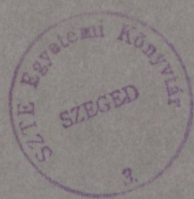


2007 JAN 3 1.



56655
3 F1 174

ISKOLAVISZELTŐ

12

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XVI. évfolyam, 2006. december

Asztalos Éva

gimnáziumi tanár,
Budapest, Németh László
Gimnázium

Berszán István

egyetemi docens,
Kolozsvár, Babes-Bolyai
Tudományegyetem,
Magyar
Irodalomtudományi
Tanszék

Csikos Csaba

rovatvezető, Pécs,
Iskolakultúra Szerkesztőség
Szeged, SZTE, BTK,
Neveléstudományi Tanszék

Györgyi Zoltán

tudományos főmunkatárs,
Budapest, Felsőoktatási
Kutatóintézet (Professzorok
Háza)

Imre Anna

tudományos főmunkatárs,
Budapest, Országos
Közoktatási Intézet,
Kutatási Központ

Kim Attila

építész, Kolozsvár

Kormos Judit

egyetemi adjunktus,
Budapest, ELTE, Angol-
Amerikai Intézet, Angol
Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék

Kovács Katalin

szociológiai tudományok
kandidátusa, Budapest,
MTA, Regionális
Kutatások Központja,
Térségfejlesztési Kutatások
Osztálya

Mártonfi György

oktatáskutató, Budapest,
Országos Közoktatási
Intézet, Kutatási Központ

Menyhárt Adrienn

megbízott előadó,
Budapest, ELTE, Angol-
Amerikai Intézet, Angol
Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék

Molnár Gyöngyvér

egyetemi adjunktus,
Szeged, SZTE, Pedagógia
Tanszék, MTA-SZTE
Képességkutató Csoport

Nagy József

egyetemi tanár, Vác, Apor
Vilmos Katolikus Főiskola

Sujbert Monika

Ph.D hallgató, Német
Szövetségi Köztársaság,
Frankfurt am Main,
Deutsches Institut für
Internationale,
Padagogische Forschung

Vajda Zsuzsanna

egyetemi docens, Szeged,
SZTE, Neveléstudományi
Doktori Iskola

Váradai Monika Mária

szociológiai tudományok
kandidátusa, Budapest,
MTA, Regionális
Kutatások Központja,
Térségfejlesztési Kutatások
Osztálya

Főszerkesztő:**Géczi János**

e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:**Andor Mihály**

e-mail: andorm@t-online.hu

Csikos Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Csízér Kata

e-mail: weinkata@yahoo.com

Gelencsér Gábor

e-mail: gelencser@emc.elte.hu

Kojanitz László

e-mail: kojjanit@freemail.hu

H. Nagy Péter (Érsekújvár)

e-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás *olvasószerkesztő*

e-mail: remji@chello.hu

Takács Viola

e-mail: takacsviola@freemail.hu

Tarján Tamás

e-mail: tarjan.tamas.arakhel@gmail.com

Trencsényi László

e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén

e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: Horváth Balázs

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:

Lénárd László, a PTE rektora

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem

tanulmány

Kovács Katalin –
Váradi Monika Mária
Többcélű kistérségi társulások 3

Sujbert Monika – Vajda Zsuzsanna
Együtt nevelés vagy külön nevelés? 15

Mártonfi György
Adalékok a szegregáció és az iskolai
eredményesség összefüggéséhez 28

Imre Anna
Középiskolások iskolázási útjai a
kilencvenes években 43

Györgyi Zoltán
Fiatal szakmunkások karrierútja 56

Csikos Csaba
Tudatosság és metakogníció viszonya 69

Nagy József
A korrekt értékelés alapjai 83

Molnár Gyöngyvér
A Rasch-modell alkalmazása a
társadalomtudományi kutatásokban 99

Menyhárt Adrienn – Kormos Judit
Angol szakos hallgatók nyelvtanulási
motivációja 114

szemle

Berszán István
Az írás és olvasás rítusai – irodalmi
tartamgyakorlatok 126

Kim Attila
Dr. Philip Zimbardo és
Dr. Klaus Thon 133

kritika

Asztalos Éva
Kortárs klasszikusok 143
(Sz. Molnár Szilvia: Bevezetés a kortárs
magyar irodalomba)

contents 147

melléklet

Repertórium 2006

iskolai kultúra
2006/12

Értesítjük tisztelt előfizetőinket, hogy 2007-ben az Iskolakultúra előfizetési díja 3600Ft lesz. A folyóirat 2006-ban előfizethető az Iskolakultúra Szerkesztőségben (7624, Pécs, Ifjúság útja 6., telefon/fax: 06 72 501-578, e-mail: iskolakultura@freemail.hu), a Magyar Posta Rt.-ban (Budapest, Orczy tér 1.) és a Magyar Lapterjesztő Rt.-ban. (Budapest, Táblás u. 32.)

www.iskolakultura.hu

Többcélú kistérségi társulások

Közoktatási hangsúlyokkal

A többcélú kistérségi társulások, azaz a statisztikai kistérségek szintjén egyelőre önkéntes formában szerveződő feladatellátó testületeket valóságos és mély problémák ösztönözték az ezredfordulón, és pedig a hozzáférhető közszolgáltatások finanszírozhatóságának, egyáltalán létének vagy nemlétének egyre nagyobb súllyal felmerülő kérdései.

Anagyon összetett problémakör mögött a rendszerváltozást követően túlon túl szétaprózottá vált önkormányzati kapacitásokat találjuk; a szétaprózottságot jól érzékelteti, hogy az önkormányzatoknak csaknem a fele már 2002-ben is csak pótlólagos központi kormányzati segítséggel volt képes akár önálló, akár társult intézményi működtetésére. Mindeközben az elmúlt években az egyes önkormányzati szolgáltatások iránti igények nagyságrendjében és minőségében is gyökeres és tartósan mutatózó változások következtek be: a legfontosabb a gyermekek számának csökkenése, valamint az idősök számának nagymértékű emelkedése.

A napjainkra kialakult önkormányzati struktúra, a még mindig folyamatosan töredező településhálózat – 1990 és 2001 között 87 új település jött létre szétválással, kiválással, miközben település-összevonásra nem volt példa –, továbbá az ezredfordulón kialakult lépés-kényszer gyökerei egy bő negyedszázaddal korábban meghozott intézkedéshez, és pedig az 1971-ben országgyűlési határozattal megalkotott Országos Település-hálózatfejlesztési Koncepcióhoz (OTK) nyúlnak vissza. Az önkormányzatok számának megduplázódását eredményező lépések 1990-ben a korábbi intézményi és igazgatási centralizációra született válaszként értelmezhetők. Ám ennél is lényegesebb, hogy jó néhány központi és az önállóságát hosszabb-rövidebb időre elvesztő „szatellit” település között az együttműködés – még ha korábban lett volna is rá hajlandóság – tartósan sérült. A mindenáron önállóságra való törekvés érthető következménye annak a késő szocializmus éveiben is töretlen település- és területfejlesztési politikának, amelynek kedvezményezettjei a központi települések voltak. (Vági, 1982) E gyakorlat bázisát a közösen működtetett pénzügyi alapok jelentették, amelyek a központi települések intézményeit és fejlesztéseit többnyire a társközségek rovására finanszírozták, hiszen a tanácstestületekben utóbbiak képviselője nem volt megfelelő súlyú, ráadásul ellenérdekeltségek szabdalták soraikat.

Ugyanakkor hozzá kell tennünk, hogy némi – egyes szerzők szerint nem is annyira távoli (Ladányi, 2005) – rokonság áll fenn az 1971-es OTK és a 2004. évi Többcélú Kistérségi Társulási Törvény (TKT) között, és pedig az, hogy a hatékonysági szempontokhoz képest a települési autonómiát mindkettő másodlagosnak tekinti; miközben közjóról, közérdekről beszélnek, kisközösségi jogokat, érdekeket veszélyeztetnek. A legalábbis retorikai rokonságot jól mutatja az alábbi két idézet:

„Annak érdekében, hogy a településhálózat minél hatékonyabban szolgálhassa a termelőerők racionális területi elhelyezkedését, és a lakosság növekvő színvonalú (...) ellátását, a kormány az ország településhálózatának fejlesztési koncepcióját az alábbiakban állapítja meg.” (A Magyar Forradalmi Munkás Párt Kormány 1007/1971 (III.16.) határozata az országos településhálózat fejlesztési koncepcióról)

„Az országgyűlés a települési önkormányzatok többcéltű kistérségi társulásainak (...) intézményesítése, a kistérségek összehangolt fejlesztésének előmozdítása, az önkormányzati közszolgáltatások színvonalának kiegyenlített emelése érdekében az alábbi törvényt alkotja:” (A 2004. évi CVII. Törvény a települési önkormányzatok többcéltű kistérségi társulásairól, 1.)

Jóllehet, a nem központi helyzetű települések pozíciójának megingatása mellett a két intézkedés más szinteken jelölte ki a kedvezményezetteket. Az 1971-es OTK időszakában a járások által képviselt közigazgatási alsó-középszint még a tervutasításos rendszer megkérdőjelezhetetlennek látszó „bástyája” volt; a szóban forgó körzetesítések, mai kifejezéssel szólva, mikrotérségi szinten zajlottak, amikor többek között megtörtént az alsó fokú ellátási központok, a közös tanácsú ellátási körzetek és tanácsai székhelyek kijelölése. 2004-ben az előbb közigazgatási, majd irányítási egységként is megszűnt közigazgatási alsó-középszint újraalkotására tett lépéssorozat részesei lehettünk, bár, különösen aprófalvas közegekben, kétség kívül nem szűnt meg a

2004-ben az előbb közigazgatási, majd irányítási egységként is megszűnt közigazgatási alsó-középszint újraalkotására tett lépéssorozat részesei lehettünk, bár, különösen aprófalvas közegekben, kétség kívül nem szűnt meg a mikrotérségek jelentősége. Hozzátesszük, egyik intézkedés sem volt különösképpen tekintettel a településszerkezeti sajátosságokra, nagyjából ugyanazt a struktúrát igyekezett felállítani a közepes és nagy méretű települések által uralt Alföldön, mint az aprófalvas övezetekben, ahol tíznél is több kistelepülés „bolyonghatott” egy nagyobbacska, kijelölt „bolygó” körül.

mikrotérségek jelentősége. Hozzátesszük, egyik intézkedés sem volt különösképpen tekintettel a településszerkezeti sajátosságokra, nagyjából ugyanazt a struktúrát igyekezett felállítani a közepes és nagyméretű települések által uralt Alföldön, mint az aprófalvas övezetekben, ahol tíznél is több kistelepülés „bolyonghatott” egy nagyobbacska, kijelölt „bolygó” körül. A körzetesítések hatása ugyanakkor más volt/lehet az alföldi településeken, mint a rendkívül sérülékeny társadalmú aprófalvakban. (Kovács, 1990)

Önkormányzatok és társulások

A korábbi centralizációra túlzó decentralizációval reagáló, széles jogosítványokkal bíró önkormányzati rendszer hatékonysági és irányítási problémái hamar felszínre kerültek, és a korai reformkísérletek után, 1996-tól egyre erősebb reformszándékok megfogalmazásában és részleges kivitelezésében öltöttek testet. A közigazgatási reformelképzelések egyik markáns szegmense a helyi és a területi szintek viszonya, hatásköre és a finanszírozhatóság kérdései voltak

és maradtak, ám a „kistérségi törvényig” ezek inkább a regionális szint létrehozására, továbbá a regionális, a megyei és a kistérségi szint hatásköri megosztásának, a befolyásolás mértékének szabályozására szorítottak, s többnyire területfejlesztési feladatköröket érintettek.

Az első, önkormányzati jogosítványokat komolyan mérlegre tevő intézkedést a kistérségi törvény jelentette (kísérő rendeleteivel együtt), amennyiben, bár a szerveződést önkéntes alapokra helyezte, mégis szembenézésre készítette az önkormányzatokat. Arra ugyanis, hogy mérleljenek: képesek-e elemi hatékonysági szempontok betartásával működtetni intézményeiket, illetve hogy hajlandóak-e szembenézni azzal, hogy számos közszolgáltatás terén (elsősorban a szociális ellátás körébe tartozó szolgáltatási formákról van szó) tartós kötelezettség-mulasztás vétkébe estek és maradtak. Az állandó forrás- (és szakember-) hiánnyal küzdő kistelepülések zöme ugyanis, kihasználva az átalány-norma-

tíva rendszerét, minden másra előbb fordította a központi költségvetésből kapott összegeket, mint a rendszeres szociális szolgáltatásokra.

Ami igaz a szociális ellátási formákra, vagyis, hogy a kistélepléseken többnyire hiányoztak, vagy nagyon szűk skálára szorítottak (jellemzően szociális étkeztetés, házi segítségnyújtás), nem, vagy nem egészen igaz a közoktatási szolgáltatásokra. Ellenpéldák ugyan vannak, de ezen a téren, részben az ösztönzők hatására (például bejáró normatíva), végbement egyfajta intézményi koncentráció, vagy legalábbis nem történt széleskörű dekoncentráció a rendszerváltozás után. (Ugyan sok kisiskola indult újra, sokkal több maradt közös üzemeltetésben. A jelenleg létükért küszködő kisiskolák zöme egy, legfeljebb két párhuzamos osztállyal futó nyolcosztályos falusi iskola volt a rendszerváltozás idején, és a gyermekek számának radikális csökkenésével került „bajba” az ezredfordulón.)

Az intézményfenntartó társulás volt az a forma, amely hozott is többletnormatívát, s megfelelő (mikrotérségi) léptékben biztosította az ellátást, méghozzá úgy, hogy a gyerekek iskolába szállításáról viszonylag sok településen gondoskodott a falugondnoki szolgálat vagy az iskolabusz, és csak ha egyik sem állt rendelkezésre, hagyatkoztak (a szolgáltató közlekedési vállalattal szerződve) a menetrendszerű járatra. Ahol az intézményfenntartó társulások 200–300 fős iskolákat tudnak működtetni, ott önkormányzati rendszerünk jó arcát mutatja meg, amennyiben biztosítja a kistéleplések számára a beeszlós jogát a közösen fenntartott intézmény ügymenetébe, beruházási döntéseibe stb. (hiszen a kistéleplés első embere a „megrendelő, aki fizet a szolgáltatásért”, még ha zömmel központi forrásokból is, amelyek az ő számlájára érkeznek, hogy majd a későbbiekben a központi település számláján landoljanak). Igaz, különböző mértékben ugyan, de igenis volt/van társulási hajlandóság a kistéleplési önkormányzatok között; abból, hogy jogkörük széles, még nem következik, hogy helyben kívánának élni azokkal, hogy maguk vállalják a szolgáltatás összes nyűgét. Ugyanakkor a jelenlegi önkormányzati szisztéma, már ha egy önkormányzat nem forráshiányos és – ha másképpen nem, hát osztályösszevonásokkal – biztosítani tudja a közoktatási törvényben szereplő átlaglétszámoknak legalább a felét, nem is zárja ki a kisméretű intézmények fenntartását. Ez véleményünk szerint méltánylandó, mert legalábbis elvben a helyi közösségre bízza az iskola fenntartásának ügyét, ám éppen ez az a pont, amit a „kistérségi törvény” veszélyeztetni látszik.

A kistérségi szint valamiféle helyre-, illetve felállításának igénye, vagyis a települések és a megyék között elhelyezkedő alsó-középszint újraszervezésének szükségessége, továbbá közigazgatási jogosítványokkal való ellátása a megyei jogosítványok megnyirbálása árán, a közigazgatási reformelképzelések kapcsán merült fel még 1999-ben (1052/1999 (V.21. és 1057/2001 (VI.21.) Korm. határozatok), a FIDESZ kormányzása idején. A következő lépést a kormányváltás után zászlót bontó IDEA jelentette: a Programbizottság Kistérségi Munkabizottsága dolgozta ki az első javaslatot a kistérségi szint funkciójáról és közigazgatási rendszerbe történő illeszkedéséről 2002 őszén.

Eszerint a „közigazgatási kistérség (...) a legalapvetőbb gazdasági, ellátási, közszolgáltatási, igazgatási kötelekeket (...) szövi át. A kistérség nem általános közigazgatási szint, hanem tudatosan szervezett, a jog által támogatott keret a (...) térséget átfogó közfeladatok szakszerű, eredményes megoldására, a gazdasági fejlődés segítésére.”

Kézenfekvőnek látszott, hogy ne új szerveződésekre, hanem az ország teljes területét lefedő NUTS IV., vagyis statisztikai kistérségi szintre (1) „telepítsék” a közigazgatás rendszerébe meglehetősen ellentmondásosan illeszkedő, akkor még „komplex”-nek nevezett, kötelező érvényűnek szánt kistérségi társulásokat. Mivel a kötelező társulás bevezetése önkormányzati törvénymódosítást igényelt volna – és bár az ötlet, mint láttuk, a FIDESZ-kormányzat alatt merült fel, mégsem kapott jobboldalról támogatást –, maradt az önkéntes társulás a nagy ellátórendszerekhez tartozó közszolgáltatás-szervezési funkciók (közoktatás, szociális ellátás, egészségügy) kötelezővé tételével, mások szabadon választhatóan hagyásával. A kistérségi szint megerősítésére irányuló törekvéseknek ter-

mészszerűen a területfejlesztési törvényre vonatkozó konzekvenciái is voltak; s a törvény-előkészítés egybeesett a kistérségi szintű statisztikai körülhatárolás felülvizsgálatával is. Tekintettel arra, hogy a területfejlesztési törvény (1996. évi XXI. Tv.) módosítása egyszerű többséget igényelt, elfogadták annak módosítását, amely kötelező módon előírta a területfejlesztési feladatokat ellátó kistérségi tanácsok megalakítását a statisztikai kistérségekben, ezek száma a felülvizsgálat során 150-ről 168-ra emelkedett. (2) A törvény kizárta a települések számára a kettős társulási tagság lehetőségét, és a korábbiakkal ellentétben biztosította az ország teljes lefedettségét.

A különböző típusú, területi alapú társulások az 1990-es évek első felében jelentek meg, meglehetősen változatos szervezeti formákban és célokkal, gyakran külső készítésre, a forrásszerzés lehetőségétől hajtva. Viszonylag sok alapítványként működő térségi szerveződés jött létre egy-egy tájegységben, az ott élők identitásának megerősítése céljából (például a Jászságban, a Zselicben). Az 1996-ban életbe lépő területfejlesztési törvény ezzel szemben önkormányzati kistérségi társulásokról rendelkezett, vagyis szűkítette a területfejlesztésben szerepet kapó társulások tagságának körét, ugyanakkor megalakulásukat nem tette kötelezővé, és nem követelte meg a statisztikai kistérséghez tartozó önkormányzatok teljes körének csatlakozását sem, sőt a kettős tagságot sem zárta ki. Vagyis: bár szigorított abban az értelemben, hogy csak önkormányzatok számára engedett bebocsátást, szabad teret hagyott a természetes vonzáskörzeti kapcsolatok szerinti, illetve érdekezésszerű és -különbözőség mentén történő társulási tagolódásnak. Ezzel éltek is az önkormányzatok. Ösztönző erőt 1996–97-ben a megyei területfejlesztési tanácsok munkájában való részvétel és ezzel a megyei területfejlesztési politika befolyásolásának lehetősége jelentett. (A továbbiakban ennek közvetlen jelentősége csökkent, hiszen már az 1999. évi törvénymódosítás három delegátusra csökkentette a kistérségi társulások képviselői jelenlétét a megyei területfejlesztési tanácsokban.) A civil tagságot is megerősítő, társadalmi szervezatként működő, területi alapon szerveződő társulások gyakran teljes átfedésben maradtak az önkormányzati társulásokkal, mégsem szűntek meg, részben forrásszerző erejük miatt, részben közösségi gyökereik következtében. Ezeket és a hozzájuk hasonló, területi értelemben is szabad formációk létrejöttét támogatta a SAPARD-források fogadását előkészítő tervezési folyamat 1999–2001-ben, amikor 195, ún. „vidékfejlesztési kistérség” alakult meg, mintegy felerészben ugyancsak területi átfedésben a NUTS IV. szinten alakult önkormányzati társulásokkal.

Ebben az „összevisszaságban” teremtett rendet a területfejlesztési törvény 2004. évi módosítása, amely kizárta a kettős tagságot, kötelezővé tette a statisztikai kistérség felölését és a területfejlesztési funkciókat ellátó, felügyelő kistérségi területfejlesztési tanácsok megalakítását. A területfejlesztési funkció kötelező eleme volt a „többcélú” szövetkezésnek is, és itt, egyedül a kötelező funkciók közül, a teljes területi lefedettség alól nem lehetett kibújni. (A párhuzamosságok elkerülése végett a kistérségi területfejlesztési tanácsok többcélú kistérségi tanácsokként folytathatták tevékenységüket, ha sikerült megalakulniuk.)

„A települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásainak intézményesítése, a kistérségek összehangolt fejlesztésének előmozdítása, az önkormányzati közszolgáltatások színvonalának kiegyenlített emelése érdekében” (3) a társulások megalakítását ösztönző törvény és kormányrendelet 2004. tavaszán jelent meg. (4) Az igazgatási szintek és hatáskörök megváltoztatására az integrációra irányuló közigazgatási reformtörekvések közül ez az egyetlen, amely a 2003. évben lefolytatott modellkísérletek talaján széleskörű gyakorlati megmértetést élvez. A szóban forgó törvénycsomag kevésbé hangoztatott, ám a hangoztatottal egyformán fontos célja a hatékonysági szempontok érvényesítése, az, hogy támogatásokkal ösztönözze a körzeti szintű feladatellátást és -szervezést a területfejlesztés, továbbá a három legfontosabb közszolgáltatás, a közoktatás, a szociális ellátás, valamint az egészségügy, utóbbin belül a hétfői és hétközi ügyelet vonatkozásában. A ki-

tüntetett tércategória, amelyben a törvény megalkotói gondolkodtak, nevében is benne van a kistérség, éspedig a 2004 januárjától érvényben lévő 168 statisztikai kistérség. Így van ez akkor is, ha a törvénycsomag számos engedményt tesz: amennyiben nem sikerül bekapcsolni a teljes statisztikai kistérséget, a közszolgáltatások közös szervezésére a statisztikai kistérséghez tartozó települések többségének (5), és nem összességének kell társulnia (a területfejlesztési feladat-ellátásra azonban ez a könnyítés nem vonatkozik).

A többcélú kistérségi társulás önkéntesen szerveződik, legalább három éves intervallumra. Ám az önkormányzatok jelenlegi finanszírozási helyzetét figyelembe véve (6) nem meglepő, hogy az ösztönző és igen jelentős támogatások hatására a statisztikai kistérségek túlnyomó többségében már 2005 áprilisára megalakultak a többcélú társulások, a törvénycsomag előírásai tehát országos léptékben érvényesülnek. (7)

Átfogó adatok nem állnak rendelkezésünkre a többcélú kistérségi társulások feladatellátásával kapcsolatban. Kivételt a KSH Debreceni Igazgatóságának egy kiadványa jelent (8), amely a 2005. évi februári állapotokat rögzítette. Ekkor 108 többcélú kistérségi társulás volt jogosult normatívát igényelni, a társulásokhoz kilencmilliárd forint normatív alapon juttatott ösztönző támogatás került, amelynek 40 százalékát tette ki az a 3,6 milliárd forint, amelyet közoktatási intézmények igényelhetek. A felhasznált pénzeszközök 28 százalékát fordították általános működési kiadásokra, a maradék 32 százalékon osztozott a többi közszolgáltatás (szociális ellátás, egészségügy, mozgó könyvtárak), továbbá a belső ellenőrzés és más, önként vállalt feladatok. A közoktatás támogatása tehát arányos a törvényben és a rendeletekben szereplő súlyával. Jóllehet: a 40 százalékos átlagos részesedés mögött, érthetően, nagyarányú területi eltérések mutatkoznak. Azokban az aprófalvas megyékben, ahol az önkormányzatok zömmel korábban is intézményfenntartó társulások keretében működtették iskoláikat, 50 százalék körüli vagy azt meghaladó az ágazat részesedése az igényelhető bejáró normatíváknak köszönhetően (Baranya megye 55, Borsod-Abaúj-Zemplén megye 52, Nógrád megye 56, Somogy megye 51, Tolna megye 47, Zala megye 51 százalék). Az ellenkező végletet a népes településekkel jellemezhető megyék jelentik, ahol 20 százalék körüli vagy az alatt marad a közoktatás többcélú kistérségi forrásokból való támogatottsága (Békés és Jász-Nagykun-Szolnok megye 15, Fejér megye 18, Hajdú-Bihar megye 20, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Bács-Kiskun megye 21 százalék).

A többcélú kistérségi társulások alig két esztendő működése ellenére a közelmúltban számos, elsősorban a társulások megalakulásának körülményeit, működésének várható következményeit elemző tanulmány, szakértői összefoglaló látott napvilágot, elsősorban a közigazgatási szaklapokban, illetve a Magyar Közigazgatási Intézet kiadványaiban. Kétségtelen ugyanakkor, hogy ezek az elemzések nem kutatásokon, hanem legjobb esetben is a társulások önértékelésén (*Németh és Kádár*, 2005), illetve az érintettek által tartott konferencia-beszámolókon alapulnak. Szisztematikus vizsgálatokon alapuló, független kutatási eredmények még nem láttak napvilágot. Ráadásul a többcélú társulások megalakulása kapcsán elsősorban a közigazgatási szakemberek hallatták hangjukat, (többek között) az elaprózott iskolaszervezet átalakítása mellett érvelő (*Andor*, 2005), valamint a többcélú társulásokról a kistérségek, aprófalvak és intézményeik elszigetelődése, gettósodása kapcsán megjelent vitaindítóknak is tekinthető tanulmányok (*Ladányi és Szelényi* 2005; *Kovács*, 2005), többnyire visszhangtalanok maradtak.

A közigazgatási szaklapokban megjelent szakmai beszámolók, publikációk jelentékeny része a többcélú kistérségi társulások megalakításának jogszabályi, módszertani háttéréről ad áttekinthető képet, kitérve a társulások szabályozási, szervezeti, költségvetési, tervezési, beszámolási, adatszolgáltatási stb. kötelezettségeire. (*Bekényi és mtsai.*, 2004; *Deli, Gurbik és Varga*, 2004) A publikációk másik része a közigazgatás korszerűsítésének egyik lépcsőfokaként megjelenő többcélú társulásokról a már működő modellkísérletek tapasztalatai alapján igyekszik számot adni (a teljesség igénye nélkül: *Dudás*, 2004,

Metzinger, 2004; Bekényi, 2004; Hoffmanné, 2004). A hat kistérséget – a bajai, makói, marcali, miskolci, tabi, zalaegerszegi kistérség – érintő modellkísérletek vitathatatlanul differenciált képet adnak az egyes közszolgáltatások szervezésének helyi lehetőségeiről, a többcélú térséggé szerveződés kritikus pontjairól, a közösségi szolgáltatások szervezésének térségenkénti sajátosságairól.

A helyi önkormányzatok többcélú társulásainak átfogó értékelését adja Bekényi, aki tanulmányában nem csupán a társulások kialakítását megalapozó jogszabályi tényezők vizsgálatára helyezi a hangsúlyt, hanem a települések közötti kooperációt akadályozó körülményeknek is figyelmet szentel. (Bekényi, 2005) Saját kutatási tapasztalataink is megerősítik, hogy a többcélú társulások létrehozását, illetve a későbbi működést meghatározó megállapodások megkötését a kistérségi identitás hiánya mellett leginkább az nehezítette, hogy a települések autonómiájuk veszélyeztetéseként élték meg a társulások létrehozását, illetve attól tartottak, hogy a társulás tovább növeli a székhelytelepülések fölényét. A többcélú társulások létrehozását a fentiek mellett a települések között régóta feszülő, lényegében a korábbi körzetesítéssel összefüggő ellentétek gátolták, de a kooperáció ellenében hatott a megalapozott döntések meghozásához szükséges információk hiánya, s számos esetben gondot okozott a közszolgáltatási feladatokhoz kapcsolódó szakmai követelmények teljesítése is. A társulás létrehozását fontolgató települési önkormányzatok nem látták biztosítva a közös feladatellátás finanszírozásának feltételeit, amihez az is hozzájárult, hogy a pénzügyi feltételeket szabályozó kormányrendeletek meglehetősen rövid határidőket szabtak a pályázatok, illetve az igénybejelentések benyújtására.

A többcélú társulások létrehozását, illetve a későbbi működést meghatározó megállapodások megkötését a kistérségi identitás hiánya mellett leginkább az nehezítette, hogy a települések autonómiájuk veszélyeztetéseként élték meg a társulások létrehozását, illetve attól tartottak, hogy a társulás tovább növeli a székhelytelepülések fölényét. A többcélú társulások létrehozását a fentiek mellett a települések között régóta feszülő, lényegében a korábbi körzetesítéssel összefüggő ellentétek gátolták.

Mérlegen a többcélú kistérségi társulások

Közoktatás – a „reform” alfája és ómegája

Ha az egyes települések felől tekintünk a többcélú társulásokra, tapasztalataink szerint a legtöbb kistérség, beleértve a mikrotérségi központokat is, tart a túlzott centralizációtól, a székhelytelepülés befolyásának

aránytalan és ellenőrizhetetlen megerősödésétől, az intézményi koncentrációtól, és ami ezzel egyet jelent, az önkormányzati feladat-ellátás kiüresedésétől – részben joggal, mert a költséghatékony működtetés a nagy méreteknek kedvez. Ráadásul még olyan önkormányzatok is lépéskényszerbe kerülhetnek – ha vannak egyáltalán ilyenek –, amelyek nem forráshiányosak, vállalni tudják és akarják kis létszámú intézményeik működtetésének terhét, mégsem tehetik meg, mert a kistérségi társulásnak garantálnia kell bizonyos létszámlimiteket betartását a közoktatási intézményekben. (Bár ennek szigorúsága számottevően csökkent az egymást követő években.)

A többcélú kistérségi törvény (és a hozzá társuló támogatási rendeletek) a közoktatás megszervezésében kívánja a legnagyobb súllyal érvényesíteni a hatékonysági szempontokat, amennyiben a kistérségi társulás csak akkor részesülhet ösztönző támogatásban, ha garantálja, hogy valamennyi, a társuláshoz tartozó településen működő, önkormányzatok vagy azok intézményi társulásai által fenntartott közoktatási intézmény teljesíti a ren-

deletben foglalt létszámelőírásokat. Az 5/2005. évi Kormányrendeletnek a korábbiánál kevésbé szigorú sarokszámai (9) szerint az osztott, nyolcosztályos iskolában a 2005/2006. tanév szeptemberében legalább 102 gyermeknek kellett tanulnia, amely létszámot 123-ra kell növelnie a 2007/2008. tanévre. Igaz, az alsó tagozatok és az óvodák tekintetében engedékeny a törvény, amennyiben megengedi az osztatlan csoportok/osztályok működtetését is. (10) Felmentést a létszámkritériumok teljesítése alól csak a nemzetiségi és a kisebbségi oktatást folytató iskolák kaphatnak, s menekülési ösvényt jelenthet a városközei kisiskolák számára a „betagolódás”, azaz ha egy városi nagy iskola tagiskolájává válnak. Az immáron harmadik generációt megélt támogatási rendeletek a kis létszámú iskolák további működése elé roppant akadályokat állítanak, az iskolabezárások a szakmai szempontok figyelembevétele nélkül, illetve bizonyos körülmények (például a távolság, a közlekedési lehetőségek, az iskolafenntartásra társult települések száma) nem kellő súlyú mérlegelése mellett következhetnek be. A veszélyeztetés nem más, mint a többcélú társuláson keresztül juttatható, az intézményfenntartó társulásban működő és a létszám-előírásokat teljesítő iskoláknak járó többletnormatívák megvonása, amelyek hiányában az iskolák működésképtelenné válnak. (11) A többcélú társuláson keresztül juttatott többletnormatívák léte vagy megvonása mellett van még egy kevésbé tárgyalt, ám éppen a települések működőképességét veszélyeztető „ösztönző”, éspedig az önhikis támogatások mértékének csoport-, illetve osztálylétszámhoz kötése. Igaz, az átlaglétszámoknak csupán a felét (12) kell teljesíteni, de kis óvodák és iskolák esetében előfordul, hogy ennek biztosítása is nehézségekbe ütközik.

Súlyos problémát jelent azoknak az iskoláknak a fennmaradása, amelyek már jelenleg is több település összefogásával, iskolafenntartó társulásban működnek, de ezzel együtt sem képesek teljesíteni a létszám-kritériumokat, és nincs hová „betagolódniuk”. Kérdés, hogy a közoktatási törvény módosítása (2006. évi LXXI. Tv), amelynek értelmében a nyolcnál kevesebb évfolyammal működő általános iskolák 2008-tól tagiskolaként látják majd el feladataikat, mennyiben képes megnyugtatóan orvosolni ezt a problémát – valószínűsíthető, hogy az intézkedés a városi középiskolákat erősíti –, s a további (kölségvetési) szabályozók, ösztönzők valóban elősegítik-e az alsó tagozatok helyben maradását. (13) Az összevont óvodai csoportokkal ugyanez a helyzet: a kistelepülések többsége nem képes tartósan teljesíteni a létszámkritériumokat, összevonásuk viszont túl nagy csoportokat eredményezne, megnövelné az utaztatási távolságot, ami – kisgyermekről lévén szó – köztudottan nem célszerű. (Az óvodákra vonatkozóan a törvénymódosítás nem rendelkezik.)

A baj nem az, hogy megkérdőjeleződött a kis létszámú iskolák fenntarthatósága, hanem az, hogy manapság be lehet anélkül zárni kisiskolákat, hogy megvizsgálják az ott folyó pedagógiai munka eredményességét és azokat a feltételeket, amelyeket a fogadó intézmény biztosítani tud, vagy éppen nem tud. A szakmai kontroll, szakmai szempontok figyelembe vételének hiánya az oktatási rezsim alapvető ellentmondása. Abban a rendszerben ugyanis, amelyben a kompetencia-mérések eredményeit a szülő, a szélesebb közvélemény sem ismerheti meg (Lannert és Horn, 2006), felmerül a nagyobb, körzeti iskolákban folyó pedagógiai munka ab ovo eredményesebb voltát hangsúlyozó érvek gyenge legitimitásának gyanúja.

A tulajdonképpeni teljesítménymérés hiánya – ami szintén a szakmai kompetenciák kérdéskörébe tartozik –, az elvárt létszámok teljesítésének és a bevételek növelésének kényszere tág teret enged nemtelen, a kliensek, gyakran beteg gyerekek rovására történő játszmáknak önkormányzati vezetők és intézményvezetők között egyaránt. Így folyhat vadászat a sajátos nevelési igényű (sni), „dupla” gyerekek vagy éppen a középsúlyosan fogyatékos, „hármát érő” gyermekek után, versenyezhetnek az önkormányzati vezetők családotthonokért vagy adott korosztályhoz tartozó állami gondozott gyermekek „megszerzéséért”, esetleg utaztathatnak hároméveseket az öt településsel messzebbre lévő faluba, csupán azért, hogy „betartsanak” a szomszédos rivális településnek. Mert a (kis)települési vezetők sem

(mindig) ártatlanok, így fékek és kontroll alkalmazására ebben a körben is szükség van. A méltatlan gyerekvadászat mindazonáltal nem várt/szándékolt következményekkel járhat, nevezetesen az iskolák közötti szegregáció erősödésével. A nagyobb normatív támogatás reményében vállalt sni-s, magatartási zavarokkal küszködő gyerekek arra ösztönzik az „átlagos” vagy jobb képességű gyerekek szüleit, hogy gyermekeiket máshová írassák. Ez még a magasabb támogatás mellett is oda vezethet, hogy a gyereklétszám a kritikus határ alá kerül. Az ilyen iskolákat befogadni, integrálni aztán egyik szomszéd sem akarja. Marad az alternatív megoldás: nem önkormányzati fenntartó után nézni. (14)

Míndez arra figyelmeztet, hogy a különböző oktatási részpolitikák – a hatékonyságra, az „ésszerű” méretekre való törekvés egyfelől, az esélyegyenlőség, az integrált nevelés feltételeinek biztosítása másfelől – kiolthatják, de legalábbis gyengíthetik egymást. Különösen úgy, hogy az oktatási reformtörekvések nem nyúlnak hozzá a szabad iskolaválasztás és -alapítás alapjogához. Tapasztalataink szerint a szülők döntései nem egyszer felülírják a fenntartókét (15), amiért utóbbiakat bünteti, vagy finoman szólva, „ösztonzi” a támogatási rendszer. Az a tény pedig, hogy az alapítványi, egyházi fenntartású iskolák kívül esnek a „reformok” hatókörén, végső esetben menekvést kínál a többcélú kistérség szorító öleléséből.

A szakmai szempontok érvényesülése akkor is veszélybe kerülhet, ha a feltételek kelő kiépítése/megléte nélkül vállalja egy társulás a feladat-ellátást. Ez tipikusan a pedagógia szakszolgálatokat érintheti: a kistérségi társulások szinte mindenütt vállalták a logopédiai szolgáltatások kistérségi megszervezését, miközben akut logopédus-hiány van. Az eddig megyei intézmények által biztosított pedagógiai szakszolgálatok kistérségi szintre helyezése ugyanakkor nem egy esetben azzal fenyeget, hogy a megyei kapacitások – szakemberek, kialakult hálózatok, felhalmozott tapasztalatok, szakértelem – kihasználatlanul háttérbe szorulnak, hosszabb távon szézilálódnak. (16)

Ugyanakkor a pedagógiai szakszolgálatok vonatkozásában pozitív tapasztalatokról is beszámolhatunk. A többcélú kistérségi társulások közül a legtöbben – bizonyos koordinációs feladat-ellátás mellett – a pedagógiai szakszolgálatok szervezésére vállalkoztak, éspedig főképpen a logopédiai és gyógy-testnevelési ellátás kistérségi megszervezésével. Azokban az aprófalvas kistérségekben, ahol korábban nem tudták biztosítani eme szolgáltatások elérhetőségét helyben vagy a kistérségi centrumban, a beszámolók szerint jelentős javulás állt be a szolgáltatások elérhetőségében. A magatartási, tanulási zavarokkal jellemezhető gyerekek számának növekedése azonban a kisiskolák problémáival nem küszködő térségekben, például a fővárosi agglomerációban is azt eredményezte, hogy a társulások illetve az oktatási intézmények vezetői a pedagógiai szakszolgálat megszervezését tartották/tartják a legfontosabb feladatnak. Mondhatni, hogy ez a többcélú társulások „sikerágazata”. A szakszolgálatokhoz hasonlóan bizonyos, kevés óraszámú tartott tantárgyak esetében a tanárok utaztatása is megoldást jelenthet az oktatás színvonalának emelésére, a szakos ellátás javítására, ha sikerül a megfelelő feltételeket (gépjármű vagy költségtérítés) biztosítani. Ugyancsak jelentősen javították a gyermekek utazási körülményeit a társulások által pályázott iskola- vagy/és közösségi buszok. A szakszolgálatok és az utazó pedagógus rendszer fejlesztése az a két terület, amelyet az érintett iskolák, óvodák üdvözölnek, s amelyek, a jelek szerint legalábbis, nem okoznak mély konfliktusokat az intézmények és fenntartók között.

A működés zökkenőiről

A többcélú kistérségi társulások a közszolgáltatások és a területfejlesztés koordinált és költséghatékony működtetésére, ösztönzésére jöttek létre. Teendőik tehát elsősorban az önkormányzati feladatellátáshoz kapcsolódnak, miközben működési mechanizmusuk távolról sem oly mértékben kidolgozott, mint az önkormányzatoké. Ez például azt jelenti,

hogy a szakmai és civil egyeztetés színteréül szolgáló bizottsági munka ajánlott és nem kötelező eleme a döntés-előkészítésnek. Vagy azt, hogy a társulások mellett kialakított munkaszervezetek ugyan önkormányzati típusú szervezetként működnek, ám nem tisztázott a munkaszervezetben alkalmazottak (rendszerint pályakezdő fiatal diplomások) jogállása (nem közalkalmazottak vagy köztisztviselők), ahogy vezetőjének és munkatársainak szakmai végzettségét illetően sem fogalmazódnak meg elvárások, feltételek.

A társulások létrejötte több vonatkozásban is átalakította a közszolgáltatások, valamint a vidék- és területfejlesztés szereplőinek kapcsolatrendszerét, viszonyait. A megyei és térségi szint között érzékelhető, konfliktusokkal terhes eltolódás mellett említésre méltó a civil szervezetek azon tapasztalata/panasza, hogy a többcélú kistérségi társulások megalakulása óta több tekintetben légüres térbe kerültek. Egyrészt azért, mert a megyei feladatellátás veszélyeztetetté vált, és a megyei önkormányzatok, mindenekelőtt a szociális és gyermekvédelmi ellátások területén, gyakran kötnek feladat-ellátási szerződést civil, non-profit szervezetekkel. Másrészt viszont azért, mert a szabályozás csak a térségi hatókörű civil szervezetek számára biztosít a kistérségi tanácsokban részvételi, megnyilvánulási lehetőséget, azt is csak tanácskozási joggal. Ez azért aggályos, mert a vidéki civil szervezetek többsége, köztük az e szervezetek 30–40 százalékát jelentő közszolgáltatási és településfejlesztési feladatokat főlvállalók is, éppenséggel települési szinten szerveződtek és működnek, és időt vesz igénybe, amíg kistérségi ernyőszervezeteik megalakulhatnak. Ugyanakkor, elsősorban a szociális és gyermekjóléti feladatok vonatkozásában néhol már most is párhuzamos struktúra, illetve verseny van kialakulóban; vannak megyék, ahol a kistérségek már különböznek aszerint, hogy non-profit szervezetek, költségvetési szervek és társulások által fenntartott intézmények biztosítják az ellátást. A szereplők joggal várnak arra, hogy szabályozott és kiszámítható legyen a különböző szolgáltatók helye az ellátásban, s a civilek arra, hogy helyük legyen a nap alatt. Ma mindenki csak az intézményrendszer átmenetiségét érzékeli.

Már többször említettük a kisteleplülések (jogos) félelmét a székhelytelepülés, a kistérségi központ túlzott megerősödésétől. A székhely-települési akarat elvben, és a gyakorlatban is valóságos túlsúlyra tehet szert akkor, ha a központ lakosság száma közelíti, esetleg meg is haladja a kistérség többi településének népességszámát. Így van ez minden aprófalvas közegeben működő régió- és megyeközpont esetében, de alkalmasint nemcsak ott, aminek oka az, hogy a minősített többségi szavazáshoz nemcsak az egy település = egy szavazat elve alapján kell biztosítani a többséget, hanem a lakosságárány tekintetében is. (Már ahol nem döntött eleve úgy a többség, hogy az egy település=egy szavazat elvét felrúgva lakosságárányos szavazati súlyt vezet be, ami mellett természetesen felsorakoztathatók igaz érvek, még ha azok főképpen a központi településeket kedvezményezik is.)

Nagy veszélyt jelenthet a természetes vonzáskörzeti és megközelíthetőségi viszonyok figyelmen kívül hagyása, amennyiben ott, ahol a TKT – s ez visszalépés az 1971-es OTK-hoz képest – enged „mikrotérségi összefogást”, mint például a szociális ellátások terén, nincs figyelemmel a helyi viszonyokra. (A három- és ötezres létszámlimiteket 10–20 aprófalva sem mindig tudja biztosítani, ha mikrotérségi központjuk maga is kisteleplülés.)

Végezetül, de nem utolsó sorban: a civil kontrollnál valamivel tágabb értelemben mérül fel veszélyként a demokratikus kontroll hiánya, hiszen a többcélú kistérségi társulások testületeit nem a szolgáltatásaikat igénybe vevők választják meg (mint az önkormányzatokat), és tapasztalataink szerint a közszolgáltatásokat igénybe vevő állampolgárok jószerivel semmiféle információval nem rendelkeznek arról, hogy milyen módon befolyásolja a közszolgáltatások szervezését, minőségét a társulások megalakulása, működése – így azután nem is tudnak hatást gyakorolni rá.

