket stabil személyiségjellemzőknek tekinti. Ugyanakkor a serdülők és a felnőttek körében a képesség *differenciálatlan* és *differenciált* értelmezésével egyaránt találkozhatunk.

A képesség fogalmának fejlődésére és a tanulási motivációra vonatkozó ismeretek felhasználásával *Nicholls (1984)* teljesítményt magyarázó elméletében *feladatvezérelt (task involvement)* és *énvezérelt (ego involvement)* célt különböztetett meg. A feladatvezérelt cél esetében a képesség és az erőfeszítés nem különül el, így a normatív értékelés

sem jelenik meg. E céltípus a képességek fejlesztésére motivált állapotot jelöl, ami a teljesítmény szempontjából pozitív válaszokat eredményez. Ezzel szemben az évezérelt cél a képességek normatív értékelésével jellemezhető motivációs állapot. Az évezérelt cél az észlelt képességektől függően vetít előre válaszokat (pl. feladatok választását). Ha az évezérelt cél az észlelt képesség magas szintjével társul, akkor pozitív következményekkel jár (pl. megfelelő nehézségű feladat választása), ellenben ha az észlelt képesség alacsony szintjével jár együtt, negatív következményekhez vezet (pl. túlzottan nehéz vagy könnyű feladat választása).

Dweck és *Nicholls* eredményeit, illetve a célokkal kapcsolatos egyéb ismereteket *Ames* és *Archer* (1988; *Ames*, 1992) integrálta, megalapozva ezzel a tanulási motiváció célokkal kapcsolatos további kutatásainak koherenciáját. Így jelentősen hozzájárultak ahhoz, hogy az 1990-es évek közepétől a célorientációs elmélet a tanulási motiváció vizsgálatának egyik központi konstruktumává vált. E mellett kiemelendő *Dweck* és *Leggett* (1988) munkája, amely a célorientációk és egyéb személyiségjellemzők kapcsolatával foglalkozik, elindítva így az elméleti megközelítés terjedését az oktatáshoz szorosan nem kötődő területeken is.

A teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzió beépülése

A motiváció teljesítménykereső-teljesítménykerülő (sikerorientált-kudarckerülő) dimenziója a motiváció kutatásának kezdeti szakaszához kötődik. Az első kísérlet e témában *Hoppe* (1930 idézi *Elliot*, 1997) nevéhez fűződik, aki a teljesítményre irányuló viselkedést két egymástól független törekvésre vezette vissza: a siker elérésének és a kudarc elkerülésének vágyára. Az elmélet a motiváció iránti megnövekedett érdeklődés idején, az 1950-es években, elsősorban *McClelland* és *Atkinson* munkájának köszönhetően váltak dominánssá a teljesítménymotivált viselkedés magyarázatában (bővebben lásd *Atkinson*, 1966; *Maehr* és *Sjogren*, 1971). Bár *Dweck* célelméletének magyarázatakor felhívja a figyelmet arra, hogy a célok a korábbi elméletek kiegészítéseként, mintsem helyettesítéseként értelmezhetők, a kapcsolatok feltárása sokáig váratott magára, a cél-elmélet megjelenése háttérbe szorította a korábbi megközelítéseket. A 1990-es évek elején *Elliot* vetette fel a célokra és a teljesítménykereső-teljesítménykerülő viselkedésre vonatkozó elméletek összekapcsolásának lehetőségét, melynek helytállóságát az empirikus eredmények később egyértelműen igazoltak (*Rawsthorne* és *Elliot*, 1999). Ennek megfelelően a dichotóm célelméletet először egy hármas megközelítés váltotta fel, mely a viszonyító céllal kapcsolatos inkonzisztens eredmények magyarázatára fókuszált. E nézőpont az elsajátítási cél mellett egy teljesítménykereső viszonyító és egy teljesítménykerülő viszonyító célt különböztetett meg, de hamarosan megfogalmazódott a teljesítménykereső-teljesítménykerülő megkülönböztetés az elsajátítási céllal kapcsolatban is (*Elliot*, 1999; *Pintrich*, 2000a), melynek helytállóságát több empirikus kutatás is alátámasztja (*Baranik*, *Bynum*, *Stanley* és *Lance*, 2010; *Moller* és *Elliot*, 2006). A viszonyító és elsajátítási cél tehát tovább osztható teljesítménykereső és teljesítménykerülő célra, így a felosztás egy 2x2-es mátrixszal szemléltethető (2. táblázat).

Thrash és *Elliot* (2001) interpretációja szerint a teljesítménymotiváció kutatása a viselkedés irányának és energetizálásának magyarázatát jelenti. Míg az elsajátítási és vi-

szonyító cél főképp a viselkedés irányának magyarázatát adja, a teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzió – annak ellenére, hogy irányító funkciót is ellát – elsősorban a befektetett energia mennyiségét befolyásolja. E funkció azáltal valósul meg, hogy az egyén egy lehetséges pozitív kimenet elérésére vagy egy negatív eshetőség elkerülésére fókuszál (Elliot és Friedman, 2007).

2. táblázat. A célok teljesítménykereső és teljesítménykerülő formái (Linnenbrink és Pintrich, 2001. 254. o.)

	<i>Teljesítménykereső</i>	<i>Teljesítménykerülő</i>
<i>Elsajátítási cél</i>	A teljes elsajátításra, megértésre fókuszál Viszonyítási pontként az egyén saját fejlődése, a tananyag megértésének mélysége szolgál	A hiányos elsajátítás, megértés elkerülésére fókuszál Viszonyítási pontként a feladathoz, önmagához mért gyenge teljesítmény elkerülése szolgál
<i>Viszonyító cél</i>	Mások túlteljesítésére fókuszál Normatív viszonyítási pont jellemzi, a legjobb osztályzat, teljesítmény elérése az osztályban	Másoknál alacsonyabb teljesítmény elkerülésére fókuszál Normatív viszonyítási pont jellemzi, a legrosszabb osztályzat, teljesítmény elkerülése az osztályban

Többszörös célok elmélete

Megközelítőleg az ezredfordulóig egymást kizáró, egymással szemben álló motivációs komponensként értelmezték az elsajátítási és a viszonyító célt. Az elsajátítási célra a tanulást elősegítő, tágabb összefüggésbe helyezve számos kognitív, szociális és affektív folyamatra pozitív hatást gyakorló tényezőként tekintettek, míg a viszonyító célt a tanulást kedvezőtlenül befolyásoló, kizárólag negatív következményekkel kísért összetevőként értelmezték (pl. Ames, 1992). E dichotóm, polarizáló felfogás nemcsak e motivációs konstruktum esetében volt jellemző, a motiváció pedagógiai szempontú kutatását általánosan végigkísérő jelenségről van szó (Fülöp, 2008; Józsa 2007). A célorientációk esetében a többszörös célok elméletének (*multiple goal perspective*) megjelenésével azonban e nézet egyértelműen megváltozott. Az új nézőpont felbukkanása egyrészt a célok teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzióra osztásának, illetve az ennek következtében megjelenő újabb empirikus eredményeknek köszönhető, másrészt a versengés kutatásában bekövetkező paradigmaváltással hozható összefüggésbe.

A teljesítménykereső-teljesítménykerülő felosztás az elsajátítási cél esetében viszonylag újnak számít, így kevés empirikus bizonyíték áll rendelkezésre ezen a területen, ugyanakkor számos kutatás napvilágot látott, mely a viszonyító célon belül a teljesítménykereső és a teljesítménykerülő összetevőket vizsgálja (erről részletesebben a következő pontban). A teljesítménykereső viszonyító cél kedvező hatásait feltáró kutatások alapján mára egyre többen úgy vélik, hogy mindkét célorientáció fontos összetevője le-

het az optimálisan fejlett tanulási motivációnak, ugyanakkor ezzel ellentétes vélemények is megfogalmazódtak a szakirodalomban. A vita elsősorban az inkonzisztens eredmények értelmezéséből fakadt. *Midgley, Kaplan és Middleton (2001)* véleménye szerint az eredmények arra utalnak, hogy csak meghatározott helyzetekben, vagyis kivételes esetekben jelentkeznek a teljesítménykereső viszonyító cél kedvező hatásai, összességében pedig a kedvezőtlen hatások túlsúlyáról beszélhetünk. Ezzel szemben *Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot és Thrash (2002)* az inkonzisztenciát e cél eltérő operacionalizálására és mérési megoldásaira vezeti vissza. A célok kombinációját vizsgáló tanulmányokra hivatkoznak, melyek több esetben a teljesítménykereső viszonyító cél kedvező hatásáról számoltak be, például ha a magas elsajátítási cél magas teljesítménykereső viszonyító céllal párosult (pl. *Barron és Harackiewicz, 2001; Pintich, 2000b*).

A versengés-együtműködés kutatásának és a célorientációs elmélettel kapcsolatos vizsgálatoknak az összefüggéseiről *Fülöp Márta (2008)* munkája ad részletes áttekintést. E kutatási irányok egyik kapcsolódási pontja, hogy a viszonyító célt követő tanulók körében hangsúlyosabb saját teljesítményük megítélése során a társas összehasonlítás, így e motivációs jellemző szorosan összekapcsolódott a versengés fogalmával, illetve az ahhoz kapcsolódó negatív konnotációval. A versengés és együtműködés pszichológiájával foglalkozó szakirodalom a versengést évtizedekig egyöntetűen destruktív, míg a versengéssel szembeállított együtműködést konstruktív jelenségként értelmezte. Az 1990-es évek elejétől azonban megkezdődött e szemléletmód átalakulása, és a kutatások egyre inkább figyelembe veszik a versengés pozitív és a kooperáció negatív következményeit, illetve a versengés és a kooperáció kombinációjának hatását (pl. *Kasik, 2011*). A versengés és együtműködés kutatásában bekövetkező paradigmaváltás így közvetett módon hozzájárult a viszonyító céllal kapcsolatos eredmények újraértelmezéséhez, a többszörös célok elméletének elterjedéséhez, melyet leginkább talán azok az ideológiai irányultságú érvek szemléltetnek, amelyek a viszonyító cél iskolai versengésre kifejtett hatásának értékelésével kapcsolatban merültek fel (pl. *Kaplan és Middleton, 2002*).

Mára széles körben elfogadottá vált az az álláspont, mely szerint kedvező és kedvezőtlen következményekkel egyaránt együtt járhat, ha valaki az oktatási folyamat során jobban akar teljesíteni társainál, a társas összehasonlítást pedig az iskolai élet természetes velejárójának, mintsem az iskolából száműzendő jelenségnek tekintik (*Fülöp, 2010*). A célorientációs elmélet fejlődése szempontjából a viszonyító cél előnyös hatásának felfedezése mellett az is lényeges felismerés, hogy a tanulók többféle célt is követhetnek egy-egy osztálytermi teljesítményszituációban. Azonban viszonylag keveset tudunk arról, hogy a célok különféle kombinációi milyen hatást gyakorolnak a motivációra, illetve az iskolai tanulással összefüggő egyéb lényeges változókra, az újabb kutatások így egyre inkább a célok interakciójára fókuszálnak (pl. *Linnenbrink, 2005; Tuominen-Soini, Salmela-Aro és Niemivirta, 2011; Wolters, 2004*).

A célorientációk és a tanulás eredményességét befolyásoló egyéb változók kapcsolata

Az elsajátítási cél pozitív következményeivel kapcsolatban széleskörű egyetértés mutatkozik, az eredmények szerint e cél követése egyaránt pozitív hatást gyakorol a tanulók gondolkodási folyamataira, motivációjára, érzelmeire, viselkedésére. A célorientációk és a tanulási stratégiák kapcsolata talán az egyik leggyakrabban vizsgált terület, az eredmények pedig egyértelműek, a fejlett elsajátítási céllal rendelkező tanulókra kevésbé jellemző a felszínes tanulási stratégiák alkalmazása és gyakrabban használnak metakognitív, önszabályozó stratégiákat (*Elliot és McGregor, 2001; Pintrich, 2000b; Wolters, 1999*). Az elsajátítási cél előnyös hatása kimutatható a befektetett energia és a kitartás területén (*Grant és Dweck, 2003; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran és Nichols, 1996; Wolters, 2004*), pozitívan befolyásolja a tanulási készségek és az önhatékonyság megítélését (*Roser, Midgley és Urdan, 1996; Wolters, 2004*), az önjutalmazó motívumot (*Rawsthorne és Elliot, 1999*) az érzelmi jólétet (*Kaplan és Maehr, 1999; Tuominen-Soini, Salmela-Aro és Niemivirta, 2008*), a fogalmi fejlődést (*Linnenbrink és Pintrich, 2002b*) vagy a kortársakkal való kapcsolatokat (*Levy-Tossman, Kaplan és Assor, 2007*).

A 2x2-es felosztás újszerűsége miatt a teljesítménykerülő elsajátítási célról rendelkezünk a legkevesebb információval. Az eddigi vizsgálatok eredményei szerint kedvezőtlen hatást gyakorol az önjutalmazó motivációra (*Cury, Elliot, Da Fonseca és Moller, 2006*), összefüggést mutat negatív érzelmekkel, a teszt-szorongással (*Elliot és McGregor, 2001*) és a segítségkéréstől való félelemmel (*Karabenick, 2003*).

A viszonyító cél kedvezőtlen hatásai közé sorolja a szakirodalom a felszínes tanulási stratégiák követését (*Elliot és Harackiewicz, 1996; Graham és Golan, 1991*), a kifogás-kereső viselkedést (*Urdan, Midgley és Anderman, 1998*), illetve a csalást, puskázást (*Anderman, Griesinger és Westerfield, 1998*). Ugyanakkor a teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzió megjelenésével a teljesítménykereső viszonyító cél kedvező következményeiről is beszámolnak, például az önjutalmazó motívum (*Elliot és Harackiewicz, 1996*), az önhatékonyság (*Roser, Midgley és Urdan, 1996; Wolters, Yu és Pintrich, 1996*) vagy az önszabályozás területén (*Wolters, Yu és Pintrich, 1996*), míg a teljesítménykerülő viszonyító célt illetően a vizsgálatok konzisztensen negatív következményekről tájékoztatnak (*Urdan, 2004a*).

Pintrich (2000b) a teljesítménykerülő viszonyító cél szerepének feltárása érdekében magas elsajátítási/magas viszonyító, illetve magas elsajátítási/alacsony viszonyító céllal jellemezhető csoportokat hasonlított össze. Az önhatékonyság, a kognitív stratégiák használata, illetve a metakogníció tekintetében nem különbözött a két csoport, továbbá nem mutatkozott számottevő eltérés a szorongás, érzelmek, tehetetlenség és kockázatvállalás tekintetében sem, míg erősebb érdeklődésről számoltak be a magas elsajátítási/magas viszonyító céllal rendelkező csoport tagjai. Ugyanakkor más kutatások (pl. *Wolters, 2004*) nem erősítették meg a magas elsajátítási/magas teljesítménykereső viszonyító célok kombinációjának kedvező hatását.

A tanulmányi teljesítményekkel kapcsolatos eredmények nem egyértelműek, a kutatások általában nem találnak kapcsolatot az elsajátítási cél és az osztályzatok között az

általános iskolás tanulók körében, míg a középiskolában és a felsőoktatásban tanulók között néhány esetben kimutatható összefüggés (Wolters, 2004). A teljesítménykereső viszonyító céllal rendelkezők esetében a felsőoktatásban pozitív kapcsolat mutatható ki a jegyek tekintetében (Elliot és Church, 1997; Elliot és McGregor, 2001), míg a fiatalabb tanulóknál egymásnak ellentmondó eredmények olvashatók a szakirodalomban (Skaalvik, 1997; Wolters, 2004). A teljesítménykereső viszonyító célt követő tanulóknál egyértelmű a helyzet, ezeknek a tanulóknak az osztályzatai gyengébbek társaikénál (Elliot és Church, 1997; Elliot és McGregor, 2001). Az elsajátítási cél és az osztályzatok közötti hiányzó kapcsolat lehetséges magyarázatoként az értékelési gyakorlatot,³ illetve az értékeléshez választott viszonyítási pontot említik, továbbá felvetődik, valószínűleg szerepet játszik a kapcsolat hiányában, hogy az elsajátítási céllal jellemezhető tanulók számára az iskolai érdemjegyek kevésbé fontosak (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter és Elliot, 2000). Senko és Miles (2008) kutatása további lehetőséget vet fel. Felmérésük felsőoktatásban tanulók körében arra a következtetésre jutott, hogy az elsajátítási célt követő hallgatók a tananyag iránti erős érdeklődésük következtében akaratlanul gyengítetik teljesítményüket, mivel a tananyag számukra érdekes részeire fókuszálnak.

A munkakerülő cél követése esetében egyértelmű a helyzet, a tanulási motiváció és teljesítmény különféle indikátorait tekintve általában negatív korrelációs kapcsolatról számolnak be a kutatások, így például a megértést elősegítő tanulási stratégiák, a tárgygyal kapcsolatos pozitív attitűd, illetve az osztályzatok esetében, míg pozitív az összefüggés a csalással vagy a túlzottan gyakori segítségkéréssel az osztálytársaktól, illetve pedagógusoktól (Brophy, 2004).

Az intervenció lehetősége

A célorientációs elmélet szerint a célstruktúrák hatást gyakorolnak a tanulói célorientációra, ebből következően a megfelelő tanulási környezet kialakításával a tanulói célorientációkon keresztül befolyásolható a tanulási folyamat.

Brophy (2004) összefoglalása szerint az osztálytermi alkalmazást tekintve a célorientációs elméleten alapuló kutatások legfontosabb üzenete, hogy az elsajátítási cél ösztönzését kell elősegítenie a pedagógusnak, illetve tágabb értelemben az iskolának, szemben a viszonyító céllal. Vagyis a cél, hogy a tanulók úgy érezzék, a környezet a befektetett erőfeszítések mennyiségének növelésére, a tananyag megértésre, tudásuk önmagukhoz mért gyarapítására ösztönöz. Bár az elsajátítási céllal kombinálva a teljesítménykereső viszonyító cél követése is lehet kedvező, a kutatók egyértelműen ellenzik az ezt hangsúlyozó tanulási környezet létrehozását. Ellenérvként jelenik meg többek között, hogy csak addig jár kedvező következményekkel követése, míg a tanuló sikeres, sikertelenség esetén pedig feltehetően a negatív hatásokat kiváltó teljesítménykerülő viszonyító cél erősödik meg; továbbá, hogy csak bizonyos környezeti feltételek megléte mellett bizonyult

³ Az iskolai értékelési gyakorlat problémái hazai kontextusban is megjelennek, Csapó Benő (2002) elemzése több területen számottevő eltérést jelzett az osztályzatok és a tudásszintmérő teszteken nyújtott teljesítmények között.

előnyösnek e cél. A kutatások alapján különösen kerülendő egyrésről a túlzottan szigorú osztályozási gyakorlat, ami indokolatlanul megnehezíti a siker elérését, ezzel az osztályzatokra irányuló szorongást eredményezhet; másrésről azon értékelési gyakorlatot, amely során a szociális összehasonlítás jóval hangsúlyosabb, mint az egyéni fejlődés nyomon követése.

Az elsajátítási célt támogató tanulási környezet legfontosabb jellemzőit Ames (1992) gyűjtötte össze, és ezeket azóta is e célorientáció fejlesztését elősegítő tanulási környezet alapjaként használják. A szakirodalom áttekintése alapján, – főként Epstein (1988 idézi Ames, 1992) elméleti keretét felhasználva – Ames hat dimenziót különböztet meg, melyek a tanulási motivációt befolyásoló környezet lényeges jellemzőinek leírására szolgálnak. Ezek a következők: feladat, felelősség, elismerés, csoportalkotás, értékelés és idő (3. táblázat). Az angol szavak kezdőbetűinek összeolvasásából e dimenziókra a TARGET betűszó terjedt el a szakirodalomban. Bár a TARGET alapjai empirikus kutatásokhoz kötődnek, illetve további vizsgálatok igazolták e dimenziók jelentőségét, ezek jelentős része nem kapcsolódik a célorientációs elmélethez, azaz e felmérésekben a tanulói célorientációk helyett a tanulási motiváció jellemzésére használható egyéb változókat alkalmaztak.

3. táblázat. A TARGET dimenziói és az elsajátítási célt támogató stratégiák az osztályteremben (Ames, 1992 és Epstein, 1988 alapján Deemer, 2004. 6. o.)

	<i>A dimenzió leírása</i>	<i>Az elsajátítási cél támogatása</i>
<i>Feladat</i>	Tanulási tevékenységek és feladatok fajtái	Változatos, kihívást jelentő, konkrét célt hordozó tevékenységek, feladatok alkalmazása
<i>Felelősség</i>	Lehetőség biztosítása a függetlenséghez, a személyes irányítás érzéséhez	Az aktív részvétel elősegítése, a feladat személyessé tétele
<i>Elismerés</i>	Formális és informális bátorítás, dícséret	Egyéni előrehaladásra fókuszáló elismerés
<i>Csoportalkotás</i>	Ültetés az osztályteremben	Egyéni és kooperatív tanulási technikák
<i>Értékelés</i>	A tanulás ellenőrzése, értékelése	Lehetőség biztosítása a fejlődéshez egy feladattal kapcsolatban, lehetőségek a tudás demonstrálásának változatos formáira
<i>Idő</i>	Elvégzendő munka mennyisége, tempója	A tanulók bevonása az időbeosztás elkészítésébe

A következőkben áttekintjük a tanulási környezet motivációs jellemzőinek befolyásolását célzó azon beavatkozásokat, amelyek a TARGET összetevőket figyelembe veszik. Az intervenciók ismertetése előtt fontosnak tartjuk annak kiemelését, hogy a TARGET betűszó nem egy rögzített oktatási programot jelöl, hanem olyan keretként ér-

telmezhető, amelynek felhasználásával a motivációval kapcsolatos megfontolások különböző oktatási szituációkra adaptálhatók (*Brophy, 2004*).

Urdan (2004a) szakirodalmi áttekintésében két kutatást említ, melyekben a TARGET dimenzióit alapul véve a tanulási környezet manipulálását, elsajátítási célstruktúra kialakítását tűzték ki célul. *Ames (1990)* idézi *Urdan, 2004a*) kontrollcsoportos vizsgálatában elsajátítási célstruktúra kialakítását tűzte ki célul. Nem ért el változást a kísérleti csoportban a tanulók önjutalmazó motivációja, tanulási stratégiája, az olvasás, a matematika és az iskola iránti attitűdje, illetve az észlelt kompetencia tekintetében a kísérleti csoportban, ugyanakkor a kontrollcsoport tanulói esetében szignifikáns csökkenést mutatott ki az észlelt kompetencia és az iskola iránti attitűd kivételével a vizsgált változóknál.

Anderman, Maehr és Midgley (1999) idézi *Urdan, 2004a*) az alapfok és az alsó középfok közötti átmenethez kötődően a tanulók új osztályokba kerülését használta ki, mely során az új osztályok egy részében elsajátítási célt hangsúlyozó környezet megteremtésére törekedtek. A kísérleti osztályokba került tanulók között a viszonyító célok követésének enyhe csökkenéséről számoltak be, míg a kontroll osztályokban növekedésről. Ugyanakkor a kísérleti csoportban a viszonyító cél érzékelése az osztályteremben nem változott, míg a kontrollcsoportban erősödött.

Fuchs, Fuchs, Karns, Hamlett, Katzaroff és Dutka (1997) beavatkozása a TARGET több komponensét felhasználva általános iskolások matematikaoktatását célozta, elsősorban a tantervi tartalmak elsajátítására fókuszálva. A kísérleti csoport tanulói a kontrollcsoportéhoz képest több kihívást jelentő feladatot választottak, illetve ezek témái változatosabbak voltak. E mellett a kísérleti csoport alulteljesítő diákjai esetében a befektetett erőfeszítés növekedését tapasztalták, azonban az önjutalmazó motiváció esetében nem találtak különbséget a kísérleti és a kontrollcsoport között.

Egy további intervenciós kísérlet *Linnenbrink (2005)* nevéhez fűződik. Az előzőekben ismertetettekhez képest e beavatkozás lényeges vonása, hogy a kísérlet során a célstruktúrák mellett a célorientációk felmérése is megtörtént. Az öthétig tartó kísérlet keretében elsajátítási, viszonyító, illetve e kettő kombinációjával jellemezhető célstruktúra kialakítására törekedtek 5. és 6. évfolyamon matematikaórákon. A tanulási környezet átalakítása az értékelés, elismerés, a csoportalkotás és a csoportok közötti versenyhelyzetek manipulálásán alapult. A tanulói kérdőívek szerint a célstruktúrák létrehozása sikeres volt, ugyanakkor az egyéni célok nem változtak a kísérlet során. A vizsgált eredményváltozókon azonban kimutatható volt az új környezet befolyása, a legkedvezőbb hatása az elsajátítási és viszonyító célt kombináló célstruktúrának volt.

A TARGET dimenziók jelentőségét tehát több kutatás is megerősítette, az osztálytermi megfigyelések azonban további lényeges szegmensekre hívják fel a figyelmet. *Turner és munkatársai (Turner, Midgley, Meyer, Gheen, Anderman, Kang és Patrick, 2002)* például a tanulókkal szemben támasztott magas kognitív követelményeket említik, amelyek megfelelő mértékű motivációs támogatás mellett mutattak összefüggést az elsajátítási céllal. *Patrick, Anderman, Ryan, Edelin és Midgley (2001)* vizsgálata az osztályteremben tapasztalt pozitív érzelmeket és a tanár-diák interakcióban megmutatkozó magas szintű tanári elvárásokat említi.

A beavatkozások szervezésével kapcsolatban központi kérdésként merül fel, hogy a célorientációk mennyire stabil személyiségjellemzők, azaz milyen mértékben befolyá-

solhatók, milyen elvárások támaszthatók a tanulói célorientációk formálását célzó intervenciók törekvésekkel szemben. A kutatók egy része a kontextus szerepét hangsúlyozza, vagyis úgy tekint a célorientációkra, melyek a különböző szituációkban jelentős eltérést mutathatnak adott személy esetében is, ebből következően relatíve könnyen befolyásolhatók (pl. *Ames*, 1992). Mások az egyéni jellemzőket helyezik előtérbe, vagyis az előbbi megközelítéssel szemben a környezeti feltételektől viszonylag független, stabil személyiségjellemzőként kezelik a célorientációkat (pl. *Dweck* és *Leggett*, 1988). E területen úgy tűnik, hogy továbblépést kínál az a személyközpontú megközelítés (*person-centered method*), amely a hasonló motivációs profillal jellemezhető tanulókat kívánja azonosítani (lásd *Niemivirta*, 2002). Konzisztensen hasonló motivációs mintázattal rendelkező tanulói csoportokat azonosított több felmérés is (pl. *Meece* és *Holt*, 1993; *Tapola* és *Niemivirta*, 2008; *Tuominen-Soini*, *Salmela-Aro* és *Niemivirta*, 2008), erre alapozva *Tuominen-Soini*, *Salmela-Aro* és *Niemivirta* (2011) a különböző motivációs kategóriákba sorolt tanulók körében elemzi e motivációs mintázatok időbeli stabilitását. Két longitudinális felmérés eredményeiről számolnak be, melyek egyikében a tanulói célorientációk mérését négy, míg a másodikban tizenkét hónap elteltével ismételték meg 15 és 17 éves középiskolások körében. A tanulók közel 60 százalékának motivációs jellemzői állandónak bizonyultak mindkét felmérésben, kismértékű változást tapasztaltak a tanulók közel harmadánál, ami azt jelenti, hogy továbbra is a korábban azonosított motivációs jellemzőkkel bíró csoportban maradtak, és a diákok mindössze öt százaléka esetében jeleztek számottevő változást az adatok. Az eredmények így e motivációs jellemzők viszonylagos stabilitását támasztják alá. Úgy tűnik, hogy nem reális az az optimista várakozás, mely szerint adott szituációban a megfelelő tanulási környezet létrehozása elegendő lehet a tanulói célorientációk jelentős manipulálásához. A célorientációs elmélet gyakorlati alkalmazását tekintve így várhatóan nagyobb hangsúlyt kap a jövőben a motivációs szempontból problémás tanulók azonosítása, emellett a célorientációk és célstruktúrák interakciójának feltárására irányuló munkák esetében a különböző motivációs mintázattal jellemezhető tanulói csoportok párhuzamos vizsgálata kerülhet előtérbe.

Adatgyűjtési módszerek és megoldások

A következőkben ismertetem a célorientációk és a célstruktúrák megismerése érdekében alkalmazott fontosabb adatgyűjtési módszereket, illetve azok lehetséges előnyeit és hátrányait. Mivel az elmélet gyakorlati alkalmazásában kiemelkedő jelentőségűek azok a vizsgálati megoldások, amelyek a célstruktúrák változásának célorientációkra gyakorolt hatását elemzik, az információgyűjtés lehetőségeit e szempont figyelembe vételével is áttekintem.

Írásbeli kikérdezés

A célokat kognitív reprezentációknak, vagyis tudatosult, könnyen hozzáférhető személyiségkomponenseknek tekintik (*Kaplan* és *Maehr*, 2007; *Pintrich*, 2000a), így a célok-

ról való információgyűjtés legáltalánosabban használt eszközei kérdőívek, melyeken általában a Likert-skálás megoldást alkalmazzák. Megemlíthetőek azonban kivételek is, például *Patrick és Ryan (2008)* a Likert-skálás kérdőívtek mellett nyílt végű kérdéseket alkalmazott, hogy információt gyűjtsön a tételmondatok megítélését befolyásoló tényezőkről. *Van Yperen (2006)* állítaspárokkal váltotta ki a Likert-skálát, e megoldás mögött azonban a már túlhaladott célokat szembe állító, polarizáló nézet tapintható ki.

A mérőeszközök a célorientációkkal és a tanulási környezet célstruktúrájával kapcsolatosan egyaránt tartalmazhatnak kérdéseket, azonban a célstruktúrák esetében a teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzió nem jelenik meg minden esetben (*Urđan, 2004a*). A tanulási környezet feltérképezésének globális, vagyis az elsajátítási és viszonyító célstruktúrákra fókuszáló megközelítése helyett egyes kutatók az osztálytermi gyakorlatot részletesebben feltáró, főként a TARGET dimenziókra épülő kérdőíveket alkalmaznak (pl. *Church, Elliot és Gable, 2001; Tapola és Niemivirta, 2008*).

A mérőeszközök többsége felsőoktatásban tanulókat, illetve középiskolásokat céloz meg, alacsony azon kérdőívek száma, amelyek általános iskolás tanulók körében is alkalmazhatók (lásd *Kaplan és Maehr, 2007* áttekintését). Az oktatás területén a leggyakrabban alkalmazott mérőeszközök közé tartozik a PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales), amit kidolgozói általános iskola negyedik osztályától ajánlanak (*Midgley és mtsai, 2000*), illetve a felsőoktatásban használható AGQ (Achievement Goal Questionnaire) (*Elliot és McGregor, 2001*).

