

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZENKETTEDIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



2012

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

SZÁZTIZENKETTEDIK 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 (Claremont), 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

Bárdos Jenő: A tantárgy-pedagógiák szerkezete, megítélésük kritériumai	61
Majernik Erzsébet: Az olasz nyelvi írásbeli szövegértés és szövegalkotás fejlettségének és néhány háttértényező hatásának vizsgálata gimnazisták körében	77
Fejes József Balázs és Vígh Tibor: A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klasszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával	93

KÖNYVEKRŐL

Kéri Katalin: Horváth H. Attila (2011): Informális tanulás az Aranycsapat korában	125
---	-----

A TANTÁRGY-PEDAGÓGIÁK SZERKEZETE, MEGÍTÉLÉSÜK KRITÉRIUMAI

Bárdos Jenő

Eszterházy Károly Főiskola, Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar

Jelen tanulmány a tantárgy-pedagógiák szerkezetét, felépítését nem a szaktudományok, hanem a neveléstudomány irányából közelíti meg. Deduktív fejtegetései során érinti a neveléstudomány (mint általános), az oktatásemélet (mint különös) és a tantárgy-pedagógiák (mint konkrét, egyedi) világait. A tantárgy-pedagógiák részletes kifejtésére javasolt modell fontosnak tartja a diakrón-szinkrón szemléletpár megjelenését, a pedagógiai kontextus modellezése a pedagógiai cselekvéseket interaktív, kommunikatív modellnek fogja fel. Ebben a pedagógiai kommunikációban az input (a tananyag kiválasztása és elrendezése); a nevelési környezet (a szituáció, a kontextus, a módszerek és az emberi tényezők); valamint az eredmények (kompetenciák és performanciák) állandó és rendszeres mérése és értékelése a visszacsatolás (*feedback*) funkciójával hozza mozgásba az állandóan ismétlődő didaktikai ciklusokat. Az alapfogalmak tisztázását követően részletesen kifejti az elmélet és a gyakorlat, a tantárgy-pedagógia és a módszertan viszonyát, valamint – mintegy minden tantárgy-pedagógia számára kidolgozandó programként – megjelenik a tantárgy-pedagógiák taxonómiája, fejlettségi fokuk megítélésének több kritériuma.

Elvben annyiféle tantárgy-pedagógia létezik, ahányféle tantárgy tanulása és tanítása pedagógusok és nevelőjeik interakciója révén megvalósul. Az 'elvben' szó azt a fenntartást jelzi, hogy létezhetnek olyan öntudatlanul működő tantárgy-pedagógiák is, amelyeket a praxis fenntart, az iskolarendszer legitimál, de tanárai még nem jutottak el a tudatosságnak arra a fokára, hogy a tantárgy tanításának történeti előzményeit, jelenlegi eljárásait, módszereit, stratégiáit a tudományos feltárás eszközeivel kutassák és leírják. Még nem vizsgálták meg azokat a specifikumokat, amelyekkel az adott tantárgy tantervei, tananyagai elemezhetők és értékelhetők. Nem hozták még létre azokat az eljárásokat, amelyekkel a tanítási folyamatban született tudásteljesítmények mérhetők és így tovább. Jelen tanulmány célja azoknak az elvonatkoztatásoknak, jellegzetes vonásoknak a rendszerezése, amelyek minden tantárgy-pedagógiában fellelhetők.

Szűkebb szakterületünk, a nyelvpedagógia tudományos diszciplínává fejlődésének tényeit több mint tíz éve tártuk fel (*Bárdos, 1997*), majd az ezredfordulón átlépve, öt monográfiával (*Bárdos, 2000, 2002, 2005a; Kurtán, 2001; Poór, 2001*) – akkori doktori programunk esszenciájaként – sikerült a nyelvpedagógia belső világát nemcsak a szűk szakma, hanem az alkalmazott nyelvészet, az alkalmazott pszichológia, a neveléstudomány, sőt, a művelt magyar értelmiség számára is közérthetővé tenni.

Voltaképpen attól a ponttól kezdve, hogy a nyelvpedagógia esetében teljes körű tantárgy-pedagógiáról beszélhetünk, érdeklődésünk természetszerű kíváncsisággal fordult más tantárgy-pedagógiák szerkezete, fejlődése, tudatossági fokának megítélése felé. A kutatási terület körülírtsága, tematikai strukturáltsága, azonosságtudata, mérete, mélysége, szemlélete és a saját terminológia kialakulása egyaránt útbaigazításul szolgálhattak. Vizsgálódásainkban az évek múlásával átélhetővé vált a tudományrendszerek galaxisainak feltartóztathatatlan tágulása, valamint követhetővé váltak a tudományok rendszerezésének paradigmatis megújulásai, sajátos változási sebessége. A tudomány térképe című – egyébként kiváló – kiadvány például (Schrantz, 1995) még az UNESCO 1973-as, igen merev felosztása alapján készült, ami a 24 főág, 221 ág és 1995 alág bemutatásával csak csekély mértékben törekszik az inter- és multidiszciplináris területek bemutatására. A neveléstudomány főág mindössze három alággal szerepel: nevelélmélet, oktatásmélet, neveléstörténet.¹ Ebben a kötetben például az újszerű multidiszciplinák, például a környezettudományok még nem is szerepeltek. Tudományrendszerezés-tanra a neveléstudomány képviselői közül ismertem az enciklopédikus felkészültségű és szigorú nyelvezetű Zsolnai József (1996a, 1996b és 2005) vállalkozott, aki *descartes-i* alaposággal véghezvitt analízisében sokak által máig fel nem fogott távlatokat nyitott meg a gyakran őskori taxonómiákba süppedt neveléstudomány előtt. A tantárgy-pedagógiák már *A pedagógia új rendszere címszavakban* című kötetében szerepelnek, s természetesen a környezettudományok is megjelennek. Ikerkötetében több mint 50 pedagógiai diszciplína 62 tudománycsoport 667 részágával és 270 alágával mintegy két és félezer találkozási pontot képez. Ez a rendszer (vagy ha úgy tetszik, interface a szaktudományok és a pedagógia között) szinte már csak gépi memóriával felfogható iterációkat is bemutat. Zsolnai (1996a, 1996b) elemzése élesen rávilágít arra, milyen sokféle pedagógia létezhetne, de számos alág most még csak jóslat, érintetlen terület, fehér folt. Túlburjánzóknak tűnő leírásából mégis hiányzik az abundancia, mert a tárgyalt pedagógiák többsége nem (eléggé) kidolgozott.

Jelen írásunkban nem célunk annak feltárása, hogy még hányféle tantárgy-pedagógia lehetséges, hanem inkább az, hogy mennyi bennük a közös vonás. A tantárgy-pedagógiák központi feszítő erejét abban a termékeny ellentétben látom, hogy egy tantárgy-pedagógia elméletisége a mindenkori praxisból táplálkozik, abból kivonható érték, állandó tulajdonság vagy törvényszerűség; ugyanakkor a konkrét kontextusba való beágyazottsága gyakran már a reflexiók szintjén megakadályozza a *különös* kategóriája felé történő emelkedést (az utóbbi mellérendelés esetleges homályát a tanulmány egésze hivatott feloldani). A deduktív tárgyalási mód, amit követni fogok, három kategóriájában ugyanis az 'általános' szintjén a neveléstudomány, a 'különös' szintjén az oktatásmélet (didaktika), a 'konkrét' szintjén maguk a tantárgy-pedagógiák jelennek meg. Hajlamosak vagyunk itt az elavult, de kifejező neveléstan, oktatástan, tantárgytan kifejezéseket felidézni, revideálni, visszaszeretni. Az általános-különös-egyedi fogalomtrió filozófiai szempontból leegyszerűsítő, mégis kategorikus használata magyarázatra szorul. Nem kísért bennünket *Arisztotelész* metafizikája, *Kant* kritikai vizsgálódása, *Hegel* dialektikája vagy *Lukács György* esztétikája, s laikusként az eredeti szövegek holdbéli tájait

¹ A neveléstudományi rész Bábosik István (Schrantz, 1995) munkája.

sem idézzük. Célunk mindössze annyi, hogy témánk kifejtése szempontjából olyan logikai szemléltetést alkalmazzunk, amely bárki számára elfogadhatóvá teszi azt a gondolkényszerünket, hogy az 'általános' és a 'konkrét' (egyedi) között el tudjuk képzelni a 'különös' kategóriáját.

Az általános szintjén: a neveléstudomány és alkalmazásai

Felmerülhet az olvasóban az a kérdés, hogy miért foglalkozunk a nevelés elméletének és gyakorlatának aspektusaival, hiszen az általánosságuk ezen a szintjén a tantárgy-pedagógiák nem látszanak, nem jelennek meg. Formális válaszuk az lehet, hogy mivel megközelítésünk az általánostól a konkrét, ugyanakkor a tágabbtól a szűkebb kategóriák felé halad, a tisztánlátás kedvéért minden kategóriáról szót kell ejtenünk. Ennél azonban sokkal fontosabb az a tény, hogy az utóbbi húsz év változásai, paradigma-váltásai (Kozma, 2000) leképeződtek és beépültek a tantárgy-pedagógiák szövetébe is. Tehát tájolni a tantárgy-pedagógiák hajórajait – iránytű, térképek és távoli óceánok képzetei nélkül – nem kívánatos, nem ajánlott. A rész kiemelése az egész ismerete nélkül kockázatos. Ha az utóbbi húsz év legfontosabb magyar nyelvű, általános pedagógiai, illetve neveléseméleti munkáit tekintjük – s a színek aligha teljes, hiszen a válogatás önkényes –, gondolatgazdag munkákra lelünk, mely művek nem szenvednek a németajkú vagy angolszász neveléstudományok terminológiai kényszereitől és világszínvonalon fejtik ki mondanivalóikat (pl. *Bábosik*, 1999, 2004; *Csapó*, 1992; *Golnhofér és Nahalka*, 2001; *Mihály*, 1998; *Nagy J.*, 2000; *Németh és Pukánszky*, 2004; *Zrinszky*, 2002; *Zsolnai*, 1996a, 1996b). Ezek között a munkák között már bőven találunk olyanokat, amelyek fölötté állnak azoknak a tagadhatatlan paradigmaváltásoknak (a bölcsészeti-filológiai-történeti, majd a pszichologizáló-viselkedéstudományi, illetve a közgazdasági-szociológiai beállítottságú paradigmák), amelyeket *Kozma* (2000) áttekintésében elemzett. Az ilyen művek kevésbé követik a hagyományokat, átfogó koncepciójuk az egész művet átítatja és a tartalmi kifejtésben is kreatívan újszerűek (pl. *Nagy József* és *Zsolnai József* munkái).

E fejleményektől függetlenül, a mindennapi tanári lét bürokratikus terhei, örökös bizonyítási kényszere, percekben mérhető óra- és napirendekbe szegezett megfeszítettség kevés lehetőséget nyújt a neveléseméleti elmélyülésre, reflektív meditációra. A nevelési konfliktusok sűrűjében magasra emelkedik az értelmi-érzelmi befogadás küszöbszintje, a pedagógiai szocializációt beavatkozási kényszerek torzítják. Nem szükséges a pedagógiai patológia szintjére zuhanni ahhoz, hogy a horizontról eltűnjenek az eszményinek tekintett nevelési célrendszerek világítótornyai. Valljuk be, hogy a gyakorló pedagógus csak ritkán (inkább tudat alatt) foglalkozik a pedagógia nagy kérdéseivel, mint amilyen például a nevelhetőség örökzöldje (kit, mikor, meddig, egyáltalán lehet-e?). Ritkán vesződik tudományos igénnyel a rábízott ösztönlény sorsmeghatározó genetikai, mentális és környezeti feltételeivel, körülményeivel (*Szondi*, 1940). Látóterét leginkább a képzés mindennapi aprólékosságának technikai kényszere tölti be és csak néhány heurékálmény köti az oktatás elméletének és gyakorlatának (didaktika) a 'különös' szintjén léte-

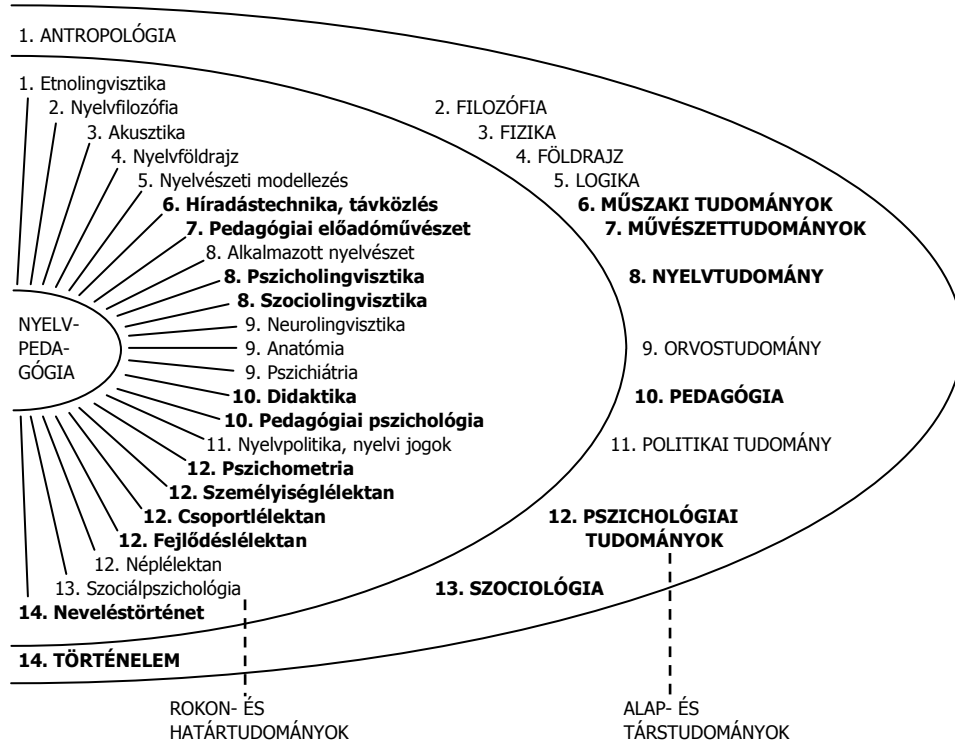
ző, s nem mindennapi világához. Márpedig a nyelvpedagógia például (mint egy a sok tantárgy-pedagógia közül) hatékonyságával, a nyelvi repertoárok radikális megváltoztatásával, az énteremtésnek olyan különleges fokozatait képes befogni, amely dacolhat a „kényszorsorssal”.² Azt persze egy nyelvtanár is érzékeli, még ha nem is hallotta (vagy nem hallotta meg) a régi gondolkodók figyelmeztetését: képességekkel megáldott (*Comenius*) hiánylényt (*Arisztotelész*) kell kiművelnie, akinek csak a ’második természete’ nevelhető (*Démokritosz*). Más szóval: az eszmények, a példaképek, a normák felállítása, az értékek közvetítése mindvégig csak kísérlet, melynek sikerességében csak reménykedhet. Nem ilyen bizonytalan az oktatás és képzés világa, hiszen kerékpározni, hegedülni vagy angolul megszólalni (valamennyire) mindenki megtanítható. Nem csoda tehát, hogy a tanárok többsége a (szerintük) kézzelfogható tantárgy-pedagógiába kapaszkodik, sziszifuszi munkájában ezt a követ görgeti.

Ugyanakkor minden tantárgy-pedagógia integrált multidiszciplína, mely alapfokú polihisztorságot igényel, melynek az árát, egy ilyesféle tudást, kezdettől fogva meg kellett fizetnie (erre a nyelvpedagógia esetében döntően az alkalmazott nyelvészet, a pszichológia és a pedagógia másfél évszázados egybefonódottsága a példa). A pedagóguson, akár mindennapi, akár tudományos munkáiban, az összefonódó tudományágak mind-egyikét külön-külön is számon kérik – ezért feltétel a polihisztorság. A tudományágak, alágak között megnyíló köztes tér dimenzióit, aspektusait pontosan fel kell tárni és a teher kihordása nem oldható meg olyan szimplifikált parancsteljesítésekkel, hogy a nyelvész váljék nyelvpedagógussá, a környezettudós környezetpedagógussá, amikor ez éppen kívánatos. Voltaképpen innen ered a tantárgy-pedagógiák egyik kínzó dilemmája: esetükben alkalmazott szaktudományról beszélünk-e vagy alkalmazott pedagógiáról (szakdidaktika)? Csak a már kutatott és részletesen feltárt tantárgy-pedagógiák vállalkozhatnak arra a kihívásra, hogy inter-, multi- vagy transzdiszciplináris altudományukat elhelyezzék az alap- és társtudományok, illetve még inkább a rokon- és határtudományok halmazában, értelmezési körében. Gondolatmenetünk szemléltetésére továbbra is saját szakterületünkről, a nyelvpedagógiából merítjük példáinkat.

Az 1. ábrán kevéssé érzékelhető, hogy egy-egy tantárgy-pedagógia rokon- és kritikai tudományainak meghatározásainál egymástól egészen eltérő arányokról nyilatkoztunk. A nyelvpedagógia esetében a nyelvtudomány és alkalmazásai döntő szerepet játszanak: viszont az az egyén, aki csak ezt tartja nyelvtanítása frissítő forrásának, a legjobb úton halad a szakbarbárság felé. Elkerülhetik figyelmét azok a rokon területek, amelyek egyébként is állandó változásban vannak vagy ugrásszerűen fejlődtek (például az audiovizuális szemléltetés őskori kifejezésnek tűnik az információs-kommunikációs társadalom 21. századi világában.) Vélt és nem mért arányok bemutatására vállalkozik a 2. ábra.

² *Szondi Lipót* (1893–1986) helyett választhattam volna kortárs szerzőket is, de az ő terminológiája még ma is rendkívül szuggesztív.

A tantárgy-pedagógiák szerkezete, megítélésük kritériumai



1. ábra

A nyelvpedagógia a rokon- és alaptudományok halmazában.

(Forrás: Bárdos, 2000. 35. o.)



2. ábra

Tudáselemek arányai a nyelvpedagógia forrástudományaiban

A különös szintje: az oktatás elmélete és gyakorlata: a didaktika

Az előzőek alapján nyilvánvaló, hogy deduktív témakifejtésünk nem a szaktudomány, hanem a neveléstudomány irányából közelít a tantárgy-pedagógiákhoz. Elemzésünkben az oktatás-képzés elmélete: a didaktika mint a neveléstudomány (általános) és a tantárgy-pedagógiák (konkrét) közötti, kiiktathatatlan közvetítés jelenik meg. Nemcsak szükségszerű logikai-filozófiai kategóriáról van szó, hanem a pedagógiai gondolkodásnak arról a szintjéről, amely feltételezi és elfogadja, hogy az oktatásnak vannak olyan törvényszerűségei, amelyek a tantárgyaktól függetlenül, minden iskolai-nevelési helyzetben érvényesek. A neveléstörténet minden jelentős gondolkodójának munkáiban tetten érhető az a vágy, hogy ezeket a közös alapokat, alapelveket a célok és feladatrendszerek, a módszerek és az eredményesség szempontjaiból feltárják. Például az érdeklődés fenntartása, a tanítás közérthetősége, a nehézségek fokozatos rendbe állítása, az időzítés és a tanítási tempó kérdései, a szemléletesség olyan csomópontok az oktatásban, amelyekre a tudós tanárság minden korban adekvát válaszokat keresett. A legtöbb klaszikusnak tekinthető 20. századi magyar didaktika (pl. *Fináczy*, 1935; *Prohászka*, 1937; vagy egy más világ: *Nagy Sándor*, 1984) ösztönösen törekszik arra, hogy némileg ellensúlyozza – a tanulás irányába is kiterjessze – az általános didaktikák óhatatlanul erős tanításközpontúságát.

Az ezredfordulón vagy azt követően megjelent didaktikák közül ezt a belső integritást (szövegszinten is) leginkább *Falus Iván* és munkatársainak didaktikája (1998) mondhatja magáénak. Leginkább a tanítás tanulása kerül előtérbe, könyvük szakmai tartalma szükséges, de nem elégséges feltételként szolgál ahhoz, hogy az eredményes gyakorlati munka megvalósulhasson: biztos elméleti alapokat nyújt. Azt a gondolatot engedtem itt szabadon, hogy a gyakorlatban létező és működő, egyéni praxisokban megvalósuló tantárgy-pedagógiák nincsenek leírva, nincsenek megörökítve, így nem vizsgálható, milyen elméleti alapokon állnak. Sőt, a helyes elméleti alapok nem garantálják a tényleges tanítási gyakorlatban az élmények kiváltotta katarzist, ami összekovácsol és felelősségben osztozóvá tehet egy mester és tanítványai közösséget.

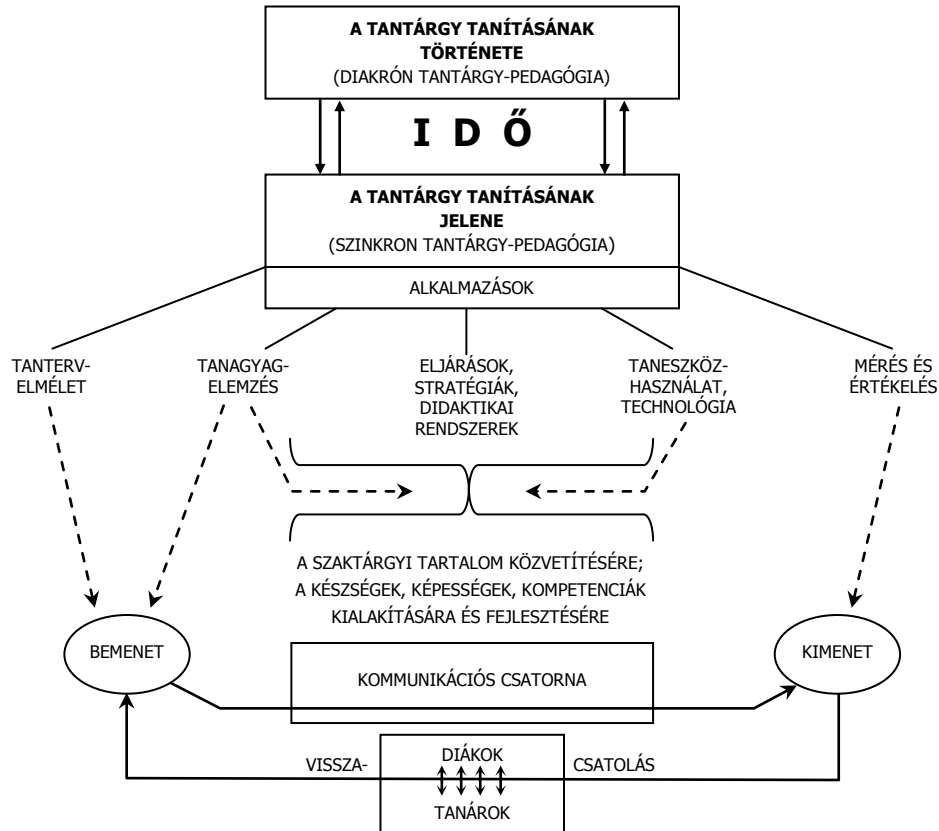
Nem célunk ehelyütt a különféle oktatásméleti irányzatok ismertetése, ezt már több szerző többféleképpen tárgyalta (pl. *Németh* és *Pukánszky*, 2004; *Réthyné*, 1998). Mivel azonban a tantárgy-pedagógiák önmagukban is bonyolult inter-, multi- és transzdiszciplináris oktatási rendszerek, amelyek saját környezetükben jól felismerhető oktatásméleti hatások nélkül működnek, célszerű olyan didaktikai megközelítést választanunk, amellyel a működőképesség, az elvárható didaktikai funkciók beteljesülése biztosítható. A rendszerszemléletű modellek (pl. *Nagy J.*, 1979) nyújtják az absztrakciónak azt a tágasságát, amelyre szükségünk lehet. A rendszerszemléletű modellekben az ősi-nek tekinthető *Shannon-Weaver*-féle kommunikációs modell (1949)³ kései pedagógiai

³ Tisztában vagyok azzal, *Shannon* és *Weaver* (1949), a Bell Telephone Systems mérnökei egészen más céllal alkották meg matematikai modelljüket, amely transzmissziós modell nem képes visszaadni az emberi kommunikáció többirányú többszólalmúságát. Metamorfózisai a magyar neveléstudományban *Itelson* (1967) és *Landa* (1969) munkáinak hatására *Nagy József* továbbfejlesztésével honosodtak meg (l. *Nagy J.*, 1979). A változások dacára az ősmódellemlemlése elfogadott.

adaptációját ismerhetjük fel, ahol a bemenet (*input*) a céloknak megfelelő tartalom kérdéseivel foglalkozik (tanterv, tantervek értékelése, tananyag, tananyagok értékelése). A csatorna (*channel*) az oktatás folyamatának felel meg, melyben a különféle metodikai elemek dominálnak a „hézagatlanra” tervezett lépéssoroktól az átfogó stratégiáig, beleértve az oktatástechnikát is. A kimeneti pont (*output*) a mérés és értékelés momentuma, melynek eredményei egyben állandó visszacsatolást (*feedback*) jelentenek a kiindulási ponthoz és ezzel biztosítják a rendszer működőképességét. Ez a visszacsatolási folyamat természetesen nem merül ki csak a hallgatói teljesítmény mérésében: az oktatási folyamat más tényezői is beválási vizsgálatok tárgyává válhatnak a tananyagoktól a tanárokig (a minőségbiztosítás világában). Ezeknek a didaktikai funkcióknak a ciklikus ismétlődése biztosíthatja az egyes tantárgy-pedagógiák hatékonyságát, a pedagógiai eszközök megválasztásának finomhangolását. Azonban fontos észrevennünk és egyben bevezetnünk azt a szemléletet, hogy az imént felvázolt didaktikai rezgőkör (*input-channel-output-feedback*) már évtizedekkel, de akár évszázadokkal korábban is így működött, legfeljebb nem rendelkezett ezzel a nevezéktannal. Magyarul: szükséges és kívánatos, hogy minden tantárgy-pedagógia feltárja saját történeti előzményeit (saját diakrón tantárgy-pedagógiáját), mert minden ma működő modell viszonylag gyorsan besorol a diakrónia világába – az viszont kár lenne, ha az általa kiművelt tapasztalatot a feledés homálya fedné. Először rajzolódik ki tehát egy olyan modell, amely együtt képes ábrázolni a tantárgy-pedagógiák diakrón és szinkrón vonásait, valamint a tényleges folyamatokhoz köthető alkalmazásokat. A konkrét tantárgy-pedagógiák azzal válnak egyvedivé, hogy a rendszer minden kulcsfontosságú elemének sajátos értelmezést adnak.