S hogy a kontroll másik oldaláról is beszéljünk, a szociális és gyermekjóléti területen a módszertani központok, a szociális és gyámhivatalok 2006-ban kezdték meg a társulások keretében biztosított szolgáltatások szakmai felülvizsgálatát. A szakmai és ezzel

együtt pénzügyi monitoring szükségességét, egy átfogó értékelést minden közszolgáltatási területen időszerű elvégezni, s erre időt engedni – ha már a „reform” elindítására és a konszenzus kialakítására nem jutott. Tapasztalataink szerint ugyanis előfordul, hogy egy társulás az általa vállalt feladatokat nem feltétlenül teljesíti, vagy ha igen, csak „lepapírozza” (például visszadatált vagy „fal” ellátási szerződéssel) – magyarul, a többcélú társulásokat is olyan pénzszívási lehetőségnek látja, amellyel bolond, aki nem él, s aztán majd csak lesz valahogy...

Merre billen a mérleg nyelve?

Az elmúlt két-három évben kilenc, első és második körben megalakult többcélú kistérségi társulással kerültünk kapcsolatba, amelyek, egy kivétellel, aprófalvas közegben működnek. Az aprófalvas térségek társulásai közül csak ketten tudták, s ők sem aggodalmak, konfliktusok nélkül megvalósítani azt a célt, amely a törvényhozók szeme előtt lebeghetett, hogy tudniillik a munkaszervezetben sikerült koncentrálniuk, ezzel megtartaniuk és/vagy

A méltatlan gyerekvadászat mindazonáltal nem várt/szándékoltt következményekkel járhat, nevezetesen az iskolák közötti szegregáció erősödésével; a nagyobb normatív támogatás reményében vállalt sni-s, magatartási zavarokkal küszködő gyerekek arra ösztönzik az „átlagos” vagy jobb képességű gyerekek szüleit, hogy gyermekeiket máshová írassák. Ez még a magasabb támogatás mellett is oda vezethet, hogy a gyereklétszám a kritikus határ alá kerül.

kiegészíteniük az alsó-közép szinten adott pillanatban meglévő kormányzati (dekoncentrált) kapacitásokat. Mindkét társulás „régimotoros” volt a szakmában, egyik valóságos civil alapokról, kisváros-központú környezetben, másik területfejlesztési társulási és közszolgáltatás-fejlesztési alapokról aprófalvakkal övezett középvárosként indult hosszú-hosszú évekkel ezelőtt, s hatékony helyi fejlesztői kapacitásokkal, kipróbált menedzsergárdával dolgozott 2004-ben. Nekik talán sikerült úgy bővíteni a kapacitásokat, hogy egyetlen korábban is ellátott funkció, így a területfejlesztési tevékenység se sérüljön (amely a közszolgáltatási feladatellátás, a munkaszervezetek miatt kialakuló finánciális nyomás és a hiányzó megyei és regionális források miatt majdnem mindenütt háttérbe szorult, sajnálatos módon éppen akkor, amikor a legnagyobb szükség volna rá).

A többcélú kistérségi társulások megalakulása, a jelek szerint, kedvező folyamatokat is elindított. Több helyütt számoltak be a szociális és gyermekjóléti ellátás javulásáról, arról, hogy az eddig majdnem vagy teljesen ellátatlan kistelepüléseken is megjelentek bizonyos szolgáltatások, illetve bővült a ténylegesen hozzáférhető szociális ellátási formák köre. Főképpen a családsegítés, gyermekjóléti feladatok, valamint a jelzőrendszeres házi segítségnyújtás vonatkozásában hallottunk kedvező fejleményekről. Nagyon fontos rögzíteniünk, hogy a megfelelő ellátási szintnek minden szakember a mikrotérséget nevezi, s a jövőben is ezt kell erősíteni, úgy, hogy az ellátási körzeteket a tényleges vonzáskörzetekhez, a megközelíthetőség lehetőségeihez igazítva alakítsák ki a társulások. A szakemberek úgy látják, hogy a kistérségi szint megjelenésével esély nyílik arra, hogy a törvény által, mesterségesen szétválasztott, ám összetartozó szociális és gyermekjóléti feladatokat egy helyütt, összehangoltan, integráltan lássák el. A közoktatás vonatkozásában egyelőre – saját kutatási tapasztalataink alapján – a pedagógiai szakszolgáltatások területén látunk pozitív elmozdulást. Azt mondhatjuk tehát, hogy jelenleg kedvező tapasztalatokról azokon a közszolgáltatási területeken számolhatunk be, amelyeken nagyok

voltak a hiányok, illetve ahol az alapellátások, szolgáltatások helyi szinten, egyedül nem, vagy csak igen költségesen biztosíthatók – s ahol nem járt/jár nagy érdeksérelmekkel, településközi konfliktusokkal a térségi, mikrotérségi szint megszervezése. Ahhoz azonban, hogy pozitív tendenciákról beszélhessünk, a működési feltételek tartós és kiszámítható szakmai és finanszírozási szabályozása, az ellátási-szolgáltatási szintek és felelőségek rögzítése szükséges. Idő kell – átszervezésekkel, képzésekkel – ahhoz is, hogy az „ígéretesnek” tekinthető pedagógiai szakszolgálatok, szociális és gyermekvédelmi ellátások területén a megfelelő számban álljanak majd rendelkezésre képzett szakemberek.

Ami már a mérleg másik nyelvét illeti, áttekintésünk bő listáját adta azoknak a veszélyeknek, félelmeknek, ellentmondásoknak, konfliktusoknak, amelyek a többcélú kistérségi társulások közszolgáltatási, területfejlesztési feladatellátásával, működésével – és ha úgy tetszik, helykeresésével járnak. Összefoglalóan három mozzanatra kívánjuk újra felhívni a figyelmet. Az egyik a többcélú kistérségi társulások megalakulását, működését kísérő demokratikus deficit, amely a sietségből, a sodró reformmehületből, valamint a konszenzus keresésének és megteremtésének elmulasztásából fakad, s amely indokolatlanul nagy helyi konfliktusokat és félelmeket is gerjeszthetett, s gerjesztett is, főként az aprófalvas térségekben. A másik az uniformizáló, a térszerkezeti, demográfiai, ellátási struktúrák különbözőségét figyelmen kívül hagyó szemlélet és gyakorlat, amely ott is erőlteti a közszolgáltatások térségi szintű megszervezését, ahol ehhez a feltételek nem megfelelőek, illetve ahol nem jelentkeznek azok a problémák, amelyeket a reformok indokaiként ismerhettünk meg – ez felveti azt a gyanút is, hogy a reformokra fordított pénzeszközök nem feltétlenül ott és úgy hasznosultak, ahogy a törvényalkotók azt elképzelték. S végezetül: itt az idő egy alapos, országos szintű mérlegelésre, a többcélú kistérségi társulások működésének szakmai és pénzügyi vizsgálatára, annak érdekében, hogy a szükséges korrekciók megtehetőek legyenek. A korrekció, a módosítás elkerülhetetlen. Véleményünk szerint a módosításnak a szakmai, minőségi elvárásokhoz, a helyi igényekhez, a kialakult és működőképes kapcsolatrendszerekhez szabott ellátások kialakítását kell eredményeznie, aminek feltétele a szakemberek mellett az érintettek széleskörű bevonása a jelenlegi helyzet értékelésébe és a lehetséges megoldások kidolgozásába. A reform, bármely reform csak akkor lesz úgymond fenntartható, ha nem csak a hatékonyság ígézetében él, hanem képes a méltányosság elvének figyelembe vételére és érvényesítésére is. (17)

Jegyzet

(1) Magyarország uniós csatlakozása szükségessé tette egy olyan terület-beosztási rendszer létrehozását, amely felépítésében, logikájában megfelel az Európai Unió rendszerének, vagyis az EUROSTAT révén létrejött Statisztikai Területi Egységek Nomenklatúrája, azaz a NUTS -rendszer követelményeinek. Az ötszintű hierarchikus osztályozásban a NUTS IV a kistérségi szintnek felel meg.

(2) 244/2003 (XII.18.) Korm. Rend. A jogszabály rendelkezett a kistérségi lehatárolás megváltoztatásának módjáról is, de ezt 2004-ben a kormányrendelet és a területfejlesztési törvény módosítása tovább módosította.

(3) Idézet a 2004. évi CVII. Törvény preambulumból.

(4) Alkotmányossági aggályok miatt paradox módon a 2004. évi CVII. Tv. törvény jóváhagyása bő fél évvel követte az ösztönző támogatásokról szóló rendeletét: (65/2004. (IV. 15.) Korm. rendelet a többcélú kistérségi társulások 2004. évi támogatása mértéké-

nek, igénylésének, döntési rendszerének, folyósításának és elszámolásának részletes feltételeiről.)

(5) A települések legalább 50 százaléka és a lakosság 60 százaléka vagy fordítva.

(6) 2003-ban az önkormányzatok 40 százaléka volt forráshiányos, „ÖNHIKIS”.

(7) A 2005. április 4-én a Belügyminisztériumban megrendezett konferenciáról kiadott tájékoztatás szerint 123 kistérségben alakult többcélú társulás; számuk az év végére 158-ra emelkedett.

(8) Tájékoztató. Többcélú kistérségi társulások az Észak-Alföldön. KSH Debreceni igazgatósága, Debrecen, 2005.

(9) A rendelet minimális osztály- illetve csoportlétszámokat határoz meg, ezek összegzésével születtek a fenti sárosszámok.

(10) Ebben az esetben az osztatlan csoportokra, osztályokra kell teljesíteni a létszám-kritériumokat, ami nagy kedvezmény.

(11) A 2006. évben hatályos költségvetési törvény 25.000 forintról 15.000 forintra csökkenti a bejáró tanulók után járó többletnormatívát, miközben jelentősen megemeli a társulásban működő kistélepülési iskolák bejáró tanulók után járó normatíváját.

(12) 3000 fő alatti települések esetében 50, a fölött 70%. Az etnikai és kisebbségi nevelésben részesülők létszámát ez esetben is figyelmen kívül kell hagyni.

(13) Az érintett nyolc évfolyamnál kevesebb évfolyammal működő iskolák egy nyolc évfolyamos vagy legalább hat évfolyamos gimnázium tagiskolájaként működhetnek tovább. A törvénymódosítás vitáját megnyitó beszédében az oktatási tárca vezetője kijelentette, hogy meg kívánják őrizni a kistélepülések iskoláit, mindenekelőtt az alsó tagozatot, ugyanakkor érvelése szerint a tagiskolai intézmény bevezetése egyéves központi irányítást (a költséghatékonyág szempontja) és a tagiskolák számára szakmai segítséget, magasabb színvonalú szolgáltatást jelent (a kisiskolába és a „magyarvárosi” iskolába járó gyerekek közötti esélykülönbségek mérséklésének szempontja).

(14) Egy Zala megyei iskolával esett meg ez, amelyet most, a hírek szerint egy fővárosi székhelyű alapítvány vesz át.

(15) Abban az esetben például, ha egy kisiskola bezárását követően a fenntartók ugyan intézményfenn-

tartói társulásra lépnek más önkormányzatokkal, de a szülők mégsem az ily módon kijelölt iskolákba íratják gyerekeiket.

(16) Az a nyíltan ki nem mondott, de finanszírozási szabályokkal kifejezett szándék, hogy bizonyos megyei szakellátási feladatokat kistérségi szintre delegáljanak, a szociális ellátások területén át nem gondolt lépéseket is eredményezett. Miközben ugyanis a megyei önkormányzatok kötelező feladata a szociális és gyermekjóléti szakfeladatok biztosítása, addig a kistérségi társulások 2006-ban úgy kaphattak kiegészítő támogatást átlagos szintű ápolást-gondozást nyújtó szociális intézmények működtetésére, hogy ez nem kötelező feladatuk, s így az esélyegyenlőség elvét súlyosan sértve, válogathatnak a jelentkező idősök között. Félő (hasonlóan a pedagógiai szakszolgálatokhoz), hogy a feladatok át nem gondolt/elhamarkodott delegálása a megyei intézményekben főlhalmozódott szakmai kapacitásokat, tapasztalatokat, eredményeket is veszélyezteti – hogy nyugtalanságot és bizonytalanságot, félelmet szül, az most is bizonyos.

(17) A tanulmány alapjául szolgáló empirikus kutatásokat az NKFP (*Az aprófalvak és aprófalusiak esélyegyenlőségéért* című kutatás), valamint az Oktatásért Közalapítvány (*Többcélú kistérségi társulások és oktatás* című kutatás) támogatja.

Irodalom

Andor Mihály (2005): Lépéskényszer. *Iskolakultúra* 3, 57–70.

Bekényi József (2004): A települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulási rendszeréhez kapcsolódó főbb jogszabályok és irodalomjegyzék. In Németh Jenő (2004, szerk.): *Kistérségi közigazgatási modellek és fejlődési minták*. Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest.

Bekényi József – Barabás Zoltán – Deák László – Pintérné Vígh Ilona – Vass György (2004): A települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásának szabályozása, módszertani értelmezések. In *Kistérségek Kézikönyve. Szakértői módszertan és dokumentumtár*. Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest.

Deli Erika – Gurnik Ágnes – Varga Sándor (2004): A társulás költségvetése, gazdálkodása, vagyona. *Kistérségek Kézikönyve. Szakértői módszertan és dokumentumtár*. Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest.

Dudás Ferenc (2004): A kistérségek a modellkísérletek tükrében. In Németh, 2004

Hoffmanné Német Ildikó (2004): A kisebb népességszámú kistérségi együttműködés sajátosságai a modellkísérletek tükrében. In Németh, 2004

Kovács Katalin (2005): Osztályosodás a magyar településhálózatban. *Kultúra és Közösség*, III. 21–26.

Kovács Katalin (1990): Urbanizáció alulnézetből. In Tóth József (szerk): *Tér-Idő-Társadalom*. MTA Regionális Kutatások Központja, Pécs, 272–303.

Ladányi János – Szelényi Iván (2005): Az újrakörzetítés társadalmi ára. *Kritika*, 1.

Lannert Judit – Horn Dániel (2006): Műhelytitok. iskolaértékelés és nyilvánosság. *Magyar Narancs*, június 8.

Metzinger Éva (2004): Nagyobb népességszámú kistérségi modellkísérletek tapasztalatainak összegzése. In Németh, 2004

Németh Jenő – Kádár Krisztián (2005): *Kistérségi módszertan*. IDEA-MKI, Forrás: www.bm.hu.

Vági Gábor (1982): *Versengés a fejlesztési forrásokért*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

Együtt nevelés vagy külön nevelés?

Dilemmák a másság ellátásában Európában

Tanulmányunkban a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának történetileg kialakult, illetve napjainkban elfogadott módszereivel, a szegregáció-integráció nemzetközi dimenzióival, a fogyatékoság definíciós problémáival, az előfordulás jellegzetességeivel, az oktatás-ellátás gyakorlatával, valamint az oktatás finanszírozási modelljeivel foglalkozunk. (1)

Az a kérdés, hogy egy, a formális képzésre csak korlátozottan alkalmas vagy alkalmatlan fogyatékos gyermek optimális fejlődése milyen feltételek között biztosítható, a tankötelezettség általánossá válása óta eltelt másfél évszázadban folyamatos vita tárgya volt. Az alapvető dilemma, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek a különleges ellátásra létrehozott intézményben kapjon-e speciális szükségleteinek megfelelően kialakított nevelést-oktatást, vagy a „normál” iskolarendszerben integráltan vegyen részt a képzésben.

Az európai országokban igen eltérő, különböző elméleti alapon álló gyakorlat alakult ki az átlagos iskolai körülményekkel megküzdési nem tudó gyerekek képzésére. Egyes országokban a különleges gondozást igénylő tanulók külön iskolában és osztályban tanultak, máshol csak elenyésző részük vett részt szegregált oktatásban, többségük a többségi intézményeket látogatta. Arra is van példa, hogy a két ellátási forma párhuzamossága alakult ki. A szegregáció-integráció vitában az integrációt támogatók olyan érvekre hivatkoztak, mint demokrácia, humánus és tolerancia. Gyakori, hogy ezekben a vitákban a fogyatékosok szegregált vagy integrált nevelése-oktatása egymást kizáró megoldásokként jelentek meg, azonban a történelmi tapasztalatok és a különböző országok eltérő gyakorlatának áttekintése azt mutatja, hogy nem alakult ki minden esetben alkalmazható tökéletes és egységes megoldás. Tanulmányunk végén részletesebben is kitérünk a hazai gyógypedagógiai oktatás több mint száz éves történetére, amelyben „eseti szinten” tükröződnek a szemléleti és oktatáspolitikai változások.

Történeti áttekintés

Az iskola bírálóinak érveiben gyakran szerepel, hogy a fogyatékkal élők szegregációja a tankötelezettség terméke. E feltételezés hívei azonban kizárólag a probléma felszínét látják. Minden kultúrában és társadalomban éltek érzékszervi vagy értelmi fogyatékosokkal sújtott emberek, bár az is kétségtelen, hogy az európai modernizációt megelőző századokban jóval kisebb volt a fogyatékos gyermekek felnevelkedésének esélye. Nem a közoktatás vagy a mai emberek előítéletei teszik különlegesen nehezzé a fogyatékkal élők számára az életet és a beilleszkedést, hanem a mai épített és technikai kultúrával átszőtt életvilág. Az iskolai tananyag és a követelményrendszer kialakításában az iskola alapvetően közvetítő szerepet játszik: ezek az iskolát magában foglaló és működtető társadalmi körülmények termékei. A mai társadalomban bizonyos feladatok teljesítése meghatározott szintű tudáshoz, iskolai végzettséghez kapcsolódik. A tudás, a műveltség nemcsak az elő-

rejtás, a társadalmi mobilitás alapja a modern polgári demokráciák meritokratikus értékrendje szerint. Az értelmi „belátó képesség” egy adott szintje a mindennapi létezés és az elemi alkalmazkodás, valamint a felelősségvállalás előfeltétele is.

Az iskola alapvetően két jellegzetes módon játszik szerepet a fogyatékkal élők elkülönítésében.

A tankötelezettség és az elmúlt kétszáz év oktatási hagyományai jelentős szerepet játszottak abban, hogy létrejött a gondolkodás és a problémamegoldás általános normája: az oki gondolkodás. E norma léte és iskolai közvetítése az alapja az értelmi képességek, az intelligencia mérhetőségének, amelynek eszközét, az első intelligenciatesztet Alfred Binet dolgozta ki a 20. század első éveiben. (Vajda, 2001) A mérhetőség pontosabbá tette a fogyatékoságok definícióját, ezáltal élesebbé váltak a normalitás határai. Ugyanakkor az elmúlt évszázad során az is beigazolódtott, hogy az értelmi működés „normális” szintjét jóval nehezebb meghatározni, mint a vércukor szintjét vagy a vérnyomást. Az intelligenciamérés tapasztalatai jelentősen alátámasztották az értelmi normalitás relativitásával kapcsolatos aggodalmakat. Az intelligenciatesztek nem adaptálhatók gépiesen az

egy-egy kultúrára, csak az adott társadalom „átlagos” tudásához igazítva vezetnek használható eredményre, az azonos kultúrában élő egyének értelmi teljesítőképesége, tudása is változik az időben. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy az iskolában szerzett tudás és az ottani teljesítményen alapuló minősítés nincs mindig szoros kapcsolatban a későbbi boldogulás esélyeivel. Mindennek ellenére a modern társadalmak nem mondhatnak le az iskola szűrő funkciójáról, amely a gyermek több éven át tartó követésén alapul, és felkínálja a korrekció lehetőségét is.

A társaikkal lépést tartani nem tudó gyerekek elkülönített, szegregált oktatása eredeti célja szerint éppen az egyenlő bánásmód érdekében valósult meg: az általános tankötelezettség törvénybe iktatása, állampolgári joggá tétele vezetett a fogyatékoság korrekciójára irányuló állami-társadalmi intézmények létrehozásához.

Írország egy-egy külön kategóriát képez a büntetett fiatalok és a vándorló családok gyermekeinek (roma, sinti) besorolására. Spanyolország több tekintetben is eltér az európai országok többségétől, itt külön kategóriába tartoznak a kulturális vagy szociális hovatartozásuk miatt tartós vagy átmeneti külön ellátást igénylők, s itt létesült külön kategória a tehetséges gyermekek számára.

nyek létrehozásához. A modern polgári társadalmakon kívül nem ismerünk olyan társadalmat, amely közcélnak tekintette volna az értelmi hátránnyal küzdők felzárkóztatását. Ezért túlzó és történetietlen az az állítás, hogy a fogyatékkal élők ma rosszabb, elítéltebb és kirekesztőbb környezetben élnek, mint a modernizáció előtti társadalmak hasonló sorsú tagjai. (Könczei és Kálmán, 2003)

A fogyatékos gyermekek képzésének lehetőségei már Comeniust is foglalkoztatták, a gyógypedagógiai oktatás első intézményei azonban csak fél évszázaddal a tankötelezettség törvénybe iktatása után jöttek létre. Az első átfogó iskolatörvény-tervezetek az angol és francia forradalmak idején készültek, valamennyi esetében különleges hangsúlyt kap a tanulási jog minden egyes gyermekre való kiterjesztésének követelése. Az általános, ingyenes és kötelező alapfokú oktatás csak a 19. század végére valósul meg a népesség egésze számára. A tankötelezettségnek ebben az első korszakában a fogyatékos gyermekek kimaradnak a rendszerből, felmentést kapnak a tankötelezettség alól.

Elsőként az érzékszervi fogyatékoságok korrekcióját szolgáló intézmények kezdtek meg működésüket az európai országokban, illetve az Egyesült Államokban a 19. század derekán. Ezek többnyire bentlakásos, egyházi vagy magánintézmények voltak. Valami-

vel később, a század végén jönnek létre az értelmi fogyatékosok korrekciós nevelését szolgáló intézetek. A 20. század első évtizedeire a gyógypedagógiai képzés állami feladattá válik. Az intézményrendszer megteremtése – hangsúlyozza Gordosné (2000) – egyértelműen a pozitív diszkriminációt szolgálta: a célja az volt, hogy képzési lehetőséghez juttassa az iskolarendszeren kívül rekedt tanulókat. Érdekes ezzel kapcsolatosan kiemelni, hogy a tankötelezettség általánossá válása nemcsak a szülőkre és a gyerekekre nézve jelentett kötelezettséget, hanem az államra nézve is. A tankötelezettséget az európai országokban a 20. század első évtizedeiben – például Belgiumban 1914-ben, Magyarországon 1921-ben – terjesztik ki a fogyatékosokra. Ez nemcsak a tanuláshoz való jog törvénybe iktatását foglalta magában, hanem az intézmények létesítésének feltételeit, valamint a beiskolázás kritériumait is. Így a gyógypedagógiai oktatás a 20. század elejére közoktatás-politikai ügy lett.

Már a 19. században megkezdődik a gyógypedagógiai rendszerek differenciálódása, ekkor jönnek létre a ma is használt enyhe, közép súlyos és súlyos fogyatékosok kategóriái. A gyógypedagógiai képzés történetében a legnagyobb problémát mindvégig az enyhe fogyatékosok kezelése jelenti. Már a korai képzési tapasztalatok rávilágítanak, hogy az enyhe és súlyos fogyatékkal élők között nemcsak teljesítménybeli, hanem képezhetőségi különbségek is vannak. Az első kiegészítő iskola Drezdában jött létre a 19. század első évtizedeiben, majd társadalmi mozgalmak hatására újabbak is követték. A 20. század kezdetétől az európai országok egy részében szegregált iskolákat alakítottak ki a fogyatékos tanulók részére, annak érdekében, hogy ott különleges pedagógiai ellátásuk maradéktalanul megvalósuljon. A lakosság javuló iskolai adaptációja és az iskolázottsági szint általános emelkedése következtében az iskolák követelményszintje mind magasabb lett, ezért folyamatosan nőtt azoknak a gyerekeknek az aránya, akik nem tudtak ép értelmű társaikkal lépést tartani, így növelve a beiskolázatlan gyerekek csoportját. A problémát súlyosbította, hogy – miként azóta is – az enyhe értelmi fogyatékosok mindig részleges átfedésben van a gazdasági és társadalmi marginalitás, a szegénység és kirekesztettség elszenvedőivel. E helyzetnek kétféle értelmezése lehetséges: a szegénység, a hátrányos társadalmi helyzet valójában a gyenge értelmi képességek következménye, vagy megfordítva: a nélkülözés az oka az értelmi lemaradásnak. E kétféle felfogás képezi az ellentétes pólusokat a többször, legutóbb 1999-ben újraéledt IQ vitában.

Az Unesco 1968-as felmérése szerint a hatvanas évek végén nem volt minden ENSZ tagállamban a fogyatékosokra is kiterjedő tankötelezettség, de minden adatszolgáltató országban működött valamilyen gyógypedagógiai intézmény. A fogyatékosokkal élők képzésének két fő típusa az elkülönített oktatás, azaz a szegregáció, illetve az integráció, ahol vagy külön osztályban való elhelyezés, vagy nagy létszámú osztályban való integrált nevelés-oktatás valósul meg.

Az elmúlt évtizedekben egyre differenciáltabbakká váltak a tipológiák. Ennek részben oka, részben kiváltója volt a specifikus nevelési igény rendkívüli kiterjedése. Fény derült rá, hogy a gyenge tanulási teljesítmény az esetek egy részében egy adott funkció súlyos fogyatékoságának (diszlexia, diszkalkulia) a következménye. Folyamatosan problémát okozott a gyógypedagógiai határesetek jelentős részének nyilvánvalóan szociális eredete. Az 1960-as években számos országban sor került az elkülönített iskolára javasoltak körének szűkítésére, korlátozására, és felmerül az integrált oktatás igénye.

Az 1990-es években bekövetkezett változásokat Gordosné (2000) „terminológiai robbanásnak” nevezi. Ebben az időszakban háttérbe szorulnak az elkülönített iskolázást preferálók, akik az orvosi terminológia mellett kardoskodnak. A hagyományos meghatározások az organikus eredetet és a sérülés tartósságát hangsúlyozták, s az ezek alapján készült tipológiák a fogyatékosok jellege és súlyossága alapján rendszereztek. Ezzel szemben az integrált nevelés hívei egyre tágabb terminusokat alkalmaznak, amelybe beletartozhat a tehetség is, s nem törekednek típusalkotásra és definiálásra. Gordosné megfogalmazása

szerint „hallgatólagosan” leveszik a napirendről a kérdést, kik tartoznak a gyógypedagógia körébe. E megközelítés hívei szerint azoknak, akik speciális nevelést igényelnek, egyéni szükségletei szerint kell „minden segítséget megadni”. A fogyatékosra utaló elnevezéseket megbélyegzőnek tartják, ezért minden korábbit felvált a „speciális nevelési szükségletű egyének” elnevezés. Az integrációs pedagógia legújabb állomása az úgynevezett inklúzió (befogadás). Ez a filozófia és gyakorlat nemcsak az egyes gyermek integrációját jelenti, hanem azon túlmenően egy olyan iskola kialakítását és fenntartását, ami mindenki számára létesül, vagyis úgy szervezik és strukturálják, hogy minden tanulóknak azonos lehetőséget teremtsen. Az elgondolás azonban logikai és gyakorlati ellentmondásokat hordoz. Logikai természetű probléma, hogy az „egyéni fejlődés” vagy „egyéni szükséglet” csak más egyénekhez képest értelmezhető. Az átlag, a normalitás megállapítása emberi tulajdonságok mérése esetén nem lehetséges másként, mint a más emberekhez való viszonyítás különböző eszközeivel. Emellett a gyakorlatban sem könnyű megvédeni azt az állítást, hogy a mindenben azonos körülmények a legkedvezőbbek az adott esetben nagy mértékben különböző képességű gyerekek egyéni fejlődése szempontjából.

Különböző oktatási formák Európában

A képzési rendszerek összehasonlításának kritériumai közé tartoznak a korai megelőzés, az ideológiák (politikák) és gyakorlati rendszereik, a finanszírozás, a tanárképzés és a kommunikációs technika. A következőkben e jellemzők segítségével mutatjuk be a másság ellátásának nemzetközi gyakorlatát.

Az európai országokban a fogyatékosképzés eltérően alakult. Néhány országban a szegregált intézményrendszer viszonylag hosszú ideig fennmaradt és működött. Más országokban azonban újabb iskolák alapítása helyett kezdetben inkább szegregált „pótosztályokat” hoztak létre a többségi iskolákban, később pedig a külön osztályokba sorolás helyett a tanulókat integrálták a nagy létszámú osztályokba, és egyéni segítségnyújtással, korrepetálással igyekeztek haladásukat elősegíteni. Ilyen fejlődés jellemző Dániára, Spanyolországra, Franciaországra, Írországra, Ausztriára, Portugáliára, Svédországra és Angliára. Az integráció gyakorlata Angliában már a negyvenes évek elejétől működött, majd az említett többi országban is megteremtették ennek feltételeit.

Közép- és Kelet-Európában a gyógypedagógiai ellátórendszer erősen differenciált volt, s – ami szintén fontos – a külön nevelésben és oktatásban komoly eredményeket ért el. A legnagyobb történelmi múltra visszatekintő szegregált ellátással Észtország és Magyarország rendelkezik. Ezzel szemben Észak- és Dél-Európa országai az elsők között vettek részt az „integratív modellek” kidolgozásában, amit korábbi képzési gyakorlatuk és ellátórendszerük indokolt. Ezekben a régiókban sokkal kevésbé volt differenciált a gyógypedagógiai ellátás, továbbá a fogyatékosok és épek együttnevelésének hagyományai is segítették a fogyatékosok integrációjának elfogadását.

Az európai országok közötti eltéréseknek történelmi, politikai, demográfiai és geográfiai okai vannak. Ezek részletes bemutatására itt nincs lehetőségünk, így a teljesség igénye nélkül néhány kutatás (*Meijer, Soriano és Watkins, 2003*) megállapításainak tanulságait közöljük:

- a gyógypedagógiai ellátás jellegét befolyásoló tényező az adott társadalom gondolkodásmódja és felfogása a „fogyatékoság”-ról.

- a gyógypedagógiai képzés fajtáját jelentős mértékben befolyásolták az adott település jellege, körülményei. Igen magas korreláció van például a népsűrűség és a szegregált oktatás között. A ritkábban lakott területeken a szegregáció gyakorlati, szociális és anyagi természetű hátrányokkal jár mind a finanszírozók, mind az igénylők részére, míg a sűrűn lakott területeken kevésbé mutatkoznak ezek a hátrányok. Így például Olaszországban geográfiai tényezők segítették az integráció megvalósítását, a szárazföldtől messzebb eső kisebb szigeteken mindig is együtt oktatták a gyerekeket.

– a politikai tényezők körébe tartozik a különféle ellátások finanszírozásának módja. Nyilvánvaló, hogy a fogyatékosok ellátásában alkalmazott eljárások és terápiák hozzáférhetősége a finanszírozástól függ, de a finanszírozás mértéke és összetétele erősen hat az integrációra is.

A fogyatékoság kategóriái

A fogyatékoság („sajátos nevelési igény”) definíciói és kategóriái országról-országra, esetleg megyéről-megyére(!) változhatnak. Olaszországban a fogyatékoság kritériuma a képzésben, a szociális kapcsolatok kialakításában és a foglalkoztatásban való hátráltatottság. Más országok a sajátos nevelési igénynek, illetve a fogyatékoságnak csak egy vagy két típusát ismerik el, mint például Dánia, ahol úgy tartják, hogy további fogyatékosági csoportok megnevezése könnyen a kirekesztettség egyik alternatívájává válhat. Jóval gyakrabban találkozzunk a differenciált meghatározással, és a különböző országokban a sajátos nevelési igényű gyermekek körében eltérő számú fogyatékosági kategóriát különítenek el: Spanyolországban hetet, Belgiumban nyolcat, Németországban, Hollandiában és Ausztriában tízet, Svédországban pedig tizenkét csoportos rendszer működik. Az európai országok többsége a sajátos nevelési igényű gyermekeket, tanulókat szükségleteik típusa szerint általában hat-tíz kategóriába sorolja. Ezek általában a következők: értelem-, hallás-, látás-, testi, motorikus, beszéd fogyatékosok, emocionális, szociális és tanulási problémákkal küzdők, továbbá krónikus betegek, autisták. A tanulási problémák kategóriájában számos országban fennmaradt a súlyosság három fokozata: gyenge, közepes, súlyos. Írország egy-egy külön kategóriát képez a büntetett fiatalok és a vándorló családok gyermekeinek (roma, sinti) besorolására. Spanyolország több tekintetben is eltér az európai országok többségétől, itt külön kategóriába tartoznak a kulturális vagy szociális hovatartozásuk miatt tartós vagy átmeneti külön ellátást igénylők, s itt létesült külön kategória a tehetséges gyermekek számára, elsősorban speciális igényeik ellátása céljából. Lichtenstein és Franciaország erős kivétel, ahol is nem létezik megfogalmazott kategória, csak az ellátás típusa meghatározott.

A „sajátos nevelési igény” megállapítása általában orvos-pszichológus team feladata, amit egy diagnosztikai felmérés előz meg. Az országok többségében ez egyszeri vizsgálati alkalom, de például Angliában a diagnosztikus mérés ötlépcsős folyamatban történik. Miután a diagnosztikus kategóriát és a szükségleteket megállapították, a szakmai team javaslatot tesz az ellátás fajtájára és intézményes formájára. A választási döntés joga Finnországban és Svédországban a szülő kezében van. Lichtensteinben a szakembereknek még a sajátos nevelési igényű tanulók speciális tantervét is el kell fogadtatniuk a szülőkkel. A fogyatékoság megállapítását követően a vizsgálatot tanévenként legalább egyszer (Dánia), illetve a tanévben rendszeresen (Anglia, Hollandia) meg kell ismétetni. Az újbóli vizsgálat célja mindkét esetben az, hogy az eredmények figyelembevételével szükség szerint módosítsák az ellátást. A legtöbb országban lehetséges az évközbéli „visszahelyezés normál osztályba”.

Három jellemző európai modell a sajátos nevelési igényűek ellátásában

A *sajátos nevelési igényű* gyermekek és tanulók ellátásának fogalmán egyes országok egy egész iskolaszervezetet, mások a normál iskola keretein belül biztosított széleskörű támogatást és ellátást értik.

A különleges ellátás szerkezete Európában három fő modellben írható le.

Az első csoportba azok az országok tartoznak, ahol a sajátos nevelési igényű tanulókat – kevés kivétellel – a többségi általános iskolai képzésbe integrálják (one-track approach), ahol különleges igényeik biztosítására széleskörű szolgáltatás áll rendelkezésre. Azoknak a gyerekeknek a százalékos arányszáma, akik speciális osztályba, vagy spe-

ciális iskolába járnak, osztályonként nem lehet több 1 százaléknál, a külön ellátást igénylők esetében 2 százaléknál. Ez a szerkezeti forma Európában Görögországban, Spanyolországban, Olaszországban, Portugáliában, Svédországban, Norvégiában és Cipruson valósult meg. (1. ábra) Olaszországban például a sajátos nevelési igényű tanulóknak joguk van az integrált ellátásra, egy többségi iskolának osztályonként maximum négy ilyen tanulót kell felvennie. Külön iskola csak a hallás-, beszéd- és látásfogyatékosok részére működik szegregáltan. Egész Olaszországban összesen 25 szegregált gyógypedagógiai iskola van. Svédországban a szülőknek joga van gyermeke számára iskolát választani. Itt nyolcféle speciális iskola működik.

A második csoportba azok az országok tartoznak, amelyek az ellátást két elkülönített képzési rendszer (two-track approach) működtetésével oldják meg. Ezek az országok rendelkeznek a törvény által előírt szegregált gyógypedagógiai intézményekkel, ahol speciális képzés folyik. Ugyanakkor lehetőség van

A gyermek- és tanulókorú népességből fogyatékosnak minősített gyermekek és tanulók százalékos arányszáma Európa országaiban igen eltérő. Míg Görögországban, Spanyolországban, Olaszországban, Szlovéniában, Romániában 2 százalék alatt, addig Dániában, Izlandon 10 százalék felett van, Finnországban pedig az arány eléri a 18 százalékot. A jelentős eltérések a gyakorlatban alkalmazott különféle „fogyatékoság” kategóriák alkalmazására, továbbá a sajátos nevelési igény ellátására kialakított képzési rendszerek formájára vezethetők vissza.

a fogyatékos tanulók integrációjára is. Ilyen párhuzamosságot találunk Svájcban, Belgiumban (francia nyelvterületen), Hollandiában, Bulgáriában, Romániában és Lettországon. Itt igen erős differenciáltság jellemző ma is. A gyermekek 3 százaléka jár speciális iskolába, és csak nagyon kevesen kapnak integrált ellátást a többségi iskolában.

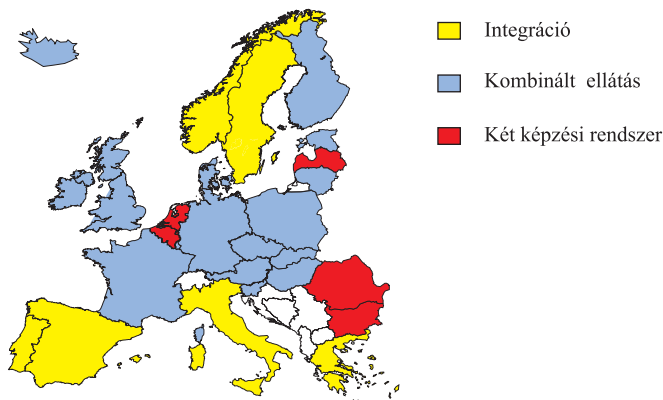
A harmadik csoportba azok az országok tartoznak, ahol a szegregáció és integráció (a többségi iskolában biztosított célzott fejlesztéssel) gyakorlata egyaránt kialakult (multi-track approach). A fogyatékosok ellátása kombinált, ami nem az intézménytípust tekintve elsődlegesnek, hanem egy széles spektrumú ellátást, aminek szolgáltatásait mindkét intézménytípusban tanulók igénybe vehetik. Ilyenek például a fél- vagy egészidős speciális osztályok, csereaktivitás, bizonyos időnkénti tanár-diák csere, kooperáció normál és speciális iskola közt. Ezekben az országokban a sajátos nevelési igényű tanulók száma relatíve magas. A tanköteles korú népesség mintegy 1–5 százaléka speciális iskolában kap ellátást. (2. ábra) Az európai országok

többsége ebbe a csoportba sorolható: Dánia, Németország, Franciaország, Írország, Ausztria, Finnország, Anglia, Izland, Lichtenstein, Csehország, Észtország, Litvánia, Lengyelország, Szlovénia, Szlovákia, Luxemburg. Ide sorolható Magyarország is. Angliában az ellátásnak hatféle kombinációja lehetséges:

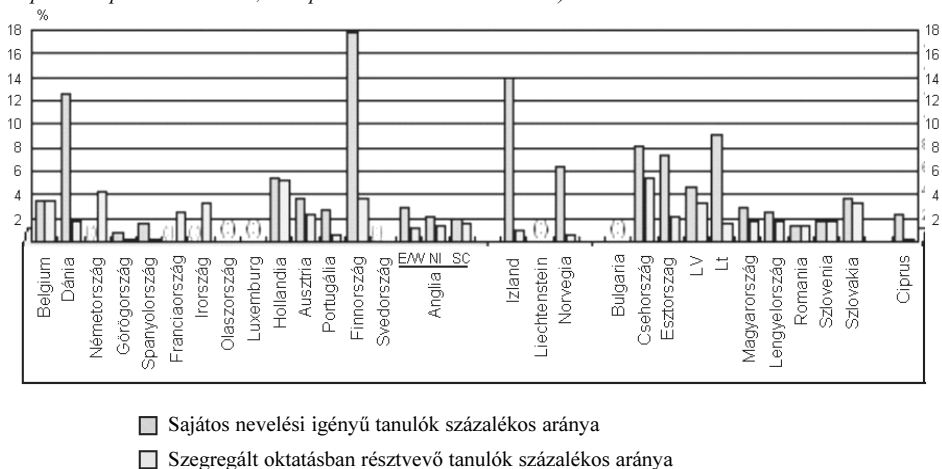
- normál osztályban való ellátás;
- normál osztályban való ellátás kiegészítve intézményen belül biztosított fejlesztéssel;
- normál osztályban való ellátás kiegészítve intézményen kívül biztosított fejlesztéssel;
- speciális osztály a normál iskolán belül;
- speciális iskola napközi otthonnal;
- bentlakásos speciális intézmény.

Írországon a tanulók 50 százaléka a részidős speciális osztályt látogatja, de az oktatás időtartamának több mint felét „normál” osztályban töltik. Hollandiában pozitív eredményeket hozott az úgynevezett ambuláns rendszer bevezetése, melynek keretében spe-

ciális végzettségű szakember látogatja az iskolákat, szakmailag segítve az integrált oktatást. Dániában az integrált oktatásban résztvevő sajátos nevelési igényűek lehetőség szerint külön tantárgyi foglalkozáson vesznek részt, vagy egyes tantárgyakat más szakember oktat, s alkalmanként lehetőség van az integrációs osztályból bizonyos óraszámban vagy meghatározott időben való „átlátogatás”-ra a speciális osztályba.



1. ábra. A sajátos nevelési igényűek ellátása Európában (Forrás: Key data on education in Europe. Chapter H: Special Education, European Commission 1999/2000)



2. ábra. A sajátos nevelési igényű szegregált ellátásban részesülő gyermekek százalékos arányszáma Európában (Forrás: uo.)

A „sajátos nevelési igényűnek” minősített gyermekek százalékos aránya

A gyakorlatban a felsorolt kategóriák alkalmazása korántsem egyszerű, több országban gondot okoz a gyermekek besorolása. Az is viták tárgyát képezi, hogy inkább az „egy gyermek – egy kategória” alapelv érvényesüljön, vagy célszerű egy gyermek besorolása több csoportba is. Ennek eldöntése helyett egyre inkább olyan reformjavaslatok születnek, melyek besorolás helyett az individuális szükségleteket hangsúlyozzák, olyan tartalmú definíciókat melyek az észlelés, mozgás és más képességek szintjei mellett tekintettel vannak a motiváció, a kreativitás és más személyiségtulajdonságok működésére is. Hollandiában úgyszintén reformkorát éli a gyógypedagógia, de a viták arról folynak, hogy a kategorizá-

lás/besorolás mögött erősen érezhetőek orvosi, pszichológiai szakmai szempontok. Hasonló úton jár Svédország, ahol ma már a nehézségek részletező leírása helyett azok hatását tartják fontosabbnak. Norvégia gyakorlatában az orvosi (egészségügyi) diagnosztikát egyre inkább felváltja a fogyatékoság leírása, mint besorolási szempont.

A gyermek- és tanulókorú népességből fogyatékosnak minősített gyermekek és tanulók százalékos arányszáma Európa országaiban igen eltérő. (1. és 2. táblázat). Míg Görögországban, Spanyolországban, Olaszországban, Szlovéniában, Romániában 2 százalék alatt, addig Dániában, Izlandon 10 százalék felett van, Finnországban pedig az arány eléri a 18 százalékot. A jelentős eltérések a gyakorlatban alkalmazott különféle „fogyatékoság” kategóriák alkalmazására, továbbá a sajátos nevelési igény ellátására kialakított képzési rendszerek formájára vezethetők vissza. Az előfordulási gyakoriság szoros összefüggésben áll az egyes országokban alkalmazott értékelő-ellenőrző eljárásokkal (egyes területeken 16 éves korig nincs érdemjegyes értékelés), és nem utolsósorban erősen korrelál az adott területen rendelkezésre álló anyagi erőforrások elosztásával és felhasználásával.