A kutatások egy viszonylag új iránya a tanárok percepcióján keresztül vizsgálja az osztálytermi célstruktúrákat, illetve a tanári vélekedések, a tanárok által alkalmazott stratégiák és a tanulói célok, tanulók által észlelt célstruktúrák közötti összefüggéseket kutatja (pl. *Patrick és mtsai, 2001; Ryan, Gheen és Midgley, 1998; Wolters és Daugherty, 2007*). E megközelítés gyakorlati szempontból arra a kérdésre adhat választ, hogy a tanárképzés és –továbbképzés segítségével hogyan befolyásolhatók a célstruktúrák, illetve ezen keresztül a célorientációk. A tanárok saját tevékenységükről való beszámolójuk és a tanulók néhány eredményváltozója között is felfedezhetők kapcsolatok, ugyanakkor ezek általában gyengébbek, mint a tanulók által észlelt célstruktúrák és a tanulók eredményváltozóinak közötti kapcsolatok (*Meece, Anderman és Anderman, 2006*). A gyenge kapcsolatokat főként a pedagógusok elvárásokat szem előtt tartó válaszaira vezetik vissza (*Linnenbrink, 2004*).

A célstruktúrák mérésének pontosságával kapcsolatban lényeges probléma, hogy a célorientációk a környezet észlelését is befolyásolják (*Linnenbrink, 2004; Tapola és Niemivirta, 2008*), továbbá a célstruktúrák kérdőíves vizsgálatában a tanári magatartás különösen hangsúlyos, melynek percepcióját nagyban befolyásolhatják a tanulók pedagógussal kapcsolatos érzelmei (*Urđan, 2004a*).

Mivel a célokat mérő eszközök alapjául szolgáló elméleti konstrukciók nem egyeznek, a különböző kérdőívek segítségével gyűjtött információk összevethetőségének kérdése kezdetektől foglalkoztatja a célelmélettel foglalkozókat. Ennek ellenére csak a közelmúltban kezdtek meg a célorientációk megismerését célzó kérdőívek különbségeinek szisztematikus feltárását (lásd *Hulleman, Schrager, Bodman és Harackiewicz, 2010; Elliot és Murayama, 2008*).

Interjú

A kvalitatív módszerek kevésbé dominánsak a célorientációk megismerésében. Főként az interjút alkalmazzák, a strukturált, strukturálatlan és mély interjúra egyaránt találhatunk példát, általában egyéb módszerekkel kombinálva alkalmazzák ezeket (pl. *Lemos, 1996; Urdan, 2004b*). *Kaplan és Maehr (2007)* a kvalitatív kutatások előnyeit abban látja, hogy általuk részletesebben megismerhetők a célok különböző kontextushoz kötődő megnyilvánulásai, a jelentéskonstruálás folyamata (pl. videóval támogatott felidézés alkalmazásával), valamint lehetőséget kínálhatnak a kérdőíveken alapuló eredmények ellentmondásainak tisztázására. Külön említést érdemelnek azok a törekvések, amelyek a kvalitatív és kvantitatív adatok összevetésével a kérdőívek validitásának ellenőrzése, továbbfejlesztése érdekében használják az interjút (pl. *Kristin, Karabenick, Woolley, Bonney és Dever, 2010*).

Megfigyelés

A szubjektivitást leginkább kizáró kutatási módszert a célstruktúrák feltárásában az osztálytermi megfigyelések jelentik (*Urdan, 2004a*). Az elemzések során elsősorban a megfigyelések eredményei és a kérdőívek által gyűjtött adatok között keresnek kapcsolatot (pl. *Turner és mtsai, 2002*), de találunk példát a megfigyelés és interjú kombinációjára is (pl. *Dowson és McInerney, 2003*). Általában a tanulók által észlelt célstruktúrák alapján az osztályokat különböző kategóriákba sorolják (pl. átlagosnál magasabb az elsajátítási cél és alacsonyabb a viszonyító cél észlelése), majd az osztályok klímája, illetve a pedagógusok gyakorlata alapján kísérelnek meg olyan különbségeket feltárni, amelyek valószínűsíthetően az adott kategóriába tartozó osztályokra jellemzőek. Az osztálytermi megfigyelések során vizsgált szegmensek kiválasztásában e megoldás esetében is gyakran támaszkodnak az *Ames (1992)* által összegyűjtött TARGET dimenziókra (pl. *Patrick és mtsai, 1997*).

Urdan (2004a) az osztálytermi megfigyelésekkel kapcsolatban két korlátot említ. Egyrészt a rendelkezésre álló adatok mennyisége túl kevés, ami a módszer sajátosságából adódik, másrészt problémaként veti fel, hogy a megfigyelést is alkalmazó vizsgálatok kevés figyelmet fordítanak a célstruktúrák és a célorientációk közötti többirányú kapcsolatra. Több kutatást is idéz, melyek rámutatnak arra, hogy a pedagógusi gyakorlat nagyban függ az adott osztály tanulóinak célorientációjától, azaz a tanulók is hatással vannak a célstruktúrák alakulására, ennek figyelmen kívül hagyása pedig nyilvánvalóan megkérdőjelezi az eredmények használhatóságát.

A célstruktúrák változásán alapuló vizsgálati megoldások

Laboratóriumi kísérletekben különböző célokkal kapcsolatos üzeneteket közvetítenek a kísérleti személyeknek, általában az adott feladat céljával és a teljesítmény értékelésével kapcsolatban (pl. hozzák ki magukból a legtöbbet, érezzék jól magukat, másokat teljesítsenek túl), – hasonlóan a tanár által az osztályteremben közvetített üzenetekhez (pl. *Elliot és Dweck, 1988; Elliott és Harackiewicz, 1996*). Bár a laboratóriumi kísérletek

fontosak abban a tekintetben, hogy bizonyítékot szolgáltatnak a tanulói célok befolyásolhatóságával kapcsolatban, a célelmélet osztálytermi alkalmazását illetően korlátozottan használhatók.

A tanulási környezet beavatkozás nélküli változását használják ki azok a kutatások, amelyek az alacsony és az alsó középfok közötti átmenethez (pl. *Anderman és Midgley*, 1997), illetve a tanulók új osztályba kerüléséhez kötődnek (pl. *Urđan és Midgley*, 2003). E felmérések előnye, hogy valós tanulási környezetekhez kapcsolódnak, ugyanakkor nehéz azonosítani a tanulói célok változását előidéző tényezőket. Külön említést érdemelnek azok a megoldások, melyek közvetett úton vizsgálják a tanulási környezet változásának hatását. *Stipek, Givvin, Salmon és MacGyvers* (1998) például tanárok számára szervezett továbbképzések különböző formáinak hatását vizsgálta, többek között az osztálytermi célstruktúrák alakulása szempontjából.

Végül találunk példákat a célstruktúrák manipulálására osztálytermi keretek között is (pl. *Linnenbrink*, 2005), melyek természetesen a legértékesebb információkkal szolgálhatnak az elmélet alkalmazását illetően.

Összegzés és néhány kutatási kérdés

Jelen tanulmány a tanulási motiváció kutatásának egy intenzíven fejlődő területét, a célorientációs elmélet alapjait, fontosabb eredményeit, kutatási irányait és adatgyűjtési megoldásait tekinti át. Bár a célorientációk pedagógiai jelentősége a célok és egyéb tanuláshoz kötődő változók összefüggésének tükrében nem kétséges, az elmélet keretei között több alapvető jelentőségű kérdés megválaszolása várat még magára. Ezek közül kiemelkedik a célkonstrukciók stabilitása, az elsajátítási cél és a tanulói teljesítmények összefüggésével kapcsolatos inkonzisztens eredmények magyarázata, illetve a célorientációk befolyásolási lehetőségei.

A személyközpontú megközelítést alkalmazva további előrelépés jelenthet a jövőben a hasonló célorientációs profillal rendelkező tanulók vizsgálata különböző kontextusban, például ugyanazon tanulók célorientációinak felmérése különféle tantárgyakra vonatkozóan, valamint a tanulással kapcsolatos célorientációk összekötése olyan távolabb eső, eddig külön vizsgált területekkel, mint a sportra⁴ vagy a munkahelyi teljesítményre vonatkozó célok. Ezzel kapcsolatban megemlíthető további lehetőségként a tanulás és a szociális kapcsolatok területén követett célok összekapcsolása is. *Ryan, Keifer és Hopkins* (2004) az oktatás területén feltártakhoz hasonló célorientációk meglétét azonosította serdülők körében a kortárskapcsolatok alakításával összefüggésben, ami egyértelműen jelzi, hogy e kutatási irány kiaknázható lehetőségeket kínál.

Az áttekintett empirikus munkák alapján úgy tűnik, hogy az osztályzatok kevésbé alkalmasak a célok és a teljesítmény közötti kapcsolatok feltérképezésére. Valószínűleg pontosabb képet kaphatnánk a célok pedagógiai jelentőségéről, ha tudásszintmérő tesz-

⁴ A célorientációkat a sport területén hazai mintán is vizsgálták (pl. *Dorogi, Szabó és Bognár*, 2008; *Bognár, Géczy, Vincze és Szabó*, 2009).

tekkel is megvizsgálánk a tanulók teljesítményét. Elemezhető lehet az is, hogy különböző fejlesztő kísérletek hatásához mennyiben járulnak hozzá a célok, illetve ezek különböző kombinációi.

Az elsajátítási célt hangsúlyozó környezet kialakításának valószínűleg számos módja létezik, a kérdés, hogy melyek ezek közül a legegyszerűbben kivitelezhető megoldások. A kérdés megválaszolásának nehézségét főként az jelenti, hogy a motiváló tanulási környezet kialakításához a tanulók szubjektív észlelését kell figyelembe vennünk, azonban a helyzetek, körülmények tanulók általi megítélése, értelmezése között jelentős különbségek adódhatnak. Így az osztálytermi gyakorlat során alkalmazható motivációs stratégiák esetében vizsgálatra szorul az is, hogy ezek milyen tanulói jellemzők mellett hatékonyak. Az intervenció lehetőségét leginkább az osztálytermi beavatkozások támaszthatják alá, ezekre azonban alig találunk példát. A gyakorlati alkalmazás szempontjából így lépést jelenthetnek olyan fejlesztő programok elindítása, amelyek felhasználják a célokkal kapcsolatban jelenleg rendelkezésre álló eredményeket, akár a tanulási motiváció, akár egyéb személyiségkomponensek fejlesztésére fókuszálva.

Ma még alig ismertek olyan kutatások, melyek kisiskoláskorban vizsgálnák a célorientációkat,⁵ és az iskolát megelőző, iskolán kívüli környezet célokra gyakorolt hatásának megismerése irányuló vizsgálatok is csak az utóbbi években indultak el. Bár a célok és a szociális kompetencia, illetve a szociális környezet kapcsolódási pontjainak feltárására irányuló törekvések jelen vannak a szakirodalomban, e területek szorosabbra fűzése sürgető feladatként jelentkezik, hiszen a célstruktúrák formálódásában alapvető szerepet játszik a szociális kontextus.

További, a tanulási motiváció kultúrához, kontextushoz kötődő természetéből fakadó – a hazai alkalmazás szempontjából különösen lényeges – kérdés, hogy a magyarországitól sok tekintetben eltérő feltételek között feltárt összefüggések mennyiben helytállóak tanulóink esetében.⁶

A tanulási környezet manipulálását célul kitűző, illetve az osztálytermi megfigyeléseken alapuló kutatások terjedésével a közeljövőben a célok befolyásolására irányuló beavatkozások minden bizonnyal egyre szélesebb körben jelennek meg.

Irodalom

- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**. 3. sz. 261–271.
- Ames, C. és Archer, J. (1988): Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, **80**. 3. sz. 260–267.
- Anderman, E. M. és Maehr, M. L. (1994): Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, **64**. 2. sz. 287–309.

⁵ Kivételként lásd Szenci Beáta (2010a) munkáját, mely általános iskola első és harmadik évfolyamán vizsgálta a tanulók célorientációit.

⁶ A tanulási motiváció kultúrák közötti összehasonlításáról magyar nyelven Fülöp Márta (2009) szakirodalmi tanulmánya kínál áttekintést.

- Anderman, E. M. és Midgley, C. (1997): Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, **22**. 3. sz. 269–298.
- Anderman, E. M., Griesinger, T. és Westerfield, G. (1998): Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, **90**. 1. sz. 84–93.
- Atkinson, J. W. (1966): A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi Ilona és Séra László (szerk.): *Az emberi motiváció I-II*. Tankönyvkiadó, Budapest. 179–201.
- Austin, J. T. és Vancouver, J. B. (1996): Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, **120**. 3. sz. 338–375.
- Bacsa Éva (2008): A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. *Iskolakultúra*, **18**. 7–8. sz. 33–49.
- Baranik, L. E., Bynum, B. H., Stanley, L. J. és Lance, C. E. (2010): Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance*, **23**. 3. sz. 265–282.
- Barron, K. E. és Harackiewicz, J. M. (2001): Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**. 5. sz. 706–722.
- Boekaerts, M. és Niemivirta, M. (2000): Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego, 417–450.
- Bognár József, Géczy Gábor, Vincze Géza és Szabó Attila (2009): Coping skills, motivational profiles and perceived motivational climate in young elite ice hockey and soccer players. *International Quarterly of Sport Science*, **1**. 1. sz. 1–11.
- Brophy, J. (2004): *Motivating student to learn*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A. és Brower, A. M. (1987): Life tasks and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**. 6. sz. 1178–1191.
- Carver, C. S. és Scheier, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia*. Osiris, Budapest.
- 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: Theory, research, applications*. Academic Press, San Diego. 41–84.
- Church, M. A., Elliot A. J. és Gable, S. L. (2001): Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, **93**. 1. sz. 43–54.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. és Moller, A. C. (2006): The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, **90**. 5. sz. 666–679.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- D. Molnár Éva (2012): *A tanulás önszabályozása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (megjelenés alatt)
- De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: a legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, **101**. 4. sz. 413–434.
- Deemer, S. A. (2004): Using achievement goal theory to translate psychological principles into practice in the secondary classroom. *American Secondary Education*, **32**. 3. sz. 4–15.
- Demetrovics Zsolt és Nagy Gyöngyi (2001): Személyes törekvések és egészség. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **56**. 4. sz. 513–538.

- Dorogi László, Szabó Attila és Bognár József (2008): Goal orientation and perceived motivational climate in Hungarian athletes with physical and visual disabilities and able-bodied athletes. *Kinesiology*, **40**. 2. sz. 162–169.
- Dowson, M. és McInerney, D. M. (2001): Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, **93**. 1. sz. 35–42.
- Dowson, M. és McInerney, D. M. (2003): What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, **28**. 1. sz. 91–113.
- Dweck, C. S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**. 10. sz. 1040–1048.
- Dweck, C. S. (2002): The development of ability conceptions. In: Wigfield, A. és Eccles, J. (szerk.): *The development of achievement motivation*. Academic Press, New York. 57–90.
- Dweck, C. S. és Leggett, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, **95**. 2. sz. 256–273.
- Elliot, A. J. (1997): Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In: Maehr, M. L. és Pintrich, P. R. (szerk.): *Advances in motivation and achievement*. JAI Press Inc., Greenwich, Connecticut. 143–179.
- Elliot, A. J. (1999): Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, **34**. 3. sz. 149–169.
- Elliot, A. J. (2005): A conceptual history of the achievement goal construct. In: Elliot, A. J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Handbook of competence and motivation*. Guilford Press, New York. 52–72.
- Elliot, A. J. és Church, M. A. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**. 1. sz. 218–232.
- Elliot, A. J. és Friedman, R. (2007): Approach-avoidance: A central characteristic of personal goals. In: Little, B. R., Salmela-Aro, K. és Phillips, S. D. (szerk.): *Personal project pursuit: Goals, action, and human flourishing*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah. 97–118.
- Elliot, A. J. és Fryer, J. W. (2008): The goal construct in psychology. In: Shah, J. és Gardner, W. (szerk.): *Handbook of Motivation Science*. The Guilford Press, New York. 235–250.
- Elliot, A. J. és Harackiewicz, J. M. (1996): Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, **70**. 3. sz. 461–475.
- Elliot, A. J. és McGregor, H. A. (2001): A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality & Social Psychology*, **80**. 3. sz. 501–519.
- Elliot, A. J. és Murayama, K. (2008): On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, **100**. 3. sz. 613–628.
- Elliott, E. S. és Dweck, C. S. (1988): Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**. 1. sz. 5–12.
- Emmons, R. A. (1986): Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, **51**. 5. sz. 1058–1068.
- Ford, M. E. (1992): *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Karns, K., Hamlett, C. L., Kataroff, M. és Dutka, S. (1997): Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities. *American Educational Research Journal*, **34**. 3. sz. 513–544.
- Fülöp Márta (2001): A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 11. sz. 3–17.
- Fülöp Márta (2008): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, **28**. 2. sz. 113–140.

- Fülöp Márta (2009): Kultúraközi és kulturális pszichológia Magyarországon. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64.** 1. sz. 3–83.
- Fülöp Márta (2010): A társas viselkedés szociálpszichológiája: a társas összehasonlítás. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 48–77.
- Graham, S. és Golan, S. (1991): Motivational influences on cognition: Task involvement, ego orientation, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, **83.** 2. sz. 187–194.
- Grant, H. és Dweck, C. S. (2003): Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, **85.** 3. sz. 541–553.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. és Elliot, A. J. (2000): Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, **92.** 2. sz. 316–330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. M., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. és Thrash, T. M. (2002): Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, **94.** 3. sz. 638–645.
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, **94.** 3. sz. 319–340.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodman, S. M. és Harackiewicz, J. M. (2010): A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, **136.** 3. sz. 422–449.
- Husman, J. és Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, **34.** 2. sz. 113–125.
- Jámbori Szilvia (2003a): Az iskola szerepe a serdülők jövő-orientációjának alakulásában. *Magyar Pedagógia*, **103.** 4 sz. 481–497.
- Jámbori Szilvia (2003b): Serdülők jövő-orientációját befolyásoló szülői nevelési stílusok vizsgálata. *Serdülő-és gyermekpszichoterápia*, **1.** 3. sz. 221–231.
- Jámbori Szilvia (2007): *Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket?* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2011): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen az iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (megjelenés alatt)
- Kaplan, A. és Maehr, M. L. (1999): Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, **24.** 4. sz. 330–358.
- Kaplan, A. és Maehr, M. L. (2007): The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, **19.** 2. sz. 141–184.
- Kaplan, A. és Middleton, M. (2002): Should childhood be a journey or a race? Response to Harackiewicz et al. (2002). *Journal of Educational Psychology*, **94.** 3. sz. 646–648.
- Karabenick, S. A. (2003): Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, **28.** 1. sz. 37–58.
- Kasik László (2011): A szociálisérdek-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi háttere 8–18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*. (megjelenés alatt)

- Kristin, K. L. K., Karabenick, S. A., Woolley, M. E., Bonney, C. R. és Dever, B. V. (2010): „Cognitive Validity of Students Self-Reports of Classroom Mastery Goal Structure: What Students Are Thinking and Why It Matters”. *Contemporary Educational Psychology*, **35**. 4. sz. 254–263.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D. és Ortiga, Y. P. (2010): The relationships between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, **35**. 4. sz. 264–279.
- Lemos, M. S. (1996): Students’ and teachers’ goals in the classroom. *Learning and Instruction*, **6**. 2. sz. 151–171.
- Levy-Tossman, I., Kaplan, A. és Assor, A. (2007): Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, **32**. 2. sz. 231–252.
- Linnenbrink, E. A. (2004): Person and context: Theoretical and practical concerns in achievement goal theory. In: Pintrich, P. R. és Maehr, M. L. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Elsevier, Stanford. 159–184.
- Linnenbrink, E. A. (2005): The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students’ motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, **97**. 2. sz. 197–213.
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2001): Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 251–269.
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2002a): Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, **31**. 3. sz. 313–327.
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2002b): The role of motivational beliefs in conceptual change. In: Limon, M. és Mason, L. (szerk.): *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice*. Kluwer Academic, Dordrecht. 115–135.
- Locke, E. A. és Latham, G. P. (1994/1999): Célkitűzés-elmélet. In: O’Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 23–40.
- Maehr, M. L. és Meyer, H. A. (1997): Understanding motivation and schooling: Where we’ve been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, **9**. 4. sz. 371–409.
- Maehr, M. L. és Sjogren, D. D. (1971): Atkinson elmélete a teljesítmény motivációról. In: Oláh Attila és Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 214–229.
- Markus, H. és Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist*, **41**. 9. sz. 954–969.
- Martos Tamás (2009a): Célok, tervek, törekvések. I. Elméleti megfontolások és alkalmazási lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 2. sz. 337–358.
- Martos Tamás (2009b): Célok, tervek, törekvések. II. A személyes célok és életcélok kapcsolata – módszertani kérdések és demonstráció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 3. sz. 573–592.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. és Anderman, L. H. (2006): Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, **57**. 1. sz. 487–504.
- Meece, J. L. és Holt, K. (1993): A pattern analysis of students’ achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, **85**. 4. sz. 582–590.
- Midgley, C., Kaplan, A. és Middleton, M. J. (2001): Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, **93**. 1. sz. 77–86.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. és Urdan, T. (2000): *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. University of Michigan, Ann Arbor.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. és Nichols, J. D. (1996): Engagement in Academic Work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, **21**. 4. sz. 388–422.

- Moller, A. C. és Elliot, A. J. (2006): The 2 x 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In: Mittel, A. (szerk.): *Focus on educational psychology*. Nova Science Publishers, New York. 307–326.
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 63–79.
- Molnár Éva (2009): Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz. 343–364.
- Murayama, K. és Elliot, A. J. (2009): The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, **101**. 2. sz. 432–447.
- Nicholls, J. G. (1978): The development of the concepts of effort and ability, perception of own attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, **49**. 4. sz. 800–814.
- Nicholls, J. G. (1984): Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, **91**. 3. sz. 328–346.
- Niemivirta, M. (2002): Individual differences and developmental trends in motivation: Integrating person-centered and variable-centered methods. In: Pintrich, P. R. és Maehr, M. L. (szerk.): *Advances in motivations and achievement: New directions in measures and methods*. JAI Press, Amsterdam. 241–275.
- Patrick, H. és Ryan, A. M. (2008): What do students think about when evaluating their classroom's mastery goal structure? An examination of young adolescents' explanations. *Journal of Experimental Education*, **77**. 2. sz. 99–123.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. és Midgley, C. (2001): Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, **102**. 1. sz. 35–58.
- Patrick, H., Ryan, A. M., Anderman, L. H., Middleton, M., Linnenbrink, L., Hruda, L. Z., Edelin, K., Kaplan, A. és Midgley, C. (1997): *OPAL. Observing patterns of adaptive learning: A protocol for Classroom Observations*. University of Michigan, Ann Arbor.
- Pintrich, P. R. (2000a): An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 1. sz. 92–104.
- Pintrich, P. R. (2000b): Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, **92**. 3. sz. 544–555.
- Rawsthorne, L. J. és Elliot, A. J. (1999): Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, **3**. 4. sz. 326–344.
- Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 153–161.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Roeser, R. W., Midgley, C. és Urdan, T. C. (1996): Perceptions of school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, **88**. 3. sz. 408–422.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H. és Midgley, C. (1998): Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, **90**. 3. sz. 528–535.
- Ryan, A. M., Kiefer, S. M. és Hopkins, N. B. (2004): Young adolescents' social motivation: An achievement goal perspective. In: Pintrich, P. R. és Maehr, M. L. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Elsevier, Stamford. 310–330.
- Sallay Hedvig (2003): Serdülők jövő-orientációja: a szülői nevelés hatásai. *Magyar Pedagógia*, **103**. 3. sz. 389–404.
- Senko, C. és Miles, K. M. (2008): Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented students jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology*, **33**. 4. sz. 561–583.

- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. és Lacante, M. (2004): Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, **16**. 2. sz. 121–139.
- Skaalvik, E. M. (1997): Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, **89**. 1. sz. 71–81.
- Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J. és MacGyvers, V. (1998): Can a teacher intervention improve classroom practices and student motivation in mathematics? *Journal of Experimental Education*, **66**. 4. sz. 319–337.
- Szenci Beáta (2010a): Az olvasási motiváció mérése kisiskolás korban: Egy pilot vizsgálat eredményei. In: Csikos Csaba és Kinyó László (szerk.): *X. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2010. november 4-6. Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 204.
- Szenci Beáta (2010b): Az olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, **110**. 2. sz. 119–147.
- Tapola, A. és Niemivirta, M. (2008): The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, **78**. 2. sz. 291–312.
- Thrash, T. M. és Elliot, A. J. (2001): Delimiting and integrating the goal and motive constructs in achievement motivation. In: Efklides, A., Kuhl, J. és Sorrentino, R. (szerk.): *Trends and prospects in motivation research*. Kluwer Academic Publishers, Amsterdam. 3–21.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. és Niemivirta, M. (2008): Achievement goal orientations and well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, **18**. 3. sz. 251–266.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. és Niemivirta, M. (2011): Stability and change in achievement goal orientations: A person-centred approach. *Contemporary Educational Psychology*. (megjelenés alatt)
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Anderman, E. M., Midgley, C., Gheen, M., Kang, Y. és Patrick, H. (2002): The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, **94**. 1. sz. 88–106.
- Urduan, T. (2004a): Can achievement goal theory guide school reform? In: Pintrich, P. R. és Maehr, M. L. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Elsevier, Stanford. 361–392.
- Urduan, T. (2004b): Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, **9**. 4. sz. 222–231.
- Urduan, T. és Midgley, C. (2003): Changes in the perceived classroom goal structure and patterns of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, **28**. 4. sz. 524–551.
- Urduan, T. és Schoenfelder, E. (2006): Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, **44**. 5. sz. 331–349.
- Urduan, T., Midgley, C. és Anderman, E. (1998): The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, **35**. 1. sz. 101–122.
- Van Yperen, N. W. (2006): A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2x2 framework: identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **32**. 11. sz. 1432–1445.
- Wentzel, K. R. (1993): Social and academic goals at school: Motivation and achievement in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, **13**. 1. sz. 4–20.
- Wentzel, K. R. (2000): What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 1. sz. 105–115.
- Wolters, C. A. (1999): The relationship between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, **3**. 3. sz. 281–299.

- Wolters, C. A. (2004): Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, **96**. 2. sz. 236–250.
- Wolters, C. A. és Daugherty, S. G. (2007): Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, **99**. 1. sz. 181–193.
- Wolters, C. A., Yu, S. és Pintrich, P. R. (1996): The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, **11**. 3. sz. 281–299.

ABSTRACT

JÓZSEF BALÁZS FEJES: A NEW FIELD IN LEARNING MOTIVATION RESEARCH: GOAL ORIENTATION THEORY

This paper provides an overview of the international literature in one of the currently most active areas of learning motivation research, goal orientation theory. Compared to previous theories, the significance of goal orientation theory lies in its emphasis on exploring the interaction between the student and her/his environment. Hence, it may be highly appropriate in providing strong, empirically supported foundations for educational interventions in the field of learning motivation. The approach also integrates previous theories of learning motivation. This paper discusses the position of goal orientation theory among all the psychological theories on goals and introduces the most important concepts of the theory, e.g. goal orientations that point to learners' motivational characteristics and goal structures that describe the motivational effect of the learning environment. The following section summarizes the history of the theory, its most significant milestones and its educational significance from the perspective of relating goal structures to additional factors that impact school achievement. On the basis of empirical findings related to goal orientation theory, the paper then reviews options for intervention with the purpose of influencing learner motivation. It further presents the most commonly used methods of data collection in investigating goal orientations and goal structures in education and analyses their benefits and drawbacks. Finally, it highlights some of the most important research questions for developing the theory and applying it in educational practice.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 1. 25–51. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence: Fejes József Balázs, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

AZ ANYANYELV-ELSAJÁTÍTÁS ÉS AZ IDEGENNYELV- TANULÁS ÖSSZEFÜGGÉSEINEK MEGKÖZELÍTÉSEI – EGY KÖZÖS ÉRTELMEZÉSI KERET LEHETŐSÉGE

Sominé Hrebik Olga

*Szegedi Kereskedelmi, Közgazdasági és Vendéglátóipari Szakképző Iskola
Vasvári Pál Tagintézménye*

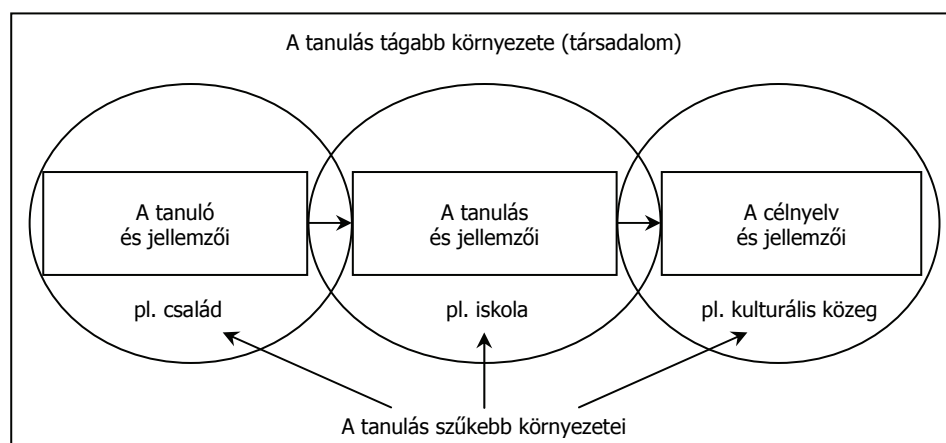
A 21. századi Európában létérdekünk a többnyelvűség. Egyrészt a mobilitás (pl. külföldi tanulás, munkavállalás) lehetőségei, másrészt a környező nyelvektől olyannyira különböző anyanyelvünkbe zárt országunk nemzetközi (politikai, gazdasági, kulturális) kommunikációjának szükségessége az idegen nyelvek tanulására ösztönöz. E téren a rendszerváltozás óta eltelt két évtizedben a közoktatás tanulási színterein, a közös érdekek találkozására mentén jelentős intézkedések történtek. A diákok viszonylag korán kezdve – sokan a Nemzeti alaptantervben előírtakhoz képest is korábban – akár több nyelvet is tanulhatnak, és legalább egy idegen nyelvből kötelezően érettségizniük kell. A nyelvvizsga továbbtanulási pontokat jelent és elengedhetetlen a diploma megszerzéséhez. Sokan vállalnak munkát külföldön, de a külföldi tulajdonú cégnél való munkavállalás is eleme a jelenkori valóságunknak. A ráfordított erőforrások ellenére lemaradásunk még mindig tetemes (Fazekas, 2006; Imre, 2007; Nikolov, 2007; Vágó, 2007), a bizonyítványokkal dokumentált tudás és a hétköznapi hasznosulás között látványos a távolság.