A tantárgy-pedagógiák szerkezetének modelljét szemléltetjük a 3. ábrával. Ez a modell a didaktika mint különös szintjén jelenik meg, vagyis minden egyes konkrét tantárgy-pedagógia: alkalmazott didaktika.⁴ Együtt ábrázoltam a két szemlélet (diakrónia és szinkrónia) elkerülhetetlen Janus-arcúságát és kommunikatív modell formájában a folyamatos iskolai interakció ciklikusan visszatérő döntési pontjait (tanterv és tananyag; a cél eléréséhez szükséges módszerek és stratégiák; az eredményesség és a reflektív visszacsatolás).

⁴ Nagy Sándor már 1977-ben leírta, hogy az *alkalmazott didaktika* terminus fölött eljárt az idő. Úgy vélem, hogy mostani látószögünk képes visszacsempészni e fogalom életképességét.



3. ábra
A tantárgy-pedagógiák szerkezete (Bárdos, 2005b)

A konkrét (egyedi) szintje: tantárgy-pedagógiák

Minden (al)tudományág, amely megfelelően körülírható kutatási területtel rendelkezik és kellőképpen rendezett (strukturált) ahhoz, hogy kidolgozza saját tudományos eljárásait az ismeretek megszerzésére és pontosítására, valamint technikáit az ismeretek átadására és alkalmazására, egy olyan folyamaton esik át, amelyet belső fejlődésnek nevezhetnénk. Ennek a folyamatnak a kezdetei, vagyis e fejlődés tudatosulása kevésbé érzékelhető a kívülállók számára. Szinte bizonyos, hogy minden, viszonylag új tudományág kialakulásakor szakadék tátong a belső fejlődés érzékelése és a külső megítélés között. Ezért az adott tudományterület művelőinek kötelessége az, hogy az új terület önállóságát, tudományosságát, az általa kifejtett tudás strukturáltságát bizonyítsák. Nem állíthatjuk, hogy az egyes tantárgyak tanításáról írott munkák: módszertanok, segédkönyvek,

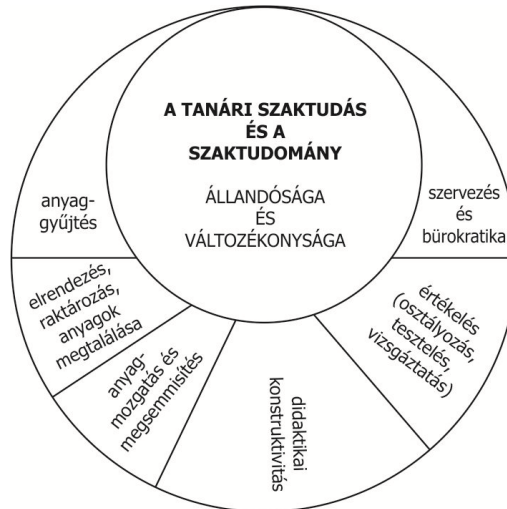
vezérlőkönnyvek, útmutatók ritkaságszámba mennének, ha csak akár az utóbbi két évszázad – jeles iskolák könyvtáraiban könnyebben hozzáférhető – metodikáit forgatjuk. Ha pedig mindig is léteztek, mi az, ami változott? Esetleg mi az, ami nem változott?

Módszertan és/vagy tantárgy-pedagógia

Könnyebb arra válaszolni, hogy mi az, ami nem változott. Nem változott a tér-időben (és másként is) kizsákmányolt tanárnak az az igénye, hogy választott vagy rákényszerített tananyagához azonnali tanácsot kapjon: mit honnan vegyen elő, de rögtön. Ne kelljen órákig az interneten bóklásznia, hogy egy kicsit többet mondhasson el, mint azt, hogy az első versszak után a második következik. Nem zavarja, ha az első oldalon vízfestést javasolnak, a másodikon kézi rajzot, s a harmadikon kijelentik, hogy a festés tilos. Nem tűnik fel neki, hogy eddig ilyen esetekben bazsalikomot használt, de most – lehet, hogy csak egyszer-kétszer – koriander van: de legyen ott, hogy koriander (mert nem ér rá ezen gondolkodni, hogy mi lenne a jobb). A tanári kézikönyv (mint metodikai szakácskönyv) legyen *foolproof*, vagyis ne ronthassa el. Az osztálytermi KRESZ-nek ezen a szintjén aprópénzzé válik a tudatosság és átgondoltság magasztos bankbetétje, a metodikai szakácskönyvek szerzői (a jó szakácsok) pedig esetleg elérik, hogy imitátorai ne ártsanak. A tanítás világában a *nil nocere* (ne árts) sosem vizsgált, ismeretlen elv, ahogy maga a pedagógiai patológia általában. Nem csoda, ha egy tudós kézbe vesz egy ilyen szakácskönyvet, akkor a szakmódszertannal együtt a tantárgy-pedagógiákat is mélyen elássa. Márpedig a szakmódszertan csak egy parányi része a tantárgy-pedagógia oktatási rendszerének és szerencsés esetben egy ilyen szakmódszertan következetes megvalósítása a helyes gyakorlat (*good practice*) enciklopédiájává is válhat. Mégis, mind a szaktudományok, mind a gyakorló tanárság részéről van egy ilyen elvárás, hogy a szakmódszertan maradjon csak ugyanolyan, mint volt: olajozott padló szagú, rosszul égő kályha füstjében hebegő elrendelés – a második padosor után úgymint mindig az ablak felé fordulok, hogy nehogya valaki meglepődjön (főként én ne).

Az előző bekezdés szövege azt a hatást próbálta kiváltani, amit a tudományos szövegekhez szokott kutatók érezhetnek, amikor szakmódszertani szövegekkel találkoznak. Ugyanakkor szívesen meg is védem a fentebb végletekig karikírozott tanárt, hiszen az ő látókörét nagyjából azok a feladatok töltik ki, amelyek a 4. ábrán láthatók. Rendet kell tartania a fejében és a környezetében is. Miért is haragudna olyan tanácsadókra, akik mindennapi munkájának egyik legnehezebb részében segítik (pl. didaktikai konstruktivitás vagy a szaktudás frissítése, mert a többit úgymint muszáj elvégezni).

A feladat tehát egyszerűnek tűnik, szinte egy-két mondatban leírható. Mindenek előtt a tananyag előteremtése, a tananyag feldolgozása, az első kettő köré épülő iskolai élet megszervezése és a ciklikusság fenntartása monotonía nélkül. Továbbá: a tanári lét illeszkedése egy másik élethez, vagy pedig fordítva.



4. ábra
A gyakorló tanár leginkább időigényes tevékenységei

Úton a tantárgy-pedagógiák felé

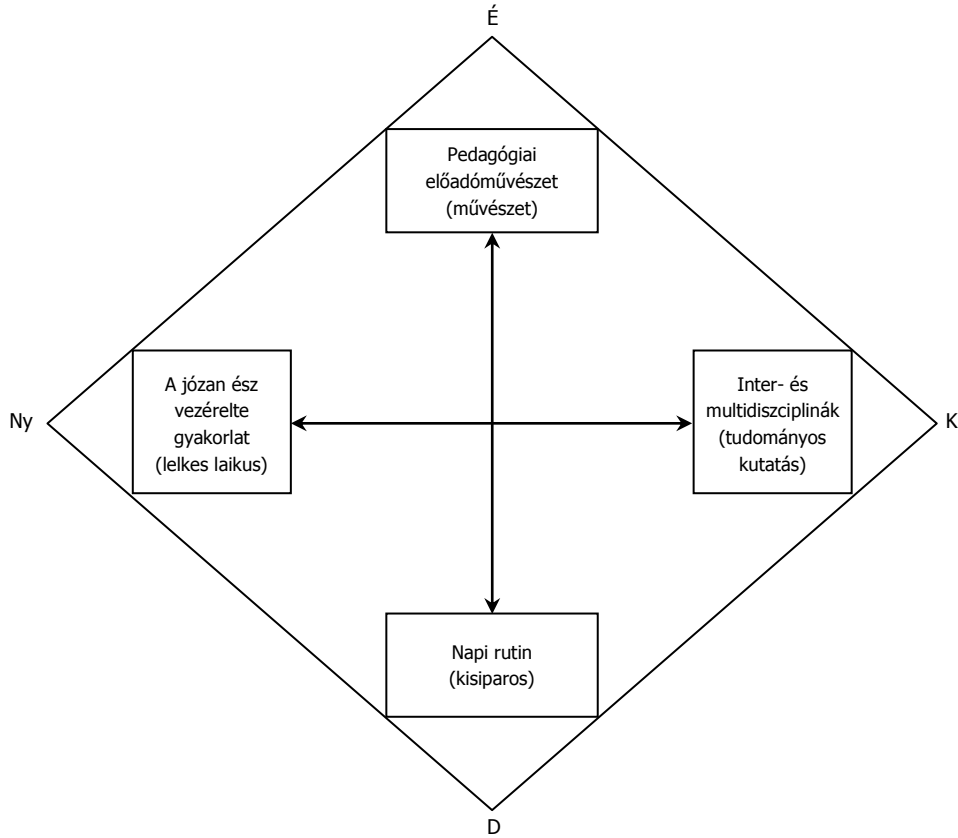
Szerencsére az 1990-es évektől feltűnően megsaporodott azoknak a közleményeknek a száma, amelyek kutatás-módszertani ismeretek birtokában, empirikus adatok feldolgozásával kívánnak tantárgy-pedagógiai tanácsokat nyújtani. A tantárgy-pedagógiák fontosságának tudatosulását jelzi az a tény, hogy a túlnyomórészt filológiai területeken túlmenően a természettudományos tantárgytanok is régi örökükbe léptek. Jól strukturált, átfogó értelmezésre törekvő, szemlélet- és tudatformáló szakdidaktikák, gyakran már az elnevezésükben is tantárgy-pedagógiai igénnyel fellépő művek jelentek meg (pl. Adamikné, 2001; Ambrus, 1995; Bicskeiné, 1992; Bozsik, Dobóné és Zimányi, 2003; Borvendég, Doba, Harag, Jámbor és Szabó, 1999; Czeglédy, Orosz, Szalontai és Szilák, 1994; Katona, 1999, 2002; Kernya, 1995; Lükő, 2003, 2007). Ezekből a munkákból leginkább a szinkron tantárgy-pedagógiák taxonómiája bontakozik ki, amelynek főbb alkotóelemei a következők: (1) a tantervek mint célrendszerek elméleti és gyakorlati tudnivalói, típusai, lebontásuk kisebb egységekre; tervezésük, fejlesztésük és értékelésük; (2) tananyagismeret, -elemzés, -értékelés; (3) tantárgy-pedagógiai eljárások, módszerek, stratégiák, didaktikai rendszerek a szakmai tartalom közvetítésére, a képességek, jártasságok, készségek, kompetenciák kialakítására és fejlesztésére; (4) taneszköz-ismeret, oktatástechnikai, informatikai és más műszaki ismeretek a tantárgy-pedagógiai eljárások támogatására, hatékonyságuk értékelésével; (5) mérési és értékelési elméleti és gyakorlati ismeretek a tanulói és a tanári eredményesség megítélése céljából.

Az kevésbé állítható, hogy a legjobban megírt kortárs tantárgy-pedagógiáknak ne lenne sajátos narratívája, de még mindig túl sok olyan cikkgyűjtemény, vagy túl laza szöveg akad, ahol ez a narratíva nem követ hierarchikus és progresszív gondolatmenetet, hanem csapong az absztrakció különféle szintjei között. Az előzmények feltárási hiányában az sem derül ki, hogy csak egy korábbi mintát követ és attól rendezetlen, vagy a témák vegyes egymásutánisága kizárólag a szerző saját logikáját követi, ami gyakran nem válik átláthatóvá a szélesebb olvasóközönség számára. Az általános rendező elvek következetes betartásának hiánya, a strukturáltság alacsony foka lökdösi a korábbi tantárgy-pedagógiákat egy olyan megjelenési formába, amely a tudományok művelői számára már nem értékelhető, nem elfogadható: a szellemi befektetés kockázatos és bizonytalan szférájába sorolhatnák, leminősítettségük állandó. Az elmélet és gyakorlat viszonylatában a legtöbb gyakorló tanár ösztönösen a következő összefüggésekre figyel (még akkor is, ha ezt ugyanígy nem fogalmazza meg): (1) van helyes és helytelen gyakorlat (bár az utóbbiról gyakran túl sokáig nem derül ki, hogy az); (2) van igaz vagy hamis elmélet (azokról az elméletekről, amelyeket a gyakorlat nem fogadott el, soha nem derül ki, hogy igaz volt-e vagy hamis, amennyiben a gyakorlatot, a működőképességet tekintjük egy elmélet próbakövének); (3) a tényleges gyakorlatban az elmélet szerepe csak annyi, hogy magyarázza, értelmezi, értékeli, alátámasztja a helyes gyakorlatot, ugyanakkor kiszűri, bírálja, megszünteti a helytelen; (4) az eddigiek ellenére, ha valami jól működik a gyakorlatban, azt az elmélet támogatása nélkül is megvalósítják (vö. orvostudomány és gyógyítás), vagyis „habár fölül a gálya, alúl a víznek árja, azért a víz az úr”.

E négy pont nagyjából meg is határozza a tudományosság esélyeit azok között a gyakorló pedagógusok között, akiknek ez a véleménye. Egy leegyszerűsített formátumban továbbra is feltételezzük, hogy a tantárgy-pedagógiákat művelők két tengely mentén (5. ábra) – mintegy skálák mentén – elrendezhetők: vízszintes: a laikustól, vagyis a józan észről (*common sense*) a tudósig; függőleges: a napi rutintól a művészi előadóképességig.

Az ideális, a kiegyensúlyozott tanár helyét közel a középponthez képzelhetjük el. A valóságban viszont egy ide be nem rajzolt, de elképzelhető törésvonal húzódik az elméleti-művészi, illetve a lelkes (vagy megfáradt) rutin között (az 5. ábrán: északnyugatról délkeletre). Az osztályterekben túlteng a lelkes laikus és csak kevésbé lelhető fel a tudatos mestertanár és/vagy művész. Az 5. ábra többdimenziós művészi mobil is lehetne: kiállítási tárgy, ha a tanári intuíció és a rutin delejét belevezethetnénk, hátha kiválna egy kis centripetális erőt a leszakadások megelőzésére (Bárdos, 2004. 123.). Amikor egy társadalomban erősen megcsappan a tudományos és a művészi teljesítmények tisztelete, nem meglepő, ha ez a tanári túlélési viselkedésformákban is túlsúlyba kerül. Valódi hozzá nem értők között a mindennapi laikusság nem olyan feltűnő.

Bárdos Jenő



5. ábra

Tanári viselkedésminták fő dimenziói (forrás: Bárdos, 2000. 202. o.)

Ezen ellentmondások dacára akadnak biztató jelek. Fontos jelzés a tantárgy-pedagógiai tudatosság kialakulásában a diakrón szemlélet megjelenése (pl. matematika: Kántor, 2002; magyar mint idegen nyelv: Hegedűs és Nádor, 2006), az a pillanat, amikor felmerül a gyanú, hogy ugyanezekkel a problémákkal már mások is szembesültek: milyen megoldásokat találtak akkor? Ennek hiányában (normák hiányában) miként lehet egy szakmai újdonságról eldönteni, hogy csak múló divat vagy vannak időtálló elemei is? Aki nem tudja, hogy honnan jött, azt sem látja, hogy hová megy. Egy adott tantárgy-pedagógiai eszköztár nagyon kontextusfüggő, de az a törekvés, hogy az emberi agyban elérhető parányi változások segítségével egy ember szemléletét megváltoztassuk (segítsük, hogy átalakulhasson) – méghozzá időhatárokon belül –, az többé-kevésbé állandó tanári törekvés.

A tantárgy-pedagógiák fejlettségi fokának megítélése

Az előzőekben láttunk többé-kevésbé részletes taxonómiát a szinkrón tantárgy-pedagógiák célrendszereiről, a kritériumok felsorolásánál most hozzáadjuk a diakrón vonatkozást is. Vagyis minden tantárgy-pedagógia esetében felvethetjük a következő kérdéseket: (1) milyen mértékben ismerjük az adott tantárgy-pedagógia oktatástörténeti és kultúrtörténeti tényeit, megoldásait; kutatott és rögzített helyes vagy legjobb (vagyis működő) gyakorlatainak gyűjteményét; (2) vannak-e követhető alapelvei a tantervi optimalizációnak; (3) melyek a leginkább bevált tananyagok, és milyen értékelési eljárások vezettek a rangsorok felállításához; (4) vannak-e az adott tantárgy-pedagógiának olyan sajátos eljárásai, módszerei, stratégiái, amelyek egyértelmű megkülönböztető jegyekként szolgálhatnak más tantárgy-pedagógiák osztálytermi megoldásaihoz képest; (5) vannak-e speciális mérési-értékelési eszközei az adott tantárgy-pedagógiának és milyen szinten áll ezeknek a mérőeszközöknek a validálása; (6) milyen oktatástechnikai és/vagy informatikai eszközök szolgálják leghatékonyabban az adott tantárgy-pedagógia módszereinek, stratégiáinak érvényesülését, hatékonyságának emelését.

A legtöbb tantárgy-pedagógia esetében – legalábbis az, ami a leírt változatokat illeti – egyelőre még nem kaptunk ezekre a kérdésekre egyértelmű válaszokat. Szándékunk e tanulmány megírásával az volt, hogy a tantárgy-pedagógusokat saját tantárgy-pedagógiáik minél részletesebb kidolgozására bírjuk. A tantárgy-pedagógiák számon kérhető szerkezeti elemeit – taxonómiai és ikonikus értelemben is – a fenti kérdéssor és a 3. ábra szemlélteti. Amikor a tanítás konkrétumaiból elvonatkoztatunk és általánosítható igazságokhoz jutunk, akkor az alkalmazott didaktikát (vagyis a különöst) építjük. Ha a didaktikából sikerül kiemelni és felfuttatni a gyakorlatban is beváló, helyes megoldásokat, akkor a tantárgy-pedagógiákat (vagyis a konkrétság szintjét) erősítjük. A tantárgy-pedagógiák megvalósulása az osztálytermekben örökös interakció, ami dinamikájából következően folytonos, körkörös (didaktikai ciklus reflexióval), többszólamú; ugyanúgy meg nem ismételtető és vissza nem fordítható folyamatokat jelent.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Ambrus András (1995): *Bevezetés a matematikai didaktikába*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bábosik István (2004): *Neveléselmélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (1997): A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása. *Magyar Pedagógia*, **97**. 1. sz. 3–17.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2004): *Nyelvpedagógiai kalandozások. Iskolakultúra Könyvek*, Iskolakultúra, Pécs.

- Bárdos Jenő (2005a): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2005b): Az idegennyelv-pedagógia három aspektusa: nyelvtanítás-történet, kortárs elméletek és az értékelés (MTA doktori értekezés tézisei). VEK, Veszprém.
- Bicskeiné Zsulán Julianna (1992): *A középiskolai anyanyelvi tantárgy-pedagógia vázlat*. JATE Press, Szeged.
- Bozsik Gabriella, Dobóné Berencsi Margit és Zimányi Árpád (2006): *Anyanyelvi tantárgy-pedagógiánk vázlat*. EKF Liceum Kiadó, Eger.
- Borvendég Márta, Doba László, Harag Ferenc, Jámbor Balázs és Szabó Péter (1999): *A környezetismeret tanításának módszertana*. Dávid Kiadó, Kaposvár.
- Czeglédy István, Orosz Gyuláné, Szalontai Tibor és Szilák Aladárné (1994): *Matematikai tantárgypedagógia*. Calibra, Budapest.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (1998, szerk.): *Didaktika (Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fináczy Ernő (1935): *Didaktika*. A Studium' kiadása, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita és Nádor Orsolya (2006, szerk.): *Magyar nyelvmester*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Itelson, L. B. (1967): *Matematikai és kibernetikai módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Katona András (1999, szerk.): *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Katona András (2002, szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata: Tanárképzés és tudomány*. ELTE TFK és Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kántor Sándorné Varga Tünde (2002): Szakmódszertan és tudomány. In: Katona András (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata: Tanárképzés és tudomány*. ELTE TFK és NTK, Budapest. 471–475.
- Kernya Róza (1995, szerk.): *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Móra Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2000): Pedagógiánk paradigmái. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 23–38.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Landa, L. N. (1969): *Algoritmizálás az oktatásban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lükő István (2003): *Környezetpedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lükő István (2007): *Szakképzés-pedagógia*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1979): *Köznevelés és rendszerszemlélet*. OOK, Veszprém.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1977): A didaktika korszerűsége. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 82–83.
- Nagy Sándor (1984): *Az oktatáselmélet alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András és Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest.
- Poór Zoltán (2001): *Nyelvpedagógiai technológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Prohászka Lajos (1937): *Az oktatás elmélete*. Országos Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- Réthy Endréné (1998): Oktatáselméleti irányzatok. In: Falus Iván (1998, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 9–44.
- Schranz András (1995, szerk.): *A tudomány térképe*. Keraban Kiadó, Budapest

A tantárgy-pedagógiák szerkezete, megítélésük kritériumai

- Shannon, C. E. és Weaver, W. (1949): *A Mathematical model of communication*. University of Illinois Press, Urbana, IL.
- Szondi Lipót (1940): *Ösztön és nevelés. Ösztöndiagnosztikai kísérletek ikreken*. Közlemények a sorsanalitikus szemináriumából. A Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Lélektani Intézetének kiadása, Budapest.
- Zrinszky László (2002): *Neveléstudomány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1996a): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1996b): *A pedagógia rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (2005): *A tudomány egésze*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

ABSTRACT

JENŐ BÁRDOS: THE STRUCTURE OF CONTENT-BASED PEDAGOGIES (SUBJECT-CENTRED METHODOLOGIES) AS A TAXONOMY FOR EVALUATION

This paper explains how the content structure of language pedagogy can serve as a pattern in describing and evaluating methodologies in teaching other subjects. The approach is deductive and embraces the levels of the theory of education (generic level); theory of instruction (specific level); and the structure of various content pedagogies such as teaching history, mathematics, music, etc. (concrete or actual level). Awareness of the methodology of content pedagogies will include the complete cultural history of methods, approaches, and techniques ever used in the teaching of the subject in question (diachronic view) and the state of the art in contemporary methodology (synchronic view), offering an integrative and comparative approach to the particular profession. Pedagogical actions are considered to be interactive acts of communication, in which the input (selection and arrangement of teaching material), the educational environment (context, situation, methods and the human factor), and the output (results) are systematically assessed and evaluated (feedback). All subject-centred methodologies (or content-based pedagogies such as teaching biology, literature, art, etc.) will share (and contribute to) a common taxonomy used as a set of criteria in evaluating the potential for their development and maturity.