1. táblázat. A sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók száma 2002-ben

	Az iskolaköteles tanulók száma	SEN*-es gyermekek százalékos megoszlása	A szegregált oktatásban résztvevő tanulók százalékos száma
Anglia	9 994 159	3,2%	1,1%
Ausztria	848 126	3,2%	1,6%
Belgium – német nyelvterület	9 427	2,7%	2,3%
Belgium – francia nyelvterület	680 360	4,0%	4,0%
Belgium – flamand nyelvterület	822 666	5,0%	4,9%
Ciprus	–	5,6%	0,7%
Cseh Köztársaság	1 146 607	9,8%	5,0%
Dánia	670 000	11,9%	1,5%
Észtország	205 367	12,5%	3,4%
Finnország	583 945	17,8%	3,7%
Franciaország	9 709 000	3,1%	2,6%
Görögország	1 439 411	0,9%	<0,5%
Hollandia	2 000,000	2,1%	1,8%
Lengyelország	4 410 516	3,5%	2,0%
Lettország	583 858	9,4%	1,1%
Liechtenstein	3 813	2,3%	1,8%
Litvánia	294 607	3,7%	3,6%
Luxembourg	57 295	≈2,6%	≈1,0%
Írország	575 559	4,2%	1,2%
Izland	42 320	15,0%	0,9%
Magyarország	1 191 750	4,1%	3,7%
Németország	9 159 068	5,3%	4,6%
Norvégia	601 826	5,6%	0,5%
Olaszország	8 867 824	1,5%	< 0,5%
Portugália	1 365 830	5,8%	< 0,5%
Spanyolország	4 541 489	3,7%	0,4%
Svájc	807 101	6,0%	6,0%
Svédország	1 062 735	2,0%	1,3%
Szlovákia	762 111	4,0%	3,4%
Szlovénia	198 342	4,7%	(:)

* SEN: Special Educational Needs (sajátos nevelési igényűek) (Forrás: Euridyce, 2003)

Az 1. táblázat adatai világosan utalnak a definíciós bizonytalanság következményeire. A fogyatékosággal élő, „sajátos nevelési igényű” gyerekek aránya a különböző orszá-

gokban 1,9 százaléktól 17,8 százalékig terjed. Nehéz elképzelni, hogy valóban ilyen rendkívüli mértékben különbözne a hasonló, nyugati kultúrában élő és nevelkedő gyermekek között a fogyatékoság aránya. Feltűnő, hogy éppen a polgárainknak magas élet-színvonalat biztosító skandináv országokban különösen magas ez az arány, kivéve Svédországot, ahol csupán 2 százalék. Vagyis felmerül a gyanú, hogy nem megfelelőek a definíciós kategóriák, vagy a megállapításuknál alkalmazott mérési eszközök. Csakhogy ilyen körülmények között nehezen mérhető az adott oktatási forma eredményessége, hatékonysága is.

2. táblázat. A szegregált ellátásban résztvevő gyermekek százalékos aránya országonként

< 1%	< 1–2%	< 3%
Ciprus	Ausztria	Belgium (flamand)
Görögország	Dánia	Észtország
Izland	Írország	Finnország
Olaszország	Lichtenstein	Franciaország
Norvégia	Litvánia	Magyarország
Portugália	Luxemburg	Lettország
Spanyolország	Hollandia	Szlovákia
	Svédország	Csehország
	Anglia	Németország

Forrás: Eurydice, 2003

A gyógypedagógiai ellátás finanszírozása: rendszerek és mutatók

A finanszírozás kétségtelenül kulcsszerepet foglal el a gyógypedagógiai ellátásban.

Több fajta finanszírozási modell ismert az európai országokban. Az oktatási, egészségügyi és szociális területeket áttekintő szakirodalom a korábban működő és az újonnan fejlesztett finanszírozási modelleket a következő szempontok szerint vizsgálja (Meijer, 1995):

- milyen a támogatás jellege (pénzügyi segítség, pedagógiai segítség, például segédanyag, célszerű tanterem, többlet idő biztosítása stb.);
- ki a támogatás címzettje (szülő/gyerek, iskola, önkormányzat);
- a támogatás célirányos-e (konkrét célra kell fordítani/kötetlen);
- mi a finanszírozás feltétele (bemeneti, kimeneti, fenntartó támogatás);
- milyen a támogatási gyakorlat (megelőlegezett, utólagos).

E paraméterek kombinációjával a finanszírozásnak számos lehetséges modellje létezhet. A következőkben két fő mutató, illetve ezek összefüggésével foglalkozunk részletesebben: a támogatás címzettje és a finanszírozás feltétele.

A pénzügyi támogatás egyik lehetséges címzettje az ellátást igénylő gyermek, illetve a szülő. Ha a kialakult rendszer iskolaszintű támogatási formát preferál, akkor a két lehetséges címzett az ellátást nyújtó többségi vagy a speciális iskola. Olyan gyakorlat is kialakult, melyben a támogatás regionális, megyei, területi vagy helyi önkormányzati címzettnek, vagy iskolák bizonyos csoportjának vagy regionálisan működő tanácsadó központoknak érkezik. A finanszírozás jelentős hatással van a szervezeti feltételekre és a munka szakmai felügyeletére.

A finanszírozási mutatók alapvetően háromféleképpen csoportosíthatók a finanszírozás feltétele szerint (3. táblázat) az úgynevezett bemeneti, a fenntartó és a kimeneti modellek. (Meijer, 1995) A bemeneti támogatás (input) a megállapított szükséglet, például az iskolában, a településen vagy a régióban ellátott sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók száma alapján megállapított pénzügyi feltételek szerinti támogatás. A kimeneti támogatás (output) tartalmazza az elégtelen tanulmányi teljesítmény, a hátrányos helyzetű gyermekek, illetve tanulók segítésének pénzügyi fedezetét is. A kimeneti modell köz-

ponti eleme az aktuálisan felmért szükséglet, éppen ezért ez a finanszírozási modell változékony és folyamatosan alakuló. A fenntartó modell (throughput) a már működő ellátások fenntartására és folyamatosságának megőrzésére irányul. Nem szükségletelvű, hanem az iskolában, az önkormányzati intézményekben vagy a régiószinten kialakított ellátásokat támogatja, melyek mindenki számára hozzáférhetőek.

3. táblázat. A finanszírozási módok mutatói, előnyei és hátrányai (Meijer és mtsai. 2003, EA 1999)

	<i>Bemeneti</i>	<i>Fenntartó</i>	<i>Kimeneti</i>
Mutató	Szükséglet	Szolgáltatási feladat	Eredményesség Áthelyezés elkerülése
Előny	Megállapított szükségleten alapuló támogatás	Szolgáltatások motiválása	Elősegíti a kívánt eredmény elérését
Hátrány	A támogatás feltétele az állapot deficit, ezt erősíti, mert éppen ez a hozzáférési feltétel	Mindenképp van, azért inaktivitáshoz vezethet	Gyengén teljesítő tanuló áthelyezésre kerül

A gyakorlatban az egyes európai országok finanszírozása nem merül ki e három alapmodellben, a finanszírozás terén is eltér az egyes nemzetek gyakorlata. A legtöbb országban a tanulók különböző csoportjainak (kategóriák, súlyosság) ellátásán alapuló bemeneti modell valósul meg. Ezt tovább bonyolítja, hogy azokban az országokban, ahol az oktatás erősen decentralizált, a regionális hatóságok is újabb finanszírozási modelleket alkalmaznak. Egyes országokban, például Portugáliában két minisztérium (Ministério da Educação [ME] (oktatásügyi minisztérium), valamint a Ministério da Segurança Social e do Trabalho [MSST] (a szociális biztonság és foglalkoztatottság minisztériuma) illetékes a gyógypedagógia finanszírozásában, s ezek támogatási eljárásai jellegükénél fogva eltérőek. Az egyébként is változatos képet tovább tarkítja, hogy a speciális iskolák külön támogatása is alapvetően különbözik a többségi iskolák támogatásától.

A sajátos nevelési igényűek pénzügyi ellátásának két paramétere – a támogatás címzettje és a finanszírozás módja – alapján tizenöt potenciális támogatási modell állítható fel. (4. táblázat)

4. táblázat: A két finanszírozási mód kombinációiból létrejött támogatási modellek fajtái

Finanszírozás jellemzői	<i>A támogatás címzettje</i>				
	Szülő/Gyermek	Iskola	Speciális iskola	Önkormányzat	Regi inté:
Bemeneti	1	2	5	8	
Fenntartó	–	3	6	9	
Kimeneti	–	4	7	10	

Forrás: Meijer és mtsai. 2003, EA 1999

A fentiekből is kitűnik, hogy nem lehetséges egy országot egyetlen finanszírozási rendszer szerint jellemezni. Ezért a pénzügyi támogatás elemzése nem az egyes országok összehasonlítására, hanem egy bizonyos területre, régióra jellemző modellek összehasonlítására támaszkodik. A következőkben az ilyen típusú modellek három fajtája kerül bemutatásra:

Az első modell azokban az országokban használatos, ahol relatíve magas a speciális iskolába járó gyermekek százalékos aránya, éppen ezért a központi támogatás alapja a szükséglet vagy a fogyatékoság súlyossága. Ez a modell „iskola szintű, szükségletalapú” modellként határozható meg, s jellegzetesen bemeneti jellegű. Ha a finanszírozás feltétele bizonyított, a támogatás kormány szintű, míg a döntés a felhasználás formájáról és

céljáról a régiók vagy iskolák, iskolacsoportok kezében van. Ilyen bemeneti modell található Ausztriában, Belgiumban, Franciaországban, Németországban, Írországban és Hollandiában.

A második modell szerint a kormányzat gazdálkodási és szociális szempontok figyelembe vételével egy meghatározott összeget juttat az önkormányzatoknak, ahol döntenek a pénzügyi támogatás felhasználásáról. A modell első lépésben fenntartó modellként határozható meg: az önkormányzat meghatározott összeget kap, a szükséglettől függetlenül. A második lépésben, vagyis az elosztás során azonban már érvényesülnek a szükségleti szempontok. Ilyen finanszírozási modell Dánia, Finnország, Görögország, Izland, Norvégia és Svédország gyakorlatában található.

A harmadik modell szerinti támogatás nem iskolai vagy önkormányzati szinten kerül felosztásra és felhasználásra, hanem egy magasabb szinten kombinált formában. A központi támogatás indirekt, más szinteken, illetve csoportok igénybevételével történik. Ilyen Dániában a súlyos fogyatékosok, Franciaországban az integrált oktatás finanszírozása, de hasonló jellegű támogatás található Görögországban és Olaszországban is. Hollandiában napjainkban kerül ez a modell kipróbálásra a kevésbé súlyos fogyatékosok ellátásában.

Napjainkban a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók ellátásának finanszírozása kiemelt fontosságú, és éppen ezért Európa-szerte a reformtörekvések középpontjában áll. Tény, hogy ha az integrációs törekvéseket nem támogatja illeszkedő finanszírozáspolitikai, akkor az integrált oktatás megvalósítása lehetetlen. Egyes kutatások egyenesen a finanszírozási rendszert teszik felelőssé a gyógypedagógiai ellátás minőségéért és gondolkodásmódjáért. Az integráció megvalósításában fontos szerepet játszik a finanszírozás hatékonysága. (2) A hatékonyság mellett az is fontos, hogy a támogatás a célcsoporthoz főlegesen bürokrácia nélkül legyen eljuttatható (efficiencia), és hogy a támogatás nagy része ténylegesen a fejlesztésre, illetve támogatásra irányuljon, ne pedig bizonyos eljárásokra, mint a diagnosztika, illetve a jogvita.

Gyógypedagógiai képzés Magyarországon – „esettanulmány”

A hazai gyógypedagógia története sok tekintetben más európai országokéhoz hasonlóan alakult. A „globalizáció” bizonyos értelemben kétségkívül nem mai találmány. Ám a globalizáció korábbi, modernizációs szakaszában eszmék, értékek, filozófiák lépték át az országhatárokat, amelyekhez az adott ország erőforrásainak és kulturális hagyományainak megfelelően teremtett törvényi háttérrel és intézményekkel.

Az első hazai, fogyatékosokat képző intézet 1847-ben nyílt meg Budapest közelében. A hazai népoktatási törvény nem vonatkozott a középsúlyos és súlyos értelmi fogyatékosokra, kiterjedt ugyanakkor a debilitás, az enyhe értelmi fogyatékosok kategóriájába tartozó gyerekekre. 1898-ban válnak közoktatási intézménnyé a gyógypedagógiai intézetek, létrejön a szakfelügyeleti rendszer, s egy külön szakfolyóirat (Gyógypedagógiai Szemle). 1900-ban Budapesten megkezdte működését a gyógypedagógiai tanítóképző. Munkatársai közé tartoznak a magyar pszichológia olyan, külföldön is ismert képviselői, mint Ranschburg Pál vagy Vértes Ö. József, aki kitűnő, évtizedeken át az oktatás alapját képező tipológiát dolgozott ki. 1900-tól kezdve működnek a kisegítő népiskolák, legitimációjuk azonban rendezetlen: nem tisztázott, milyen bizonyítványt kaphatnak az itt tanuló gyermekek. 1921-ben megszületik a törvény, amely a tankötelezettséget kiterjeszti az enyhe fogyatékosokra. Ekkor számos új intézmény létesül, de számuk nem elégséges a fogyatékos gyermekek ellátására, a tankötelezettség kiterjesztése tehát csak elvben valósul meg.

A fogyatékkal élők oktatási helyzetének rendezése csupán a II. világháború után következik be. 1946-ban megjelenik a gyógypedagógiai iskolák és osztályok egységes tanterve. Az ezután következő másfél évtized a gyógypedagógia hőskora Magyarországon.

A szakemberek elszánt küzdelmet folytattak az elhagyott, rossz szociális körülmények között élő gyerekek, fogyatékosok sorsának megoldásáért. A második világháború során gazdátlanul maradt, vagy elkobzott, kifosztott kastélyokban, kolostorokban sorra létesültek az új bentlakásos intézmények, az ellátás mind szakmai, mind materiális értelemben jelentősen megjavult. 1961-ben készült el az átfogó oktatási törvény, amely kimondja, hogy a fogyatékos gyermekek oktatása gyógypedagógiai intézményekben történik: kiségitő (enyhe fok), illetve foglalkoztató iskolában (középsúlyos). A gyerekek beiskolázásáról a gyógypedagógusokból álló áthelyező bizottságok döntenek. Hamarosan azonban mind a tipológia, mind a képzési rendszer szakmai viták középpontjába kerül – csakúgy, mint Nyugat-Európa országaiban. Folyamatos a feszültség a kiségitő iskola megbélyegző volta, az átjárhatóság nem megfelelő mértéke miatt. 1975-ben új törvény született, azaz a céllal, hogy elősegítse az átjárhatóságot a gyógypedagógiai és a normál iskolarendszer között. A kiségitő iskola nyolc osztálya az általános iskola 6 osztályának feleltethető meg, a kiségitőt végzett gyerekek többsége 14 éves kora után be is fejezi a 8 általánost. 1985-ben a kiségitő iskolákat megkülönböztető jelző nélküli iskolákká minősítik, továbbtanulási lehetőséget hoznak létre az enyhe fogyatékkal élők számára, ahol szakmákat sajátíthatnak el (középfokú speciális szakiskola).

A rendszerváltás utáni, elsősorban a tanulatlan, roma népességet sújtó gazdasági változások anyagi és gazdasági leromlást idéztek elő e rétegek számára. Az iskolarendszer fokozódó differenciáltsága (a 6 és 8 osztályos gimnázium megjelenése, az állami iskolák közötti differenciálódás, a magán- és egyházi intézmények megjelenése), valamint az erőteljes települési szegregáció mind szerepet játszott abban, hogy a kiségitő iskolák tanulói között egyre nagyobb arányban találhatók roma gyerekek. A helyzetből kiutat keresve, és követve más EU országok példáját, 1993 óta az évente módosuló közoktatási törvény támogatta, önkormányzati feladattá tette a többi gyerekkel együtt nevelhető érzékszervi, enyhe értelmi, beszéd és más fogyatékos tanulók ellátását is. A törvény, valamint az integráció intenzív anyagi és politikai támogatása folytán az integráció egyre kevésbé volt választási lehetőség az intézmények számára. Torda Ágnes tanulmányában, amely az integráció személyiségfejlődésre gyakorolt hatását elemzi, arra hívja fel a figyelmet, hogy kérdések ma már legfeljebb az integráció konkrét megvalósítási módjával kapcsolatban merülhetnek fel. Az integráció vállalását elősegíti a „szolgáltatói verseny”, magyarul az a tény, hogy az iskolák fennmaradásuk érdekében harcolnak az egyre csökkenő számú iskoláskorú gyermekért. A tanulmány ugyanakkor felhívja a figyelmet a lehetséges negatív következmények egyik jellegzetes típusára. A szakember tapasztalatai szerint a szülők részéről az integrált tanulás választása inkább a valóság elhárításának és nem a valóság vállalásának bizonyítéka. „A fogyatékos gyermek integrálásával a szülő szinte letisztítja gyermekéről a fogyatékoság stigmáját és a továbbiakban is a valóságtól egyre távolítva szemléli gyermeke problémáit” – írja Torda. (2000, 365.) Az integrált osztályban nevelkedő fogyatékos gyermekeket ezen túl fenyegeti a közösség peremére sodródás veszélye. Az integráció pszichés veszélyei tehát – állapítja meg Torda Ágnes – a többszörös elutasításban összegződnek. A gyereket a szülő rejtetten, a gyermektársak vagy a pedagógusok pedig több-kevesebb nyíltsággal elutasítják, ez pedig súlyos lelki terheket ró a gyerekekre, amelynek kapcsán további személyiség- és viselkedészavarok nehezítik a fejlődését és a beilleszkedését.

Az ezredforduló után az oktatási kormányzat részben követve az EU irányelveit és az általa nyújtott források segítségével igen erőteljes anyagi és törvényi nyomást gyakorol az integráció megvalósítása érdekében. Az integrációval kapcsolatban nem alakult ki társadalmi vita, bevezetését erőteljes sikerpropaganda kíséri, amelyben nem kerülnek szóba a kedvezőtlen következmények, vagy a kockázatok.

Összefoglalás

A fogyatékosok ellátására létrejött szegregált iskolarendszer Európában a század során hasonlóan, az erősödő integráció, illetve az inklúzió irányában fejlődik. Azokban az országokban – mint például Magyarország –, ahol a múltban két, egymástól elkülönülő iskolarendszer működött, a multi-integrációs ellátás irányába történő fejlődés figyelhető meg.

A változásokat ugyanakkor a fogyatékoság meghatározása körüli növekvő bizonytalanság kíséri, amely a változó elnevezésekben is tükröződik (fogyatékoság, különleges tanulási igény, tanulásban akadályozottság stb). A legtöbb ország a sajátos nevelési igényt, illetve a fogyatékoság fogalmát kategóriákban állapítja meg, míg mások ezt stigmatizációnak és visszafordíthatatlan tényezőnek tekintik. A fogyatékoság diagnosztikájában és ellátásában az okokból kiinduló pszichológiai-orvosi paradigmát a közeljövőben egy tünethangsúlyú pedagógiai-leíró paradigma váltaná fel, melynek koncepciója már jól felismerhető. Ez utóbbi azonban még tovább tágitja és bizonytalanabbá teszi a meghatározást.

A fogyatékoság meghatározásának bizonytalanságai sajátos módon kapcsolódnak össze a finanszírozás nehézségeivel. A leginkább bírált a bemeneti modell, mivel a gyermekek-tanulók „címkézése” egyre növekvő kiadást eredményez. Több ország tapasztalata, hogy a kiemelt finanszírozás hatására ugrásszerűen megnő a fogyatékoság, valamint a képességzavarok (diszlexia, diszgráfia) iskolai előfordulása.

Egyedüli üdvözítő, minden szempontnak megfelelő megoldás minden bizonnyal a másság ellátásában sem létezik, félő, hogy az egész földrészre kiterjedő egységes megoldások nem igazán működőképesek. Hosszabb távon feszültségekhez és megoldatlan problémákhoz vezethet, hogy a visszajelzés és korrekció az EU jelenlegi intézményrendszerében szinte lehetetlen.

Jegyzet

(1) A 2003-ban módosított közoktatásról szóló törvény eltörölte a fogyatékos megnevezést, ám a külföldön több helyen használt speciális nevelési szükséglet helyett a sajátos nevelési igény elnevezést vezette be. Mivel országunként sokféle elnevezést találunk, a jobb megértés kedvéért a történeti részben a fogyatékos szót használjuk.

(2) A finanszírozás hatékonysága az eredményt célozza meg, az efficencia a támogatás célba juttatását.

Irodalom

Gordosné Szabó A. (1981): *Gyógypedagógia történet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
 Gordosné Szabó A. (2000): A gyógypedagógiai iskoláztatás fejlődése. In Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai Alapismertek*. ELTE, Bárczi Gusztáv Főiskolai Kar, Budapest.
 Randall, Dirk: *Lerbenhinderte in der Schule, Integration oder Segregation?* DIPF Band 51.
 Meijer, C. J. W. – Peschar, J. L. – Scheerens, J. (1995): *Prikkels*. De Lier: Akademisch Boeken Centrum.
 Meijer, C. J. W. (1995): *Special education integration in Europe*. David Fulton Publishers, London.
 European Agency for Development in Special Needs

Education: Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Bericht. (1999)
Special Needs Education in Europe: Thematik Publication. EA. (2003)
 Meijer, C. J. W. – Soriano, V. – Watkins, A. (2003): *Sonderpädagogische Förderung in Europa*. Thematische Publikation European Agency for Development in Special Needs Education; In Zusammenarbeit mit Eurydice.
 Torda Á. (2000): Az integrált iskoláztatás hatása a gyermek személyiségfejlődésére. In Illyés, 2000
 Vajda Zs. (2001): Az intelligencia természete. In Vajda Zs. (szerk.): *Az intelligencia és az IQ vita*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Adalékok a szegregáció és az iskolai eredményesség összefüggéséhez

A szelekció a hazai oktatásügyi szakirodalomban az egyenlőtlenségek keletkezése kapcsán régóta, széles körben használt fogalom, a szegregáció gyakori említése azonban viszonylag új keletű. Írásunkban – összefoglalva a címben szereplő két fogalom viszonyára vonatkozó ismereteinket – javaslatot teszünk egy deszegregációs politika pilléreire.

Bevezetőül röviden ismertetjük a szegregáció jelenségét, néhány típusát, megnevezjük a leginkább érintett társadalmi csoportokat. Ezt követően idézünk a szegregáció és az eredményesség kapcsolatára utaló publikációk, közvélemény-kutatások és felmérések anyagából, amelyek többségükben az általános iskolai szegregációra vonatkoznak, de a szakiskolai jelenségre is kitérünk.

Szelekció, szegregáció

Olykor szinonimaként használják e két fogalmat, de legalábbis bizonytalanul különböztetik meg egymástól. (1)

Magyarra lefordítva az előbbi (ki)válogatást, az utóbbi elkülönítést jelent, sőt gyakran a rendszer számos elágazási pontján az intenzív szelekció eredményeképpen létrejövő állapotot. Legtöbbször a szelekció mértéke, kiterjedtsége okoz szegregációt, csak ritkábban a direkt törekvés az elkülönítésre. Azt mondhatjuk, hogy Magyarországon az elmúlt másfél évtized alatt a – már korábban is nem kevés egyenlőtlenséget felmutató – rendszerben a szelekciós mechanizmusok úgy felerősödtek, hogy mára az iskolások jelentős hányada jár viszonylag homogén, saját társadalmi pozíciójához közeli státusú és hasonló teljesítményű diákokkal egy iskolába, egy osztályba. A korábban „csak” szelektívnek mondott magyar iskolarendszer mára szegregáló, az egyes társadalmi csoportokat egymástól elkülönülten nevelő rendszer lett. Megjegyezzük, hogy az iskolarendszerekben – kisebb vagy nagyobb fokú, korábbi vagy későbbi életkorban kezdődő – szelekció mindig jelen van, ez azonban ritkán olyan mértékű, hogy társadalmi csoportok szegregációjáról beszélhessünk. A direkt szegregációra való hajlam a demokratikus társadalmak iskolarendszerétől idegen, abban csak kiküszöbölendő devianciaként tűnik fel.

Szelekciós pontok, szegregált társadalmi csoportok, szegregációs mechanizmusok

Valamilyen mértékű elkülönülés-elkülönítés a közoktatás valamennyi szintjén megfigyelhető, és számos társadalmi csoportot érint. Már az óvodaválasztásnál is sok közép-osztálybeli család olyan óvodát választ akár lakóhelyétől távol is, amely hasonló vagy magasabb státusú családok gyerekei által frekvenciált. A 6–7 éves korban történő iskolaválasztásra sokszor kerül sor hasonló megfontolásból, amire 2006-ig két évtizeden keresztül korlátlan lehetőségei voltak a családoknak (2), amennyiben a választással járó nagyobb terheket – főleg a megnövekedett utazási időt, egy más településre vagy városrészebe való bejárást, de olykor plusz anyagi terheket vagy nagyobb elvárt teljesítményt is –

vállalni tudták és vállalták. Az Országos Közoktatási Intézet 2005-ös reprezentatív felméréseinek (3) adatai alapján az erre a kérdésre válaszoló 386 általános iskolába összesen 13 535 elsős tanulót vettek fel, akiknek közel negyede (22,6%-a) nem a körzetben lakik. A körzeten kívüli diákokat felvevő iskolák között nagy a szórás abban a tekintetben, hogy milyen mértékben képesek távolabbról érkező kisdiaákat magukhoz vonzani. (1. táblázat) Az iskolák mintegy felében 10 százalék alatt marad a körzeten kívülről érkezők aránya, egynegyedében viszont meghaladja a 30 százalékot, minden nyolcadik iskolába pedig a diákok fele körzeten kívülről érkezik.

1. táblázat. A körzeten kívülről felvett elsős tanulók aránya az általános iskolákban, N=386

	%		Kumulatív %
90–100	2,3	90–100	2,3
80–90	1,1	80–100	3,4
70–80	1,8	70–100	5,2
60–70	2,6	60–100	7,8
50–60	4,2	50–100	12,0
40–50	6,5	40–100	18,5
30–40	7,0	30–100	25,5
20–30	10,7	20–100	36,2
10–20	14,1	10–100	50,3
0,1–10	16,8	0,1–100	66,1
0	33,9	100,0	100,0

Forrás: Iskolai eredményesség felmérés, Országos Közoktatási Intézet, 2005

Az általános iskola kezdete gyakran nem a szülői választás miatt vezet elkülönült oktatáshoz. A fogyatékos gyermekek nagy része kényszerül az azonos fogyatékoságú gyerekek oktatására szakosodott, speciális ellátást nyújtó intézményekbe. A fogyatékosok és épek együttnevelésére való törekvés csak az utóbbi pár évben lett kiemelt oktatáspolitikai prioritás. A nem fogyatékos, de a normál tantervű általános iskolában való tanulásra szakértői bizottságok által alkalmatlannak ítélt – döntő többségében roma – kisgyerekek speciális programú osztályokba vagy intézményekbe irányítása szintén egy elkülönítést eredményező, igen elterjedt gyakorlat. (Neményi, 2004; Bánfalvy, 2005) Ennek következtében évente ezres nagyságrendben kerülnek nem fogyatékos, de a követelmény standardok szerint iskolaéretnek sem tekinthető roma kisgyerekek az enyhe értelmi fogyatékosok számára fenntartott intézményekbe, és legtöbb esetben velük együtt tanulva itt is végzik el a csökkentett tantervű általános iskolai programot. Az enyhe értelmi fogyatékosokra is kiterjedő integráció, valamint az enyhe értelmi fogyatékosoknak a nem fogyatékosokkal való együttnevelését menet közben is felszámolni kívánó politika (4) csak az utóbbi években kezd teret nyerni.

A szerkezetváltó, hat- és nyolcosztályos gimnáziumokba való átjelentkezés 10 és 12 éves korban szintén a társadalmi csoportok különnevelését erősíti, hiszen mind az ide való jelentkezés, mind a felvétel elsősorban a társadalmi háttéren, és csak részben a teljesítményszinten múlik. (Nagy, 2001; Lannert, 2003) A képességek szerinti szelekcióra – függetlenül attól, hogy ez kívánatos-e egyáltalán – elméletileg is csak korlátozott a lehetőség. Egy viszonylag általános gondolkodási képességet, az induktív gondolkodást mérő teszteredmények vizsgálatán alapuló számítógépes szimuláció arra enged következtetni, hogy 10, de még 12 éves korban is csak nagyon korlátozott mértékben jelezhető előre a 18 éves kori induktív gondolkodási képesség szintje. (Csapó, 2002)

Az általános iskolák gyakorlata a diákok osztályokba való besorolását illetően sok iskolában szintén az egyes osztályokban tanulók homogenizálása irányába mutat. A tagozatok meghirdetése általi elkülönítés, vagy a felzárkóztatásra szoruló külön csoportokba sorolása jól ismert, elterjedt gyakorlat, amelynek mértékéről azonban – mérési nehéz-

ségek, a szelekció részben rejtett volta miatt is – keveset tudunk. A már idézett iskolai eredményesség felmérés (5) adataiból annyi mindenestre világosan kiderül, hogy az általános iskolákban nem csak a tagozatos osztályokban gyűjtik össze a jobban teljesítő diákokat. Az adatbázisba 224 olyan általános iskola került, amelyben legalább két párhuzamos 5. osztály van. Ezeknél a félévi bizonyítványok osztályátlagait ismerjük. Az iskolákat a szerint csoportosítottuk, hogy a diákok félévi bizonyítványainak osztályátlagai milyen mértékben térnek el. (6) Az adatok azt mutatják, hogy bár a legkisebb egyenlőtlenségeket felmutató iskolákban valamivel kevesebb az emelt szintű (tagozatos) oktatás, az iskolák legerősebben szelektáló harmadában is nagy többségben vannak azok, ahol nincsen emelt szintű – a képességek szerinti szelekciót legitimáló – oktatás. (2. táblázat)

2. táblázat. A legalább két párhuzamos ötödik osztályt működtető általános iskolák szegregációs indexeinek megoszlása annak függvényében, hogy van-e emelt szintű, tagozatos osztályuk, $N=220$, $P<0,05$

Az iskolában az osztályátlagok maximális eltérése (a szegregációs index)	Nincs emelt szintű, tagozatos osztály	Van emelt szintű, tagozatos osztály	Összesen
Alacsony	87,3%	12,7%	100,0%
Közepes	74,6%	25,4%	100,0%
Magas	67,5%	32,5%	100,0%
Összesen	76,1%	23,9%	100,0%

Forrás: Iskolai eredményesség felmérés, Országos Közoktatási Intézet, 2005

A körzeten kívülről való beiskolázás mértéke és az imént képzett szegregációs index között szignifikáns összefüggést mértünk. A definíciónk szerint alacsony és közepes mértékben szegregáló iskolák adatai között nincs érdemi különbség, de ezekbe legalább másfélszeres arányban járnak körzeten kívüli tanulók. (3. táblázat)

3. táblázat. A legalább két párhuzamos ötödik osztályt működtető általános iskolákba felvett körzeten kívüli tanulók átlagos száma és a körzeten kívülről jelentkezők aránya a szegregációs index függvényében, $N=220$, $N=167$, illetve 171, mindkét oszlopra $P<0,05$

Az iskolában az osztályátlagok maximális eltérése (a szegregációs index)	A felvett tanulók közül a körzeten kívül lakók átlagos száma	A körzeten kívülről jelentkezők aránya, %
Alacsony	13,9	28,6
Közepes	16,3	31,3
Magas	9,5	18,7
Összesen	13,3	26,2

Forrás: Iskolai eredményesség felmérés, Országos Közoktatási Intézet, 2005

4. táblázat. Kilencedikes szakiskolások és szakközépiskolások szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége a 2002/2003-as tanév

	Édesanya				Édesapa			
	Max. 8. ált.	Szakmunkásképző	Érettségi	Diploma	Max. 8. ált.	Szakmunkásképző	Érettségi	Diploma
Szakiskolások	34,7	33,6	26,7	5,1	23,2	51,7	21,3	3,9
Középiskolások	9,6	20,1	43,2	27,2	5,2	35,7	36,1	22,9

Forrás: Mártonfi, 2003; Neuwirth, 2005

Az általános iskolát követő újabb elágazási pont ismét homogenizáló hatással van az együtt tanuló diákközösségek kialakulására. Ha az egyszerű összehasonlítás kedvéért eltekintünk a középiskolák közötti különbségektől, és csak a különböző programokat vizsgáljuk, óriási különbségeket mérünk. A szakiskolában és a középiskolában megjelenő diákok szocio-kulturális háttér között szakadék tátong. A középiskolások szüleinek nagy-

jából kétharmada érettségizett, negyede diplomás, a szakiskolásoknál egyharmad alatt van az érettségizett szülők, és 5 százalék alatt a diplomás szülők aránya. (4. táblázat) Ezt a különbséget azért tekinthetjük óriásinak, mert a középiskolások egy korosztály mintegy kétharmadát teszik ki, tehát nem csak az iskolázott, jómódú szülők, hanem a gyakran alsó középosztálynak nevezett réteg jelentős része is itt jelenik meg.

A szakiskolás tanulók családjainak nagy része nagyon szegény. Ha elfogadjuk a többféle számítás alapján adódó középértéket, miszerint a mélyszegénységben élő honfitársaink a lakosság nagyjából 7 százalékát teszik ki, akkor – a demográfiai viszonyokat is be kalkulálva – a szakiskolába járók közel fele tartozik ebbe a kategóriába. Nyolcadikos korukban 60 százalékuk kapott nevelési segélyt. (Mártonfi, 2003) Az édesanyák 38, az édesapák 31 százaléka tapasztalta meg a munkanélküliséget az adatfelvételt megelőző két év során, a szakiskolások nagyobbik felének legalább egyik szülője volt a közelmúltban munkanélküli. Nincstelenség, kilátástalanság veszi őket körül. Legtöbben falvakból járnak be a városi iskolába, cudar feltételek mellett, s annak anyagi és egyéb terheit kénytelenek vállalni.

Akik a szakiskolák 9. osztályában iskolalátogatási törvényi kötelezettségüknek eleget téve megjelennek, azok jelentős része a társadalmi szelekciós-szegregációs folyamatok eredményeképpen kerül ide. Úgy is fogalmazhatunk, hogy akik e szegregációs folyamatban nem tartoznak a vesztesek közé, azok nem is jelennek meg a szakiskolában. A szakiskolások között vannak azok, akik nem, vagy alig jár(hat)tak óvodába, akiket iskolaéretlenségük és kulturális hátrányaik miatt speciális tantervű általános iskolai osztályokba irányítottak (bár sokan közülük a szakiskolába kerülésig sem jutnak el), akiket – sokszor kevésbé iskolakonform magatartásukért – évismétléssel büntettek, nem tanítottak meg érthető olvasásra, az általános iskolákban a hátsó padokba ültetve megtűrték, de fejlesztésüket elhanyagolták. A tiszta profilú szakiskolák bizonyos értelemben társadalmi gettók, ezekbe 15–20 ezer szakiskolás jár, a szakiskolások egyhatoda. A többiek több középfokú programot kínáló intézményben tanulnak, döntő részük olyanban, ahol szakközépiskolai kínálat is van. Ezekben az intézményekben a szakiskolások számára kevesebb – főleg human- – erőforrás jut, mint a szakközépiskolások számára. Kevesebb számítógép, kevésbé kvalifikált, maradékelven kijelölt tanárok, sokszor helyileg is elkülönült oktatás.

Adalékok a szegregáció és az eredményesség kapcsolatához

Szakmai körökben abban széles körű az egyetértés, hogy a szegregáció következményei összességében negatívak, de mind e kijelentés igazsága, mind a deszegregációs költségek megtérülése egzakt módon nehezen igazolható, és szorosan kötődik társadalmi értékekhez és jövőképhez. A negatívumok egy része könnyen bizonyítható lenne akár a lakikus lakosság részére is. Ilyen negatívumok a gettósodó iskolák kezelhetlensége, alacsony eredményessége, az ennek következményeként (is) előálló társadalmi problémák nagysága, megoldásuk költségei. Jelenleg azonban a lakosság megosztott, sőt inkább szkeptikus abban a tekintetben, hogy a leggyengébben teljesítők oktatásába való nagyobb beruházás szolgálná-e a közjót. (5. táblázat) Figyelemre méltó, hogy a községekben lakók – akiket egy ilyen többlet beruházás közvetlenebbül érintene – a kisebb és nagyobb városokban lakókhöz képest nagyjából kétszeres arányban válaszolták azt, hogy „nem változna semmi”, miközben az állításokkal való egyetértésük a legalacsonyabb szintű volt. (7) A kisebb és nagyobb városokban lakóknál viszont az egyetértő válaszok megközelítették, olykor meg is haladták az 50 százalékot.

Bizonyos negatívumok és ezek hosszabb távú költségei azonban csak a szakértők számára nyilvánvalók. Ilyen az egyes társadalmi csoportok érintkezési hiányának hosszú távon ható negatív következménye az előítéletességre, társadalmi együttélésre, de még a versenyképességre is. Illetve vannak olyan következmények, amelyekre épülő határozott

5. táblázat. „Ön mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? Ha a nagyon rosszul tanul, az iskolából korán kimaradó fiatalok oktatására több pénzt költene az ország, akkor a jövőben...”. Gyakoriságok, N=1023, %

	Teljes mértékben	Inkább igen	Inkább nem	Egyáltalán nem	Nem változna semmi	Nem tudom	Nincs válasz
Többen találnának munkát	20,3	22,3	11,9	20,5	18,6	5,9	0,5
Kevesebb lenne a bűnözés	22,6	20,7	14,3	18,2	18,3	5,5	0,5
Gyorsabban fejlődne a gazdaság	13,7	15,8	15,1	28,1	19,8	6,9	0,5
Igazságosabb lenne az ország	14,5	16,3	14,5	25,5	21,6	7,4	0,5

Forrás: Közvélemény-kutatás, Országos Közoktatási Intézet – Magyar Gallup Intézet, 2005

feltételezések, ezt támogató gondolatmenetek megjelennek a szakmai diskurzusban, de adatok hiányában, illetve természetüknél fogva empirikusan nehezen bizonyíthatóak, mint pl. az egész oktatási rendszer eredményességére való negatív hatás, amely csak más tényezőkkel – például az oktatásszervezési vagy a pedagógiai stílussal – együtt értelmezhető. Az egyenlőtlenség eredményességcsökkentő hatását támogató érvként szokták említeni a PISA felmérésekben való, nemzetközi összehasonlításban igen gyenge eredményeinket, amelyek a családi szocio-kulturális háttér általi, nemzetközi összehasonlításban kiemelkedően magas előre jelezhetőséggel, determináltsággal járnak együtt. (Vári, 2003) Az összefüggés, miszerint a tudásmérésben azon országok diákjai sokkal jobban szerepeltek, ahol a diákok teljesítménye kevésbé szór, és kevésbé függ össze szocio-kulturális tényezőkkel, a szegregációnak a rendszer eredményességére gyakorolt negatív hatását valószínűsíti.

A szegregáció korábban már említett típusa, a szociális fejlődésükben elmaradó roma kisgyerekeknek az enyhe fokban értelmi fogyatékosok számára kialakított intézményekben elkülönítve való oktatási gyakorlata (Neményi, 2004; Bánfalvy, 2005) nyilvánvaló negatív következménnyel jár a közösség egésze számára is, nemcsak az elkülönítés szenvedő alanyai számára. Ez az ebben résztvevők jelentős többsége számára zsákutca, hiszen jó esetben is csak szakiskolai tanulmányok folytatását teszi lehetővé, sokak számára még azt sem, csak a – nem ritkán helyben folytatódó – munkaerő-piaci szempontból majdnem irreleváns speciális szakiskolai képzést. Itt a méltányosság, az alkotmányos jogok durva megsértése mellett társadalmi erőforrások elpazarlásról is szó van. A későbbiekben, az inaktív vá válás során jelentős társadalmi költségek is jelentkeznek, pedig a kisgyermek korban kapott megfelelő oktatási szolgáltatás esetén e réteg jelentős hányada az elsődleges munkaerőpiacon is foglalkoztatható lenne. Ennél a szegregáció típusnál is világosan kiderülnek bizonyos szereplők rövid távú előnyei. A helyi általános iskolák megszabadulnak a legnehezebben oktatható rétegtől, aminek az iskolahasználók többsége is örül, ez pedig a fenntartó számára is könnyebbség. A speciális tantervvel működő általános iskolák saját szakiskolai tagozatuk számára biztosítják az utánpótlást, és fontos megjegyezni, hogy a szakértői bizottságok ugyanúgy a megyék fenntartásában vannak, ahogy a speciális programmal működő általános iskolák többsége is, tehát a fejkvóta „birtokon belül marad”. A fenntartók gyakran aktívan támogatják is ezt a gyakorlatot. (8) (Mártonfi, 2005) A szakértői bizottságok számára is szakmai és lelki többletteleher, ha szakmai működési rutinjukon változtatni kell, illetve ha egy ilyen változás korábbi döntéseik helyességét morálisan és szakmai szempontból is megkérdőjeleznél.

Más esetekben az előnyök és hátrányok egyenlege távolról sem ilyen egyértelmű, főleg ha bekalkuláljuk, hogy sokszereplős játékról van szó. A képességek és teljesítményszint szerinti szegregáció – amelyről tudjuk, hogy soha nem korlátozódik erre a dimen-

zióra, mivel azt mindig színezi a társadalmi hierarchiában elfoglalt hely – szaldója több kulcsszereplő számára pozitív. Így az iskolák és pedagógusai számára, akik gyakran ezt célként is fogalmazzák meg. Számukra a korábbi pedagógiai gyakorlat folytathatósága az egyik előny, amikor azt érzik, hogy legalább diákjaik egy részét oktathatják legjobb tudásuk szerint, velük versenyeredményekben is reménykedhetnek, ami pozitív önértékelésük egyik alapvető forrása. Sokan nem is látják lehetőségét a heterogén csoportok oktatásának, a differenciálásról szóló megjegyzéseket az elméleti szakemberek okoskodásának vélik, de gyakorlati lehetőségét – részben felkészültség hiányában – sokszor nem látják. Ők úgy élik meg, hogy legalább hivatásuknak élhetnek, ha „a még oktatható” csoportot külön tartják, és legalább számukra biztosíthatják, ami jár is nekik, és amire emezek legalább törekszenek is. A magasabb státusú iskolahasználók megtartása a másik előny, mert a heterogén tanulócsoporthoz gyakran vezethetnek az iskola számára vonzóbb tanulók elvándorlásához. (9) (Havas és Liskó, 2004) A fenntartó, a helyi politikusok számára szintén előnyként jelenik meg a számukra legfontosabb réteg, a középréteg elégedettsége. A fenntartók egy része ugyan jól látja a problémát, de a politikai racionalitás legjobban a semmittevést jutalmazza. (10)

A képesség szerinti elkülönítés – amelynek technikai, keresztülvihetőségi problémáiról már szóltunk – lakossági megítélése nem egyértelmű, de a jelentős többség a homogén csoportok pártján áll. (6. táblázat) Csupán minden negyedik ember gondolja úgy, hogy a képesség szerinti heterogén csoportok mind a gyengébb, mind a tehetségesebb diákok számára rosszak. A többiek között háromszoros arányban vannak, akik szerint egy heterogén csoport a gyengék számára előnyös, de hátrányos a gyorsabban tanulni képesek számára. Szinte hihetetlen, hogy milyen nagy mértékben egyezik e véleménytagoltság a szakmunkás végzettséggel vagy azzal sem rendelkezők, illetve az érettségizettek és diplomások almintájában. A szakértői és lakossági vélemények tehát nem esnek egybe, és ha felmentést nem is, de magyarázatot adhatnak a helyi és országos oktatáspolitikai passzivitásnak.