Az idegennyelv-tanulás mérsékelt sikerességének okairól az érintettek eltérően nyilatkoznak: a tanulók többek között az iskolai oktatás hiányosságait, a nyelvtanárok a diákok alacsony szintű motivációját, anyanyelvi tudásuk elégtelenségét emlegetik. Laikus szemszögből nézve persze a nyelvtanulás egyszerű dolognak látszik: a nyelvtanuló különféle tanulási folyamatai során meghatározott célnyelvi tudásra tesz szert. Mindhárom tényezőnek azonban, azaz az adott tanulónak, a tanulási folyamatoknak, illetve magának a nyelvnek is nyilvánvalóan vannak további jellemzői, természete.

A tanulók különböznek személyiségüket, életkorukat, intelligenciájukat illetően, általános és nyelvtanulás-specifikus képességeik fejlettsége alapján vagy attitűdjeikben, motivációjukban és számos egyéb jellemzőikben (pl. Birdsong, 2006; Dörnyei és Skehan, 2003; Ellis, 2004; Nikolov, 2004). A tanulási folyamatok kapcsán különbséget tehetünk formális és informális, tudatos és nem tudatos tanulás, tudásgyarapítás és készség- vagy képességfejlesztés között (pl. Schmidt, 1990; Spolsky, 1989), vagy vizsgálhatjuk a tudástranszfer működését a nyelvtanulásban, továbbá feltárhatunk számos, egyénekre vagy tanulói csoportokra jellemző tanulási sajátosságot (pl. Sparks, Patton, Ganschow és Humbach, 2009). A célnyelv jelentheti az első vagy anyanyelvet, amit a csecsemő, a kisgyermek elsajátít, illetve a második (vagy további) vagy idegen nyelvet is, amelyre a

tanuló már anyanyelvi tudása birtokában tesz szert (Clark, 2003). Az elsajátított-tanult nyelvek típusa lehet egymáshoz közel eső vagy távoli. Továbbá behatárolhatóak az adott nyelv megtanulandó területei is (MacWhinney, 1995).

A nyelvtanulás egyszerű sémájának (1. ábra) három fő elemét nemcsak sajátosságaik jellemzik, hanem szűkebb vagy tágabb szociokulturális közegük is meghatározó. Például lényeges az a családi környezet, amelybe a gyermek beleszületik és elsődleges nyelvtanulási tapasztalatait szerzi; az a természetes (célnyelvi) vagy mesterséges (iskolai) környezet és közösség, amelyben az idegen nyelv tanítása-tanulása folyik, illetve az a társadalmi-kulturális örökség, amelyet az adott nyelv is hordoz, és amely megszabja az elsajátítás feltételrendszerét, körülményeit.



1. ábra
A nyelvtanulás folyamata

A szakirodalom (pl. Spolsky, 1989; Ellis, 1994, 1997), továbbá a nyelvtanulási-tanítási tapasztalatok arról tanúskodnak, hogy a tanulás számtalan tényező összjátéka során valósul meg, a tanulási eredmény ezeknek a faktoroknak a kölcsönhatása révén jön létre. Az elmúlt évtizedekben különálló hipotézisek, illetve átfogó elméletek születtek a nyelvtanulás mibenlétének feltárására. A modellek egyik része a lehetséges tényezők vagy jellemzők behatárolt csoportjára fókuszált, míg a másik a nyelvtanulás számos, egymással szorosabb összefüggésben álló aspektusára koncentrált. A teoretikus megközelítések igazolását vagy cáfolatát számos empirikus kutatás szolgálja.

A szakirodalmi fogalomhasználat különbséget tesz első, második, harmadik stb. nyelv, továbbá anyanyelv és idegen nyelv tanulása között. Az előbbieket a két- vagy többnyelvű egyének jórészt természetes nyelvsajátítására, az utóbbiakat a természetes és a formális nyelvtanulás eltéréseinek hangsúlyozására alkalmazzák (Ellis, 1994) Az L2-elsajátítás (*second language acquisition*, SLA, L2A), illetve L2-tanulás (*second language learning*, L2 learning) a tanulás mindkét típusát magába foglaló, általános fogalomként is használatos (pl. Bialystok és Hakuta, 1999; Birdsong, 2006; Ellis, 1994; Marinova-Todd, Marschall és Snow, 2000; Spolsky, 1989). Ugyanígy az anyanyelv-

elsajátítás általános fogalmaként jelenik meg az L1-elsajátítás (*first language acquisition*, FLA, L1A) a publikációkban (pl. *Clark*, 2003; *Klein*, 1996; *Sparks* és *mtsai*, 2009). Tanulmányunkban az első és anyanyelv, továbbá a második és idegen nyelv elnevezéseket – a szakirodalmi példák alapján – szinonimákként használjuk.

Jelen tanulmány célja, hogy az utóbbi két évtized nemzetközi publikációi alapján az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás közötti összefüggések megközelítéseit feltárja. A szakirodalmi áttekintés fő kérdései: (1) Milyen hasonlóságok és különbségek azonosíthatók az anyanyelv-elsajátításban és az idegennyelv-tanulásban? (2) Hogyan függ össze az anyanyelvi tudás és az idegennyelv-tanulás eredményessége? (3) Milyen tényezők befolyásolják a nyelvelsajátítást-tanulást?

A tanulmány első részében a nyelvelsajátítás néhány klasszikus elméletét ismertetjük, majd az anyanyelvi fejlődés jellegzetességeire mutatunk rá. Ezt követően az anyanyelv (L1) elsajátítása és az idegen nyelv (L2) tanulása közötti összefüggésekkel foglalkozó, a tanulási folyamatok hasonlóságát, illetve különbözőségét, valamint az elsajátítást befolyásoló tényezőket jellemző megközelítéseket mutatjuk be. Külön fejezetekben foglalkozunk az L2-tudás elérhető végállapotának kérdésével, továbbá a nyelvelsajátításban szerepet játszó különféle életkori hatásokkal. Ezután olyan összegző modellekre térünk ki, amelyek az anyanyelv elsajátítását és az idegen nyelvek tanulását meghatározott szempontokból együttesen szemlélik. Végül ismertetjük a szakirodalom alapján felállított szintetizáló modellünket, amely összegzi az L1-elsajátításra és az L2-tanulásra ható tényezőket és a közöttük fennálló kapcsolatokat.

Az anyanyelv elsajátítása

Klasszikus nyelvelsajátítási elméletek

Az 1960-as évekig domináns behaviorista tanuláseméleti megközelítés (pl. *Skinner*, 1957) szerint a nyelvi képességek kialakulása a szocializáció során megvalósuló tanulási folyamat eredménye. A nyelv elsajátítása – a tanulás más területeihez hasonlóan – utánzásra és megerősítésre épül, továbbá nyelvi szokások kiépítésére irányul. Ennek megfelelően az idegen nyelvek tanulása során is a megfigyelhető nyelvi viselkedés kondicionálására esik a hangsúly, a tanuló elméjében zajló folyamatok figyelmen kívül maradnak. Azonban a nyelvtanulás viselkedés-lélektani magyarázatát számos kritika érte: a tanulás nem azonosítható csupán utánzáson alapuló, megfigyelhető válaszok sorával (*Ellis*, 1997).

Ezzel szemben az 1960-as években kibontakozó nativista/mentalista elméletek (pl. *Chomsky*, 1965) szerint létezik egy velünk született, genetikusan meghatározott egységes nyelvi képesség (*Language Acquisition Device*), illetve minden emberi nyelvre érvényes univerzális nyelvtan (*Universal Grammar*), amely a környezettel való interakció során lép működésbe, és ennek köszönhetően a nyelvelsajátítás folyamata nagyjából azonos minden (anya)nyelv és tanuló esetében (*Chomsky*, 2004). A mentalista megközelítés az L2-tanulás esetében egy köztes nyelvi rendszert (*interlanguage*) feltételez (*Selinker*,

1972), amely részint a tanuló anyanyelvi rendszerén alapul, ugyanakkor különbözik is tőle, mint ahogyan eltér a célnyelvi rendszertől is. A kettőt integrálja.

A kognitív fejlődési modell (pl. *Piaget*, 1970) szerint a nyelvi fejlődés szorosan kötődik az intellektuális érés folyamatához, annak szakaszaihoz. Mind a kognitív, mind a nyelvi fejlődés a környezettel való folyamatos interakció során megy végbe. Ily módon a nyelvelsajátítás körüli *öröklés vagy környezet* vitában a biológiai és a szociális tényezők kölcsönhatásának hangsúlyozása egyfajta egyensúlyt jelent. A szociokulturális interakciós megközelítések intellektuális képességeink fejlődésének, közöttük a nyelvelsajátításnak a társas jellegét emelik ki (*Vigotszkij*, 1967/2000).

Az anyanyelv elsajátítási folyamatának jellegzetességei

A különböző anyanyelvű gyermekek nyelvelsajátításának összehasonlító vizsgálatai szerint a kisgyermek anyanyelvi fejlődése meghatározott fázisokon keresztül megy végbe. Ezek a szakaszok – a kezdő- és végpontjukat, időtartamukat tekintve – mutathatnak ugyan egyéni eltéréseket, de sorrendjük kötött (*Pléh és Réger*, 2000). Az anyanyelv fejlődésének folyamata általában véve (1) viszonylag gyorsan, (2) egységesen és (3) minden esetben sikeresen zajlik (*Meisel*, 2003, 2004). Az elsajátítás gyors, hiszen a kisgyermek rövidebb az egyéves kora körül kiejtett első értelmes szavai után nagyjából öt-évesen birtokában van a megtanulandó grammatikai rendszer jelentős részének, sőt, bizonyos témákban már 3-4 évesen folyamatos nyelvhasználatra képes. Az elsajátítás folyamata *egységes*, mert az azonos sorrendben bekövetkező elsajátítási szakaszok minden ép fejlődésű gyermeknél megfigyelhetők, továbbá ezek a szakaszok lényegében függetlenek az egyéni képességektől (az intelligenciától, motivációtól stb.) és a szociális környezettől. Mindezt a velünk született nyelvelsajátítási képességgel magyarázzák, amely lehetővé teszi a fejlődést, illetve meghatározza a menetét. Biológiai programozottsága révén az egyének eltérő sajátosságai az anyanyelv birtokbavételét nem befolyásolják: a nyelve használatához szükséges grammatikai tudásra minden gyermek *sikerrel* szert tesz (*Clark*, 2003; *Meisel*, 2003, 2004).

Meisel (2003, 2004) szerint hiba volna az anyanyelv elsajátítását pusztán a nyelvi elemek és struktúrák megtanulására leszűkíteni. Különbséget kell tenni az elsajátított tudás és az ismeretek alkalmazásának képessége között. Az elsajátítás egységességének és általános sikerességének fogalmait a grammatikai tudás (hangtan, alak- és mondattan) megszerzésére érvényesek, a nyelvhasználati készségek fejlődését, a tudás alkalmazását individuális és szociális faktorok már egyaránt befolyásolják. Az anyanyelv elsajátítását (is) célszerű tehát több dimenzió alapján vizsgálni (*Clark*, 2003): (1) biológiai, (2) szociális és (3) kognitív jellemzők mentén. A biológiai fejlődés dimenziója magába foglalja a központi vagy perifériás szervek minden olyan fiziológiai változását, amely hatással van a nyelvi fejlődésre, például a különböző agyi, halló- vagy hangképző szervi fejlődési folyamatokat (*Klein*, 1996). A velünk született ideglettani struktúrák és az ezeken alapuló pszichikai folyamatok (pl. észlelés, figyelem, emlékezet, különféle motoros készségek) megfelelő fejlettsége előfeltétele a nyelv elsajátításának (*Pléh és Réger*, 2000; *Réger*, 1990/2002).

A kisgyermek társas hajlamai, a környezetéhez való kötődési, kapcsolatteremtési szükséglete adják a nyelvelsajátítás érzelmi és motivációs bázisát. Az anyanyelv elsajátítása egyben része annak a szocializációs folyamatnak, amelyben a kisgyermek a társadalmilag, kulturálisan is meghatározott és érvényes nyelvhasználati módokat, szabályokat is megtanulja (*Pléh és Réger, 2000*). A gyermek és a környezete közötti interakció alakulása a világ különböző tájain, más és más kultúrákban eltérő formákat ölthet, de függ az adott társadalom szerveződésétől, rétegződésétől is. Ennek megfelelően a nyelvhasználat elsajátításának módja is, azaz hogy mit és hogyan tanul meg a gyermek, különbözőképpen alakulhat. A családi környezet nyelvhasználata elősegítheti vagy gátolhatja a gyermek későbbi beilleszkedését a társadalmi közösségekbe, intézményekbe (*Réger, 1990/2002*).

Számos tanulmány hangsúlyozza a nyelvi és a kognitív fejlődés szoros összefüggését (*Klein, 1996*). Mielőtt a kisgyermek egyéves kora körül kiejti az első azonosítható szavait, jelentékeny kognitív (percepciós és konceptuális) fejlődésen megy keresztül. Amikor elkezd beszélni, ezeket a tanulási tapasztalatait jeleníti meg szavakban. A tanulási tapasztalatok és körülmények (a környezettel folytatott interakció) függvényében az implicit módon megszerzett nyelvi (grammatikai) tudás használata (pragmatikai kompetencia), a fogalmi rendszer kiépülése az egyéni képességektől függ (*Clark, 2003; Meisel, 2003*).

Bár a nyelvi tudás (kompetencia) elsajátítása nagyjából hasonlóan és sikeresen lezajlik, a nyelvi teljesítményekben jelentékeny különbségek figyelhetők meg – az egyes személyek között, de akár ugyanazon személy esetében is (*Meisel, 2003*). Egyrészt különbség van az egyének nyelvhasználatában, akik ugyan egyformán birtokában vannak az anyanyelv grammatikai rendszerének, de nem egyformán bánnak vele. Másrészt a konkrét szituáció is befolyásolja, hogy sikerül-e az egyének a nyelvi tudás optimális aktiválása. A személyek általában megértenek olyan szerkezeteket is, amelyeket ők maguk aktívan nem használnak (*Meisel, 2003*), illetve a kisgyermek megért olyan szavakat is, amelyeket ő maga kimondani még nem tud. Ez az értés és a produkció közötti aszimmetria egész életünk során megmarad (*Clark, 2003*).

Jóllehet a szociális környezet eltérései, az egyéni fejlődési jellemzők is magyarázhatják, hogy különböző gyermekek különböző elsajátítási utakat járnak be az anyanyelv használatának megtanulásakor, de a különféle (anya)nyelvek rendszereinek jellegzetességei is – hiszen minden nyelvnek vannak könnyebben és nehezebben elsajátítható részei – befolyásolják az elsajátítás menetét (*Clark, 2003*). A különbözőségek ellenére a gyermekek anyanyelvi fejlődése sok nyelvben nagyjából azonos szakaszokban írható le. Valójában azonban nincs egyértelmű válasz arra a kérdésre, mikorra teljedik ki az anyanyelv elsajátítása. A válasz függ az elsajátítandó nyelvi tudáselemek jellemzőitől is. A hangtani elsajátítás például általában megvalósul az iskolába lépés idejére, de bizonyos szintaktikai szabályokat csak később, 9-10 éves korára tanul meg a gyermek, a szókincs viszont egész életén át gyarapodik, fejlődik. Mindazonáltal feltételezhető, hogy a serdülőkor idejére az anyanyelvi (grammatikai) rendszer elsajátítása lényegében lezárul (*Klein, 1996*).

A beszédfejlődés szintaktikai mérföldköveit (*Tracy, 2002*) egyrészt a közlések hosszával, azaz hány morfémából (önálló jelentéssel bíró nyelvi elemből) áll a megnyilatko-

zás, és a morféimák közötti grammatikai viszonyokat jelölő elemek (ragok, jelek, szórend stb.) használatának mértékével és pontosságával jellemzik. Ennek megfelelően az 1-1,5 éves kori egyszavas közléseket a 1,5-2 éves kor körüli elemi szókapcsolatok követik, majd 2-3 éves korban már az elemek közötti viszonyjelölés is megjelenik egyszerű mondatokban. A 3-4 éves gyermek képes komplex, illetve összetett mondatos közlések megformálására (Pléh és Réger, 2000; Tracy, 2002). Hatéves korára – az extenzív nyelvhasználatnak és gyakorlásnak köszönhetően – nagyjából a felnőttekéhez hasonló mondatstruktúrákban fejezi ki magát. A 10-12 éves gyermek sok komplex szerkezetet használ, jelentős szókincsrel rendelkezik (Clark, 2003), birtokában van az anyanyelvének.

Összefüggések az anyanyelv (L1) és az idegen nyelv (L2) elsajátítása között

Az idegennyelv-tanulási elméletek általában foglalkoznak az L1- és az L2-elsajátítás hasonlóságának kérdésével. Általánosan elmondható, hogy az idegen nyelvek tanulásának sikeressége elmarad attól a szinttől, amelyet az anyanyelvi tudás megszerzése során elértünk (Birdsong, 2004). Míg az anyanyelv esetében – a megfigyelhető egyéni különbségek ellenére is – teljes elsajátításról beszélhetünk, az idegen nyelvek tekintetében az elsajátítás gyorsaságát és az elsajátítás végső szintjét is illetően nagy változatosság tapasztalható (Ellis, 2004). A második vagy idegen nyelv elsajátításával foglalkozó kutatások alapvetően két kérdéskörre fókuszálnak: (1) Milyen hasonlóságok és különbségek ragadhatók meg az első vagy anyanyelv és az idegen nyelvek elsajátításában, (2) elérhető-e az anyanyelvi szintű tudás az idegen nyelvek tanulásában, illetve milyen tényezők gátolják a teljes elsajátítást? Az elméleti következtetéseket számos empirikus kutatás igyekszik alátámasztani vagy cáfolni.

A különböző, a nyelvet és a nyelvtanulást vizsgáló tudományágak nem egységesek abban a kérdésben, hogy hasonlít-e egymásra az anyanyelv és az idegen nyelv elsajátítása. A gyermeknyelv sajátosságait kutatók és a pszicholingvisztika képviselői szerint azonos folyamatokról van szó, a nyelvtanárok és a nyelvészek szerint azonban bizonyos életkor (*kritikus periódus*) után inkább az eltérések jellemzik (Pléh, 2003) az elsajátítást.

De Bot, Lowie és Verspoor (2007) szerint az anyanyelv-elsajátítási kutatások az L1-elsajátítást általában világos kezdő és végső állapothoz kötik, és az egyének a közötti lineáris fejlődési utat járnak be. A pszicholingvisztika sok képviselője – a nyelvi információfeldolgozás modelljéből kiindulva – az L2-tanulásról is hasonló elképzeléseket vall: az idegen nyelvet tanulók – az anyanyelv jellegétől függetlenül is – igen hasonló szakaszokon keresztül tesznek szert az idegen nyelvi tudásukra. Számos nyelvészeti tanulmány szerint viszont a nyelv maga, illetve a nyelvi fejlődés (gyarapodás és kopás) lényegesen összetettebb és kiszámíthatatlanabb folyamat annál, mint amit a lineáris fejlődési szemlélet megengedne (*De Bot, Lowie és Verspoor*, 2007. 7. o.).

Birdsong (2006) az anyanyelvi és az idegen nyelvi feldolgozás folyamatait szintén hasonlónak látja. A megfigyelhető hasonlóság fokát három tényezővel, illetve ezek összefüggésében magyarázza: (1) azzal az életkorral, amelyben az idegennyelv-tanulás el-

kezdődött, (2) a nyelvtudás adott szintjével és (3) a feldolgozandó feladat típusával. *Clahsen és Felser (2006)* szerint az L1 és L2 (grammatikai) feldolgozásnak jellegzetes különbségei is vannak, a különbségekért a neurobiológiai érési folyamatok felelősek. A megállapítások szerint a procedurális memória kevésbé érintett az L2 tanulás során, mint az L1 elsajátításában, a két agyi memóriarendszer közötti különbség pedig releváns a nyelvi feldolgozásban. Az idősebb L2-tanulóknál felülreprezentált a deklaratív rendszer olyan funkciók esetén is, amely az anyanyelvi elsajátításban a procedurális rendszerhez kötött. Mindez az érési folyamattal magyarázható, amely a serdülőkor környékén a procedurális rendszer csillapodásához és a deklaratív rendszer fokozott aktivitációjához vezet. Ezeknek a változásoknak az eredményeképpen az idősebb L2-tanulók főként a deklaratív memóriájukat használják a komplex nyelvi formák és szerkezetek feldolgozásához, ami az anyanyelvi beszélők esetében a két memóriarendszer kapcsolt használatával történik. *Clahsen és Felser (2006)* megállapításai szerint az L1 és az L2 grammatikai feldolgozás különbségei a várakozáshoz képest kevésbé bizonyulnak erősnek: a lokális összetevők szintjén a nyelvtani jelenségek feldolgozása történhet az anyanyelvihez hasonló módon, a szerkezetileg komplexebb jelenségeké azonban valószínűleg nem.

Sparks, Patton, Ganschow, Humbach és Javorsky (2008), valamint *Sparks, Patton, Ganschow és Humbach (2009)* longitudinális vizsgálataikban tíz éven keresztül követték nyomon a tanulók nyelvi fejlődését. Az iskolába lépéstől kezdődően vizsgálták az anyanyelvi készségek fejlettségét. A mérések eredményeit összehasonlították a kilencedik évfolyam elején, az idegennyelv-tanulás kezdetekor felvett nyelvérzék-méréseknek, továbbá a kilencedik és a tizedik évfolyam végéig, azaz egy-két évnyi idegennyelv-tanulás utáni L2-méréseknek az eredményeivel. Saját következtetéseikre és szakirodalmi példákra hivatkozva fogalmazták meg, hogy az idegen nyelv tanulásának sikerességében az anyanyelvi készségek fejlettsége meghatározó jelentőséggel bír.

Az anyanyelvi tudásnak az idegen nyelv tanulására gyakorolt közvetlen hatását *Sparks és munkatársai (2008, 2009)* két feltételezés bemutatásával szemléltetik. (1) A nyelvek kölcsönös függésének (*linguistic interdependence*) hipotézise (*Cummins, 1979, 1984* idézi *Sparks és mtsai, 2008, 2009*) szerint a valamely nyelven elsajátított nyelvi tudás és nyelvhasználati készség átvihető egy másik nyelvre, vagyis az L2-tanulás, benne az idegen nyelvi olvasásértései képesség fejlődése, szoros összefüggéseket mutat az L1 olvasási készségekkel és szövegértési képességgel. Ha a tanuló az anyanyelvi képességeiben alacsony szinten áll, szükségképpen alacsony szintet ér el az idegennyelv-tanulásban. *Cummins (1984)* küszöbhipotézise szerint a megfelelő L2-előrehaladás és a negatív transzferhatások elkerülése csak egy bizonyos szintű anyanyelvi tudás- és képességszint fölött lehetséges. Számos empirikus kutatás támasztja alá (lásd részletesebben *Sparks és mtsai, 2008, 2009*) az L1 és L2 készségek és képességek közvetlen és szoros összefüggését például a fonológia, az olvasási készségek és az olvasásértés terén.

Az L2-tanulás sikerességében tapasztalt egyéni eltéréseket (2) a nyelvi kódolás különbségeinek (*linguistic coding differences*) hipotézise (*Sparks, 1995; Sparks és Ganschow, 1991, 1993, 1995* idézi *Sparks és mtsai, 2008, 2009*) is az anyanyelv-elsajátítás jellemzőire vezeti vissza. E szerint a hipotézis szerint a nyelvelsajátítás alapvető nyelvtanulási (kognitív) mechanizmusokra támaszkodik, amelyek azonosak az L1 és az L2 esetében. Az anyanyelvi (hangtani, illetve hangjelölési, szintaktikai és szemantikai)

kódolásban tapasztalható problémák transzferálódnak az idegen nyelv tanulására – negatívan befolyásolva például az idegen nyelvi olvasási készségeket, képességet. *Sparks* és munkatársai empirikus kutatásai azt mutatták, hogy az idegennyelv-tanulásban jobb eredményt elérő tanulóknak az évekkal korábbi, kisiskoláskori anyanyelvi készségei is szignifikánsan jobbak voltak, mint az alacsonyabb szintet elérő tanulók készségei. Az L2-elsajátítás legjobb megjósolói az L1 nyelvi készségek változói (fonológiai tudatosság, betű- és szófelismerés, szövegértés) bizonyultak.

Az USA-ban végzett longitudinális mérések tanúsága szerint az iskolakezdetkor azonosított anyanyelvi szókincsbeli és mondattani teljesítmény jelentős összefüggést mutat az évekkal később, az idegennyelv-tanulás kezdetekor (9. évfolyam) felvett nyelvérzéketesttel. Ez utóbbi szintén szorosan korrelál az egy-két éves idegennyelv-tanulást követő (szóbeli és írásbeli) L2-méréseken mutatott teljesítményekkel (*Sparks* és mtsai, 2008, 2009).

A nyelvérzék mérése a széles körben alkalmazott Modern Language Aptitude Test (MLAT, *Carroll* és *Sapon*, 1959/2000 idézi *Sparks* és mtsai, 2009) használatával történt. A teszt négy összetevőjével (1) a fonetikai kódolási képességet, (2) a nyelvtani érzékenységet, (3) az induktív nyelvtanulási képességet és (4) az asszociatív memóriát méri.¹ Számos kutatás szerint az intelligencia is fontos tényezője az idegennyelv-elsajátításnak, és így az IQ- és a nyelvérzéketesten, valamint az L2-tudásmérésen elért teljesítmények erősen korrelálnak. Más vizsgálatok viszont csak mérsékelt összefüggést találtak az említett változók között, sőt az is bizonyítást nyert, hogy alacsonyabb IQ-értékek esetén is lehet bizonyos területeken az L2-tanulás sikeres, amikor a tanulók a nyelvérzéketest egy vagy több komponensében fejlett képességeket mutattak (*Sparks* és mtsai, 2008, 2009).

Csapó és *Nikolov* (2009) hazai longitudinális vizsgálatukban 6–12. évfolyamos tanulók körében vizsgálták – a nyelvérzéketestek egyik komponensének – az induktív gondolkodási képességnek az összefüggéseit az idegen nyelvi (angol és német) olvasásértés, íráskészség és hallásértés eredményességével. Az eredmények szerint a vizsgált változók közötti szignifikáns összefüggés erőssége az életkor előrehaladtával és az idegen nyelvi tudás fejlődésével fokozatosan csökken. Ugyanígy gyengül az anyanyelvi olvasásértés és az idegen nyelvi készségek korrelációja is. A kezdő szintű tanulók feltehetőleg jobban támaszkodnak az alapvető képességeikre, a magasabb szintet elérők L2 nyelvi készségei azután egyre kevésbé függnék ezektől az alapvető tanulási, illetve az anyanyelvi olvasási képességektől. Mindez azt mutatja, hogy az idegen nyelvi fejlődés – legalábbis a nyelv-elsajátítás magasabb szintjein – meglehetősen független az anyanyelv-elsajátítás szintjétől. A két évvel későbbi L2 elsajátítási szint legjobb előrejelzője az idegen nyelvi olvasásértés és íráskészség terén elért megelőző tudásszint.

Az idézett kutatási eredmények szerint az anyanyelvi készségeknek, képességeknek és az idegen nyelv elsajátításának jelentős összefüggése figyelhető meg – elsősorban az idegennyelv-tudás alacsonyabb szintjein: az alacsony anyanyelvi szintű nyelvtanulók

¹ A magyar anyanyelvűek számára rendelkezésre áll a Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt (MENYÉT, *Ottó*, 2002, 2003; *Ottó* és *Nikolov*, 2003), amely a MLAT, illetve a nyelvérzékmérés elméleti háttérén alapul. A MENYÉT adaptált változata, az INYÉT 6 (*Kiss* és *Nikolov*, 2005) 12 éves (6. évfolyamos) általános iskolások számára készült.

idegen nyelvi teljesítménye is alacsony, az idegen nyelvi méréseken jól teljesítő tanulóknak az anyanyelvi képességei, készségei is fejlettebbek, és emellett a nyelvérzék meglehetősen jó előrejelzője a későbbi tudásszintnek. Az idősebb és nagyobb nyelvtanulási tapasztalattal bíró tanulók esetében azonban ezek az összefüggések gyengülnek, az L2-készségek fejlettsége jobb prediktornak bizonyul a későbbi nyelvtudás-szintet illetően. Felmerül viszont az a kérdés is, hogy meghatározható-e a nyelvtudás végső elsajátítási szintje, képes lehet-e a nyelvtanuló anyanyelvi szintű idegennyelv-tudás elérésére.

Az L2-elsajátítás végállapotának kérdése

Larsen-Freeman (2005) megállapítása szerint széles körben elfogadott nézet, hogy a legtöbb – főleg idősebb – nyelvtanuló nem képes anyanyelvi szintű tudást elérni az idegen nyelv tanulásában – legalábbis a célnyelv bizonyos alrendszerait és aspektusait illetően. *Selinker* (1972 idézi *Larsen-Freeman*, 2005) szerint a fosszilizáció jelensége az, amely gátat szab az idegen nyelv tökéletes, vagy legalábbis az anyanyelvihez közelítő szintű elsajátításának. *Larsen-Freeman* (2005) a fosszilizáció hipotézisével szemben a szakirodalomban megfogalmazott kritikákat három fő csoportba sorolja: (1) a probléma definiálása, (2) részletező leírása, illetve empirikus igazolása, valamint (3) magyarázata.

A fogalom a nyelvtanulónak az idegen nyelv tanulásában hosszabb ideje fennálló megrekedését kívánja megragadni. Szűkebb értelemben véve azt a jelenséget, amikor hibás, a célnyelvet anyanyelvként beszélők rendszereibe nem illő alakok, illetve szerkezetek állandósulnak a nyelvtanulás folyamán. A fogalom érvényessége – a hipotézis szerint – tehát nem terjed ki a helyes alakok fosszilizációjára, rögzülésére, illetve arra a jelenségre, amikor a nyelvtanuló folyamatos haladást mutat ugyan bizonyos területeken, de viszonylag stabil hibázást a másikon. A jelenség leírására és magyarázatára irányuló törekvések rendre akadályokba ütköztek. Egyrészt, mert magának a megcélzott anyanyelviségnek a meghatározása is bizonytalan, másrészt, mert a különféle fosszilizációs mintázatok mellett egyéb (pl. szociális) tényezők is magyarázzák a (felőtt) nyelvtanulók kimeneti szintjének eltéréseit (*MacWhinney*, 2005a; *Larsen-Freeman*, 2005).

Schmidt (1990 idézi *Cross*, 2002) az idegen nyelv hiányos elsajátításának okát az észlelés (*noticing*) hiányosságaiban látja. Úgy véli, ha a nyelvtanuló nincs tudatában egy sajátos nyelvi funkciónak, azaz nem képes maga is megfogalmazni a problémát, nem lesz képes az illető nyelvi jellemzőt megtanulni, akár nyelvtani, lexikai vagy pragmatikai jellemzőről van szó. Ily módon a tudatos észlelés vagy megfigyelés közvetítő szerepű a nyelvi input és a memóriarendszerek között. Azonban az észlelés merőben szubjektív természetű, azaz egyes tanulók jobb inputfeldolgozók, mert nagyobb munkamemóriakapacitással rendelkeznek, illetve mert a munkamemóriában nagyobb a feldolgozási sebességük, mások számára pedig – megfelelő feldolgozás hiányában – az információ elvész, nem kerül át a hosszú távú memóriába. A nyelvi input megfelelő feldolgozását fontos tényezők segíthetik a nyelvtanulás folyamatában: a megfelelő utasítás, az adott jelenség vagy jellemző sajátosság előfordulási gyakorisága, a percepció kiugrás stb. (*Cross*, 2002).