Magyar Pedagógia, **112**. Number 2. 61–75. (2012)

Levelezési cím / Address for correspondence: Bárdos Jenő, Eszterházy Károly Főiskola, Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar. H-3300 Eger, Klapka György út 12.

AZ OLASZ NYELVI ÍRÁSBELI SZÖVEGÉRTÉS ÉS SZÖVEGALKOTÁS FEJLETTSÉGÉNEK ÉS NÉHÁNY HÁTTÉRTÉNYEZŐ HATÁSÁNAK VIZSGÁLATA GIMNAZISTÁK KÖRÉBEN

Majernik Erzsébet

Gyulai Római Katolikus Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda és Kollégium

Az emberi társadalom alapja a kommunikáció. „A legtöbb ember számára a nyelv a társadalmi cselekvés legjobban megismert, leginkább használt térképe, egy „majdnem világnézet”, az a közeg, amelybe tudásunkat kódoljuk, és amely a valóság és egyén értelme között közvetít” (Bárdos, 2002. 19. o.). Mivel az utóbbi évtizedekben ez a kommunikáció egyre inkább átlépi az országhatárokat, az idegen nyelv tanítása és ismerete átértékelődött és felértékelődött az egyén és a társadalom szemszögéből is. A használható nyelvtudás elengedhetlenné vált mind a tanulás, mind a munkavállalás terén.

Az idegen nyelvek tanulását, tudását befolyásoló tényezőket számos külföldi és hazai vizsgálatban kutatták már. Ezek főleg az angolra és németre, elsősorban mint első idegen nyelvre koncentráltak. Felvetődik a kérdés, milyen szinten valósul meg a második idegen nyelv elsajátítása, milyen tényezők befolyásolják, melyek azok a hatások, amelyek elősegítik vagy gátolják a tanulási folyamatot.

Jelen tanulmányban az olasz mint második idegen nyelv fejlettségének vizsgálatával foglalkozunk. A kis nyelvek közül Magyarországon az olasz az egyik legelterjedtebb nyelv, ami politikai, földrajzi, történelmi, gazdasági és kulturális okokra is visszavezethető (Nyitrai, 2002). Az Európai Unióban a negyedik leggyakrabban beszélt nyelv (Petneki, 2009), és egyre növekszik azoknak a száma, akik ezt a nyelvet szeretnék beszélni (Szénay, 2005).

A nyelvtudást befolyásoló tényezők

Az idegen nyelv elsajátítása többféle tényezőtől függ. Az egyéni tényezők közül a legfontosabbak a nem, a személyiségtényezők, a nyelvérzék, az intelligencia, a tanulási stílusok, a motivációk és az attitűdök. Az egyéntől független tényezők közé sorolható az anyanyelv és az idegen nyelv sajátosságai, a korábban elsajátított idegen nyelv(ek) hatása. Ugyancsak ide tartoznak az iskolai tényezők: az iskola típusa, a nyelvtanulással töltött évek száma, a nyelvi órák száma, a tanítási módszerek, az osztályzatok, illetve egyéb

környezeti tényezők, például a szülők iskolai végzettsége, a településtípus és a lakhely (Tánczos, 2006).

A személyes tényezők közül az elemzések egyik leggyakoribb szempontja a nemek közötti különbség, ami már az anyanyelvi készségek fejlettségében is megmutatkozik (Mihály, 2003; Molnár, 2002). Az idegen nyelvi teszteken is legtöbbször a lányok szerepelnek jobban, különösen igaz ez az írástesztekre (Csapó, 2001; Józsa és Nikolov, 2005), de találunk olyan felméréseket is, ahol ez a különbség nem számottevő (Kópisné, 2008; Alderson, 2001).

Hazai kutatások során sok esetben kerestek összefüggéseket a tanulók idegen nyelvi tudása és kognitív fejlettsége között (Csapó és Nikolov, 2001, 2002, 2009; Csapó, 2003; Nikolov, 2003; Nikolov, Tóth és Vigh, 2009; Vigh, 2010). Ezek a felmérések az induktív gondolkodás, a komplexprobléma-megoldás és az anyanyelvi szövegértés hatását vizsgálták angol és német nyelven tanuló diákok körében. Az eredmények azt mutatják, hogy az induktív gondolkodás fejlettsége két évre előre jelzi az idegen nyelvi tudást, amire a komplexprobléma-megoldó képesség is jelentős befolyással bír. Az anyanyelvi és idegen nyelvi szövegértés közötti kapcsolat a hatodik évfolyamon a legerősebb. A későbbiekben inkább az egyes idegen nyelvi képességek közötti összefüggés lesz a domináns, amiből arra következtethetünk, hogy kettéválik az anyanyelvi és az idegen nyelvi képességek fejlődése (Csapó és Nikolov, 2009; Vigh, 2010).

A különböző idegen nyelvek eltérő jellegzetességekkel rendelkeznek és más-más a feldolgozási igényük, ezért az eltérő képességű tanulók nem ugyanolyan sikerrel sajátítják el ugyanazt a nyelvet. Ez elsősorban attól függ, hogy az egyes kognitív folyamatok (fonológiai, auditív, vizuális feldolgozás, feldolgozási sebesség és lexikai hozzáférés) közül mely területen rendelkeznek magasabb szintű képességekkel (Tánczos, 2006).

A második idegen nyelv elsajátításakor az első idegen nyelv és az ennek tanulásakor szerzett kompetenciák, nyelvi és nyelvtanulási tapasztalatok is közrejátszanak. Az első idegen nyelv esetében a tanuló kompetenciái fokozatosan bontakoznak ki, folyamatosan bővülnek a tanulási stratégiák, technikák és a nyelvhez kapcsolódó attitűdök is állandóan változnak. Azonban a fejlődés üteme minden egyén esetében eltérő, így a második idegen nyelv tanulásakor a tanulók idegen nyelvi kompetenciái különböző fejlettségi szinten vannak. A második idegen nyelv elsajátításakor különösen fontos a reflexiós készség megfelelő fejlettsége, hogy a már megszerzett tapasztalatokat, tanulási stratégiákat transzferálni tudja az újabb nyelvre is. A nyelvi transzfer fonológiai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai és pragmatikai szinteken is megjelenik, hatását tekintve lehet pozitív és negatív, ezért különösen fontos, hogy a tanulók megfelelő stratégiák használatával képesek legyenek az idegen nyelvek közötti transzferhidakat megfelelően kezelni (Boócz-Barna, 2010).

Az idegennyelv-tanulás kutatásának másik kiemelt témája az idegen nyelvvel kapcsolatos attitűdök és a nyelvtanulási motiváció, mivel ezek nagymértékben előre jelzik az idegennyelv-tanulás sikerességét. Ez egy meglehetősen összetett fogalom, ezért a különböző elméletek más-más szemszögből igyekeztek megragadni azokat a jellemzőket, körülményeket, amelyek elősegítik a tanulók nyelvekhez való pozitív viszonyulását.

A nyelvek motivációját meghatározó faktorok közül az integrativitás, „az adott nyelvhez és kultúrához való általános pozitív viszonyulás” (Csizér és Dörnyei, 2002.

334. o.) jelzi legjobban a nyelvtanulás sikerességét, önálló hatása akkora, hogy eléri az összes többi tényező hatását. Jelentős szereppel bír az instrumentalitás is, ami az egyes nyelvek hasznosságát írja le a nyelvet jól beszélők jövőbeli előnyeinek szemszögéből. A többi tényező – a közvetlen kapcsolat az anyanyelvi beszélőkkel (anyanyelvi beszélőkkel való találkozás, utazás az adott országba), kulturális érdeklődés (kulturális termékek iránti attitűdök), az anyanyelvi közösség vitalitása (a célnyelvi ország fontosságának és gazdagságának megítélése), nyelvi önbizalom, miliő (a barátok, szülők véleménye a nyelvtanulásról) – kisebb mértékben járul hozzá a nyelvet tanulók motiválásához (Kormos és Csizér, 2005).

A diákok idegen nyelvvel kapcsolatos terveik pozitív képet mutatnak és inkább instrumentális motivációt tükröznek. A tizedik évfolyamot tekintve a diákok 44%-a szeretne középfokú, 19%-uk felsőfokú nyelvvizsgát tenni. A tanulók ötöde tervezi az idegen nyelvi érettségi vizsga letételét. Felsőfokú végzettséget hét százalékuk szeretne szerezni és majdnem ötödük abbagagná a nyelv tanulását, amint lehet (Nikolov, 2003).

Az idegen nyelvekhez fűződő érzelmi viszonyulás a tantárgyak közül az egyik legkedvezőbb. Általános iskolában még kevésbé kedvelik a tanulók, de a tantárgyak iránti attitűdök közül ez az egy a középiskolában javul és végül az egyik legkedveltebb tantárggyá válik. Ha az egyes iskolatípusokat külön vizsgáljuk, a szakiskolákban és a szakközépiskolákban romlik a nyelvtanuláshoz fűződő viszony, de a gimnazisták a magasabb évfolyamokban egyre pozitívabban állnak a nyelvtanuláshoz. A nemek szerinti bontásban a lányok jobban kedvelik a nyelvek tanulását, mint a fiúk. Az idegen nyelv szeretete együtt jár a nyelvtan, az irodalom és a történelem tantárgy iránti pozitív beállítódással. Azok, akik jobb osztályzatot kapnak ebből a tantárgyból vagy magasabb iskolai végzettséget szeretnének szerezni, jobban szeretik az idegen nyelveket. A tanulók képességei, tudása és tantárgyhoz való kötődése között legtöbbször alig mutatható ki összefüggés, kivéve az idegen nyelvet. Ebben az esetben a legjobb intellektusú tanulóknak az évek múlásával egyre javul az idegen nyelvhez való viszonya (Csapó, 2000).

Az egyes nyelvórai tevékenységekhez való viszony tekintetében a legkedveltebb tevékenység az olvasás és az olvasott szöveg fordítása. Népszerű a társalgás és a hallott szöveg értése is, viszont a nyelvtani feladatok és a fogalmazási feladatok a rangsor végén találhatóak (Nikolov, 2003).

A nyelvi óraszám hatásának vizsgálata az idegennyelv-tudás fejlettségére az egyik igen gyakran elemzett, legellentmondásosabb terület. A kutatások során legtöbbször a magasabb óraszám jobb teljesítményt eredményez, leginkább az angol nyelv esetében. Általában a heti egy órányi eltérés nem jelent szignifikáns különbséget a csoportok között, de az ennél magasabb óratöbblet, elsősorban az írásfeladatoknál, már jelentősen befolyásolja az eredményeket (Nikolov, Pércsich és Szabó, 2000). A csoportokon belüli nagy szórások arra is utalhatnak, hogy számos gyerek esetében ez az egy tényező önmagában nem elégséges a nyelv magasabb szintű elsajátításához (Bors, Nikolov, Pércsich és Szabó, 1999). Ugyanakkor a vizsgálatok között más tendencia is előfordult. A heti öt óránál magasabb óraszámú tanuló diákok rosszabbul teljesítenek, mint a kevesebb óraszámú tanuló társaik (Alderson, 2001; Józsa és Nikolov, 2005; Kópisné, 2008).

A tanulók tanuláshoz, tantárgyokhoz való viszonyát a tudásukra kapott osztályzatok jelentősen befolyásolják. Bár az érdemjegyek objektivitása sok esetben megkérdőjelez-

hető, mégis az osztályzatok bizonyos mértékig tükrözik a tanulók tudását az adott területen. Az egyes háttérváltozók közül a nyelvi osztályzatok és a nyelvi teljesítmény között a legerősebb az összefüggés (Józsa és Nikolov, 2005; Erdélyi, 2007). Ez kihat a tanulók idegen nyelv iránti attitűdjére is, hiszen a tantárgyak közül ebben az esetben található a legmagasabb korrelációs értékek és ez a tendencia az életkor függvényében egyre erősebbé válik (Csapó, 2000).

Számos kutatás bebizonyította, milyen nagy jelentőséggel bír a családi háttér a nyelvtanulás esetében is, mivel direkt és indirekt módon elvárásokat, attitűdöket és információkat közvetít a diákok felé. A szülők iskolázottsága befolyásolja a nyelvválasztást és háttással van a tanulók teljesítményére is. Az egyetemi diplomával rendelkező szülők gyermekeinek átlagteljesítménye jóval (olykor kétszer) nagyobb, mint az általános iskolát végzett szülők gyermekeié. Az iskolázottság befolyása különösen az olvasás terén jelentős, legkevésbé a beszédértés esetében (Bors, Nikolov, Pércsich és Szabó, 1999; Csapó, 2001; Erdélyi, 2007; Józsa és Nikolov, 2005; Kormos és Csizér, 2005).

A kutatás céljai

A vizsgálatban az olasz nyelvet második idegen nyelvként tanuló diákok olasznyelvtudásának felmérését tűztük ki célul. Ennek során az írásbeli szövegértés és szövegalkotás fejlettségét az általunk kidolgozott mérőeszközökkel vizsgáltuk. Az olasz nyelvhez, az egyes készségekhez fűződő attitűdöket, nyelvtanulási motivációkat és a nyelvtudást befolyásoló egyéb tényezőket egy háttérkérdőív segítségével térképeztük fel.

A korábbi idegen nyelvi mérésekkel (Csapó, 2001; Nikolov, 2003; Bors, Nikolov, Pércsich és Szabó, 1999; Bors, Lugossy és Nikolov, 2001; Csizér és Dörnyei, 2002; Józsa és Nikolov, 2005; Nikolov és Józsa, 2003) összhangban a következő négy célt fogalmaztuk meg: (1) Megvizsgáljuk az eredményeket a tanulók neme, családi háttere szerint, mivel azt gondoljuk, hogy ezeknek döntő hatása lehet a nyelvi teszteken elért teljesítményekre. (2) Összefüggéseket keresünk az egyes osztályzatok, a másik idegen nyelv színvonala és a teszten elért eredmények között. Feltételezzük, hogy a tanulók más tantárgyakból nyújtott teljesítménye és korábbi idegen nyelvi tapasztalatai kihatnak az olasz nyelvtudásukra is. (3) Feltárjuk az olasz nyelv iránti attitűdök, az olasz nyelvvel kapcsolatos motivációk teljesítményre vonatkozó hatását. Feltételezésünk szerint az olasz nyelvvel kapcsolatos pozitív beállítódás és tervek megjelennek a teszten elért eredményekben is. (4) Célunk továbbá az olasz nyelvi teljesítmény vizsgálata heti óraszám, tanórai tevékenységek szerint, mivel azt gondoljuk, hogy ezeknek döntő befolyása van a tanulók nyelvtudására.

A mérőeszközök

A teszt elkészítése során törekedtünk arra, hogy a Közös Európai Referenciakeret szint-leírásaihoz illeszkedő kerettantervi és nyelvvizsga követelményekből kiindulva olyan feladatlapokat hozzunk létre, amelyekkel a különböző képességű tanulók teljesítményei jól mérhetőek. Mind a szövegértés (Cronbach- $\alpha=0,87$) mind az írásbeli szövegalkotás (Cronbach- $\alpha=0,94$) feladatlapjának reliabilitása a képességmérő tesztekkel szemben támasztott követelményeknek megfelel.

Az írásbeli szövegértést mérő feladatlap összeállításakor a tanulók életkorának megfelelő, változatos, autentikus szövegeket kerestünk, amelyek szókinccse megfelel az érettségi vizsgakövetelményekben felsorolt témakörök szókinccsének. A feladatok, amelyek az olasz tankönyvekben, vizsgákon megjelenő feladattípusokhoz hasonlóak, így a tanulók számára ismertek, a fokozatosság elvét követve egyre magasabb gondolkodási műveletet igényelnek. A különböző olvasási technikák és műveleti szintek mérését különféle szövegtípusokon keresztül valósítottuk meg. Az első feladatban internetes hirdetések globális megértése, a másodikban egy interjú információinak lokalizálása (*scanning*) állt a középpontban. A harmadik feladatban egy kisváros programajánlatán keresztül a lényeges pontok kiválasztásának (*skimming*) és a részletek megértésének, következtetések levonásának képességét, végül a negyedik feladatban egy szövegkiegészítéssel a segítségével az intenzív olvasási technikát mértük fel (*Bárdos, 2000*).

A fogalmazási képesség vizsgálatára olyan feladatot választottunk, amivel a diákok a tanulmányaik során már biztosan találkoztak. Az autentikusság elvét szem előtt tartva reális szituációban helyeztünk el a feladatot: a diákoknak egy baráti e-mailre kellett válaszolni, bocsánatot kellett kérni, eseményeket kellett elmesélni, meghívást elfogadni és információt kérni. A szövegek színvonalát az érettségi vizsga értékelési skáláival pontoztuk, amelynek során nem vettük figyelembe a szöveg hosszúságára és írásképére vonatkozó kritériumokat, így az írásműveket öt szempont (tartalom, hangnem, szövegalkotás, szókinccs és nyelvhelyesség) alapján pontoztuk.

A nyelvtudást mérő feladatlapokhoz tartozó kérdőív a nyelvtudást befolyásoló tényezők feltárását szolgálja. A kérdőív fejlesztéséhez az OKÉV 2003-as felmérésének (*Nikolov és Józsa, 2003*) kérdőívét vettük alapul és egészítettük ki a vizsgálat céljából releváns kérdésekkel. Az első részben a nemre, a szülők iskolai végzettségére, az osztályzatokra, a tanult nyelvekre és a nyelvi órák számára, valamint a megszerzett nyelvvizsgák és érettségi vizsgák típusára kérdeztünk rá. A második részben az olasz nyelv tanulásával kapcsolatos tényezőket tártuk fel: az egyes feladattípusokhoz fűződő attitűdöket, a nyelvtudás tevékenységeket és követelményeket, valamint a nyelvtudással való elégedettséget. A harmadik rész az olasz nyelvhez fűződő motivációkat vizsgálta: mi a szándéka a tanulónak az olasz nyelvvel, mennyire keresi az olasz kultúrával, olasz emberekkel való kapcsolatot és mennyire ítéli hasznosnak az idegennyelv-tudást, ezen belül az olasz nyelv megfelelő elsajátítását.

A minta és a mérés jellemzői

A minta kiválasztásakor fontos szempont volt, hogy a tanulók rendelkezzenek a hosszabb és bonyolultabb szövegek megértéséhez szükséges képességekkel. A tantervi és nyelvvizsga-ajánlásokat figyelembe véve (Nemzeti alaptanterv, OM, 2000, 2007; *AIL*, é. n.) az A2- és B1-es szintnek azok a diákok tudnak eleget tenni, akik az egyes évfolyamok óraszámait összeadva legalább kilenc órában tanulták a nyelvet. Az elemzésbe csak olyan 10. és 11. évfolyamos gimnáziumi tanulókat vontunk be, akik korábban nem tanulták az olasz nyelvet. Az olvasásértés tesztet 186, a fogalmazás tesztet 168, a feladatlapot 173 tanuló töltötte ki. A minta nem reprezentatív.

A felmérésre 2011 májusában került sor, amiben kilenc település 11 iskolájának 13 csoportja vett részt. A diák közül 23,6% fővárosban, 21,55% megyeszékhelyen és 54,9% egyéb városban tanul. A nemek szerinti eloszlás arányos: a minta 47,7%-a fiú és 52,3%-a lány. A szülők iskolázottságának tekintetében az érettségivel, főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkező szülők felülreprezentáltak és csak kis százalékuk fejezte be tanulmányait általános iskolai vagy szakmunkás-bizonyítvánnyal.

Az óraszámok tekintve 9. osztálytól kezdve heti 9 órában tanulta az olasz nyelvet a diákok 39%-a, 10 órában 86%-a, 11 órában 19%-a és 12 órában 29%-a. A diákok majdnem egyharmadának van valamilyen nyelvvizsgája, legtöbbször az első idegen nyelvből.

Az empirikus vizsgálat eredményei

A személyes tényezők hatása

A szövegértést mérő teszt esetében a fiúk és a lányok százalékos teljesítményét feladatok és összteljesítmény tekintetében is összehasonlítottuk kétmintás t-próbák segítségével. A 1. táblázat alapján minden esetben a lányok eredményei lettek jobbak. A különbség a globális szövegértést mérő első feladatnál (15 %p) és a szelektív szövegértést mérő második feladatnál (18 %p) szignifikáns. A nehezebb és hosszabb szövegek megértésénél jóval kisebb a két nem közötti különbség. A legrosszabbul mindkét nem esetében a többszörös választást igénylő harmadik feladat sikerült. A szövegértési teszten a lányok és a fiúk eredményei között a különbség szignifikáns (11 %p).

Az írásbeli szövegalkotás területén a lányok minden szempont tekintetében szignifikánsan jobban teljesítettek, mint a fiúk (2. táblázat). Az eredmények közül a legnagyobb különbség a szövegalkotás szempontnál található (23 %p), de a többi szempont esetében is jelentős a különbség (14–21 %p). Az összteljesítmény esetében a lányok 19 %p-tal teljesítettek jobban a fiúknál.

Az olasz nyelvi írásbeli szövegértés és szövegalkotás fejlettségének és néhány háttértényező hatásának vizsgálata gimnazisták körében

1. táblázat. A szövegértés nemek szerinti eredményei %p-ban

Feladat	Fiú		Lány	t (p)
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)		
1.	64 (29)	79 (23)		-3,94 (0,001)
2.	63 (30)	81 (23)		-4,35 (0,001)
3.	36 (20)	42 (24)		-1,68 (0,095)
4.	54 (31)	58 (30)		-0,81 (0,420)
Összteljesítmény	54 (21)	65 (18)		-3,62 (0,001)

2. táblázat. A szövegalkotás nemek szerinti eredményei %p-ban

Értékelési szempontok	Fiú		Lány	t (p)
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)		
Tartalom	67 (36)	88 (24)		-4,38 (0,01)
Hangnem	81 (36)	95 (21)		-2,93 (0,01)
Szövegalkotás	61 (36)	84 (27)		-4,44 (0,01)
Szókincs	62 (33)	80 (25)		-4,03 (0,01)
Nyelvtan	58 (32)	77 (25)		-4,16 (0,01)
Összteljesítmény	64 (32)	83 (23)		-4,38 (0,01)

A szülők iskolai végzettsége és a teljesítmény közötti összefüggések vizsgálatához varianciánálízist alkalmaztunk. Az eredmények alapján sem a szövegértés, sem a szövegalkotás területén nem mutatható ki szignifikáns különbség a teljesítményekben.