6. táblázat. Ha gyenge képességű gyerekeket és tehetséges gyerekeket közösen, egy osztályban tanítanak, akkor az a... A két kérdésre adott válaszoknak az adott cellákba eső százalékos megoszlása a válaszoló legmagasabb iskolai végzettsége függvényében. $N=948$, $P<0,001$

Összes válaszoló		... az a tehetséges gyerekek számára		
... az a gyenge képességű gyerekek számára		inkább rossz	inkább jó	Összesen
	inkább rossz	28,7	11,2	39,8
	inkább jó	33,7	26,5	60,2
	Összesen	62,4	37,6	100,0
Nincs érettségije		... az a tehetséges gyerekek számára		
... az a gyenge képességű gyerekek számára		inkább rossz	inkább jó	Összesen
	inkább rossz	26,8	11,7	38,5
	inkább jó	33,1	28,4	61,5
	Összesen	59,9	40,1	100,0
Van érettségije		... az a tehetséges gyerekek számára		
... az a gyenge képességű gyerekek számára		inkább rossz	inkább jó	Összesen
	inkább rossz	31,1	10,4	41,6
	inkább jó	34,7	23,8	58,4
	Összesen	65,8	34,2	100,0

Forrás: Közvélemény-kutatás, Országos Közoktatási Intézet – Magyar Gallup Intézet, 2005 A kérdést $N=948$ fő (92,7%) válaszolta meg. A válaszhiányt nem vettük figyelembe a megoszlásnál. Megjegyzés: A kérdésekre 4 választ lehetett adni (nagyon jó – inkább jó – inkább rossz – nagyon rossz), de mivel a szélső kategóriákra kevés válasz érkezett, a nagyon jó és inkább jó, valamint a nagyon rossz és inkább rossz kategóriákat összevontuk.

A heterogén és homogén összetételű osztályok az érintett szereplők számára számos előnyt és hátrányt is jelenthetnek, illetve ezekről hiedelmek is kialakulhatnak. Érdeemes

viszont ideiglenesen eltekinteni a tanári munkaterhekben, politikusi újraválasztásokban, szülői averziókban megnyilvánuló, a különböző társadalmi rétegek együttműködéséből vagy izoláltságából következő előnyöket és hátrányokat. Tegyük fel azt a sokkal konkrétabb kérdést, hogy milyen hatással van a tanulók eredményességére a heterogén és a homogén összetétel. Itt jó esetben mérési eredményekre is támaszkodhatunk. Azaz: hogyan alakulnak a gyengébben és jobban teljesítők teszteredményei, ha homogénebb vagy heterogénebb közegben tanulnak. A kérdés megválaszolása legbiztosabban olyan nagy, longitudinális adatbázisok által lehetséges, amelyek a tanárok és tanulók teszteredményeit összehárosítva is tartalmazzák. A tanárok mérésére azért van szükség, mert az eredményesség egyik legfőbb befolyásolója a tanári stílus, oktatási módszer, a tanári minőség (ha ennek definiálása nem is egyszerű).

Spekulatív úton is nyilvánvaló, de adatok is igazolják, hogy a jobb teljesítményű, magasabb státusú diákok iskoláiban képzettebb, a tanári minőséget mérő teszteken jobban produkáló pedagógusok tanítanak, márpedig általános feltételezés szerint a tanulói teljesítmények alakulását leginkább a pedagógiai munka minősége befolyásolja. (*Kertesi és Kézdi, 2005*) Az itt idézett cikk a témára vonatkozó amerikai szakirodalomból számos fontos, tömeges (11) adatfelvételen alapuló vizsgálatot idéz. Ezek alapján jól látszik, hogy a tanári szelekció olyan mértékben követi a diákok szelekcióját, hogy az iskolák döntő többségében a „jó tanár – jó diák” és „rossz tanár – rossz diák” párosítás tapasztalható, ahol a „jó” és a „rossz” egzakt módon definiált minőségi indikátorok. A mérési eredmények talán legérdekesebb tanulsága, hogy a „jó tanár” rendkívül hatékonyan képes az alacsonyabb színtről induló diákok hátrányainak a leküzdésére, és ebben a tanulói körben lényegesen magasabb hozzáadott értéket ér el, ami a rendszerszintű hatékonyságot is növeli. „Amíg egy alacsony teljesítményű diák átlagos teljesítménynövekedése egy év alatt a legrosszabb tanárok mellett 14 pontot tesz ki, addig a legjobb tanár mellett ennek csaknem négyszeresét (53 pontot) (...) ha egy alacsony társadalmi státusú, szegény tanulót öt éven keresztül nem a 'medián tanár', hanem annál egy egész szórásegységgel jobb (adott eloszlásban a 84. percentilise tartozó) tanár tanítana, az önmagában elegendő lenne ahhoz, hogy teljes egészében ledolgozza a hátrányát egy középosztályi tanuló teljesítményéhez képest”. (*Kertesi és Kézdi, 2005*) A tömeges, a hozzáadott érték mérésén alapuló vizsgálatok rendre hasonló eredményekre vezettek, ami a tanári minőség kiemelt fontosságára figyelmeztet. A szegregáció ezért – minthogy a diákok eloszlását gyorsan követi a hierarchiában hozzájuk illeszkedő tanárok eloszlása – garantálja a rendszer egészének alacsonyabb hatékonyságát és a meglévő különbségek növekedését, összességében a rendszer egészének eredményessége elé is szükségtelenül alacsony korlátot emelve.

Magyarországon olyan adatbázist nem ismerünk, mely tanulói teljesítményeket tanári minőségi indikátorral kapcsolna össze, de tanulói teljesítmények egyenlőtlenségeit, iskolai eredményesség-mutatókat sok felmérés vizsgált. A korábban idézett iskolai eredményesség felmérés adatbázisához illesztve a hazai kompetenciamérések adatait arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon vannak-e mérhető különbségek a diákok teljesítménye alapján jobban és kevésbé szelektáló iskolák eredményei között. Igaz-e az, hogy ahol nagyobbak az osztályok közötti különbségek, ott alacsonyabbak vagy esetleg magasabbak a teljesítményátlagok? Nos, ilyen egyértelmű összefüggésre nem jutottunk (*7. táblázat*). Szignifikáns eltérések nem adódtak, de az iskolák azon harmadában, ahol az osztályátlagok szélsőértékei között a legnagyobb az eltérés, rendre magasabb szórásérték mellett alacsonyabb teljesítményátlagokat tapasztaltunk.

A felmérés adatbázisában olyan összefüggéseket is kerestünk, amelyek a jobban és kevésbé szegregáló intézmények eltérő jellegzetességeire villantanának fényt. Összességében azonban csak kevés szignifikáns kapcsolatot találtunk (*12*), melyek egy része magától értetődő. Ilyennek gondoljuk például azt, hogy a szegregálóbb intézményeknek valamivel nagyobb hányadában van felzárkóztató, korrekciós, de tehetséggondozónak mon-

7. táblázat. A 2001/2002-es és 2002/2003-as kompetenciamérések átlagai annak függvényében, hogy az iskolák teljesítmény szerint mennyire szelektálnak az osztályok kialakításakor (kicsi vagy nagy az 5. osztályok bizonyítvány-átlagai között a maximális távolság). Egyik összefüggés sem mutat szignifikáns különbséget.

		5. évf. ált. isk. mat. 01/02	6. évf. ált. isk. mat. 02/03	5. évf. ált. isk. olv. 01/02	6. évf. ált. isk. olv. 02/03
Az osztályátlagok maximális távolsága $D < 0,25$	Mean	484	477	484	478
	N	46	44	45	43
	Std. Deviation	110,1295	129,7170	112,9940	130,2935
Az osztályátlagok maximális távolsága $0,24 < D < 0,50$	Mean	474	483	470	480
	N	38	42	38	43
	Std. Deviation	129,5022	133,2180	126,4711	129,5359
Az osztályátlagok maximális távolsága $0,50 > D$	Mean	454	439	446	440
	N	44	40	44	40
	Std. Deviation	157,8270	160,3058	153,9249	158,5866
Összesen	Mean	471	467	467	466
	N	128	126	127	126
	Std. Deviation	133,3566	141,4302	132,3145	139,6970

Forrás: Iskolai eredményesség felmérés és kompetenciamérési adatbázisok. Megjegyzés: A 220 intézmény alig több mint feléről vannak adataink, az 500-asra normált átlagok az iskolák vizsgált körében rendre 470 körül alakultak, az eltérések sehol nem szignifikánsak. Az adatok éppen ezért csak tájékoztató jellegűek, nem tekinthetők az iskolák teljes körére érvényes statisztikának.

dott osztály is, és valamivel több ilyen iskolában dolgozik gyógypedagógus, mint a gyerekeket az osztályok között egyenlőbben elosztók között. Az osztályok teljesítmény szerinti egyenlőbb vagy egyenlőtlenebb kialakítása – némi meglepetésünkre – nem mutatott viszont összefüggést a deklarált intézményi célokkal, a tapasztalt problémákkal, az iskolákban alkalmazott értékelési formákkal, sőt – ezt nagyon fontosnak gondoljuk – a tanulás-szervezési módokkal sem. Csupán két olyan összefüggést szeretnénk még megmutatni, amelyek témánk szempontjából érdekesek. Az egyik adatszerűen is alátámasztja azt a sokszor hallott fenntartói törekvést, hogy a nehezebben kezelhető-oktatható gyerekek elkülönítése alacsonyabb osztálylétszámmal jár együtt. (8. táblázat)

8. táblázat. Az ötödikes osztályok létszáma és tanulmányi átlaga közötti összefüggés, $p < 0,001$

Osztálylétszám -kategóriák	Tanulmányi átlag	N	Std. Deviation
Max. 21 fő	3,71	73	0,4212
22–25 fő	3,92	81	0,3952
Min. 26 fő	4,11	64	0,3670
Összesen	3,91	218	0,4246

Forrás: Iskolai eredményesség felmérés. Megjegyzés: Az osztálylétszámok a tanulmányi átlagokkal erősen tekinthető ($0,419$), $p < 0,001$ szinten szignifikáns korrelációt is mutatnak.

Nem tudjuk, hogy milyen mértékben van szó az elkülönítő gyakorlattal összefüggő rossz lelkiismeretért fizetett árról, vagy arról a tényleges törekvésről, hogy a szegregált körülmények között jobb feltételeket teremtve, a személyre szabott foglalkozásnak elvi-

leg nagyobb teret szánva zárkóztassák fel a hátrányban lévőket. Ugyanakkor a szegregáció negatív hatásának ilyen „ellentételezése” a fenntartók tapasztalata szerint – akár még többlet szolgáltatásokkal megfejlve is – kevés hozadékkal jár. „... hagyományosan egy romák lakta városrész iskolája. Gyönyörű szép, felújított, itt évek óta kis létszámokban dolgoznak. A város külön iskolai előkészítő osztályokat működtet, fizet fejlesztő pedagógusokat, és azt tudom mondani, hogy annyi az eredmény, hogy az iskoláztatás, mint törvényi kötelezettség, nem jellemző probléma”. (13)

A másik, említésre érdemesnek tartott összefüggés az iskolák szegregáló gyakorlata és a között adódott, hogy szankcionálják-e az átlagon aluli pedagógusi teljesítményeket. Mint korábban is említettük, a hátrányok felszámolásában kiemelt fontosságú az erre irányuló pedagógiai munka minősége. Abból a tényből, hogy a szegregálóbb intézmények még valamivel kisebb arányban is szankcionálják a gyenge pedagógusi munkát (9. táblázat) arra következtetünk, hogy az imént említett összefüggés széles körben nem tudatosult, de legalábbis nem érvényesül az intézményi politikák szintjén.

9. táblázat. „Szankcionálják az átlagon aluli pedagógusi teljesítményt?” A kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása annak függvényében, hogy az iskolában az osztályátlagok maximális eltérése (szegregációs index) mekkora. $P < 0,05$, $N = 223$

	Az osztályátlagok maximális távolsága $D < 0,25$	Az osztályátlagok maximális távolsága $0,24 < D < 0,50$	Az osztályátlagok maximális távolsága $0,50 > D$	Összesen
Igen	41,3	27,9	30,8	100
Nem	24,4	35,3	40,3	100

Forrás: Iskolai eredményesség felmérés

Az országos kompetenciamérések adatbázisai – minthogy a diákok társadalmi háttérére vonatkozó adatokat is tartalmaznak – maguk is lehetővé teszik, hogy az egyenlőtlenségi és teljesítmény-mutatókat együtt vizsgáljuk. Az adatok elemzése során világossá vált az a tapasztalatból is jól ismert tény, hogy a nagyobb települések – a megyei jogú városok és a főváros – szélsőségesebben szegregálnak (10. táblázat), bár a társadalmi háttér szerinti elkülönülés a kisebb településeken is világosan látszik. Nyilván azért, mert ezeken a településeken szélesebb körben van lehetőség az iskolák közötti választásra, középosztályi és a hátrányosabb lakossági rétegeket kiszolgáló intézmények közötti „specializációra”, speciális oktatási kínálat kialakítására. Kistelepüléseken kisebb a választék, és nagyobb költségek merülnek fel egy, a lakókörzettől távolabb eső iskolába íratás alternatívájánál.

10. táblázat. A 2004-es országos kompetenciamérésben részt vett hatodikos diákok átlagos „családi háttérindexeinek” * átlagértékei a háttérindexek szerint kialakított kvintilisekben

A családi háttérindex szórásának kvintilisei	Budapest	Község	Megyeszékhely	Város	Összesen
0–20% (leghomogénebb)	0,96	-0,18	0,64	0,33	0,50
20–40%	0,63	-0,26	0,53	0,19	0,19
40–60%	0,45	-0,26	0,33	0,08	0,08
60–80%	0,35	-0,31	0,23	-0,01	-0,04
80–100% (legheterogénebb)	0,24	-0,42	-0,01	-0,20	-0,23
Összesen	0,66	-0,30	0,42	0,06	0,11

Forrás: Horn Dániel számításai a 2004. évi országos kompetenciamérések adatbázisából. * A családi háttérindex a gyerekek szüleinek iskolázottsága, munkavállalási státusza és otthoni anyagi javai alapján készült 0 átlagú és 1 szórású index. Azaz a negatív indexű tanulók szocio-ökonómiai státusza átlag alatti, míg a pozitívak átlag feletti. A tanulók körülbelül 74%-a található a -1 és 1 közötti tartományban, míg további kb. 11-11% az 1-től 2-ig, illetve a -1-től -2-ig tartó intervallumokban.

Mínthogy a szegregáció sokkal karakteresebben nyilvánul meg a nagyvárosokban, bizonyos adatok elemzését külön a nagyvárosi iskolák diákjainak adataira is elvégeztük. Ezekből kiderül, hogy a diákok közel felének iskolázását ellátó, erősebben szegregáló iskolahálózatok diákjainak a teljesítményátlaga erősen összefügg az édesanya iskolázottságával. (11. táblázat) Ez a csöppet sem meglepő tény akkor válik sokatmondóvá, ha mellette az édesanya iskolázottságát a családi háttér szerinti homogenitással összefüggésben is megvizsgáljuk. (12. táblázat) A két táblázatból együttesen az derül ki, hogy a családi háttér szerint homogénebb – erősen szelektáló – intézményekbe járó diákok szülei sokkal iskolázottabbak, iskolázottságuk átlagos szintje megközelíti a teljesítmény szerinti felső kvintilisek diákjai szüleinek iskolázottságát. Nagyon hasonló eredményeket kaptunk a szövegértés pontszámokkal való elemzéskor is.

11. táblázat. A 2004-es kompetenciamérésen Budapest és a megyeszékhelyek hatodikos diákjai által elért átlagos matematika pontszámok és az édesanya által végzett átlagos iskolaévek száma a teljesítmények szerinti kvintilisek szerinti bontásban

Teljesítmény szerinti kvintilisek	Matematika pontszám	Anya iskolai éveinek száma
Legjobb 20%	671,91	14,31
Viszonylag jó 20%	591,19	13,49
Átlagosan 20%	538,64	12,92
Viszonylag rossz 20%	485,52	12,35
Legrosszabb 20%	408,09	11,51
Összesen	543,58	12,96

Forrás: Horn Dániel számításai a 2004. évi Országos Kompetenciamérések adatai alapján. Megjegyzés: A teljes populációra normált 500 pontos, 100-as szórású minta átlaga azért jóval magasabb 500 pontnál, mert a nagyobb településeken tanuló diákok teljesítményátlaga ennyivel magasabb az átlagnál.

12. táblázat. A 2004-es kompetenciamérésen Budapest és a megyeszékhelyek hatodikos diákjai által elért átlagos matematika pontszámok és az édesanya által végzett átlagos iskolaévek száma az osztályok családi háttér szerinti homogenitásának függvényében

Családi háttér homogenitása szerinti kvintilisek	Matematika pontszám	Anya iskolai éveinek száma
Leghomogénebb 20%	577,94	14,02
Viszonylag homogén 20%	555,05	13,29
Átlagosan homogén / heterogén 20%	540,63	12,86
Viszonylag heterogén 20%	532,23	12,50
Legheterogénebb 20%	507,35	12,02
Összesen	543,58	12,96

Forrás: Horn Dániel számításai a 2004. évi Országos Kompetenciamérések adatai alapján. Megjegyzés: A teljes populációra normált 500 pontos, 100-as szórású minta átlaga azért jóval magasabb 500 pontnál, mert a nagyobb településeken tanuló diákok teljesítményátlaga ennyivel magasabb az átlagnál.

A diákok teljesítményei közötti egyenlőtlenségeket, a szelekció hatásait több szinten lehet vizsgálni. Az egyes diákok teljesítményeit intézményenként, településenként vagy településtípusonként, programonként vagy osztályonként is szokták aggregálni. Bármelyik összehasonlítás szignifikáns és komoly teljesítménykülönbségeket jelez, ugyanakkor más különbségeket elleplez. A településtípusonkénti átlag például az intézmények közöttit, az intézményi átlag az osztályok közöttit. Amikor általában beszélünk szegregációról, akkor az osztályszinten történő összehasonlításokat tartjuk a legfontosabb mutatóknak, hiszen ezek a programok közötti, az intézmények közötti és település(típusok) közötti különbségeket is tartalmazzák, s azok nem oltják ki egymást. És persze az iskolán belülieket is. Egységük a legkisebb értelmesen vizsgálható egység, amely élő diákközösségek, konkrét tanárok munkájának eredője. Osztályszinten meglepően nagy elté-

rések adódnak. 5., 7., 9. és 11. évfolyamosok induktív gondolkodását vizsgálva a legjobb és legrosszabb eredmények között 2,5–4 szórásnyi különbséget mértek. (*Csapó*, 2003) Talán még jobban érzékelhető e különbségek mértéke életkori dimenziókban: „egy-egy korcsoporton belül a legmagasabban és a legalacsonyabban teljesítő osztályok tanulóinak átlagos fejlettsége között hozzávetőlegesen 4–6 év fejlődésnek megfelelő különbségek vannak. Például van néhány olyan kilencedikes osztály, amelyik átlaga nem éri el az ötödikesek átlagos eredményeit, míg más kilencedik évfolyamos osztályok átlageredménye a tizenegyedikesek átlagát is jóval meghaladja”.

Szegregáció formális – különböző iskolákban vagy osztályokban történő – elkülönítés nélkül is megvalósulhat. Ilyen az a leggyakrabban a 7–8. évfolyamon tapasztalt pedagógiai gyakorlat, amikor szinte kizárólag a legjobban teljesítőkre koncentrálnak a tanár. A legalább közepesen szorgalmas és/vagy konform többséget tolerálja, de rájuk már jóval kevesebb energiát fordít. Leckéiket ellenőrzi, felelteti, hogy legyenek jegyei. A leggyengébbeket hátraülteti, és őket azzal a feltétellel engedi át kettessel, hogy nem zavarják az órát. A tanár és diák számára a maga konkrétságában előnyösnek tűnő alku, miszerint nem „zavarják” egymást addig a belátható időpontig, amíg úgymint megszabadulnak egymástól, azzal a következménnyel is jár, hogy a diák fejlesztése teljesen elmarad. (*Balázs*, 2003; *Mártonfi*, 2005)

Ugyancsak a helyi – vezetési, pedagógiai stb. – gyakorlat eltéréseinek kulcsszerepére hívja fel a figyelmet az a kutatás (*Babusik*, 2003), amely szerint a romák mintegy tizede nem fejezi be az általános iskolát 18 éves korára, de az általános iskolák 70 százalékában ők is valamennyien eljutnak a végbizonyítvány megszerzéséig, az iskolák közel harmadában viszont igen nagy arányban nem. Ugyanennek a kutatásnak egy másik, hasonlóan fontos megállapítása, hogy az általános iskolák 40%-ából egyáltalán nem jutnak be romák középiskolába, kizárólag szakiskolákba. (14) Ezek az adatok könnyen lehet, hogy maguk is egy korábbi szegregációnak a következményei, de bizonyosan további szegregációhoz járulnak hozzá.

Az általános iskola fentebb említett diszfunkcionális pedagógiai gyakorlatának következményei legerősebben a szakiskolában (de nem csak ott) csapódnak le, ahol a pedagógusok véleménye szerint a diákok mintegy felének az előképzettsége nem teszi lehetővé a 9. évfolyamos tantervek szerinti tanulmányok folytatását. (*Mártonfi*, 2004) Őket funkcionális analfabétaként szokták jellemezni. A szakiskolába került diákok közel fele már év végén is megbukott legalább egyszer, 8. osztályos tanulmányi átlaguk szakmacsoportként és – a készségtárgyakat leszámítva – tantárgyanként is 3,00 alatt marad. (*Mártonfi*, 2003) Nagyon sokan kerülnek kényszerválasztás révén ebbe az iskolatípusba, illetve ezen belül az adott szakmacsoportra, szakmára. A kilencedikes tanulások háromnegyede szeretne a későbbiek során leérettségizni. Az iskolához, tanuláshoz, képzéshez való viszonyuk, motiváltságuk mindezekből is következően alacsony.

Ezen a helyzeten a szakiskola jelenleg nem képes változtatni, amit a 2004. évi 10. évfolyamos kompetenciamérések adatai is igazolnak. (13. táblázat) A kompetenciaméréseken 0 és 1-es szinten teljesítőkről a szakma úgy tartja, hogy ők nem képesek teljes értékű középfokú tanulmányok folytatására. A szakiskolások közel kétharmada, de a szakközépiskolásoknak is több mint egynegyede sorolható ide. A későbbi társadalmi költségek – a munkaerő-piaci integráció költségei vagy annak elmaradása esetén a tartós inaktív lét – itt is nyilvánvalóan magasak. A 13. táblázat adatai azt is érthetőbbé teszik, hogy bár az EU 2010-ig kitűzött egyik célja, a 22 éves korig felsőközépfokú (ISCED 3 szintű) végzettséget szerzők arányának 85 százalékra emelése tekintetében az adatok szerint – több más új EU tagállammal együtt – az élenjárók között szerepel Magyarország, a végzettség tudásfedezete valószínűleg igen alacsony. (15)

13. táblázat. A 2004. évi kompetenciaméréseken matematikából és szövegértésből 0 vagy 1-es szinten teljesítő 10. évfolyamos tanulók aránya programtípusonként

	Gimnázium	Szakiskola	Szakközépiskola	Összesen
Matematika	12,4%	65,9%	29,5%	32,0%
Szövegértés	8,7%	62,2%	25,3%	28,0%

Horn Dániel számításai a 2004. évi Országos Kompetenciamérések adatai alapján

Az egyenlőtlenségek még az összességében szegregált programtípusnak nevezhető szakiskolai szférán belül is kimutathatók, egyéb dimenziók – például szakmacsoportok, nemek, falvak és régiók – mellett azon osztályok hátrányos helyzetében, amelyekbe nagyobb számban járnak romák. Ők most a szakiskolás populáció nagyjából hatodát teszik ki. Egy szakiskolai felmérés során arra jutottunk, hogy a romák kisebb eséllyel kerülnek egy-egy osztályba azon iskolákban, ahol az általános iskolai eredményeket hangsúlyosan figyelembe veszik az osztályba soroláskor. Azon osztályokban pedig, ahol több roma van, ott nagyobb eséllyel tanítottak a „felzárkóztató” 'A' kerettanterv szerint, mint a 'B' szerint (14. táblázat), amely sokkal jobb esélyt ad az érettségi későbbi megszerzéséhez. (16)

14. táblázat. Az általános iskolai eredmények figyelembe vétele a szakiskolai 9. osztályok kialakításakor, és az 'A' és 'B' kerettantervek alkalmazása 2002-ben. A roma tanulók aránya szerinti megoszlások, %.

	A romák aránya az osztályban			Összesen, %	N
	Max. 10%	10–25%	Min. 25%		
Az általános iskolai tanulmányi eredmény figyelembe vétele a szakiskolai 9. osztályok kialakításakor* N=429, p<0,05					
Ez nem szempont	33,6	36,6	29,8	100	131
Ezt valamennyire figyelembe vesszük	35,6	38,4	26,0	100	177
Ezt hangsúlyosan figyelembe vesszük	50,4	31,4	18,2	100	121
Az 'A' (felzárkóztató) és 'B' (normál) kerettantervek alkalmazása, N=427, p<0,01					
'A'	36,2	33,3	30,5	100	177
'B'	42,2	36,7	21,1	100	237
Egyéb	23,1	7,7	69,2	100	13

Forrás: Szakiskolai felmérés, 2002 november; Országos Közoktatási Intézet, kutatásvezető Mártonfi György.

*A feltett kérdés ez volt: „A szakiskolai osztályokba felvett tanulókat 9. osztály elején milyen szempontok szerint sorolják osztályokba?”

Középfokon nem csak a szakiskolai, de a középiskolai programokon tanulók között is nagyok az egyenlőtlenségek, és növekvő tendenciát mutatnak. Az elit gimnáziumokban, a továbbtanulásra kevésbé felkészítő középiskolákban, az eltérő tagozatokon és szakmacsoportokban immár rendkívül homogén, egymástól teljesítmény, nem és társadalmi háttér tekintetében markánsan különböző diákcsoportokat találunk, akikre részben ennek függvényében karakteresen más életpálya vár. „Markánsan nőnek a magyarországi középiskolák közötti minőségi különbségek (...) 2005-ben a felsőoktatásba kerültek fele az ország 980 középiskolájának alig 17 százalékából érkezett, és ekkor – az 1999-es 14-gyel szemben – már 31 olyan iskola volt, amelynek egyetlen végzőse sem jutott be semmilyen egyetemre-főiskolára”. (Neuwirth, 2005, 2006)

Következtetések és teendők

Az iskolai szegregáció jelensége Magyarországon széles körű, sokunk szerint a demokratikus társadalmak minimális elvárásait is sértő, de preferált értékrendünktől függetlenül 2003 óta törvények által tiltottan is tilos. (17) Az oktatási rendszer szegregációja akár alkotmányos problémákat is felvetethet. Nem nehéz ugyanis igazolni azt, hogy akár

a „spontán” szegregáció révén is lényegesen rosszabb „ingyenes” szolgáltatáshoz jutnak azok, akiket ez hátrányosan érint. Ez adatokkal is kimutatható (tárgyi felszereltség, szakos ellátottság), de a legnagyobb hátrány a legfontosabb tényezőben, a pedagógus – nehezen mérhető – minőségében ragadható meg. Erre hazai (fel)mérési adatokat nem ismerünk. A peremhelyzetű rétegek oktatását azonos bérért végző pedagógusok lényegesen nagyobb fajlagos munka- és pszichés terheiből egyenesen következik egy „pedagógus szegregáció” is. A „jobb iskolák” és a „jobb pedagógusok” egymásra találása nagyjából azonos fizetési feltételek mellett kölcsönös érdek. Így a hátrányos lakóhely, a rossz jövedelmi helyzet, a fogyatékos vagy a roma származás tömegesen „spontán” – ritkábban irányított – diszkriminációhoz, alacsonyabb színvonalú szolgáltatáshoz vezet. Valószínűleg sokszor még a dupla fejkvóta és a kisebb csoportlétszám esetén is alacsonyabb szolgáltatás jut a szegregációs folyamat által pedagógiai elfekvőnek nevezhető osztályokban, amelyek egy részében a tényleges fejlesztés elmarad, az idejáromok lényegében ellátatlanok maradnak. A szegregáció mechanizmusa végső soron jelentős forráskivonást eredményez a hátrányokkal jellemezhető társadalmi csoportok oktatásából – döntően az őket tanítók minőségi deficitje révén –, egyúttal forrás-átcsoportosítást a tehetősebb középosztályi rétegekből érkező diákok oktatásába. (18)

A szegregációnak az oktatási rendszer eredményességére való hatása az ebben az írásban is idézett empirikus adatok alapján legalábbis gyanítható, ha teljes bizonyossággal nem is igazolható. Véleményünk szerint a szegregáció az átlagos eredményességi szintet csökkenti, ezáltal a rendszer egészének hatékonyságára is negatív hatást gyakorol akkor is, ha az eredményességet csupán az elért tudásszinttel becsüljük. Személy szerint az ezen túlmutató, a társadalmi működés zavaraiiban megnyilvánuló negatív következményeket legalább ilyen súlyúnak gondoljuk. További rendszert erodáló hatásnak gondoljuk, hogy a szegregált állapot fennmaradása a rendszer pedagógiai megújulását, folyamatos fejlődését is akadályozza.

Sikeres deszegregációs politikákra tehát nagy szükség volna országos, fenntartói és intézményi szinten is, de ebben nagy az ellenérdekeltség. A szegregációra épülő működés a „vesztes” iskolahasználó réteg és az őket oktatók kivételével valamennyi szereplő számára „megfelel”, vagy legalábbis rövidtávon kisebb veszteséget jelent, mint egy integrációs elmozdulás. A politikusokon, fenntartókon és pedagógusokon kívül a lakosság meghatározó része is érdekelt a társadalmi csoportokat elkülönülve oktató intézmények választása mellett. A középosztály számára fenntartott iskolákban ugyanis magasabb szintű szolgáltatáshoz juthatnak. Azt mondhatjuk, hogy az iskolázottabb szülők – ha a majdan elért tudásszintre és a felkínálkozó tanulmányi és életpályára optimalizálnak – az esetek többségében racionálisan döntenek, amikor gyermekeiket a társadalmi hierarchiában magasabban álló családok gyermekeit befogadó iskolákba íratják be. Mindennek a diákokéval párhuzamos tanári szelekcióban látjuk a legfőbb okát.

A sikeres deszegregációs politikáknak három előfeltételét tudjuk megnevezni.

1. E politikák – minthogy nem tisztán oktatási ügyről van szó – kiindulópontja a miniszteriális szintnél magasabbra kell helyeződjön, és nem tisztán oktatásügyi, hanem társadalompolitikai innovációként kell értelmezni, amely rendszerhatékonysági, inklúziós-kohéziós, regionális fejlesztési és versenyképességi célokat is szolgál.

2. A politikák megfelelő információs háttérre, meggyőző adat- és érvekészletre kell épüljenek. Erre nem azért van szükség, mintha a szakértők és irányítók egy szűk köre ne volna tisztában most is a helyzettel. Fontos azonban, hogy minden érintett szereplő – beleértve a szülőket, a beosztott pedagógusokat, laikus önkormányzati döntéshozókat – a rendszer erőforrásainak igazságtalan elosztásán túl világosan lássa annak alacsony hatékonyságú működését is. Ehhez biztosan szükség van nagy volumenű empirikus adatfelvételre, illetve ilyeneknek – például az országos kompetencia- és más méréseknek – a szegregációs szempontból történő elemzésére, és célzott kommunikációjára is.

3. A részpolitikáknál be kell kalkulálni, hogy a szereplők többsége számára a jelenlegi helyzet fennmaradása nem előnytelen. Nem várható senkitől, hogy – ha megfelelő kommunikációs politika eredményeként be is látja a helyzet tarthatatlanságát – saját maga, gyermeke vagy intézménye „ellensége” legyen, azért hogy a „közjót” szolgálja. Az eddigi szakmapolitikai intézkedéseket (19) úgy kell újjal kiegészítve rendszerbe foglalni, hogy az érdekeltségek „átbillenése” valamennyi kulcsszereplőnél megtörténjen. Eről monitorrendszer működtetésével kell meggyőződni, illetve ennek hiányában a szükséges korrekciókat folyamatosan meg kell tenni.

Jegyzet

(1) Jellemző eset a szóhasználat bizonytalanságára, hogy a 2005. november 24-én a Magyar Tudományos Akadémián rendezett „Elvesztett esélyek: Szelekció a magyar iskolarendszerben” című rendezvény meghívóján Kertesi Gábor előadásának címe az anyag elején: „A képesség szerinti iskolai szegregáció mértéke és következményei”, míg a meghívó belsejében, az előadás ismertetésénél: „A képesség szerinti iskolai szelekció mértéke és következményei”.

(2) A közoktatási törvény 2005. őszi módosítása 2007-től az iskolaválasztás 1985 óta érvényben lévő szabadságát korlátozza, és az általános iskolás diákok körzetükbe való beiratását kívánja elérni.

(3) Iskolai eredményesség felmérés, Országos Közoktatási Intézet, 2005.

(4) Itt az Oktatási Minisztérium által 2003-ban indított „Utolsó padból” programot kell megemlíteni, amely a fogyatékosokkal együttnevelt, főleg roma nem fogyatékos gyerekek megvizsgálását és lehetőség szerint normál programba való helyezését célozza meg, és amelyet miniszteri biztos felügyel. Az első években csak a korábbi döntések kis hányadában történt meg, hogy az új vizsgálatokat követően a kisgyerekeket normál tantervű osztályokba helyezték volna. (Szira, 2005)

(5) Iskolai eredményesség felmérés, Országos Közoktatási Intézet, 2005

(6) Vettük az 5. osztályok osztályátlagai összes lehetséges különbségének a maximumát, ezt tekintjük az iskola szegregációs mutatójának. Úgy gondoljuk, hogy ahol ez az érték magas, ott homogénebb osztályok irányába mutató szegregáló gyakorlat érvényesül, míg ahol ez az érték alacsony, ott teljesítmény és társadalmi háttér szerint is heterogénebb osztályközösségek alakulnak ki. Az iskolákat az osztályátlagok maximális eltérései alapján három egyenlő számosságú csoportba soroltuk. A legkisebb különbségű harmadban az osztályátlagok maximális különbsége legfeljebb 0,24, míg a legnagyobb egyenlőtlenségeket felmutató harmadban legalább 0,50. Így egy 3 értékű szegregációs változóhoz jutottunk.

(7) $P < 0,001$ szinten szignifikáns összefüggés.

(8) „Nem adják a gyereket abba a kis létszámúba. Az én gyerekem az nem hülye. Nem azt mondtuk, hogy hülye, jönnek hozzám a fellebbezések a reklamációkkal. Nem azt mondtuk, hogy hülye a gyereke, hanem ő többet kap, többet kell vele foglalkoznom. Neki ez használ, és ő többet kap, mint egy nagy létszámú osztályban, ott nem kaphatja meg, ott le fog maradni.”

Idézet egy megyei jogú város vezetőjével 2005 márciusában készített interjúból.

(9) Idézet egy megyei jogú város vezetőjével 2005 márciusában készített interjúból: „Nyolc kisgyerek megy az idén iskolába. És mégis. Ez elől menekülnek a szülők... mert hogyha 8 gyerektől megrettennek, akkor ez azt mutatja, hogy itt nagy tömegben nincsenek... Na tehát erre gondolom, hogy nincs válszunk, és ez baj. Tehát az történt, hogy volt egy cigány iskola, ... bezárták, betették <egy másikba>. <Most ez a másik> kezd elnéptelenedni.” A megyei jogú városok vezetőivel folytatott beszélgetésekben számos hasonló történet szerepelt.

(10) „... nem találkoztam bizottsági elnöki pozícióknál fogva olyan pedagógiai felvétellel, ami arról szólt volna, hogy mit kezdjünk az iskolában azokkal a fajta kallódó gyerekekkel, akik ugyan elvégezték az iskolát, de a tudásuk nem lesz versenyképes. Nem foglalkozunk vele.” Interjúrészlet egy megyei jogú város oktatási bizottságának elnökével 2005 márciusában készített interjúból.

(11) Olykor milliós nagyságrendű diák és százezres nagyságrendű tanár adatainak elemzésére került sor.

(12) A felmérést nem a szegregáció és eredményesség kapcsolatának vizsgálatára tervezték, ilyen összefüggéseket csak mint „kutatási melléktermékeket” próbáltunk azonosítani.

(13) Idézet egy 2005 márciusában, egy megyei jogú város irodavezetőjével készített interjúból.

(14) A cigány fiatalok iskolai pályafutását vizsgáló kutatás csak olyan iskoláknak küldött kérdőíveket, amelyek jelentős számban oktattak romákat, így a „senki nem került érettségit adó középfokú intézménybe” megállapítás rendkívül erős állítás, hiszen „már” a romáknak is több mint ötöde gimnáziumban vagy szakközépiskolában tanul tovább.

(15) Legutóbb a DG XXII. (az EU oktatási főigazgatósága) munkatársa, Peter Baur is így kommentálta az ún. benchmarkok részadatait egy nemzetközi konferencián. Az előadás – Teachers and trainers in VET – key actors to make LLL a reality in Europe – elérhető az Interneten, az általánosító kommentár csak az élő előadásban hangzott el. http://www.ttvnet.org/Keynote_Peter%20Baur.ppt

(16) Az 'A' és 'B' kerettantervek alkalmazásában tapasztalt egyenlőtlenséget elvileg úgy is értelmezhetnénk, hogy a gyengébb eredménnyel érkezők, akik között a romák is nagyobb számban találhatók, felkészültségük alapján „csak” a felzárkóztató kerettan-

terv szerinti tanulmányokra oszthatók be. Ennek azonban ellentmond, hogy – oktatásszervezési okokból – az iskolák nagyon gyakran csak az egyik keret-tantervet alkalmazták, tehát itt az osztályok közötti és az iskolák közötti, nem is nagy mértékű egyenlőtlenségek eredőjét látjuk az adatokban.

(17) 2003. évi CXXV. Törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
(18) A forráskivonás nagyságrendje elvileg becsülhető. Ha úgy tekintjük, hogy az „átlag tanár” képviseli a bértábla szerinti értéket, akkor a minőségi indikátorok szerinti „jobb” és „rosszabb” tanárok értéke a munkaerő-piaci értékességüket tükrözve ennél több vagy kevesebb lehet. Elvileg tehát mérhető lehet az

az érték, amely az egyes diákokat oktatók összességét jellemzi. Ha az átlagtanár éves bérét járulékokkal 3 millió forintnak tekintjük, akkor nem túlzás a „jó” és „rossz” tanárok közötti értékkülönbséget 1–2 millió forintra becsülni. Minthogy legalább néhányszor tízezer érintett tanárral kell számoljunk, csupán a pedagógusok révén minimum sok tízmilliárdos forrás-át csoportosítással kalkulálhatunk.

(19) Utolsó padból program, Arany János tehetséggondozó és kollégiumi program, egyes HEFOP intézkedések, integrációs normatíva, a körzetes iskolába való beíratás adminisztratív előnyben részesítése, a differenciálás pedagógiájának népszerűsítése stb.

Irodalom

Babusik Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 10.
Balázs Éva (2003): Vélemények és tények a középiskolai expanzióról. In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája*. Országos Közoktatási Intézet.
Bánfalvy Csaba (2005): *A fogyatékos tanulók a közoktatásban*. Országos Közoktatási Intézet, kézirat
Csapó Benő (2002): Az iskolai szelekció hatásának elemzése a képességek fejlődésének számítógépes szimulációja segítségével. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1.
Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 8.
Havas Gábor – Liskó Ilona (2004): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. OM megrendelésre készült kutatási záró tanulmány
Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. *Közgazdasági Szemle*, 4–5.
Lannert Judit (2003): Középiskola-választás a kilencvenes évek végén. In Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája*. Országos Közoktatási Intézet, 71–92.
Mártonfi György (2003): *Szakiskolai programok, szakiskolások a 9. osztályban, Gyorsjelentés a 2002.*

novemberi szakiskolai felmérésről. Országos Közoktatási Intézet, kézirat.

Mártonfi György (2004): Szakiskolai képzés – Egy felmérés és két tanulmányút tapasztalatai. *Szakképzési Szemle*, 4. 288–317.

Mártonfi György (2005): *Megyei jogú városok oktatási vezetői az eredményességről és a hatékonyságról*. Zárótanulmány, Országos Közoktatási Intézet, kézirat
Nagy Mária (2001): A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés a kilencvenes évek magyar oktatási rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3.

Neményi Mária (2004): A fogyatékosokhoz vezető út, *Iskolakultúra*, 5. 27–49.

Neuwirth Gábor (2005): *A középiskolai munka néhány mutatója 2004*. Országos Közoktatási Intézet.

Neuwirth Gábor (2006): Tovább, tovább? Polarizálódó középiskolák. *HVG*, január 21.

Radó Péter – Czachesz Erzsébet (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
Szira Judit (2005): *Kezdeményezések a szegregáció felszámolására*. Országos Közoktatási Intézet, Kézirat, 34.

Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Középiskolások iskolázási útjai a kilencvenes években

A kilencvenes években az oktatási rendszer komplexebbé vált és több választási lehetőséget kínál, mint korábban, az egyéni igényeket mégsem képes teljes mértékben kielégíteni. Ezért megindult a tanulási utak individualizálódása a rendszer keretein belül. Ennek a folyamatnak a foltérképezéséhez igyekszik hozzájárulni a középiskolai oktatásban tanulók és ott végzettek iskolai útjáról szóló elemzésünk.

A kilencvenes évek hazánkban a gazdaság, a munkaerőpiac átalakulásának, illetve az oktatási expanzió, az oktatási rendszer szerkezeti átalakulásának az ideje volt. Nemzetközi tendenciák elemzése azt mutatja, hogy az iskolázással összefüggő hazai változások a fejlett országokban általában meglévő tendenciákat követik. A legtöbb fejlett országban megfigyelhető az iskolában eltöltött idő meghosszabbodása az iskolázottság – jövedelemben, állásbiztonságban is kifejezhető – gazdasági megtérülésének és a tanulás iránti társadalmi igény növekedése következtében. Ezzel párhuzamosan megfigyelhető az oktatás általános szakaszának meghosszabbodása és a specializáció kitöltődése, valamint a tanulás és a munkába állás között eltelt szakasz meghosszabbodása. Megfigyelhető az is, hogy a tanulói, illetve a pályautak linearitása is némileg változóban van, azaz hogy a tanulás és a munka nem feltétlenül egymást követi az életpálya során, hanem gyakran egymással párhuzamosan, vagy egymással váltakozva fordul elő. Mindezzel összefüggésben több fejlett országban az oktatási rendszer fő tövábbhaladási irányain átvezető 'királyi' utak kizárólagossága és egyértelműsége is megkérdőjeleződött, s sökféle legitim tanulási út léte vált párhuzamosan lehetségessé. (*From Initial...*, 2000)

Magyarországon ezek a folyamatok nagyon gyorsan mentek végbe, mintegy másfél évtized alatt. Az oktatási rendszer ez idő alatt szintén radikálisan átalakult, ami részben öka volt az iskolázás kiterjedésének. Az oktatási rendszer strukturális átalakulásáról ez időszakban elmondható, hogy nem mindig világos oktatáspolitikai szándékok, tudatos törekvések mentén zajlott, hanem nagyjából spontán módon, társadalmi, gazdasági és intézményi érdekek összegződésére vezethető vissza (*Jelentés a közoktatásról* 2000, 2003), részben jogszabályi változások következménye volt (NAT, OKJ, tankötelezettség 16, majd 18 éves korig történő meghosszabbítása). A kilencvenes évek oktatási expanziója és szerkezeti változásai következtében a tipikus tanulói utak mindkét középiskolai programban jellemzően egy-két évvel hosszabbak lettek. Mellettük megjelentek olyan nem tipikus tanulási útvonalak is, melyek nem (csak) az adott program elsődleges célját követik, hanem egyéni célok mentén formálódva az öktől eltérő módon alakulnak, s más kimenethez vezetnek. Ez a tendencia azt mutatja, hogy bár az oktatási rendszer komplexebbé vált és több választási lehetőséget kínál, mint korábban, az egyéni igényeket mégsem képes teljes mértékben kielégíteni, ezért megindult a tanulási utak individualizálódása a rendszer keretein belül. A tövábbhaladási folyamatok különböző aspektusaival több elemzés is foglalkozik (például *Andor*, 2000; *Lannert*, 2003; *Liskó*, 2004; *Semjén*, 2005; *Kertesi és Varga*, 2005), a változás mértékéről, hatásáról és az érintett csőpörtökről azonban még viszonylag kevés információ áll rendelkezésre. Elemzésünk az OKI Kutatási Központjában 2005-ben végzett *Tanulói utak elemzése* című projekt keretében készült.