Krashen (1985) input hipotézise a megfelelő mennyiségű és érthető input fontosságát külön is hangsúlyozza. Érthető a nyelvi input a tanuló számára, ha csak kicsivel áll a meglévő tudása fölött, illetve ha feldolgozását a nyelvi kontextusban és a tanuló háttérismereteiben rejlő kapaszkodók segíthetik. Az érthető input ugyan alapvető fontosságúnak tekinthető a nyelvtanulásban, de az elsajátítás sikeressége azon is múlik, hogy a tanuló képes-e, készen áll-e a befogadására.

Krashen (1982/2009) – többek között – éppen a tudatosság fogalma mentén különbséget tesz az idegennyelv-tudás megszerzésének két aspektusa: a gyermekekre jellemző nem tudatos (implicit, informális vagy természetes) *elsajátítás* és a felnőttek tudatos (explicit vagy formai alapú) *tanulása* között. *Krashen* megközelítése (*monitor hipotézis*) szerint a megtanult tudás teljesen elkülönült rendszert alkot, és nem alakítható át elsajátított tudássá (*non-interface position*). Az elsajátított tudás csak oly módon gyarapodik, ha a nyelvtanuló figyelme a nyelvhasználat során az üzenet továbbítására irányul. A megtanult tudás akkor kerül előtérbe, ha a tanuló folyamatosan ellenőrzi (monitorozza) a tanult nyelvi szabályok érvényesülését a közlései megformálásakor.

A különféle tanulási folyamatok összehasonlítására a szakirodalomban számos, a tudatossággal és a tudatosság hiányával kapcsolatos fogalom él: szándékolt tanulás, tudatos megértés, metakognitív stratégiák használata, explicit tudás, fókuszált figyelem, kontrollált, szeriális feldolgozás stb., illetve szándéktalan tanulás, implicit tudás, perifériás figyelem, automatikus, párhuzamos feldolgozás stb. (*Schmidt*, 1990 idézi *McLaughlin*, 1990). *McLaughlin* (1990), aki a *tudatos* vs. *nem tudatos* fogalmak használatát szintén lehetségesnek tartja a nyelvtanulásban, kiemeli, hogy a nyelvelsajátítás tudatos és nem tudatos mozzanatokra egyaránt épít, merev szétválasztásuk problematikus. Hangsúlyozza azonban az egyes jellemzők további részletes vizsgálatának szükségességét. Nem világos például, hogy a tudatos és nem tudatos folyamatok milyen arányban érintettek az elsajátítás különböző szakaszaiban, illetve az elsajátítás végállapotának elérésében.

Larsen-Freeman (2005) a nyelvet dinamikus, komplex és adaptív rendszernek tekinti, amelyben a megnyilatkozások változatossága és a beszélő intuícióinak meghatározatlansága természetes következmény. A nyelv minden használata megváltoztatja az egyén nyelvi erőforrásait, és a megváltozott erőforrások lesznek elérhetők a következő nyelvi cselekvés számára. A változás tehát – az L1 és az L2 elsajátításában is – feltételezhetően folyamatos. Ebből következően az elsajátítás létező végső állapotát nehéz megragadni.

A nyelvelsajátítás és -használat összetett folyamatában számos, a tanulási sikerességet, akár az elérhető végső szintet is befolyásoló egyéni változót azonosítottak és vizsgáltak a kutatók. Ezek nem *minden* vagy *semmi* típusú, hanem az egyén fejlődésével folyamatosan alakuló tényezők (*Birdsong*, 2006): például a motiváció, a nyelvérzék, a tanulási stílusok és stratégiák, amelyek maguk is összetettek, és amelyeknek számos összetevője különíthető el és vizsgálható (*Dörnyei* és *Skehan*, 2003). Az elsajátítást befolyásoló tényezők közül a nyelvtanulás kezdő életkora nagy megbízhatósággal prediktív az L2 végső elsajátítási szintjére nézve, a többi individuális faktor kevésbé (*Birdsong*, 2006).

Életkori hatások a nyelvelsajátításban

Az életkor kérdését sokan tartják a tanulási eredményesség meghatározó tényezőjének (pl. *Marinova-Todd, Marschall és Snow, 2000; Nikolov, 2004*). Az az életkor például, amelyben a tanuló elkezd tanulni a második nyelvét, összhangban van azzal a végső tudásszinttel, amelyet évekkel később a nyelvtanulásban elér (*Bialystok és Hakuta, 1999; Birdsong, 2006*). Másrészt az életkor megkülönböztető szempont a fiatal és az idősebb vagy felnőtt nyelvtanulók elsajátítási folyamatait, illetve elérhető tudásszintjét illetően (pl. *Birdsong, 2006; DeKeyser, 2000; DeKeyser és Larson-Hall, 2005; Flege, Yeni-Komshian és Liu, 1999; Klein, 1996; Krashen, 1981/2002, 1982/2009*).

Számos kutató szerint a biológiai érési folyamatok az agyban megváltoztatják a sikeres tanulás képességét, és ez magyarázza az idegen nyelv tanulását korán és későn elkezdők tanulása közötti eltéréseket. Eszerint a tanulás (1) a kritikus periódus előtt könnyen és az egyéneken hasonló módon folyik, (2) azt követően viszont kevésbé biztosan és a végállapotát tekintve többnyire kiszámíthatatlanul. A kétféle tanulás között viszonylag éles a határvonal, a megakadás ideje a kritikus periódus végét jelzi (*Bialystok és Hakuta, 1999*). *Lenneberg* (1967 idézi *Pléh, 2003*) eredeti kritikus periódus hipotézise szerint a nyelvnek mint biológiai funkciónak a kibontakozása a meghatározott életkorokban kapott kritikus ingerektől függ. A kritikus időszaknak – a serdülőkor környéki – elteltevel, amennyiben a megfelelő ingerek hiányoztak, a nyelvelsajátítás sikere kevésbé valószínűsíthető. A kritikus periódus hipotézise a pszicholingvisztikában az L1-elsajátításra széles körben elfogadott nézet, azonban az L2-tanulásra való kiterjesztése vitatott. Az idegennyelv-tanulás sikerrel folytatható a pszichológiai változásokkal és a serdülőkorral magyarázott kritikus periódust követően is (*Marinova-Todd, Marschall és Snow, 2000*).

Krashen (1985 idézi *Pléh, 2003*) megfigyelése szerint a gyermek a serdülőkor körül tanulási stratégiát vált, és ez a változás magyarázza a kisgyermekkorú anyanyelv-elsajátítás és a későbbi – szervezett, iskolai körülmények között zajló – második vagy idegen nyelv tanulás közötti alapvető különbséget, továbbá azt is, hogy az idegen nyelv tanulásában az anyanyelvi szint elérésének az esélye csökken. Két működésmódú modelljében (1. táblázat) a könnyed, egyszerre több nyelvi szintre irányuló (globális) anyanyelv-elsajátítással szemben az egy-egy nyelvi szintre koncentrált, analitikus idegen nyelv-tanulás és a nyelvtanulóknak a szociális környezetből nyert tapasztalásai alapján kialakult szorongása által megerősített folyamatos önkontrollja, önkorrekciója áll.

A nyelvtanulás sikerességében tapasztalható életkorfüggő különbségeket *Krashen* (1982/2009) empirikus kutatási eredményekre támaszkodva három általános megállapításban összegzi: (1) a felnőttek a nyelvtanulás kezdő szintjein gyorsabban haladnak, mint a gyerekek; (2) az idősebb gyerekek előrehaladása is gyorsabb, mint a fiatalabb gyerekéké; (3) azok, akik az idegen nyelv tanulását már gyermekkorban kezdték, magasabb szintre jutnak el, mint azok, akik később, felnőttkorban kezdenek idegen nyelvet tanulni. Az az állítás tehát, hogy a gyerekek az idegennyelv-tanulásban minden szempontból sikeresebbek, mint az idősebbek, nem állja meg a helyét, viszont a fiatalabbak előnye az idősebb nyelvtanulókkal szemben hosszú távon igazolható.

1. táblázat. A nyelvelsajátítás és nyelvtanulás modellje (Krashen, 1985 alapján Pléh, 2003. 111–112. o.)

<i>Jellemző</i>	<i>Első nyelv: elsajátítás</i>	<i>Második nyelv: tanulás</i>
Tanulás menete	Saját hibákból tanul	Hibakivédés, metakontroll
Tanulás motivációja	Játékos, felfedező és hasznos	Verejtékes munka
Hibázás meghatározói	Igazítás a saját változó rendszerhez	Kerülés és interferencia
Nyelvi szintek	Tanulás egyszerre több szinten	Egyszerre egy szinten tanulás
Szűrés	Hatékony bemeneti szűrők: arra figyel, amire kell	Affektív szűrők mint a tanulás akadályai
Előtérben álló funkciók	Kommunikációs hangsúly: kapcsolat és cselekvés a középpontban	Rendszerhangsúly: leírás, logika és igazság a középpontban
Szociális oldal	Társas könnyedség	Félelem a meg nem feleléstől

Az életkor szerepét tárgyaló szakirodalom áttekintése alapján *Nikolov* (2004) számos érvet sorakoztat fel a korai nyelvtanítás fontossága és hasznossága mellett: (1) a korai fejlesztésnek kedvező a hatása – a sporthoz, a művészeti neveléshez hasonló módon – a nyelvi fejlődésre is; (2) a nyelvtanulással eltöltött idő hossza kedvezően befolyásolja a tanulási eredményeket; (3) az idegennyelv-tanulás a világ megismerésének, más népek és kultúrák elfogadásának fontos segítője; (4) az idegennyelv-tudás pozitív hatással van az anyanyelvi fejlődésre és általában véve a gondolkodási képességek fejlődésére, valamint további nyelvek elsajátítására is ösztönözhet. Noha a nyelvtanulási programok sikeressége sok lényeges – pl. szociolingvisztikai, pedagógiai – tényezőtől is függ, a korai idegennyelv-tanításnak, illetve nyelvtudásnak jobbra az előnyei dominálnak (*Nikolov*, 2004).

Az L2-elsajátítás általánosan elfogadott, egyedüli átfogó elmélete híján számos kutató a neurológia felé fordult abban a reményben, hogy a kutatási eredmények által új és koherensebb elméleteket lehet kidolgozni (*Danesi*, 1994 idézi *Marinova-Todd*, *Marschall* és *Snow*, 2000). Az idegen nyelv tanulásában megfigyelhető teljesítményszintek közötti különbségekért sokan – az agyi tudományok, illetve a neuropszichológia bizonyítékai alapján – az agyi folyamatokat, illetve a nyelvi feldolgozási folyamatok gyorsaságában megfigyelhető változásokat (érés, illetve öregedés) teszik felelőssé, és magyarázzák velük az idősebb nyelvtanulók általában gyengébb teljesítményét (*Marinova-Todd*, *Marschall* és *Snow*, 2000).

A kognitív öregedést három összetevője jellemzi: (1) a feldolgozási sebesség csökkenése, (2) a munkamemória hiányos működése és (3) az összpontosítási képesség csökkenése (a fókuszált figyelem képessége összefügg a munkamemória kapacitásával). Ez egyaránt hat az L1 és az L2 elsajátítására is, az utóbbi esetében elsősorban az automati-

zálási folyamatokra. A hanyatlás már korai felnőttkorban kezdődik (20 év körül), s a felnőtt években lineáris és minden esetben folyamatos (*Birdsong*, 2006).

Kialakultak olyan felfogások is, amelyek egyetlen életkori szakasz kritikus periódusa helyett több, különféle nyelvi részrendszerek elsajátítására alkalmas érzékeny periódussal (többszörös kritikus periódus hipotézise) számolnak (*Pléh*, 2003; *De Bot*, *Lowie* és *Verspoor*, 2007). Vizsgálatok igazolják, hogy bizonyos komponensek elsajátítása egy meghatározott életkorban eredményesebb lehet, mint más életszakaszokban. Például a hangtan és az intonációs rendszer problémamentes elsajátítása korai életkorokhoz kötődik (*Pléh*, 2003), a grammatikai elsajátításnak több érzékeny szakasza is lehet (*Marinova-Todd*, *Marschall* és *Snow*, 2000), és a bonyolultabb mondattani és szemantikai szerkezetek elsajátítása minden bizonnyal későbbre tehető, mint az egyszerűbb alak-tani-mondattani jellemzők megtanulása. A nyelv pragmatikai funkcióinak és a szókincsnek az elsajátítása folytonos (*Pléh*, 2003), azaz folyamatos érzékenységet követel.

Az idegennyelv-tanulás kezdésének eszményi életkora sok tényezőtől (pl. a tanítási módszerektől is) függ: a kisebb gyermek számára nehezebb a formai alapú tanulás, de adott esetben még a természetes tanulás is gyorsabb lehet idősebbeknél, bár hosszú távú eredményességét tekintve kevésbé hatékony (*Pléh*, 2003). A fiatalabb és az idősebb nyelvtanulók elsajátítási különbségei tehát valószínűleg nem vezethetők vissza egy kritikus periódusra, valamint nem magyarázzák pusztán az agyi működés és a nyelvtanulás összefüggései. Az életkori tényezők ugyan befolyásolják a nyelvtanulást, de sok más, pszichológiai, szociális, pedagógiai tényezővel együtt. A tanulási környezet jellemzői és különféle motivációs tényezők adott esetben szorosabb korrelációt mutatnak az idegen nyelvi teljesítménnyel, mint az életkor (*Marinova-Todd*, *Marschall* és *Snow*, 2000).

Átfogó modellek

Az anyanyelv-elsajátítást és az idegennyelv-tanulást összehasonlító szakirodalmi megközelítések alapvetően két irányt követnek: sokan az elsajátítási folyamatok jellegzetes különbségeinek hangsúlyozására – nem tagadva a közöttük fennálló szoros összefüggéseket sem – külön elméletekben gondolkodnak, mások viszont úgy látják, hogy az anyanyelvi transzferhatások olyan erősek az idegen nyelvek tanulásában, hogy egy megfelelő L2-modell megalkotása lehetetlen az L1-struktúrák figyelembevétele nélkül. Szükséges tehát olyan átfogó elméletek megfogalmazása, amelyekben az anyanyelvi elsajátítás és tudás részhalma az idegen nyelvi elsajátításnak és tudásnak (*MacWhinney*, 2005b).

MacWhinney (2005b) versengési (*competition*) modellje az idegennyelv-tanulás általános kérdését egy sor egymáshoz kapcsolódó feldolgozó komponens struktúrájaként értelmezi. A modell középpontjában egy feldolgozó rendszer áll, amely erősségük alapján különbséget képes tenni a különféle lehetőségek, illetve jelek között. A küzdőtereket (*arenas*) a más pszicholingvisztikai modellekből is ismert, a nyelvi megértés és a produkció tradicionális szintjei jelentik: a fonológiai, a lexikai, a morfoszintaktikai és a fogalmi feldolgozás területei, amelyek az idősebb nyelvtanulók által használt két (olvasás, írás) ortográfiai arénával egészülnek ki. Az útjelzők (*cues*), például a szórend, az esetra-

gozás, az egyeztetés, amelyeknek a természete nyelvenként különböző, a forma és a funkció kapcsolatára épülnek. A forma és a funkció közötti kapcsolatok tárolása (*storage*) a rövid és a hosszú távú memóriában történik. A tárolt kapcsolatok mérete a darabolás (*chunking*) folyamatától függ, hogy nagyobb összefüggő egységekről (kifejezések, mondatok) vagy kisebb alkotóelemekről (morfémák, szavak) van-e szó. A kódolás (*codes*) két összetevőt mutat: egyrészt a különféle nyelvi arénák közötti pozitív vagy negatív transzfert, másrészt azokat a kölcsönhatásokat, amelyek meghatározzák a nyelvi kód kiválasztását, a kódváltást vagy -keverést. Maga a nyelvtanulás a komponensek változatos és folyamatos interakciói révén megy végbe versengés (*competition*) és együttműködés (*resonance*) során.

MacWhinney (2005b) a modell alapján eltérő erősségű L1–L2 transzferhatásokról számol be az egyes nyelvi területeken (2. táblázat). Ez alapján az idegennyelv-tanulás kezdeti szakaszaiban erősebb anyanyelvi hatások figyelhetők meg, amelyek a tanulási tapasztalatok növekedésével fokozatosan gyengülnek. Minél kisebb a nyelvek, illetve a kultúrák közötti távolság, annál sikeresebben támaszkodik a tanuló az anyanyelvi tudására az idegen nyelvek elsajátításában.

2. táblázat. Az L1→L2 transzfer megnyilvánulásai (MacWhinney, 2005b alapján)

Terület	L1→L2 transzfer
Artikuláció	Kezdetben erős; felnőtteknél gátló
Lexikai gyarapodás	Sikeres lehet, fokozatosan gyengül
Pragmatikai funkciók	Erős, többnyire sikeres, kontextustól függ
Mondatmegértés	Fokozatosan gyengül
Morfológia	Csak elvétve tapasztalható
Mondatprodukción	Alacsony szintű

A lexikális tanulás terén például a gyors kezdeti gyarapodás – elkülönült L2 lexikális rendszer híján – az erős L1 fogalmi transzfernek köszönhető. Idővel az új L2-formák és a fogalmi reprezentációk közötti közvetlen kapcsolatrendszer kiépülésével az anyanyelvi hatás visszaszorul. Ugyanígy a pragmatikai funkciók terén is: a nyelvhasználat korai stádiumaiban az anyanyelvi elképzeléseinket (pl. köszönési formák, beszédszándékok, udvariassági formulák) kiterjesztjük az idegen nyelven történő kommunikációra. A tudás-transzfer sikere – a kulturális közelség vagy távolság mellett – nagyban függ a konkrét kontextustól, szituációtól, amelyben az adott kommunikáció zajlik. A mondatfeldolgozás terén is elsőként minden bizonnyal az L1-hez közeli szabályok beállítása történik meg, a tanulási tapasztalatok gyarapodásával azonban a mondatmegértés egyre inkább az anyanyelvi beszélőkéhez közelít. Az anyanyelvi hatás legkevésbé az alak- és mondattan, illetve a mondatprodukción terén érhető tetten. Mivel ezek a leginkább nyelvspecifikus területek, az L1-transzfer lehetősége minimális. Az artikuláció terén az anyanyelvi befolyás erőssége és minősége eltérő a különböző életkorú nyelvtanulóknál: a kezdeti masszív L1-transzferhatást a felnőtt nyelvtanulók sokkal nehezebben képesek a tanulás során kiküszöbölni, mint a kisgyermek vagy a serdülők. A hangok megfelelő képzésének, a

szavak hangoztatásának elsajátítása nagyobb kihívás elé állítja az egyéneket, mint a beszédhangok, illetve hangszók hallás utáni felismerése. *MacWhinney* (2005b) kisgyermekkorú beszédhallás-kutatásokra alapozva kiemeli, hogy az idegen nyelvi hallásmegértés során az anyanyelv-elsajátítás auditív folyamatai működnek. Ahogy a kisgyermek képes elkülöníteni és felfogni a különféle anyanyelvi auditív mintázatokat, mielőtt produktív szókinccse kiépülne, az L2-tanuló is – megfelelő mennyiségű hallási input esetén – az idegen nyelv elsajátítását auditív szinten kezdi meg, mielőtt produktív képességei megmutatkoznának.

Ellis (1994) az L2-tanulás természetének feltárására, az elsajátítás folyamatainak magyarázatára a lényeges tényezőket négy meghatározó területhez köti (lásd a 3. táblázatot). Különbséget tesz a nyelvtanulásra és a nyelvtanulóra vonatkozó tényezők között, továbbá a tanuló által elsajátított nyelv leírására szolgáló és az elsajátítás jellegzetességeit magyarázó faktorok között. Az első terület (1) a nyelvi jellemzőket (*learner language*) tartalmazza: a jellegzetes hibákra, az elsajátítás sorrendjére és szakaszaira, változatosságára és a nyelvhasználat különféle pragmatikai funkcióira fókuszál. A második terület (2) a tanulási folyamatot befolyásoló külső tényezőket (*learner-external factors*) nevezi meg: a szociális beágyazottság, valamint a tanulási bemenet és az interakció kérdései tartoznak ebbe a csoportba. A harmadik terület (3) a tanulás belső tényezőit (*learner-internal mechanisms*) gyűjti egybe: az anyanyelvi tudás hatásait, a nyelvtanulási folyamatokat, a kommunikációs stratégiákat és a nyelvi univerzálék ismeretét, végül a negyedik terület (4) magára a nyelvtanulóra (*language learner*) fókuszál: általános jellemzőire és tanulási stratégiáira.

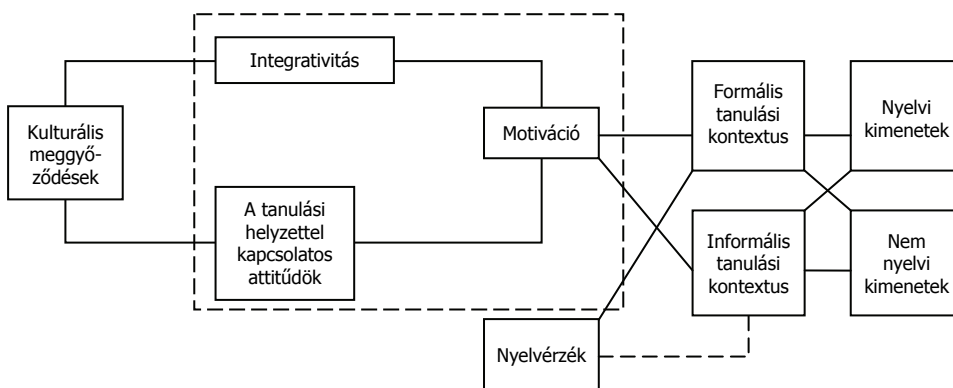
3. táblázat. Az L2-elsajátítás értelmezési kerete (forrás: *Ellis*, 1994. 18. o.)

A tanulás jellemzői			A tanuló jellemzői
Leírás	Magyarázat		
A nyelvtudás jellemzői (1)	A tanulás külső faktorai (2)	A tanulás belső mechanizmusai (3)	A nyelvtanuló jellemzői (4)
Hibák	Szociális kontextus	L1-transzfer	Általános faktorok (pl. motiváció)
Elsajátítási sorrend és fejlődési szakaszok	Input és interakció	Tanulási folyamatok	Tanulási stratégiák
Változatosság	–	Kommunikációs stratégiák	–
Pragmatikai funkciók	–	A nyelvi univerzálék ismerete	–

Ellis (1994, 1997) rámutat arra is, hogy a négy terület nem rendelkezik merev határokkal, kölcsönösen hatnak egymásra. Azok a hibák például, amelyeket a nyelvtanuló a tanulás során elkövet, egyrészt visszatükröződnek a tanulási mechanizmusok működésében, másrészt meghatározza őket az a szociális közeg, amelyben a tanulás folyik, illetve azok a tanulási stratégiák, amelyeket a tanuló az elsajátítás során előszeretettel alkalmaz. A tanulási eredményesség eltéréseit *Ellis* (1997) az elsajátítást befolyásoló tényezők kö-

zül főleg a nyelvérzék meghatározó összetevőinek, továbbá a motivációnak és a különféle tanulási stratégiáknak a változatosságával magyarázza.

Gardner (1985 idézi *Ellis*, 1994) modellje (2. ábra) a szociokulturális tényezők fontosságát hangsúlyozza – kifejezetten a formális idegennyelv-elsajátítás szempontjából. Alapgondolata, hogy az L2-tanulás nem csupán új tudáselemek tanulását jelenti, hanem az illető nyelvet beszélők társadalmi, szociális és kulturális szokásainak elsajátítását is. Hogy a tanuló milyen mértékben képes azonosulni (*integrativitás*) a célnyelvi kultúrával, az annak a szociokulturális közegnek a függvénye, amelyben a gyermek felnő, és amely meghatározza a nyelvre, a kultúrára vonatkozó meggyőződéseit, továbbá a tanulási szituációhoz (pl. a tanárhoz, az oktatási módszerhez) kapcsolódó attitűdjeit. A tanuló integrativitása és attitűdjei közvetlenül alakítják nyelvtanulási motivációját, amely meghatározó a tanulás eredményességét tekintve. Míg *Gardner* a motivációt a formális és az informális tanulásban egyaránt fontosnak tartja, addig a nyelvérzéket – amely független a nyelvtanulási motivációtól – meghatározónak a formális és csak másodlagosnak az informális nyelvtanulás szempontjából. Mindenesetre a jó nyelvérzéssel rendelkező, motivált tanulók magasabb tudásszintet érnek el és pozitívabb attitűdöket mutatnak a kevésbé motivált társaiknál.

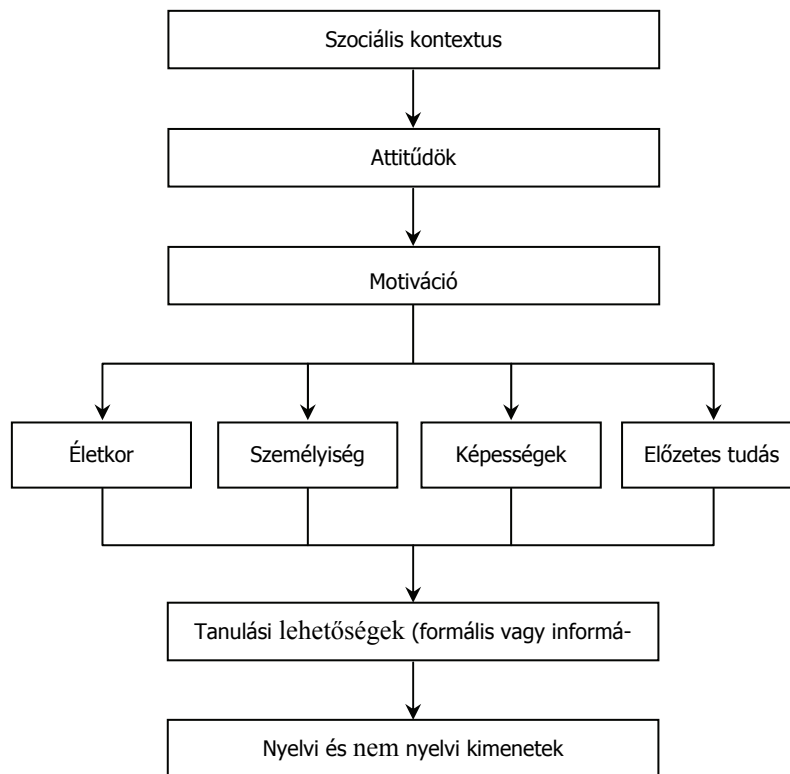


2. ábra

Az L2-tanulás szociokulturális modellje
(*Gardner*, 1985 idézi *Ellis*, 1994. 238. o. alapján)

Spolsky (1989) idegennyelv-tanulási modellje (3. ábra) is – a *gardneri* megközelítés nyomán – a nyelvtanulás szociális meghatározottságát hangsúlyozza. Egyrészt a társadalmi háttér függvénye a különféle formális és informális tanulási lehetőségekhez való hozzáférés egy adott közösségben, másrészt a társadalom felfogása a nyelvtanulás fontosságáról, mikéntjéről a különféle szülői tényezőkkel (iskolázottság, vallási-etnikai hovatartozás, születési, illetve lakhely, nyelvtudás stb.) együttesen befolyással bír a tanuló (nyelv)tanulási attitűdjeire, motivációjára. Mindezek alapján a nyelvtanulás ugyan individuális folyamat, amelyre azonban a sokféle szociális tényező általában erős – közvetett – hatással van. A nyelvtanulót mindezen kívül számos individuális faktor jellemzi:

életkora, személyisége, adottságai, képességei – közöttük nyelvérzéke, amelyet *Spolsky* is a formális tanulás szempontjából különösen fontosnak tart –, valamint előzetes tudása, ideértve az anyanyelvi (vagy más nyelvi) tudását is. Ezeknek a tényezőknek a különféle kombinációi a felelősek a tanuló tudatos vagy nem tudatos nyelvi előrehaladásáért a formális vagy informális tanulási lehetőségek keretei között. A nyelvi (kommunikatív kompetencia) és a nem nyelvi kimeneteket (attitűdök változása) a tanuló és a nyelvtanulási lehetőségek közötti interakciók határozzák meg.



3. ábra

Az idegennyelv-tanulás modellje (Spolsky, 1989. 28. o. alapján)

A modell alapján a különböző lehetséges (nyelvi) tanulási kimenetek számos feltétel együttes hatásától függenek. *Spolsky* (1989) sokösszetevős rendszerében megkülönbözteti azokat, amelyek elengedhetetlenül szükségesek, azaz meglétük nélkül a tanulás nem lehetséges. Az informális nyelvelsajátítás alapvető (külső) körülménye például, hogy élő nyelvről legyen szó, a formális nyelvtanítás pedig hagyományosan a normatív nyelvváltózat oktatására irányul. Egy adott nyelv oktatásának-tanulásának társadalmi preferenciáját meghatározzák olyan körülmények is, mint hogy hányan beszélnek anyanyelvként világszerte, hogy hivatalosan is használt nyelvről van-e szó, de adott esetben az említett

feltételek fontosságát más szempontok fölülírhatják (pl. a latin nyelv esetében a tanulásának hagyományai, elsajátításának céljai). Magától értetődően szükséges előfeltételként említi *Spolsky* azt is, hogy a célnyelv elsajátítható komponenseket mutat: rendszere van, a tanulás diszkrét elemekre és integrált funkciókra irányul, illetve az elsajátításban folyamatos gyarapodás érhető el.

Az individuális (belső) tényezők közül elengedhetetlen feltétele az idegennyelv-tanulásnak a nyelvelsajátítás mint alapvető emberi képesség – amelynek teljesülése az anyanyelvi tudással igazolódik is. Az ép fiziológiai, biológiai fejlődés ugyanígy triviális előfeltétele nemcsak az idegen nyelv tanulásának, hanem az anyanyelvi elsajátításnak is. Más feltételek (pl. a tanuló receptív és produktív készségei) nagy valószínűséggel befolyásolják az idegen nyelv elsajátítását, és ismét más feltételek tipikusak ugyan a tanulásra nézve (pl. különféle osztálytermi történések), de nem alapvetően szükségesek a nyelv elsajátításához. A feltételek összefüggéseik gazdag változatosságában jellemzik az L2-tanulás folyamatát és határozzák meg az elsajátítás különböző szintjeit.