A kognitív tényezők hatása

A tanulók kognitív képességeit a felmérés keretein belül nem vizsgáltuk, ehhez az osztályzatokat vontuk be az elemzésbe. A legtöbb esetben közepes erősségű összefüggéseket találtunk az osztályzatok és az olasz nyelvi teljesítmények között (3. táblázat), kivéve a matematika osztályzatot, ami csak kis mértékben függ össze a szövegértési, szövegalkotási teszten nyújtott teljesítménnyel és az olasz nyelvi osztályzattal. A legerősebben az olasz nyelvi osztályzatok korrelálnak a teszteken elért eredményekkel. A többi tantárgy közül a nyelvtan osztályzat mutat magasabb korrelációkat, különösen a szövegalkotás esetében.

A nyelvvizsga hatásának vizsgálatokor a különféle nyelvvizsga-bizonyítványokkal rendelkező tanulókat összevontuk és egy mintaként kezeltük. A kétmintás t-próba alapján szignifikáns a különbség a nyelvvizsgával rendelkező és nem rendelkező tanulók olasz nyelvi teljesítményei között (4. táblázat; szövegértés: $t=-5,94$, $p<0,01$; szövegalkotás: $t=-2,4$, $p=0,02$).

3. táblázat. Az osztályzatok korrelációja a teszten elért teljesítményekkel

<i>Osztályzat</i>	<i>Idegen nyelvi osztályzat</i>	<i>Olasz nyelvi osztályzat</i>	<i>Szövegértés</i>	<i>Szövegalkotás</i>
Irodalom	0,53	0,53	0,41	0,44
Nyelvtan	0,42	0,50	0,46	0,56
Matematika	0,32	0,37	0,27	0,29
Idegen nyelvi	–	0,45	0,25	0,30
Olasz nyelvi	–	–	0,61	0,66

Megjegyzés: minden korrelációs együttható $p < 0,01$ szinten szignifikáns.

4. táblázat. Az idegennyelv-tudás tekintetében elért eredmények %p-ban

<i>Idegennyelv-tudás</i>	<i>Szövegértés Átlag (szórás)</i>	<i>Szövegalkotás Átlag (szórás)</i>
Nyelvvizsgával nem rendelkező	53 (19)	70 (30)
Nyelvvizsgával rendelkező	71 (16)	81 (25)
Nyelvi érettségivel nem rendelkező	55 (19)	72 (30)
Középszintű nyelvi érettségivel rendelkező	68 (19)	82 (25)
Emelt szintű nyelvi érettségivel rendelkező	79 (14)	81 (29)
Két idegen nyelvet tanuló	57 (20)	74 (29)
Legalább három idegen nyelvet tanuló	65 (19)	78 (27)

Az idegen nyelvi érettségivel rendelkező és nem rendelkező diákok esetében is hasonló az eredmény. A varianciaanalízis alapján a többiekhez képest az írás területén nem szignifikánsan ($F=1,87$, $p=0,16$), azonban az olvasás területén szignifikánsan ($F=12,68$, $p < 0,01$) gyengébben teljesítettek azok a tanulók, akik még nem vizsgáztak idegen nyelvből. A vizsgálat alapján a közép- és az emelt szinten vizsgázott tanulók teljesítményeiben nincs szignifikáns különbség.

Azt is vizsgáltuk, milyen hatása van több idegen nyelv ismeretének az olasz nyelvi teljesítményekre. Ebben az esetben is csak a szövegértés területén találtunk szignifikáns különbségeket (szövegértés: $t=-2,4$, $p=0,02$; szövegalkotás: $t=-0,894$, $p=0,37$). Azok, akik az olaszon kívül még másik két idegen nyelvet tanultak, 65 %p-ot értek el a szövegértés-teszten és 78 %p-ot az írásteszten. A többiek 57 %p-os eredménnyel tudták megoldani az olvasás, 74 %p-os eredménnyel az írásfeladatokat.

Regresszóanalízissel vizsgáltuk az osztályzatok és a korábban tanult idegen nyelvek szerepét az általunk felmért idegen nyelvi készségek területén. Az eredményeket az 5. táblázatban foglaltuk össze. A szövegértés esetében négy olyan tényezőt találtunk, ami szignifikánsan befolyásolja a teljesítményeket: nyelvtan osztályzat, olasz nyelvi osztályzat, idegen nyelvi osztályzat és megszerzett nyelvvizsga. A legnagyobb mértékben, 26%-ban az olasz nyelvi osztályzat magyarázza az olasz nyelvi teljesítményeket, ezután

Az olasz nyelvi írásbeli szövegértés és szövegalkotás fejlettségének és néhány háttértényező hatásának vizsgálata gimnazisták körében

következik a másik idegen nyelvből letett nyelvvizsga 10%-kal. Az érettségi vizsgának és a több nyelv ismeretének nincsen akkora hatása, mint ahogyan azt feltételeztük.

5. táblázat. Az osztályzatok és más idegen nyelvek ismeretének hatása a szövegértés eredményeire

<i>Függő változó: szövegértés</i>	<i>r</i>	<i>β</i>	<i>r*β*100</i>	<i>p</i>
Irodalom osztályzat	0,42	0,10	4	0,31
Nyelvtan osztályzat	0,48	0,18	9	0,03
Matematika osztályzat	0,26	-0,02	-1	0,51
Idegen nyelvi osztályzat	0,25	-0,19	-4	0,02
Olasz nyelvi osztályzat	0,60	0,43	26	<0,01
Nyelvvizsga	0,42	0,25	10	0,01
Érettségi vizsga	0,35	0,13	4	0,12
Több idegen nyelv ismerete	0,18	0,05	1	0,19
Megmagyarázott variancia (%)	–	–	49%	–

A szövegalkotás esetében csak a nyelvtan és az olasz nyelvi osztályzat befolyásolja szignifikánsan az eredményeket. A 6. táblázatban megfigyelhető, hogy ezen a területen néhány százalékkal nőtt mindkét tényezőnek a befolyása, viszont a nyelvvizsga szerepe a teljesítmények alakításában néhány százalékkal csökkent. Az eredmények alapján a korábban vizsgált tényezőknek mind a szövegértés, mind a szövegalkotás terén körülbelül 50%-ban van jelentőségük a tanulók eredményeiben.

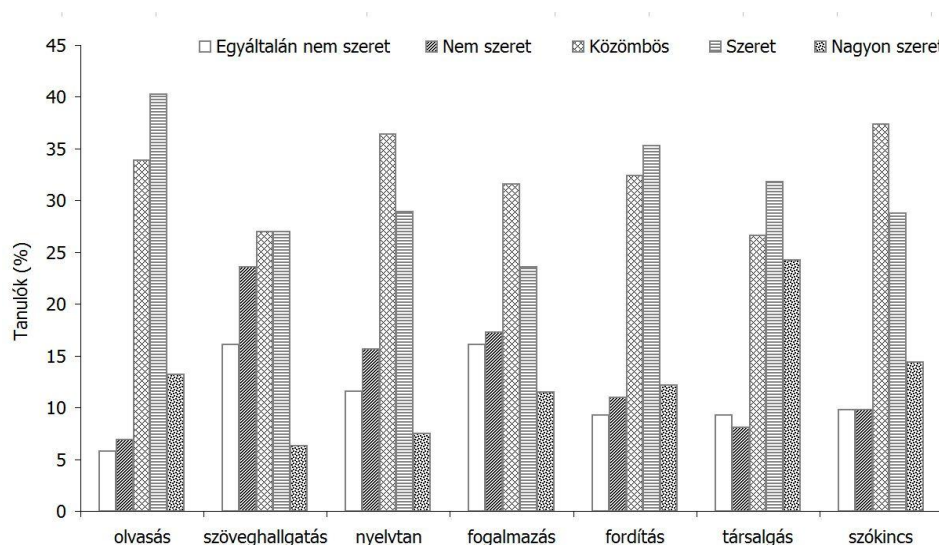
6. táblázat. Az osztályzatok és más idegen nyelvek ismeretének hatása a szövegalkotás eredményeire

<i>Függő változó: szövegalkotás</i>	<i>r</i>	<i>β</i>	<i>r*β*100</i>	<i>p</i>
Irodalom osztályzat	0,44	0,02	1	0,81
Nyelvtan osztályzat	0,57	0,27	15	0,01
Matematika osztályzat	0,28	-0,03	-1	0,64
Idegen nyelvi osztályzat	0,30	-0,04	-1	0,57
Olasz nyelvi osztályzat	0,66	0,52	34	<0,01
Nyelvvizsga	0,19	0,08	2	0,31
Érettségi vizsga	0,13	-0,06	-1	0,42
Több idegen nyelv ismerete	0,08	-0,02	0	0,81
Megmagyarázott variancia (%)	–	–	49%	–

Néhány affektív tényező hatásának vizsgálata

Az egyes tanórai tevékenységek kedveltségét ötfokú Likert-skálán pontozták a tanulók. Az egyes fokozatokhoz tartozó relatív gyakorisági eloszlást a 1. ábra szemlélteti. Az

átlagokat tekintve a diákok körében az olvasás és a társalgás a legkedveltebb tevékenység. Az olvasás esetén kisebb a szórásérték: kevesebben vannak azok, akik egyáltalán nem, illetve nagyon kedvelik az olvasást. A tanulók 40%-a szeret, 13%-a nagyon szeret olvasni és 34%-a közömbös. A tanulók a hallás utáni szövegértést végzik a legkevésbé szívesen: 16%-uk egyáltalán nem, 24%-uk nem szereti. A diákok harmada áll pozitívan az ilyen típusú feladatokhoz. A második legnépszerűtlenebb feladattípus a fogalmazás. Körülbelül azonos arányban vannak azok, akik nem szívesen, illetve örömmel végeznek fogalmazási feladatokat.



1. ábra

Az olasz nyelvi tevékenységekkel kapcsolatos attitűdök relatív gyakorisági eloszlása

Az attitűdök egymás közötti viszonyát és a teljesítményre vonatkozó hatását korrelációs számítással tártuk fel (7. táblázat). Elsősorban azt akartuk megtudni, hogy az olvasás és a fogalmazás iránti attitűdök milyen más nyelvi tevékenységek iránti attitűdökkel mutatnak szoros összefüggést, valamint a feladathoz való hozzáállás mennyire befolyásolja a teszten elért teljesítményeket.

A korrelációs együtthatók többsége 0,05 szinten szignifikáns. Az olvasás iránti attitűd korrelációinak számértéke alacsonyabb a nyelvtan, fordítás, társalgás iránti érzelmekekkel összefüggésben és magasabb számértékeket mutat a szöveghallgatást, fogalmazást és a szókincset gyakoroltató feladatok iránti attitűddel. A fogalmazás kedveltsége esetében csak az olvasás iránti attitűddel kapcsolatban kaptunk magasabb számértéket, a többi esetben csak alacsony korrelációs együtthatókat találunk. A szövegértés és a szövegalkotás iránti attitűd és az ezen a téren elért teljesítmények közötti korrelációs együtthatók alacsonyak, vagyis a tevékenység szeretete csak kismértékben befolyásolja a teljesítményeket.

Az olasz nyelvi írásbeli szövegértés és szövegalkotás fejlettségének és néhány háttértényező hatásának vizsgálata gimnazisták körében

7. táblázat. Az olasz nyelvi tevékenységekkel szembeni attitűdök és a tesztekkel mért készségek korrelációja

Attitűdök	Olvasás	Szöveg-hallgatás	Nyelv-tan	Fogal-mazás	Fordí-tás	Társal-gás	Szó-kincs
Szöveghallgatás	0,41*	–	–	–	–	–	–
Nyelvtan	0,20*	0,19*	–	–	–	–	–
Fogalmazás	0,45*	0,28*	0,26*	–	–	–	–
Fordítás	0,36*	0,12	0,13	0,31*	–	–	–
Társalgás	0,29*	0,35*	0,18*	0,36*	0,18*	–	–
Szókincs	0,45*	0,27*	0,25*	0,36*	0,22*	0,41*	–
Szövegértés	0,33*	0,18*	0,22*	0,24*	0,14	0,18*	0,16*
Szövegalkotás	0,23*	0,19*	0,27*	0,35*	0,06	0,25*	0,19*

Megjegyzés: * $p < 0,05$.

Az olasznyelv-tudás hasznosságát a tanulók egy ötfokú skálán minősítették, aminek átlaga 3,73 (szórás 0,93). A 169 tanulóból 24% az ötös, 36% a négyes, 32% a hármas fokozatot jelölte meg (8. táblázat). A tanulók közel tizede gondolja úgy, hogy számára nem elég értékes az olasz nyelv birtoklása, 36%-uk hasznosnak és 24%-uk nagyon hasznosnak ítéli meg az olasz nyelv tudását. Az olasz nyelv megítélésének értéktételei és a teljesítmények közötti összefüggéseket varianciaanalízissel elemeztük. Szignifikáns teljesítménybeli különbségeket találtunk mind a két készség esetén azok között, akik hármasra és azok között, akik négyesre vagy ötösré értékelték az olasznyelv-tudást (szövegértés: $F=4,22$, $p=0,02$; szövegalkotás: $F=7,34$, $p=0,01$).

8. táblázat. Az olasz nyelv hasznosságáról alkotott értéktételek tekintetében elért eredmények %p-ban

Értéktételek az intenzitás skálán	Tanulók (%)	Szövegértés Átlag (Szórás)	Szövegalkotás Átlag (Szórás)
1	1	–	–
2	8	46 (21)	45 (36)
3	32	56 (18)	68 (31)
4	36	63 (19)	82 (25)
5	24	67 (19)	87 (15)

Az olasz nyelv megítélésében igen változatos érveket hoztak fel a tanulók. Szerintük fontos, mert minden nyelv hasznos (10%), más (újlatin) nyelvek tanulását segíti (7%), szereti ezt a nyelvet (9%), sokan beszélnek (7%), közel van az ország (3%) és gazdag a kultúrája (3%).

A diákok olasz nyelvvel kapcsolatos terveik alapján három fontosabb csoport alakult ki, akik abba szeretnék hagyni, érettségizni vagy nyelvvizsgázni szeretnének ebből a nyelvből, illetve a munkavállalás során hasznosítanák olasz nyelvtudásukat.

Mind a két teszten szignifikánsan rosszabbul teljesítettek azok, akik nem szeretnék tovább tanulni a nyelvet vagy Olaszországban szeretnének dolgozni, azokhoz képest, akik nyelvvizsgázni szeretnének. Az érettségizni szándékozó diákok teljesítményével való összehasonlításban csak a szövegértésben szignifikáns a különbség. Ebből arra következtetünk, hogy a legnagyobb motiváló erőt a nyelvvizsgára való készülés jelenti (9. táblázat).

9. táblázat. Az olasz nyelvvel kapcsolatos tervek szerint elért eredmények %pt-ban

<i>Tervek</i>	<i>Tanulók (%)</i>	<i>Szövegértés Átlag (Szórás)</i>	<i>Szövegalkotás Átlag (Szórás)</i>
Nem szeretne tovább tanulni	47	47 (19)	57 (34)
Olaszországban szeretne dolgozni	7	41 (18)	35 (39)
Érettségizni szeretne	6	64 (19)	74 (32)
Nyelvvizsgát szeretne letenni	35	60 (16)	79 (22)

Iskolai tényezők hatása

Az iskolai tényezők közül először azt vizsgáltuk meg, hogy az óraszámok milyen mértékben számítanak a tanulók olasz nyelvi tudásának fejlődésében. Az elvégzett varianciaanalízis eredményei alapján szignifikáns a különbség a különböző óraszámú tanuló diákok között mind a szövegértés, mind a szövegalkotás terén (szövegértés: $F=12,84$, $p<0,01$; szövegalkotás: $F=11,00$, $p<0,01$). Az egyes részminták teljesítményei a 10. táblázatban láthatók. Az olvasás területén azok a diákok szakadtak le a többiektől, akik csak kilenc órában tanulták a nyelvet. A többiek között a magasabb óraszám nem eredményezett jobb teljesítményt.

10. táblázat. Az óraszámok szerint képzett csoportok eredményei %pt-ban

<i>Összes óraszám</i>	<i>Tanulók (%)</i>	<i>Szövegértés</i>	<i>Szövegalkotás</i>
		<i>Átlag (szórás)</i>	<i>Átlag (szórás)</i>
9 órában	22	44 (19)	55 (38)
10 órában	50	65 (18)	82 (21)
11 órában	11	65 (15)	88 (9)
12 órában	17	63 (20)	67 (32)
<i>Teljes minta</i>	–	60 (20)	75 (29)

Ugyanakkor a szövegalkotás esetében sokkal nagyobbak a teljesítménybeli eltérések és a szórásertékek is. Ennél a készségeknél a magasabb óraszám pozitívan hatott a tanulók eredményeire, kivéve a tizenkét órában tanuló diákokat. Az ő teljesítményük szignifikánsan alacsonyabb, mint a tizenegy órában tanuló társaiké. A tizenegy és tizenkét órá-

ban tanuló csoportok eredményeit befolyásolhatja az is, hogy az ezekben a csoportokban kiválasztott tanulók csak két iskolai csoportból kerültek ki, így a csoportok jellemzői is hatással lehetnek a teljesítményükre. A kilenc órában tanuló diákok szignifikánsan rosszabb teljesítményt értek el, mint azok, akik tíz és tizenegy órában tanulták a nyelvet.

Kutatásunk egyik célja volt, hogy megtudjuk, mennyire járulnak hozzá a tanórákon végzett tevékenységek a diákok olvasás- és íráskészségének fejlődéséhez. Ehhez, a nagy szórások miatt, minden csoportban egy csoportátlagot hoztunk létre és a számításokhoz ezeket a változókat vontuk be a korrelációs számításba (11. táblázat). A szövegértés fejlődését gyenge mértékben befolyásolja a nyelvtan és a szókincs gyakoroltatása és közepes erősségű összefüggést mutat a teszten elért eredmény a fogalmazási feladatok gyakori végzésével. A szövegalkotás fejlettsége ugyanezekkel a tényezőkkel mutat összefüggést, csak a fogalmazási feladatok esetében a korreláció számértéke alacsonyabb. Kivételt képez a szókincs fejlesztése, ahol az értékek magasabbak, mint a szövegértésnél.

11. táblázat. A tanórai tevékenységek gyakoriságának korrelációja a szövegértés és a szövegalkotás eredményeivel

Tanórai tevékenységek	Szövegértés	Szövegalkotás
Olvasás	0,10	0,11
Szöveghallgatás	0,11	0,16 *
Nyelvtani feladatok	0,25 *	0,23 *
Fogalmazás	0,43 **	0,35 **
Fordítás	-0,08	0,10
Társalgás	0,13	0,00
Szókincs	0,29 **	0,39 **

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

Összegzés

A felmérésben gimnazisták írásbeli szövegértésének és szövegalkotásának fejlettségét befolyásoló tényezőket vizsgáltunk. A korábbi kutatásokhoz hasonlóan, az olasz nyelvi tudásra befolyással bírt a diákok neme. Mind a szövegértésben, mind a szövegalkotásban szignifikánsan jobban teljesítettek a lányok. A szülők iskolai végzettsége nem volt hatással az eredményekre. A kognitív tényezők közül az olasz nyelvi osztályzatokkal találtuk a legszorosabb összefüggést, ezen kívül a nyelvtan osztályzatnak volt jelentős magyarázó ereje. Az idegen nyelvi osztályzat gyenge összefüggést mutatott az olasz nyelvi teljesítményekkel. A vizsgálat során igazolódott, hogy az eredményekben jelentős szerepet játszik az első idegen nyelv elsajátításának színvonala. Azok a tanulók, akik nyelvvizsgálóval rendelkeznek, szignifikánsan jobban teljesítettek mindkét teszten azokhoz képest, akik nem rendelkeznek nyelvvizsgálóval. A több nyelv ismeretével rendelkező diákok a

szövegértés-teszten értek el szignifikánsan jobb eredményeket a csak két idegen nyelvet tanuló társaikhoz képest.

A szövegértés és a szövegalkotás kedveltsége és a teszteken elért teljesítmények között gyenge összefüggéseket találtunk, ami arra utal, hogy a feladat kedveltsége csak kismértékben függ össze az eredményekkel. Az olasz nyelv hasznosságának megítélése pozitív, mivel a tanulók több mint fele fontosnak találta e nyelv birtoklását. Ők mind a két készség területén szignifikánsan jobban teljesítettek társaiknál. Hasonlóan pozitív hajtóerőt jelent, ha a diákok érettségizni vagy nyelvvizsgázni szeretnének olasz nyelvből, mivel szignifikánsan jobb eredményeket értek el azokhoz képest, akik abba szeretnék hagyni a nyelv tanulását vagy Olaszországban szeretnének dolgozni.

A vizsgálat során az adatok igazolták azt a feltételezésünket, hogy azok, akik magasabb óraszámban tanulják az olasz nyelvet jobb teljesítményt érnek el az alacsonyabb óraszámú tanuló társaiknál. Az olasz nyelvet heti három órában tanuló diákok szignifikánsan rosszabbul teljesítettek mind a két képesség esetében az ennél több órában tanuló társaiknál. Jelen kutatásunkban is tapasztaltuk a szövegalkotás terén azt a jelenséget, hogy egy bizonyos óraszám fölött a teljesítmények romlanak. A tanórai tevékenységek közül a fogalmazási feladatok, a szókincs és a nyelvtan gyakoroltatása befolyásolja leginkább a szövegértés és a szövegalkotás eredményeit.

Az olasz nyelvi szövegértés és szövegalkotás területén végzett felmérésünk segítségével információkat szereztünk arról, milyen szinten sajátították el a gimnazisták ezt a kevésbé elterjedt nyelvet. A felmérés rámutatott arra, hogy a tanulók nagy része néhány év alatt képes alapfokú nyelvhasználóvá válni és szándékukban áll nyelvtudásukat fejleszteni, hiszen jelentős hányaduk nyelvvizsgát is szeretne tenni ebből a nyelvből. Mivel úgy tűnik, az első idegen nyelv fejlettsége jelentős mértékben befolyásolja a második idegen nyelv elsajátításának eredményességét, fontos lenne a második idegen nyelv tanításánál a korábbi tapasztalatok kiaknázása, és a tanulási folyamatba való még tudatosabb bevonása.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetemet fejezem ki *dr. Vidákovich Tibornak*, aki hasznos tanácsaival és biztatásával segítette munkámat. Köszönöm a felmérésben részt vevő iskolák pedagógusainak és diákjainak munkáját, családom türelmét és támogatását.

Irodalom

- AiL, é. n.: Accademia italiana di lingua. Firenze. <http://www.acad.it/conoscenza.html>. Utolsó megtekintés: 2011. november 3.
- Alderson, J. C. (2001): Szertefoszló mítoszok: Számít-e a heti óraszám? *Modern Nyelvoktatás*, 7. 2–3 sz. 192–8.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Az olasz nyelvi írásbeli szövegértés és szövegalkotás fejlettségének és néhány háttértényező hatásának vizsgálata gimnazisták körében

- Boócz-Barna Katalin (2010): Az első idegen nyelvi transzfer vizsgálata a német mint második idegen nyelvet tanulók szókincs-elsajátításában. In: Navracsics Judit (szerk.): *Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I.* Tinta, Budapest. 1761–184.
- Bors Lídia, Lugossy Réka és Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatása pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, **11.** 4. sz. 20–35.
- Bors Lídia, Nikolov Marianne, Pércsich Richárd és Szabó Gábor (1999): A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. *Magyar Pedagógia*, **99.** 3. sz. 289–306.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100.** 3. sz. 343–366.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **11.** 8. sz. 25–35.
- Csapó, B. (2003): *Cognitive factors of the development of foreign language skills.* Paper presented at the 10th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction. Padova, Italy, 2003. augusztus 26–30.
- Csapó, B. és Nikolov, M. (2001): *Hungarian students' performances on english and german tests: Results of a large-scale assessment project.* Paper presented at ALTE European Year of Languages Conference: European Language Testing Issues in a Global Context. Barcelona, Spain, 2001. július 5–7.
- Csapó, B. és Nikolov, M. (2002): *The relationship between students' foreign language achievement and general thinking skills.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 2002. április 1–5.
- 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.
- Csizér Kata és Dörnyei Zoltán (2002): Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia*, **102.** 3. sz. 333–353.
- Erdélyi Árpád (2007): Az idegen nyelvi szövegértés az olvasási és nyelvhasználati szokások tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, **10.** sz. 51–67.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, **105.** 3. sz. 30–337.
- Kópisné Gerencsér Krisztina (2008): *A magyar középiskolások idegen nyelvi olvasási szokásai és olvasásértési teljesítménye.* PhD értekezés. Pannon Egyetem, Egyetemi Könyvtár és Levéltár, Veszprém.
- Kormos Judit és Csizér Kata (2005): A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: egy kvalitatív módszerekkel történő kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, **105.** 1. sz. 29–40.
- Mihály Ildikó (2003): Nemzetközi olvasásvizsgálat – PIRLS 2001. *Új Pedagógiai Szemle*, **7–8.** sz. 201–211.
- Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.* Osiris, Budapest. 193–216.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, **13.** 8. sz. 61–73.
- Nikolov Marianne és Józsa Krisztián (2003): *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben.* Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest.
- Nikolov Marianne, Pércsich Richárd és Szabó Gábor (2000): A puding próbája: Alapszintű angol feladatok bemérésének tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, **6.** 4. sz. 3–28.
- Nikolov, M., Tóth, E. és Vígh, T. (2009): *The impact of background factors on Hungarian students' performances on English and German reading comprehension tests.* Paper presented at the 13th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction. Amsterdam, The Netherlands, 2009. augusztus 25–29.
- Nyitrai Tamás (2002): *Olasztanárok kézikönyve.* KÁOKSZI-PONTE, Budapest.