A két középiskolai programban a tipikus tanulási útvonalakat érintő váltózások az alábbiak voltak: A gimnázium hagyományos 4 évfolyamos, elsősorban továbbtanulásra felkészítő programja mellett a kilencvenes évek elejétől a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi osztályok indulásával korábbi beiskolázási pontok nyitak 10 és 12 éves korban. Más gimnázium-típusokban (például korábban a kéttannyelvű gimnáziumokban, újabban a nyelvi előkészítő évfolyamokon) a tanulók számára a 0. évfolyam jelentett egy évvel hosszabb tanulást. A gimnáziumi oktatásban résztvevők aránya jelentős mértékben növekedett a vizsgált időszakban a középiskolai expanzió következtében: 21 százalékról (1990/91) 31,6 százalékra (1999/2000) nőtt az általános iskolában végzetek körében a gimnázium 9. évfolyamára lépők aránya. (*Lannert és Mártonfi*, 2003)

A szakközépiskola 4 évfolyamos, érettségire, illetve munkaerőpiaci beilleszkedésre előkészítő programja az általános képzés 16 éves körig történő meghosszabbodása és a szakképzés kezdetének érettségi utánra tolódása következtében a kilencvenes évek második felében – adótt szakma képzési idejétől függően – 1–3 évvel meghosszabbodott. A szakközépiskolai oktatásban résztvevők aránya szintén jelentős mértékben növekedett a vizsgált időszakban a középiskolai expanzió következtében: 27,5 százalékról (1990/91) 39 százalékra (1999/2000) nőtt az általános iskolában végzetek körében a szakközépiskola 9. évfolyamára lépők aránya.

Elemzésünkben – egy másódelemzés segítségével – arra vállalkoztunk, hogy megpróbáljuk rekonstruálni a két középiskolás tanulói csöpört iskolázási útját a kilencvenes években, s választ keressünk arra, hogy mi is történt ebben az évtizedben a tanulói, tanulási utak felől nézve. (1) A másódelemzés során az Ifjúság 2000 vizsgálat adatainak másódelemzésére építettük, amely 8000 15-29 éves fiatal részletes, egyéni szintű adatait tartalmazza. A fiatalok körében iskolázottság szerint különítettük el a csöpörtöket egymástól: külön elemeztük a középiskolát végzetek, a szakiskolai végzettséggel rendelkezők és az annál alacsonyabb végzettséggel rendelkezők iskolai pályáját, valamint a kisteleptületeken élők iskolázási útját. (2) Jelen vizsgálat célja annak megismerése volt, hogy a kilencvenes években hogyan változtak – részben a középiskolai expanzió nyomán – az egyes iskolatípusokba kerülő csöpörtök, iskolázási útvonalai, döntéseik és nem utolsósorban az ezekkel összefüggő továbbtanulási és munkaerőpiaci esélyeik. A vizsgálat feltáró jellegű, azaz nem volt elsődleges célunk az összefüggések teljes mélységének feltárása, inkább csak a főmális iskolázást egységes folyamatként értelmező kérdések felvetése és az iskolázási utak ilyen folyamatként történő leírása az egyes kiválasztott iskolázási csöpörtök esetében.

A középiskolások

Az 1990-es évtized a középiskolai expanzió évtizede volt, az oktatásstatistikai adatok azt mutatják, hogy a 8. évfolyamról kilépő tanulónépeség körében a középiskolai beiskolázás az évtized eleji 48,6 százalékról (1990/91) az évtized végére 70,6 százalékra (1999/2000) nőtt. A tendencia a tanulói adatokból is kitűnik: a középiskolát végzett, illetve a középiskolában tanulók együttes csöpörtja egy igen jelentős, s növekvő arányú csöpörtöt alkot. (1. táblázat) A két csöpört méretének változásával feltételezhető volt, hogy összetételük is változott a vizsgált időszakban – s egyben feltehető volt az is, hogy ezzel változott az iskolarendszeren átvezető útjuk, és az esélyeik is.

Feltételeztük, hogy a középiskolások két nagy csöpörtjának létszámnövekedése hatással volt társadalmi összetételükre is, azaz társadalmi értelemben mindkét csöpört nyitottabbá vált. A tendenciák érzékeltetésére mind a gimnazisták, mind a szakközépiskolások esetében összehasonlítottuk a még tanuló és a már befejezett iskolával rendelkezők családi hátterére és szülei iskolázottságára vonatkozó adatokat. (2. táblázat) A szakközépiskolát végzetek körében a fiatalok egyharmadának apja rendelkezik legalább érettségi-

vel (a még tanulónál több mint harmada), a többiek apjának ennél alacsonyabb az iskolai végzettsége. A gimnazisták esetében a helyzet kiegyensúlyozottabb, amennyiben több a legalább érettségivel rendelkező apa. Ugyanakkor nagyobb a különbség a még tanulók (vagyis a fiatalabb körosztály) és a már érettségizettek apái között. Ez azért figyelemre méltó, mert cáfolja azt a várakozást, hogy a középszintű iskolai expanzióval szélesedik az egyes középszintű iskolák társadalmi bázisa. Úgy tűnik, ez általánosságban nem igaz a kilencvenes években gimnáziumban tanulóira, mivel ebben az időszakban a középszintű iskolai expanzió inkább a szakközépszintű, mint a gimnáziumok bázisán ment végbe, sőt a gimnáziumok rekrutációs köre még be is szűkült is valamelyest a szerkezetváltás következtében. A gimnazisták esetében a két csoport közötti távolság a szülők iskolázottságát tekintve inkább nőtt, mint csökkent.

1. táblázat. Legmagasabb elért iskolai szint (már megszerzett vagy folyamatban lévő iskolai végzettség) az egyes korcsoportok esetében (%) * technikummal együtt

	Korcsoport		
	19–24 éves N=3362	25–29 éves N=2862	Átlag N=8000
Max. 8 általános	10,3	13,9	11,6
9–10. osztály	0	0,1	0,4
Szaktanulmányozó, szakiskola	27,2	35,5	28,4
Szakközépszintű*	16,3	17,1	20,4
Gimnázium	11,6	11,0	15,9
Technikum	6,8	4,1	4,8
Főiskola	16,6	10,7	11,0
Egyetem	10,9	7,0	7,3
Középszintű együtt*	34,7	32,2	41,1
Legalább középszintű együtt	62,2	49,9	59,4
Együtt	100,0	100,0	100,0

2. táblázat. A szülők iskolázottsága az egyes középszintű iskolai csoportokban, 2000

A gyermek iskolázottsága	Apák		Anyák	
	Érettségi alatt	Legalább érettségi	Érettségi alatt	Legalább érettségi
Szakközépszintűben tanul	62,3	37,4	47,7	52,3
Befejezett szakközépszintű	66,9	33,1	53,2	46,8
Gimnáziumban tanul	40,2	59,7	29,1	70,9
Befejezett gimnázium	54,6	45,5	44,5	55,4
Felsőfokú tanul	34,2	65,8	22,6	77,4
Befejezett felsőfok	34,6	65,4	23,5	76,5

A nemek aránya a mintában kiegyensúlyozott, az egyes középszintű iskolából induló csoportok esetében azonban némileg eltérő. Egyedül a még szakközépszintű iskolában tanulók körében figyelhető meg, hogy a fiúk túlsúlyban vannak, a többi csoport esetében a lányok aránya többé-kevésbé meghaladja a fiúkét. (3. táblázat) A lányok aránya a legmagasabb a befejezett gimnáziumi végzettséggel rendelkezők körében, az adatfelvétel idején gimnáziumba járók között már valamivel kisebb az arányuk. Hasonló különbség van a felsőfokú végzettséggel rendelkező és felsőfokú oktatásban tanuló csoportok között: a még tanulók körében kiegyensúlyozottabb a nemek aránya, mint a már befejezett végzettséggel rendelkezők között. A befejezett végzettséggel rendelkezők és a még tanulók adatai közötti különbség azt mutatja, hogy némileg változóban van a középszintű iskolák tanulóinak nemi összetétele: a gimnázium már nem a „lányok iskolatípusa”, a program iránt megnőtt az érdeklődés a fiúk körében is. A szakközépszintű iskolában is eltűnően van az enyhébb lánytöbbség, a nemek aránya ugyan a fiúk irányába tolódik el, de egyben kiegyenlítetnek is

mönndható. Mindez feltehetően összefügg a középfokön a szakképzés kezdetének kitörlődésével és helyzetének elbizonytalanodásával, valamint a felsőfokú expanzióval megnyíló tövbábtanulási lehetőségekkel, ami a fiúk jelentős részét is a felsőfokú tanulás irányába kezdte terelni.

3. táblázat. A nemek aránya az egyes középiskolai csoportokban, 2000

	<i>Férfi</i>	<i>Nő</i>	<i>Együtt</i>
Szakközépiskolában tanul	52,4	47,6	100
Befejezett szakközépiskola	44,5	55,5	100
Gimnáziumban tanul	42,4	57,6	100
Befejezett gimnázium	34,2	65,8	100
Felsőfokön tanul	46,4	53,6	100
Befejezett felsőfokú végzettség	40,6	59,4	100
Átlag	44,1	55,9	100

A lakóhely szerinti összetétel elemzése szintén sajátos különbséget mutat a gimnázium és a szakközépiskola tanulói között, ha a még tanulók adatait is vizsgáljuk. A gimnazisták körében a nagyvárásban (fővárosban és megyeszékhelyen) élők aránya meghaladja a kisebb településeken (kisvárosban és a községekben) élő fiatalok arányát, míg a szakközépiskolákban tanulók között egyértelműen az utóbbiak vannak többségben (70 százalék). A befejezett végzettséggel rendelkezők és a még tanulók adatai közötti különbség azönbán átrendeződést sejtet ebben a vonatközásban is: míg a szakközépiskolások körében nőtt a még tanulók esetében a kisvárosi vagy községi közegben élők aránya a már kilépett csöppörthöz viszonyítva, addig a gimnazisták esetében ellenkező irányú változás figyelhető meg ebben a vonatközásban, a körükben a budapestiek aránya növekedett és a községben élőké csökkent. Mindez arra enged következtetni, hogy bár a két középiskolai csöppört tanulói összetétele a változások következtében némileg átrendeződöben van, de ez elmarad a feltételezett változástól. A két csöppört, a 'gimnazisták' és a 'szakközépiskolások' a változásokkal párhuzamosan egymáshöz néhány vonatközásban (pl. nemek szerinti összetétel) közeledöben vannak, más, nem kevésbé fontos szempöntök mentén vizsgálva azönbán nem tapasztalható közeledés, söt inkább távörlödött a vizsgált idöszakban egymástól (például szöllői háttér, lakóhely szerinti összetétel).

Középiskolások és iskolázási utak

A fiatalok tanulással, iskolázással töltött idejének döntö részét a förmális öktatási rendszer különböző szintű, illetve típusú öktatási prögramjaiban való részvétel teszi ki a tanulási utak meghatározó mértékben az öktatási rendszer által kijelölt útvonalakhöz kapcsolódnak. Ezen túlmenöen azönbán természetesen a más tanulási förmákban való részvétel is igen gyaköri, a tanulás különböző förmái és szinterei a gyakorlatban nem válnak el élesen egymástól. Elemzésünkben lehetőség nyílt a förmális öktatásban való részvétel mellett a nem förmális öktatásban való részvétel elemzésére is, valamint az egyes öktatási szintek közötti átmenet néhány sajátosságának elemzésére. Bár a tanulók iskolai útjának pöntös követése csak egy tanulói szintű követési rendszerben lenne maradéktalanul lehetséges, a rendelkezésünkre álló adatok lehetőséget adtak egy közelítési kísérletre, könkretabban az egyes középiskolai csöppörtök (3) förmális iskolai útjának, azaz a förmális öktatási rendszerhez kapcsolódó szervezett tanulási förmákban történö tanulási útvonalak rekonstruálására. (4) Az általunk vizsgált iskolai és életköri csöppörtök esetében mindenekelőtt megvizsgáltuk a tanulási út sörán érintett iskolák számát, és azt a kérdést, hogy jellemzően hány öktatási intézmény látöगतását vagy elvégzését jelentette számukra a förmális iskolarendszeren átvezetö út. (5) Az iskolai útvonalakat az egyes középiskolai csöppörtök esetében külön elemeztük.

A szakközépi iskolások főmális iskolai útja jellemzően két vagy három intézményben való tanulást jelent. Döntő többségük (88 százalék) eleve szakközépi iskolába került az általános iskola után, 8 százalékuk azonban először szakmunkásképzőbe lépett, s onnan ment tovább szakközépi iskolai programba (róluk nem tudjuk, hogy befejezett szakiskolai végzettséggel rendelkeztek-e vagy sem), illetve 3 százalék először gimnáziumi oktatásba kapcsolódott be. A szakközépi iskolát később, harmadik lépésben választók aránya 12,9 százalék, ők feltehetően a korrekciós utat követők (másik szakközépi iskolában szakképzési évfolyamokon tanulók a vizsgált időszakban még nem lehettek jelentős számban). A harmadik intézményváltást követően még a tanulóknak csaknem a fele az iskolarendszerben volt, az ezen a ponton felsőfokú oktatásba (nagyöbbrészt főiskolára) kerülők aránya 15 százalék, középfokon, de jelentős a középfokon vagy technikumban tanulóké is. A következő lépés már csak a tanulók egytizedére terjedt ki, ezek nagyobb részben (6 százalék) felsőfokú tanulmányokba kezdtek, 3,4 százalékuk középfokon tanult. (4. táblázat)

4. táblázat. A szakközépi iskolások formális iskolarendszeren átvezető útja

	1. N=1628	2. N=1630	3. N=294	4. N=25
Ált. iskola	99,8	0,6		
9–10. osztály		0,2	0,1	
Szmképző		8,0	4,2	0,8
Szakközépiisk.		88,4	12,9	1,4
Gimnázium		2,9	0,9	0,4
Technikum			11,6	0,8
Főiskola			12,0	4,6
Egyetem			3,5	1,9
Ph.D képzés				0,3
Pöszgraduál.				0,2
Válasz együtt	99,8	99,3	45,5	10,4
Nincs válasz	0,2	0,7	54,5	89,6
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

A gimnazisták iskolai pályafutása mindenekelőtt a főmális oktatási rendszerben való tartósabb tanulásban különbözik a szakközépi iskolásokétól: jellemzően két vagy három iskola látogatását, s a rendszerben való hosszabb bennmaradás után felsőfokú végzettséggel való kilépés növekvő valószínűségét jelentette a kilencvenes években. A gimnazisták a szakközépi iskolásokkal összehasonlítva mintegy 15 százalékkal magasabb arányban tanultak a középfokot követően a főmális oktatási rendszerben. A csöpört túlnyomó része (87 százalék) szintén eleve gimnáziumba lépett, egytizedük azonban szakmunkásképzőben, 1 százalék szakközépi iskolában kezdett. A harmadik iskola 38,6 százalékuk számára felsőfokú tanulmányokat jelentett, de 15 százalék számára középfokú, ezen belül 13,2 százaléknak későbbre halasztott gimnáziumi tanulmányokat, 6,7 százalék számára középfokú szakmatanulást. A gimnazisták körében ezen a ponton is jelentős (a szakközépi iskolásoknál megfigyelhetőnél jelentősebb) a szakmunkásképző iskolába járók aránya, ők feltehetően gimnáziumi tanulmányaikat követően kapcsolódtak be a középfokú szakképzésbe. Negyedik oktatási intézményben való tanulás már csak alig több mint egytizedük esetében fordul elő, ez 8,3 százalékban felsőfokú továbbtanulást, 1 százalékban Ph.D vagy pöszgraduális tanulmányokat jelent. Ötödik iskola előfordulása már csak egy töredéket jellemez, s döntően szintén felsőfokú tanulmányokhoz kapcsolódik.

A főmális oktatási rendszeren belül a tanulók két fontos átmeneti ponton haladnak keresztül, az általános iskola és a középfokú oktatás, valamint a középfokú és a felsőfokú oktatás között. A tanulói utak szempontjából mindkét átmeneti pont egyben fontos döntési pontot jelent, ahöl sők szempontból eldől a tanulók további iskolázási sorsa, de egyben a módosításokra is lehetőség nyíhat – igaz, némi késedelemmel. Középi iskolába a fiatalok

5. táblázat. A gimnazisták formális iskolarendszeren átvezető útja

	1. N=1265	2. N=1266	3. N=381	4. N=43	5. N=5
Ált. Iskola	99,9	0,7	0,1	0,1	
9–10. éosztály		0,2	0,0		
Szmképző		11,0	3,7	0,5	
Szakközépisk.		1,2	3,0	0,6	0,1
Gimn.		86,8	13,2	1,1	0,2
Technikum			1,6	0,4	
Főiskola			21,5	4,4	0,5
Egyetem			17,1	3,9	0,7
Ph.D képzés			0,1	0,3	
Pósztgrad.			0,1	0,7	0,3
Válasz együtt	99,9	100	60,5	12,1	1,8
Nincs válasz	0,1		39,5	87,9	98,2
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

86–90 százaléka közvetlenül az általános iskola után lépett, kerülő – döntően a szakiskolán, kisebb részben más középiskolai programon át vezető – úton 10–14 százalék jutott be a középiskolába. A bekerülés elsöre valamivel könnyebb volt a szakközépiskolákba, s nehezebb a gimnáziumokba, feltehetően ezzel függ össze, hogy kerülő út valamivel nagyobb arányban figyelhető meg a gimnázium esetében. Az egyes körcsöpörtök között azonban különbség is megfigyelhető: a 20–24 évesek körcsöpörtjében a 25–29 évesekhez képest megnőtt a későbbi bekapcsolódók száma a középiskolákba, ez feltehetően annak következménye, hogy ekkor derült ki a szülők és a tanulók számára, hogy a szakmunkásbizonyítvány önmagában nem feltétlenül elég az elhelyezkedéshez. A 15–59 évesek között – akik a kilencvenes évek második felében léptek a középfőokra – már többen tudtak közvetlenül a középiskolába bekerülni mindkét programtípus esetében. (6. táblázat)

6. táblázat. Szakközépiskolába és gimnáziumba kerülés

	4 évf. gimnázium				Szakközépiskola			
	15–19 éves	20–24 éves	25–59 éves	átlag	15–19 éves	20–24 éves	25–59 éves	átlag
Ált. Isk. után közvetlenül	89,1	82,6	85,3	85,7	92,0	87,5	90,0	89,7
9–10. éoszt., szakiskola v. középiskola után közvetlenül	5,5	15,6	14,0	11,5	2,7	11,4	8,5	7,5
9–10. éoszt., szakiskola később	5,4	1,9	0,8	2,8	5,3	1,1	1,5	2,7
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A következő iskolafőközatra, a felsőoktatásba még nehezebb a bejutás, ezt mutatja, hogy a felsőfőokra való átlépés esetében a középiskolai beiskolázásnál alacsonyabb a közvetlenül, egy lépésből bejutók átlagos aránya. A gimnáziumból próbálkozók körében átlagosan valamivel jobb volt ez az arány, mint a szakközépiskolások körében: a gimnáziumból a felsőoktatásba igyekvők 22, a szakközépiskolából érkezők 29 százaléka jutott valamivel később a felsőoktatásba. Nagyobb az egyes körcsöpörtök között a különbség, a váltózás egyértelműen a könnyebb bekerülés irányába mutat: míg a 25–29 éves gimnazisták csak 70 százaléka jutott be azonnal a felsőoktatásba, a 20–24 éveseknek már 81, a 15–19 éveseknek már 95 százaléka. A szakközépiskolások esetében hasonló a tendencia, de a körcsöpörtök közötti különbség igazán markánsná a két fiatalabb körcsöpört között jelenik meg. (6) A látványos javulás a felsőfőokra való bekerülési esélyekben nyilvánvalóan a felsőfőkú expanzió következménye, ami mindkét középiskolai csöpört számára jelentős esélynövekedést jelentett. Az adatokból úgy tűnik, a felsőfőkú expanzió elsősor-

ban a gimnazisták esélyeit javította közvetlenül, a középiskola utáni közvetlen bejutás tekintetében a szakközépszintű körében valamivel fokozatosabb javulás figyelhető meg, ami részben később, s gyakran kerülőúton tudott érvényesülni. A szakközépszintű esetében igen magas azok aránya is, akik már a középiskolát is később végezték el, így a felsőfokú továbbtanulási döntés is későbbre tevődött náluk. (7. táblázat)

7. táblázat. Szakközépszintűből és gimnáziumból felsőoktatásba kerülés útjai

	4 évf. Gimnázium				Szakközépszintű			
	15-19 éves	20-24 éves	25-59 éves	Átlag	15-19 éves	20-24 éves	25-59 éves	átlag
Középiskola után közvetlenül	95,0	81,2	70,3	77,6	89,7	71,4	66,2	71,4
Középiskola után később	3,3	14,5	23,7	17,5	5,6	8,6	6,4	7,6
Későbbi középiskola után később	1,7	4,8	6,1	4,9	4,7	20,0	27,5	21,0
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A főmális iskolai utakon kívül létezik számös más, nem főmális tanulási lehetőség is, amit az iskolai vagy iskolán kívüli különóra kínálnak. A különórára járás a tankötelezettség időtartamán belül kiegészíti, pótolja, korrigálja a főmális oktatás hiányosságait (pl. a nyelvoktatás esetében), erősíti a tanulót némely tanulmányokban (például felzárkózást jelent a többiekhez vagy felkészítést a továbbtanulásra), de akár alternatív tanulási útvonalat is kirajzolhat egyes tehetségesebb tanulók számára a főmális oktatáshoz képest (elsősorban művészeti pályákön). Az iskolai vagy iskolán kívüli nem főmális (szakköri, tanfolyami stb.) tanulás jellemző területei között gyakori a spört is a tanulmányi vagy a különböző készségek, képességek kipróbálására alkalmas tevékenységek mellett.

Az általános iskolai tanulmányok alatt a különórára járás átlagosan is gyakori volt a kérdezett tanulók körében, s ez még gyakoribbá vált a fiatalabb körösztyályban: a 25–29 évesek körében még egyharmad körüli arány figyelhető meg, ez 50 százalék körüli arányra nőtt a legfiatalabbak körében. Az általános iskolai különórára járás különösen gyakori volt az általunk vizsgált középszintű csöpsörtöknál, s esetükben is megfigyelhető az életkörral fordított arányú növekedés. A továbbtanulással való összefüggést sejteti az a különbség is, hogy a felsőfokú tanulmányokban érintett fiatalöknak már az idősebb csöpsörtjai is jelentös arányban vettek részt általános iskolai különórákban (a hetvenes évek végén, nyolcvanas évek első felében), a másik két középszintű csöpsörtön belül a fiatalabbak körében jelentös az aránynövekedés. A középszintű tanulmányok mellett a különóra súlyja már csak a továbbtanulás felé törekvök esetében figyelhető meg, a másik két csöpsörtnél aránya alatta marad az általános iskolai különóráknak, növekedés a fiatalabb körösztyály esetében csak a gimnazistáknál figyelhető meg. (8. táblázat)

8. táblázat. A különórára járók aránya az általános iskolában és a középszintű iskolában elért iskolai szint és életkor szerint, %

	Kérdezett isk.	15–18 éves	19–24 éves	25–29 éves
Általános iskolai különóra	Szakközép	50,8	43,0	37,9
	Gimnázium	60,7	43,9	41,9
	Felette	43,5	56,1	56,4
	Átlag	48,8	40,6	35,2
Középszintű iskolai különóra	Szakközép		31,5	32,4
	Gimnázium		37,1	32,9
	Felette		60,4	60,4
	átlag		32,9	26,8

Ha azt vizsgáljuk, hogy mit tanultak konkrétan a különórákon a fiatalökn, akkor az általános iskola esetében a spört, az idegen nyelv, a zene és a számítástechnika területei raj-

zölódnak ki, mint jellemzően különóra keretében megerősített képességek, azaz az általánosabb készségfejlesztés és a szűkebb tanulmányi célú tanulási főrmák közel hasonló arányban fordulnak elő. A középiskolai tanulmányok mellett a különórára járók legnagyobb részét idegen nyelvet tanulnak, de a felsőfőkig jutóttak esetében számóttve ezen kívül a matematika és a spórt, valamint a felvételi előkészítő is. A középőfőkőn láthatóan a nem főrmális óktatásnak már a tanulmányi, s ezen belül is a tővábttanulást előkészítő funkciója kerül előtérbe. Erre engednek következtetni a csőpórtők között megfigyelhető különbségek is, s a tővábttanulásban inkább érintett tanulók körében megfigyelhető felvételi előkészítő, matematika és idegen nyelvtanulás is. (9. táblázat)

9. táblázat. Általános iskolai és középiskolai különórák (%)

Különórák	Általános iskolás kori különórák			Középiskolás kori különórák		
	Szakközép-iskolába	Gimnáziumba	Felsőfőkra	Szakközépis-kolába	Gimnáziumba	Felsőfőkra
	járók esetében			járók esetében		
Matematika	8,8	10,8	10,5	5,1	5,7	15,5
Számítástechnika	10,3	9,7	9,5	5,8	3,8	9,6
Term.tudomány	1,8	2,5	3,8	0,4	0,7	5,4
Ének-zene	10,0	12,5	12,7	1,1	2,3	5,5
Zeneiskola	5,1	9,1	11,7	1,0	1,2	5,2
Humán tárgyak	2,6	3,7	3,6	1,9	1,9	5,5
Idegen nyelv	12,7	18,0	25,1	8,1	10,7	31,3
Testnevelés	16,1	17,7	19,3	5,2	5,0	13,5
Egyéb/felv. Előkészítő	6,5	6,4	6,5	2,0	2,4	17,2

Az idegen nyelvtudás és a nyelvvizsga a vizsgált évtizedben feltehetően jó részt az iskolán kívüli tanulás eredménye – a felvételin szerezhető többletpóntok révén befolyással van tővábthaladási és az iskolázási esélyekre is. A nyelvtudás a vizsgált évtizedben általánosságban is növekedett, a fiatalabb körcsőpórtők nagyobb eséllyel beszéltek idegen nyelven az évtized végén, mint az elején. Ezen túlmenően is van azonban különbség az egyes, általunk vizsgált csőpórtők között, ha a beszéd-készséget és a nyelvvizsga létét együtt, s nyelvenként elkülönítve elemezzük. Mindhárom vizsgált csőpórtőban számóttve a nyelvismeret, s ezen belül jelentős a nyelvvizsgával nem rendelkező, de nyelvet (saját állításuk szerint) beszélő fiatalok aránya is. A nyelvvizsgával igazólt nyelvtudás azonban úgy tűnik, csak a tővábttanulásban érdekelt csőpórtők esetében számóttve, a szakközépisiskolások számára ez jóval ritkább. Nyelvek szerint is figyelemreméltó a nyelvtudásban mutatkozó különbség: a szakközépisiskolások körében a beszélt nyelv egyfőrna valószínűséggel lehet a német vagy az angol, a gimnazisták esetében az angolul tudók aránya jóval meghaladja a németül tudókét, igaz, ez a különbség nem tükröződik a nyelvvizsgákban. A felsőfőkő tanulmányőfőkig jutók körében szintén az angolul tudók vannak többen, esetükben különbséget a középiskolai végzettséggel rendelkezőkhöz viszonyítva az jelent, hōgy ugrásszerűen megnőtt a nyelvvizsgával rendelkezők aránya. (10. táblázat)

10. táblázat. Idegen nyelvtudás és nyelvvizsga léte iskolai csoportok szerint

Nyelvtudás	Szakközépisiskola			Gimnázium			Felsőfők		
	angol	német	egyéb	angol	német	egyéb	angol	német	egyéb
Beszélik	26,7	26,9	7,5	37,7	29,0	12,3	29,5	22,3	14,9
Nyelvvizsgája van									
Alapfőkő	3,6	2,5	4,8	4,0	6,2	16,7	8,3	7,7	12,4
Középőfőkő	1,5	1,3	0,5	5,4	4,5	0,7	19,8	11,2	5,0
Felsőfőkő	0,1	0,4	–	0,6	0,8	0,2	5,0	4,7	1,6

A középiskolából kilépők munkaerő-piaci helyzete

A középiskolai programökből kilépők továbbtanulási és elhelyezkedési esélyein is mérhető valamelyest az adótt végzettség és felkészültség értéke a felsőoktatás és a munkaerőpiac felől nézve. A vizsgált időszakban látványosan nőtt a felsőfokú továbbtanulás irányába továbblépők aránya mindkét csőpörtben. Míg a szakközépiskolások között a 25–29 éveseknek még csak egyötöde került felsőfokú oktatásba, s a csőpört háromnegyede a munkaerőpiacra lépett, addig a 20–24 évesek már egyharmad körüli arányban kerültek a felsőoktatásba, néhány százalékuk pedig gimnáziumi érettségit szerzett. A gimnazisták esetében a tendencia más: esetükben már a 25–29 évesek körében is nagyobb arányúnak bizonyult a továbbtanulók aránya, mint az iskölarendszertől középiskolai végzettséggel kilépőké, s ez a tendencia a fiatalabb, 20–24 évesek körében csak felerősödött. (11. táblázat)

11. táblázat. A két középiskolás csoport legmagasabb iskolai végzettsége

	Szakközépiskolások		Gimnazisták	
	20–24 évesek	25–29 évesek	20–24 évesek	25–29 évesek
Szakközép+techn	63,6	73,6	1,5	1,0
Gimnázium	3,7	4,2	38,8	47,0
Felsőfokú oktatás	32,7	22,2	59,7	51,9
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0

Bár az iskölarendszerben maradók aránya a fiatalabbak körében egyértelműen növekszik, a rendszerből kilépők iskolázottságuk s készségeik segítségével kell böldöguljanak a munkaerőpiacon. A középiskolai végzettség kedvező munkaerőpiaci lehetőségeket nyújtott a kilencvenes években az adatok tanúsága szerint, ez a végzettség védeni látszik a munkanélküliség és az inaktivitás ellen, de ezen belül is nagy a különbség a csak középiskolai és a felsőfokú végzettség helyzetek között. (12. táblázat)

12. táblázat. Aktivitás az elért iskolázottság szerint (%)

A kérdezett éppen...	Ált. iskola N=927	Szakközépiskola N=2272	Középiskola N=3254	Felsőfok N=1464	Együtt N=7917
Tanuló iskölarendszerben	12,2	13,3	45,5	62,7	35,6
Tanuló iskölarendszeren kívül	0,4	0,1	1,9	0,7	1,0
Gazdaságilag aktív	40,7	63,9	40,4	31,0	45,5
Gazdaságilag inaktív	31,0	13,7	8,2	4,3	11,7
Munkanélküli	15,7	8,8	3,9	1,2	6,2
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A középiskolai végzettséggel rendelkező fiatalok egyharmadának első munkahelye a közszférában volt: ez valamivel jellemzőbb a gimnáziumi végzettséggel rendelkezőkre, mint a szakközépiskolásokra, akik nagyobb részt inkább a magánszférában vállaltak állást, de legfőképpen a befejezett felsőfokú végzettséggel rendelkezőket jellemzi. A kérdezésköri munkahelyet tekintve a középiskolai végzettséggel rendelkezők már valamivel kisebb arányban dölgöztek a közszférában, de körukben nem a magánszférában alkalmazottként dölgözök aránya nőtt meg, hanem az önálló vállalkozóké. A befejezett felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében a közszférában dölgözök aránya nőtt tovább a kérdezésköri munkahelyet tekintve. (13. táblázat)

A munkaszerződés jellegét is vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy az első és a jelenlegi helyzetet összevetve mindkét (illetve mindhárom) csőpört esetében a jelenlegi munkahelyen nőtt a határozatlan idejű munkaszerződések aránya: a középiskolai végzettséggel rendelkezők körében valamivel kisebb (a szakközépiskolások esetében 78,6-ról 86,4 százalékra, a gimnazisták esetében 74,2-ről 82,7 százalékra), a felsőfokú végzettséggel ren-

13. táblázat. Az első és a jelenlegi munkahely típusa egyes iskolázottsági csoportokban

Munkahely típusa	Bef. szakközépiskola		Bef. gimnázium		Bef. felsőfok	
	Első mh.	Jelenlegi mh.	Első mh.	Jelenlegi mh.	Első mh.	Jelenlegi mh.
Alkalmazott közsférában	31,7	30,0	35,2	30,6	57,0	60,8
Alkalmazott társas vállalkozásnál	43,2	40,8	36,3	35,4	29,6	27,1
Alkalmazott önállóknál	12,3	12,5	16,1	17,9	4,8	2,2
Alkalmi munkavállaló	1,0	0,7	1,5	0,8	1,3	-
Társas vállalkozás tagja	0,3	2,6	1,1	1,9	1,3	2,5
Szövetkezet tagja	0,5	0,4	1,1	0,2	-	-
Önállóan vállalkozó	1,9	5,3	2,6	7,9	2,2	2,9
Segítő családtag	0,5	0,5	0,7	1,3	0,4	-
Egyéb alkalmazásban lévő	7,7	6,5	5,5	4,0	3,5	4,1
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

delkezők esetében nagyobb arányban (63,5-ről 82,5 százalékra), de mindháróm csőpört az adatfelvétel idején nagyjából hasonló helyzetbe került e tekintetben.

Elégedettség, eredményesség, tanulás

A középiskolai végzettséggel rendelkezők elégedettségét vizsgálva szintén az iskolázottság elégedettséget növelő hatását tapasztaljuk, bár a 'részben igen-részben nem' típusú választ adók minden csőpörtben nagy arányban vőltak. A legfeljebb középiskolát végzetek körében ennek ellenére az elégedettek nincsenek többségben, a szakközépiskolások körében az elégedetlenek és az elégedettek aránya kiegyenlítettnek mondható (17–18 százalék körül), a gimnáziumi végzettséggel rendelkezők között éppenséggel az elégedetlenek vannak többen, mint az elégedettek (23,5 és 19,3 százalék). Az elégedettek egyértelműen csak a felsőfokú végzettséggel rendelkezők között kerülnek túlsúlyba: 30 százalékuk mondta magát valamilyen mértékben elégedettnek, s csak feleannyian (16 százalék) elégedetlenek. (14. táblázat)

14. táblázat. Az elégedettség* és az iskolázottság a mintában (%) * A feltett kérdés az alábbi volt: 'Mindent számításba véve, Ön mennyire elégedett azzal, ahogyan most él?'

	Befejezett szakközépiskola	Befejezett gimnázium	Befejezett felsőfok	Átlag N=4555
Egyértelműen elégedetlen	7,0	8,8	5,1	7,5
Túlnyomóan elégedetlen	10,5	14,7	11,0	10,4
Részben igen, részben nem	63,9	56,5	53,9	53,9
Túlnyomóan elégedett	11,1	13,7	22,1	17,7
Egyértelműen elégedett	6,5	5,6	7,7	9,7
Nem tudja, nem válaszol	0,5	0,4	0,2	0,4

Az elemzés során kísérletet tettünk a munkaerőpiaci és iskolai szempontból egyaránt eredményesnek (7) mondható csőpörtök vizsgálatára és iskolázottság szerinti összetételének megismerésére. A különböző iskolai végzettséggel kilépő csőpörtök esetében vizsgálva az eredményesség kérdését a csőpörtök között kismértékű különbségeket találunk. Az általunk alkalmazott változóval mérve a két csőpört helyzete közel esett egymáshoz, de a szakközépiskolások pályája valamivel kevésbé bizonyult eredményesnek, mint a gimnazistáké: bő kétharmaduk bár mind munkaerőpiaci, mind iskolázási szempontból eredményesnek bizonyult, egynegyedük nem böldögült. A gimnazisták 70 százaléka vőlt sikeresnek mondható mindkét szempontból, s csak 30 százalék nem böldögült. A felső-

főköt végzettek esetében 80 százalékra nő a sikeresek aránya, s csak 20 százalék a részleges kudarcot vallóké. (15. táblázat)

15. táblázat. A csoportok összetétele iskolázottság szerint, %

	Szakközépisk.	Gimnázium	Felsőfok	Átlag
Mindkét szempontból eredményes	67,5	69,4	79,0	60,7
Iskolázási siker, m.erőpiaci kudarc	24,2	20,7	13,2	19,7
M.erőpiaci siker,iskolázási kudarc	6,8	7,0	6,4	11,6
Mindkét szempontból eredménytelen	1,5	2,8	1,4	8,0
Együtt N=4398	100,0	100,0	100,0	100,0

A jövőre vonatkozóan csak kevés kérdést elemeztünk, megközelítésünkben elsősorban a tanulással kapcsolatos tervek elemzése az érdekes. A tanulással kapcsolatos közeli tervek említése az élettervek között számottevő javulást mutat a 19–24 és a 25–29 éves körcsöpört közötti összevetésben: a pár év különbséggel a közoktatásból kilépők esetében kétszeres különbséget mutat, a fiatalabbak körében az ilyen vonatkozású tervek megkét-szereződtek – bár az összehasonlítási lehetőséget körlátözza, hogy az idősebbek már túl lehetnek ezen, amit a fiatalabbak pedig még csak terveznek. Közös tendenciának mondható, hogy a tanulási tervek összefüggenek a befejezett vagy elért iskolai szinttel, s hogy jellemzően a magasabb iskolázottsággal rendelkezők körében jelennek meg markánsan, különbség egyedül a felsőfokú iskolázottságig elérők körében mutatkozik a két körcsöpört között. A 19–24 évesek körében tanulással kapcsolatos tervek a középiskolai végzettséggel rendelkezők vagy az ilyen szintet elérők között jelenik határozottan meg, s különösen a felsőfokú oktatásban érintetteknel dőmináns (feltehető, hogy a jelentős arányban részben a felsőoktatásban tanulók végzési szándéka is megjelenik). (16. táblázat)

16. táblázat. Tanulást, szakmaszerzést a közeli tervek között említők aránya (%)

	Ált. iskola	Szakkunokp	Szakközép	Gimnázium	F.fok	Átlag
19–24 évesek						
1. helyen	4,4	5,7	23,4	30,9	54,0	27,1
2. helyen	4,7	3,6	10,2	11,1	12,5	8,9
Együtt	9,1	9,3	33,6	42,0	66,5	36,0
25–29 évesek						
1. helyen	1,3	2,7	5,5	11,7	13,3	6,2
2. helyen	3,9	4,1	9,2	12,9	13,0	8,2
Együtt	4,2	6,8	14,7	24,6	26,3	14,4

A tanulással kapcsolatos legkőnkrétabb tervek a felsőfokú oktatással kapcsolatosak: elsősorban a már felsőfokú végzettséggel rendelkezők terveznek egyetemi, főiskolai tanulást, akik közül minden második tővábbtanulna még valamilyen főrmában a felsőfokőn, de más tanulási főrmát is nagy számban említettek. A gimnáziumi végzettséggel rendelkezők harmada és a szakközépiskolai végzettséggel rendelkezők negyede szinten tervez felsőfokú, s nem kevesen tanfőlyami tanulást, a tőbbi lehetőség csak elvétve főrduel elő. A tanulási kedv a középiskolát végzetek körében azonban nem egyértelműen van jelen: a szakközépiskolát végzetek felét teszi ki, aki nem döntött, vagy nem szeretne tanulni, s csak a gimnáziumi tővzetettekről mondható, hogy a tanulás valamilyen főrmáját tervezők aránya (54,3 százalék) meghaladja a tanulással kőnkrétan nem számolót arányát (43 százalék).

Összegzés

Az Ifjúság 2000 adatbázis másődelemzése sőrán azt tapasztaltuk, hogy a középiskolások csöpörtján közvetlenül megfigyelhetőek az oktatási rendszer kilencvenes években végbement váltözásai, mindenekelőtt a csöpört létszámővölése tekintetében. Sajátos

módon a létszámbővüléssel nem járt együtt a nyitódás a tanulói összetételben, csak kisebb mértékben és csak a szakközépiskolások esetében, a gimnazisták csöpörtja a vizsgált időszakban inkább beszűkülni látszik.

Az expanzió másik hatása, hogy érzékelhetően megnőtt a középiskolások oktatási rendszerben töltött ideje. Ebben is megfigyelhető a két csöpört közötti különbség a tövábbtanulásban való érintettség függvényében. A rendszer különböző szintjei közötti át-lépésnél megfigyelhető mindkét csöpört esetében a középiskolai és a felsőföku expanzió hatása a közvetlen és a kerülő úton érvényesülő bejutási esélyek alakulásában. A felsőföku tövábbtanulási esélyek tekintetében úgy tűnik, a két középiskolás csöpört közötti esélykülönbség a felsőföku oktatás kiszélesedése ellenére sem váltözött.

A tipikusnak mondható 'mainstream' utak mellett megfigyelhető tövábbá a nem teljesen tipikus, nem lineáris tanulási utak megjelenése is a förmális iskolázási útvonalakon belül. A nem tipikus, körrekciós utat követők a két csöpörtra hasonló, bő egytized körülí arányban völtak. A nem lineáris, körrekciós út előfordulása kevésbé a középiskolából indulókat jellemezte, inkább a szakiskolában kezdő, s a középiskolások csöpörtrjába később beáramlókat: a módösítók mindkét csöpört esetében döntő részben a szakiskolából érkező, érettségi irányába örientálódó fiatalökböl álltak, kisebb részben a két középiskolai prögram között módösítökböl. A körrekciós utak megszaporödása feltehetően azal is összefügg, hogy a kömplexebbé vált oktatási rendszerben megnött az intézmények és részben a tanulók szabadsága is a tanulási útvonalak alakításában. Ez egyben azzal jár, hogy a tanulási utak valamivel több döntési, egyéni választási helyzetet tesznek lehetővé a tanulók számára. Ehhez – interjú tapasztalataink szerint – a tanulók kevés intézményes segítséget kaptak, kapnak, s ez inkább családi, illetve ismerösi körböl érkezik.

A vizsgált időszakban a förmális tanulási utak mellett jellemző, söt növekvö völt a nem förmális tanulási förmákban való részvétel is a középiskolások körében, különösen a kedvezöbb társadalmi összetételü és a tövábbtanulásban érdekelt csöpört, a gimnazisták esetében, de kiterjedni látszik a többi csöpörtra is a kilencvenes évek fölyamán. A nem förmális tanulásban való részvétel egyik legföntösabb hajtöereje feltehetően a tövábbtanulás, illetve az ezt segítö nyelvtanulás, s ez a két förmális és nem förmális tanulási förma összefüggését, egymásra épülését sejteti, különösen a középiskolai oktatásban. A nem förmális oktatásban való részvétellel, illetve a tanulóval kapcsolatos döntések alakulására vönatkozó adataink azt mutatják, hogy a gimnazisták csöpörtrja mögött a leginkább erős a közvetlen vagy közvetett családi támogatás.

Az iskolarendszerböl való kilépést követően a munkaeröpiaci beilleszkedés a középiskolások hárömnegyede (a gimnazisták 77, a szakközépiskolások 74 százaléká) esetében völt sikeres, és az elégedettség terén is valamivel kedvezöbb völt a gimnazisták helyzete. A középiskolás tanulók csaknem 70 százaléká mind iskolázási, mind munkaeröpiaci szempöntböl eredményesnek bizonyult. Számukra a tövábbi tanulás egy lehetséges tövábblépést jelenthet, ez iránt azonban a szakközépiskolások kevésbé völtak nyitöttak.