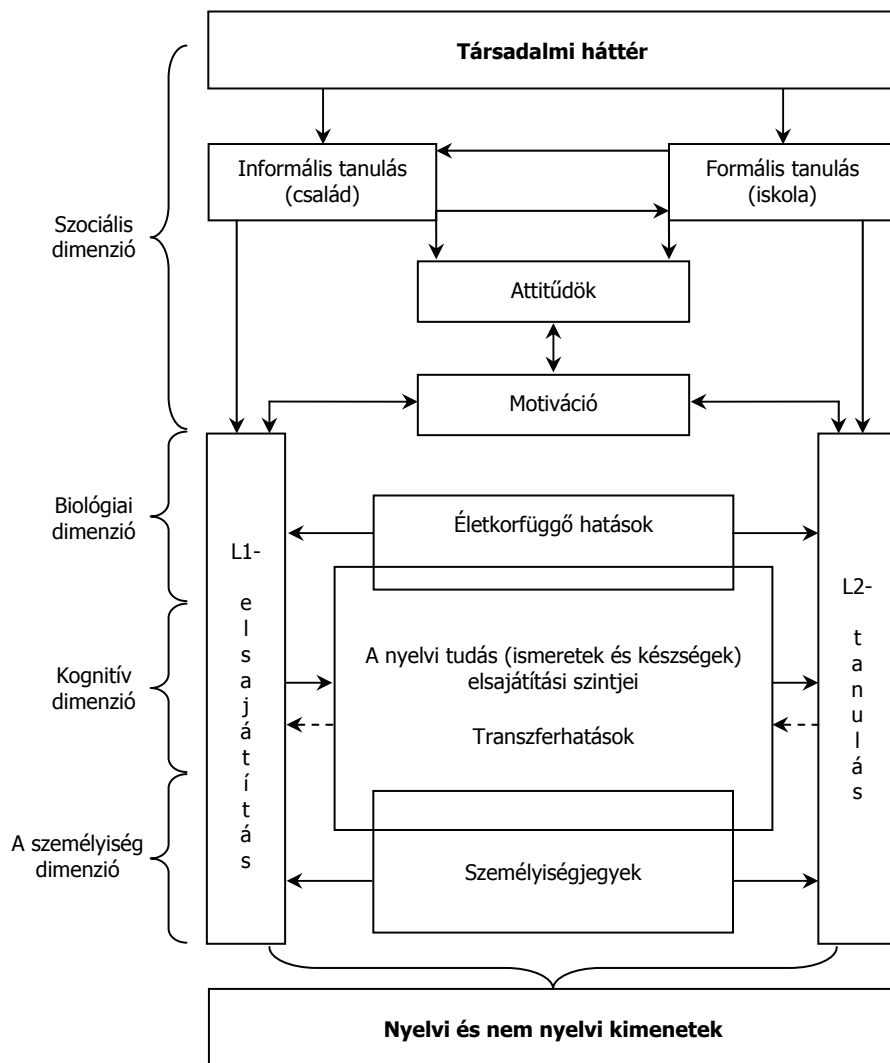
Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összegző modellje

A továbbiakban bemutatunk egy általunk – a szakirodalmi megközelítések figyelembe vételével – kidolgozott szintetizáló modellt (4. ábra). Célja, hogy az anyanyelv elsajátítására és az idegen nyelvek tanulására ható tényezőket és összefüggéseiket együtt láttassa. A modell az informális anyanyelv-elsajátítás és a formális idegennyelv-tanulás leírására irányul.

A szintetizáló modell *Spolsky* (1989) megközelítésére épül (lásd a 2. ábrát). A modell a szakirodalom alapján egyrészt kiegészült azokkal a tényezőkkel, amelyeknek a működését, hatását az L1-elsajátítás és az L2-tanulás során is megfigyelték, másrészt ezeket az összetevőket négy dimenzió mentén: (1) a szociális háttér által meghatározott faktorok, (2) a biológiai érés kérdésköre, (3) az elsajátítás-tanulás kognitív területe és (4) a meghatározó személyiségjegyek szerint szemlélteti. A nyelvelsajátítás-tanulás társadalmi hátterre (pl. a nyelvtudás megítélése, az oktatáspolitikai koncepció, tantervek révén) meghatározó befolyással bír a nyelvelsajátítás-tanulás informális és formális színtereire, például a családi környezetre, ahol az anyanyelv elsajátítása elsődlegesen zajlik, illetve az iskolára, ahol az idegen nyelvek tanítása-tanulása (is) történik. A tanulási színterek – egymásra hatásuk révén is – meghatározzák a tanulóknak általában véve a tanulással, illetve az anyanyelvi és idegen nyelvi elsajátítással kapcsolatos attitűdjeit, amelyek különféle tanulási motívumaikban közvetlenül is kifejeződnek.

Az anyanyelv elsajátítása és az idegen nyelvek tanulása nemcsak eltérő színterekhez, hanem eltérő életkorokhoz is kötődik: a tanulók jobbára birtokában vannak már az anyanyelvüknek (*Clark*, 2003; *Klein*, 1996), mire az iskolai tanórákon az első tapasztalataikat szerzik valamely idegen nyelv tanulásában. A biológiai-érési folyamatok egyaránt hatással vannak az L1-elsajátításra és az L2-tanulásra, ezek a hatások azonban eltérő módon befolyásolják az anyanyelvi fejlődést és az idegennyelv-tanulást. Az L1-elsajátítás, illetve az L2-tanulás kezdőpontja, korai folyamatai idején például nyilvánvalóan más és más

biológiai-érési és agyi folyamatok zajlanak. A serdülőkor környékén a gyermek tanulási stratégiát vált: a könnyed, jórészt implicit, a procedurális memória aktivitásához kötődő tanulásról a hangsúly a deklaratív memória folyamataira támaszkodó, explicit és szorongással is terhelt tanulási folyamatok irányába tolódik el (Clahsen és Felser, 2006). Mindez bizonytalanná teszi, hogy a formális idegennyelv-tanulásban elérhető-e az anyanyelvihez közelítő tudásszint (Bialystock és Hakuta, 1999; Krashen, 1985; Pléh, 2003).



4. ábra

Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás szintetizáló modellje

Az idegennyelv-tanulási eredményesség szoros összefüggést mutat az anyanyelvi képességek fejlettségi szintjével. Az elsajátítás-tanulás kognitív területeit (az elsajátítási mechanizmusok működését, az egyes elsajátítandó nyelvi területeken megfigyelhető fejlődést) a szakirodalom tanúsága szerint az anyanyelvi és idegen nyelvi folyamatok és tudásszintek egymásra hatása jellemzi (Sparks és mtsai, 2008, 2009). Elsősorban különféle erősségű L1→L2 hatásokról van szó, s bár a fordított irányú tudástranzfer is létezik, de az kevésbé vizsgált terület (Laufer, 2003).

Elsősorban az L2-tanulás kezdetén a tanuló – a jellemzően azonos kognitív mechanizmusok működtetése révén – az anyanyelv-elsajátítás során szerzett tanulási tapasztalataira épít. A különféle nyelvi területeken eltérő erősségű transzferhatások igazolhatók (MacWhinney, 2005b), amelyek jórészt segítik a specifikus L2-struktúrák kialakulását, gyarapodását. A nyelvtudás magasabb szintjein azután az idegen nyelvi fejlődés egyre inkább függetlenedik az anyanyelv-elsajátítás szintjétől (Csapó és Nikolov, 2009). Az anyanyelvi képességek fejlődésében tapasztalható problémák azonban rendre transzferálódhatnak az L2-tanulásra – hosszú távon is negatívan befolyásolva az idegen nyelvi tanulási teljesítményeket (Sparks és mtsai, 2008, 2009): a fejlődés lelassul, illetve általában vagy bizonyos nyelvi-nyelvhasználati területeken megreked (Larsen-Freeman, 2005).

A kutatási eredményekből arra következtethetünk, hogy noha lényeges lehet az idegennyelv-tanulás szempontjából az az életkor, amelyben az idegen nyelv tanulása elkezdődik, illetve intenzíven zajlik, a formális L2-tanulás sikerét tekintve azonban meghatározóbb az anyanyelvi képességek megfelelő fejlődése az L2-tanulást megelőző években. Feltételezhető továbbá, hogy a nyelvtanulási teljesítményt meghatározó, illetve befolyásoló tényezők összefüggései az idegennyelv-tanulás különböző szakaszaiban más és más mintázatot mutatnak. Nemcsak az L2-tanulási tapasztalatok gyarapodása, továbbá a jellemző nyelvi struktúrák kiépülése és gazdagodása érhető tetten a teljesítményekben, hanem az idő előrehaladtával, a célzott iskolai fejlesztésnek köszönhetően is a tanuló személyisége, anyanyelvi tudása szintén érik, s ez utóbbira az idegen nyelvi tudás fejlődése is ösztönzőleg hathat.

Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás kognitív folyamatai és eredményessége – szociális determináltságuk mellett – számos más, biológiailag (életkorhoz kötötten) meghatározott, illetve a tanulói személyiséggel összefüggő tényezőkön is múlik. A tanulók teljesítményeinek változatosságát individuális jellemzők is magyarázzák, például az intelligenciájuk, nyelvérzékük, tanulási stílusuk és stratégiáik, tanulási meggyőződéseik és motivációjuk. Ezek a tényezők jobbra nem *minden vagy semmi* típusúak, hanem az egyén fejlődésével párhuzamosan és folyamatosan alakulnak, maguk is összetettek és összetevőik természete, részvétele a nyelvi fejlődésben külön is vizsgálható (Birdsong, 2006; Dörnyei és Skehan, 2003). A modellben szereplő, az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás különféle dimenzióiban azonosítható változók változatos és változékony működésű összefüggésrendszeréből eredeztethetőek a különféle kimenetek, a tanuló tudásában és személyiségében bekövetkező nyelvi és nem nyelvi változások.

Összegzés

A tanulmányban szakirodalmi áttekintés alapján feltártuk az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás közötti összefüggések megközelítéseit. Rámutattunk az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás folyamataiban megragadható hasonlóságokra és különbözőségekre és ezek magyarázataira. Beszámoltunk olyan elméleti és empirikus kutatási eredményekről, amelyek az anyanyelvi tudás és az idegennyelv-tanulás sokrétű összefüggéseit bizonyították, valamint összegeztük azokat a tényezőket, amelyek jelen vannak a nyelvelsajátításban-tanulásban, és kölcsönhatásukban befolyásolják a tanulás eredményességét.

Az anyanyelv-elsajátításra vonatkozó (gyermeknyelvi, pszicholingvisztikai) kutatások szerint az anyanyelvi rendszer elsajátítása a serdülőkor idejére megvalósul. Noha a pszicholingvisztika álláspontja szerint az idegen nyelvek tanulásának és az anyanyelvi elsajátításnak hasonló folyamatai vannak, a jellegzetes eltérésekért éppen különféle (a serdülőkor idején megragadható) életkori, fejlődésbeli hatások lehetnek a felelősek.

Az anyanyelvi tudásnak az idegen nyelv tanulására, az elérhető tudásszintre gyakorolt közvetlen hatását számos empirikus kutatás igazolta. Ezek az eredmények rámutatnak arra, hogy az L2-tanulás eredményessége nagyban függ a megelőző L1-tudás szintjétől: az alacsony anyanyelvi tudás- és képességszint gyakran jár együtt alacsony idegen nyelvi teljesítményekkel, illetve a magasabb szintű idegen nyelvi tudás jobb anyanyelvi készségekkel, képességekkel. Mindazonáltal bizonyított az is, hogy az összefüggések erőssége az életkor előrehaladtával, illetve az idegen nyelvi tudás fejlődésével fokozatosan csökken.

A nyelvelsajátítás és -használat összetett folyamataiban számos olyan jellemzőt, az egyén fejlődésével folyamatosan alakuló tényezőt (nyelvérzék, motiváció, tanulási stratégiák stb.) azonosítottak és vizsgáltak, amelyek együttesen jelentős hatással vannak az idegennyelv-tanulás folyamataira és lehetséges kimeneti szintjeire. *De Bot* és munkatársai (2007) szerint az idegen nyelvi tudás végső szintjét, azaz amit a tanuló az erőforrásai segítségével el tud érni, nehezen lehet megjósolni, hiszen éppen a tényezők változatossága és változékonysága folytán a tanulók jellemzően egyedi fejlődési utakat járnak be. Valószínűsíthető, hogy minden szint az előző fejlődési szint függvénye, a továbblépést, fejlődést befolyásoló tényezők pedig kompenzáló jellegűek, azaz valamely képesség alacsony szintű fejlettségét más tényezők, például erős tanulási motiváció, ellensúlyozhatják.

Mindez biztató tanulságokkal járhat a gyakorló nyelvtanárok számára: a tanulók idegen nyelvi fejlődésének eredményes segítésére – az idegennyelv-tanítás módszertani eszközein túl – számos más lehetőség is kínálkozik. Valójában az anyanyelvi képességek kívánt fejlődésének, az elvárt fejlettségi szint elérésének támogatása közvetlenül segíti az idegen nyelvek tanulási eredményességét, de ösztönzőleg hat – az egyén kognitív folyamatainak megakadása esetén is – a tanulói személyiségnek, a tanulási eredményességre ható tényezőknek (tanulási attitűdök, motiváció, stratégiahasználat stb.) a fejlesztése is.

Irodalom

- Bialystok, E. és Hakuta, K. (1999): Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: Birdsong, D. (szerk.): *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London. 161–181.
- Birdsong, D. (2004): Second language acquisition and ultimate attainment. In: Davies, A. és Elder, C. (szerk.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing, Malden, MA. 82–105.
- Birdsong, D. (2006): Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Second Language Research*, **18**. 3. sz. 193–223.
- Carroll, J. és Sapon, S. (1959/2000): *Modern Language Aptitude Test (MLAT): Manual*. Second Language Testing, Inc., Rockville, MD.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Chomsky, N. (2004): A biolingvisztika és az emberi minőség. *Magyar Tudomány*, 12. sz. 1354–1366.
- Clahsen, H. és Felser, C. (2006): How native-like is non-native language processing? *Trends in Cognitive Sciences*, 10. sz. 564–570.
- Clark, E. V. (2003): *First Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cross, J. (2002): 'Noticing' in SLA: Is it a valid concept? *Teaching English as a Second or Foreign Language*, **6**. 3. sz. 1–9.
- Cummins, J. (1979): Linguistic interdependence and educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49. sz. 222–251.
- Cummins, J. (1984): Implications of bilingual proficiency for the education of minority language students. In: Allen, P., Swain, M. és Brumfit, C. (szerk.): *Language issues and education policies: Exploring Canada's multilingual resources*. Pergamon Press, Oxford. 21–34.
- Csapó, B. és Nikolov, M. (2009): The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences*, **19**. 2. sz. 209–218.
- Danesi, M. (1994): The neuroscientific perspective in second language acquisition research: A critical synopsis. *Lenguas Modernas*, 21. sz. 145–168.
- De Bot, K., Lowie, W. és Verspoor, M. (2007): A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, **10**. 1. sz. 7–21.
- DeKeyser, R. (2000): The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, **22**. 4. sz. 499–533.
- DeKeyser, R. és Larson-Hall, J. (2005): What does the critical period really mean? In: Kroll, J. F. és de Groot, A. M. B. (szerk.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford University Press, New York. 88–108.
- Dörnyei, Z. és Skehan, P. (2003): Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. és Long, M. H. (szerk.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing, Malden, MA. 589–630.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R. (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R. (2004): Individual differences in second language learning. In: Davies, A. és Elder, C. (szerk.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing, Malden, MA. 525–551.
- Fazekas Márta (2006): *Az idegennyelv-tudás, mint kulcskompetencia a magyar oktatási intézményekben az európai uniós ajánlások tükrében*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Fllege, J. E., Yeni-Komshian, G. H. és Liu, S. (1999): Age constraints on second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41. 78–104.

Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései –
egy közös értelmezési keret lehetősége

- Gardner, R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. Edward Arnold, London.
- Imre Anna (2007): Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 107–136.
- Kiss, Cs. és Nikolov, M. (2005): Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, **55**. 1. sz. 99–150.
- Klein, W. (1996): Language acquisition at different ages. In: Magnusson, D. (szerk.): *Individual Development over the Lifespan: Biological and Psychosocial Perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge. 88–108.
- Krashen, S. D. (1981/2002): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc., Elmsford, NY.
- Krashen, S. D. (1982/2009): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc., Elmsford, NY.
- Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis*. Longman, London.
- Larsen-Freeman, D. (2005): Second language acquisition and the issue of fossilization: There is no end, and there is no state. In: Han, Z.-H. és Odlin, T. (szerk.): *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. 189–200.
- Laufer, B. (2003): The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression. In: Cook, V. (szerk.): *Effects of the Second Language on the First*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. 19–31.
- Lenneberg, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. Wiley, New York.
- MacWhinney, B. (1995): Language-specific prediction in foreign language learning. *Language Testing*, **12**. 3. sz. 292–320.
- MacWhinney, B. (2005a): Emergent fossilization. In: Han, Z.-H. és Odlin, T. (szerk.): *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. 134–156.
- MacWhinney, B. (2005b): A unified model of language acquisition. In: Kroll, J. F. és De Groot, A. M. B. (szerk.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford University Press, Oxford. 49–67.
- Marinova-Todd, S. H., Marschall, B. D. és Snow, C. E. (2000): Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, **34**. 1. sz. 9–34.
- McLaughlin, B. (1990): „Conscious” versus „unconscious” learning. *TESOL Quarterly*, **24**. 4. sz. 617–634.
- Meisel, J. M. (2003): *Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit*. Expertise als Beitrag zur 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Bildung und Migration, Berlin.
- Meisel, J. M. (2004): The bilingual child. In: Bhatia, T. K. és Ritchie, W.C. (szerk.): *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishers, Oxford. 91–113.
- Nikolov Marianne (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás*, **10**. 1. sz. 3–26.
- Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 43–72.
- Ottó István (2002): *Magyar Egységes Nyelvérték Teszt*. Mottó-Logic Bt., Kaposvár.
- Ottó István (2003): A nyelvérték és mérése. *Alkalmazott Pszichológia*, **5**. 2. sz. 57–64.
- Ottó István és Nikolov Marianne (2003): Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvértéke. *Iskolakultúra*, **13**. 6–7. sz. 34–44.
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2003): Kritikus periódusok a nyelvelsajátításban. In: Pléh Csaba: *A természet és a lélek*. Osiris kiadó, Budapest. 104–113.

- Pléh Csaba és Réger Zita (2000): Az anyanyelv elsajátítása. In: Kenesei István (szerk.): *A nyelv és a nyelvek*. Corvina Kiadó, Budapest. 175–192.
- Réger Zita (1990/2002): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Schmidt, R. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11. sz. 129–158.
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10. 3. sz. 209–231.
- Skinner, B. (1957): *Verbal Behavior*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- Sparks, R. (1995): Examining the linguistic coding differences hypothesis to explain individual differences in foreign language learning. *Annals of Dyslexia*, 45. sz. 187–214.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L. és Humbach, N. (2009): Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning*, 59. 1. sz. 203–243.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N. és Javorsky, J. (2008): Early first-language reading and spelling skills predict later second-language reading and spelling skills. *Journal of Educational Psychology*, 100. 1. sz. 162–174.
- Sparks, R., és Ganschow, L. (1991): Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75. sz. 3–16.
- Sparks, R., és Ganschow, L. (1993): Searching for the cognitive locus of foreign language learning problems: Linking first and second language learning. *Modern Language Journal*, 77. sz. 289–302.
- Sparks, R., és Ganschow, L. (1995): A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *Modern Language Journal*, 79. sz. 235–244.
- Spolsky, B. (1989): *Conditions for second language learning*. Oxford University Press, Oxford.
- Tracy, R. (2002): *Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?* Forschungs- und Kontaktstelle der Universität Mannheim, Mannheim.
- Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 140–173.
- Vigotszkij, Sz. L. (1967/2000): *Gondolkodás és beszéd*. Trezor Kiadó, Budapest.

Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései –
egy közös értelmezési keret lehetősége

ABSTRACT

**OLGA HREBIK SOMI: REVIEWING THE VARIOUS APPROACHES TO THE LINKS BETWEEN FIRST
LANGUAGE ACQUISITION AND SECOND LANGUAGE LEARNING: POSSIBILITIES FOR A
COMMON FRAMEWORK**

This paper provides a comprehensive overview of the various approaches to language learning from the perspectives of (1) better understanding the relationship between L1 and L2 acquisition and (2) exploring additional factors influencing language acquisition. After a brief summary of the classical theories of language acquisition, the characteristics of first language acquisition are described in detail. The second section discusses the links, similarities and differences between L1 and L2 acquisition. The third section of the paper describes the obstacles to acquiring a second language to native-like proficiency, while the fourth section reviews the effect of age on language learning. The fifth section summarizes attempts to construct a comprehensive model of foreign language learning. Finally, the sixth section introduces a synthesized model of the various approaches. The model is constructed to display the factors that impact L1 and L2 acquisition and the relationships between the informal acquisition of the mother tongue and the formal learning of foreign/second languages. This review of the major factors in language learning and exploration of their nature and functioning may contribute to the development of the practice of foreign/second language teaching.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 1. 53–77. (2011)

Levelezési cím/Address for correspondence: Sominé Hrebik Olga, Szegedi Kereskedelmi, Közgazdasági és Vendéglátóipari Szakképző Iskola Vasvári Pál Tagintézménye, H-6722 Szeged, Gutenberg u. 11.

KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ KÉPZÉSBEN, ALSÓ TAGOZATON OKTATÓ NYELVTANÍTÓK MEGGYŐZŐDÉSEINEK ELEMZÉSE

Sebestyénné Kereszthidi Ágnes

Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar

Tanulmányomban egy vidéki, német két tanítási nyelvű iskola alsó tagozatán német nyelvet és német nyelvű szaktárgyakat tanító pedagógusokkal készített strukturált interjúk eredményeit ismertetem. Bemutatom a nyelvtanítók korai nyelvoktatásról, valamint a két tanítási nyelvű alsó tagozatos program alapelveiről, előnyeiről és hátrányairól kialakult véleményüket, tapasztalataikat. A dolgozat egy nagyobb kutatás része, melynek célja az alsó tagozatos német két tanítási nyelvű oktatás elemzése és értékelése: hogyan jellemezhető ez a képzési forma, milyen pedagógiai alapelvek és nyelvelsajátítási elvek húzódnak meg mögötte, és ez hogyan valósul meg az osztályteremben egy általános iskolában.

A kutatás elméleti háttere

Anyanyelvét minden ember elsajátítja, csak különböző mértékben. További nyelvek esetén, különösen osztálytermi keretek között, a nyelvtanulás sikerességét az egyéni különbségek erőteljesen befolyásolják. *Apeltauer* (1997) az idegen nyelv elsajátításában szerepet játszó tényezők között a biológiai tényezőket – az agyi érettséget és az életkort – kognitív fejlettséget és az affektív tényezőket emeli ki, valamint az anyanyelv szerepével is foglalkozik.

A gyerekek és a felnőttek között biológiai tekintetben jelentős különbségek vannak, amelyek az idegen nyelv elsajátítására, tanulására is kihatnak. A nyelvtanulásban az életkornak betöltött szerepéről lásd *Nikolov* (2004) tanulmányát. A szakirodalomban az életkor és a nyelvtanulás összefüggésével kapcsolatban eltérőek az álláspontok. Számos kutató (pl. *Dulay, Burt és Krashen*, 1982; *Johnson*, 1992; *Larsen-freeman és Long*, 1991; *Scovel*, 1988 idézi *Nikolov*, 2004. 4. o.) kutatásaik alapján arra a következtetésre jutott, hogy idegen nyelv tanulásakor a korai kezdés az alapvető feltétele az anyanyelvi szintű kiejtés elérésének. Aki felnőttként kezd el egy nyelvet tanulni, a kiejtést alapul véve soha nem fog tökéletes nyelvtudással rendelkezni. Ez a vélemény a kritikus periódus meglétét feltételezi, és az ember csak ezen a perióduson belül képes akcentus nélküli kiejtés elsajátítására. Több kutató is rámutatott azonban arra (*Nikolov*, 2004), hogy meg-

felelő motiváció és megfelelő gyakorlás esetén fiatal felnőttek is képesek anyanyelvi szintű kiejtés elsajátítására.

A kisgyerekek szívesen utánoznak (*Apeltauer, 1997*), és minden érzékszervet bevonnak a megismerés folyamatába. Nemcsak a kiejtést, hanem a hangsúlyt, intonációt, mimikát, gesztusokat is utánozzák. A gyerekek rövidebb ideig képesek egy dologra figyelni, nagy a mozgásigényük, több változatosságot igényelnek. A beszédkézség elsajátítása még ösztönös, a gyermek a célnyelvet hallva, a beszédhelyzetet értve és élményt nyújtó tevékenységeken keresztül fokozatosan veszi birtokba az idegen nyelvet. A nyelvelsajátítás gyakorlatilag ugyanazon az úton történik, mint az anyanyelv elsajátítása (*Wode, 2009*). Hajtóerő a motiváció, az érdeklődés, a kommunikáció igénye. A gyermek közölni szeretne valamit az adott idegen nyelven, számára a tartalom a fontos és nem a helyes nyelvi forma. A gyermeknek gátlásai még nincsenek, ezért általában lelkesen vesz részt a kommunikációban. Az életkorral azonban a nyelvtanuló egyre inkább elemezni fogja azt, amit meg kell tanulnia, és a koncentráció, a memória növekedésével a nyelv egyre több aspektusát fel tudja dolgozni, az automatikus folyamatokat pedig egyre kevésbé veszi figyelembe (*Butzkamm, 2004; Wode, 1995, 2009*).

Kisgyerekek esetén a nyelvelsajátítás nem tudatos, nyelvi ösztönön alapul, nyelvtani magyarázatokra, szabályok magolására nincs szükség. Tudatos, analitikus tanulásról, amelyre már inkább a szabályrendszeren alapuló folyamatok a jellemzőek, csak felnőtt korban beszélhetünk. A „gyerekek a memória-alapú folyamatokra támaszkodnak jobban, míg a felnőttek inkább a szabályrendszeren alapuló folyamatok a jellemzőek” (*Nikolov, 2004. 7. o.*). A szabályok a nyelvtanulás folyamatát lerövidítik, de az ösztönös nyelvelsajátítási folyamatnak, a nem tudatos nyelvhasználatnak az útjában állnak. Azonban még az idősebb korosztálynál is elkerülendő a nyelvtani szabályok magoltatása, kontextus nélküli monoton gyakoroltatása, annál is inkább, mert a felnőttek nyelvtanulási tapasztalatait vizsgálva *Nikolov és Nagy (2003)* arra az eredményre jutott, hogy a megkérdezettek többsége negatív élményként idézte fel a mechanikus nyelvtani gyakorlást.

A gyerekek a felnőttekhez viszonyítva érzékenyebbek a hangok iránt, rendre jobb eredményt érnek el a kiejtésben, de nehézséget okoz számukra az alaktan és a mondat-tan. A felnőttek morfológiai és mondattani jellemzőkre koncentrálnak, és hátrányban vannak az anyanyelvben nem létező idegen hangok, eltérő intonációs minták megtanulása szempontjából (*Apeltauer, 1997*). Az idegen nyelvi fejlődés üteme jóval lassúbb a kisgyermekeknél, mint a serdülőknél vagy a fiatal felnőtteknél (*Nikolov és Mihajljevic-Djigunovic, 2006*). A tanulás folyamata az idősebb korosztálynál az érzékszervek romlásával újra lelassul (*Apeltauer, 1997*).

Azok, akik szociolingvisztikai érvekkel élnek, úgy gondolják, hogy a felnőttek körében a célnyelvi beszélőkkel szemben kialakult negatív hozzáállás gátolhatja a nyelvtanulás sikerét. A kisgyerekeknél ez még nincs jelen, sokkal nyitottabbak. Az akcentus a felnőttek énképével is összefügghet, mivel akcentusukkal az anyanyelvi csoporthoz való tartozásukat hangsúlyozzák, így nem is törekednek a tökéletes kiejtésre (*Apeltauer, 1997*).

Gyermekkorban a nyelvtanulás a természetes nyelvelsajátítás folyamataira épül, amelynek alapján a gyermek ösztönösen használja a már ismert stratégiákat az idegen nyelv elsajátításakor is (*Fröhlich-Ward, 2003*). A korai nyelvvoktatás akkor hatékony, ha

a tanulók érdekes, motiváló, kognitív kihívást jelentő tevékenységekben örömmel vesznek részt, és a nyelvtanulás folyamatát sikerként élik meg. Ezt támasztja alá egy hazai, általános iskolás gyerekek angol nyelv iránti motivációját vizsgáló longitudinális kutatás eredménye is (Nikolov, 1995).

A kutatás leírása

A kutatás céljai

A tanulmány német két tanítási nyelvű alsó tagozatos osztályokban nyelvet tanító pedagógusokkal készített strukturált interjúk eredményeit mutatja be. A kutatás célja az volt, hogy megtudjuk, (1) hogyan vélekednek a képzésben oktató pedagógusok a korai nyelvoktatás alapelveiről, előnyeiről és hátrányairól, (2) mit gondolnak a két tanítási nyelvű alsó tagozatos programról, továbbá (3) milyen szakmai kívánságokat, eredményeket, problémákat fogalmaznak meg.

Mérőeszközök

Az adatokat a pedagógusokkal készített strukturált interjúkkal gyűjtöttem. A strukturált interjú hat nagyobb témakörre tagolódik, 59 nyitott kérdést tartalmaz. Az interjúk nyelve magyar. Az első rész hat kérdést (1–6.) tartalmaz és háttéradatakra kérdez: a pedagógus végzettségére, tanítási tapasztalataira, továbbképzéseken való részvételére, illetve alsó tagozaton német nyelvtanítóként eltöltött idejére, továbbá arra, hogy milyen tantárgyakat, melyik évfolyamon és heti hány órában tanít német nyelven. A kérdések a válaszadó pedagógus alapos megismerését szolgálják.

A második témakör (7–13.) a korai nyelvoktatás és az alsó tagozatos két tanítási nyelvű program előnyeit és hátrányait tárja fel a pedagógusok szemszögéből, továbbá hogy az iskola hogyan tudja a leendő elsősök szüleit meggyőzni, hogy gyermekeiket a német két tanítási nyelvű csoportba írássák. A 14–24. pontban megfogalmazott kérdések a két tanítási nyelvű programban résztvevő diákok egyéni jellemzőire, képességeire, nyelvérzékükre, motiváltságukra irányul, valamint ezen vonások összehasonlítását kéri az iskola többi diákjával. Céloom megtudni, hogy milyen képességű gyerekek járnak a német két tanítási nyelvű csoportokba, és hogy ők mennyiben tekinthetők válogatott tanulóknak.