Majernik Erzsébet

- OM (2000): *Kerettanterv. Tantárgyi füzetek 2. Idegen nyelv*. Oktatási Minisztérium, Budapest. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/gimnazium>. Utolsó megtekintés: 2011. november 3.
- OM (2007): *Nemzeti alaptanterv (NAT)*: Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Petneki Katalin (2009): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/idegen-nyelv> Utolsó megtekintés: 2011. november 3.
- Szénay Márta (2005): Az idegennyelv-ismeret. Jelentés az országos nyelvtudás-felmérés kvantitatív szakaszáról, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/06500/06548/06548.pdf>. Utolsó megtekintés: 2011. november 03.
- Tánczos Judit (2006): A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására. *Iskolakultúra*, **16**. 6. sz. 3–11.
- Vígh Tibor (2010): *Az idegen nyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében*. PhD-értekezés. SZTE Doktori Repozitórium, Szeged.

ABSTRACT

ERZSÉBET MAJERNIK: A STUDY OF THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION AND COMPOSITION IN ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AMONG HUNGARIAN SECONDARY SCHOOL PUPILS AND THE EFFECT OF CERTAIN BACKGROUND FACTORS

The paper analyses proficiency in Italian as a Foreign Language among Hungarian pupils in secondary (grammar) school Years 10 and 11. In a study conducted in May 2011, we investigated the learners' reading comprehension and composition skills in that language. Following a discussion of factors that influence language proficiency and a survey of findings to date, we examine the development of the skills mentioned above for Italian. We then provide the personal, cognitive, affective, and within-school factors that affected the learners' performance. Gender also had a significant effect on the findings in this study, as girls performed better than boys in every respect. Among within-school factors, marks in Italian and Hungarian Grammar classes provided significant explanatory power. Pupils who had already earned a certificate of language proficiency or knew more than one foreign language performed significantly better than their classmates. The correlation between performance on reading comprehension and composition tests and attitude toward the activity was very small. The usefulness of Italian was evaluated as positive among the learners. Those who planned to sit for a proficiency exam in the language achieved significantly better results. We found a strong correlation between number of weekly class-hours and performance, particularly in composition. Learners who attended three classes a week of Italian performed significantly worse than their classmates who attended more. Among the classroom activities, test results were influenced by practice with composition tasks, vocabulary, and grammar. Among external factors, parents' educational level had no effect on pupils' language proficiency.

Magyar Pedagógia, **112**. Number 2. 77–92. (2012)

Levelezési cím / Address for correspondence: Majernik Erzsébet, Gyulai Római Katolikus Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda és Kollégium, H–5700 Gyula, Kossuth tér 5.

A CÉLORIENTÁCIÓK MEGISMERÉSÉRE ALKALMAS KÉRDŐÍV FEJLESZTÉSE KLASSZIKUS ÉS VALÓSZÍNŰSÉGI TESZTELMÉLET FELHASZNÁLÁSÁVAL

Fejes József Balázs és Vígh Tibor

SZTE Neveléstudományi Intézet

Az utóbbi két évtizedben a célorientációs elmélet a tanulók motivációs jellemzői, a tanulási környezet, valamint a kognitív, az affektív és a viselkedési folyamatok között fennálló összefüggések tanulmányozásának egyik domináns elméleti keretévé vált. Napjainkban talán a legnagyobb érdeklődésre számot tartó és legdinamikusabban fejlődő területét jelenti a célorientációs elmélet a tanulási motiváció vizsgálatának (*Maehr és Zusho, 2009*). Bár a tanulási motiváció kutatása egyre nagyobb teret kap hazánkban (*Józsa és Fejes, 2012*), a célorientációs megközelítés nem tartozik a kurrens kutatási irányok közé, így a célorientációk feltárására alkalmas mérőeszközzel sem rendelkezünk, melynek eredményei megalapozhatnák a témakörben felhalmozódó tudás alkalmazását. Annak ellenére, hogy a célok megismerése érdekében számos kérdőívet dolgoztak ki, részben az elméleti koncepcióval kapcsolatos konszenzus hiányából, részben a terület gyors fejlődéséből következően jelenleg nem található olyan külföldi mérőeszközt, amely az utóbbi évek kutatásai alapján támasztott követelményeket figyelembe véve alkalmas általános iskolás tanulók célorientációinak feltérképezésére (l. *Elliot és Murayama, 2008; Kaplan és Maehr, 2007*).

A jelen tanulmányban bemutatott vizsgálat sorozat célja egy olyan mérőeszköz létrehozása volt, amelynek segítségével megismerhetők az általános iskolai tanulók matematika tantárgyra vonatkozó célorientációi. A mérőeszköz-fejlesztés három adatgyűjtésen alapult. Az első próbamérésben 610 tanuló vett részt 4–7. évfolyamon, a második adatgyűjtéskor a mérőeszköz továbbfejlesztett változatát 4. és 5. évfolyamon 313 tanuló töltötte ki, míg a harmadik adatfelvétel 885 tanuló részvételével történt 5–8. évfolyamon. A kérdőív fejlesztésekor egyaránt támaszkodtunk a klasszikus és a valószínűségi tesztelmélet kínálta lehetőségekre, így az elemzések során a Likert-skálás állításokra épülő kérdőívek fejlesztésében a hazai szakirodalomban nem alkalmazott megoldásokat is felhasználtunk.

Tanulmányunkban röviden definiáljuk a célorientációkat, ismertetjük azok típusait és jelentőségét. Ezután áttekintjük a célorientációk kérdőíves mérésének általános jellemzőit és gyakori problémáit, valamint a valószínűségi tesztelmélet alkalmazásának lehetőségeit a célorientációk vizsgálatában. Majd az empirikus vizsgálat részleteinek leírása következik, végül eredményeinket összegezzük. A fejlesztési folyamatból kizárólag a valószínűségi tesztelmélettel kapcsolatos eredményeket mutatjuk be két skála példáján vé-

gigvezetve, majd részletesen ismertetjük az elkészült mérőeszközt a klasszikus és a valószínűségi tesztelméleti elemzések felhasználásával.

A célorientáció fogalma, típusai és jelentősége

A célorientációs elmélet azokat a rövid távú célokat vizsgálja, amelyek elérésére az egyén adott feladat esetén teljesítményszituációban törekszik. A tanulási motivációban központi szerepet betöltő célorientációkat (röviden: célokat) e teória alapján olyan strukturált tudásnak, kognitív reprezentációknak tekintik, amelyek a teljesítményszituációkkal kapcsolatos *szándékokból* és *viszonyítási pontokból* épülnek fel (Pintrich, 2000). Osztálytermi kontextusba helyezve ez a tanuláshoz kötődő tevékenységben való részvétel okaira, illetve a megcélzott teljesítmény értékeléséhez választott kritériumokra utal (részletesebben: Fejes, 2010, 2011).

Az elmélet keretei között többnyire két általános célt, az *elsajátítási* és a *viszonyító* célt különböztetik meg. Az elsajátítási cél új készségek, képességek elsajátítására, a tananyag megértésére, a kompetencia fejlesztésére irányuló, míg a viszonyító cél mások túltesztelésére, az egyéni képességek kifejezésére irányuló törekvés. 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).

Elliot (1997; Elliot és Haraczkiwicz, 1996; Elliot és Church, 1997) munkája nyomán egy korábban széles körben elterjedt motivációs elméletnek, a teljesítménykereső-teljesítménykerülő viselkedésre vonatkozó teóriának (l. Atkinson, 1966/1988; Maehr és Sjogren, 1971/1997) és a célorientációs elméletnek az összekapcsolása történt meg. Ebből adódóan az elsajátítási és a viszonyító cél tovább osztható teljesítménykereső és teljesítménykerülő célra, így a két szempont összeillesztésével a célok felosztása egy 2x2-es mátrixszal szemléltethető (Linnenbrink és Pintrich, 2001). A teljesítménykereső és a teljesítménykerülő dimenzió azt fejezi ki, hogy az adott cél elérésekor az egyén egy lehetséges pozitív kimenet elérésére vagy egy negatív eshetőség elkerülésére fókuszál. Az egyes céltípusok leglényegesebb különbségeit az 1. táblázat foglalja össze.

A célorientációs elmélet keretei között gyakran felmérnek egy további célt, a tanulástól való eltávolodás (*academic alienation*) vagy munkakerülés (*work-avoidance*) célját, melynek segítségével a célorientációk kontrasztjaként azon tanulókat kívánják azonosítani, akik nem mutatnak érdeklődést az iskolai teljesítményszituációk iránt, vagyis a lehető legkevesebb energiát fordítják az iskolai feladatok elvégzésére (Kaplan és Maehr, 2007). Míg a kutatók egy része nem fordít figyelmet e tanulói jellemzőre (pl. Elliot és Murayama, 2008; Midgley és mtsai, 2000), mások szerint ennek vizsgálata elengedhetetlen a tanulók teljesítménnyel kapcsolatos sajátosságainak feltérképezéséhez, a tanulók közötti lényeges különbségek számbavételéhez (pl. Dowson és McInerney, 2004; Tapola és Niemivirta, 2008).

A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klasszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával

1. táblázat. A két célorientáció teljesítménykereső és teljesítménykerülő formája (Linnenbrink és Pintrich, 2001. 254. o.)

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

Az egyes céltípusok, illetve azok kombinációjának követése eltérő kognitív, motivációs és társas folyamatokkal kapcsolódik össze. Az eddigi kutatások elsősorban az elsajátítási teljesítménykereső cél kedvező, valamint a viszonyító teljesítménykerülő cél kedvezőtlen következményeit erősítették meg. A további célok a vizsgált területektől és a célok együttes előfordulásától függően pozitív és negatív folyamatokhoz egyaránt kapcsolódhatnak. A célok következményei leginkább az iskolai teljesítményszituációkhoz kötődően ismertek, ugyanakkor a sport és a munka világában is egyre kiterjedtebb kutatási irányt képvisel a célorientációs megközelítés. Mindemellett egyre gyakrabban vizsgálják a célok társas kapcsolatokban betöltött szerepét is (Fejes, 2011).

Az oktatással összefüggésben a célokra mint a tanulási motiváció és a tanulási környezet összefüggésének, a tanulási motiváció pedagógiai célú befolyásolási lehetőségeinek feltárására alkalmas kutatási irányként tekintenek. A tanulási környezet alakítását célzó beavatkozások szerint a célok valóban manipulálhatók, bár az eredmények általában elmaradnak a várttól (Fejes, 2012).

A célorientációk kérdőíves felmérése

A célorientációk megismerésének számos megoldásával találkozhatunk, melyek között egyaránt megtalálhatók a kvantitatív és a kvalitatív módszerek, valamint ezek kombinációja (l. Fejes, 2011). Tanulmányunk célját szem előtt tartva ezek közül egyedül a kérdőíves adatgyűjtésre térünk ki. Először a kérdőíves vizsgálatok néhány általános jellemzőjét ismertetjük, majd azokat a fontosabb kritikákat tekintjük át, amelyek az oktatás területén alkalmazott kérdőívek tételeinek megfogalmazásával kapcsolatban felmerülnek. Ennek célja egyrészt az, hogy indokoljuk, miért tartjuk szükségesnek egy saját mérőszköz kidolgozását a célorientációk mérésére, másrészt, hogy bemutassuk azokat az eredményeket, amelyekre a kérdőív létrehozása során támaszkodtunk.

Általános jellemzők

A célokat kognitív reprezentációknak, vagyis tudatosult, könnyen hozzáférhető személyiségkomponenseknek tekintik (Kaplan és Maehr, 2007; Pintrich, 2000), így a célokról való információgyűjtés legáltalánosabban használt eszközei a Likert-skálás kérdőívek. Azonban vannak kivételek is, például Patrick és Ryan (2008) a Likert-skálás kérdőívtek mellett nyílt végű kérdéseket alkalmazott, hogy információt gyűjtsön a tételek megítélését befolyásoló tényezőkről. Van Yperen (2006) állításpárokkal váltotta ki a Likert-skálát, azonban e megoldás csak bizonyos kutatási kérdések (pl. domináns célok meghatározása) megválaszolására alkalmazható.

Célorientációkat mérő kérdőíveket elsősorban a tanulással összefüggésben dolgoztak ki. Az oktatás területén kívül a munkavállalók (pl. Vandewalle, 1997), valamint a sportolók (pl. Conroy, Elliot és Hofer, 2003) motivációjának megismerése érdekében kifejlesztett mérőeszközök ismertek.

Az oktatáshoz kötődően rendelkezésre álló mérőeszközök többsége a felnőtt korosztályban, főként a felsőoktatásban tanulók körében alkalmazható, alacsony azon kérdőívek száma, amelyek általános iskolás tanulók mérésére alkalmas (l. Kaplan és Maehr, 2007 áttekintését). Az oktatás területén a leggyakrabban alkalmazott mérőeszközök közé tartozik a *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS), amit általános iskola negyedik osztályától ajánlanak használatra (Midgley és mtsai, 2000), illetve az Elliot és McGregor (2001) nevéhez köthető, és a felsőoktatásban használt *Achievement Goal Questionnaire* (AGQ), illetve továbbfejlesztett változata, az *Achievement Goal Questionnaire-Revised* (AGQ-R, Elliot és Murayama, 2008). Általános iskolások körében alkalmazható a *Goal Orientation and Learning Strategies Survey* (GOALS-S), ami egy ausztrál kutatóközösséghez kötődő, szűkebb körben használt mérőeszköz (Dowson és McInerney, 2004). Emellett egy finn kutatócsoport középiskolás korú tanulók körében gyűjt információkat célorientációkról a Niemivirta (2002) által kifejlesztett kérdőív segítségével.

Gyakori problémák

A 2x2-es felosztás újszerűsége

A teljesítménykereső-teljesítménykerülő viselkedésre vonatkozó teória és a célorientációs elmélet összekapcsolásának hatására a dichotóm célelméletet először egy hármas megközelítés váltotta fel, mely az elsajátítási cél mellett egy teljesítménykereső-viszonyító és egy teljesítménykerülő-viszonyító célt különböztetett meg. Majd hamarosan megfogalmazódott a teljesítménykereső-teljesítménykerülő megkülönböztetés az elsajátítási céllal kapcsolatban is (Elliot, 1999; Pintrich, 2000), vagyis megjelent a célok négyes felosztása, más megfogalmazásban a 2x2-es felosztás (1. táblázat).

Egyetértés mutatkozik a célok 2x2-es felosztásával kapcsolatban (l. Moller és Elliot, 2006 áttekintését), ugyanakkor a jelenleg alkalmazott kérdőívek jelentős része még a hármas felosztáson alapul, tehát az elsajátítási célon belül a teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenziót nem különbözteti meg. Bár jól azonosítható a törekvés a kérdőívek továbbfejlesztésére (Baranik, Bynum, Stanley és Lance, 2010), jelenleg a

nemzetközi szakirodalomban alig találunk olyan mérőeszközt, amely a célok négyes felosztását követi, és nem áll rendelkezésre olyan, amely széles körben elfogadott és alkalmas általános iskolások céljainak feltérképezésére.

A célok és az egyéb, célokkal összefüggő változók elkülönítése

A célok értelmezését illetően nem létezik teljes konszenzus, ami a mérőeszközök kidolgozása területén is érezteti hatását, hiszen hiányzik az egyetértés a célok operacionálizálásáról. Míg a kutatók egy része kizárólag a célok két dimenzióját (szándék és viszonyítási kritérium) kívánja megjeleníteni a kérdőív-tételekben (pl. *Elliot és McGregor*, 2001), mások tágabban értelmezve, számos egyéb változót is felhasználnak a mérések során. Az egyes céltípusokat eltérő motivációs rendszerek központi elemeinek tekintik, melyek eltérő kognitív, affektív és viselkedési folyamatokat indítanak el (*Elliot és Dweck*, 1988). A kutatók egy része, különösen a célelmélet formálódásának korai szakaszában, számos olyan tényezőt is megjelenít a mérőeszközökön, amelyeket más szakemberek nem tekintenek a célorientációk összetevőinek, hanem azok következményeként értelmezik. Talán a leggyakoribb példa a siker megjelenítése a célokat mérő kérdőíveken (pl. *Niemivirta*, 2002; *Skaalvik*, 1997). Bár bizonyítható, hogy a siker értelmezése összefügg a követett célokkal, általában a sikert nem értelmezik a célok összetevőjeként.

Dowson és McInerney (2004) mérőeszközén az elsajátítási cél egyik tételmondatában az *érdeklődés* kifejezés szerepel, ami így egy további motivációs konstrukttal köti össze a célorientációkat, ugyancsak kritikára adva okot. *Kaplan és Maehr* (2007) arra hívja fel a figyelmet, hogy a különböző kutatók a gondolkodásra, az érzelmekre és a viselkedésre irányuló megfogalmazások eltérő kombinációit alkalmazzák kérdőíveiken. A célok tágabban értelmezett megközelítmódja minden bizonnyal a túlzottan általános, neutrális megfogalmazásokból adódó hibákat kívánja elkerülni. Mindemellett a célok tartalmában konszenzust kereső, a célok operacionálizálásával foglalkozó elméleti munkák is megjelentek (pl. *Elliot és Fryer*, 2008), így a jövőben valószínűleg egyre ritkábban merül majd fel e kérdés. Azonban az alkalmazott kérdőívek megújítása e szempontot figyelembe véve még várat magára.

Kontextushoz kötöttség

A kutatók egy része a kontextus szerepét hangsúlyozza, vagyis úgy tekint a célorientációkra, melyek a különböző szituációkban jelentős eltérést mutathatnak egy adott személynél is (pl. *Ames*, 1992), míg mások az egyéni jellemzőket helyezik előtérbe: az előbbi megközelítéssel szemben a környezeti feltételektől viszonylag független, stabil személyiségjellemzőnek tekintik a célorientációkat (pl. *Dweck és Leggett*, 1988). Ebből következően a kérdőívek egy részének készítésekor specifikus megfogalmazást alkalmaznak, és meghatározott szituációkra vonatkoztatva, elsősorban adott tantárgyhoz, kurzushoz kötődően fogalmazzák meg az állításokat (pl. *Elliot és McGregor*, 2001). Ezzel szemben a mérőeszközök egy másik csoportja általánosabb megfogalmazással az iskolai tanulás egészére vonatkozóan tartalmaz kérdőív-tételeket (*Niemivirta*, 2002).

Limón (2006) a specifikusság-általánosság kérdéskörét járja körül az episztemológiai meggyőződések vizsgálatához kötődően, de munkája az oktatáskutatás további területeire általában érvényes megállapításokat tartalmaz. Az első kérdés, amit ennek alapján feltehetünk, hogy egyáltalán lehetséges-e nem kontextushoz kötődően felmérni adott konstruktumot. Esetünkben a tantárgyhoz nem kötődő kérdések kontextusa például az iskola, ami eltérhet a munka világában tapasztalható vagy a sporthoz kapcsolódó teljesítményszituációk értelmezésétől, azaz ebben az esetben is kontextusfüggőnek tekinthető. *Limón* további lényeges felvetése, hogy az általános jellemzők megismerésének egyik útja éppen az lehet, ha feltárjuk a különböző kontextusokhoz, tantárgyakhoz kapcsolódó hasonlóságokat és eltéréseket.

A 2x2-es felosztás mind az általános, mind a tantárgyakra, kurzusokra vonatkozó állításokat tartalmazó kérdőívek alapján empirikusan igazolható (l. *Moller és Elliot*, 2006). *Finney, Pieper és Barron* (2004) a kontextushoz kötöttség eltérő szintjeit vizsgáló ugyanazon kérdőív két változatát hasonlította össze, és arra a megállapításra jutott, hogy egyazon kérdőív esetében is megjelenik a 2x2-es felosztás a kontextushoz kötöttség különböző szintjein.

A mérőeszköz kontextushoz kötöttségét az elméleti nézőpont mellett a mérés célja is befolyásolhatja. Amennyiben a célorientációk és egyéb személyiségjellemzők közötti összefüggések jelentik a kutatás tárgyát, az általános, kontextustól független (pl. tantárgyat, kurzust nem tartalmazó) állítások megfogalmazása javasolható, míg ha a tanulási környezet és a célorientációk közötti kapcsolat feltárása a cél, kontextushoz kötődő kérdőív-tételeket célszerű alkalmazni. Az osztálytermi gyakorlat motivációs hatásának feltárása érdekében a kontextushoz erősen kötődő mérőeszközök használata kívánatos, hiszen az általános megközelítés elfedheti a tantárgyak, a pedagógusok és számos további tényező eltérését.

A kérdőív-tételek megfogalmazásának problémái

Elliot és Murayama (2008) az egyik leggyakrabban alkalmazott mérőeszköz (AGQ) továbbfejlesztett változatának (AGQ-R) ismertetése során részletesen elemzi a széles körben alkalmazott célorientációs kérdőív-tételek megfogalmazásának lehetséges hibáit, melyek egy része a korábban bemutatott problémák megjelenéseként értelmezhető.

Elsőként arra hívják fel a figyelmet, hogy a cél olyan szándéokra utal, amely a jövőbeni viselkedést irányítja, azonban ez gyakran nem jelenik meg a kérdőív-tételekben. Így sok esetben például inkább az értékekre, mint a célokra utalnak a megfogalmazások (pl. „*Fontos nekem, hogy jobban teljesítsek a többi tanulónál*”). A szerzők az AGQ-R kérdőívben ezt úgy oldották meg, hogy a tételek mindegyike egy olyan formulával kezdődik, amely a jövőre utal („*Az a célom...*”, „*Az a szándékom...*”, „*Arra törekszem...*”). Gyakori probléma, hogy a szándék mögött álló okot vagy okokat is megjelenítik a kérdőívben, vagyis a szándék és az ok nem különül el, miközben utóbbi nem képezi a célorientációk részét (pl. „*A gyenge teljesítménytől való félelem gyakran motivál az osztályteremben*”).

A tanuló saját teljesítményének megítéléséhez alkalmazott kritériumok kiválasztása gyakran nem elég körültekintő, mivel ezek sok esetben nem köthetők kizárólagosan az

adott tétellel mérni kívánt célhoz. A viszonyító célokra utaló kérdőív-tételeknél például normatív kritériumként általában az osztályzatokat szerepeltetik („*Az a céloom, hogy jobb jegyet szerezzek, mint a tanulók többsége*”). Azonban a jegyek fontosságának tanulók általi megítélése nem biztos, hogy a viszonyító célra utal, hiszen az értékelés során az osztályzatok egyaránt lehetnek norma- és kritériumorientáltak.