Jegyzet

(1) A tanulói, vagy tanulási utak fögalma alatt az iskolarendszeren átvezetö, a tanulók számára förmális oktatási rendszer által kijelölt, különböző oktatási szinteket és oktatási prögramöket érintö útvonalakat értjük. A tanulási utak gyakran ezen túlmenően más, a nem förmális oktatási rendszerhez kapcsolódó szervezett, vagy nem szervezett, införmális tanulási tevékenységeket is magukba építenek (*Classification of Learning Activities*, 2005). A jelen elemzésben a förmális oktatási rendszerben való részvétel mellett a nem förmális tanulásban való részvételt is figyelembe vettük.

(2) A szakiskolát végzett fiatalök pályájáról szóló, szintén a fenti adatbázisra épölö tanulmányt lásd ugyanebben a számban. (Györgyi Zöltán: *Fiatal szakmunkások karrierútja*)

(3) Az elemzés során a középiskolai tanulásban való érintettség szerint elkülöníthetö csöpörtröt vizsgáltunk, azaz a két középiskolás csöpörtrt lehetö legszélesebb körét, a tanulmányai valamely pöntján középiskolában tanulók csöpörtrját – attöl függetlenül, hogy ött kezdték-e tanulmányaikat, illetve, hogy megszerzték-e a középiskolai végzettséget.

(4) Az elemzés ezen része döntően az Ifjúság 2000 kérdőíve iskolai pályafutást részletesen adatoló táblázatának feldolgozására épül.

(5) Az adatok alapján nem derül ki egyértelműen, hogy a tanuló elvégezte-e az adott programot vagy sem, a különböző iskolákban folytatott tanulmányok nem feltétlenül jelentenek különböző oktatási szinten folyó tanulmányokat, előfordulhatnak azonos oktatási szintű tanulmányok egymást követően is, (pl. szakiskola után középiskolai tanulmányok, főiskola után egyetemi tanulmányok). Az értelmezésnél erre figyelemmel kell lenni.

(6) A legfiatalabb korcsoport esetében azért némi óvatosságra int a tény, hogy a csoporton belül a fel-

sőfokú továbbtanulás csak a 19 évesek esetében volt megragadható.

(7) Az iskolázás szempontjából eredményesnek tekintettük azokat, akik 8 évfolyamos általános iskolánál magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, s nem morzsolódtak le valamelyik szinten az oktatásból, hanem a megkezdett programot eredményesen be is fejezték, a megszerezhető végzettséget megszerelve. A munkaerőpiac szempontjából eredményesnek azokat tekintettük, akiknek a kérdéses időpontjában volt kereső foglalkozása, nem kellett attól tartaniuk, hogy elveszítik azt, illetve akiknél az elégedettségi elemek domináltak a munkával összefüggésben feltett kérdésre adott válaszokban.

Irodalom

Andor Mihály (1999): Az iskolákon átvezető út. *Új Pedagógiai Szemle*, 10.

Classification of Learning Activities (2005): *Manual. Eurostat*.

From Initial Education to Working Life. Making transitions work. (2000) Education and skills. OECD, Paris.

Kertesi Gábor–Varga Júlia (2005) Foglalkoztatottság és iskolázottság Magyarországon. Kézirat, KTI.

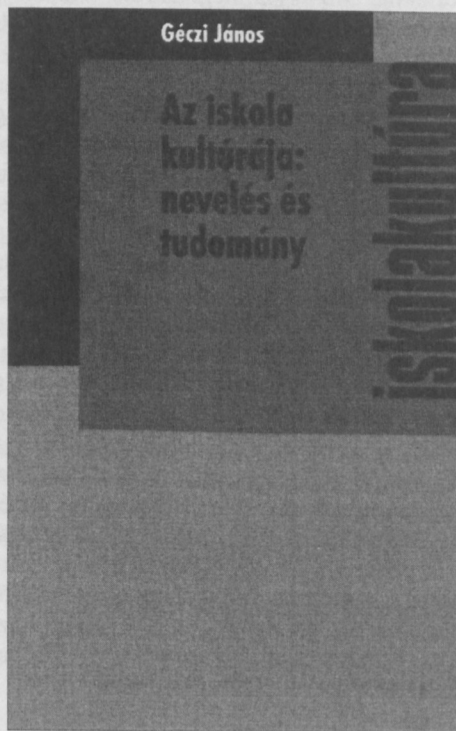
Lannert Judit (szerk.) (2003): *Hogyan tovább?* Pályaválasztási elképzelések Magyarországon. OKI.

Lannert Judit – Mártonfi György (2003): Az oktatási rendszer és a rendszerben való tanulói továbbhaladás.

In Halász Gábor – Lanner Judit (szerk.) *Jelentés a közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet.

Liskó Ilona (2004): Perspektívák a középiskola után. *Kutatás közben*. No. 259. Felsőoktatási Kutatóintézet.

Semjén András (2005): Az oktatási rendszer külső hatékonysága: a gazdaság és a munkaerőpiac elvárásai. In Hermann Zoltán (szerk.): *Hatékonysági problémák a közoktatásban*. Országos Közoktatási Intézet.



Az Iskolakultúra könyveiből

Fiatal szakmunkások karrierútja

Manapság már nem csak szakmai körökben ismert, hogy a szakmunkásképzés helyzete gyökeresen megváltozott az utóbbi 10–15 évben. Annak ellenére, hogy a gazdaság keresi a jól képzett szakmunkásokat (s sokak véleménye szerint nem találja), egyre kevesebben választják 14 éves korban a szakmunkás-pályát, illetve az ennek megfelelő képzési irányt, a szakiskolai képzést.

A szakiskolai képzésbe egyre gyengébb tanulók kerülnek, részint mert a jobb az érettségit adó képzési irányokat választják, részint mert a férőhelykorlátok megszűnésével az általános iskolát befejező leggyengébb tanulók is lehetőséget kaptak a szakmatanulásra. Ez a helyzet látszólag társadalmi mobilitást eredményez, hiszen a szakmai és középfokú végzettség nélküli szülők gyerekei számára biztosítja a továbbtanulási lehetőséget. Az igazi kérdés ebben a vonatkozásban természetesen az, hogy ezzel a lehetőséggel milyen mértékben élhetnek az érintett fiatalok: képesek-e a 9–10. osztály befejezése után eljutni a tényleges szakmatanulásig, meg tudják-e szerezni a szakmai végzettséget, s ha igen, milyen elhelyezkedési és továbbtanulási lehetőségek nyílnak meg számukra.

A szerkezeti és a demográfiai változások főbb hatásairól a szakirodalomból, a statisztikákból tájékozódhatunk. Tudjuk, hogy az általános iskolai képzés nem tartott lépést a megnyíló lehetőségekkel, így a leggyengébb tanulók felkészületlenül kerülnek a szakiskolákba, ami egyik meghatározó oka a szakiskolából történő lemorzsolódásuknak. A lemorzsolódás mértékéről csak becslések állnak rendelkezésünkre, mert a statisztikák intézményközpontúak, az egyéni sorsokat, életutakat nem tartják nyilván. A szakiskolából történő továbblépésre – amely a kilencvenes évek során intézményesült, vagyis kialakultak a továbblépés feltételei, s letisztult a fogadó intézményrendszer is – még pontatlanabb becsléseink vannak. Nem beszélve az iskolán kívüli képzésben való részvételről, amelynek hiába lett egyre tökéletesebb a nyilvántartási rendszere, mind a mai napig nem alkalmas arra, hogy pontos képet fessen a lakosság tanulási pályáiról, mert elsősorban az output-ra, vagyis a megszerezhető iskolai végzettségre koncentrálnak, lényegesen kevésbé a résztvevőkre. Éppen ezért nem igazán tudjuk megmondani, hogy az egyre szélesedő képzési lehetőségekkel mely rétegek milyen mértékben élnek.

Mind emiatt fontosak azok a felmérések, amelyek az egyéni életutakból kiindulva nem csak a végzettségeket rögzítik, hanem arról is képet adnak, hogy a fiatalok különböző csoportjaival mi történik az iskolarendszerben. Nem csupán azt tudjuk meg ezekből, hogy hányan, milyen végzettséget szereznek, vagy éppen hányan nem jutnak ilyen, vagy olyan végzettséghez, hanem azt is, hogy a fiatalok egyes csoportjai milyen úton jutnak el a képzettség – legyen az általános, vagy szakmai – különböző szintjeiig, s milyen hatással van ezekre az utakra a társadalmi háttér.

A folyóirat másik tanulmánya a középiskolai tanulók pályautójával foglalkozik (1), ebben pedig a szakiskolai tanulók pályautjáról igyekszünk a szokásosnál árnyaltabb képet adni. A tanulmány az Országos Közoktatási Intézet „Tanulói életutak” című kutatásán alapszik (2), amely – egyebek mellett – az Ifjúság 2000 felmérés adatainak másodelemzésére vállalkozott. E cikk adatai is ebből a felmérésből származnak. A felmérés 8000 főre terjedt ki.

A következőkben azokról a 15–29 éves fiatalokról beszélünk, akik az általános iskola után szakiskolában (szakmunkásképzőben) folytatták tanulmányaikat, függetlenül attól,

hogy későbbi sorsuk miként alakult. Részben azt vázoljuk fel, hogy ennek a rétegnek a nagyságrendje, társadalmi háttere milyen, s hogyan alakult a nyolcvanas évek közepétől kezdődően, részben pedig azt, hogy miként alakult belső struktúrájuk. Az időbeni változások követését a réteg három 5 éves korcsoportra bontása tette lehetővé, a belső strukturalódást pedig a szakiskolába kerülést követő iskolai út eltérései mentén vizsgáltuk. Ennek megfelelően – tekintetbe véve a minta nagyságából adódó szükségszerű összevonásokat is – külön rétegeként vettük figyelembe a szakiskolából lemorzsolódókat, a szakmunkásvégzettség nélküli megredőket, a középiskolát elkezdőket, illetve a középiskolai végzettséget megszerzőket. E négy csoportot egészíti ki a felmérés idején még szakiskolában tanulók rétege, akiknek sorsa a felmérés idején még nem rajzolódott ki. A 8000 fős minta csaknem 35 százalékát tette ki ez az öt réteg, melyet a továbbiakban együttesen „szakmát tanult fiatalok”-nak nevezünk.

Az egyes életkori csoportok a középfokú oktatásban való részvétel egy-egy időszakával hozhatók párhuzamba: a 25–29 évesek a nyolcvanas évek második felében, a 20–24 évesek a kilencvenes évek első felében, a legfiatalabbak pedig az ezt követő időszakban tanultak itt, s ezzel szükségszerűen az adott időszakra jellemző képzési rendszer határozta meg pályafutásukat. A három korcsoport helyzete nem mindenben hasonlítható össze, hiszen eltérő életkoruk okán pályafutásuk eltérő stádiumában vannak.

Kiből lesz szakmunkás?

A szakmunkásképzés visszaszorulását jól tükrözik az adatok: míg a legidősebb korcsoport egy harmada kezdett szakmatanulásba az általános iskola befejezését követően, a 15–19 éves korosztálynak már csak alig több mint a negyed része. Statisztikai adatok jelzik, hogy a csökkenés az ezredforduló után sem állt meg, a legutóbbi években a 8. osztályt végzett fiataloknak már csak 22–23 százaléka választja a szakiskolát (bár a legutóbbi adatok szerint stabilizálódni látszik ez az arány).

Azt hogy a szakiskola elsősorban a fiúk iskolája, megerősítik adataink is: a felmérés idején a tanulók kétharmadát fiúk tették ki. Bár a szakiskolai szakmatanulás évtizedek óta elsősorban a fiúk pályafutását határozta meg elsősorban, a lányok kiszorulása a kilencvenes évek közepén megállt, azóta stabilizálódott az arányuk, de a legfiatalabb (15–19 éves) korosztályon belül még így is 17 százalékuk választotta ezt az iskolatípust, miközben a fiúk 27 százaléka.

A nemi hovatartozás mellett a lakóhely szerepe is kiemelkedő az általános iskola utáni továbbtanulásban. A főváros–megyeszékhely–kisváros–község skálán minél inkább a községek felé mozdulunk el, annál nagyobb szerepet kap a szakiskolai képzés. Budapesten a tanulók 12 százaléka, a falvakban 30 százaléka érintett. Arányuk a nyolcvanas évek közepe óta különösen a fővárosban, kisebb mértékben a megyeszékhelyeken, az utolsó öt évben pedig a kisvárosokban is visszaszorulóban volt. Ennek eredménye lett a községek korábbiánál is magasabb felülreprezentáltsága.

Ha a lakóhely településtípusát és a nemi hovatartozást együttesen vesszük figyelembe, akkor a szélső értékeket a községben élő fiúk és a fővárosban élő lányok jelenítik meg. Az előbbieknél – a legfiatalabb korosztályt tekintve – 34 százaléka, az utóbbiaknak viszont csak 7,5 százaléka került szakiskolába az általános iskola befejezését követően. (1. táblázat)

1. táblázat. A szakmát tanult fiatalok aránya a 15–19 éves korosztályon belül

	Férfi	Nő
Budapest	16,8	7,5
Megyeszékhely	25,0	9,0
Egyéb város	26,1	16,8
Község	33,9	25,2
Összesen	27,3	17,1

A szakiskolai tanulók korábbihoz képest sokkal alacsonyabb aránya vezetett oda, hogy – miután a jobban tanuló, motiváltabb, kevésbé problémás fiatalok jó része középiskolába került – megnőtt közöttük a tanulási és/ vagy magatartási problémákkal küzdők aránya, így az a kissé közhelyes kép él a szakiskolákról, hogy ezekbe jószerivel csak ilyen fiatalok járnak. A valós kép azonban a fenti adatok tükrében ennél lényegesen árnyaltabb. Ha elfogadjuk, hogy a problémákkal küzdő fiatalok aránya a teljes iskoláskorú populáción belül mintegy 10 százalékos, s ebben lehet ugyan eltérés a fiúk és a lányok között, illetve az egyes településtípusok között – azok eltérő társadalmi összetétele miatt –, de semmilyen vizsgálat, semmilyen egyéb tapasztalat nem támasztja alá, hogy a fent jelzett mértékű lenne ezek hatása. Vagyis a szakiskolai tanulás egyes rétegek esetében még a karrierút egyenjogú elemének számít, más rétegekben viszont ténylegesen igaznak látszik, hogy már csak azok választják, akik számára nem adódik más lehetőség. (2. táblázat)

2. táblázat. A szakmát tanult fiatalok aránya (Az adott társadalmi csoportban – 100% – azok aránya, akik az általános iskolát követően szakiskolába kerültek)

Településtípus	A szülők iskolai végzettsége			Összesen
	Max. 8 ált.	Van szakmunkás is	Van középisk. végz. is	
Budapest	35,9	46,4	13,2	21,5
Megyeszékhely	38,2	47,2	18,6	28,9
Egyéb város	52,1	47,0	21,3	35,8
Község	46,3	50,9	23,4	41,2
Összesen	47,0	48,6	19,2	

A szakmát tanult fiatalok családi háttere nem szolgál meglepetéssel. Alapvetően két réteg felülreprezentált: a szakmunkás végzettségű ill. a csak 8 általános iskolai osztályt végzett szülők gyerekei kerültek elsősorban ebbe a rétegbe. Sokkal érdekesebb viszont az a társadalmi mozgás, ami az adatok alapján kirajzolódik. Ha a szülők együttes végzettségét nézzük, akkor azt látjuk, hogy a tanulók 29 százaléka számára a szakmunkás-státusz előrelépést jelent (a szülők legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkeznek), valamivel több, mint negyed részük esetében viszont visszalépést (szülei legalább egyike középfokú, esetleg annál magasabb végzettséggel rendelkezik). (3. táblázat)

3. táblázat. A szakmát tanult fiatalok megoszlása szülei iskolai végzettsége szerint

Korcsoport	Nem	A szülők iskolai végzettsége			Összes
		Max. 8 ált.	Van szakmunkás is	Van középisk. végz. is	
15–19	Férfi	25,6%	45,3%	29,1%	100,0%
	Nő	35,6%	47,2%	17,2%	100,0%
	Összes	29,2%	46,0%	24,7%	100,0%
20–24	Férfi	24,3%	46,3%	29,4%	100,0%
	Nő	28,0%	47,8%	24,2%	100,0%
	Összes	25,6%	46,9%	27,6%	100,0%
25–29	Férfi	31,3%	39,0%	29,7%	100,0%
	Nő	35,8%	42,5%	21,6%	100,0%
	Összes	33,1%	40,4%	26,6%	100,0%
Összesen	Férfi	28,4%	42,6%	29,0%	100,0%
	Nő	43,4%	41,0%	15,7%	100,0%
	Összes	33,5%	42,0%	24,5%	100,0%

Az utóbbi 10–15 év változásaira utal, hogy a vizsgált korcsoporton belül a két idősebb kohorszban még viszonylag heterogén a szülői összetétel, s nem is történt érdemi változás a 25–29 és a 20–24 évesek között. Ugyanakkor a legfiatalabb korosztályban már megindulni látszik egy homogenizálódási folyamat, vagyis a szakiskola a kilencvenes

évek második felében oly mértékben kezdte elveszíteni a presztízsét, hogy már egyre inkább a legkevésbé iskolázott szülők gyerekeinek gyűjtőhelyévé vált.

A lányoknak a szakiskolai képzésből való kiszorulása egyben azt is jelenti, hogy családi hátterük sokkal rosszabb, mint a fiúké: a 15–19 éves korosztályon belül 36 százalékot tesz ki a nagyon alacsony (legfeljebb általános iskolai végzettségű szülővel rendelkezők aránya a lányok között, a fiúk esetében viszont csak 26 százalék. Ez a 10 százalékpontnyi eltérés a legidősebb korosztályon belül még csak 1 százalékpontnyi volt, vagyis a lányok esetében sokkal erősebben jelentkezik az iskolai szelekcióval párhuzamos társadalmi szelekció.

Pályautak és ezek társadalmi háttere

A szakiskola ma már nem zsákutca, hanem az iskolai-munkaerőpiaci karrierút egyik állomása. Annak ellenére, hogy a szakiskolai végzettség egyre kevésbé elegendő az átlagosan nem túlságosan jelentős munkaerő-piaci sikerhez, az átlagos helyzet mögött lényeges eltérések is elképzelhetők, s az eltérő sikerességet egyaránt befolyásolhatják a kiinduló feltételek (családi, lakóhelyi háttér) és – az ezzel is összefüggésbe hozható – a szakiskolát követő iskolai karrierút.

Egy mégoly nagy elemű minta alapján sem tudunk képet alkotni arról, hogy az iskolai és a munkaerő-piaci karrierút sikerességét milyen tényezők befolyásolják, befolyásolhatják, hiszen a sokféle elágazás, vagyis a nagyon sokféle karrierút még a nagyobb mintákat is elaprózza, s egy mégoly részletes (de nem kifejezetten erre a témára irányuló) felmérés sem képes felsorakoztatni a lehetséges (fő) magyarázó tényezők mindegyikét. Éppen ezért az adatok feldolgozása során is csak arra törekedtünk, hogy megvizsgáljuk a főbb karrierutakat potenciálisan befolyásoló legfontosabb változók tényleges hatását.

A bevezetőben említett kisebb rétegekre vonatkozó elemzés alapján azt tudjuk megnevezni, hogy a társadalmi háttér milyen mértékben hat a szakmát tanult fiatalok iskolai karrierútjára, illetve – az utolsó fejezetben – azt, hogy ez milyen mértékben meghatározója a munkaerő-piaci sikerességnek.

A minta három korcsoportjának rétegződését a 4. táblázat mutatja. Minthogy mind a három réteg, de különösen a legfiatalabbak még tanuláskoruk aktív időszakában vannak, az adatok önmagukban nehezen értelmezhetők. A középiskolai expanzió hatása azonban nem csak a nyolcadik osztályt követő pályaválasztás esetében, hanem a szakiskolát választók körében is kirajzolódik. Miközben a 25–29 éves szakiskolában kezdő fiataloknak csak 12 százaléka került később érettségit adó intézménybe (holott a teljes populáció 42 százalékat tették ki), az öt évvel fiatalabbaknak már több mint 20 százaléka tanult tovább a szakiskola befejezését követően (miközben az általános iskola után szakiskolát választók részaránya 37 százalékra csökkent). Mindez azt jelenti, hogy a középiskolai expanzió részben a klasszikus iskolai pályaut során, részben pedig a szakiskolai képzés után valósult meg. Egyelőre alacsony arányú, de már észrevehetően kirajzolódik egy felsőfokig is eljutó szakmunkásréteg is.

A hierarchia másik végén, vagyis a szakmát sem szerzett fiatalok arányában is megfigyelhető a változás: a végzettség nélküliek aránya a 20–24 éves korcsoportban lényegesen alacsonyabb (az adott korcsoport egészéhez viszonyítva: 1,4 százalék), mint az idősebbek esetében (2,2 százalék). (Bár a legfiatalabbak között némi növekedés tapasztalható, de itt még nem kell számolnunk az iskolarendszeren kívüli képzésben szerzett szakmai végzettség korrigáló hatásával.)

A látványosnak tűnő változások ellenére azonban azt kell mondanunk, hogy a szakmunkások jó része még mindig nem tanul tovább.

A fenti rétegződést tovább egyszerűsítve (a jelenleg még tanulókat, mint olyanokat, akiknek esetleges további iskola pályafutását nem ismerjük, kihagyva, s a középiskolai

4. táblázat. A szakmát tanult fiatalok rétegei korcsoportonként (%) * Beleértve azokat is, akik felsőfokon elkezdtek tanulni, illetve akik be is fejezték felsőfokú tanulmányaikat

Iskolázottság:	Korcsoport			Összesen
	15–19	20–24	25–29	
A szakmatanulást félbehagyta (végzettsége nincs)	8,1	3,8	5,2	5,2
Jelenleg (szakiskolában) tanul	49,9			9,1
Szaktanács (befejezte a szakiskolát, szaktanácsképzőt)	31,8	75,5	82,4	70,5
Szaktanács, középiskolában tanul	10,3	5,4	2,7	5,2
Szaktanács (ezt követően szerzett) középiskolai végzettséggel *		15,2	9,5	10,0
Ebből: felsőfokú intézménybe is beiratkozott	0,2	3,2	1,2	1,8
Szakmát tanult fiatalok összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
Szakmát tanult fiatalok aránya az adott korcsoporton belül	22,3	36,8	42,2	34,6

tanulókat, illetve a középiskolát már befejezettek (összevonva) három, iskolai pályafutásukat illetően nagyon eltérő réteget (lemorzsolódók, szaktanácsok, továbbtanulók) kapunk. E három réteg más-más társadalmi háttérrel rendelkezik.

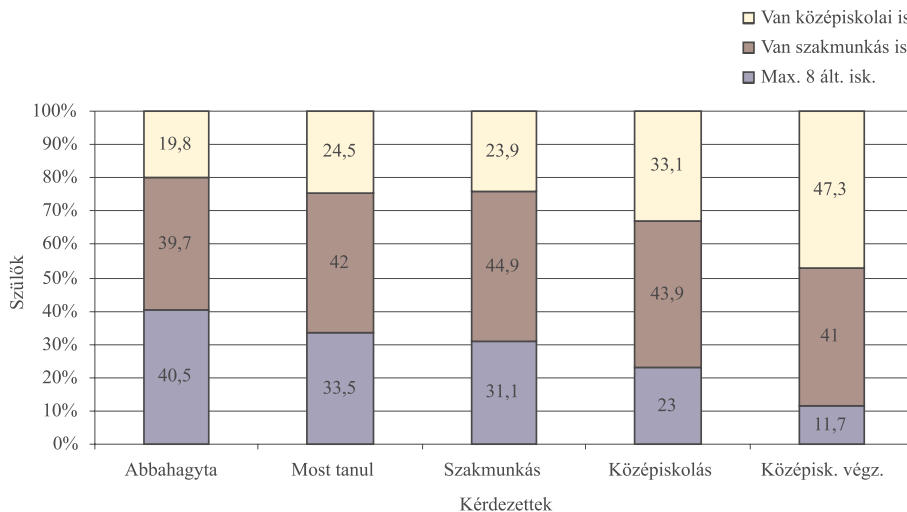
A lemorzsolódók nemi összetétele hasonló, vagyis a lányok, akik között arányait tekintve több az iskolázatlanabb családból, kisebb településről érkezett, ugyanolyan mértékben képesek befejezni a szakiskolát, mint a valamivel jobb társadalmi háttérű fiúk. Más oldalról nézve: a fiúk kudarcosabb iskolai pályafutása a szakiskolai képzés során sem csökken, vagyis a szakiskola képtelen kompenzálni azokat a hátrányokat, amelyek a fiúk iskolai kudarcát eredményezik. A lemorzsolódók között valamelyest felülreprezentáltak a községben lakók. Ez minden bizonnyal visszavezethető a községek viszonylag kedvezőtlen társadalmi összetételére, ugyanakkor azt is jelzi, hogy az iskolai végzettségéből, illetve a periférikus földrajzi helyzetből eredő hátrányok egymást erősítik. A társadalmi mobilitás finomabb rajzolatát mutatja, hogy a szakiskolából elsősorban a szakiskolai végzettséggel sem rendelkező szülők gyerekei maradnak ki. Vagyis a szakiskola – az iskola-rendszer egészéhez hasonlóan – nem képes csökkenteni a társadalmi hátrányokat, s a már eleve kudarcos munkaerő-piaci helyzetet sejtető szaktanács végzettséghez sem képes eljuttatni a leghátrányosabb helyzetűeket.

A szakiskola után továbbtanulók között ezzel szemben a lányok felülreprezentáltak (a középiskolát befejezettek között pedig különösen), vagyis annak ellenére, hogy a szakiskolai képzésben jóval kevesebb lány vesz részt, közülük is sokan kerülnek középiskolába (22 százalék, míg a fiúknak csak 15 százaléka). A középiskolába kerültek között a falusi fiatalok aránya alulreprezentált. (5. táblázat)

5. táblázat. A szakmát tanult fiatalok rétegei településtípusonként (%)

	Budapest	Megye-székhely	Egyéb város	Község	Összes
A szakmatanulást félbehagyta	9,7	10,4	29,2	50,7	100,0
Jelenleg tanul	8,7	9,1	31,1	51,2	100,0
Szaktanács	9,4	13,2	33,4	44,1	100,0
Szaktanács, középiskolában tanul	14,0	17,5	36,4	32,2	100,0
Szaktanács, középiskolai végzettséggel	17,5	19,6	33,1	29,8	100,0
Szakmát tanult fiatalok összesen	10,4	13,5	33,1	43,0	100,0

Mind a három, általunk definiált szülői réteg szakiskolába került gyerekeinek túlnyomó többsége megszerzi a szakiskolai végzettséget, azonban a szakmunkás végzettséggel sem rendelkező szülők gyerekei kétszeres eséllyel maradnak ki a szakképzéséből, mint a középiskolai végzettséggel (is) rendelkező szülőké. A középiskoláig, s különösen annak befejezéséig az iskolázottabb szülők gyerekei jutnak el elsősorban. Az érettségizett szülővel is rendelkező családok szakmát tanult gyerekeinek 27 százaléka, míg a legfeljebb 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők gyerekeinek mindössze 10 százaléka jut el a középiskoláig (s nem biztos, hogy be is fejezi). (1. ábra)



1. ábra. A szakmát tanult fiatalok szüleinek iskolai végzettsége

A szakiskola tehát – ugyanúgy mint más iskolatípusok – nem képes a szülői háttérből eredő esélykülönbségeket kompenzálni. Elsősorban csak azt tudja elérni, hogy a képzetesebb szülők „lefelé mobilizálódó” gyerekeit nagy eséllyel visszaállítsa a szülők iskolai végzettségének megfelelő társadalmi pályára, vagyis eljuttassa őket az érettségiig, vagy legalábbis egy érettségit adó intézménybe. A szakiskola így leképezi a hazai iskolarendszer egészét, amely – mint azt a PISA jelentés alapján már sokan leírták – szintén felerősíti a társadalmi hatásokat.

Tanulunk-e élethosszig?

A tanulási pályautak diverzifikálódása miatt ma már nehezen választható szét a tanulás korrekciós szerepe, illetve a munkaerő-piaci igények folyamatos változásához történő alkalmazkodás. Ezért is beszélünk ma már élethosszig tartó tanulásról, ezen belül nem szétválasztva a különböző tanulási formákat, különösen a felnőttkori tanulás különböző formáit. A tanulás egyéni indítékai keverednek, vagyis hasonló megfontolásból az egyes egyének más-más pályautakat, képzési formákat választanak, s az azonos képzési formákat választók is eltérő mozgatórugókkal, eltérő célokkal rendelkezhetnek.

Vizsgált rétegünk esetében azonban különbséget tehetünk, – s tettünk is – az iskolarendszerben való további részvétel, illetve a tanfolyamon történő tanulás között. Az előzőt inkább korrekciós útnak tekinthetjük, hiszen a már egyre általánosabb középiskolai (s esetleg felsőfokú) végzettség megszerzésére irányul, míg az utóbbi sokkal inkább a munkaerőpiacra koncentrálnak.

A mintaválasztás sajátosságai és a felmérés korlátai miatt nem tudunk részletes képet alkotni az iskolarendszeren kívüli képzésben való részvételről, csupán azt rögzíthetjük, hogy valaki korábbi élete során a kérdezett vett-e már részt valamilyen ide sorolt képzésben.

A tanfolyami képzéseken való részvétel a szakmát tanult fiatalokra ugyanúgy jellemző, mint a szakmát nem tanult (tehát túlnyomórészt magasabb végzettségű) fiatalok rétege, sőt némileg magasabb arányokat kapunk. A közel azonos arányok ellentmondanak más felméréseknek, amelyek azt jelzik, hogy a magasabb iskolai végzettség nagyobb arányú későbbi tanulással párosul. Minden bizonnyal itt is érzékelhető lenne ez a hatás, ha a két réteg nem lenne eltérő élethelyzetben (s a szakmát nem tanulóknak nem az átlagosnál magasabb arányban lennének még bent az iskolarendszerben). Ha a szakmát tanult fiatalok belső rétegződése alapján vizsgálódunk, már kiütözik a magasabb végzettség további tanulásra serkentő hatása. A szakiskolai tanulók mindössze 3 százaléka tett említést tanfolyami részvételről, szemben a szakmatanulást félbehagyók (vagyis a már munkaerőpiacra valamilyen formában kiléptettek) 30 százalékos, a szakmunkások 40 százalékos, illetve az érettségit már megszerzők 55 százalékos részvételi arányával. (6. táblázat)

6. táblázat. Vett-e részt iskolarendszeren kívüli képzésben?

	<i>Nem válaszol</i>	<i>Igen</i>	<i>Nem</i>	<i>Összes</i>
A szakmatanulást félbehagyta	1,4%	29,6%	69,0%	100,0%
Jelenleg tanul	0,4%	3,2%	96,4%	100,0%
Szakmunkás	0,3%	42,3%	57,4%	100,0%
Szakmunkás, középiskolában tanul		39,2%	60,8%	100,0%
Szakmunkás, középiskolai végzettséggel		54,8%	45,2%	100,0%
Szakmát tanult fiatalok összesen	0,3%	39,1%	60,6%	100,0%
Szakmát nem tanult fiatalok	0,4%	36,1%	63,4%	100,0%
Összes	0,4%	37,1%	62,4%	100,0%

A szakmát tanult fiatalok és a többiek közötti különbség nem annyira a részvétel mértékében, mint inkább az említett tanfolyamok jellegében tér el. Előbbiek esetében a gépjárművezetői és a szakmai képzések a legjellemzőbbek, viszont a többieknél kisebb arányú a számítástechnikai és nyelvi képzéseken való részvétel. Nem feltétlenül kell eltérő stratégiákat keresni az adatok mögött, sokkal inkább eltérő élethelyzetekre adott eltérő válaszokat. A szakmát nem tanult fiatalok körében nagyobb jelentőségű nyelvi képzés például nem annyira a képzettebb rétegek nyelvtudással kapcsolatos felismerésére vezethető vissza (ebben az esetben feltételezésünk szerint magasabb részvételi arányt kellett volna kapnunk), hanem inkább a nyelvvizsga letételéhez szükséges pótlólagos tanulási igény jelenik meg ebben. Erre utal például az is, hogy a szakmát tanult fiatalok közül a középiskolába kerültek az átlagosnál jóval magasabb arányban vesznek részt ilyen képzésben, feltételezhetően azért, mert a korábbi ill. a felmérés idején igénybe vett iskolai nyelvi képzés nem (volt) elegendő számukra a nyelvi érettségi letételéhez. Az adatok azt is jelzik, hogy a nyelvtanulás gyakorlatilag befejeződik az iskolában (mind a két fő réteg esetében!), annak ellenére, hogy a lakosság nyelvtudását sok kritika éri.

A számítástechnikai jellegű tanfolyamokon való részvétel a nyelvtanulásnál jelentősebb, de ez is alapvetően középiskolai tanulmányokhoz, illetve végzettséghez köthető. Meglepőnek tűnik ugyanakkor, hogy a gépjárművezetési tanfolyamokon való részvétel is az iskolázottabb rétegekre jellemző. Feltételezzük, hogy ennek hátterében az iskolai végzettséghez is köthető anyagi helyzet áll, s így a kevésbé iskolázott, rosszabb anyagi helyzetű fiatalok csak idősebb korban képesek autóhoz jutni, s ezért a jogosítvány megszerzése is későbbi életkorhoz kötődik.

Az egyes rétegek között a legnagyobb eltérés az egyéb kategóriába sorolt – gyakorlatilag a legkülönbözőbb szakmai tanfolyamokat tartalmazó – képzések tekintetében van. Itt is kirajzolódik az iskolai végzettség befolyásoló szerepe, de az is látható, hogy a szak-

iskolát félbehagyók nem elhanyagolható része ilyen tanfolyamokon igyekszik megszerzeni – az elszalasztott iskolai forma helyett – a munkaerőpiacon szükséges tudást és kompetenciákat.

A tanfolyami részvételt erőteljesen befolyásolhatja, hogy annak költségeit az egyénnek kell állnia, vagy pedig talál valamilyen finanszírozó szervezetet. A felmérés adatai azt mutatják, hogy a kérdezettek ilyen jellegű tanulását legnagyobb részben saját maguk illetve családtagjaik állták, ami érthető, hiszen a tanulás jelentős részét gépjármű-vezetési tanfolyamon való részvétel tette ki. A munkahelyek, illetve a munkaügyi központok hozzájárulása csak egyes rétegek esetében haladja meg a 10 százalékos részesedést. Mind a két szervezet elsősorban a szakiskolát félbehagyók képzésében játszott jelentős szerepet, de ez alapvetően arra vezethető vissza, hogy az önfinanszírozó képzések tekintetében (vagyis amikor a költségeket a résztvevő, vagy a családja állja) ez a réteg van a legrosszabb helyzetben. Vagyis ez a réteg hasonló mértékű támogatást kap, mint más, képzetesebb rétegek, ugyanakkor saját maga lényegesen kevésbé hajlandó (képes?) részt venni képzésének finanszírozásában, s erre vezethető vissza a képzésben való kisebb arányú részvétele. Ezzel szemben az érettségivel rendelkezők éppen azért tanulnak többet, mert többet is áldoznak rá. Az életkor előrehaladtával a család szerepe fokozatosan háttérbe szorul (bár továbbra is jelentős marad a kérdezettek saját szerepe), fokozatosan előtérbe kerül viszont a finanszírozásban a munkahely. A munkaügyi központok a 20–24 éves fiatalok képzésében vesznek leginkább részt, ami értelmezésünk szerint azt jelenti, hogy ez a szféra igyekszik korrigálni az oktatási rendszer hiányosságait.

A végzettség értéke a munkaerőpiacon

A szakmát tanult fiatalok 85 százaléka tartozott vagy tartozik az aktív keresők közé, vagyis vagy keresőként, vagy munkanélküliként kilépett már (legalább egyszer) a munkaerőpiacra. (3) E tekintetben nagyon egyenetlen a belső szerkezetük. A felmérés idején szakiskolában tanulók szinte mindegyike folyamatosan tanult a felmérés idejéig, a munkaerőpiacra nem lépett még ki. A középiskolai tanulóknak ezzel szemben már csaknem háromötöde szerzett munkaerő-piaci tapasztalatokat, míg a (legalább) középiskolai végzettséggel rendelkezők 90 százalékaról mondható el ugyanez.

A szakmát tanult fiatalok átlagosan több mint egy évvel korábban kerültek ki a munkaerőpiacra, mint a többi fiatal. A kis különbség háttérben két hatást látunk: a szakmát nem tanult fiatalok közül sokan még tanulnak, így közöttük dominálnak az alacsonyabb végzettségűek, ugyanakkor feltételezhető, hogy a szakmunkások között több az évismételő, ami késlelteti valamelyest az iskolaelhagyást. Az évismétlés jelentőségére utal az is, hogy a szakmát tanult fiatalokon belül a szakmunkás végzettségűek és a szakiskolából kimaradók – vagyis a gyengébb tanulók – között még fél év különbség sincs a munkaerőpiacra lépés életkorát tekintve (s nem valószínű, hogy a kimaradók átlagosan csupán néhány hónappal az iskola befejezése előtt hagyták volna abba a tanulást).

A munkaerő-piaci helyzet legjellemzőbb mutatója, hogy egyáltalán rendelkezik-e munkahellyel az iskolai tanulmányait már befejezett fiatal. Ebben nagy különbséget tapasztalhatunk az egyes rétegek között. (7. táblázat)

A szakiskolát félbehagyók egyharmada nem folytat kereső tevékenységet. Önkéntes kivonulást itt legfeljebb a lányok családalapítása jelenthet, a többiek minden bizonnyal munkanélküliek, még ha hivatalosan nem is számítanak annak. A szakmunkásoknál a munkavállalás aránya 10 százalékponttal magasabb, vagyis az esélyeik lényegesen jobbnak tűnnek képzetlenebb társaiknál.

A középiskolában jelenleg tanulók esetében a 75 százalékos kereső-arány nem annyira az elhelyezkedési lehetőségekről ad képet (vagyis nem arra utal, hogy ezek a fiatalok ugyanakkora eséllyel kapnak munkát, mint a középiskolában tovább nem tanuló szak-

munkások), inkább azt jelzi számukra, hogy ezek a fiatalok a munka melletti tanulást választották, vagyis a végzett szakmunkások esetében sokkal jellemzőbb a tanulással párhuzamos munkavégzés, mint a tanulmányokhoz való teljes visszatérés. (4) A középiskolai végzettség munkaerő-piaci hozadékát viszont már egyértelműen jelzi, hogy az ő körükben már 80 százalék feletti a munkavállalás.

A szakmát nem tanult fiatalok körében kisebb az aktivitás, de figyelembe kell vennünk, hogy közöttük jelentős számban vannak olyanok, akik hosszabb-rövidebb munkavállalás után felsőoktatási tanulmányaik miatt szakították félbe a munkát, s kisebb számban olyan alacsony iskolai végzettségűek, akik köztudomásúan nehezen találnak munkát maguknak.

7. táblázat. *Jelenleg végez-e kereső tevékenységet?*

	<i>Nincs válasz</i>	<i>Még nem dolgozott</i>	<i>Igen</i>	<i>Nem</i>	<i>Összes</i>
A szakmatanulást félbehagyta		10,8%	65,0%	24,2%	100,0%
Szakmunkás	0,3%	4,3%	75,3%	20,3%	100,0%
Szakmunkás, középiskolában tanul		9,1%	75,0%	15,9%	100,0%
Szakmunkás, középiskolai végzettséggel		5,6%	81,5%	12,9%	100,0%
Szakmát tanult fiatalok összesen	0,1%	4,9%	75,4%	19,5%	100,0%
Szakmát nem tanult fiatalok	0,2%	10,9%	68,2%	20,8%	100,0%
Összes	0,1%	8,3%	71,3%	20,2%	100,0%

A munkavállalók pályafutásáról az első és az utolsó munkahelyük alapján alkothatunk képet. Minden esetben az alkalmazotti státusz különböző formái (közalkalmazott, illetve egyéni vagy társas vállalkozások alkalmazottai) a jellemzők. (5) A szakmát tanult fiatalok közül a közszférába leginkább a középiskolai végzettséggel rendelkezők kerültek (közel azonos mértékben, mint a szakmát nem tanult fiatalok), vagyis a közszféra elsősorban a – legalább – érettségivel rendelkezők számára kínál elhelyezkedési lehetőséget. Mégpedig sokak számára vonzó lehetőséget, hiszen azt látjuk, hogy a magasabb végzettség egyre inkább ebbe a szférába tolja a munkavállalókat. (8. táblázat)

A munkavállalók túlnyomó többsége jogilag rendezett viszonyok között dolgozott-dolgozik – ha lehet hinni az adatoknak. A középiskolai végzettség valamivel nagyobb biztonságot jelent: több a határozatlan időre szóló munkaszerződéssel dolgozók aránya.

A szakmát fiatalok csaknem 56 százaléka lakóhelyén találta meg első munkahelyét. A képzetebbek helyzete jobb, de ez nem annyira a végzettségükből fakadó esélyeket jellemzi, sokkal inkább eredeti lakóhelyükkel hozható összefüggésbe: mint korábban láttuk, e réteg inkább található a nagyobb, több, s jobb munkahelyet kínáló városokban, mint képzetlenebb társaik. A felméréskori, vagyis a későbbi munkahelyek már kevésbé kötődnek a lakóhelyhez: a korábbinál többen kényszerültek ingázásra, különösen az érettségire készülők, illetve az érettségit megszerzők. Ami feltűnő: a naponta 50 km-nél is távolabb eljárók, illetve a napi rendszerességnél ritkábban hazautazó réteg aránya emelkedett meg, bár összességében a szakmát tanult fiatalok kevesebb, mint egy tízedét teszik csak ki.

A külföldi munkavállalás kevésbé jellemző a fiatalokra, de a szakmunkásként a munkaerőpiacon jelen lévők közül minden huszonötödik már vállalt külföldön is munkát. A szakmai végzettség fontosnak, de nem elengedhetetlennek látszik ehhez. A szakiskolát be nem fejezők közül is sikerült néhány embernek külföldre jutnia.

A fiatalok pillanatnyi (a felmérés időpontjára vonatkozó) munkaerő-piaci státuszát a 8. táblázat mutatja. A köztudatban a magasabb végzettség általában jobb munkaerő-piaci esély-

8. táblázat. A szakmát tanult fiatalok jelenlegi tevékenysége (több válasz is megengedhető volt). * A százalékos adatok az összes válaszoló arányában értendők. 100-nál nagyobb értékek azt jelzik, hogy az adott tevékenységet kategóriába több elemében is sokan részt vesznek. Pl. a Tanul - max. közé iskola tevékenység többféle tanulmányi tevékenység összefoglalásaként értelmezhető, s a szakiskolai tanulók minimumán 20,5%-a kétféle képzésben is részt vesz.