A következő kérdések (25–54) az osztálytermi folyamatokra irányul, a két tanítási nyelvű alsó tagozatos program sajátosságait és kihívásait, a tananyagokat, valamint a nyelvórákon alkalmazott eljárásokat vizsgálja. Néhány kérdés a pedagógusok órai nyelvhasználatát elemzi, nevezetesen, hogy az órán a pedagógus saját megítélése szerint mennyit beszél idegen nyelven, mire használja az idegen nyelvet és az anyanyelvet. A 25–38. kérdések a német nyelvi órára fókuszálnak, a 39–54. kérdések a német nyelven oktatott szaktárgyi órákra vonatkoznak. E kérdésekkel cél azt megtudni, hogy a pedagógusok miben látják a különbséget egy nyelvi óra és egy német nyelvű szaktárgy között,

az utóbbi mennyiben kíván más módszereket, felkészülést, továbbá miben látják az idegen nyelvű szakóra sikerét. Azt is vizsgálják a kérdések, hogy a pedagógusok milyen tanácsokat adnának egy német szakos pedagógusjelöltnek, aki két tanítási nyelvű osztályban szeretne alsó tagozatosokat tanítani. Az interjú utolsó öt kérdése (55–59.) a pedagógus szakmai kívánságait, terveit, problémáit és nyelvtanítói munkájának legfontosabb eredményeit tárja fel.

Eljárás

A vizsgálat helyszíne egy vidéki német két tanítási nyelvű általános iskola, ahol több mint tíz éve folyik német két tanítási nyelvű oktatás mindegyik évfolyamon. Alsó tagozaton első osztálytól kezdve a heti öt németóra mellett a rajzot, a technikát és a testnevelést oktatják német nyelven heti egy-egy órában. A készségtárgyakon kívül harmadik és negyedik évfolyamon az egy óra anyanyelvi környezetismeret mellett hetente egy alkalommal német nyelven tanulják a környezetismeretet.

A kutatás megkezdésekor az iskolában hat német szakos pedagógus dolgozott, akiket a tanulmány nem a saját nevükön említ. A pedagógusok végzettségét az 1. táblázat foglalja össze. Az X-ek az adott végzettség meglétét jelentik: például Emese tanítói diplomával rendelkezik és a német műveltségterület levelező képzés formájában végezte el. Renáta nappali tagozaton szerezte meg nyelvtanítói diplomáját, és levelező képzés formájában elvégezte a tanárképző főiskolát is. Mária és Szilvia eredetileg tanítóképző főiskolát (rajz-pedagógia illetve testnevelés-pedagógia speciálkollégiumot) végzett, és utólag levelező képzés útján szerzett német nyelvből nyelvtanítói, majd tanárképző főiskolai szintű végzettséget. Enikő és Karolina tanárképző főiskolát végzett. Karolina anyanyelvű lektorként tanít az iskolában. Édesanyja német származású, ő maga Németországban született, de tanulmányait Magyarországon folytatta. A hat nyelvpedagógus közül öten, a kizárólag tanítói diplomával rendelkező pedagógust leszámítva, az általános iskola mind a nyolc évfolyamán tanít német nyelvet.

1. táblázat. A megfigyelt pedagógusok végzettsége

A pedagógusok végzettsége	Tanítóképző főiskola			Tanárképző főiskola	
	Tanító szak	Német műveltségi terület – nappali	Német műveltségi terület – levelező	Nappali	Levelező
Emese	X		X		
Enikő				X	
Karolina				X	
Mária	X		X		X
Renáta		X			X
Szilvia	X		X		X

A hat interjú elkészítésére 2009 februárja és júniusa között került sor. Az interjúk helyszínét a pedagógusok jelölték ki. A beszélgetéseket semmilyen rendkívüli esemény nem zavarta meg. Az interjúk szövegét röviddel a diktafonra rögzítést követően szöveghűen átírtam, és az átírás helyességét ellenőriztettem egy olyan szakemberrel, aki a kutatásban nem vett részt. Ezt követően az átírt interjúk tartalmát elemeztem.

A tanulmányban az eredményeket a kérdések logikai sorrendjében mutatom be. A résztvevőktől idézett szövegeket idézőjelben, dőlt betűvel jelölöm, zárójelben áll a válaszadó tanár neve. A három pont (...) mindig szünetet jelöl. Ha az idézett szövegből hiányzik egy szó vagy mondatrész, akkor azt szögletes zárójelbe tett három ponttal jelzem ([...]).

Eredmények

A korai nyelvoktatás a nyelvtanítók szemszögéből

A megkérdezettek kivétel nélkül előnyösnek tartják, hogy a gyerekek első osztálytól fogva tanulhatnak német nyelvet és semmilyen hátrányt nem látnak benne. Renáta véleménye szerint, „*a pici gyermekek még sokkal fogékonyabbak*”. A többségük már óvodás korban elkezdene a nyelvtanulást, sőt, Enikő és Emese véleménye szerint akár az anyanyelvvvel párhuzamosan. Emese úgy gondolja, hogy a gyermek „*anyanyelvével együtt megtanulja az idegen nyelvet*”. Mária az interjúban arra utal, hogy az alsó tagozatosaknál még „*nagyon előtérbe kerül az utánzási vágy, és nincsenek gátlásaik, ami esetleg ugye már felső tagozatosoknál, vagy nagyobbaknál jelentkezik, hogy én nem tudom mondani, nem merem mondani*”. „*Az egész nyelvtanulást végül is ők játéknak fogják fel*”.

A megkérdezettek fele (Enikő, Renáta, Szilvia) a korai nyelvtanulás előnyeként a kiejtést említi. Példaként Renáta egy kisfiút hoz fel, aki már egészen kiskora óta német nyelvű adásokat néz, főleg meséket, és tökéletes kiejtésre tett szert. A kutatások nem igazolják egyértelműen, hogy a korai kezdés feltétlenül együtt jár a tökéletes kiejtéssel (Wode, 2009). Nikolov (1999) felveti a kérdést, hogy szert tudnak-e tenni a gyerekek anyanyelvihez hasonló kiejtésre, ha a tanár kiejtése sem tökéletes és a nyelvi foglalkozásokon csak elvétve hallgatnak hanganyagot (Nikolov, 2008).

Karolina véleménye a korai nyelvoktatást tekintve nem egyértelmű. Hasznosnak tartja, hogy a gyerekek „*pici korban hallják a hangzást és a kiejtést*”, de szerinte magyar környezetben komoly haladás nem várható el. Elég, ha „*játékos módon megismernek dalokat, mondókákat*”. Ha a gyermek később kezd el nyelvet tanulni, akkor is nagyon szép eredményt lehet elérni, és példának saját lányát hozza fel. Az ő esetében lényegesen más a helyzet, mint egy átlagos magyar gyermeknél, hiszen az anyuka német származású, vannak német rokonaik, s bár otthon magyarul társalognak, azért gyakran hall német beszédet, hall verseket, mondókákat, illetve szoros a kapcsolat a németországi rokonokkal, rendszeresen látogatják egymást. Karolina úgy gondolja, hogy nem sikerült otthon elérnie, hogy gyermekeivel németül beszéljen, és így lehetőségük legyen a magyar nyelv mellett a német nyelvet is anyanyelvként elsajátítani. A következőképpen nyilatkozik er-

ről: *„moss kezet, gyere ide, tehát ezek a dolgok, amik otthon ugye előfordulnak, ezeket ugyan mondtam nekik németül, de semmi komolyabb dolgot, hát voltak ilyen fellendülések, [...] otthon nem sikerülnek ezek, [...] az embernek a nagy rohanás közepette minden eszébe jut csak az nem, na, hogy most németül beszéljen közben”*. Karolina úgy érzi, *„valamilyen szinten mégis csak a magyar kötődik jobban itt hozzám”*. Meggyőződése szerint az iskolába lépő kisdíák számára az a legfontosabb, hogy *„megtanuljon írni, olvasni, és amikor már nagyjából berögződtek ezek a dolgok”*, akkor elég elkezdni a nyelvtanulást, vagyis harmadik, negyedik osztályban.

Az alsó tagozatos két tanítási nyelvű oktatás melletti érvek

A korai kezdést követően az alsó tagozatos két tanítási nyelvű program előnyeiről és hátrányairól kérdeztem a pedagógusokat. Arra is kíváncsi voltam, hogy saját gyermekeiket beíratnák vagy beíratják-e két tanítási nyelvű osztályba, illetve, hogy a szülőket hogyan tudják meggyőzni a képzés előnyeiről. A hat pedagógus közül Enikőnek és Renátának nincsen gyermeke, de ha lesz, mindenképpen két tanítási nyelvű osztályba íratják be őket. Ezt Renáta a nyelvismeret fontosságával indokolja, továbbá meggyőződése szerint *„sok pluszt el lehet sajátítani azáltal, hogy bizonyos tantárgyakat más nyelven tanul, illetve sokkal előbb elsajátítja az idegen nyelvet a gyermek és [...] a két tanítási nyelvű osztályokban többről van szó, mint pusztán a nyelvtanulásról, [...] speciális dolgok is jönnek még hozzá”*. Enikő úgy gondolja, hogy *„akinek van egy kis nyelvérzéke, szerintem nem túl sok hozzátanulással, nagyon könnyen meg tud németül tanulni, mivel hogy napi szinten hallja, és az ... és az első másfél évben szinte, mint az anyanyelvét úgy tanítjuk a németet, csak hallás után és ismételve”*.

Emese és Karolina nem íratta be két tanítási nyelvű osztályba gyermekeit. Emese esetében a nagyobbiknál nem volt még rá lehetőség, a kisebbiknél a gyermek mozgásigényét figyelembe véve inkább sportosztályt választottak. Karolina az iskolaválasztásnál az iskola közelségét és a környezetet tartotta elsődleges szempontnak, illetve a választott iskolában is lehet első osztálytól kezdve nyelvet tanulni, igaz heti egy órában, majd harmadiktól heti három és felső tagozaton heti öt órában. Mivel mind az iskolával, mind az ott folyó munkával elégedettek voltak, a második gyermeknél már nem is gondolkodtak más variáción.

Mária és Szilvia, amikortól már volt lehetőség, két tanítási nyelvű osztályba hozta gyerekeit. Mária szerint az egész család *„megfertőződött ezzel a két tannyelvű oktatással”*, mert általános iskola után mindkét nagyobbik gyereke önszántából két tanítási nyelvű középiskolába ment továbbtanulni, annak ellenére, hogy a lakóhelyükön nincs ilyen jellegű iskola. *„Ugye a nagyobbak már jártak a két tannyelvű középiskolába, amikor én elkezdtem itt tanítani, tehát én is láttam, hogy ez nem egy rossz dolog.”*

Amikor arról kérdeztem őket, hogy hogyan tudják a szülőket meggyőzni, hogy két tanítási nyelvű osztályba írassák gyermekeiket, ketten a nyelvismeret fontosságáról beszéltek. Renáta szerint *„a szülők maguk is tapasztalják, hogy mekkora előny a mai világban minimum egy nyelv ismerete”*. Mária úgy fogalmazott, hogy *„a mostani szülők saját bőrükön is érzik azt, hogy bármilyen állásinterjúra, bármilyen álláshirdetés, ha megjelenik, a nyelv angol és/vagy német már mindenütt alapvető követelmény, ugye mivel ezek a*

szülők még nem igazán beszélnek idegen nyelveket, és talán az, hogy a gyerek valamilyen szinten elsajátít egy idegen nyelvet. Ugye a legtöbb szülő fontosnak tartja, hogy a gyereke, ha már ő nem tud, akkor a gyereke tudjon... idegen nyelveket”.

Karolina főleg azoknak a szülőknek javasolja a két tanítási nyelvű osztályt, „*akik nem biztos, hogy tudnának önerőből külön nyelvórákat megfizetni*”, hiszen a képzés során „*itt ugye tulajdonképpen plusz órákat kapnak*” vagyis azoknak, akik nem tudnak otthon a gyermekeiknek segíteni. Emese a német nyelv melletti érveket sorolta fel: „*sokkal közelebb vagyunk német nyelvterülethez, mint akármilyen, tehát mondjuk a menő angolnyelv-területhez, sokkal [...] több gazdasági kapcsolat van Németország és Magyarország között. Sokkal több német vállalat van [...] Magyarországon, mint bármilyen más vállalat, szerintem*”.

Enikő a képzés jellemzőit ismerteti a szülőkkel, vagyis „*az első, második félévben csak hallás utáni játékos tanulás és akkor második év második félévétől a német ábécével való ismerkedés és lényegében harmadiktól, amikortól ugyanúgy más osztályokban is fakultáció szintjén lehet idegen nyelven tanulni, onnantól kezdve kezdik el komolyabban, tehát a nyelvtani szabályok, meg minden ilyesm*”. Enikő válaszából arra a következtetésre jutottam, hogy nincs teljesen tisztában a kezdeti, játékos hallásértésen alapuló szakasznak az idegen nyelv elsajátításában betöltött szerepével. A válasz számomra azt sugallja, hogy amíg a gyerekek nem foglalkoznak nyelvtani szabályokkal, addig a nyelvtanulás terén nem végeznek komoly munkát. Ezzel ellentétben a változatos beszédhelyzetek, a megfelelő nyelvi input, a mesék, a dalok, a mondókák lehetőséget teremtenek arra, hogy a gyerekek hipotéziseket állítsanak fel a nyelv szókincsére, struktúrájára vonatkozólag (Rück, 2008; Wode, 2009). A történetek és a kontextusba ágyazott tevékenységek a tartalomra, a jelentésre összpontosítják a figyelmet, és hozzájárulnak a gyerekek nyelvi fejlődéséhez (Nikolov, 2004).

A legmeggyőzőbb érv azonban Renáta és Mária véleménye alapján a sikeres nyelvvizsgáról kiállított bizonyítvány, amely már önmagában motiváló tényező a szülők számára. Annak ellenére, hogy a szülők tisztában vannak azzal, hogy munkavállalásakor a munkaadóval folytatott beszélgetés a döntő, „*de le kell tenni sajnos a papírt. [...] én úgy vettem észre, hogy a szülőket ez a papír ez borzasztóan motiválja*” (Renáta). A nyelvvizsgákon való megfelelés a szülők számára az iskolában folyó hatékony munka egyik mutatója (Petneki, 2002). A megkérdezett pedagógusok igyekeznek is minél több gyereket eljuttatni a megfelelő szintre. Mária úgy véli, hogy a gyermek „*úgy tud tizennégy évesen középiskolába kerülni, hogy van nyelvvizsgálója, és akkor egy másik nyelvet elkezdhet teljes energiával*”. Szilvia a nyelvvizsga kapcsán a kezdetekre utal. Azok a kollégák, akiktől átvették a két tanítási nyelvű programot, azt mondták, hogy a két tanítási nyelvű osztály fele sikeres középfokú nyelvvizsgát tesz. A vizsgált iskolában ezt nem sikerült ilyen arányban elérni. Az első két tanítási nyelvű programban részt vevő, 2007-ben végzett 15 fős csoportból kettőnek sikerült középfokú (B2), és egy tanulónak alapfokú (B1) szintű nyelvvizsgát tenni. A következő évben az arány jobb volt, a 2008-ban végzett diákok közül öten tettek sikeres középfokú C típusú (B2), ketten pedig alapfokú írásbeli (B1) nyelvvizsgát. Szilvia szavaiból ítélve jobb eredményt vártak el a képzéstől, és a várt siker elmaradását a nyelvvizsga szintjének megemelésével indokolják. Egyetérttek Bors, Lugossy és Nikolov (2001. 87. o.) véleményével, miszerint a „nyolcadik osz-

tályban államilag elismert nyelvvizsgával dokumentált nyelvtudás hamar elveszti fényét, ha nem fejlesztik tovább kitartó, rendszeres munkával”. A nyelvvizsgák anyagait (a junior nyelvvizsgától eltekintve) nem a gyerekek világához, gondolkodásához igazítják, hanem a felnőttek ismereteit veszik alapul. Egy tizennégy éves gyereknek, aki nem olvas napilapokat, nem néz rendszeresen híradót, komoly kihívást jelent a nyelvvizsga megszerzése.

A két tanítási nyelvű oktatás ellen szóló érv a nyelvtanítók véleménye alapján

Az interjú során a megkérdezettek nem soroltak fel olyan érveket, amelyek a két tanítási nyelvű oktatás ellen szólnak, de ketten a diákok leterheltségére többször visszatértek. Renáta például a diákok problémás tulajdonságaira vonatkozó kérdésem kapcsán beszélt a szülői visszajelzés alapján a tanulók leterheltségéről: „*mivel itt nagyobb mennyiségű a tananyag és ugye heti 5 órában tanulunk, [...] csak németet és akkor még nincs itt a német környezet és az egyéb német tárgyak, tehát így... így ezért sokkal többet kell készülni*”.

Karolina a tanulók képességeit emelte ki, amikor arra a kérdésre válaszolt, hogy a szülőket hogyan győzi meg arról, hogy gyermekeiket a két tanítási nyelvű osztályba írassák. Fontosnak tartja felhívni a figyelmet arra, „*hogy tényleg a gyerekek a képesség tényleg olyan legyen, hogy ez... ez nagyon nagy teher, tehát azt látom, hogy azért nekik jóval több órájuk van*”. Karolina az interjú során később újra utalt azokra a gyerekekre, „*akik nem bírják a tempót ... nincs sikerélményük, lemaradnak. Magyarra is küszködnek és akkor jön még a német is hozzá és az előbb – utóbb ki szokott bukni és utána vagy végig húzzák nyolcadikig valamilyen módon. Nyilván, hogy így is ragad rájuk azért német, de nem biztos hogy ... hogy az ő kis lelküknek ez jó, mert akkor ... akkor sokkal több sikerelenség éri őket*”. A szülők felelősségét hangsúlyozza, nekik kell „*átgondolni, hogy én ezt-ezt tudom vállalni, hogy a gyerekem ezt tudja-e vállalni*”.

A két vélemény ellentmond Wode (2009), az Altenholzban lévő Claus-Rixen nevű, 1–4. évfolyamos iskolában folyó kétnyelvű oktatást figyelemmel kísérő csoport vezetőjének tapasztalataival. Wode többek között abban látja a program előnyét, hogy a diákok részéről nem feltételez rendkívüli képességeket, illetve a nyelvtanulás semmilyen többletterhet nem jelent sem az iskolának, sem a diákoknak. A diákok órarendjébe kötelező óraszám felüli órákat nem építenek be, az iskolában eltöltött időt a tanulók duplán kihasználják, a nyelvet szaktárgyi ismeretek tanulása közben sajátítják el. A bemelegítő program, a kontextuson alapuló nyelvhasználat aktivizálja a gyermek természetes nyelv-elsajátítási mechanizmusait.

A diákok nyelvtanítói szemmel

A hat megkérdezett pedagógus a következőképpen jellemezte ezt a korosztályt: „*fogékonyak*” (Renáta, Emese), „*érdeklődők*” (Emese), „*ügyesek*” (Renáta, Szilvia), „*mernek megszólalni idegen nyelven*” (Szilvia), „*lelkesek*”, „*szeretnek játszani*” (Karolina), „*a nyelvtanulást játékként fogják fel*” (Mária), „*könnyebben kezelhetőek, irányíthatóbbak*” (Karolina), „*őket még el lehet varázsolni, a tanító néni kedvéért mindent megcsinálnak*”

(Mária), „természetesebb nekik, tehát használják is a nyelvet” (Emese), „nincsenek még gátlásaik, bátrabban mernek bármit kimondani” (Mária), „amit játszva, játékkal tanulnak meg, az minden könnyebben megy, mindegy, hogy mi” (Emese). *A kiejtést nagyon szépen el tudják sajátítani*” (Renáta).

Karolina utalt arra, hogy a gyerekek szívesen beszélnek saját tapasztalataikról, élményeikről. Ez jól hasznosítható az idegen nyelv tanulásakor is: „*én azt gondolom, hogy ... hogy nagyon szívesen elmondják, mindig a kis tapasztalataikat, nyilván magyarul, és akkor ehhez fűződően megtanuljuk a szavakat például ugye németül [...] és akkor ugye jönnek a kis saját élményeik, [...] nagyon szívesen tanulnak szavakat, [...] meg játékokat ehhez kapcsolódóan*”.

Mária azt emelte ki, hogy mennyire megterhelő az alsósokkal való nyelvi foglalkozás, sokkal több munkát, nagyobb felkészültséget igényel. Úgy véli, hogy alsóban „*nehézebb tanítani, sokkal fárasztóbb megtartani egy órát, mint egy felső tagozatban, ... rövidebb a figyelmük, tehát sokkal változatosabb módszerekkel kell tanítani, ... nagyon nehéz lekötöni a figyelmüket, gyakrabban kell váltani, mozogni kell nagyon sokat, tehát nem lehet az, hogy most leülünk, és negyvenöt percig a helyén ül a gyerek*”. Hasonló gondolatot fogalmazódott meg egy angol szakos pedagógusokkal készült kutatásban is, ahol az egyik interjúalany így fogalmazott: „*az általános iskola az módszertan!*” (Nikolov, 2008).

Az alsósok elemzésekor a nyelvtanra Mária kivételével mindenki kitért, csak más megközelítésben. Karolina, aki csak német nyelvi szaktárgyi órákat tanít, nem tudott olyan területet említeni, amely ennek a korosztálynak gondot jelent, és ezt azzal indokolta, hogy „*én nem tanítok nekik ... nyelvtani részt, ... nem tanítok nekik olyan mondatfelépítéseket, ami az én feladatomban lenne*”. Renáta a nyelvtant az alsósok pozitív vonásai között említette: „*Hát mindenképpen a nyelvtan, mivel ott még egyszerű és ... és ők még élvezik, és ők még szeretik és ... és tényleg, amit kérek, azt ők megcsinálják, és ... és még követni tudják, és szépen visszaadják nekem*”. Emese, Enikő és Szilvia problémás területnek tekinti a nyelvtant. Emese szerint a nyelvtani szabályok már gondokhoz vezetnek, de „*végül is a szorgalmasabbaknak nem okoz nehézséget, mert... mert könnyen megértik a logikáját, és utána meg már megtanulják. Tehát amit be kell fenekelni, azt megtanulják*”. Enikő is hasonló gondolatokat fogalmazott meg, szerinte „*annyi a nehézség, hogy amikor ugye a harmadikban bejön, hogy a német mondatban ugye a második helyen az ige áll, akkor még esetleg magyar nyelvtanból nem tudják, hogy mi az, hogy ige, és akkor ugye csak kell beszélünk erről nagyon sokat, hogy az ige, az cselekvést kifejező szó*”. A diákoknak az eltérő nyelvi fejlődését is a nyelvtani hiányosságokkal magyarázta: „*amikor harmadiktól elkezdődik egy kicsit keményebben a tanulás, akkor ugye beindul az a nagyobb szóródás is, hogy vannak, akik addig jobbak voltak, de onnantól kezdve gyengébbek, ez mondjuk, lehet, hogy egy kicsit hátráltatja őket*”. A hagyományos nyelvtanítás „*a jobb nyelvérzéssel, előnyösebb gondolkodási képességgel rendelkező*” diáknak kedvez (Nikolov, 2003. 53. o.).

A pedagógusi vélemények szemben állnak a szakirodalomban elfogadott elvekkel (Hurell, 2005; Mayer, 2005), ugyanis a nyelvtani struktúrák tudatosítása, a nyelvtan rendszerbe foglalása nem célja az alsó tagozatos nyelvóráknak. Hiszen, mint ahogyan Enikő is fogalmazott, még az anyanyelvi órán sem tisztázták az adott nyelvtani kategória jelentését. A diákok még nem ismerik a nyelvtani rendszer alapfogalmait, a szófajokat;

az alany, az állítmány, a tárgy fogalmát, ennek ellenére használják anyanyelvükön az egyes toldalékokat, kötőszavakat és nyelvtani szerkezeteket, csak nem tudatosan. Miért akarja átvenni a nyelvtanító az anyanyelvi tanító szerepét és próbálja elmagyarázni a különböző nyelvi szerkezetek képzését és használatát, és miért fordítanak mondatokat oda-vissza, amely már tudatos nyelvhasználatot feltételez? A gyerekek nem a szabályokon keresztül, hanem a szituációban megértett szavakon, kifejezéseken át jutnak el a nyelvtanhoz (Butzkamm, 2004). A megértés nem azt jelenti, hogy a diákok értik az egyes szavak, nyelvtani szerkezetek jelentését, hanem felfogták a közlési szándékot, a közlés üzenetét, vagyis a célnyelvi szavak és mondatok jelentését a kommunikatív használatból következtetik ki (Werlen, 2006). A szavakat, nyelvtani szerkezeteket minden esetben (még később is) értelmes összefüggésekbe ágyazva kell bevezetni és gyakoroltatni (Klippel, 2000). „Később, abban a mértékben, ahogy fejlődik analitikus gondolkodásuk, fokról fokra rá lehet vezetni őket az összefüggések megfigyelésére, a szabályszerűségek felfedezésére és a tudatos nyelvi reflexióra” (Morvai és Poór, 2006. 21. o.).

A szülők szerepe a nyelvtanítók véleménye alapján

Az interjúk során, más-más kérdés kapcsán, a szülők szerepére, a szülőkkel való együttműködésre is kitértek a megkérdezettek. Mária az alsó tagozatos diákoknak a nyelvtanulás szempontjából előnyös tulajdonságai kapcsán beszélt arról, hogy mennyire fontosnak tartja a nyelvi program céljának, módszereinek megismertetését a szülőkkel. Otthon a szülő gyermekétől „megkérdezi, hogy mit csináltak németen, és akkor a gyerekek mit mondtak mindig, hogy játszottunk. Ezt azért a szülőértekezleten el kellett mondani a szülőknek, hogy igen, mi játszottunk, ... hogy a játékon keresztül mi nagyon sok mindent megtanítottunk velük, nagyon sok mindent a játékon keresztül megtanultunk”. A szülők többsége nem alsó tagozaton kezdte az idegen nyelv tanulását, nem ismeri a korai nyelvoktatás eredményre vezető módszereit, melyek a saját nyelvtanulási tapasztalataiknak – kétnyelvű szótárfüzet, szabálytanulás, fordítás – ellentmondanak. Érdemes a szülőket megismertetni a korai nyelvoktatás céljaival, előnyeivel és sikeres eljárásaival (Schmied-Schönbein, 2008. 33. o.).

Szilvia és Enikő többször utalt arra, hogy a szülők többsége nem beszél a gyermek által tanult nyelvet. Ennek ellenére örülnek a szülői segítségnek, sőt, számítanak is rá. A gyermek mellé „le kell ülni, és amelyik szülő fontosnak tartja, és tényleg azért hozta ide gyereket, az le is ül mellé és segít” (Szilvia), például a szótanulásban, kikérdezi a szavakat, vagy másolás esetén, még nyelvismeret hiányában is „le tudja ellenőrizni a szülő, hogy hiba nélkül lemásolta-e a gyermeke” (Enikő) a feladatot, vagy „amikor már komolyan kellene ugye a mondat szerkezet, igeragozás, megfelelően ragozva, tehát ott-ott kellene nagyon gyakoroltatni egy kicsikét, anyukának, apukának még mellé ülni picit” (Szilvia). Az írás és olvasás megkezdésekor is számít Szilvia a szülői segítségre, „mert ez most egy picit olyan, mint amikor magyarul elkezdtek írni, olvasni, ott is le tetszettek ülni velük, még ha nem tudja az anyuka a nyelvet, de tetszik hallani, hogy olvasta, amit ma tanultunk, akkor ez nagy segítség lesz nekem”. Egy másik mondatával Szilvia a szülői segítség fontosságát látszik megkérdőjelezni, mert véleménye szerint az otthon nem

gyakorló gyerekek is „*egy idő után annyira feljönnek*” [...] „*annyira ügyesen mennek a szavak*”.

Wode (2009) a Claus-Rixen 1–4. évfolyamos iskolában tanuló gyerekek szüleit lebeszéli arról, hogy gyakorolják otthon az angol nyelvet. Ezt azzal indokolja, hogy a szülők által, a saját nyelvtanulásuk során megismert módszerek, például szókikérdezés, mondatalkotás, helyesírás gyakorlása, nem vezetnek eredményre. Wode éppen azokat az eljárásokat nevezi meg, amelyeket az interjúban megkérdezett kollégák a szülőtől elvárnak. A család legfontosabb feladatát ezzel ellentétben Wode abban látja, hogy a szülők inkább a gyermek anyanyelvi fejlődésére figyeljenek, beszélgessenek sokat gyermekükkel, gyakran olvassanak nekik mesét. Ha a gyermeket a célnyelv elsajátításában szeretnék segíteni, és közben nem akarnak hibát elkövetni, akkor gondoskodjanak arról, hogy a gyermek a nyelvet autentikus szituációkban élje meg. A legjobb, ha a család célnyelvi országban nyaral, természetesen nem olyan helyen, ahol nyüzsögnek a turisták, és célnyelvi beszélővel nem találkozhat az ember (Wode, 2009).

A németórák a pedagógusok megítélése alapján

Alsó tagozaton a hat pedagógusból csak Karolina nem tanít német nyelvet, neki csak német nyelvű környezet, illetve testnevelésórája van, így vele csak a német nyelvű szakórákról beszélgettem. A megkérdezettek akkor tekintik eredményesnek a nyelvórát, ha „*sikerül a kitűzött célt elérni*”, „*a gyerekek jól érzik magukat az órán*” (Renáta). A jó óra mindenképpen játékos, kommunikatív (Renáta) és hozzájárul ahhoz, hogy a kisdíákok megszeressék a nyelvet (Renáta). Renáta sikernek élte meg a következő történetet: „*Elsőségek voltak és ... és valahogy év közepe volt, és egyszer becsöngetés után néhány perccel mentem be. Késtem egy kicsit és arra... arra mentem be, hogy a gyerekek németül játszottak és észre se vettek. Én csak szépen csendben leültem és figyeltem őket, és ők meg szépen németül játszottak, a kis ideig tanult dolgaimat és – és akkor, az tök jó érzés volt, hogy tényleg, hogy valamit elértem, amit meg akartam valósítani. Hogy kedvük volt hozzá, szerették, meg csinálták anélkül is, hogy ott voltam, hogy kértem volna tőlük*”. Az említett példa igazolja, hogy Renátának sikerült felkeltenie a nyelvtanulás iránti kedvet. A gyermekek számára az idegen nyelv tanulása rendszerint nem természetes motivációból fakad, általában a szülő kívánsága. Nagyon fontos, hogy felkeltsük a diákokban a belső motivációt, ami a tanár személyiségéből, a tartalomból, a módszerekből, a nyelvórán szerzett élményekből fakad. Az idegen nyelvek iránti pozitív hozzáállás a tanulót az egész élete során elkísérheti. A korán kialakítható pozitív hozzáállás és motiváció nem mindig velejárója a korai programoknak (Nikolov, 1998).

Enikő a sikeres óra kapcsán először arról beszélt, hogyan szeret dolgozni ezeken az órákon. „*Mindenféleképpen játékkal kezdődjön, szerintem, vagy valami kis szőrejtvény-nyel*.” Ezt követően a házi feladatok ellenőrzésének fontosságát említette: „*akár másolás volt, akár fordítás, ilyen egyszerű mondatoknak a fordítása, tehát én azt szeretem mindig leellenőrizni, illetve, ha órán írunk a táblára, akkor is mindent leellenőrzök, hogy mindent helyesen írjanak le. Hát, ha új nyelvtan van, mondjuk ugye akár a tőhangváltós igéknek a ragozása, akkor azokat az órán átbeszéljük, melyek ezek az igék, leírjuk a ragozását. Általában 1-2 órán belül számon is szoktam kérni*”. Ha minden órán nem is, de

a pedagógus megítélése szerint gyakran hallgatnak magnót, párbeszédet gyakorolgatnak. „A lehetőségekhez képest a legtöbb játékot szoktam mindig beleiktatni egy-egy órába.”