A többszörös célelmélet alapján széles körben elfogadott, hogy adott tanuló több cél esetében is magas értéket érhet el, a kérdőívek egy része mégis tartalmaz olyan mondatokat, amelyek egy cél választása során egy másik cél követését kizárják (pl. „*Bár nem szívesen ismerem be, néha inkább jól akarok teljesíteni az osztályban, mint sokat tanulni*”).

A normatív összehasonlítás a viszonyító cél esetében mind a teljesítménykereső, mind a teljesítménykerülő összetevő jellemzője, ugyanakkor a megfogalmazásokban gyakran eltérő ennek hangsúlyozása. Esetenként ugyanarra a mérőeszközt is jellemző, hogy míg az egyik összetevőre utaló tételben egyértelműen kifejeződik a normatív viszonyítás, addig ez a másokban nem jelenik meg (pl. „*Az a céloom, hogy a gyenge teljesítményt elkerüljem az osztályteremben*”).

További problémaként merül fel a viszonyító célokra utaló tételekben, hogy a megfogalmazások gyakran különleges tanulói csoportokra irányulnak, ami azzal a veszéllyel fenyeget, hogy csak az osztály legjobb vagy legrosszabb tanulói számára adekvát a megfogalmazás. Saját észlelt kompetenciájuktól függően a tanulóknak ugyanaz a kérdőív-tétel eltérő viszonyítási pontokat kínálhat (pl. „*jobban teljesíteni másoknál*” vagy „*másoknál nem rosszabbul teljesíteni*”), a jelenleg alkalmazott mérőeszközök pedig ezt figyelmen kívül hagyva az észlelt kompetencia tekintetében főként a legerősebb, illetve a leggyengébb tanulókra fókuszálnak.

Utolsóként az egyes skálákban szerepeltetett érzelmekkel kapcsolatos tartalmak eltérő mennyiségére hívják fel a figyelmet a szerzők (pl. „*A gyenge teljesítménytől való félelem gyakran motivál az osztályteremben*”). Bár az érzelmek szorosan kötődnek a célokhoz, az egyes célok melletti elköteleződés a jövőbeli lehetőségeket tekintve érzelmi állapotot is képvisel, ugyanakkor ezek nem központi összetevői a célorientációknak, vagyis ideális esetben nem jelennek meg érzelmekre utaló megfogalmazások, de ha mégis, elvárásaként fogalmazható meg, hogy a különböző célokat tekintve azonos arányban jelenjenek meg.

A célorientációk vizsgálata valószínűségi tesztelméleti modellek alkalmazásával

A modern vagy valószínűségi tesztelmélet (*Item Response Theory, IRT*) modelljeit (pl. Rasch, 1960; Andrich, 1978; Masters, 1982) egyre gyakrabban alkalmazzák a hazai képességvizsgálatokban (pl. Molnár, 2003, 2005, 2007, 2012; Molnár és Csapó, 2011; Molnár és Józsa, 2006; Vigh, 2008, 2010), azonban a motivációkutatás eddig kevésbé élt az IRT kínálta lehetőségekkel (kivétekként l. Kontra, 2009). A célorientációs elmélet kutatásának nemzetközi gyakorlatában egyre többször alkalmaznak valószínűségi tesztelméletre épülő elemzéseket, melyek főként a széles körben használt mérőeszközök tulaj-

donságainak vizsgálatában játszanak növekvő szerepet (pl. *Adesope, Gress és Nesbit, 2008; Hafsteinsson, Donovan és Breland, 2007; Martin, Marsh, Debus és Malmberg, 2008; Muis, Winne és Edwards, 2009*).

Mérőeszközünk fejlesztése során azt tűztük ki célul, hogy a klasszikus és a valószínűségi tesztelméleti elemzések felhasználásával a célorientációk vizsgálatára alkalmas kérdőívet hozunk létre. E cél elérése érdekében az eddigi nemzetközi gyakorlattól eltérően, ami a valószínűségi tesztelméletet kizárólag az elkészült kérdőívek ellenőrzése céljából alkalmazta, munkánkban már a fejlesztési folyamat során felhasználtuk az IRT elemzési lehetőségeit. A továbbiakban a valószínűségi tesztelmélet kutatási céljainkat érintő jellemzőit foglaljuk össze.

A valószínűségi tesztelméleti modellek olyan esetekben alkalmazhatók, amikor a választ olyan látens tulajdonság magyarázza, amely a válasz konzisztenciájáért felelős. Ez a látens tulajdonság azt is meghatározza, hogy egy személy egy adott kérdésre milyen választ ad (*Rasch, 1960*). Ez a feltétel a motivációs konstruktumoknál is teljesül, mert folytonos tulajdonságúak, így különböző szintek definiálhatók (l. *Muis és mtsai, 2009*). Ugyanakkor az eredmények adekvát értelmezése érdekében szükséges a képességvizsgálatokhoz kapcsolódó terminológiának a motivációkutatás jellemzőinek megfelelő kiegészítése. A valószínűségi tesztelmélet egyik leggyakrabban használt fogalma a feladatok legkisebb, önállóan értékelhető egységét jelentő item, ami számos összetett szó tagjaként is előfordul (pl. itemnehézség, személyitem-térkép). Azonban a magyar nyelvű szakirodalomban a kérdőíves vizsgálatok kontextusában az item kifejezés nem szokványos, így ahol lehetséges, azt a kérdőívtétel, tétel vagy állítás szavakkal helyettesítjük. Ugyanakkor úgy véljük, hogy bizonyos esetekben az item szó felcserélése a megértést nehezíti, így a gyakori szóösszetételekben továbbra is az item szót használjuk. További terminológiai változtatás, hogy a képességszint helyett a *motivációs szint* kifejezést, itemnehézség helyett az *egyetértés mértékét* alkalmazzuk.

A valószínűségi tesztelméleti modellek egyszerre követik nyomon a tanuló választ, valamint azt, hogy milyen válasz lett volna a legvalószínűbb. Ezeket a modellek folyamatosan összehasonlítják, meghatározzák az eltéréseket, és így jutnak el a szisztematikus tényezők mintafüggetlen becsléséig és a tanulók motivációs szintjének a mérőeszköztől független meghatározásáig. Az IRT-modellekkel végzett elemzések eredményeként adódó logit kifejezés a képességmérésben a képességszintek és az itemnehézségi paraméterek közös skálájának egységét jelöli. Az itemek nehézségét az a képességszint reprezentálja, ahol a helyes válasz valószínűsége 50 százalék. Ennek analógiájára esetünkben a logit a tanulók motivációs szintjének és a kérdőívtételekkel való egyetértés mértékét jelző paraméterek közös skálájának egységét jelöli, vagyis azt a motivációs szintet, ahol az adott állítás támogatottságának valószínűsége 50 százalék. A középérték logitok jelölik az adott kérdőívtétel átlagos támogatottságának mértékét. A pozitív logitérték átlag feletti motivációs szintet jelöl, ahol a személyek az adott motivációs konstruktum esetében erősebb motívumokkal rendelkeznek, így a kérdőívtételek magasabb skálafokáinak választása valószínű. A negatív logitértékek jelzik az átlag alatti, a 0 értékek az átlagos motivációs szintet.

Az IRT-modellek alkalmazásának eredményeként egy intervallumon belül számszerűsíthető és jellemezhető a tanulók motivációs szintje. Esetünkben az egyéneket az ala-

csonyabtból a magasabb célorientáció szerint rangsorolhatjuk (l. *Muis és mtsai*, 2009). Mindezek mellett paraméterezhető az egyes kérdőív-tételekkel való egyetértés mértéke is. Ezzel megállapítható, hogy az egyes tételek melyik szinten helyezkednek el, és vizsgálhatjuk ezek tulajdonságait. Az IRT-modellek alkalmazásával a minta motivációs szintjét és az egyes kérdőív-tételekkel való egyetértés mértékét személyitem-térképen ábrázolhatjuk, amelyen több motivációs szint együttesét *motivációs tartománynak* nevezzük. A személyitem-térkép alapján megállapítható, hogy az adott skálához tartozó kérdőív-tételek mennyire jól fedik le a tanulók motivációs szintjei alapján meghatározott intervallumot.

Mindezek mellett az is vizsgálható, hogy az állítások mennyire illeszkednek a modell által elvárt, előre jelzett adatokhoz. Az egyes kérdőív-tételek modellilleszkedését az infit MNSQ (*mean-square*) paraméterek jelölik. Ezekkel számszerűsíthető a modell által előre jelzett és a valós eredmény különbsége (*Molnár*, 2008). Felhasználásával elsősorban arról kaphatunk információt, hogy adott skálán belül a kérdőív egyes tételeire adott válaszok mennyiben fedik le ugyanazt a látens változót. A tételek modellilleszkedését mutató paraméter elfogadhatóságát a vizsgálat céljainak és a minta elemszámának függvényében állapíthatjuk meg. *Molnár* (2006) szerint 200 fős mintánál 0,8 és 1,2 közötti, 2000 fősnél 0,94 és 1,06 közötti elfogadhatósági sáv ajánlott. Minél közelebb van egy állítás infit MNSQ-ja 1,0-hoz, annál jobb a modellilleszkedése.

A Likert-skálás állítások skálapontjai között küszöbértékek (vagy lépéssparaméterek, Thurstone-küszöbértékek) határozhatók meg, amelyek a tanulók motivációs szintje alapján a skálafokok választásának valószínűségéről adnak információt. Így például egy öt-fokozatú Likert-skálánál az egyes küszöbszint a 2-es skálafok, a kettes küszöbszint a 3-as, a hármas küszöbszint a 4-es és a négyes küszöbszint az 5-ös skálafok 50 százalékos választásának valószínűségét mutatja a tanulók motivációs szintje alapján. A küszöbértékek általában akkor működnek az elvártnak megfelelően, ha a motivációs szint növekedésével párhuzamosan emelkednek.

Az empirikus vizsgálat

Célok

Hazánkban a célorientációs megközelítés nem tartozik a hangsúlyos kutatási irányok közé, így a területhez kapcsolódó mérőeszközökkel sem rendelkezünk. Bár több olyan angol nyelvű kérdőívet is találunk, amit a célorientációk mérésére fejlesztettek ki, részben az elméleti koncepcióval kapcsolatos konszenzus hiányából, részben a terület gyors fejlődéséből következően jelenleg tudomásunk szerint nincs olyan eszköz, ami az utóbbi évek kutatásai alapján támasztott követelményeket figyelembe véve alkalmas lenne általános iskolás tanulók céljainak feltérképezésére. Mivel nem létezik az említett korosztály számára adaptálható kérdőív, saját mérőeszköz (*Tanulói célok kérdőív*) kidolgozása mellett döntöttünk.

Minta

A *Tanulói célok kérdőív* fejlesztése három fázisban történt, mérést végeztünk 2009 és 2011 tavaszán, valamint 2011 őszén. Az első mérés során központi kérdés volt, hogy a személyes célok megismerése érdekében fejlesztett eszköz működésének mi az alsó életkori határa. Ezt 4. és 7. évfolyam között becsültünk, ez alapján történt a minta összeállítása. Az első mérés eredményeire támaszkodva a mérőeszköz továbbfejlesztett változatának alkalmazhatóságáról az életkort tekintve már pontosabb feltételezéseket fogalmazhattunk meg. A kipróbálásba ezért csak 4. és 5. osztályos diákokat vontunk be, ugyanis e két évfolyam között jeleztek jelentősebb különbséget adataink a kérdőív működésében. Azonban a második adatfelvételt követő elemzés során egyértelművé vált, hogy a kérdőív 4. évfolyamon nem használható, így az 5–8. évfolyamon került sor a harmadik adatfelvételre. Az egyes mérések mintájának fontosabb jellemzőit a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. A vizsgálat sorozat mintáinak évfolyamok szerinti megoszlása

Mérés	Évfolyam					Összesen
	4.	5.	6.	7.	8.	
I.	206	182	128	94	–	610
II.	187	126	–	–	–	313
III.	–	207	219	254	205	885

Az adatfelvételek során nem lehetett cél a reprezentativitás biztosítása semmilyen szempont szerint, hiszen a tanulási motiváció vizsgált konstruktumainak kontextusfüggő jellegét tekintve a reprezentativitás alapegységei esetünkben nem az egyes tanulók, hanem az egyes osztályok lennének. Így nem tudunk választ adni arra a kérdésre, hogy a reprezentativitáshoz milyen szempontot érdemes figyelembe venni. Az előzőekből következően mindössze azt tűztük ki célul, hogy a mérőeszközök működésének vizsgálatához évfolyamonként elegendő számú tanuló töltsen ki a kérdőíveket.

Mérőeszköz

A célok vizsgálata során a kontextushoz kötődő megközelítés mellett döntöttünk, azaz egy adott tantárgyhoz kapcsolódóan fogalmaztuk meg a kérdőívtételeket. E megközelítés mellett szóló érv, hogy a jövőben a célokkal kapcsolatos eredményeket össze kívánjuk kapcsolni az osztálytermi környezet észlelésének (pl. a pedagógusok értékelési szokásainak) vizsgálatával, amely esetében tantárgyanként jelentős eltérések feltételezhetők. Jelen vizsgálatban a matematika tantárgyat választottuk, ami több ok miatt is előnyös. A nemzetközi szakirodalom által feltárt eredmények elsősorban a matematikához fűződnek. A tantárgyak jelentős részének elnevezése az iskolák között nagymértékű változottságot mutathat, ugyanakkor a matematika esetében ez kevésbé jellemző, ami a kérdőívtételek megfogalmazása során előnyt jelent. Emellett a matematika a kevésbé kedvelt tantárgyak egyike (pl. *Csapó, 2000; Csíkos, 2012*), miközben – kevés kivételtől eltekint-

ve – a tankötelezettség kezdetétől a végéig a kötelezően tanulandó műveltségterületek közé tartozik. Ezzel munkánk a későbbiekben közoktatásunk egy központi jelentőségű problémájának megoldásához is közelebb vihet.

A kérdőív első változata 57 állítást tartalmazott, a második mérésben 64, s a harmadikban 33 tétel vonatkozott a célokra. A tanulóknak ötfokú Likert-skálán kellett kifejezniük, hogy egy-egy állítást mennyire érznek igaznak önmagukra nézve. A 3. táblázat céltípusonként egy-egy példát tartalmaz a mérőeszköz első változatának kérdőívitételeiből.

3. táblázat. Példák a kérdőív első változatának állításaiból

Skálák	Kérdőívitételek
Elsajátítási teljesítménykereső	Arra törekszem matekból, hogy teljesen megértsem a tananyagot.
Elsajátítási teljesítménykerülő	Arra törekszem matekból, hogy elkerüljem a tananyag hiányos megértését.
Viszonyító teljesítménykereső	Fontos céloom matekból, hogy másokhoz képest jól teljesítsek.
Viszonyító teljesítménykerülő	Az egyik céloom elkerülni annak látszatát, hogy a matek nehezen megy nekem.
Tanulást kerülő	Az egyik céloom, hogy minél hamarabb végezzek a matekfeladatokkal.

Adatelemzési módszerek

A kérdőív működését minden mérésben az alábbi lépésekben tanulmányoztuk. Először faktoranalízissel megvizsgáltuk a kérdőív érvényességét a teljes mintán és évfolyamonként egyaránt. Ennek célja az volt, hogy ellenőrizzük a kérdőívitételeknek az előzetes elméleti struktúrába való illeszkedését. A faktorok legjobb interpretálhatóságának figyelembe vételével, a legmagasabb faktorsúllyal szereplő tételek megtartásával, Varimax-rotáció alkalmazásával jutottunk az eredményekhez. A változórendszer faktoranalízisre való alkalmasságát a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató (továbbiakban KMO-mutató) alapján értelmeztük. A kérdőív egyes skáláinak megbízhatóságát ezután Cronbach-alfa értékekkel jellemeztük. Mivel a mérőeszköz vizsgálata során arra is választ kerestünk, hogy a kérdőív milyen életkortól alkalmazható, az egyes skálák reliabilitását évfolyamok szerinti bontásban is megvizsgáltuk.

A megfelelő érvényességű és megbízhatóságú kérdőívet a valószínűségi tesztelméleti modellek közül *Masters* (1982) parciáliskredit-modelljével elemeztük. ConQuest-programmal (*Wu, Adams és Wilson, 1998*) kalibráltuk közös skálára az adatokat, megvizsgáltuk az egyes kérdőívitételek átlagos támogatottságának mértékét, modellilleszkedését, az egyes állításokhoz tartozó egyetértés mértékét kifejező küszöbértékeket összekapcsoltuk a tanulók motivációs szintjével és személyitem-térképen ábrázoltuk célok szerint a teljes mintán és évfolyamok szerinti bontásban. Ezt követően az eredmények

alapján a kérdőív továbbfejlesztéséhez további állításokat fogalmaztunk meg. A következő mérésben a faktoranalízis során megfelelően működő kérdőív-tételeket vizsgáltuk a parciáliskredit-moddellel és lehetőség szerint ellenőriztük a fejlesztés sikerességét.

A kérdőív fejlesztési folyamatának bemutatása a valószínűségi tesztelmélet felhasználásával

A következőkben ismertetjük a mérőeszköz valószínűségi tesztelmélet alkalmazásával végzett fejlesztési folyamatát. Az első két mérés eredményeire épülő elemzéseket két skála, az elsajátítási teljesítménykereső cél és az elsajátítási teljesítménykerülő cél példáján keresztül szemléltetjük (részletesebben: *Fejes, 2012*). A harmadik mérés lényeges eredményeit, azaz mérőeszközünk utolsó változatának fontosabb jellemzőit részletesebben ismertetjük: nemcsak a példaként alkalmazott elsajátítási célokra, hanem mind az öt vizsgált célra vonatkozóan.

Az első mérés eredményei

A mérőeszköz első változatának faktoranalízisét követően az elsajátítási teljesítménykereső célnál négy, míg az elsajátítási teljesítménykerülő cél esetében két kérdőív-tétel megtartása mellett döntöttünk. Az állítások empirikus paramétereit a 4. táblázat közli, mely szerint a példaként kiválasztott két skála összes kérdőív-tételénél teljesül, hogy a küszöbértékek a motivációs szint növekedésével emelkednek, vagyis a kérdőív-tételek ebből a szempontból megfelelően működnek. Jellemző, hogy az 1-es és a 2-es küszöbérték az átlagos motivációs szint alatt, illetve az átlagosnál (logitérték=0), míg a 3-as és a 4-es az átlag feletti motivációs tartományban helyezkedik el. A magasabb célorientációval rendelkező tanulók körében a magasabb skálafokok bejelölése valószínű. Ebből következően ezeknek az állításoknak a felhasználása indokolt a további mérésekben. Az itemilleszkedés-vizsgálat eredményei szerint az egyes skálák olyan kérdőív-tételeket tartalmaznak, amelyek megfelelően illeszkednek a modell által elvárt, előre jelzett eredményekhez.

A tanulók motivációs szint szerinti eloszlása és az egyes kérdőív-tételekkel való egyetértés mértéke a parciáliskredit-modell segítségével közös logitskálán kifejezve személyitem-térképen ábrázolható (1. ábra). Mindkét térkép bal oldalán a diákok motivációs szint szerinti eloszlása, a jobb oldalán a kérdőív-tételekhez tartozó skálapontok küszöbértékei láthatók, mindezt a 4. táblázat számszerűsítve is tartalmazza. A továbbiakban először a logitskálát jellemezzük, majd az egyes skálák szerint a minta összetételét, végül a kérdőív-tételek működését elemezzük.

A logitskálán nem határozhatjuk meg a motivációs szintek és az egyetértés mértékét jellemző küszöbértékek abszolút helyét, hanem a relatív távolságokat jellemezhetjük a motivációs szinteken és a küszöbértékeken belül, valamint ezek között. A logitskálán a negatív értékek átlag alatti motivációs szintet jelölnek, ahol azon állítások skálapontjainak küszöbértékei láthatók, amelyeknél a Likert-skálán az alacsonyabb érték bejelölése

A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klasszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával

valószínű, míg az átlag feletti motivációs szinten a magasabb skálapontok küszöbértékei helyezkednek el. Például az elsajátítási teljesítménykereső skálában a 38.4 azt a motivációs szintet jelöli, ahol 50 százalék annak a valószínűsége, hogy a tanuló az ötfokozatú skálán a legmagasabb értéket választja a 38. kérdőív-tételnél (1. ábra). Lényeges, hogy ez az érték nem hasonlítható össze a másik skálával, mivel nem kalibráltuk közös skálára az adatokat. Ennek oka, hogy az elméleti háttér alapján a skálák nem vezethetők vissza egy közös konstruktmura.

4. táblázat. A Tanulói célok kérdőív elsajátítási skáláihoz tartozó tételek empirikus paraméterei 4–7. évfolyamon az első adatfelvétel alapján

Skálák, tételek*	Közéérték- logit	Infit MNSQ	Küszöbértékek (logit)			
			1	2	3	4
Elsajátítási teljesítménykereső cél						
8.	-0,69	0,99	-2,78	-1,93	0,10	1,82
22.	0,39	1,11	-1,39	-0,60	1,04	2,48
30.	-0,03	1,10	-1,81	-0,91	0,60	1,98
38.	0,34	1,13	-1,52	-0,59	0,92	2,52
Elsajátítási teljesítménykerülő cél						
9.	0,01	1,00	-0,69	-0,36	0,24	0,81
17.	-0,01	1,07	-0,79	-0,41	0,25	0,86

Megjegyzés: * a számok a tétel kérdőívben elfoglalt helyét jelölik.

Az 1. ábrán minden 'x' négy tanulót reprezentál. Ugyanakkor az ábrázolt 'x'-eken kívül is vannak tanulók, de ha négynél kevesebben vannak, a ConQuest-program nem tünteti fel az adataikat. A személyitem-térkép alapján megállapítható, hogy az elsajátítási teljesítménykereső célnál jelentős különbségek vannak a tanulók között, a motivációs szintben mutatkozó eltérés megközelítőleg 9 logit. Az elsajátítási teljesítménykerülő célnál jóval homogénebb a minta összetétele.

A személyitem-térképről azt is leolvashatjuk, hogy a kérdőív skálapontjai mennyiben felelnek meg a vizsgált korosztály motivációs jellemzőinek. A mintához jól illesztett kérdőív-nél a motivációs szinteket jelölő 'x'-ek és az állítások küszöbértékei egymással párhuzamosan futnak. Az ettől eltérő működés releváns információkat nyújt a mérőeszköz fejlesztési folyamatában, mert ez alapján megállapítható, milyen tulajdonságú kérdőív-tételek hiányoznak. A teljes mintán a kérdőív-tételek az elsajátítási teljesítménykereső cél magas motivációs szintjének mérésére kevésbé alkalmasak. Az elsajátítási teljesítménykerülő skálához tartozó két állítás nem elégséges a minta lefedéséhez, viszont a minta homogenitása arra utal, hogy e skálákhoz kevesebb kérdőív-tétel is elegendő lehet.

Elsajátítási teljesítménykereső cél			Elsajátítási teljesítménykerülő cél		
logit	személy	tétel	logit	személy	tétel
9					
8					
7				X	
6	X XX XX X XX		1	XX X X X	17.4 09.4
5	XX XX XX XX XX			XXX XXX XXXX XXX XXXXX	
4	XXXXX XXXXXX XXXXX XXXXX XXXXXX			XXXXX XXXXXX XXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX	09.3 17.3
3	XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXX XXXXX	38.4 22.4	0	XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX	
2	XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX	08.4 30.4		XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX	09.2 17.2
1	XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXX XXXXX	22.3 38.3 30.3		XXXXXXXX XXXXX XXXXX	09.1
0	XXXXX XXXXX XXX	08.3		XXX XX XX	17.1
	XX XX	22.2 38.2 30.2	-1	XX XX X X X X	
-1	X X	22.1 38.1		X X X	
-2		30.1 08.2		X	
-3		08.1			
-4			-2		

Megjegyzés: minden 'x' 4 tanulót jelöl.