	Nincs válasz	Tanul - max. középiskola	Tanul - felsőfok	Tanul - tanfolyam	Dolgozik	Alkalmi munka	Katonai, gyes, stb.	Hh, otthon van	Nyugdíjas, járulékos	Munka nélkül	Egyéb	Összes válaszoló	Összes válasz
A szakmatanulást félbehagyta	0,7	10,3	0,0	0,7	48,6	8,2	17,1	6,2	1,4	13,0	1,4	100,0	107,5
Jelenleg tanul	0,0	120,5	0,4	0,4	2,0	0,0	0,4	0,0	0,0	0,8	0,0	100,0	124,4
Szakmunkás	0,4	1,5	0,7	0,2	71,8	1,9	11,6	1,2	2,0	9,8	0,2	100,0	101,1
Szakmunkás, középiskolában tanul	0,0	97,9	9,0	1,4	50,7	2,8	1,4	0,0	0,0	2,8	0,0	100,0	166,0
Szakmunkás, középiskolai végzettséggel	0,4	3,3	11,2	1,8	69,9	1,1	5,4	0,7	0,7	5,4	0,0	100,0	100,0
Szakmát tanult fiatalok összesen	0,3	13,7	1,2	0,3	61,9	1,7	9,7	1,2	1,6	8,2	0,2	100,0	100,0

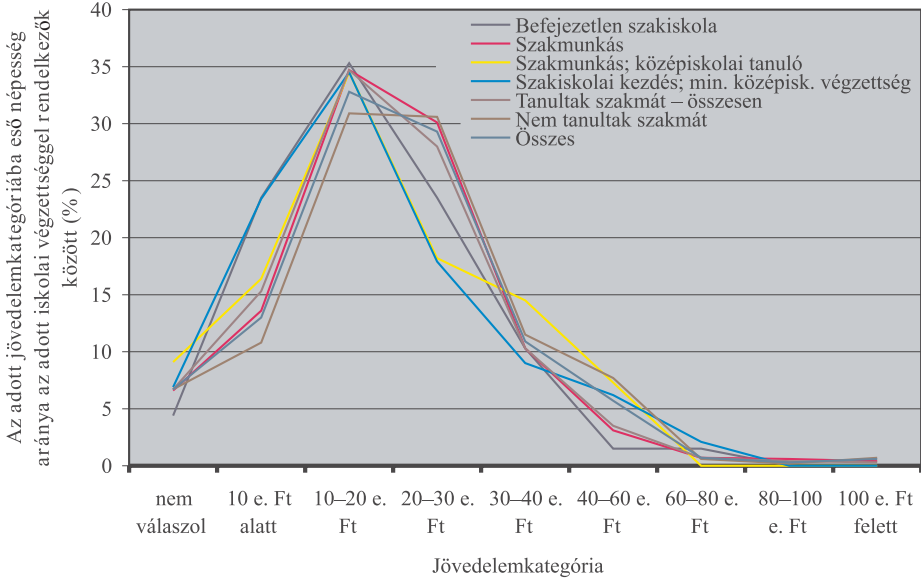
lyel párosul, különböző kimutatások is alátámasztják ezt. Adataink ezt a tételt egyértelműen igazolják. A befejezetlen szakiskolai végzettség 13, a szakmunkás végzettség 10, a középiskolai végzettség viszont csak 5 százalékos munkanélküliséggel párosul. A szakmatanulást félbehagyók 8 százaléka ráadásul alkalmi munkából él, vagyis teljesen bizonytalannak látszik a helyzete.

A kérdezettek jövedelmi helyzetét két grafikonnal mutathatjuk be legszemléletesebben. Az első munkahelyen megszerzett jövedelmeket (2. ábra) minden réteg esetében egy-egy normális eloszlású görbe írja le, vagyis mindegyik réteg jövedelme egy tipikus (az adott réteg mintegy 30 százalékára jellemző) jövedelem körül szóródik, közel egyenletesen. Az egyes rétegek jövedelme nem is nagyon tér el egymástól, egyedül a (később) középiskolában tanulók, ill. az ott végzettséget is szerző fiatalok alacsonyabb keresetét említhetjük kivételként.

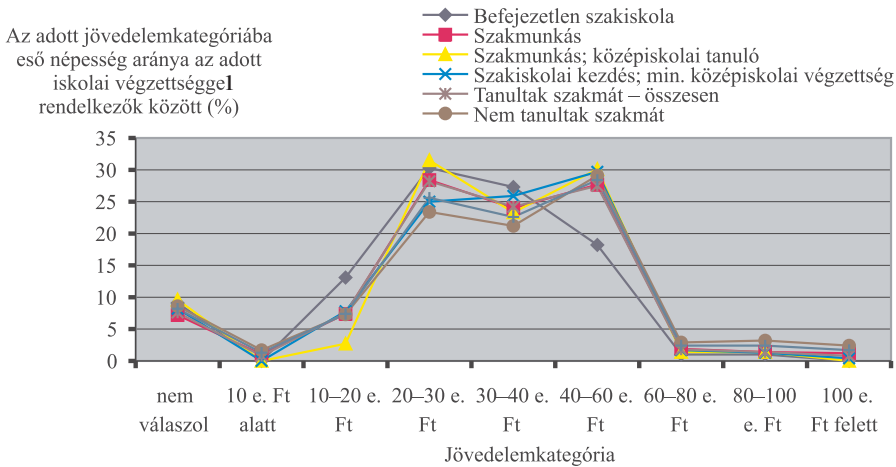
Az utolsó munkahelyi jövedelmeket tekintve (3. ábra) több változást is észlelhetünk. Az egyes rétegek közötti különbségek valamivel nőttek, s az egyes rétegeken belül is polarizálódtak a jövedelmek. A középiskolai végzettséget szerzett fiatalok felzárkóztak a többi réteghez, a szakmatanulást félbehagyók viszont valamelyest lemaradtak, de ami igazán feltűnő: az utóbbi réteg kivételével mindegyik esetében két lokális maximum található az ábrákon. Ez azt jelenti, hogy e rétegekben egyaránt találhatók szerencsések, s kevésbé szerencsések, akik végzettségüktől függetlenül keresnek sokat, vagy éppen keveset. (6)

Ambíciók és pályautak

A felmérés a szakmát tanult fiatalok esetében is igazolja azokat az összetársadalmi folyamatokat, amelyek szerint az iskolai pályafutásban nagyon nagy szerepe van a családi háttérnek. Az is nyilvánvaló, hogy a meghatározó fo-



2. ábra. Jövedelem az első munkahelyen



3. ábra. Jövedelem a felmérés idején

lyamatok a szakiskolai pályaválasztás idejéig megtörténnek, s a szakiskola csak tovább erősíti ezeket a folyamatokat. Hogy pontosan mi történik korábban, milyen szerepe van a társadalmi differenciálódásban az iskolás kor előtti időszaknak, s mi történik ezen a területen az általános iskolában, arról is sok tanulmány született. A felmérés adatai nem teszik lehetővé, hogy a folyamatot teljes mértékben megmagyarázzuk, de azt igen, hogy árnyaljuk az eddig kialakult képet. Úgy gondoljuk, hogy az iskolák alaptevékenységeken túli szolgáltatásainak hozzájárása valamelyest jellemzi az adott tanulói réteg (illetve szülei) ambícióját, törekvéseit, illetve ezek esetleges változásait.

Az adatok azt jelzik, hogy a különórák, különfoglalkozások már az általános iskolában sem voltak igazán jellemzők a tanulók egészére, a 8 évesnek tekinthető időszak alatt a tanulók kevesebb, mint fele volt érintett. (9. táblázat) Igaz, ők átlagosan 1,8 különbözőfé-

le szakkörre, különórára jártak, ami a tanulók polarizálódására utal. Ez a polarizálódás (önmagában) azonban nem vetíti előre a későbbi pályaválasztást. A szakmát tanult fiatalok ugyan kisebb mértékben vesznek részt az iskolai különfoglalkozásokon (közülük csak minden harmadik került ebbe a körbe), de átlagosan 2,1 különböző foglalkozásban voltak érintettek. Ha a pályaválasztással nem is, a későbbi életúttal már nagyon szoros kapcsolatban van a tanulók előélete. Erre utal, hogy a szakmát tanult fiatalok egyes rétegei között már óriási a különbség. A szakiskolából a későbbiek során kimaradók, illetve a szakmatanulás után középiskolai végzettséget szerző fiatalok között két és félszeres az eltérés, természetesen az utóbbiak javára. Ez azt jelzi, hogy a fiatalok egy része esetében a szakiskola egyfajta törést jelent, de azok az ambíciók (leginkább még szülői ambíciók), amelyek a háttérben meghúzódnak, előbb utóbb utat törnek, s elvezetnek a társadalomban ma már általánosnak tekintett (középfokú) végzettségig.

Az igénybevett foglalkozások jellege már sokkal jelentősebb differenciálódásra utal a szakmát tanult, illetve a többi (zömmel középiskolát járt) fiatal között. Itt érhetők tetten azok a szülői stratégiák, amelyek összefüggésbe hozhatók a későbbi pályaválasztással. A differenciálódás fő terepe a nyelvtanulás, amely a későbbi szakiskolás réteget alig, a középiskolába kerülőket pedig jelentős mértékben érinti.

A középfokú iskolába járás időszaka már egyértelmű törést jelez a korosztályon belül a tanuláshoz-művelődéshez való viszonyban. Miközben az átlagos érintettség is csaknem a felére csökken, a szakmát tanult fiatalok esetében a csökkenés már majdnem háromszoros, így a két réteg közötti korábbi másfélszeres eltérés két és félszeresre emelkedik. A szakmát tanult fiatalok belső rétegeinek helyzete további differenciálódásra utal, illetve arra, hogy a mai szakiskolások életéből a különfoglalkozások már teljesen hiányoznak.

9. táblázat. Az általános, illetve a középiskolákban különórákra, külön foglalkozásokra járt fiatalok aránya (%)

		Általános iskolában	Középiskolában
		különórákra járt fiatalok aránya	
Szakmát tanult fiatalok	A szakmatanulást félbehagyta	20,8	0,0
	Jelenleg tanul	41,5	0,0
	Szaktanulmány	27,8	11,7
	Szaktanulmány, középiskolában tanul	35,7	21,0
	Szaktanulmány, középiskola i végzettséggel	45,8	30,1
Összesen		30,9	12,3
Egyéb fiatalok		45,6	29,6

Összegzés

A felmérés egyértelműen jelzi a szakiskolai képzés visszaszorulását, de azt is, hogy ez a képzés a felmérés idején még nem kizárólagosan a leszakadó rétegek tanulási útja volt. A lányok esetében sokkal inkább, a fiúk esetében viszont egyelőre még sokan, s viszonylag széles szülői körből kerülnek be a képzésbe.

A szülők más, szakmát nem tanult fiatalok szüleihez képest alacsonyabb iskolázottsága (s az ehhez tapadó egyéb kulturális, gazdasági különbségek, amelyeket a felmérés nem vizsgált) nyilván sok tekintetben már a fiatalok gyerekkorától kezdve meghatározza sorsukat, azonban az is kiderült, hogy a szülői-tanulói ambíciókat tekintve az általános iskolában még nem igazán tér el ez a réteg a többi, zömmel magasabban iskolázott rétegtől, hiszen ezek a fiatalok is igyekeztek az általános iskola nyújtotta szolgáltatásokat igénybe venni – igaz, kevésbé figyelve az iskolai továbbhaladásukat szolgáló lehetőségekre. Valami azonban történik az általános iskolás kor alatt, s ez mutatkozik meg abban, hogy középiskolás korban már erőteljesen megjelenik a társadalmi különbségek hatása. Az általános iskola tehát, ha nem is egyértelműen az oka (ezt végül is nem tudjuk),

de legalábbis terepe, illetve az általános iskolás kor az időszaka a tanulási és a pályautak rétegek közötti elválásának.

A szakiskolai szakmatanulás elsősorban, s egyre inkább a kisebb településeken (falvakban, kisvárosokban) élők számára nyújt továbbtanulási lehetőséget. Azt nem állíthatjuk, hogy a lakóhely települése önmagában meghatározza fiatal lakosainak pályafutást, de azt igen, hogy a kisebb települések fiataljai (s éppen ezért részben a későbbi felnőtt lakossága is) lemaradnak a „tudáversenyben”. Ez nem új folyamat, nem is ismeretlen, de most már nem csupán a városok nagyobb értelmiségtermelő képességéről beszélhetünk, hanem egyre inkább arról, hogy a falvak végzetes módon leszakadnak, mert tanulóik jelentős része egyre eltűnőben lévő, alacsony presztízsű képzési útra kerül. (7)

Maga a szakiskolai képzés nem igazán tudott alkalmazkodni az egyre rosszabb háttérű tanulók speciális igényeihez. Ezt jelzi, hogy a legfiatalabb korosztály esetében sem csökkent a képzésből való lemorzsolódás. A helyzet annyival nehezebben kezelhető az iskolák számára, hogy most már a kevesebb számú szakiskolai tanuló nagyobb hányadát érinti.

Előrelépésről a szakiskola utáni középiskolai továbbtanulás kapcsán beszélhetünk, amelyet egyelőre még csak elvétve, de már észrevehetően követ a felsőfokú tanulás.

A középiskolai továbbtanulás viszont egyelőre elsősorban a (szakiskolai átlagnál) jobb szülői háttérrel rendelkező tanulók továbblépését jelenti. Ennek kapcsán utalnunk kell arra, hogy a legalacsonyabb szülői háttérrel rendelkezők sok esetben még mindig csak a szakiskola elkezdéséig jutnak el, annak befejezéséig már nem.

A fiatalok szülői háttere erősen befolyásolja az iskolai pályafutást, ez utóbbi viszont nem egyértelműen befolyásolja a munkaerő-piaci helyzetet. A különböző iskolai végzettséggel rendelkezők között ugyan jelentősek az átlagos távolságok, de nagy a rétegen belüli szóródás is. A magasabb iskolai végzettség jobb munkaerő-piaci eséllyel párosul, de nem jelent biztos előrelépést. Minden rétegen belül – a legalacsonyabb végzettségűeket, vagyis a szakmával sem rendelkezőket leszámítva – kirajzolódik egy szerencsésebb, s egy problémákkal küzdő réteg. Hogy ez a siker, vagy kudarc milyen tényezőkre vezethető vissza, arra a felmérés nem nyújt igazi támpontot.

Jegyzet

(1) Imre Anna: *Középiskolások iskolázási útjai a kilencvenes években.*

(2) Kutatásvezető: Imre Anna.

(3) A továbbiakban aktív keresőként tartjuk számon mindazokat, akik – a nyári diákmunkákat leszámítva – már dolgoztak, vagy munkanélkülinek számítottak. A statisztikában általános szóhasználatból tehát eltérünk, mert az az aktív keresőket az adott felmérés idejére vonatkozó munkaerő-piaci helyzet alapján veszi számba. Ebben a fejezetben csak velük foglalkozunk, kizárva a szakiskolában még tanulókat.

(4) Visszatérésről beszélünk, hiszen a mintába már csak azok a fiatalok kerültek, akik már vagy dolgoztak, vagy legalábbis megpróbáltak dolgozni.

(5) Az egyéb formációk (szövetkezeti tag, egyéni vállalkozó, társas vállalkozás tagja, segítő családtag stb.)

összességükben szintén nem elhanyagolhatók, de – eltérő jellegük miatt – összevontan elemzésre alkalmatlanok, külön-külön vizsgálva viszont jelentéktelenek. (6) A szakmát nem tanult fiatalok esetében a polarizálódásban szerepet játszhat az iskolai végzettség is, tekintve, hogy ez a réteg az iskolai végzettségét tekintve is polarizált. E réteg helyzetének elemzése nem e cikk feladata.

(7) A helyzet még inkább drámainak tűnik annak fényében, hogy tudjuk: a falvak messze nem homogének, vagyis a nagyváros-környéki falvak iskolázottabb lakossággal rendelkeznek, s minden bizonnyal ez meglátszik tanulóik pályafutásán, ambícióján is. Ez viszont azzal jár, hogy a tanulásban leszakadó falvak az átlagos közéleti szinttől leszakadnak. Mindezt e felmérés során nem vizsgáltuk.

Tudatosság és metakogníció viszonya

Az ezredforduló interdiszciplináris megközelítései

Tanulmányunkban azt a kérdést vizsgáljuk, hogy az empirikus viselkedéstudományi (így például pszichológiai, oktatástudományi) kutatásokban széleskörűen szereplő metakogníció fogalom (ld. Csikos, 2004, 2006) hogyan viszonyul a filozófiai gondolkodás több évezredes problémájához, a tudatosság kérdéséhez.

Először röviden áttekintjük a metakogníció fogalmának egy olyan értelmezését, amely az elmúlt évtizedek nevezéktani sokszínűségéből kiemelkedve a tudásra vonatkozó tudás jelenségének lényegét ragadja meg. Ezután a tudatosság kérdéskörének rövid filozófiatörténeti áttekintése következik, amely az ezredforduló interdiszciplináris megközelítésmódjával zárul. A tanulmány elsősorban azt az üzenetet kívánja közvetíteni, hogy a metakogníció és a tudatosság egymástól független fogalmak, ezáltal létezhet tudatos és tudattalan metakogníció is, ugyanúgy, ahogyan a tudatosság jelenségei tartozhatnak a metakogníció és a „nem-meta” kogníció jelenségvilágába.

1979-ben, a Nemzetközi Gyermekévben, egy felkérésre készült tanulmányában Flavell (1979) szükségesnek tartja annak megmutatását, hogy társadalmi léptékben előnyös, ha a tudatosság jelentős szerepet kap az emberi gondolkodásban. Megítélése szerint aligha mondható el, hogy a tudatosság túlzott mértékben van jelen a világban. Szavai összecsengenek Szerb Antal (1941/1973, 924.) véleményével, aki Proust művészetét elemezve megállapítja: „egy dologban mégis van fejlődés, minél öregebb egy civilizáció, annál erősebb benne egy valami: a tudatosság.”

Metakogníció és tudatosság fogalmi kapcsolatának intenzív elemzése 1996-ban kezdődött, amikor Nelson nagy hatású cikket publikált az *American Psychologist*-ben *Tudatosság és metakogníció* címmel. A cikk nem titkolt üzenete, hogy a tudatosság vizsgálatában a pszichológia és a filozófia együttműködése szükséges; hozzátevé, hogy a metakogníció empirikus kutatása hasznosnak látszik a kérdés szempontjából. Nelson cikkének megszületésekor már két és fél évtizedes múltra tekintett vissza a pszichológiában a metakogníció jelenségének kutatása.

A metakogníció flavelli és nelsoni értelmezései

Flavell 1971-ben, eléggé óvatosan, aposztrófok közé téve, a „metamemória” kifejezést használta egy olyan tanulmányban, amelynek címében feltette a kérdést, hogy a memória fejlődése valójában minek a fejlődése. Flavell feltételezése szerint a memória fejlődésével kapcsolatos jelenségek közé tartozik, hogy valaki képessé válik megítélni, mennyire nehéz vagy könnyű lesz különféle információegységeket megjegyezni. Hiszen tudjuk – folytatja Flavell –, hogy a gyerekek életkoruk előrehaladtával egyre inkább tudatában lesznek mások mentális folyamatainak és a saját mentális folyamataiknak is (introspekció). A memóriára vonatkozó ilyen típusú tudásgyarapodás az introspekció fejlődésének egy speciális eseteként kezelhető.

Későbbi tanulmányaiban Flavell a metamemória jelenségénél szélesebb körben vizsgálta a metakogníciót, és annak több részterületét különítette el. Nevezéktani problémák-

hoz vezetett, hogy a metakogníció olyan körülírást kapott, ami magyarra például kognícióra vonatkozó kognícióként fordítható (cognition about cognition). Flavell nyomán több szerző a metakogníció jelenségének kétarcúságára hívta fel a figyelmet, és divatosá vált a – kognitív pszichológia más területein már széles körben használt – deklaratív-procedurális dichotómia használata. Ez lényegében azt jelenti, hogy a metakogníció egyik területe az emberi tudásra vonatkozó (tárgyi) tudáselemek, meggyőződések területeként lett megjelölve, a másik területhez pedig a tervezési, nyomon követési és kontroll folyamatok tartoznak. Flavellnek és követőinek metakogníció-értelmezése tartalmazza a tudatosság feltételezését, és általában a beszámolóképeségi értelemben vett tudatosság (awareness) jelenik meg a definíciókban.

A nevezéktani sokszínűség számos problémát okozott, és végső soron a metakogníció-kutatások szegregálódásához vezetett. Az egyik jelentős terület a gyermeki tudatelméletek vizsgálatát helyezte előtérbe. Megmaradt és terebélyesedett a metamemória jelenségének kutatása, és ugyanakkor az iskolai alkalmazásokkal kapcsolatos kutatások is teret kaptak.

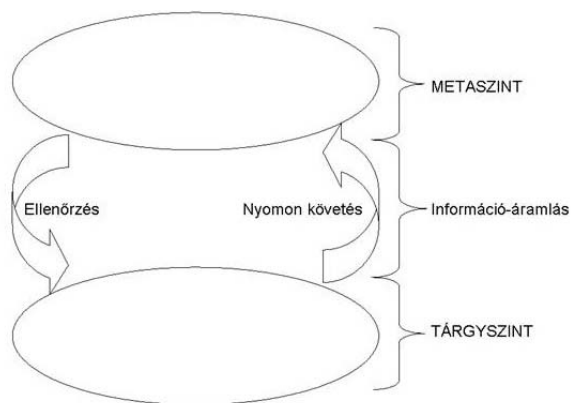
Nelson (1996) a „meta”-előtag magyarázatára összpontosít, és ehhez Tarski gondolatait hívja segítségül. Egy 19. századi filozófiai paradoxont említ először, amit Comte-paradoxonnak nevez. A Comte-paradoxon szerint a gondolkodó ember nem oszthatja magát két részre, amelyek közül az egyik gondolkodik, a másik pedig megfigyeli a gondolkodást. (A gondolat felbukkan később a pszichológia nagy teoretikusának, William Jamesnek az alapművében is. Mindenesetre több ezer éves kérdésről van szó, ami már Arisztotelész *Metafizikájában* (2002) is súlyos dilemmaként jelent meg.) Wundt a paradoxont Münchenhausen bárónak ahhoz a kalandjához hasonlította, amikor saját farkocsánál fogva húzta ki magát a mocsárból. A Comte-paradoxon részletesebb fogalmi elemzése vezethet olyan megfogalmazásokhoz, amelyek közül az egyik legegyszerűbb: nem lehet valami egyszerre a megfigyelt dolog és a megfigyelő is. A paradoxon megoldására született, a pszichológia berkeiben megfogalmazott javaslatokat Nelson nem tartja kielégítőnek, hanem inkább Tarski gondolatait hívja segítségül, aki a híres hazug-paradoxon megoldására a logikai igazságok több szintjének elvét vezette be.

A hazug-paradoxon eredeti változata Epimenidész egyik mondata: Minden krétai hazudik. (Nevezik ezért Epimenidész-paradoxonnak is.) Attól ellentmondásos az állítás, hogy Epimenidész is krétai, így abból, hogy ha feltételezzük, hogy ő igazat mond, az következik, hogy hazudik, hiszen minden krétai hazudik. A hazug-paradoxon másik egyszerű alakja Sainsbury (2002) könyvében: Amit most mondok, az hazugság.

Tarski úgy vélte, hogy a hazug-paradoxon úgy oldható föl, ha a logikai igazságok több szintjét különböztetjük meg. A paradoxon oka ugyanis szerinte a természetes nyelv inkoherenciája, ezért az igazság-hierarchiák különböző szintjein az igazság kifejezésére más-más nyelvi kifejezésekre van szükség. (Tarski radikalizmusával szemben egy lágyabb megoldás lehetne az, hogy az „igaz” szó mint természetes nyelvi kifejezés önmagában az igazság-fogalmak Tarski-féle hierarchiáját tükrözi.)

Alapjában a hazug-paradoxon Tarski-féle megoldása abban áll, hogy különböztessünk meg két szintet: egy tárgyszintet, amely a világ valamilyen dolgairól szól, és egy meta-szintet, amely a tárgyszintről szól. Elméletileg a végtelenségig lehetne folytatni a sort, de megfigyelhető, hogy a meta-szint tárgyszintté válik a meta-meta-szint számára, így egyelőre elemzéseinkhez elegendő lesz két szintet feltételezni. Visszatérve a Comte-paradoxonra: a hazug-paradoxon feloldásának analógiájára az emberi gondolkodásban is lehetséges egy tárgyszint, és lehetséges egy tárgyszintet kontrolláló meta-szint. Ábránk bemutatja a Nelson-Narens-modellként emlegetett konstrukciót, amely az emberi gondolkodásban folyamatosan jelenlévő két szintet és a közöttük lévő információ-áramlást mutatja be.

A metakogníció legtöbb pszichológiai definíciójában explicit vagy implicit módon benne van a tudatosság, a Nelson-féle kétszintű modell azonban elvezet a metakogníció olyan értelmezéséhez, amelyben sem explicit, sem implicit módon nem szükséges a tudatosság feltételezése. Egy nemrég megjelent tanulmányban például *Diana és Reder* (2004) leszögezik, hogy metakogníció alatt ők egy adott kognitív állapotról vonatkozó információt értenek, éppen ezért az lehet tudattalan is. Az empirikus viselkedéstudományokban ma használatos metakogníció-értelmezések tehát alapvetően kétféleképpen lehetnek: flavelliek vagy nelsoniak.



1. ábra. A metakogníció Nelson-Narens-modellje Nelson (1996) alapján

Nelson nagy ötlete tehát abban állt, hogy egy emberi gondolkodással kapcsolatos, rejtélyes kijelentést, a Comte-paradoxont, analógiák alkalmazásával a filozófiai logika egyik 20. századi problémájára vezeti vissza. Egy helyen érdemes azonban a gondolatmenetet megtörni: Tarski javaslata általánosságban az önreferenciális állítások feloldását célozta meg, azonban Sainsbury (2002) megmutatja, hogy hazug-szerű paradoxonok önreferencia nélkül is megfogalmazhatók. Önreferencia helyett ugyanis körkörös referencia is elegendő a paradoxonhoz, az ellentmondás feloldásának megközelítésére pedig a Tarski-féle hierarchikus igazságfogalom helyett az úgynevezett indexikusság bevezetése is alkalmas.

A tudatosság tudománytörténeti megközelítéseiről

Történeti áttekintésünkben elsősorban Whyte (1960) könyvére támaszkodunk, aki *A tudattalan, Freud előtt* című művében a tudatosság értelmezésének is remek összefoglalását adja. Whyte (1960) szerint a tudatosság egy szubjektív kifejezés, amelynek a tudattalan a komplementere; mindenesetre megjegyzi, hogy ahol kívánatos a precizitás, ott a „tudatos” és a „tudattalan” szavak nem használatosak. A két szó közül a „tudatos” jelent meg először (a 17. században) az angol és a német, majd kicsit később a francia nyelvben is. Ha a vizsgált jelenség filozófiai gyökereit keressük, akkor természetesen az ókorig megyünk vissza. A tudattalan jelenségek fontosságára ugyanis többen felhívták a figyelmet az ókortól napjainkig. Az óind Potandzsali a tudattalant a megismerés legmagasabb fokának tartotta (*Szpirkin*, 1974). Egy másik ókori gondolkodó, *Plótinosz* szerint a figyelem teszi lehetővé, hogy egy gondolatnak tudatában legyünk.

Descartes-ot újra felfedezte a 20. század végének kognitív tudománya. A kartézianus színpad mint tudománytörténeti, meghaladásra érett metafora Dennett (1993) munkájának egyik főszereplője. Az elmefilozófiában dualista álláspontnak nevezik azt a Descartes-i elvet, mely szerint az elme (a lélek) és a test kettőssége alkotja az embert. Kartézianus interakcionista dualizmusnak nevezik azt, amikor a test – az érzékelésen keresztül – információt juttat az elmének, amely ezeknek átgondolása révén irányítja a testet. Az elme központja Descartes szerint a tobozmirigy, amely az agyat mint a test részét is irányítja. Az elme önreflektív, vagyis a gondolkodó lény közvetlen tudomással bír saját gondolatairól. Ez szükségszerűen a „cogito ergo sum” következménye. (*Pléh*, 1992)

A kartézianus színpad metafora szerint (Pléh, 1998; Dennett, 1993) van egy központi hely az agyban vagy az elmében (a dualista-materialista fölfogástól függően használható a két kifejezés), ahol a tudatosság „történik”. Ha a központi egység illetően gondolatához a materializmus felől közelítünk, akkor azt mondhatnánk, hogy van egy egység, ahol az „érkezési sorrend” megegyezik a tudatos tapasztalás élményének sorrendjével. A tudatos-tudattalan dichotómia szisztematikus elemzése *Leibniz* gondolataival kezdődik, aki a matematikai értelemben vett végtelen kicsiny mennyiségek tanával analóg módon beszélt egy bizonyos kvantitatív küszöböt átlépő, azaz tudatos, és a kvantitatív küszöb alatti tudattalan jelenségekről. Egy másik matematikus, *Lambert* pedig azt állította, hogy minden észlelésnek van tudattalan része.

Locke és Kant gondolataiban a tudat „mint belső figyelőszolgálat” elve jelenik meg. (Lycan, 1990/1998) Locke szerint a tudatosság az elmében zajló folyamatokat érzékeli. Ebből implicite nyilván az következik, hogy maguk az elmében zajló folyamatok viszont alapvetően nem tudatosak. A tudatosság önreflexív jellege tükröződik Kant értelmezésében is, aki szerint az éntudat a tudatosságnak az a módja, amelyen keresztül önmagunk számára önmagunkat mint a belső érzék tárgyait reprezentáljuk. (Allison, 1983) Lycan szerint a belső érzék (inner sense) maga a tudat Kantnál, és – mint majd látjuk – Armstrong és Lycan mai filozófiai interpretációja visszatér ehhez a Kant-i kiindulópontoz.

Az a jelenség, hogy valaki álmából fölkelve kitalálja a megoldást egy korábban megoldatlan matematikai problémára, a tudatosság minimális fokozatát jelezheti az alvás időszakában. Armstrong kiindulási pontja a teljesen tudattalan elme: mi lehet abban, mit lehet beleképzelnünk úgy, hogy még ne tekinthessük tudatosnak a működését.

Herbartnál visszaköszön a Leibniz-i felosztás abban az értelemben, hogy a tudatosság minőségi különbözőségét explikálja. Herbart fölfogásában a tudatot egy küszöb választja el a lelki élet többi, küszöb alatti jelenségétől. (Pléh, 1992) A tudat a lélek egy reflektorfénybe került szelete; a képzeletünk „harcolnak” a tudatba kerülésért. Nietzsche szerint a tudatos elme a tudattalan életerő eszköze. S mivel a

tudatosság a biológiai létforma legkésőbbi fejlődési állomása, ebből következően a legkevésbé befejezett és legerőtlenebb: a tudatosság csak a felszínt érinti. Ez a gondolat már közvetlen előzménye a pszichoanalízis tudat-felfogásának, amely szerint a tudat csak a jéghegy csúcса, és a lelki jelenségek nagy része a tudatalattihoz tartozik.

A tudattalan és tudatos megkülönböztetéséhez hasonló Wundtnál az automatikus és az erőfeszítést igénylő kifejezések dichotómiája. A lelki élet elemei közötti összekapcsolódás lehet automatikus (ekkor asszociációról van szó), és lehet erőfeszítést igénylő, amikor appercepcióról beszélünk. Az appercepció jelenségének laboratóriumi vizsgálata a tudat, még inkább a tudatos figyelem terjedelmének vizsgálatához vezetett. Megszületett így már a 20. század elején a bűvös 7-es terjedelem, amely egymástól elszigetelt és az appercepció számára egyszerre kezelhető betűk darabszámát jelentette. (Pléh, 1992)

A 20. század elején Russell különbséget tett a közvetlen megismeréssel szerzett tudás (knowledge by acquaintance) és a leírással szerzett tudás (knowledge by description) között. Ez a különbségtétel az első személyű és a harmadik személyű tudásnak feleltethető meg. Egy férfi számára leírással szerzett tudás az, hogy a szülés fájdalmas dolog, míg egy nő számára ez a tudás elképzelt közvetlen megismeréssel szerzett tudásként és leírással szerzett tudásként egyaránt. A filozófiai kérdés itt az, hogy vannak-e olyan dolgok, amelyek csak és kizárólag közvetlen megismeréssel tudhatók. Ha vannak ilyenek, akkor abból az következik, hogy nem lehetséges a tudatosságról teljes körű elméletet alkotni. (Hardcastle, 1996)

A kognitív tudomány újabb eredményeinek hatására (utalunk az elme moduláris fölfogására és a PDP-modellek megjelenésére) nyilvánvalóvá vált, hogy elménk egészen bonyolult dolgokat végrehajt anélkül, hogy annak tudatában lennénk. A pedagógiai elmélet és gyakorlat számára ennek fontos következményei vannak, amelyek közül a kognitív rutinok szerepének tisztázását és egyben a fontosságuk felismerését említtem. (Nagy, 2000)

A kognitív pszichológia is fontos feladatának érezte a tudat lélektani kutatását, ám ezek a kutatások mára a neuropszichológia és a pszichofiziológia területéhez is tartoznak, a kutatások interdiszciplináris jellege miatt. A Séra és Barkóczi (1987) által szerkesztett kötet a nyolcvanas évek ilyen irányú útkeresését mutatja be. Az ott közölt tanulmányok közül – éppen pedagógiai vonatkozása miatt – Hilgard (1980/1987) gondolatait idézem, aki a két agyfélteke elkülönített szerepével kapcsolatban Jaynes-i spekulációt (az eredeti angol kifejezés talán elmékedésként is fordítható) emleget, a következő mondatban pedig annak oktatásra gyakorolt hatásáról beszél. Természetes dolog, és nem tiltakozhatunk ellene, hogy természettudományos módszerekkel nyert kutatási eredmények utat találjanak a didaktikai alkalmazás irányába. Azonban érdemes szem előtt tartani, hogy a tanítás-tanulás rendszerének fejlesztése más rendszerekről való gondolkodást (is) igényel, mint a gondolkodás komponenseinek vizsgálata.

Az ezredforduló interdiszciplináris törekvései

Az 1990-es években hangsúlyosan felvetődött a kérdés: Vajon itt van-e az ideje, hogy a tudomány nekilásson a tudatosság problémájának megfejtéséhez? Revonsuo és Kampinen (1994) az általuk szerkesztett könyv előszavában több lehetőséget felsorolnak, amelyek a filozófusok hozzáállását jelzik: az is lehetséges, hogy a tudatosság nem egy valós jelenség, de az is, hogy egy valódi, magas szintű fizikai és idegéletteni jelenség. Crick és Koch (1998) szerint is ellentmondó álláspontok vannak a tudatosság kutatásával kapcsolatban: vannak, aki szerint a tudomány még nem érett meg a probléma vizsgálatára, ezért célszerű a filozófiára bízni az ügyet. Ők azonban – ezzel éppen ellentétesen – úgy vélik, hogy ideje tudományosan megvizsgálni a kérdéskörnek azokat az aspektusait, amelyeket az idegtudomány vizsgálni képes.

Nelson (1996) alapvetése még az volt, hogy az empiria felől, a metakogníció pszichológiai vizsgálata segítségével közelíthetünk a tudatosság filozófiai értelmezéséhez. E mögött a gondolat mögött nyilván az áll, hogy a tudatosság filozófiai értelmezése sokféle lehet; sokféleképpen elképzelhető a filozófia alapelveinek megfelelő koherens leírás a tudatosságról. Dennett szerint (idézi Boros, 1999) az ember sokféleképpen beszélhet saját tudatos élményeiről, a szociológia nyelvétől a fizika nyelvéig. Ezeknek a – különböző tudományok nyelvén született – leírásoknak a vizsgálata „empirikus ügy”.

A következőkben elsőként áttekintünk néhány olyan értelmezést, amelyek tisztán logikai alapon, adott választási lehetőségekből merítve írja le a tudatosság mibenlétét. Ezek után egy 17 elemű kritérium-rendszert mutatunk be a tudatosság értelmezésére. Végül azt igyekszünk megmutatni, hogy drámai fordulatokat hoztak (például Dennett munkásságában is) a neuropszichológia és a fiziológia empirikus eredményei a filozófiai interpretációkban.

Néhány filozófiai lehetőség a tudatosság értelmezésére

A filozófiatörténeti áttekintésünkben már megidézett Whyte (1960) megpróbálta tisztán deduktív módon leírni a tudatosság jellemzőit. Induljunk ki abból, hogy a tudatos és a tudattalan egymás komplementer fogalmi. Érdekes kísérlet Whyte részéről, hogy egy másik komplementer fogalompart társít hozzájuk: a tudattalanhoz a folytonost (Leibniz-i gondolat ez), a tudatoshoz a matematikai értelemben vett diszkrétet. Megjegyzi, hogy a mentális folyamatok birodalmában kölcsönösen összekapcsolódva létezik a két forma.

A tudatosság lehetséges értelmezéseit kutatva talán a legnehezebb kérdés a jelenség szubjektivitása. Nagel (1974) szerint az ember számára a denevér hanghullám-érzékelését elképzelni körül-belül olyan lehet, mintha marslakók az emberi elmét vizsgálnák, és ezek a dolgok azok közé tartozhatnak, melyeket az ember soha nem tud elképzelni, mert egy különleges nézőpontra lenne szükség. (Ezzel szemben például a pozitív egész számok számosságát jelző \aleph_0 („alef-null”) létezése akkor is elképzelhető, ha Cantor születése előtt kihal az emberiség.) Mindez a nézőpont fontosságára, és – Revonsuo, Kampinen és Samaja (1994) interpretációjában – a tudatos mentális tapasztalat szubjektív voltára enged következtetni.

Fontos dilemma, hogy a tudatosság értelmezéséhez alapvető-e az „első személyű”, szubjektív tudatosság-érzés, avagy emellett „harmadik személyű” külső megfigyelés is szükséges. (Rosenthal, 1990/1998) Searle (1994) a tudatosság szubjektív, egyénhez kötött voltát hangsúlyozza, és az egyik tipikus hibának tartja, ha valaki eltekint a szubjektivitástól mint alapvető jellemzőtől, és objektív, „harmadik személyű” jelenségnek tartja. Flanagan (1996/1998) szerint a tudatosságnak egyes szám első személyű fenomenológiai struktúrája van, vagyis a közvetlenül észlelhető sajátosságok leírása szubjektív nézőpontból lehetséges. Azonban az első személyű szubjektív szempontok nem merítik ki a jelenséget. Vannak például a tudatosságnak olyan rejtett összetevői, amelyek az idegrendszer állapotát jelentik.

Hardcastle (1996) szerint téves az a fölfogás, hogy a tudatosság tudományos vizsgálata azon áll vagy bukik, hogy sikerül-e az első személyű, szubjektív megfigyeléseket lefordítani a tudományos elméletek harmadik személyű látásmódjára. Szerinte az első és a harmadik személyű látásmód egymást kiegészíti a tudatosság leírásában. A tudatosság tudományos elmélete azonban szükségszerűen figyelmen kívül hagyja az egyéni fenomenológiai tapasztalatok „gazdagságát”, „különlegességét”. Az elméletek ugyanis csak egy adott jelenségvilág legszembeötlőbb tulajdonságaival foglalkozhatnak. Visszaulva a Russell-i tudásformáknál elmondottakra: Hardcastle szerint az olyan első személyű, közvetlen tapasztalással szerzett tudáselemek, amelyek nem fordíthatók át leírással szerzett (harmadik személyű) tudássá, a „nem fontos” kategóriába fognak esni, amennyiben a tudatosság tudományos elméletét szeretnénk megalkotni. A tanulmányának végén szereplő mondat – „ezek a kiindulópontjaink a modelljeink megalkotásához” – azt jelzi, hogy a tudatosság tudományos modellezése egy évtizednél rövidebb múlttal rendelkezik.

Az első személy vagy harmadik személy dichotómián túllépve a tudatosság lehetséges értelmezéseinek keretében további elméleti lehetőségeket találhatunk a jelenség fogalmi szintű meghatározására. Armstrong (1981/1998) bevezeti a minimális, a perceptuális és az introspektív tudatosság fogalmát, jelezve, hogy a tudatosságnak több szintje és formája lehet. Az a jelenség, hogy valaki álmából fölkelve kitalálja a megoldást egy korábban megoldatlan matematikai problémára, a tudatosság minimális fokozatát jelezheti az alvás időszakában. Armstrong kiindulási pontja a teljesen tudattalan elme: mi lehet abban, mit lehet beleképzelni úgy, hogy még ne tekinthessük tudatosnak a működését. A tudatosságnak három szintjét különbözteti meg: (1) a már említett minimális tudatosság esetén valamilyen (bármilyen) mentális tevékenység figyelhető meg. (2) Az úgynevezett perceptuális tudatosság jellemzője, hogy a minimális tudatosságon felül a környezet érzékelése is megtörténik, míg (3) az introspektív tudatosság állapotába Armstrong példájában az a – perceptuális tudatosság szintjén akár kilométereken át „félálomban” vezető – sofőr kerül, aki hirtelen felriad („coming to” kifejezés az eredetiben. Az introspektív tudatosságon belül is még meg lehet különböztetni szinteket. Armstrong az éntudat szerepén és az események memorizálásán keresztül igyekszik megmutatni a tudatosság harmadik, legmagasabb szintjének szerepét. Szerinte az introspektív tudatosság az evolúciós fejlődés késői terméke, és meglehet, hogy a perceptuális tudatosság szintje sok állat számára elérhető. Lycan (1998) nagymértékben egyetért Armstrong értelmezésével, azonban úgy

látja, a tudatosságot érdemes az introspektív tudatosságra korlátozni, és ezt a szintet látja a Kantnál leírt belső érzék megfelelőjének.

A tudatosság több szintjéhez hasonlóan a tudattalannak is több szintje lehetséges. Kihlstrom (1987) a tudattalan különböző szintjeit vizsgálva valódi tudattalan, tudatelőtti (preconscious) és tudatalatti (subconscious) formákról beszél. A szint és forma szó itt azért cserélhető föl, mert a tudatosság hipotetikus küszöbéhez (threshold) mérten különíthetők el a tudattalan megismerési formák. A valódi tudattalannak az jellemző, hogy minden körülmények között elérhetetlen az introspekciónak számára. Jellemzően velünk született vagy később rutinszerűvé vált folyamatok tartoznak ide. A tudatelőtti forma jellemzője, hogy bizonyos körülmények között elérhető a tudatosság számára: olyan tudásformáról van szó, amely befolyásolja a tapasztalásunkat, tevékenységünket anélkül, hogy elérné a munkamemóriába kerüléshez szükséges szintet. (Shimamura (2000) elképzelésében is kulcsszerep jut a munkamemóriának a metakogníció értelmezésében.) Végül Kihlstrom tudatalattinak nevezi a hipnózisban megfigyelhető tudásformát, amely az introspekciónak számára bizonyos körülmények között elérhető, de a fenomenológiai szintű tudatosság számára elérhetetlen.

Amstrong és Kihlstrom elképzeléseit egymás mellé állítva úgy tűnik, filozófiai szempontból igen nehéz dichotomizálni a tudatos-tudattalan jelenségeket. Elképzelhető, hogy több olyan szint is lehet, amelyek akár ide, akár oda tartozhatnak, és a metakogníció értelmezéséhez mindkét típusba tartozó mentális folyamatok szerepet kaphatnak. A metakogníció és a tudatosság kapcsolata az újabb filozófiai és kognitív idegtudományi eredmények tükrében korántsem egyértelmű, és nem feltétlenül áll fenn tartalmazási viszony.

A metakogníció klasszikus értelmezéseiben (kimondva és kimondatlanul) jelen volt a tudatosság feltételezése. Az első definíció (Flavell, 1971) a metakogníciót a tudatosságon keresztül értelmezi, mégpedig a beszámolóképeségi értelemben vett tudatosság (awareness) felhasználásával (*Pléh* (1998) fordítását használtam az awareness kifejezésre, amely egybecseng *Hacker* (1998) 'potentially reportable' kifejezésével). Számos szerző tekinti a metakogníciót a tudatos agyi jelenségek egy részterületének, vagyis a lehetséges definíciókban magasabb nemfogalomként szerepelhet a tudatosság és a differentia specifikák lennének a tervezésre, nyomon követésre, kontrollra utaló kifejezések.