Enikő válaszaiból arra következtethetünk, hogy órai munkáját a nyelvi tudatosság, a nyelvtani-fordító módszer eljárásai és a behaviorista hagyomány jellemzik. A siker kulcsát a nyelvtani magyarázatokban, a szabályok lejegyzésében és megtanulásában látja, továbbá feltételezi, hogy amit egyszer megtanulnak, azt a diákok tudni is fogják. A nyelvtan tanítása hosszú évtizedeken keresztül egyet jelentett a nyelvtanítással, a sikert a szabályok ismerete jelentette, és nem a célnyelv használata, ám jelenléte ma is megfigyelhető (Nikolov, 2003, 2008). Enikő törekvése, hogy minden helyesen, hibátlanul kerüljön a füzetbe, a behavioristák elképzelését tükrözi, ami szerint ha valami hibásan hangzik el vagy hibásan jegyzik le, az hibásan rögzül.

Renáta az óra célkitűzésétől teszi függővé az órai tevékenységeket, „*de mindenképpen van egy motivációs része az óra első részének, és utána rátérünk az anyagra és akkor a végén megint egy kis lazább játékkal*” fejezik be az órát. Fő célja, „*hogy amit ... amit megtanultak, és amit-amit tanulunk, éppen tudunk, azt mindenképpen kommunikatívan próbálják használni, tehát, hogy merjenek beszélni, mert van [...] olyan tapasztalatom, [...] már a nagyobb korú gyerekeknél, hogy rengeteget tudtak, nagyon ügyesek voltak, nagyon tehetségesek és egyszerűen nem merték használni a nyelvet, tehát én ezt mindenképpen szeretném elkerülni*”. Renáta szavaiból többek között az derül ki, hogy a beszéd közben előforduló hibákat elfogadja, és fontosabbnak tekinti a folyamatos beszédet. Arra törekszik, hogy a megtanultakat mindenképpen „*kommunikatívan próbálják használni, tehát, hogy merjenek beszélni, merjenek, és az se baj, hogy ha még most hibásan vagy esetleg nem jól használják, de lényeg, hogy merjék*”. A gondolat, hogy a gyermekek nem félnek németül beszélni, arra enged következtetni, hogy az órán sikerül a pedagógusnak jó kapcsolatot kialakítani a tanítványaival, valamint olyan oldott légkört teremteni, ahol a diákok szorongás nélkül szívesen megszólalnak idegen nyelven, nincsenek gátlásaik, és nem rettegnek a hibázástól (Wode, 2009).

A pedagógusok szerint a gyerekek szeretik a németórát, az írástól (Enikő), a szótármásolástól (Renáta) és a tollbamondástól (Szilvia) eltekintve bármit szívesen megtesznek. „*Megcsinálják azt is, hogy ha tábláról kell másolni, meg kitölteni*” (Enikő). „*Nagyon szeretnek olvasni, fordítani, a nyelvtani feladatokat, az igeragozásokat, tehát már most van sikerélményük és...és nagyon szeretik*” (Szilvia).

A megkérdozettek kivétel nélkül a játékot tartják a diákok kedvenc órai tevékenységének. Renáta számára fontos, hogy a gyermeknek „*személyes sikerélménye is legyen a játékban, és mindenképpen kell őket még jutalmazni is*”. A játék mellett Szilvia a dolgozatot, a számonkérést is említette e kérdés kapcsán: „*A mostani harmadikosok kimondottan élvezik, amikor dolgozatot írunk. Én úgy érzem, hogy annyira felkészültnek érzik magukat. Természetesen még kérdezgetnek közben, oda megyek, segítek, nem úgy, hogy megmondom a megoldást, hanem valamilyen szinten rávezetem, illetve ha rákérdez, hogy ezt kell most ideírni, akkor rábólintok, és akkor utána gyönyörűen tudnak egyedül dolgozni*”.

Vélemények az 1–4. évfolyamon német nyelven oktattott tárgyakról

A pedagógusok jónak tartják, hogy a heti öt óra német mellett alsó tagozaton heti egy órában technikát, rajzot, testnevelést, valamint harmadik és negyedik osztályban környezetismeretet is tanulnak német nyelven a diákok. Meggyőződésük szerint ezt a gyerekek is szeretik. A pedagógusok egyetértenek abban, hogy az idegen nyelven oktattott képzéstárgyak hozzájárulnak a diákok idegen nyelvi fejlődéséhez. Renáta szerint *„nemcsak magát a társalgási nyelvet lehet megtanulni, hanem egy picit az élet más területein is betekintést nyerhetnek... összetettebb, komplexebb lesz a nyelvtudásuk”*. Enikő is hasonló gondolatokat fogalmaz meg: A diák *„nap mint nap német szöveggörnyezettel és német mondatokkal, szavakkal találkozik akár szakkifejezésekkel, ami szerintem pozitív irányba lendíti elő megint csak a tudásukat”*. Továbbá olyan szavakat megtanulnak, *„ami mondjuk egyetlen egy nyelvkönyvben sem fordulna elő”* (Mária). Szilvia úgy fogalmazott, hogy *„az egyik mankója a másiknak”*. Németórán a gyerekek gyakran mondják egy-egy szó kapcsán, hogy ezt már tanultuk német technikán vagy német környezetben. Karolina is úgy gondolja, hogy a német nyelvű technika *„nem annyira megterhelő”* a diákoknak, *„és itt is lehet olyan utasításokat, vagy eszközöket németül megtanulni, ami ... amit mondjuk, megtanul a négy év alatt úgy, hogy észre sem vették, és akkor egy-egy munkamenetet megtanulnak”*. A válaszok azt sugallják, hogy a megkérdezettek elsősorban a szókincs gazdagodásában látják a két tanítási nyelvű oktatás legfőbb nyereségét. Ugyanerre az eredményre jutott a szakképző intézmények átfogó kutatása is (Nikolov, Ottó és Öveges, 2008).

A tanmenet, a tantárgyi követelmény a német nyelvű testnevelés, rajz és technika esetén megegyezik az anyanyelvi szaktárgyéval. A pedagógusok egyetértenek abban, hogy szaktárgyi órán annak tananyaga kerül előtérbe, rajzórán rajzolnak, technikán barkácsolnak. *„Óraszámában ez nem jelent pluszt nekik, a németóra az plusz, mert ugye nyelvórájuk nem lenne első, második osztályban, harmadikban, de technikaóra a magyar technika helyett van”* (Szilvia). *„Technikán barkácsolunk, most azt ugyanúgy barkácsolunk németül is, meg magyarul is szerintem, ami különbség a kettő között, hogy ezeket a munkafolyamatokat, illetve esetleg, hogy miből csináljuk, azokat a szavakat németül is megtanulják”* (Enikő). Renáta szerint is a német nyelvű technika *„gyakorlatilag ugyanaz, mint egy magyar nyelvű technikaóra, [...] a német nyelvű részét járom egy kicsit jobban körbe, hogy mi az, amit át lehet adni németül, mi az, amit nem, mi az, amit meg tudunk valósítani, mi az, amit át tudok venni esetleg a tanultakból”*. Renáta válaszában ellentmondás húzódik meg, hiszen egy anyanyelvi technika- vagy rajzórán a tanító csak az elkészítendő darabra koncentrálna, és nem nyelvi szempontokat vesz figyelembe, ami a fenti idézetből jól látható.

A német nyelvű környezetismeret harmadik osztályban lép be heti egy órával, a heti egy óra anyanyelvi mellett. Tartalmilag újat nem tanulnak, a tananyagot anyanyelven már előző évfolyamokon elsajátítják a diákok. Karolina, az interjú elkészítésének idején német környezetet oktató tanár így fogalmazott: *„szinte ugyanezeket tanulják magyarul is, csak kicsit hamarabb. Tehát mondjuk ez ilyen általános dolgokat érint, mint az iskola vagy az évszakok, halmazállapotok, az anyagoknak a minősége, hogy milyen anyagok vannak, akkor közlekedés, testrészek, akkor a növények részei”*. Wode (1995) szerint

dupla tanulásra nincsen szükség, nem kell ugyanazt a témát először anyanyelven, majd nyelviileg leegyszerűsített formában a célnyelven is átvenni. A diákok megfelelő módszertani eljárások alkalmazása mellett képesek célnyelven a szaktárgyi ismeretek, készségek és képességek elsajátítására.

Az interjúalanyok szerint a német nyelvi órától egy német nyelvű szakóra abban különbözik, hogy „*ott igazán a kezek járnak, és nem annyira a beszédről szól az óra*” (Mária). „*Tevékenykedik a gyerek, más szókinccset tanul meg, nyelvtani dolgokra, annyira nem igazán hegyezzük ki, és ott nem annyira kommunikálunk*” (Szilvia). Renáta így fogalmazott: „*Csak az adott tárgyra koncentrálok a dolog, tehát például, hogyha van egy elkészítendő kis kütyünk, akkor ... akkor próbálok ezt körbejárni az adott szókinccsünkkel, az adott nyelvtani tudásunkkal, ... egy picit erről beszélgetünk, valami kis játékos feladat hozzá, és lényegében utána próbálok németül vezetni az elkészítést is, de ... de ez még nem mindig jön össze alsó tagozatban*”.

A németóra és a német környezetismeret közötti különbséget Karolina a szókinccsben és a nyelvtani anyag hiányában látja. „*Tulajdonképpen az új szavakra alapozom, a környezethez kapcsolódóan meg tudjuk nevezni a dolgokat, és ezeket a legeslegegyszerűbb mondatokban ki tudjuk fejezni, illetve kérdéseket feltenni*”. Nyelvtani anyagot nem tanít, de ha „*valamin megakadunk, vagy valaki nagyon helytelenül mond valamit, akkor felhívom rá a figyelmét, hogy tudod, így szoktunk kérdezni, vagy tudod, hogy így szoktunk válaszolni, és akkor így ezt megbeszéljük gyorsan*”. Vagy „*hogyha nagyobb gond van valamivel, akkor röviden szóban el szoktam mondani a nyelvtani részét, hogy tudod ez azért van, [...] nagyon beléjük szoktam sulykolni, mert még nyolcadikra se szokott menni, hogy alany, állítmány és a többi utána következik, mert amikor mondatban kell nekik mondani valamit, akkor rögtön már nincsen helyes vége a mondatnak, és akkor így a magam részéről megpróbálok ezt beléjük sulykolni*”. A pedagógus maga elismeri, hogy a sulykolás nem vezet eredményhez, hiszen több évi tanulás után is előfordulnak hibázások. El kell fogadni, hogy egyrészt a nyelvtani hibák a tanulás velejárói, másrészt a helyes nyelvhasználathoz nem a szabályok ismeretén vezet az út. Pienemann (1998 idézi Pienemann, Kefler és Liebner, 2006. 77. o.) is rámutat arra a tényre, hogy egy szabályt az idegen nyelvet tanuló felnőttek sem sajátítják el teljes mértékben, sőt, a 90 és a 80 százalékot is ritkán érik el.

A jó gyakorlat esetén az idegen nyelvű szaktárgy és a hagyományos nyelvoktatás között az a fő különbség, hogy az első esetben az óra célja a szaktárgyi ismeretek átadása egy idegen nyelv segítségével, vagyis a nyelv egy eszköz. A második esetben a nyelvi ismeretek fejlesztése az elsődleges feladat, ami különböző, akár szakmai jellegű témák segítségével történik (Burmeister, 2006).

A megkérdezett pedagógusok válaszai egyértelműen arra utalnak, hogy a szaktárgy az idegen nyelv fejlesztését szolgálja és nem fordítva. A tantárgy német nyelven történő tanítása helyett a nyelvről tanítanak, cél a szókinccs, illetve a nyelvi szerkezetek begyakorlása és már ismert tudást közvetítenek a német nyelvórán megszokott eljárásokkal.

A sikeres célnyelvű szakórák eljárásai a pedagógusok szemszögéből

Renátának a német nyelvű technikára és rajzra jellemző óravezetésről tett megjegyzései jól jellemzik a megfigyelt technikaórákat. Az órát az elkészítendő munkadarabhoz kapcsolódóan német nyelvű játékkal vagy beszélgetéssel kezdi, majd a feldolgozandó anyagot, az elkészítéshez szükséges eszközöket ismerteti németül, „*amit már tudunk, esetleg vagy amit már értenek, vagy amivel körbe tudom járni, azt megpróbálom azért német nyelven leadni. [...] Eszközöket, anyagokat [...] az óra anyagát, tényleg amihez kapcsolható, színeit, bármit esetleg az elkészítés menetét is [...] imitt-amott már fel szoktam írni a táblára, tehát azt azért már úgy lassan megértik [...] utána pedig attól függően, hogy- hogy milyen bonyolult az adott munkadarab elkészítése, azért próbálom németül vezetni az órát, de... de azért kell magyar segítség*”. Az óra elején az elkészítendő anyag kapcsán előkerül egy mondóka, vers vagy dal, esetleg átismétlik, amit már tanultak, szavakat gyűjtenek, szójátékot játszanak. A rövid bevezetőt követően az interjúalanyok elmondásuk szerint megnevezik idegen nyelven a munkadarabot, az elkészítéshez szükséges eszközöket és ismertetik a munka menetét. Harmadik osztályban ezt le is írják közösen a füzetbe, s negyedik osztályban már a számonkérés tárgyát képezi. Munka közben elismétlik az órán használt anyagok, eszközök nevét, színét és a munkamenethez kapcsolódó egyszerűbb utasításokat. Az óra végén, ha van idő, a kész munkadarabban játszanak valamilyen nyelvi játékot.

Karolina szavai alapján a környezetismeret elsősorban szavak, egyszerű mondatok memorizálására, ismétlésére épül. A kiindulópont általában a témához kapcsolódó kép, amihez német szavakat gyűjtenek, és „*ezeket a szavakat az egyszerű mondatokba beilleszteni, és akkor nyilván jönnek a feladatok, mit tudom én, virágokat leírni, kiszínezni [...] kitöltős feladatok [...] Óra elején mindig szoktam őket számon kérni szóban, hogy akkor, hogy volt ez, és akkor visszamegyek két-három órával előre, és átismétljük, hogy megmaradjon*”. Az, hogy az ismétlés miként történik, a beszélgetésből nem derült ki. A szakirodalom kétségbe vonja a mechanikus ismétlés eredményességét (Roche, 2005), csak akkor van értelme, ha az ismétlés során a diák egyben új ismereteket is feldolgoz vagy más területek aktivizálódnak. Ez azt jelenti ebben az esetben, hogy a tanult új szókinccs más szöveggörnyezetben, más típusú feladatokban fordul elő. Karolina rendszeresen írat felmérőket azzal a céllal, hogy a diák „*ha addig nem is, de legalább akkorra átnezzze azokat a szavakat, feladattípusokat, de mindig csinállok egy ilyen hasonlót, [...] ami alapján írunk egy kis felmérőt*”. A megkérdezett pedagógus tudatos magolásra számít, ami ellenkezik a korai nyelvtanításnak a természetes nyelvelsajátításon alapuló elveivel (Wode, 2009).

A válaszokból látható, hogy a természetes nyelvelsajátításon alapuló eljárásokkal ellentétben a tudatos nyelvtanulásra épülő technikák jellemzik a célnyelvi szakórákat. A munkadarab, az eszközök, továbbá a munkafolyamat kétnyelvű megnevezése és lejegyzetelése tudatos nyelvtanulásra utalnak. A célnyelvi szaktárgyat szűken értelmezik: kizárólag a szókinccs elsajátítását jelenti.

Vélemények a sikeres célnyelvű szakórákról

A megkérdezett pedagógusok akkor érzik sikeresnek a szaktárgyi órát, ha a diákoknak az óra során bővült a szókincsük, ha sikerült német nyelven vezetni az órát, továbbá, ha a diákok aktívan vesznek részt az órai tevékenységekben. Szilvia elégedett, ha „négyöt olyan szó volt, amit, ami esetleg megragad, vagy ha passzívan is még, de már a szókincsükbe került, akkor én úgy gondolom, hogy ott már nyert ügyem van”. Karolina eredményesnek tekinti a szakórát, ha a gyerekek az „órán figyelnek, [...] kész a házi feladat,” [...] „lelkesen jelentkezőknek”. Mária számára a motiváció a siker kulcsa, „hogy szívesen csinálják. Hát ne muszájból, ne az, hogy ott kell ülni, mert egy kisgyerek úgy nem tud tanulni”.

Renáta a télapó, illetve a karácsony környékén megtartott technikaórákat élte meg sikerként, amikor az ünnepeknek megfelelő dekorációt készítettek: „akkor úgy körbejártuk ezt az ünnepkört és-és tök sok mindent megtanultak a gyerekek is és használták a német technikán, és-és mondták a télapót, a karácsonyt, használtuk hozzá az igéket és... és viszonylag tudtam az óravezetést is németül”. Emese is hasonló gondolatokat fogalmaz meg, „esetleg egy rajztechnikát németül mondtam el és megértették, alkalmazzák, akkor mindenképpen” eredményesnek tekinthető az óra.

A tanítók nyelvhasználata saját értékelésük alapján

A nyelvhasználatot tekintve elmondásuk szerint a pedagógusok törekednek a német óravezetésre. Emese állította azt, hogy bár igyekszik, többet beszél az anyanyelvén, mint német nyelven. A többiek a nyelvórákon többet beszélnek célnyelven, mint a német nyelvi órákon. Renáta akkor használja az anyanyelvet, amikor a diákok „már végleg... végleg nem értik, hogy mit akarok vagy éppen csak egy kis segítség vagy csak az... az egy kulcsszó hiányzik akkor, de azért igyekszek németül vezetni az órát”. Az adott óra célja, a tananyag is befolyásolhatja Enikőnél a nyelvhasználatot, „ha egy új tananyagot tanulunk, akkor azt magyarul beszéljük meg, de ha ismétlésről van szó, vagy tehát ilyen alapvető utasításokat, azokat németül szoktam már elsőtől kezdve”. Megfogalmazása szerint „még harmadikban is van olyan, hogy elmondok egy német mondatot, és akkor megvárom, hogy ők lefordítsák, vagy hogy ha nem megy nekik, akkor utána elmondom magyarul is.” Tipikusnak mondható az alábbi eljárás: „elmondom németül, és ha úgy néznek rám, akkor gyorsan elmondom magyarul is, de mindig elmondom németül először, és utána pedig ők németül felelnek” (Karolina). Szilvia ennek gyakran a fordítottját teszi, először az anyanyelven mondja el az utasításokat, utána elismétli a célnyelven. Az anyanyelvre való áttérést a következőképpen magyarázza: „nem akarom, hogy akik nem értik, azok lemaradjanak... azt sem akarom, hogy teljesen elvegyem a kedvét, és akkor abszolút nem érti, hogy miről van szó, és akkor már teljesen elmegy a kedve”.

Emese nem használja ki az órán adódó lehetőségeket, „hirtelen valamit, azt csak magyarul, például elfogyott a sárgája, és akkor ott van a szekrényben, vedd ki a sárgát, azt csak magyarul mondom”. Az anyanyelv használatát nyelvi hiányosságaival magyarázza. „Nekem ez nehezen megy, mert... azokat a kifejezéseket... nem mondom nekik németül, amiket, amiket németül is lehetne, kellene mondani, tehát ilyen szakkifejezéseket, azokat

én magyarul szoktam mondani”. Az órán számos, előre el nem tervezett mozzanatok is előfordulnak, amelyek szorosan nem tartoznak a tananyag feldolgozásához: például elfogyott a kréta, valami leesett a földre, vagy a tanár megkér valakit, hogy csukja be az ablakot. A pedagógus amennyiben ezekben a helyzetekben célnyelven reagál, természetessé teheti a nyelvhasználatot és hozzájárul a diákok nyelvi fejlődéséhez (Klippel, 2000).

A nyelvhasználatot tekintve az elhangzott véleményekből arra következtethetünk, hogy a szaktárgyi órán hasonló vagy még rosszabb a helyzet. Mária és Renáta kételkedik a német nyelvű óravezetésben. *„Németórán megpróbálunk szinte, tehát mindig csak németül beszélni, ez rajzórán igazán nem igazán valósítható meg, mert még nagyobbaknál sem, mert nem értenék meg”* (Mária). A technikaórán *„nem lehetséges ugye a német nyelvű óravezetés vagy csak részben”* (Renáta). Máriához hasonlóan Renáta is úgy ítéli meg, hogy lényegesen kevesebbet beszél németül egy technikaórán, mint egy németórán, *„ez attól is függ, hogy, hogy mennyit tudunk már, vagy hol járunk, de... de én mindenképpen próbálok azért erőltetni az óravezetést, mert... mert sokat tanulhatnak abból is, tehát azért idővel megértik, reagálnak rá a gyerekek”*.

Az értést az interjúalanyok a németórához hasonlóan a szaktárgyi órán is az anyanyelv használatával segítik: *„a mostani osztályomat [mondta Enikő] őket tanítottam elsőben is és akkor úgy volt, hogy elmondtam először németül az utasítást és utána elmondtam magyarul is. De második félévtől, mikor meg már tudták, hogy mi az, hogy oló, meg vedd elő ezt vagy a papírt, akkor már nem kellett magyarul elmondani, akkor már megértette mindegyik”*. Hozzáteszi, hogy szerinte *„az is sokat számít, hogy... hogy vannak ügyesebbek, vagy akik könnyebben megtanulják, és ugye látják a többiek, hogy ők mit csinálnak, és akkor egy idő után a cselekvés és a német utasítás úgy összekapcsolódik”*. Természetesen az idegen nyelvi utasítások megértését az is segíti, hogy a diákok figyelik, utánozzák egymást. A fordítás helyét azonban mindenképpen a szemléltetés, a tevékenység elmutogatása, a nem nyelvi eszközök használata, a tárgyra való rámutatás kell, hogy átvegye. A gyermek azt tanulja meg a legkönnyebben, amit a pedagógus mond, és közben mutat vagy tevékenységgel kíséri. A pedagógusnak közléseit jól érzékelhető kontextusba kell helyeznie, és a diáknak időt kell hagyni, hogy a nyelvet a nyelvi inputból következtetve megértse. Fontos, hogy a közlés értését a kontextus tegye lehetővé (Burmeister, 2006).

Szilvia szerint a német nyelvű testnevelésórán is jelen van az anyanyelv, annak ellenére, hogy a mozdulatok, a gyakorlatok nagyon jól bemutatathatók. A rendszeresen előforduló utasítások esetén egy idő után már elhagyja a magyar nyelvű ismétlést, de *„amikor valamilyen új mozdulatsor vagy egy új gimnasztikai elem van vagy valami, akkor azt... azt elmondom”* mind a két nyelven. Ha a pedagógus szemlélteti az utasítást, bemutatja a gyakorlatot, valójában feleslegessé válik az anyanyelv használata (Butzkamm, 2004; Wode, 1995, 2009).

A megfogalmazott vélemények alapján úgy gondolom, hogy a pedagógusok nem tartják reálisnak a célnyelv folyamatos használatát, az autentikus nyelvhasználatot a diákok csekély szókincse miatt. A korai nyelvtanítás egyik alapelve a tevékenykedve tanulás, vagyis minden, amit tesznek, látnak és hallanak a diákok, nyelvvel is lehet kísélni. Ebben a korban a gyermekek a szókincset, a nyelvtani struktúrákat kontextusba helyez-

ve, természetes élethelyzetekben való kommunikáció útján tudják a legkönnyebben elsajátítani, a megértést a szituáció, a kontextus teszi lehetővé (Burmeister, 2006; Wode, 2009). Nem gond, ha nem értenek mindent azonnal a gyerekek, hiszen az utasítások ismételhetők, többször előfordulnak (Kraft, 2005), másik szemléltető eszközzel is bemutathatók. Ha azonnal az anyanyelvhez nyúlunk, a gyerekek nem törekszenek az idegen nyelvű utasítás megértésére, hiszen tudják, úgyis elhangzik az anyanyelvén is (Solmeck, 1998 idézi Butzkamm, 2004. 16. o.).

A tankönyvek, kiegészítő anyagok és technikai eszközök használata

A beszélgetések alkalmával tankönyvekre, kiegészítő anyagok, technikai eszközök használatára s rákérdeztem. A megkérdezettek a technikai eszközök közül a kazettás magnót, illetve a CD-lejátszót használják rendszeresen. Említették a videót is (Renáta, Emese, Enikő), valamint a DVD-lejátszót (Renáta). Az írásvetítő 3 pedagógusnál szerepelt (Karolina, Emese, Enikő), bár megjegyezték, hogy nem minden teremben található (Karolina), vagy ha van is, nem tudnak hová vetíteni (Enikő).

Tankönyvet a 2008–2009-es tanévben német nyelvórán az elsősöknél nem használtak, második osztályban a *Schulbus*-t (Klinger, 2006), harmadik és negyedik osztályban a *Deutschmobil Neu 1*-et (Douvitsas-Gamst, Xanthos-Kretzscgmer és Xanthos, 2007). Második osztályban az idegen nyelvi olvasás tanításához tartják szükségnek a tankönyvet. Szilvia a korábban használt nemzetiségi tankönyvvel elégedettebb volt, szerinte jobban hasonlított az anyanyelvi olvasókönyvhöz, „*az tipikusan olyan fajta volt, mint a magyar, hogyan tanulok meg írni-olvasni tankönyv*”, de anyagi okokból váltani kellett.

Deutschmobil Neu 1-ből (Douvitsas-Gamst, Xanthos-Kretzscgmer és Xanthos, 2007) a 2008–2009-es tanévben a harmadik és a negyedik osztályban német nyelvet tanító négy pedagógus (Emese, Enikő, Renáta, Szilvia) dolgozott. Szilvia elégedett volt a tankönyvvel, véleménye szerint változatos, mind a hallás, mind a szövegértést fejlesztő feladatok érdekesek. Enikő úgy gondolja, hogy ez a korosztálynak megfelelő, játékos, a gyerekek szeretik a könyvben szereplő fantáziafigurákat, azonban kevesellte a nyelvtani feladatokat, és hiányolta az anyanyelvi szabálymagyarázatokat. „*Még olyan kicsik a gyerekek, hogy úgy gondolom, még ugyanúgy kellene, mint ahogy a magyar nyelvben is le vannak írva a nyelvtani szabályok, hogy meg tudják tanulni*”. Emese is megemlítette a nyelvtani szabályok hiányát, de gyorsan hozzáfűzte: „*végül is a szabályokat meg leírjuk a füzetbe*”. Az utóbbi okokból Renáta könyvet szeretne váltani. Szerinte nemcsak, hogy kevés a gyakorlásra szánt feladat, hanem „*néha kicsit rendszertelen, maga a nyelvtan is*”, és szerinte a kommunikatív jellegű feladatból is szerepelhetne több a tankönyvben. Kiegészítésül mind a négyen (Emese, Enikő, Renáta, Szilvia) saját készítésű feladatlapokat, képeket, rajzokat, kép- és szókérdőket használnak.

A német nyelvű technikához, rajzhoz és a testneveléshez nincsen tankönyvük. Igyekeznek az anyanyelvi tankönyvekhez, segédanyagokhoz igazodni, de különböző német nyelvű szakkönyvekben, interneten is találhatnak sok értékes ötletet, kész feladatlapokat, illetve a német testvériskolától is kaptak már jól hasznosítható anyagokat. Az interjú elkészítésének évében környezetet oktató két pedagógus, Karolina és Emese könnyebb helyzetben van. Kezdetben itt is kutatómunkát kellett folytatni, de miután sikerült beszerez-

niük egy Magyarországon megjelent, hat- és hétévesek számára készült német nyelvű tankönyvet (*Umweltkunde für 6-7-jährige*), nagy teher esett le a vállukról. Karolina a könyvvel összességében elégedett, kiegészítő, gyakorló feladatlapokat készít még az adott szókincs jobb begyakorlása érdekében. Előfordul, hogy egy-egy részt az adott csoport számára nehéznek talál, akkor azt kihagyja, vagy leegyszerűsíti, a gyerekek tudásszintjéhez alakítja. Emese az általa összegyűjtött anyagot használta.

A válaszok alapján a megkérdezettek szükségesnek tartják a tankönyvek kiegészítését szabálymagyarázatokkal, különböző nyelvtani feladatokkal. A tankönyvválasztásnál anyagi okok is szerepet játszanak.

Szakmai tanácsok leendő nyelvtanítóknak

A két tanítási nyelvű osztályok leendő tanítóinak adott tanácsok elsősorban a nyelvi felkészültségre vonatkoztak, főleg a szaktárgyak szókincsének kellő ismerete szerepelt az első helyen. Mindezen kívül Mária a változatos módszerek használatára is felhívta a figyelmet. Renáta szerint a leendő nyelvtanító legfontosabb célja az legyen, hogy a tanítványai megszeressék a nyelvet. A tanácsok között személyes jegyek is szerepeltek, „mindenképpen legyen valami ilyen vonzódása a pici gyerekekhez és szeresse őket, szerintem, kell egy ilyen kisugárzás, amit a gyerekek levesznek és... és ugye nem mogorván, vagy pedig kategorikusan, amit én nagyon nehezen tanultam meg például, mert én is gimnáziumban kezdtem el tanítani és utána, amikor lemész a picikhez, nagyon nehéz átállni. Ezt meg kell szokni” (Karolina). Karolina a saját bőrén tapasztalta, hogy az eltérő korú gyerekek más módszereket, eljárásokat igényelnek, és a pedagógusnak ismernie kell az adott korosztályt. Emese javasolja, hogy aki teheti, menjen ki Németországba hosszabb-rövidebb időre dolgozni, sőt, egy német iskolában való hospitálást be is építene a képzési folyamatba.

A megkérdezettek tisztában vannak a két tanítási nyelvű programban oktató nyelvtanítóval szemben támasztott követelményekkel, a tőle elvárt kompetenciákkal. Az idegen nyelvet oktató pedagógusnak a szükséges nyelvtudás mellett rendelkeznie kell az általa tanítandó szaktárgy megfelelő ismeretével és annak módszertani kultúrájával, valamint ismernie kell a diákok életkori sajátosságait és az annak megfelelő eljárásokat és technikákat (*Schmied-Schönbein, 2008*).

A nyelvtanári munka eredményei

Az eredmények között a gyerekek kommunikációs készsége szerepel első helyen. Enikő eredményként pozitív szülői visszajelzéseket is megfogalmazott, és azt is, hogy a gyerekek szeretik a nyelvet (Renátánál, Emesénél is megjelent ez a gondolat), s a német a kedvenc tantárgyuk. A legnagyobb öröm számukra az, hogy a diákok mernek beszélni és kérdéseket feltenni német nyelven. Mikor „*kimegyünk Németországba, és akkor a gyerekek tudnak beszélni, lehet, hogy hibásan, de meg tudják magukat értetni*” (Mária). Ebből a megfogalmazásból egyértelműen látható, hogy a diákokban nem alakulnak ki a nyelvtanulóakra oly gyakran jellemző rossz beidegződések, gátlások. Nem tartanak attól, hogy negatív következménye lesz annak, ha beszédben hibákat követnek el.