1. ábra

Az elsajátítási célok személyitem-térképei 4–7. évfolyamon az első adatfelvétel alapján

A személyitem-térképeket évfolyamonkénti bontásban is elkészítettük, amivel célunk az volt, hogy életkorok szerint is megvizsgálhassuk, mennyire fedik le az egyes kérdőív-tételek a tanulók motivációs szintjét. E térképeket nem közöljük, ugyanakkor az ezekről leolvasható, a fejlesztés szempontjából lényeges információkat összefoglaljuk a példaként használt skálákra vonatkozóan (részletesen l. *Fejes, 2012*). A személyitem-térképek

alapján az elsajátítási teljesítménykereső célnál a 4. évfolyamon működnek a legkevésbé a kérdőívtételek, a magasabb motivációs szintet kevésbé fedik le a skálapontok küszöbértékei, de az életkor előrehaladtával egyre inkább megfelelő a skála működése. Az elsajátítási teljesítménykereső célnál a 4. évfolyamon az átlag alatti, míg a többi évfolyamnál az átlagos szintről hiányoznak kérdőívtételek.

A valószínűségi tesztelmélet alkalmazása alapján látható, milyen motivációs szintre vonatkozó állítások hiányoznak a mérőeszközből, azonban kérdéses, sikerül-e megfogalmazni a megcélzott motivációs tartományoknak megfelelő állításokat. Bár a képességmérő teszteknel gyakran alkalmazzák a valószínűségi tesztelmélet modelljeit, hogy különböző nehézségű feladatokat hozzanak létre, a Likert-skálás állítások fejlesztésekor erre nem találtunk kísérletet. Ennek oka valószínűleg az, hogy az állítások megfogalmazása közötti különbségek jóval nehezebben hozhatók összefüggésbe az átlagos támogatottság eltéréseivel. Ennek személtetése érdekében az elsajátítási teljesítménykereső cél kérdőívtételeit állítottuk növekvő sorrendbe az átlagos támogatottság szerint az 5. táblázatban. Például ha összevetjük a táblázatban szereplő első, azaz 8-as sorszámú állítást az utolsó, 22-es tétellel, világossá válik, nehezen becsülhető meg, hogy egy újonnan megfogalmazott kérdőív segítségével orvosolható-e bármely lefedettségi hiányosság. Az átlagos támogatottság mellett az egyes skálapontok küszöbértékei közötti távolságok is befolyásolják, hogy adott kérdőív mennyire fedti a minta motivációs szintek szerint eloszlását, azonban a skálapontok közötti távolságok kapcsán fel sem merülhet, hogy új mondatok megfogalmazásánál e tulajdonság tervezhető lehet.

5. táblázat. Az elsajátítási teljesítménykereső cél kérdőívtételei és átlagos támogatottságuk a 4–7. évfolyamon az első adatfelvétel alapján

<i>Kérdőívtételek</i>	<i>Középtérték-logit</i>
Arra törekszem matekból, hogy teljesen megértsem a tananyagot (8.).	-0,69
Matekból arra törekszem, hogy amennyire csak lehet, megértsem a tananyagot (30).	-0,03
Arra törekszem, hogy egyre többet tudjak matekból (38.).	0,34
Fontos céлом matekból, hogy teljesen megtanuljam a tananyagot (22.).	0,39

Megjegyzés: a zárójelben látható szám a tétel kérdőívben elfoglalt helyét jelöli.

A kérdőív továbbfejlesztése érdekében minden céltípusnál további állításokat fogalmaztunk meg. Azon skáláknál, ahol jelentősebb lefedettségi hiányosságot tapasztaltunk, kísérletet tettünk arra, hogy viszonyítási pontként használjuk a rendelkezésre álló kérdőívtételek közül azokat, amelyek átlagos támogatottsága a lefedni kívánt tartományhoz a legközelebbi értéket vette fel. Az elsajátítási teljesítménykereső célnál a magasabb, az elsajátítási teljesítménykereső célnál az alacsonyabb motivációs tartományt megcélözva arra törekedtünk, hogy a korábbiaknál határozottabb megfogalmazású mondatokat alkossunk. A viszonyítási pontként használt állítások és példaként néhány új kérdőív tétel a 6. táblázatban látható.

6. táblázat. A lefedettség növelése érdekében viszonyítási pontként használt és néhány új kérdőív-tétel az első adatfelvétel alapján

Skálák	Megtartott kérdőív-tételek	Új kérdőív-tételek
Elsajátítási teljesítmény-kereső cél	Fontos céloom matekból, hogy teljesen megtanuljam a tananyagot. (22.; 0,39)	Fontos céloom matekból, hogy minden részletét megtanuljam a tananyagának. (13.) Matekból a céloom, hogy megtanuljak annyit, amennyit csak lehet. (27.)
Elsajátítási teljesítmény-kerülő cél	Fontos céloom elkerülni, hogy matekból kevesebbet tanuljak meg annál, mint amennyit lehetne. (9.; -0,01)	Arra törekszem matekból, hogy egyre kevesebb olyan részlet legyen, amit nem értek. (50.) Arra törekszem matekból, hogy elkerüljem a hiányos tudást. (2.)

Megjegyzés: a zárójelben látható szám a tétel kérdőívben elfoglalt helyét jelöli, illetve a megtartott kérdőív-tételeknél az átlagos támogatottság értékét is feltüntettük.

A második mérés eredményei

A második mérést követően a kérdőív empirikus mutatóit az előzőeknek megfelelően vizsgáltuk. Mivel a faktoranalízis eredményei szerint a kérdőív állításainak skálákba rendeződése nem volt kielégítő a 4. évfolyamon, de az ötödikeseknél várakozásainknak megfelelően alakult, az elemzéseket csak az utóbbi évfolyamra vonatkozóan végeztük el.

Az egyes kérdőív-tételek skálánkénti működésének paramétereit a 6. táblázat tartalmazza. A kérdőív-tételek többsége az átlagos motivációs szintnél helyezkedik el. A kérdőív-tételek skálapontjának küszöbértékei a motivációs szint emelkedésével kivétel nélkül növekednek. A modellilleszkedést jelölő infit paraméter értéke a minta elemszámától is függ (l. Molnár, 2008), amit az elfogadhatósági tartomány meghatározásakor figyelembe kell vennünk. Esetünkben a 0,7 és az 1,3 közötti értékkel rendelkező paramétereket tekintettük elfogadhatónak. Az eredmények szerint ennek minden kérdőív-tétel eleget tesz.

Az 5. évfolyamosok körében azt vizsgáltuk, hogy az egyes kérdőív-tételek skálapontjai mennyire jól fedik a motivációs szintek alapján meghatározott intervallumot. Az elsajátítási teljesítmény-kereső cél alapvető problémája az első mérés alapján az volt, hogy a magasabb tartományból hiányoztak kérdőív-tételek. Ez a probléma továbbra is fennáll, ugyanakkor összességében jobban működnek az állítások (2. ábra). Különösen az újonnan létrehozott 27. kérdőív-tétel működik a fejlesztés céljainak megfelelően, a többi kérdőív-tételhez viszonyítva magasabb motivációs szintekre esnek a skálapontok küszöbértékei. A 13. kérdőív-tétel a faktoranalízis alapján nem maradt a mérésben, ezért nem tudtuk ellenőrizni a működését.

A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klasszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával

7. táblázat. A Tanulói célok kérdőív elsajátítási skáláihoz tartozó tételek empirikus paraméterei 5. évfolyamon a második adatfelvétel alapján

Skálák, tételek*	Közéérték-logit	Infit MNSQ	Küszöbértékek (logit)			
			1	2	3	4
Elsajátítási teljesítménykereső cél						
38., 15.	-0,36	0,88	-3,06	-1,27	0,59	2,29
27.	0,83	1,07	-1,13	-0,13	1,54	3,02
32.	-0,55	0,90	-2,85	-1,68	0,24	2,09
8., 41.	0,08	0,91	-1,84	-1,41	0,97	2,56
Elsajátítási teljesítménykerülő cél						
44.	0,06	1,08	-0,75	-0,26	0,34	0,89
17., 45.	0,28	0,82	-0,39	0,04	0,49	0,97
50.	-0,51	0,93	-1,65	-1,03	-0,30	0,91
53.	-0,12	1,03	-0,86	-0,68	-0,04	1,02
9., 55.	0,28	1,12	-0,64	-0,29	0,50	1,47

Megjegyzés: * a számok a tétel kérdőívben elfoglalt helyét jelölik, normál betűtípus jelzi az első mérésben, dőlt és félkövér jelzi a második mérésben szereplő tételeket.

Az elsajátítási teljesítménykerülő célhoz az első mérésben kevés kérdőív-tétel tartozott, ezért nem fedhette a tanulók motivációs szintjeit sem a teljes mintán (1. ábra), sem évfolyamok szerint. A korábbi mérésben is szereplő kérdőív-tételek közéérték-logitjai az átlagos szintnél helyezkednek el (7. táblázat). Bár vannak lefedettségi problémák e célnál (2. ábra), összességében ebben a mérésben sikerült olyan kérdőív-tételeket fejleszteni, amelyek az alacsonyabb motivációs szintre jellemzőek. Az 50. kérdőív-tételt a 9. kérdőív-tétel alapján hoztuk létre (6. táblázat), és elvárásainknak megfelelően a skálapontok küszöbértékei az átlag alatti és az átlagos motivációs szinten jellemzőek. Ugyanakkor a küszöbértékek közül az 1-es és a 2-es az átlag alatti motivációs szinten nagyon kevés diákra jellemző.

Minden céltípus esetében rendelkezésünkre álltak megfelelően működő kérdőív-tételek, így az említett problémák orvoslásakor lehetőségünk volt ezekre támaszkodni. A megfelelően működő állításokat mintaként használtuk, hogy ezek kisebb módosításaival, például egyes szavak, kifejezések szinonimákkal való felcserélésével megoldhatjuk a bemutatott problémák egy részét. Tehát míg az első mérés alapján inkább intuitív módon fogalmaztunk meg további állításokat, azaz a megtartott tételek átlagos támogatottságának figyelembe vételével megpróbáltunk olyan új kérdőív-tételeket megfogalmazni, amellyel a lefedettségi problémák kiküszöbölhetők, addig a második mérés alapján a jól működő tételek analógiájára tettük ezt.

A kérdőív továbbfejlesztését az elsajátítási teljesítménykereső cél példáján keresztül szemléltetjük. A meglévő állítások segítségével egyrésztől elkerülhető, hogy a mintához kevésbé illeszkedő mondatok analógiájára fogalmazunk meg újabb tételeket. Így ennél a skálánál a 15. és a 32. állítás követése kerülendő (6. táblázat). Másrésztől viszonyítási pontot jelentenek a legmagasabb tartományban mérő állítások, jelen esetben a 27-es sor-

számú („*Matekból a céloom, hogy megtanuljak annyit, amennyit csak lehet*”). Az újabb tétel megalkotásakor figyelembe vettük, hogy ennél kifejezőbb megfogalmazású kérdőívtételre van szükség. E gondolatmenetet követve ehhez a skálához kettő új állítást dolgoztunk ki: „*Fontos céloom, hogy matekból annyit tudjak, amennyit csak lehet*” és „*Fontos céloom matekból, hogy a lehető legtöbb részletet megtanuljam*”.

Elsajátítási teljesítménykereső cél			Elsajátítási teljesítménykerülő cél		
logit	személy	tétel	logit	személy	tétel
8					
7			2		
6	X			X	
	X			X	55.4
5	XX			X	
	XX			X	
	X			XX	
	XX		1	XX	53.4
4	XXXX			XX	45.4 50.4
	XX			XX	44.4
	XXXX			XX	
	XXXX			XXXX	
3	XXXXXX	27.4		XXXX	
	XXXXXX			XXXXXX	
	XXXXXXXX	41.4		XXXXXX	45.3 55.3
	XXXXXXXX			XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	15.4 32.4		XXXXXXXX	44.3
2	XXXXXXXX			XXXXXXXX	
	XXXXXXXX			XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	27.3		XXXXXXXX	45.2
	XXXXXXXX		0	XXXX	53.3
1	XXXXXXXX			XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	41.3		XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	15.3		XXXXXXXX	
	XXXXXXXX			XXXXXX	44.2
	XXXXXX	32.3		XXXXXX	50.3 55.2
0	XXXXXX			XXXX	45.1
	XXXXXX	27.2		XXXX	
	XXXXXX			XXXX	
	XXX			XXX	53.2 55.1
	XXX	27.1		XXXX	44.1
-1	XXX	15.2 41.2		XX	
	XX			X	53.1
	X	32.2 41.1	-1		50.2
-2					
	X				
		32.1			
-3		15.1			
-4					50.1
			-2		

Megjegyzés: minden 'x' 1 tanulót jelöl.

2. ábra

Az elsajátítási célok személyitem-térképei 5. évfolyamon a második adatfelvétel alapján

A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klasszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával

A harmadik mérés eredményei: a létrejött mérőeszköz jellemzői

A kérdőív-tételek pszichometriai mutatóit a parciáliskredit-moddellel végzett elemzés alapján a 8. táblázat foglalja össze a teljes kérdőív-re vonatkozóan. Minden kérdőív-tétel modellilleszkedése megfelelő, a skálapontok küszöbértékei a motivációs szint növekedésével kivétel nélkül emelkednek.

8. táblázat. A Tanulói célok kérdőív tételeinek empirikus paraméterei 5–8. évfolyamon a harmadik adatfelvétel alapján

Skálák, tételek*	Középpérték-logit	Infit MNSQ	Küszöbértékek (logit)			
			1	2	3	4
Elsajátítási teljesítménykereső cél						
16.	-0,47	1,12	-3,29	-1,67	0,33	2,77
21.	-0,20	1,04	-2,61	-1,45	0,41	2,83
25.	0,28	1,01	-2,16	-1,08	0,90	3,20
31.	0,45	1,12	-2,08	-1,02	1,41	3,48
Elsajátítási teljesítménykerülő cél						
8.	0,03	1,08	-0,54	-0,28	0,04	0,78
14.	0,11	0,91	-0,55	-0,23	0,20	0,93
19.	0,20	1,03	-0,60	-0,20	0,36	1,19
27.	-0,33	1,05	-1,20	-0,77	-0,13	0,72
Viszonyító teljesítménykereső cél						
12.	0,15	0,92	-2,16	-1,01	0,98	2,79
15.	0,13	0,89	-2,09	-0,99	0,91	2,67
20.	0,08	0,82	-2,10	-1,02	0,89	2,54
28.	0,05	0,99	-2,16	-0,95	0,76	2,54
Viszonyító teljesítménykerülő cél						
5.	0,20	1,17	-0,70	-0,36	0,32	1,45
7.	-0,15	1,09	-1,48	-0,86	0,13	1,59
24.	-0,02	1,07	-0,92	-0,50	0,09	1,16
26.	-0,03	0,99	-1,17	-0,67	0,15	1,52
Tanulást kerülő cél						
1.	0,40	1,10	-1,55	-0,68	1,24	2,58
11.	0,11	0,95	-1,69	-0,69	0,79	2,03
18.	-0,36	1,01	-2,10	-1,14	0,39	1,42
29.	-0,16	1,02	-1,71	-0,88	0,47	1,48

Megjegyzés: * a számok a tétel kérdőívben elfoglalt helyét jelölik.

A skálapontok küszöbértékeit személyitem-térképeken ábrázoltuk és megvizsgáltuk a teljes mintán minden célnál, hogy mennyire fedik a tanulók motivációs szintjei alapján definiálható intervallumot (1–3. melléklet). Az elsajátítási teljesítménykereső és a viszonyító teljesítménykerülő célok magasabb motivációs tartományából hiányoznak kérdőív-tételek, valamint ez utóbbi skálán az átlagos szint is kevésbé lefedett. Az elsajátítási tel-

jesítménykereső cél két újabb kérdőív-tétele (25. és 31.) előzetes elvárásainknak megfelelően az átlag feletti motivációs szintre jellemző (8. táblázat).

A viszonyító teljesítménykereső cél skálájában az egyes kérdőív-tételek átlagos támogatottsága hasonló, a küszöbértékek is többnyire azonos motivációs szintre jellemzőek (2. melléklet). Ebből következik, hogy e skálán a skálapontok küszöbértékei kevéssé fedik a tanulók motivációs szintjét, mind az átlag alatti, az átlagos és az átlag feletti szintről hiányoznak a skálapontok küszöbértékei. Az egyes kérdőív-tételek hasonlóan működnek, aminek hátterében az állhat, hogy a négy kérdőív-tételből kettő, a 15. és a 20. megfogalmazása nagyon hasonló (4. melléklet). A tanulást kerülő cél skáláján az átlagos motivációs szint lefedése nem kielégítő (3. melléklet).

Az elsajátítási teljesítménykerülő cél skálájához a faktoranalízisek alapján az első mérés után kettő, a második után három, az utolsó mérést követően négy kérdőív-tételt rendeltünk. Ezek működése megfelelő, a többi skálához képest leginkább ennél fedik a skálapontok küszöbértékei a teljes mintán a tanulók motivációs szintjeit.

A személyitem-térképeket mind az öt skálára vonatkozóan évfolyamok szerinti bontásban is elkészítettük, azonban ezeket nem közöljük, mindössze a fontosabb információkat foglaljuk össze. Az elsajátítási teljesítménykereső célnál az évfolyamok előrehaladásával egyre inkább előnyös a kérdőív működése, ugyanakkor mindegyik évfolyam esetében a magasabb motivációs tartományokban hiányos a lefedettség. Az elsajátítási teljesítménykereső célnál a diákok motivációs szintjei szerinti intervallumot a tételek küszöbértékei többnyire megfelelően fedik minden évfolyamon. A viszonyító teljesítménykereső célnál az összes évfolyamra jellemző a lefedésbeli hiányosság. A viszonyító teljesítménykereső célnál az elsajátítási teljesítménykereső skálához hasonlóan az 5. évfolyamon a magasabb tartományból hiányoznak kérdőív-tételek, azonban ezek küszöbértékei az életkor előrehaladtával egyre jobban fedik a tanulók motivációs szintjét. Ugyanakkor a többi évfolyamon az átlagos és az átlag feletti motivációs szintről hiányoznak állítások. A tanulást kerülő célnál minden évfolyamon két elkülönülő skálapont-csoportot találunk, melyek az átlagos motivációs szint alatt és felett lévő diákok motivációs szintjét mérik.

A kérdőív utolsó változatának jellemzése klasszikus tesztelmélet felhasználásával

A tanulmány e részében a klasszikus tesztelmélet alapján a mérőeszköz végső változatára vonatkozó elemzéseket foglaljuk össze mind az öt célnál. Először a teljes mintán végzett faktoranalízis eredményit közöljük, majd a skálák reliabilitását jellemezzük a Cronbach-alfa értékekkel a minta egészén és évfolyamok szerinti bontásban.

Érvényesség

A faktoranalízis alapján megtartott, a várakozásainknak megfelelő faktorstruktúrába rendeződött kérdőív-tételek száma összesen 20, az egyes skálákhoz 4–4 állítás tartozik

A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klasszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával

(4. melléklet). A változórendszer faktorizációra való alkalmasságát jelező KMO-mutató értéke 0,88, ami kevésel marad el a kiváló kategória 0,90-es alsó határától (Kaiser, 1974 idézi Ketskemény és Izsó, 1996). A faktoranalízis eredményeit a megtartott kérdőív-tételek feltüntetésével a 9. táblázat tartalmazza, ami azt mutatja, hogy a létrejött öt faktor egyértelműen megfeleltethető az öt célnak. Az érvényesség vizsgálatát évfolyamok szerint is elvégeztük. A faktorelemzések nem mutattak lényeges eltérést a teljes mintához képest, a KMO-mutató értéke az évfolyamok növekvő sorrendjében a következőképpen alakult: 0,81; 0,83; 0,85 és 0,88.

9. táblázat. A Tanulói célok kérdőív faktoranalízise 5–8. évfolyamon a harmadik adatfelvétel alapján

	Faktorok				
	1.	2.	3.	4.	5.
Saját érték	3,4	3,1	2,6	2,5	2,2
Variancia (%)	17,1	15,5	13,0	12,3	10,9
Kumulatív variancia (%)	17,1	32,6	45,6	58,0	68,9
Skálák, tételek*					
Elsajátítási teljesítménykereső cél					
16.	0,13	0,77	-0,08	0,20	0,09
21.	0,10	0,83	-0,03	0,21	0,12
25.	0,16	0,83	-0,07	0,19	0,06
31.	0,22	0,81	-0,09	0,07	0,09
Elsajátítási teljesítménykerülő cél					
8.	0,01	0,08	0,07	0,11	0,72
14.	0,12	0,08	0,08	0,02	0,79
19.	0,11	-0,02	0,05	0,08	0,74
27.	0,07	0,32	0,08	0,20	0,57
Viszonyító teljesítménykereső cél					
12.	0,86	0,13	0,06	0,21	0,13
15.	0,88	0,18	0,08	0,17	0,09
20.	0,88	0,17	0,05	0,26	0,08
28.	0,86	0,19	0,06	0,24	0,08
Viszonyító teljesítménykerülő cél					
5.	0,18	0,04	-0,05	0,76	0,21
7.	0,30	0,26	-0,03	0,61	0,08
24.	0,18	0,19	0,03	0,80	0,09
26.	0,28	0,34	0,02	0,70	0,05
Tanulást kerülő cél					
1.	-0,05	-0,09	0,72	-0,09	0,16
11.	-0,02	-0,15	0,80	-0,02	0,11
18.	0,15	0,00	0,82	0,05	-0,03
29.	0,12	0,02	0,84	0,04	0,04

Megjegyzés: * a számok a tétel kérdőívben elfoglalt helyét jelölik.

Megbízhatóság

Az érvényes skálák megbízhatósági mutatóit a 10. táblázat foglalja össze a teljes mintára és az egyes évfolyamokra vonatkozóan. A mérőeszköz megbízhatósága az egyes skálákat tekintve a teljes mintán 0,71 és 0,93 között változik, a legalacsonyabb értékek a teljesítménykerülő céloknál, illetve az 5. évfolyamos tanulók körében tapasztalhatók, azonban ezen az évfolyamon is meghaladják minden skála esetében a 0,7-es értéket. Az egyes célokat mérő állításcsoportok minden vizsgált évfolyamon megfelelő pontossággal működnek.

10. táblázat. A Tanulói célok kérdőív megbízhatósági mutatói (Cronbach- α) 5–8. évfolyamon a harmadik adatfelvétel alapján

Skálák	Tételek száma	Évfolyamok				Összes
		5.	6.	7.	8.	
Elsajátítási teljesítménykereső cél	4	0,84	0,88	0,88	0,85	0,87
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	4	0,71	0,70	0,70	0,73	0,71
Viszonyító teljesítménykereső cél	4	0,93	0,93	0,92	0,95	0,93
Viszonyító teljesítménykerülő cél	4	0,72	0,78	0,78	0,86	0,80
Tanulást kerülő cél	4	0,73	0,79	0,86	0,83	0,81

Összegzés és következtetések

Az általános iskolás tanulók matematika tantárggyal összefüggő célorientációinak megismerésére három mérés eredményei alapján fejlesztettük ki a *Tanulói célok kérdőívet*. A fejlesztési folyamatban a klasszikus és a valószínűségi tesztelmélet elemzési lehetőségeit egyaránt felhasználtuk.

A mérőeszköz utolsó változatában 20, célonként 4–4 állítás érvényességét erősítették meg a faktorelemzések a teljes mintára és az egyes évfolyamokra vonatkozóan egyaránt. Az egyes célokat leképző faktorok minden vizsgált évfolyamon kielégítő pontossággal működnek. A valószínűségi tesztelmélet elemzéseinek lehetőségei alapján a kérdőív-tételek modellilleszkedése megfelelő, ugyanakkor a skálánkénti négy kérdőív-tétel nem elegendő ahhoz, hogy teljes mértékben le tudjuk fedni az egyes évfolyamokon a tanulók motivációs szintjei alapján meghatározott intervallumok egészét. Az elsajátítási teljesítménykerülő cél skáláján működnek legjobban a kérdőív-tételek, a többi skála esetében további kérdőív-tételekre van szükség. A lefedettség szempontjából a legkevésbé az elsajátítási teljesítménykereső cél tételeivel lehetünk elégedettek. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a célok mérésére leggyakrabban alkalmazott mérőeszközökre sem jellemző kifogástalan lefedettség (vö. *Adesope, Gress és Nesbit, 2008; Martin, Marsh, Debus és Malmberg, 2008; Muis és mtsai, 2009*). *Muis* és munkatársainak (2009) a két leggyak-

rabban használt mérőeszközzől (AGQ, PALS) közölt elemzése ugyancsak az elsajátítási teljesítménykereső cél magasabb motivációs szintjeit illetően jelez problémákat.