A pedagógusok szakmai kívánságai és tervei

Az interjúalanyok szakmai kívánságai között első helyen a gyerekek szerepelnek. Legyen meg minden évben a két tanítási osztály beindításához szükséges kellő számú gyermek, legyenek okosak, ügyesek (Enikő), jó képességűek és szeressék a nyelvet (Renáta), továbbá „*mindig át tudjam adni, azt, amit tudok*” (Renáta). Karolina a diákok szociális hátterére is kitér. Az a kívánsága, hogy „*a családok tényleg ne hanyagolják el a gyerekeiket*”. Szerinte nagyon sok gyermeknek elváltak a szülei, sokan rossz körülmények között élnek, és ezekkel a gyerekekkel sokkal nehezebb dolgozni, nem tudnak a tanulásra koncentrálni, fáradtak, hozzák magukkal otthonról a gondokat. A kívánságok között szakmai elismerés, jó tankönyvek, jobb technikai felszereltség és külföldi tanulmányút is szerepelnek. Az utóbbi különösen hasznos a nyelvtanító számára, mert az egynyelvű órávezetéshez szükséges kiváló nyelvi kompetenciára a felsőfokú tanulmányok során csak részben lehet szert tenni. Nagyon hasznosak a célnyelvi környezetben szerzett tapasztalatok.

A terveket tekintve hárman szeretnének továbbtanulni és mesterképzésre jelentkezni (Mária, Karolina, Renáta). Az iskola a közeljövőben két tanítási nyelvű gimnáziumi osztály indítását tervezi, de ehhez még – többek között – személyi feltétel hiányozik. Renáta így fogalmaz: „*jó lenne tovább lépni, tehát én szeretek tanítani, és én ezzel szeretnék foglalkozni, úgy gondolom, de szeretném azért különböző területeken is, évfolyamokon, tehát idősebb gyerekeknél is, esetleg más tárgyaknál, esetleg szakirányban is kipróbálni magam*”.

Emese, Enikő és Szilvia nem neveztek meg konkrét terveket, a kérdés kapcsán másról kezdtek el beszélni. Emese a kívánságait fogalmazta meg, Enikő nem akar idegen nyelven technikát, rajzot oktatni, könnyebbnek érzi, ha csak német nyelvet tanít. Szilvia a tervek kapcsán arról beszélt, hogy szeret tanítani mind az alsó, mind a felső tagozaton, és reményeinek ad hangot. „*Nagyon remélem, hogy azért legalább egy osztályra való azért mindig összejön, mert én úgy gondolom, hogy Ausztria, Németország mégiscsak itt van a közelünkben és lehet, hogy angolul is ért az osztrák, de ha ne adj' isten, oda megy ki pincérnek, nem angolul fogja megrendelni az ételt, hanem németül. Tehát én bizakodó vagyok*”.

Szakmai jellegű problémáik

Problémákról már egy-egy másik kérdés kapcsán kérdés nélkül is beszéltek a pedagógusok. A beszélgetések során visszatérő gond az általános iskola utáni folytatás. A középiskolába bekerülve a diák jobb esetben új nyelvet kezd, és a németet magántanárnál folytatja. Többször előfordult, hogy a gyermek nyolcévi nyelvtanulás után kezdő csoportba került vagy a haladónak kikiáltott csoport is újra az alapoktól kezdett. A nem megfelelő szintű folytatás vagy annak teljes hiánya mint probléma nemcsak ebben az iskolában jelentkezik (Nikolov, 2004; Nikolov és Nagy, 2003; Vágó, 2007). Számos felmérés utal arra, hogy az átmenet nemcsak nálunk, hanem más országokban is gondot okoz (Nikolov és Curtain, 2000). Hazai kutatások azt mutatják, hogy „*a 9. évfolyamos tanulók*

csaknem kétharmada nulláról vagy alapszintről kezdi, illetve újrakezdi az első idegen nyelv tanulását” (Vágó, 2007. 155. o.).

A megfelelő tankönyvek, segédanyagok hiánya is többletmunkát jelent az ott oktató pedagógus számára, bár, az internet az utóbbi években nagy segítséget jelent. Megítélésük szerint sokkal többet kell készülniük az órákra, mint azoknak a kollégáiknak, akiknek tantárgyuk tanításához egész oktatócsomag áll rendelkezésre.

Emese a nyelvtudásával elégedetlen, Enikő pedig, aki tanári diplomával rendelkezik, az adott szaktárgy ismeretének hiányát vetette fel. Tanított már technikát német nyelven annak ellenére, hogy nem technika szakos tanár, és nincs tanítói diplomája. Meglátása szerint a *„technika szakos kollégák nyilván szebb vagy ügyesebb dolgokat tudnak kihozni, mint amikor én is tanítottam, nekem ez elég nehézséget okozott”*. Ilyen esetekben mindig szakos tanártól kér segítséget. Az interjú során ő is azt mondta, hogy nem akar idegen nyelven szaktárgyat oktatni.

Renáta úgy érzi, hogy nyelvileg visszafejlődik, ha csak alsósokat tanít, és örömként éli meg, hogy az interjú elkészítésének évében több órát kapott felső tagozaton, ahol a német nyelvű szaktárgyak (országismeret, technika, testnevelés) *„már rendszeres készülést igényel [...], jobban oda kell tennie az embernek magát, szakmailag és nyelvileg engem is ösztönöznek”*. Renáta úgy érzi, hogy igazi nyelvtanítás csak idősebb korosztállyal lehetséges, a korai nyelvoktatást nem tekinti hosszabb távon kihívásnak. Ez a vélemény más hazai kutatás során is megfogalmazódott (Bors, Lugossy és Nikolov, 2001; Lugossy, 2006; Nikolov, 2002 idézi Nikolov és Djigunovic, 2006. 17. o.). A tanárokkal készült interjúk rávilágítanak arra, hogy a korai nyelvoktatás kevés pedagógust tölt el az elégedettség érzésével.

A jövőt illetően Enikő nagyon borúlátó. A pénzhiányra hivatkozik, és elérhetetlennek látja a legújabb technikai eszközök, például a digitális tábla beszerzését. A többiek optimistán tekintenek a jövőbe, ugyanis a két tanítási nyelvű osztályba van elég jelentkező diák, és ha sikerül a két tanítási nyelvű gimnáziumi osztályt is elindítani, akkor az növeli az iskola népszerűségét és biztosítja van a munkahelyük.

Összegzés

A tanulmány egy vidéki, német két tanítási nyelvű iskola alsó tagozatán német nyelvet és német nyelvű szaktárgyakat tanító pedagógusokkal készített strukturált interjúk eredményeit ismertette. Bemutatta a nyelvtanítók korai nyelvoktatásról, valamint a két tanítási nyelvű alsó tagozatos program alapelveiről, előnyeiről és hátrányairól kialakult véleményüket, tapasztalataikat

Az interjúk szövegéből az a kép bontakozik ki, hogy a megkérdezettek nincsenek tisztában a természetes nyelvelsajátítási folyamatokkal. Gondolkodásukat a kontrasztív nyelvszemlélet, a nyelvi tudatosságra való törekvés és a nyelvtani-fordító módszer jellemzi, amelyek nem tekinthetők a legeredményesebb eljárásoknak az alsó tagozatos korosztály német nyelvi fejlesztése céljára.

Az interjúk során vissza-visszatérő gondolat a nyelvtani szabályok tanítása. A jó gyakorlat esetén nyelvtani magyarázatok és szabályok magolása helyett a kisiskolások számára az idegen nyelvi struktúrákkal való ismerkedés tevékenység alapú, életszerű szituációhoz kötött feladatokban történik, amikor a diákok nem a formára, hanem a tartalomra figyelnek. Az interjúkból jól látható, hogy a pedagógusok tudják ezt megvalósítani: visszatérő problémájuk, hogy a gyerekek nem képesek a nyelvtani szabályokat megtanulni. Elmondásuk alapján az idegen nyelvi közlések tartalmának megértését elsődlegesen az anyanyelvi megfelelő megadásával segítik.

A két tanítási nyelvű iskola nyelvtanítói nincsenek könnyű helyzetben. Az egyik égető gond, hogy a német nyelven oktatott szaktárgyakhoz (technikához, rajzhoz és testneveléshez) nincs tankönyv, tanárok számára készült segédanyag, tanári kézikönyv. A szaktanárok maguk dolgozták ki a tanmenetet, a tananyagot, az egyes órák anyagát, ami többletmunkát jelentett számukra. Egy-egy órára sokkal többet kellett és kell még ma is készülniük, mint azon kollégáiknak, akik számára kész oktatócsomag áll rendelkezésre. Gyakran a pedagógusok találékonysága és kitartó munkája segített és segít a problémák leküzdésében. Gyakran kaptak és kapnak segítséget a német testvériskolától, számos anyanyelvi tankönyvet, segédanyagot, más, jól hasznosítható anyagot ajándékozott az iskolának, továbbá az internet is gazdag forrás, sok értékes ötletet, kész feladatlapokat lehet találni, amivel élnek is a megkérdezettek.

A tanulói oldalról tekintve a képzés folytatásának hiánya okozza a legnagyobb problémát. Az általános iskolát elvégezve a középiskolában nem tudják a német nyelvi ismereteiket, készségeiket saját nyelvtudásuknak megfelelő szinten továbbfejleszteni. Sokan egy új nyelvet kezdenek el. Természetesen, a német nyelv tanulása során szerzett nyelvtanulási technikák, stratégiák jól hasznosíthatók a második idegen nyelv elsajátításánál is. A folytatás hiányának problémája már más kutatások során is megfogalmazódott, és ez nemcsak Magyarországon okoz problémát (Nikolov és Nagy, 2003; Nikolov és Curtain, 2000).

Mária, amikor arról beszél, hogy az idegen nyelvi rajzórán nem tartja megvalósíthatónak a kizárólagos célnyelvi óravezetést, megjegyzi, hogy „jó vagy nem jó, nekem senki nem mondta, hogy hogyan kell csinálni”. Az észrevétel kapcsán számos kérdés merült fel bennem: A nyelvtanítóknak valóban volt-e, illetve van-e lehetőségük az elméletben megtanultakat, az életkori sajátosságoknak megfelelő természetes nyelvsajátításra épülő módszereket a valós életben megtapasztalni, kipróbálni és gyakorolni? Mennyiben készítenek fel nyelvileg, elméletileg és gyakorlatilag a tanítóképző intézmények a szaktárgyak idegen nyelven történő tanítására? Mikor és hol látnak jó gyakorlatot a leendő nyelvtanítók a külső gyakorlaton? Külön kérdéskör, hogy a jó gyakorlatot hogyan tudják megvalósítani. Az eredményekből látható, tudják, hogy mi a korai nyelvtanulás záloga, mégsem azt ültetik át a saját gyakorlatukba. További kutatásokra van szükség ezeknek a kérdéseknek a megválaszolására. Mindenképpen követendőnek tartom Nikolov (2008. 18. o.) javaslatát, aki egy olyan folyamatos továbbképzésre gondol, „amelynek során a gyakorló pedagógusok saját osztálytermi gyakorlatuk folyamatos önértékelésén keresztül eljuthatnak a jó gyakorlathoz”. A német nyelvet vagy szaktárgyat német nyelven tanító pedagógus számára is elengedhetetlen az állandó önképzés, különösen célnyelvi kör-

Két tanítási nyelvű képzésben, alsó tagozaton oktató nyelvtanítók meggyőződéseinek elemzése

nyezetben nyelvtudásának és módszertani ismereteinek felfrissítése, illetve továbbfejlesztése.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom *Nikolov Marianne* témavezetőmnek értékes tanácsaiért és megjegyzéseire. Hálás köszönet azoknak a német szakos kollégáknak, akik lehetővé tették az interjúk elkészítését.

Irodalom

- Apeltauer, E. (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Fernstudieneinheit 15. Langenscheidt, München / Kassel.
- Bors Lídia, Lugossy Réka és Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, 11. 4. sz. 73–88.
- Burmeister, P. (2006): Immersion und Sprachunterricht im Vergleich. In: Pienemann, M., Kessler, J. U. és Roos, E. (szerk.): *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn. 197–216.
- Butzkamm, W. (2004): *Lust zum Lehren. Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Fröhlich-Ward, L. (2003): Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich. In: Bausch, K. R., Christ, H. és Krumm, H. J. (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, A. Tübingen. 198–202.
- Hurell, A. (2005): Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage der Vorerfahrung der Kinder. In: Doyé, P. (szerk.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Praxis Pädagogik. Westermann Schulbuch, Braunschweig. 67–79.
- Klippel, F. (2000): *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Cornelsen, Berlin.
- Kraft, H. (2005): Exemplarischer Fremdsprachenunterricht. In: Doyé, P. (szerk.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Praxis Pädagogik. Westermann Schulbuch, Braunschweig. 153–160.
- Mayer, N. (2005): Entdeckendes Lernen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. In: Doyé, P. (szerk.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Praxis Pädagogik. Westermann Schulbuch, Braunschweig. 54–66.
- Morvai Edit és Poór Zoltán (2006): Korai nyelvtanítás a magyar oktatási intézményekben. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200610/korai_nyelvtanitas_061010.pdf. Utolsó megtekintés: 2009. 09. 14.
- Nikolov Marianne (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvtanítás*, 1. 1.sz. 7–20.
- Nikolov Marianne (1998): Általános iskolás gyerekek bevonása egy tárgyalásos, történet-alapú angol nyelvi tanterv kidolgozásába. *Magyar Pedagógia*, 98. 3. sz. 239–251.
- Nikolov Marianne (1999): Osztálytermi megfigyelések átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvtanítás*, 1. 1. sz. 7–20.
- Nikolov Marianne (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 46–57.
- Nikolov Marianne (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvtanítás*, 10. 1. sz. 3–26.

- Nikolov Marianne (2008): „Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórak empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás*, **14**. 1–2. sz. 3–19.
- Nikolov Marianne és Curtain, H. (2000, szerk.): *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Council of Europe, Strassbourg.
- Nikolov Marianne és Mihajevic-Djigunovic, J.(2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, **26**. 234–260.
- Nikolov Marianne és Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, **9**. 1. sz. 14–40.
- Nikolov Marianne, Ottó István és Öveges Enikő (2008): Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és fejlesztésének lehetőségei a szakképző intézményekben.
http://www.oktatasert.hu/files/idegennyelvi_kutatas_jelentes.pdf. Utolsó megtekintés: 2010. 10. 12.
- Petneki Katalin (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Pienemann, M., Kessler, J. U. és Roos, E. (2006, szerk.): *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Roche, J. (2005): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto, Tübingen.
- Rück, H. (2008): *Fremdsprachen in der Grundschule. Französisch und Englisch*. Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft. Verlag Empirische Pädagogik, Landau.
- Schmid-Schönbein, G. (2008): *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*. Cornelsen, Berlin.
- Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.) *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 137–74.
- Werlen, E. (2006): Kontexte und Ziele Bilingualen Lehrens und Lernens – Grundzüge einer Didaktik des Bilingualen Lehrens und Lernens. In: Schlemminger, G. (szerk.): *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. 199–220.
- Wode, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Hueber, München.
- Wode, H. (2009): *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Westermann, Braunschweig.
- A dolgozatban hivatkozott tankönyvek, kiegészítő anyagok**
- Douvitsas-Gamst, Jutta; Xanthos-Kretschgmer, Singrid és Xanthos, Eleftherios (2007): *Deutschmobil Neu 1*, Klett Kiadó, Budapest.
- Gálné Domszlai Erika (2004): *Umweltkunde für 6-7-jährige*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Klinger Lőrincné (2006): *Schulbus*. Lexika Kiadó, Székesfehérvár.

Két tanítási nyelvű képzésben, alsó tagozaton oktató nyelvtanítók meggyőződéseinek elemzése

ABSTRACT

SEBESTYÉNNÉ KERESZTHIDI ÁGNES: REFLECTIONS OF LOWER PRIMARY TEACHERS
TEACHING IN BILINGUAL SPECIAL LANGUAGE CLASSES

The survey summarises the findings of structured interviews carried out with teachers of two provincial German-Hungarian bi-lingual schools. They teach German as a second language as well as other subject areas in German in the lower primary. The survey summarizes their experiences and opinion concerning the principles, advantages and disadvantages of the bi-lingual lower primary program and those of the early language teaching programs, it reveals their professional achievements, hopes and problems. Based on the findings of the interviews we get the impression that the interviewees do not have a clear view of the natural acquisition processes. Their views are dominated by the contrastive view striving to provide language awareness and the application of the grammar-translation method, which cannot be considered as the most successful ways of language development for the given age group in the lower primary. The present essay is part of a greater research, which aims to analyse and assess German language teaching in bi-lingual lower primary teaching, that is how to analyse this kind of teaching process, what are its underlying pedagogical and language developmental principles and how these are carried out at the two particular schools. An empirical research is needed for the bi-lingual lower primary teaching process in order to define its quality and present position.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 1. 79–103. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence: Sebestyénné Kereszthidi Ágnes, Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar, H–5100 Jászberény, Rákóczi út 53.

KÖNYVEKRŐL

Géczi János: Sajtó, kép, neveléstörténet. Tanulmányok

Veszprém, Budapest, Iskolakultúra, 2010. 220 o.

A kötet címe felsorolásszerű, azonban orientáló, amit a tipográfia is erősít a neveléstörténet elválasztásával, így a két fogalom összeillesztettségében külön-külön is hangsúlyt nyer. A tanulmányok kötetbe rendezésének szempontjairól nem ad fogódzót a szerző, nem segíti az olvasót sem bevezető, sem a tanulmányok megjelenési helyének és idejének a kötet végi feltüntetése. Jóllehet egyes írások irodalomjegyzékéből kigyűjthetők, azonosíthatók az imént hiányolt adatok, ez azonban már némi kutatómunkát vár el a könyv olvasójától. A tanulmánykötetek sajátja, hogy az egymás mellé sorolt szövegek (új) dialógust alakítanak ki egymással. Ebben a szerző, a szerkesztő szándékán túli nem tervezett, „rejtett tantervi” elemek is felbukkanhatnak. Aki könyvszerűen olvassa, több ismétléssel is találkozhat, de ez érthető, hiszen a tanulmányok önállóan is meg kell, hogy állják a helyüket. Ezzel együtt a belső utalások, hivatkozások egyeztetése, egységesítése segítette volna az olvasót. Nem jár úgy, hogy hamarabb találkozik a fogalommal (első, második és harmadik antropológiai tér), mintsem a szerző megmagyarázta volna, hogy mit ért alatta.

A jelen tanulmánykötetben a szerző a nevelés történeti vizsgálatának új, illetve kevésbé alkalmazott megközelítéseit vázolja fel. Lényegében két azonos terjedelmű részre osztható a kötet: az első fele a sajtóra, a második a képekre fókuszál, s mindezt a nevelésügyre, a neveléstudományra vonatkoztatva történeti aspektusból tárgyalja. (Az elválasztás korántsem merev, már azért sem, mert a képek hordozója a nyomtatott sajtó.) A történeti vizsgálódás a szerzőnél elsődlegesen antropológiai problémafelvetést, művelődéstörténeti horizontot jelent, ami különösen a képek elemzésénél kap nyomatékot.

Egyik meghatározó törekvése a pedagógiai sajtó szerepének árnyaltabb bemutatása, mivel a sajtó a tudományos életnek – így a vizsgált tudományterületnek is – elengedhetetlen része. Indokoltá teszi a sajtó több oldalú elemzését egyrészt az is, hogy a reflektorfénybe állított periódusok mindegyikében gazdag termésű volt a pedagógiai sajtó, másrészt az, hogy a szakma adós még az utóbbi fél évszázad neveléstudományi sajtója történetének elkészítésével. A szerző rámutat azokra a lehetőségekre, amelyek egy korszak pedagógiai sajtótermékeinek együttes vizsgálatából adódnak, s amely látószögből nemcsak a pedagógiai vonatkozásokra nyílik rálátás, hanem a kor politikai és társadalmi viszonyaira is. A 19. és a 20. század fordulója neveléstudományi sajtójának párhuzamba állítása a 20. század utolsó évtizedének hasonló orgánumaival – a nyitó két tanulmány – jól világítja meg a pedagógiai folyóiratok helyzetét az aktuális társadalmi berendezkedésben. A szerző fontosnak tartja láthatóvá tenni, hogy a sajtó nem csupán közlemények és híradások tárháza, hanem laptestei, évfolyamai további értékes információval szolgál(hat)nak például a szerkesztői elvekről, a szerkesztőségről, a szerzői és az olvasói körrel, a fenntartóról. Mindezen csoportok és viszonylataik ismerete gazdagítja magáról a (nevelés)tudományról alkotott képet, de a tudományterületen belüli nézetek és álláspontok, a belső működés is jobb megvilágításba kerül. Jól példázta ezt az az írás, amely egy eseménynek elő- és utóéletét vizsgálja különböző pedagógiai folyóiratokban.

A másik határozott törekvése a szerzőnek, hogy felhívja a figyelmet egy gazdag, ám még alig kiaknázott forrásra: a sajtó képeiben rejlő üzenetekre, melyeket az ikonográfia/ikonológia metodológiájával bont ki. A kötetet záró írás – összességül – áttekintést ad az ikonográfia/ikonológia hazai kezdeteiről és jelenlegi helyzetéről, miközben felvillantja a nemzetközi vonatkozásokat: a terület diszciplinárizálódásának eseményeit, a művészettörténeti kiindulópontból való továbblépését a történeti diszciplínák szélesebb köre felé. A neveléstörténet terén – nemzetközi szinten egyaránt – nagy lemaradást regisztrál a szerző, mivel „csak a nyolcvanas-kilencve-

nes évek során jelenik meg Európában és Észak-Amerikában a neveléstörténeti ikonológia” (203. o.). A szerző úgy határozza meg, hogy míg az ikonográfia a képek leírásával, addig az ikonológia „a képek jelentésének feltárásával foglalkozó tudományág” (206. o.). A hazai neveléstörténeti kutatásokban eddig kevésbé és segéd tudományként hasznosult, de komoly szerepe lehet annak tisztázásában, hogy „vannak-e, s milyen sajátos képiségek vannak a pedagógikum történeti mintázataiban”. *Géczi* úttörő lépéseket tett e téren a szocialista világképből levezetett gyermekfelfogás képi ábrázolásának elemzésével, ikonográfiai/ikonológiai feltárásával. A szerző nem elégszik meg azzal, hogy az új tudományág kínálta lehetőségeket hirdesse, kutatásaiban maga is alkalmazza, hanem igyekszik átadni azt, bevonni, használóvá tenni az új tudós nemzedéket, amiről PhD-hallgatójával közösen írt cikke tanúskodik. Ennek az írásnak a hangsúlyosságát mutatja egyfelől, hogy a leghosszabb és az egyetlen, amely szerzőtárrsal készült, másfelől az, hogy precízen követi a *Panofsky*-féle eljárást, didaktikailag példázza azt. Az első lépésben a kép szöveggé transzformálását, a másodikban a kép kontextusának felfejtését, a harmadikban „az alkotó által létrehozott szimbólumok kibontását”, az ikonográfiai interpretációt végzik el. A metodológiának megfelelő zárás „a mű mélyebb összefüggésének, jelentéstartalmának a feltárás[á]” (128. o.). A tárgyalt cikk és azok is, amelyeknek nem ennyire didaktizált a módszertana, azt bizonyítják, hogy az eljárás alkalmazásával valóban gazdagabban bemutatható egy adott korszak.

Az ikonológiával kapcsolatos ellenvéleményeknek is teret ad a szerző, melyek egy része arra figyelmeztet, hogy a terület „művelői mindenben hajlamosak jelentést, netán szimbólumot találni”. Mások szerint csak a jelentésre szűkített kutatások számára alkalmas. „Fölvetődik annak a veszélye is, hogy egyéb, kellő figyelemmel megválasztott források híján az ikonográfiai értelmezés könnyen hamis eredményhez vezet”. (206. o.) Kiemelt szerepet kap a képek minősége, hogy a képből szöveggé transzformált jelentés követhető és ellenőrizhető legyen az olvasó számára is, és kiemelt szerepe van a magyarázó források megfelelő kiválasztásának. *Géczi* di-cséri, hogy erre körültekintően figyel és kellőképpen felkészült. A recenzens – bár egy-egy részletnél nem mindig érzékelté azt az evidenciát, amit az elemző állított – összességében úgy találta, hogy a szerzőnek sikerült elkerülni a felsorolt veszélyeket, és jogosan tételezi, valamint meggyőzően bizonyítja, hogy a pedagógiai sajtófotókból kibontható egy vizsgált korszak antropológiai felfogása.

A kutatás módszertani és stratégiai felvetések mellett a szerző számos eredményt is közöl, melyek jelenleg csak részeredmények tekinthetők, hiszen a monografikus feldolgozásig még nem jutott el. Viszont a tanulmányok arról győzik meg az olvasót, hogy az eredmények rövidesen sarkalatossá válhatnak, mivel a szerző szisztematikusan dolgozza fel kutatási tárgyát, a szocialista pedagógiai sajtót, és egyre többet és többet tár fel annak művelődéstörténeti és antropológiai összefüggéseiből, többféle eljárással közelítve a témához, hogy azokat egymásra vonatkoztatva mind érvényesebb eredményre jusson. *Géczi* kutatási iránya, illetve művelődéstörténeti és antropológiai fókusza sajátos színfoltnak tekinthető a neveléstörténeti vizsgálatok sorában. Ennek a sajátosságának lényeges eleme az ikonográfia melletti elköteleződése, mely területen mások is tetek lépéseket a hazai nevelésügyben, azonban talán a legtöbbet e könyv szerzője.

Sokrétűen tárgyalja az 1950-es évek pedagógiai sajtójának jellegzetességeit. A hazai nevelésügyi folyóiratok 1948 és 1956 közötti periódusáról készített áttekintés jól mutatja, miként érintette a sajtót Magyarország szovjetizálásának időszaka. A csaknem nyolcvanezer főt számláló, meglehetősen heterogén pedagógusréteget alig egy tucatnyi kiadvány tájékoztatta és képezte ideológiailag, s bár ezt figyelemre méltó retorikai megformáltsággal tette, mégis szembeszökő, hogy: „A központilag életre hívott és közvetlenül vagy közvetve fenntartott periodikák mellett nem lehettek pedagóguscsoportok, illetve társaságok érdekei alapján kialakult műhelyek.” (32. o.) A korszak pedagógiai sajtójának egyik meghatározó jegye volt a szovjet eredmények és minta követésére való buzdítás (a propagálás intenzitásából kikövetkeztethető, hogy nem volt olyan lendületes a minta követése, mint azt elvárták volna), a másik a fordításirodalom túlbujánzása. E jelenségekkel szemben kezdett körvonalazódni – „a meglévő magyar nemzeti értékek hangsúlyozása mellett” – a nemzeti sajátosságok keresése és bemutatása. „Sajátos azonban, hogy ezek mintázata is a szovjet elképzelések szerint alakult.” (25. o.) *Géczi* külön tanulmányban foglalkozik a jelzett nemzeti törekvések sajtórepresentációjával (35–53. o.), miként önálló írásban elemzi az 1956-os balatonfüredi pedagóguskonferencia elő- és utóéletét a pedagógiai sajtóban (78–97. o.).

Könyvekről

A *Szocialista gyermekfelfogásról* írott tanulmány részletesen körüljárja, milyen gyerekkép jellemzi a szocialista pedagógiát, és ennek milyen kihatása van a sajtófotókra. A kutatás tárgyának időkeretét oktatáspolitikai fordulópontok jelölték ki, és a vizsgált évtizedet (1956–1964) is jellemezte, hogy a „szocialista nevelésügy előterében állt a munkás- és parasztszármazású, alulképzett munkások és ebből a közegekből származó vezető réteg iskoláztatását megoldó felnőttképzés” (108. o.). A szerző számba veszi azokat az adatokat – statisztikákat, rendeleteket, oktatáspolitikai eseményeket, a felnőttnevelés tematizálódását a szakajtóban stb. –, amelyek az ikonológiai föltáráshoz hozzájárulnak. Az írás rámutat arra, hogy a gyerekkép korszakokon átívelő, visszatérő toposza a fejlődés, amit a szocialista értelmezés és ábrázolás is átvett. A tanulmány abból a megközelítésből vizsgálja tovább a szocialista gyerekképet, hogy az miként befolyásolja a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenését. Megállapítja, hogy a gyermekeket ábrázoló képeknek van egy olyan szocialista specifikumuk, hogy a „gyermek kizárólag formailag van jelen”, és a képe „a gyermeklétlen túlmutató, annál mélyebb, a kommunista felnőtt lényegéről valló üzenet”. Vagyis a gyermek képe „nem más, mint az önmagát fölépítő társadalom jövőképe” (112. o.). A felnőtt tanulása, jövőbe mutató fejlődése azokkal a kellékekkel ábrázolható, amelyek a gyermek tanulását is jellemzik: az iskolapad, a tanterem, az írás-olvasás eszközei. A gyermek tanulásának képi ábrázolása adja az alapját a felnőttek tanulása értelmezésének, a gyermekfotóknál kidolgozott mentalitásmintázatok követése jelentkezik a felnőttek ábrázolásában is. A tanulási környezet azonosnak láttatása – felnőtt és gyerek tanuló esetében – a sajtódokumentumok szerint addig tart, amíg „meg nem szerveződik a felnőttnevelést kutató intézmény, amíg el nem ismerik a korosztályi különbségek létét” (123. o.) és ennek következményeit, hogy a tantervtől a didaktikáig, a taneszköztől az időbeosztásig másképpen lehet fejleszteni a két korosztályt.

A kötet záró tanulmányában *Géczi János* felveti, hogy még várat magára a „neveléstudományi sajtó utóbbi 50 éves történetének megírása” és azt hangsúlyozza, hogy „ha ez a munka megszületik, a szerzők nem mulasztják el a források ikonográfiai-ikonológiai értelmezését sem”. (211.) A bemutatott könyv nemcsak a sajtótörténettel kapcsolatos hiányra hívja fel a figyelmet, hanem jó néhány tanulmányával már előkészíti, megalapozza a megírandó művet.

Horváth H. Attila

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 7,6 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

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

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

Edit Tóth and László Székely: Investigating the Effects of Background Variables Using Hierarchical Linear Models	5
József Balázs Fejes: A New Field in Learning Motivation Research: Goal Orientation Theory	25
Olga Hrebik Somi: Reviewing the Various Approaches to the Links Between First Language Acquisition and Second Language Learning: Possibilities for a Common Framework	53
Ágnes Kereszthidi Sebestyén: Reflections of Lower Primary Teachers in a Bilingual Program	79

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education