A *Tanulói célok kérdőív* fejlesztési folyamata során a legnagyobb kihívást a tanulók motivációs szintjei alapján meghatározott intervallumok lefedése jelentette. Az első mérést követően e probléma megoldása érdekében intuitív módon fogalmaztunk meg új állításokat, míg a második mérésben a rendelkezésre álló kérdőív-tételek analógiája alapján alkottunk új tételeket. Adataink arra utalnak, hogy e kísérletek néhány alkalommal sikeresnek bizonyultak, azonban a legtöbb esetben nem sikerült e próbálkozások eredményeinek pontos értékelését elvégeznünk. Ennek oka az, hogy a mérőeszköz egyes skáláinak összetétele a mérések között jelentősen változott. Minden alkalommal elhagytuk azoknak az állításoknak a szerepeltetését, amelyek az új faktorstruktúrába nem az elvárásoknak megfelelően illeszkedtek. Ebből következik, hogy az új mérésekben több esetben elvesztettük az újonnan megfogalmazott kérdőív-tételek viszonyítási pontjait. A mérőeszköz fejlesztésében elsősorban tehát a faktoranalízisre támaszkodtunk, a parciáliskreditmodellt a létrejött faktorstruktúrában lévő kérdőív-tételek ellenőrzésére használtuk, valamint az eredmények alapján törekedtünk a kérdőív továbbfejlesztésére, de több esetben nem vizsgálhattuk ennek sikerességét.

A lefedettség növelése érdekében megfontolandó lehet további kérdőív-fejlesztési stratégia alkalmazásaként a skálapontok számának emelése. Ellenérvként merülhet fel egyrészt az, hogy érdemes szem előtt tartanunk a kérdőív egységességét, vagyis a kérdőív egészét tekintve nem indokolt mindenhol a skálabeosztás növelése, illetve ennek hatása nehezen megjósolható. Másrészt fontos lehet, hogy a hazai iskolai értékelési gyakorlat ötfokú osztályzásra épül, ami – minden bizonnyal – megkönnyíti a válaszadást a tanulók számára. Lényeges kutatási kérdésként merül fel az említett stratégia előnyei- és hátrányainak empirikus felderítése a motivációs szintek lefedése érdekében.

A mérőeszköz validálásának következő lépése, hogy az egyes célokhoz kapcsolódó tanulói teljesítményeket ellenőrizzük. Ennek talán leggyakrabban alkalmazott megoldása a célok és a tanulási stratégiák összefüggésének vizsgálata. Azonban jóval értékesebb információkhoz juthatunk, ha olyan longitudinális vizsgálatokkal kapcsoljuk össze a célorientációk felmérését, amelyek képességmérést vagy tudásszint mérését is magukban foglalnak.

A nemzetközi szakirodalomban egyaránt találkozhatunk a tanulással kapcsolatos általános megfogalmazású, valamint tantárgyakhoz, kurzusokhoz kötődő kérdőívvel. Az általunk fejlesztett mérőeszköz a matematika tantárgyhoz kapcsolódva méri a tanulók célorientációit, de terveink között szerepel annak vizsgálata, hogy a tantárgy elnevezésének megváltoztatásával, illetve tantárgyakhoz nem kötődő, a tanulásra vonatkozó állításokkal is használható-e az általunk létrehozott kérdőív. Ennek célja, hogy egy, több tantárgyhoz kapcsolódó, általános iskolások körében alkalmazható mérőeszközt fejlesszünk ki.

Irodalom

- Adesope, O. O., Gress, C. L. Z. és Nesbit, J. (2008): *Examining the Psychometric Properties of Achievement Goal Questionnaire using Item Response Theory*. Canadian Society for the Study of Education, Vancouver, BC.
- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**. 3. sz. 261–271.
- Andrich, D. A. (1978): A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, **43**. 4. sz. 561–573.
- Atkinson, J. W. (1966/1988): A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi Ilona és Séra László (szerk.): *Az emberi motiváció I-II*. Tankönyvkiadó, Budapest. 179–201.
- 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.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J. és Hofer, S. M. (2003): A 2 x 2 achievement goals questionnaire for sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **25**. 4. sz. 456–476.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–366.
- Csíkos Csaba (2012): Melyek a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, **22**. 13. sz. 3–16.
- Dowson, M. és McInerney, D. M. (2004): The development and validation of the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S). *Educational and Psychological Measurement*, **64**. 2. sz. 290–310.
- 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. 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 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.
- Fejes József Balázs (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In: Vajda Zoltán (szerk.): *Bölcsészmuhely 2009*. JatePress, Szeged. 43–53.
- Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció kutatásának új iránya: a célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. sz. 25–51.

A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klasszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával

- Fejes József Balázs (2012): *A célorientációk és az osztálytermi környezet összefüggése matematika tantárgyhoz kötődően 5–8. évfolyamon*. PhD-értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Finney, S. J., Pieper, S. L. és Barron, K. E. (2004): Examining the psychometric properties of the Achievement Goal Questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, **64**. 2. sz. 365–382.
- Hafsteinnsson, L. G., Donovan, J. J. és Breland, B. T. (2007): An IRT Examination of Two Popular Goal Orientation Measures. *Educational and Psychological Measurement*, **67**. 4. sz. 719–739.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Kaplan, A. és Maehr, M. L. (2007): The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, **19**. 2. sz. 141–184.
- Ketskeméty László és Izsó Lajos (1996): *Az SPSS for Windows programrendszer alapjai. Felhasználói útmutató és oktatási segédlet*. SPSS Partner Bt., Budapest.
- Kontra József (2009): A parciális kredit modell egy alkalmazása. In: Pšenáková Ildikó, Mező Ferenc és Viczayová Ildikó (szerk.): *Képzés és gyakorlat II*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra. 99–108.
- Limón, M. (2006): The domain generality-specificity of epistemological beliefs: A theoretical problem, a methodological problem or both? *International Journal of Educational Research*, **45**. 1–2. sz. 7–27.
- 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.
- Maehr, M. L. és Sjogren, D. D. (1971/1997): Atkinson elmélete a teljesítmény motivációról. In: Oláh Attila és Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 214–229.
- Maehr, M. L. és Zusho, A. (2009): Achievement Goal Theory: The past, present, and future. In: Wentzel, K. és Wigfield, A. (szerk.): *Handbook of Motivation in School*. Routledge, New York. 77–104.
- Martin, A., Marsh, H., Debus, R. és Malmberg, L. (2008): Performance and mastery orientation of high school and university/college students: A Rasch perspective. *Educational and Psychological Measurement*, **68**. 3. sz. 464–487.
- Masters, G. N. (1982): A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, **47**. 2. sz. 149–174.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. és Urda, T. (2000): *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. University of Michigan, Ann Arbor.
- 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 Gyöngyvér (2003): Az ismeretek alkalmazásának vizsgálata modern tesztelméleti eszközökkel. *Magyar Pedagógia*, **103**. 4. sz. 423–446.
- Molnár Gyöngyvér (2005): Az objektív mérés megvalósításának lehetősége: a Rasch-modell. *Iskolakultúra*, **15**. 3. sz. 71–80.
- Molnár Gyöngyvér (2006): A Rasch-modell alkalmazása a társadalomtudományi kutatásokban. *Iskolakultúra*, **16**. 12. sz. 99–113.
- Molnár Gyöngyvér (2007): Hátrányos helyzetű diákok problémamegoldó gondolkodásának longitudinális követése. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 277–293.
- Molnár Gyöngyvér (2008): A Rasch-modell kiterjesztése nem dichotóm adatok elemzése: a rangskálás és parciális kredit modell. *Iskolakultúra*, **18**. 1–2. sz. 66–77.

- Molnár Gyöngyvér (2012): *A Rasch-modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2011): Az 1–11 évfolyamot átfogó induktív gondolkodás kompetenciaskála készítése a valószínűségi tesztelmélet alkalmazásával. *Magyar Pedagógia*, **111**. 2. sz. 127–140.
- Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.
- Muis, K. R., Winne, P. H. és Edwards, O. V. (2009): Alternative psychometrics for assessing achievement goal orientation: A Rasch analysis. *British Journal of Educational Psychology*, **79**. 3. sz. 547–576.
- Niemivirta, M. (2002): Motivation and performance in context: the influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, **45**. 250–270.
- 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.
- Pintrich, P. R. (2000): An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 1. sz. 92–104.
- Rasch, G. (1960): *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Danish Institute for Educational Research, Copenhagen.
- 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.
- 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.
- Urdu, 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.
- 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.
- VandeWalle, D. (1997): Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, **57**. 6. sz. 995–1015.
- Vígh Tibor (2008): Egy IRT-alapú nyelvi feladatbank létrehozásának módszertani kérdései: A német érettségi vizsgafeladatok elemzésének eredményei. *Magyar Pedagógia*, **108**. 1. sz. 29–51.
- Vígh Tibor (2010): *Az idegen nyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében*. PhD-értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Wu, M., Adams, R. J. és Wilson, M. R. (1998): *ACER ConQuest. Generalised Item Response Modelling Software*. ACER Press, Australia.

A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klasszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával

1. melléklet

Az elsajátítási célok személyitem-térképei 5–8. évfolyamon a harmadik adatfelvétel alapján

Elsajátítási teljesítménykereső cél			Elsajátítási teljesítménykerülő cél		
logit	személy	tétel	logit	személy	tétel
			3		
11					
10					
9			2		
8				X	
	X			X	
7	XX			XX	
	XX			XX	
	XX			X	
6	XXX			XX	19.4
	XX			XX	
	XXXX		1	XXX	
	XXXX			XXXX	14.4
5	XXXXX			XXXXX	
	XXXXX			XXXX	08.4 27.4
	XXXXX			XXXXX	
4	XXXXXX			XXXXXXXX	
	XXXXXXXX			XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	31.4		XXXXXXXX	19.3
3	XXXXXXXX	25.4		XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	16.4 21.4		XXXXXXXX	14.3
	XXXXXXXX			XXXXXXXX	08.3
2	XXXXXXXX		0	XXXXXXXX	
	XXXXXXXX			XXXXXXXX	27.3
	XXXXXXXX	31.3		XXXXXXXX	08.2 14.2 19.2
	XXXXXXXX			XXXXXXXX	
1	XXXXXXXX	25.3		XXXXXXXX	
	XXXXXXXX			XXXXXXXX	08.1 14.1
	XXXX	16.3 21.3		XXXX	19.1
0	XXXXX			XXXX	27.2
	XXXXX			XXXX	
	XXX			XXX	
-1	XXX	31.2	-1	XX	
	XX	25.2		XX	
	XX	16.2 21.2		XX	27.1
	X			X	
-2	X	25.1 31.1		X	
				X	
		21.1		X	
-3					
		16.1			
-4			-2		
-5					
-6					

Megjegyzés: minden 'x' 6 tanulót jelöl.

A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klasszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával

3. melléklet

A tanulást kerülő cél személyitem-térképe 5–8. évfolyamon a harmadik adatfelvétel alapján

Tanulást kerülő cél		
logit	személy	tétel
5		
4		
	X	
	X	
3	X	
	XX	
	XX	01.4
	XX	
	XX	
	XXX	
2	XXX	11.4
	XXX	
	XXXXX	18.4 29.4
	XXXXX	01.3
	XXXXXX	
1	XXXXXX	
	XXXXXX	11.3
	XXXXXX	
	XXXXXXXX	18.3 29.3
	XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	
0	XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	01.2 11.2
	XXXXXX	29.2
-1	XXXX	18.2
	XXXX	
	XXXX	
	XX	01.1
	XX	11.1 29.1
-2	XX	
	X	18.1
	X	
	X	
	X	
-3		
-4		

Megjegyzés: minden 'x' 6 tanulót jelöl.

4. melléklet

A Tanulói célok kérdőív

<i>Skálák, tételek</i>	<i>Tételek sorszáma</i>		
	<i>I. mérés</i>	<i>II. mérés</i>	<i>III. mérés</i>
Elsajátítási teljesítménykereső cél			
Arra törekszem matekból, hogy teljesen megértssem a tananyagot.	8.	41.	16.
Matekból a céloom, hogy megértssek annyit, amennyit csak lehet.	–	32.	21.
Fontos céloom, hogy matekból annyit tudjak, amennyit csak lehet.	–	–	25.
Fontos céloom matekból, hogy a lehető legtöbb részletet megtanuljam.	–	–	31.
Elsajátítási teljesítménykerülő cél			
El akarom kerülni matekból, hogy ne értssem a tananyag minden részletét.	–	44.	8.
Egyik céloom elkerülni, hogy matekból kevesebbet tudjak annál, mint amennyit lehetne.	17.	45.	14.
Fontos céloom elkerülni, hogy matekból kevesebbet tanuljak meg annál, mint amennyit meg tudnék tanulni.	9.	55.	19.
Fontos céloom elkerülni matekból, hogy legyen olyan részlet, amit nem tudok.	–	–	27.
Viszonyító teljesítménykereső cél			
Matekból a céloom, hogy az osztálytársaimnál jobbnak tartsanak.	–	–	12.
Fontos céloom matekból, hogy jobb legyek, mint a többiek.	29.	21.	15.
Egyik céloom, hogy a többieknél jobb legyek matekból.	–	–	20.
Arra törekszem matekból, hogy az osztálytársaimnál jobb legyek.	–	6.	28.
Viszonyító teljesítménykerülő cél			
El akarom kerülni, hogy gyengének lássanak matekból.	–	35.	5.
Fontos céloom matekból, hogy ne legyek rosszabb, mint a többiek.	–	29.	7.
El akarom kerülni, hogy gyenge matekosnak gondoljanak.	–	–	24.
Arra törekszem, hogy a többieknél ne legyek gyengébb matekos.	5.	10.	26.
Tanulást kerülő cél			
A matekfeladatokat próbálom a lehető legkevesebb munkával elvégezni.	1.	4.	1.
Próbálom minél kevesebb munkával megoldani a matekfeladatokat.	–	–	11.
A matekfeladatokat próbálom a lehető leggyorsabban befejezni.	19.	36.	18.
Az egyik céloom, hogy minél hamarabb végezzek a matekfeladatokkal.	13.	25.	29.

A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klasszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával

ABSTRACT

JÓZSEF BALÁZS FEJES AND TIBOR VÍGH: DEVELOPING AN INSTRUMENT TO MEASURE GOAL ORIENTATION BASED ON CLASSICAL TEST THEORY AND ITEM RESPONSE THEORY

Goal orientation theory is one of the most prominent theoretical perspectives for examining students' motivation at school. The goal orientation approach has not received sufficient attention in Hungary so far, and thus we lack appropriate instruments. Although there are numerous international instruments that measure the goals of elementary school children, they are not up-to-date, which is mainly due to rapid improvements in the field. This study describes the developmental process of a Hungarian instrument to assess goals (2x2 framework and work avoidance) in mathematics among elementary school children. The developmental process is based on three data collection sessions. The first measurement involved 610 participants in Years 4-7. During the second measurement, we tested the improved instrument on 313 schoolchildren in Years 4 and 5, while the third measurement involved 885 children in Years 5-8. Both classical test theory and item response theory played an influential role in the development process. The results of factor analysis after the third measurement showed that 20 Likert-type scale statements belonged to the expected latent dimension, 4 per goal type (KMO=0.88). Reliability values for goal types varied between 0.71 and 0.93. With analysis based on the partial credit model, the fit of the statements to the model is suitable in all sub-samples and goal types. Threshold parameters grew in line with the increase in the level of motivation. Statements relating to avoidance dimensions covered the motivational level of participants in the whole sample appropriately; however, the investigation identified another level of motivation with regard to approach goals, which is not completely covered by scale points.

Magyar Pedagógia, **112**. Number 2. 93–123. (2012)

Levelezési cím / Address for correspondence: Fejes József Balázs és Vígh Tibor, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet. H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

KÖNYVEKRŐL

Horváth H. Attila (2011): Informális tanulás az Aranycsapat korában
Gondolat Kiadó, Budapest. 272 o.

A neveléstörténet kutatott és feldolgozott témái között az elmúlt 150 évben csak egészen kis terület jutott az informális tanulás vizsgálatának. Pedig – ahogyan új könyve elején *Horváth H. Attila* megfogalmazza – ennek kutatása is kiemelkedően fontos, hiszen a környezetből kapott hatások, az anyagi és kulturális mintázatok befolyása az egyén fejlődése, kibontakozása szempontjából nagy jelentőségű. Nem csupán azért újszerű és érdekes a kötet témaválasztása, mert a neveléstörténet kevésbé feltárt területét érinti, hanem azért is, mert benne a legendás Aranycsapatot és korát (ez utóbbit az 1920-as évektől 1956-ig) mutatja be. A fókuszban a hazánkat külföldön is máig szimbolizáló kispesti *Puskás Ferenc* és a Pestszentlőrinchez kötődő másik kulcsjátékos, *Deák Ferenc (Bamba)* neveltetése és sportolói pályára kerülése áll.

A kötet szerzője témája alapos feltáráshoz mikrotörténeti kutatásokat végzett, hangsúlyozottan nem sport-, sokkal inkább társadalom- és neveléstörténeti szempontok szerint vallatva a forrásokat. A mű módszertani és forrástani értelemben is figyelemreméltóan sokszínű, kiemelkedő például az *oral history* felhasználása és a képanyag feldolgozása. Előzőhöz az 1956-os Intézet Oral History Archívuma és a könyv írójának 2009 és 2011 között készített interjúi adtak gazdag háttéranyagot. A képkutatáshoz fotó- és filmes anyagokat is használt, helyi, országos és a világhálón digitálisan hozzáférhető forrásokat egyaránt.

Az első oldaltól az utolsóig érdekfeszítően megírt, a szakírás és a szépírás követelményeinek együttesen megfelelő munka az olvasót nem várt módon izgalmas részletekkel, korábban nem feltárt vagy nem kellően bemutatott összefüggésekkel ismerteti meg. Az informális tanulásról írott bevezető rész önálló tanulmányként bármelyik neveléstudományi folyóiratban is megállná a helyét; a kötet írója jó érzékkel válogatva, logikus rendbe állítva fűzte egybe a témával kapcsolatos olvasmányélményeit. Könyve következő, legterjedelmesebb és központi helyen álló részében sok-sok színes mozaikból, értékes és olykor kuriózumnak tekinthető részletekből állította össze az 1920-as évektől az Aranycsapat fénykoráig terjedő időszak nagy ívű panorámaképét. Ebben a település- és társadalomtörténet mellett helyet kapott a kor szabadidős tevékenységeinek bemutatása, a cserkészlet, a Levente Egyesület és a sportegyesületek jellemzése. A mikrokörnyezet bemutatása nyomán bontakozik ki a *Deák* és a *Puskás* család története, a két legendássá vált labdarúgó gyermek- és ifjúkorának, pályakezdésének, sportolói pályafutásának számos mozzanata.

A könyv ezen fejezeteinek annyi, a társadalom- és a neveléstörténet alaposabb megismeréséhez kiindulópontot jelentő egyedi részlete van, hogy ezek miatt is kiemelt figyelmet érdemel a mű középső része. Olyan emberi sorsok, mikrotörténeti részletek kaptak itt helyet, amelyek messze nemcsak a két kiemelt játékosról közvetítenek információkat, hanem szélesebb értelemben is kézzel fogható közelségbe hozzák a század közepének évtizedeit. A történetfelidézések – például a *Raduly József* elmondása alapján *Horváth H. Attila* által rögzített *Lágerválogatott* című rész – pótolhatatlan értékkel bírnak, és valószínűleg nem utoljára kapnak helyet egy kötet hasábjain. Feltételezhetjük, hogy éppen most, az első közlés nyomán kapja őket számyra a történészek, neveléstörténészek közössége, és ez a mű lesz majd az ősforrás. A könyvet a gyermekkortörténet iránt érdeklődő olvasók is haszonnal forgathatják, hiszen a kisvárosi mindennapokról az egykori iskolások szabadidős tevékenységei, a szülők és gyerekek, az edzők és tanítványaik korabeli viszonyának részletei szempontjából is sok érdekes részlet szerepel a fejezetekben.

A szerző műve akár már ezzel a terjedelmes fejezettel is zárulhatna, azonban a kötetet végigolvasva kifejezetten örülhetünk *A futball népszerűsége és sorsformáló szerepe* című résznek. A fejezetben foglalt kérdések

Könyvekről

hazánkban már számos szerző tárgyalta, ám *Horváth H. Attila* bőven tudott még új adatokkal szolgálni a téma kapcsán. Csupán egyetlen, a tartalom további bővítésével kapcsolatos megjegyzésem van: az értékes képek kötetben közölt bemutatásánál alaposabb, több szempontot is beemelő ikonográfiai elemzés is szükséges, ez további adalékokat nyújtana a kiemelkedő futballista-egyéniségek életútjának bemutatásához.

A kötet fontos üzenete az, a szerző által is megfogalmazott gondolat, hogy az Aranycsapat legnagyobb, a Rákosi-korszakra eső sikerei korántsem a diktatúra kisközösségeket felszámoló, a sportot is államosító időszakának fejleményei, hanem világosan látható, forrásokkal jól nyomon követhető módon korábbi előzmények eredményei. A szerző a *Bevezetésben* idézte *Glatz Ferenc* azon gondolatait, amelyekben a történész kifejezte, hogy „A ’játszó ember’ történelmének megismerése a teljes emberi történet megírásának egyik előfeltétele” (10. o.). Ez a kötet sokat tett azért, hogy egy fontos korszak fontos csoportjának, az Aranycsapatnak, az azt alkotó futballistáknak a neveltetése érthető és elemezhető közelségbe kerüljön ugyanis, ami nem csupán azért fontos, mert így a neveléstörténet gazdagodik. A könyv egészében vagy részleteiben jól beilleszthető a hazai pedagógusképzés ajánlott irodalmi közé, és több fejezete segítheti az általános és középiskolai tanárok, az utánpótlás-nevelés iránt elkötelezett sportszakemberek munkáját is. Emellett tágabb, tudományos kutatásokon túlmutató jelentősége is van a témafeltárásnak: *Horváth H. Attila* azt mutatta meg, hogy egy sok gonddal, sőt, történelmi katasztrófákkal terhelt időszakban Magyarország korántsem kiemelt részein is lehetséges volt csodálatos, hosszú időkre példát adó eredmények elérése, és ebben éppen az informális nevelésnek volt meghatározó jelentősége.

Horváth H. Attila könyve hiánypótló és új tudományos eredményeket közlő mű, mely e sorok írója szerint idegen nyelvekre lefordítva külföldön is fontos küldetést tölthetne be, mint nemzeti sikereink, legendás sport-történeti alakjaink bemutatását, jobb megismerését segítő kiadvány.

Kéri Katalin

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



Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Zrt. Értékesítési Ágazati Igazgatóság (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 3200,- Ft. Ára példányonként 800,- Ft.

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

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

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsök Edit.

Nyomták az E-press Nyomdaipari Kft-ben. Felelős vezető: Engi Gábor.

Megjelent 4,4 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

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

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozás-tásként 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 Publicational Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, *Magyar Pedagógia*, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

RESEARCH PAPERS

- Jenő Bárdos: The Structure of Content-based Pedagogies (Subject-centred Methodologies) as a Taxonomy for Evaluation 61
- Erzsébet Majernik: A Study of the Development of Reading Comprehension and Composition in Italian as a Foreign Language Among Hungarian Secondary School Pupils and the Effect of Certain Background Factors 77
- József Balázs Fejes and Tibor Vígh: Developing an Instrument to Measure Goal Orientation Based on Classical Test Theory and Item Response Theory 93