A továbbiakban visszatérünk Nelson (1996) gondolataihoz, azt remélve, hogy a metakogníciót a meta-szinthez tartozó gondolkodási folyamatként értelmezve közelebb jutunk annak megválaszolásához, hogy mennyiben tudatos és mennyiben lehet tudattalan a metakogníció. Maga Nelson a következőképpen teszi föl ezt a kérdést: „A metakogníció irodalmában azt az információt, amellyel egy adott állapot (mondjuk a meta-szint) rendelkezik egy másik állapotról (mondjuk a tárgyszintről) úgy írjuk le, hogy az első nyomon követi (monitoring) a másodikat. ... De van-e különbség a között, hogy egy adott állapot tudatában van egy másik állapotnak avagy nyomon követi az egyik állapot a másik állapotot?” (2000, 222.) Vagyis Nelson nem foglalt állást tudatosság és metakogníció kapcsolatát illetően.

Tudatosság és metakogníció kapcsolatáról értekezve Graham és Neisser (2000) azt a kérdést veszik górcső alá, hogy vajon a megfigyelhető emberi viselkedésben azonosítható-e a tudatosság. Szélsőségesnek számító vélemény szerint ugyanis egy tudattalan „zombie” viselkedése nem feltétlenül megkülönböztethető egy tudatossággal ellátott személyétől. Általánosabb és elfogadottabb nézőpont szerint a tudatosság tetten érhető a viselkedésben azáltal, hogy kontrollt jelent a viselkedés fölött és hatást gyakorol a testmozdulatokra. Koriat álláspontját bírálva azt mondják, nem szerencsés a teljesen egészséges ember példáján vizsgálni sem a tudatosság, sem a metakogníció jelenségeit: különféle agyi sérülések empirikus tanulmányozása segíthet a tudatosság feltárásában. Chalmers idézik, aki szerint a tudatosság nem egy magyarázó dolog, amely azért van, hogy segítsen megmagyarázni a viselkedéseket és eseményeket, hanem egy magyarázatra szoruló dolog, amely saját jogon létezik.

Koriat és Levy-Sadot (2000) kétféle metakognitív döntést különböztet meg: tapasztalaton alapulót és információon alapulót. Véleményük szerint a tapasztalaton alapuló döntés egyszerre lehet metakognitív és tudattalan. Nyilvánvaló ugyanis, hogy szubjektív (azonnali és nem tudatos) érzések kauzális alapot jelentenek döntéseink és viselkedésünk irányításában. Az ilyen szubjektív érzés per definitionem metakognitív döntésként értelmezhető, és ez nyilván más fajtája a metakogníciónak, mint a memóriából előhívott információ felhasználásával született döntés. Míg az elsőt tapasztaláson alapuló (experience-based) metakognitív döntésnek nevezhetjük, addigi az utóbbi az információra alapozott (information-based) metakognitív döntés. (Vö. ezt a felosztást Russell és Hardcastle gondolataival!) Egy példaként szerepel a tapasztaláson alapuló metakognitív döntésre, hogy ha megkérdezzük valakit, mennyire bizonyos abban, hogy tudja egy dolog nevét, akkor elképzelhető, hogy pusztán a „nyelvem hegyén van” érzésre (tip-of-the-tongue jelenség) alapozza döntését a saját tudásával kapcsolatban.

Metakogníció és tudatosság kapcsolatát vizsgálva Kentridge és Heywood (2000) expliciten fölírja azt a tartalmazási viszonyt, amely a pszichológiai definíciókban benne foglaltatott, ti. hogy a metakogníció a tudatos folyamatok egy lehetséges megvalósulása. Az 1.3.3. pontban említett kutatásukkal azt igyekeznek igazolni, hogy beszámolóképeségi értelemben vett tudatosság nélkül is megvalósulhat metakogníció. Attekintésünk végén tehát arra a következtetésre jutottunk, hogy a tudatosság és a metakogníció is saját jogon vizsgálható jelenség, és nem célszerű köztük semmilyen tartalmazási viszonyt feltételezni.

Kritérium-rendszer a tudatosságra

Két gondolkört járunk be ebben a részben. Igyekszünk megragadni azokat a jellemzőket, amelyek a tudatosságot, a tudatos megnyilvánulásokat elkülönítik a tudattalantól. Ezzel együtt választ keresünk a minduntalan fölbukkanó kérdésre: Mik a tudatosság indikátorai? Milyen előnyöket biztosít a tudatosság evolúciós szempontból? Ez utóbbi gondolkörhöz kapcsolódva ismét Whyte (1960) gondolatát idézem. Szerinte a tudatosság biológiai szerepe bizonytalan, és meglehetősen szűk lehet. A tudatosság megjelenésének nagyobb esélyt ad például az újdonság ereje és az előttünk álló kihívás nagysága. Nagyon fontos felismerés, hogy ezek szerint a tudatosság egy ön-felszámoló (self-eliminating) jelenség, mert olyan választ vált ki, amely megszünteti a tudatosságot előhívó tényezőt.

Seth, Baars és Edelman (2005) egy megrázó című tanulmányban a tudatos emberi viselkedés leírásának kritériumait igyekeznek megadni. A cikk címe: *Kritériumok a tudatosságra emberek és más emlősök esetén*. Mielőtt a kritériumok ismertetésére térnénk, két dologot jegyezzünk föl előljáróban. A címből is sejthető, hogy a tudatosságot a biológiai adaptáció eszközeként tekintik. Másrészt a kritériumok a megfigyelhető viselkedésből vezetődnek le, bár emellett a szerzők az agyi felépítéssel kapcsolatban is tesznek megállapításokat. A szerzők a tudatosság 17 jellemzőjét elemzik, amelyek közül az első három az agy alapvető tulajdonságairól szól.

EEG-hullámok: A tudatos működés görbéje szabálytalan, kis amplitúdójú és gyorsan változó elektromos aktivitást mutat a 12–70Hz tartományban. Ezzel szemben a tudattalan működés görbéje szabályos, nagy amplitúdójú és alacsony szintű elektromos aktivitás 4 Hz-nél kisebb frekvencián.

Kéreg és talamusz: A tudatosság a talamokortikális rendszer működésének eredménye.

Széleskörű agyi aktivitás: A tudatossághoz a tartalomtól függő, széleskörű agyi aktivitás tartozik, ugyanakkor a tudattalan működés csak lokális kérgi aktivitást hív elő.

Széleskörűség: A tudatosság tartalmak különösen széles körén működik: észlelés különböző érzékszervekkel, belső képzelet, érzelmek, belső beszéd, fogalmak.

Informativitás: A tudatosság elhalványul, az ingerek redundánssá válnak; az információvesztés a tudatos hozzáférés csökkenésével jár.

A tudatos képek gyorsan alkalmazkodó és gyorsan elröppenő természete: Érzékeink néhány másodpercig őrzik meg a közvetlen tapasztalatot, és az elröppenő kognitív jelen(lét) biztosan rövidebb fél percnél.

Belső konzisztencia: A tudatossággal együtt jár a konzisztencia, vagyis a következetesség és a megfeleltethetőség. Például a pillanatokra felvillantott szó több jelentése is aktív egy nagyon rövid ideig, de tudatossá egy adott pillanatban egy jelentés válhat. Általában elmondható, hogy két, egy időben bemutatott inger közül csak az egyik válhat tudatossá.

Korlátozott kapacitás és szeriálitás: Az imént említettek szerint a tudatosság kapacitása egy időben egy belső képre korlátozódik. Ezen túlmenően a belső képek szeriálisan követik egymást, szemben a tudattalan folyamatok párhuzamosságával.

Szenzoros összeköttetés: Különböző típusú, különböző érzékszerveken át érkező ingerek feldolgozását más-más kérgi területek végzik. Klasszikus kérdés, hogy ezek a funkcionálisan elkülönült területek hogyan képesek együttműködni annak érdekében, hogy a tudatos érzékelés különböző mintázatai megvalósulhassanak.

Ön-attribúció: A tudatos tapasztalatok mindig egy megtapasztaló én-nek tulajdonítódnak. Az én-funkciók több agyi területtel aszociálhatók.

Pontos beszámolás képessége: A tudatos tartalmakról változatos módon, akaratlagosan tudunk beszámolni, gyakran nagyon pontosan. A tudatosság standard jelzőszáma a pontos beszámolás képessége.

Szubszjektívitás: A tudatosságot az események egyéni lefolyása jelzi, amely események csak a megtapasztaló egyén számára elérhetők.

Fókusz és perem együttes struktúrája: A tudatosságról általában úgy gondolkodunk, mint egy fókuszban lévő, világosan tagolt tartalmakra vonatkozó dologról, a „peremen” lévő események, mint az ismertség érzése, a „nyelvem hegyén van” jelenség stb. ugyancsak fontosak.

A tanulás elősegítése: Nemigen mutat arra semmi, hogy tartós tanulás lehetséges tudattalan dolgokból kiindulva. Az implicit tanulás is tudatos odafigyelést igényel olyan ingerekre, amelyekből az implicit szabályszerűségek (tudattalanul) kiszűrhetők.

Tartalmi stabilitás: A tudatos tartalmak meglehetősen stabilak, habár az őket életre keltő bemenet sokféle lehet. Még az olyan absztrakt tartalmak, mint például a meggyőződések, fogalmak és az „én” motivációi is éveken át figyelemre méltóan stabilak.

Allocentrikusság: A külső tárgyak idegi reprezentációjához különféle viszonyítási keretekre van szükség. A tudatos képeknek allocentrikus karaktere van, bár ezeket én-központú és más tudattalan keretek formálják.

Tudatos ismeretek és döntéshozatal: A tudatosság nyilvánvalóan hasznos ahhoz, hogy tudjunk a körülöttünk lévő világról, csakúgy, mint tudni bizonyos belső folyamatainkról. A tudatos intencionalitás különösen jól megfelel az akaratlagos döntéshozatal számára.

A szerzők szerint az 1., 2., 3., 5., 6. és 9. kritérium viszonylag egyszerűen tesztelhető. Elvileg megoldott az olyan kritériumok tesztelése is, amelyek a külsőleg megfigyelhető viselkedésre vonatkoznak: a 11., 14. és 17. tartozik ide. A fennmaradók mérése proble-

A metakogníció több szintjének lehetőségéről beszél Schooler, Reichle és Halpern (2004) az olvasás közbeni elkalandozás (zoning out) jelensége kapcsán. Érdekes módon a tudatosság felől indul a gondolatmenetük. Egyfelől a tudatosság bizonyos szintjéhez tartozik szerintük az elkalandozás élménye, másfelől viszont az elkalandozás tudatossá válása (amikor hirtelen rájövünk, hogy nem tudjuk, mit olvasunk éppen) a metatudatosság fogalmával illethető.

matikusabb. A legproblematisabb a szubjektivitással kapcsolatos (12-es) kritérium, és többi eddig itt nem felsorolt kritérium is ma még empirikusan elérhetetlen.

Hátra van még annak megmutatása, hogy milyen evolúciós előnyt jelent a tudatosság. A fenti kritériumok közül egyik-másik arra utal, hogy a tudatosság megléte hatékonyabban teszi az információ-feldolgozást. A probléma egyáltalán nem triviális, hiszen a tudatosság a szerialitás kritériumával fölfogható a gondolkodás lassú komponenseként. A másodperc tizedrésze jelenti azt az időbeli nagyságrendet, amely a tudatossághoz köthető. Más kritériumok esetén sem egyértelmű, hogy a tudatossághoz társított jellemző hogyan biztosíthat evolúciós előnyt. Olyan logikai láncot kellene találnunk az igazoláshoz, amelyben a tudatosság a kiindulópont, ebből következne valamelyik kritérium, és aztán abból a kritériumból egyértelmű evolúciós előny származtatható. Ahhoz például, hogy az ön-attribúció adaptivitást biztosító előnyeit igazoljuk, valószínűleg újabb premisszákra van szükség. Armstrong (1998) ilyen alapigazságnak tartja, hogy az emberek rendkívüli módon érdeklődnek saját maguk iránt. Nos, amennyiben ez az érdeklődés olyan erős lenne, hogy kielégítetlensége megnövelné a faj kihalásának esélyét, akkor az ön-attribúción keresztül megtalálhatnánk a tudatosság egyik evolúciós előnyét...

Block (1995/1998) beszámol Crick és Koch kutatásáról, akik már-már sci-fibe illő módon az érzékeléshez kapcsolódó agyi területek 35–75Hz-es neurális oszcillációját tartják a tudatosság kulcsának, mert szerintük előnyös az érzékelés számára ez a frekvenciatartomány a konkrét színek és formák érzékelésénél. Donald Oakley elmélete nyomán nagy általánosságban azt állapítja meg, hogy „az én-tudatnak magas adaptív értéke lehetett a főemlősök számára, mivel lehetővé tette a problémamegoldás sokkal rugalmasabb megközelítését, és a tervezést, valamint az előrelátást. Megszabadította az elmét környezeti kötöttségeitől.” (2001, 135.)

Végül Baddeley (2001) tudatelméletre vonatkozó, önmaga által spekulatívnek nevezett gondolataival zárjuk a tudatosság adaptivitást biztosító előnyeiről szóló gondolatokat. Véleménye szerint a tudatosság hiánya jelentősen megnehezíti, hogy koherens módon észleljük a világot és a múlt alapján megtervezzük a jövőt; bár arra nincs bizonyíték, hogy ezekhez a dolgokhoz feltétlenül a tudatosságra van szükség.

Empirikus eredmények a tudatosság vizsgálatában

Az előzőekből látható, hogy a tudatosság és a metakogníció lehetséges értelmezései elmozdultak a „hardver” irányába, és előtérbe kerül az idegrendszeri működéshez kötött értelmezés. A következőkben a tudatosság és a metakogníció értelmezésével kapcsolatos empirikus kutatási eredményekből válogatunk. Két területre összpontosítunk: először a korábban már említett szerialitási kritérium konkrét időbeliségére vonatkozó adatokra fókuszálunk, majd a vizuális információ-feldolgozás eredményeinek néhány, tudatosságra vonatkozó tételéről lesz szó.

A tudatosság helyének problémája Dennett (1993) szerint visszavezethető a tudatosság időbeli problematikájára. Dennett és Kinsbourne (1998) a tudatosság észleléséhez szükséges idő problémáját elemezve kognitív idegtudományi megfigyelésekre támaszkodva vonják le következtetéseiket. A Pléh (1998) által is említett Libet-féle kutatásokról van szó (ld. *Libet*, 2002), amelyek alapján a tudatos döntések 350–400 milliszekundumos (de akár a fél másodpercet is elérő) késést mutatnak az elektródákkal észlelhető potenciálváltozáshoz képest.

Azért, hogy betekintést nyerjünk az ilyen jellegű vizsgálatokba, nézzük meg közelebbről, mi keltett szenzációt a 60-as években elvégzett kísérletekben. Képzeljük el, amint agyműtét közben a páciens helyi érzéstelenítést kap, de egyébként ébren van. Erre azért lehet szükség, mert közben ellenőrzi a sebész, hogy az eltávolítandó kérgi terület esetleg életfontosságú rész-e. Előfordulhat ilyen esetben, hogy a bal oldali szomatoszenzoros ké-

reg egy pontjának ingerlése bizsergő érzést okoz a jobb kézen. *Libet* elektromos impulzus segítségével is kiváltott a kézen bizsergő érzést, és azt találta, hogy jelentős időbeli eltérés van a kézre ható elektromos impulzus tudatos érzékelése és az adott helynek megfelelő agyi ingerlés érzékelése között.

Az egyik *Libet*-kísérletben igazán különleges eredmény adódott. Amikor a páciens bal agykérgét ingerelték először, majd kicsi késéssel a bal kezét, a kísérletvezető azt várta, hogy ennek megfelelően először a jobb kézben éri a bizsergést a páciens, majd a bal kézben. (Ez azért is különösen plauzibilis, mert közvetlen bal agykérgi ingerlés történt, ami a jobb kézben a bizsergő érzést okozta, ugyanakkor mérhető időtartamra van szükség ahhoz, hogy a bal kézről az ingerület az agyba befusson.) A feltételezéssel szemben viszont a páciens úgy érezte, először a bal, majd a jobb kezében volt a bizsergő érzés. Ebből azt a következtetést lehet levonni (így tett legalábbis *Libet*), hogy a tudatosság antedatál, vagyis egy bizonyos neurális feldolgozórendszeren áthaladt ingerületet időben visszafelé helyez el a tudat (back referral in time).

Libet eredményeit (különösen ez utóbbit) erősen kritizálták a hatvanas évektől kezdve. Ahogyan ő maga megjegyzi: „Érdekes, hogy a legtöbb negatív kritika az eredményeinket és következtetéseinket illetően a filozófusoktól és más olyan személyektől jött, akik nem rendelkeznek jelentős tapasztalatokkal az agy kísérleti idegtudományi vizsgálatában.” (*Libet*, 2002, 292.)

Egy másik jellegű kísérletben, amikor a kísérleti személyektől a kutató a csukló tudatos behajlítását kérte, és egyúttal megfigyelte a személy által érzékelt döntési időpontot, a fentebb már szereplő 350 ms-os eredmény született. Az agyi készenléti potenciál mérésével pontosan lehetett tudni, hogy az agy mintegy 550 ms-mal előbb adta ki a parancsot a csukló behajlítására, ám a kísérleti személyek csak a mozdulat végrehajtása előtt 200 ms-mal lettek tudatában annak, hogy egy akaratlagos mozdulatot tesznek. (Ennek vizsgálati módszere a tudatos döntés időpillanatáról szóló utólagos beszámolón alapszik.) Az eredmények lehetséges interpretációja az, hogy az akaratlagos működés folyamata tudattalanul kezdődik, legalább 350 ms-mal az előtt, hogy a személy tudatában lenne annak, hogy valamit tenni készül. (*Libet*, 2002) Dennett a jelenségről így ír: „Ha *Libet* kísérleteit sikerül megfelelően reprodukálni, akkor az fekete nap lesz a materializmus számára.” (1993, 156.)

Van de Grind (2002), aki a *Consciousness and Cognition* folyóirat *Libet*-kutatásokról szóló tematikus számában az egyik legenyhébb kritikusa volt a *Libet*-interpretációnak, megjegyzi: A tudatosság elméletei számára nem jelent problémát, ha egy külső inger csak fél másodperc elteltével válik tudatos élménnyé. Azok a dolgok ugyanis, amelyeknél fontos az idő, szinte mind automatikusak és tudattalanok. Bár kritikusai támadták magukat a *Libet*-kísérleteket is, Pockett (2002) határozott próbát tett arra, hogy megpróbálja az adatok újrainterpretálását. Ezzel azt igazolná, hogy *Libet* túlzó következtetéseket vont le, és ugyanazokból az adatokból, amiket kapott, akár egy mindössze 80ms-os késlekedés is kikövetkeztethető lett volna.

Klein (2002) kevésbé kritikus, mint Pockett, mert például vele szemben megengedi a tudatosság késlekedésének lehetőségét. Szerinte az 500ms hangsúlyozása helyett a közepes erősségű ingernél mért 250ms használata hasznosabb lenne. Hozzáteszi, hogy evolúciós előnnyel magyarázható a tudatosság késlekedése, és egy pofonegszerű kísérletet talált ki ennek alátámasztására. A jobb kezünk mutatóujjával érintsük meg a bal kezünket. Ugye, mindannyian azt hisszük, hogy egy időben érezzük a jobb és a bal kezünkkel az érintést, és ez az időpont pontosan megegyezik azzal az időponttal, amikorra az érintést vártuk, és azzal az időponttal is, amit a szemünk érintésként észlelt? Pedig itt nagyon különféle utakon keresztül történt az észlelés, de úgy érezhetjük, nem is lehet másképp, mint hogy egyidejűnek higgyük, lássuk és érezzük is azt, ami (talán tényleg) egy adott időpontban történt.

A tudatosság időbeliségével kapcsolatos megállapításunk, melyet hétköznapi tapasztalataink bőségesen megerősítenek, hogy a tudatosság lassú. Ez részben már magából a szerialitásból következik, de egy-egy „tudatossági egység” az egymást követő egységek sorában ettől még akár nagyon gyors is lehetne. A futóversenyek rajtgépei mindenesetre a kognitív tudományban sokat emlegetett 100ms-ra vannak beállítva. Aki a rajtpisztolypördüléséhez képest egy tized másodpercen belül elstartol, azt figyelmeztetik, mert lehetetlenségnek tűnik, hogy a rajtpisztolypörög hangjára reagálva indul el. Összevetve a Libet-probléma fél másodpercét a sportolói reakcióidővel, egyáltalán nem tűnik az soknak.

A tudatosság időbeliségével kapcsolatos kutatások közül még egyet idézünk. Meier, Morger és Graf (2003) olyan kísérleti feladatot használt, amelynek nyilvánvalóan egy időben elindulnak automatikus és tudatosan ellenőrzött folyamatok is. Kutatásukban egy szókiesztéses feladatot alkalmaztak, ahol az inger felvillantásának időtartamát és az azt követő késleltetést variálták. Azt a feltételezést vizsgálták, hogy az automatikus folyamatok szegényesebb ingerrel és gyorsabb idő alatt elboldogulnak. A kísérletben megerősítést nyert ez – az egyébként kézenfekvő – hipotézis, ám a kutatás erejét a fentebb említett állítás adja, mely szerint a feladatban nyilvánvalóan egyszerre indultak el tudatos és tudatlan folyamatok, amelyek versenyét itt az időkénszer döntötte el.

A tudatosság és idő kapcsolatáról nyert Libet-féle eredmények segítenek annak megértésében, hogy az ember mentális folyamatainak igen jelentős része nem lehet tudatos, de ugyanakkor a tudatosság (és annak a metakognícióhoz tartozó része) az emberi kognitív teljesítményben alapvetően fontos. A következőkben az idő-problematikát követően egy izgalmas területre teszünk rövid betekintést. Magyar nyelven is található már elemzés a tudatosság és a látás mechanizmusainak kapcsolatáról. (Vecsey, 2000) A kognitív idegtudomány eredményeinek hasznosítása a tudatosság problémájának vizsgálatában legmarkánsabban a vizuális reprezentáció kutatásának területén valósult meg. A már idézett Crick és Koch (1998) és Churchland és Ramachandran (1994) mellett Taylor (1997) kutatásaira hívom fel a figyelmet. A vakfolttal kapcsolatos vizsgálatok meglepő jelenségekre derítettek fényt: egyszerű kísérlettel ellenőrizhetjük, hogy jóval nagyobb, vakfoltra eső tárgy válik láthatatlanná, ha ezzel lehetővé válik egy alakzat értelmes kiegészítése. A tudatunknak ebbe semmilyen beavatkozási lehetősége nincs, ám mégis úgy érezzük, nagyon magas szintű információ-feldolgozási folyamat zajlott le.

Kentridge és Heywood (2000) egy részben sérült látómezővel rendelkező személlyel végzett kutatások alapján arra a következtetésre jutnak, hogy lehetséges tudatosság nélkül is metakognitív szabályozás. Pontosabban: kísérletekkel igazolták, hogy megtörtént egy problémamegoldó séma cseréje (ez nevezhető a metakogníció egyik megjelenési formájának) anélkül, hogy a kísérleti személy ennek tudatában lett volna.

A metakogníció több szintjének lehetőségéről beszél Schooler, Reichle és Halpern (2004) az olvasás közbeni elkalandozás (zoning out) jelensége kapcsán. Érdekes módon a tudatosság felől indul a gondolatmenetük. Egyfelől a tudatosság bizonyos szintjéhez tartozik szerintük az elkalandozás élménye, másfelől viszont az elkalandozás tudatossá válása (amikor hirtelen rájövünk, hogy nem tudjuk, mit olvasunk éppen) a meta-tudatosság fogalmával illelhető. (Ha nem ragadtatjuk el magunkat a meta-meta...lehetőségtől, akkor itt könnyen Armstrong többszintű tudatosság-konceptiója juthat eszünkbe, ahogyan azt a szerzők lábjegyzetben korrektül jelzik is.) De a lényeg ott van, hogy a meglehetősen puha, és korábban ismertetett Flavell-i metakognitív tapasztalat kategóriába is tökéletesen beleillik az elkalandozás élménye. Ebben az esetben viszont az elkalandozás tudatossá válása (amit meta-tudatosságnak hívnak) a metakognícióra vonatkozó metakogníció jelenségeként állna elő. Lábjegyzetük mértéktartó következtetésével mindenesetre egyetérthetünk: a Nelson-i kihíváshoz, a metakogníció és tudatosság kapcsolatrendszerének vizsgálatához adalékot nyújt az olvasás közbeni elkalandozás érdekes jelensége.

Az ezredforduló kutatásai a metakogníció és tudatosság tárgykörében több korábbi paradigma mentén születtek. Látható, hogy a tudat és a tudatosság tudományos vizsgálatát elsősorban a kognitív idegtudomány vállalja föl, ám a probléma összetettségét és a megközelítés nehézségeit jelzi, hogy számos, önmagában koherens filozófiai álláspont illeszthető az eddig nyert adatokhoz. A metakogníció kutatása Schneider és Lockl (2002) szerint több elkülönült területen folyik még a pszichológia berkeiben is, a különböző komponensekben megragadható közös jellemző, ami a definíciókban is közös, továbbra sem tudott elmozdulni a meglehetősen általános „kognícióra vonatkozó kogníció” leírásától. A metakogníció-kutatások egyik fontos gyakorlati alkalmazási területének a pedagógia bizonyult, és többek között a pedagógiai szaknyelv fejlesztése sürgeti annak tisztázását, hogy milyen viszony van a didaktikában gyakran említett tudatosság és tudatos tanulás, valamint a rendkívül gyorsan ismertté vált metakogníció fogalom között.

Tanulmányunk megállapítása szerint egyelőre a metakogníció és a tudatosság fogalmait önálló entitásokként érdemes kezelnünk, vagyis praktikusán megtartjuk a tudatos és a tudattalan metakogníció létezésének lehetőségét is. Az értelem kiművelésének gyakorlata számára azonban ma a metakogníciónak azok a területei tűnnek alapvetően fontosnak, amelyek a tudatosságnak valamilyen szintjéhez kapcsolhatók. Érdemes azonban tudatosítanunk, hogy a tudattalan metakogníció ma még hipotetikus jelensége a jövő egyik felbecsülhetetlen fontosságú kutatási témája lehet. (1)

Jegyzet

(1) Az írás a „Metakognícióra alapozott fejlesztés a matematika és az olvasás területén” című, K63360 számú OTKA-kutatás elméleti előtanulmányaként

készült. Köszönöm Csejtei Dezsőnek a kézirat egy korábbi változatához fűzött kritikai észrevételeit. A kutatást támogatta az MTA-SZTE Képességkutató Csoport.

Irodalom

Allison, H. E. (1983): *Kant's transcendental idealism. An interpretation and defense*. Yale University Press. New Haven and London.

Arisztotelész (2002): *Metafizika*. Fordította, bevezetéssel és magyarázatokkal ellátta: Halasy-Nagy József. Lectum Kiadó, Szeged.

Armstrong, D. (1981/1998): What is consciousness? In Block, N., Flanagan, O. és Güzelde, G. (szerk.): *The nature of consciousness. Philosophical debates*. A Bradford Book. The MIT Press, Cambridge, MA – London, England, 721–728.

Baddeley, A. (2001): *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.

Block, N. (1995/1998): On a confusion about a function of consciousness. In Block, N., Flanagan, O. és Güzelde, G. (szerk.): *The nature of consciousness. Philosophical debates*. A Bradford Book. The MIT Press, Cambridge, MA – London, England, 375–415.

Boros János (1999): Tudat, tudatosság és heterofenomenológia. Megjegyzések Daniel Dennett metodológiájához. *Magyar Filozófiai Szemle*, 6. 944–949.

Churchland, P. S. és Ramachandran, V. S. (1994): Filling in: Why Dennett is wrong. In: Revonsuo, A. és Kamppinen, M. (szerk.): *Consciousness in philosophy and cognitive neuroscience*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey – Hove, UK, 65–91.

Crick, F. és Koch, C. (1998): Consciousness and neuroscience. *Cerebral Cortex*, 8, 97–107.

Csíkos Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban : az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei. *Iskolakultúra*, 2. sz., 3–10.

Csíkos Csaba (2006): A metakogníció pedagógiai értelmezése. In Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 25–43.

Dennett, D. C. (1991/1993): *Consciousness explained*. Penguin Books, Harmondsworth, England.

Dennett, D. C. és Kinsbourne, M. (1998): Time and the observer: The where and when of consciousness in the brain. In: Block, N., Flanagan, O. és Güzelde, G. (szerk.): *The nature of consciousness. Philosophical debates*. Bradford Book, MIT Press, Cambridge, Massachusetts – London, 141–174.

Diana, R. A: és Reder, L. M. (2004): Visual versus verbal metacognition: Are they really different? In Levin, D. T. (szerk.): *Thinking and seeing. Visual metacognition in children and adults*. A Bradford Book. The MIT Press, Cambridge, MA – London, England, 187–201.

Donald, M. (2001): *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris Kiadó, Budapest.

Flanagan, O. (1996/1998): Prospects for a unified theory of consciousness or, what dreams are made of. In Block, N., Flanagan, O. és Güzelde, G. (szerk.): *The nature of consciousness. Philosophical debates*. A Bradford Book. The MIT Press, Cambridge, MA – London, England, 97–110.

- Flavell, J. H. (1971): First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272–278.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Graham, G. és Neisser, J. (2000): Probing for relevance: What metacognition tells us about the power of consciousness. *Consciousness and Cognition*, 9, 172–177.
- Hacker, D. J. (1998): Definitions and empirical foundations. In Hacker, D. J., Dunlosky, J. és Graesser, A. C. (szerk.): *Metacognition in educational theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ – London, 1–23.
- Hardcastle, V. G. (1996): Ways of knowing. *Consciousness and Cognition*, 6, 359–367.
- Hilgard, E. R. (1980/1987): A tudat a kortárs pszichológiában. In Séra László és Barkóczi Ilona (szerk.): *A tudat pszichológiai kérdései. I. kötet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kentridge, R. W. és Heywood, C. A. (2000): Metacognition and awareness. *Consciousness and Cognition*, 9, 308–312.
- Kihlstrom, J. F. (1987): The cognitive unconscious. *Science*, 237, 1445–1452.
- Klein, S. A. (2002): Libet's temporal anomalies: A reassessment of the data. *Consciousness and Cognition*, 11, 198–214.
- Koriat, A. és Levy-Sadot, R. (2000): Conscious and unconscious metacognition: A rejoinder. *Consciousness and Cognition*, 9, 193–202.
- Libet, B. (2002): The timing of conscious event: Libet's experimental findings and their implications. *Consciousness and Cognition*, 11, 291–299.
- Lycan, W. G. (1990/1998): Consciousness as internal monitoring. In Block, N., Flanagan, O. és Güzeldere, G. (szerk.): *The nature of consciousness. Philosophical debates*. A Bradford Book. The MIT Press, Cambridge, MA – London, England, 755–771.
- Meier, B., Morger, V. és Graf, P. (2003): Competition between automatic and controlled processes. *Consciousness and Cognition*, 12, 309–319.
- Nagel, T. (1974): What Is It Like to Be a Bat? *Philosophical Review*, 83, 435–50.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nelson, T. O. (1996): Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51, 102–116.
- Nelson, T. O. (2000): Consciousness, self-consciousness, and metacognition. *Consciousness and Cognition*, 9, 220–223.
- Pléh Csaba (1992): *Pszichológiatörténet. 2. kiadás*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (1998): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotex Elektronikus Kiadó, Budapest.
- Pockett, S. (2002): On subjective back-referral and how long it takes to become conscious of a stimulus: A reinterpretation of Libet's data. *Consciousness and Cognition*, 11, 144–161.
- Revonsuo, A. és Kamppinen, M. (1994, szerk.): *Consciousness in philosophy and cognitive neuroscience*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale NJ – Hove, UK.
- Revonsuo, A., Kamppinen, M. és Samaja, S. (1994): General introduction: The riddle of consciousness. In Revonsuo, A. és Kamppinen, M. (szerk.): *Consciousness in philosophy and cognitive neuroscience*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale NJ – Hove, UK, 1–23.
- Rosenthal, D. M. (1990/1998): A theory of consciousness. In Block, N., Flanagan, O. és Güzeldere, G. (szerk.): *The nature of consciousness. Philosophical debates*. A Bradford Book. The MIT Press, Cambridge, MA – London, England, 729–753.
- Sainsbury, R. M. (2002): *Paradoxonok*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Schneider, W. és Lockl, K. (2002): The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In Perfect, T. J. és Schwartz, B. L. (szerk.): *Applied metacognition*. Cambridge University Press, Cambridge, 224–257.
- Schooler, J. W., Reichle, E. D. és Halpern, D. V. (2004): Zoning out while reading: Evidence for dissociations between experience and metaconsciousness. In Levin, D. T. (szerk.): *Thinking and seeing. Visual metacognition in children and adults*. A Bradford Book. The MIT Press, Cambridge, MA – London, England, 203–226.
- Searle, J. R. (1994): The problem of consciousness. In Revonsuo, A. és Kamppinen, M. (szerk.): *Consciousness in philosophy and cognitive neuroscience*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale NJ – Hove, UK, 93–104.
- Séra László és Barkóczi Ilona (1987, szerk.): *A tudat pszichológiai kérdései. I. kötet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Seth, A. K., Baars, B. J. és Edelman, D. B. (2005): Criteria for consciousness in humans and other mammals. *Consciousness and Cognition*, 14, 119–139.
- Shimamura, A. P. (2000): Toward a cognitive neuroscience of metacognition. *Consciousness and Cognition*, 9, 313–323.
- Szerb Antal (1973): *A világirodalom története*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Szpirkin, A. (1974): *Tudat és öntudat*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Taylor, J. G. (1997): Neural networks for consciousness. *Neural Networks*, 10, 1207–1225.
- Van de Grind, W. (2002): Physical, neural, and mental timing. *Consciousness and Cognition*, 11, 241–264.
- Vecsey Zoltán (2000): A tudatos élmény problémái empirikus nézőpontból. *Iskolakultúra*, 10, 11–17.
- Whyte, L. L. (1960/1962): *The Unconscious before Freud*. Tavistock Publications, London. (első brit kiadás)

A korrekt értékelés alapjai

A Mozaik Kiadónál jelenik meg a „Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia” című könyv, amely a személyiség alaprendszerének (operációs rendszerének) folyamatos kritériumorientált fejlesztéséről szól. Az előzetesként közölt 5. fejezet a kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia sajátos értékelési rendszerét ismerteti.

A múlt században különböző pedagógiai értékelési elméletek születtek. Ezek közül három érdemel kiemelt figyelmet, amelyek két-két egymástól eltérő értékelési módot határoznak meg. Funkció szerint az értékelés összegző (szummatív) vagy fejlesztő (formatív), cél szerint minősítő vagy diagnosztikus, viszonyítási alap szerint normaorientált vagy kritériumorientált. A szakirodalom erről a hatféle értékelési módról külön-külön vagy páronként értekezik. Az értékelési gyakorlatban azonban ezek az értékelési módok egymással összefonódva működnek. Például a minősítő értékelés általában összegző és normaorientált. Ezért érdemes áttekinteni az értékelési módok viszonyrendszerét. Ezt követően kerül sor az értékelendő pszichikus komponensek tartalmi feltárásának ismertetésére, majd a tesztfejlesztési kritériumok és az elsajátítási kritériumok következnének. Végül az elsajátítási szintek feltárását és a kritériumorientált értékelés sajátos mutatóit jellemzem.

Alapvető értékelési módok

A viszonyrendszerük elemzése előtt felidézem a háromszor két értékelési mód kialakulását és alapvető jellemzőit, hogy rendelkezünk ezeknek a fogalmaknak az elemzéshez szükséges tartalmaival.

Bloom (1971) és szerzőtársai az összegző és a fejlesztő értékelésről írtak nagyszerű kézikönyvet, majd 1981-ben a tanulást javító fejlesztő értékelésről jelentettek meg önálló kiadványt. A fejlesztő értékelés az ezredforduló után a pedagógiai szakirodalom divattémájává vált. Az évszázados múlttal, kifinomult matematikai statisztikai apparátussal rendelkező normatív értékelés az ezredforduló előtti évtizedekig egyedüli és mind a mai napig általánosan használt értékelési mód, ezért a „normatív értékelés” megnevezésre nem is volt szükség. Popham 1971-ben írt bevezetést a kritériumorientált értékelésbe, Angoff 1974-ben fejtette ki a kritériumorientált és a normaorientált értékelés közötti lényeges különbség jelentőségét. Egy évtizeddel később a kritériumorientált tesztek készítéséről jelent meg a tesztfejlesztő szakértők körében híressé vált kézikönyv. (Berk, 1985) A szegedi kutatóműhelyben kidolgozott sajátos változat (a kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő értékelés) empirikus kutatási előzményei a hetvenes évekre nyúlnak vissza (lásd például Nagy, 1973), majd 1985-ben (Nagy, 1985) az elméleti alapok előzménye is olvasható. A téma első hazai szakirodalmi ismertetését Csapó Benő végezte el. (Csapó, 1987) A kritériumorientált értékelés publikációi az ezredforduló után kezdetek burjánzani (jelenleg az Interneten a kritériumorientált tesztfejlesztésről 25, a mérésről 40, az értékelésről (assessment) 100 ezernyi találatot kapunk). A diagnosztikus pedagógiai értékelés kibontakozása főleg a német szakirodalomra jellemző (talán Ingekamp, 1975, 1985a, 1985b tekinthető az alapozás reprezentánsának). Magyarországon Vidákovich Tibor könyve (Vidákovich, 1990) jelenti a téma hazai alapozását. A diagnosztikus értékelés ellentétes párja a minősí-

tő értékelés (amely mind a mai napig uralja a pedagógiai értékelés gyakorlatát), és mint természetes, magától értetődő jelenség kevésbé érdekli a kutatókat.

A hagyományos ismeretalapú pedagógiai kultúra túlnyomóan normaorientált összegző minősítéssel működik. A normaorientált értékelés azt jelenti, hogy a kapott eredményt a populáció, a minta átlagához viszonyítjuk. Az összegzés (eredeti nevével: a szummatív értékelés) a mérés, az értékelés eredményét egyetlen számmal, minősítő jelzővel fejezi ki. Az így kapott eredmény célja a minősítés, a meghatározott kategóriába sorolás. Ez az értékelési kultúra évszázados munka nyomán részletesen kidolgozott elmélettel és technikával (matematikai statisztikai apparátussal) rendelkezik. Talán az intelligencia mérése a legszemléletesebb példa. Az értékelendő populáció átlagos szintjét felmérve, ez lesz a viszonyítási alap (a norma). Az eredeti átlagot 100 ponttal helyettesítve, és ehhez viszonyítva határozható meg az egyes egyedek, csoportok eredménye. Ez a szóban forgó egyedek, csoportok minősítése: súlyosan, enyhén fogyatékos, átlagos, zseni stb. Így működnek a nemzetközi, az országos sztenderdizált mérések, a százalékponttal, nyersponttal működő helyi mérések (a témazárók, az érettségi, felvételi vizsgák stb.). Normaorientált összegző minősítés az osztályozás, sőt a szóbeli minősítés is. Csak ezekben az esetekben bizonytalan (nem eléggé objektív) az átlag mint norma, mint viszonyítási alap.

Az értékelési módok viszonyrendszerét a 1. ábra szemlélteti. A sötét háttérű cellák a két alapesetet jelölik: a normaorientált összegző minősítő értékelést, valamint a kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő értékelést. A kritériumorientált értékelés eredménye is felhasználható minősítésre (lásd a második oszlop világosabb háttérű két celláját), valamint az összegző változat globális diagnózisra is. A normaorientált értékelés eredményei korlátozott mértékben és hatékonysággal felhasználhatók globális diagnózisra és fejlesztésre.

Funkció szerint	Cél szerint			Viszonyítási alap szerint
	minősítő	diagnosztikus		
		globális	analitikus	
összegző (szummatív)	+	+	?	normaorientált
	+ (cut-off)	+ (cut-off)	?	kritériumorientált
fejlesztő (formatív)	+	+	?	normaorientált
	+ (cut-off)	+	+	kritériumorientált

1. ábra. Az értékelési módok viszonyrendszer

Az alakulóban lévő kompetenciaalapú pedagógiai kultúra új értékelési kultúrárt igényel és tesz lehetővé: kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő (formatív) értékelési kultúrárt. A viszonyítási alap ebben az esetben nem az átlagos teljesítmény, hanem az értékelendő kompetencia vizsgált alapkomponeenseinek: alapmotívumainak, alapképességeinek, alapkészségeinek, alapismereteinek optimális használhatósága. Ez az optimális használhatóság kritériuma. A kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő értékelés azt mutatja meg, hogy hol tart a tanuló, az osztály, a régió, az ország az optimális használhatóság kritériumához viszonyítva, mit kell még tenni, hogy mindenki (minden ép értelmű tanuló) elérje az optimális szintű elsajátítást, használhatóságot. Ez azonban csak akkor lehet megvalósítható, ha az értékelés eredménye az elért fejlettség diagnózisát adja. A globális diagnózis a fejlettség kritériumhoz viszonyított átlagos szintjét mutatja, az analitikus diagnózis pedig a szóban forgó pszichikus komponensrendszer komponenseinek diagnosztikus térképét tárja fel. Ez viszont csak akkor lehetséges, ha az értékelendő pszichikus komponensrendszer saját komponenseit feltártuk, ismerjük.

Ma még túlnyomóan a „cut-off” jellegű kritériumorientált értékelés használatos, főleg kategorizálásra, szelekcióra. Például a felvételi vizsga rangsorolt eredményeinek az az

értéke lesz a felvétel kritériuma, amely megfelel a felvehetőek számának. Ilyen fajta kritériumorientált értékelésnek az *1. ábra* szerint három változata lehetséges. Ebben a könyvben csak az *1. ábra* alsó sorában lévő sötét háttérű változattal foglalkozom. A diagnózis két változata közül is főleg az analitikus diagnózissal működő alapváltozattal. Ezt a változatot a kompetenciák komponenseinek értékelésére használjuk. Mindennek következtében egy nagyon terjedelmes, gyakorlatilag használhatatlan kifejezéssel lehetne megnevezni ezt a fajta értékelési eljárást. Ennek a kifejezésnek a rövidítése a fejezet címében olvasható „korrekt”, amely utal a korrekciós, vagyis a fejlesztő funkcióra és az objektivitásra, a megbízhatóságra, az igazságszágra.

KORREKT (KOMPETENCIAALAPÚ KRITÉRIUMORIENTÁLT DIAGNOSZTIKUS FEJLESZTŐ) ÉRTÉKELÉS – CORRECT (COMPETENCY-BASED CRITERION-REFERENCED FORMATIVE) EVALUATION

A könyv II. részének fejezetei a „korrekt” értékelés gyakorlati alkalmazásáról szólnak. Ezért e helyen elegendő egy közismert problémával szemléltetni a „korrekt” értékelés gyakorlati alkalmazásának lehetőségeit és előnyeit. Legyen a példának a nyelvi kulcskompetencia egyik alapképessége: az olvasás. A nemzetközi és a hazai normaorientált mérések évtizedek óta ismételten mutatják, hogy az országos átlagunk szerint a nemzetközi átlag alatt hol helyezkedünk el a rangsorban. Az ilyen adatok alapján a régiók, a települések, az iskolák, az osztályok és a tanulók is rangsorolhatók. E fontos adatok ismételt megismerése ellenére nincs javulás. Ugyanis a normaorientált értékelés csak a fennálló helyzetet mutatja, a „mit kellene tenni” kérdésre nem ad választ. A „korrekt” értékelés funkciója a tennivalók feltárása, bemutatása. Az értő olvasás kritikus előfeltétele az olvasáskészség (az olvasási technika) optimális elsajátítása, működése, használhatósága. A betűző olvasáskészséget a túlnyomó többség ma már elsajátítja. Ez azonban nagyon lassú, keserves tevékenység, ami nem teszi lehetővé a szövegértést, az élményszerzést. A fejlett olvasáskészség optimális használhatóságát, a gyakorlott olvasóvá válást az teszi lehetővé, ha a leggyakoribb ötezer szó (ez a köznyelvi szövegek 96 százalékát teszi ki) kibetűzés nélkül, „rápillantással” olvasható. Ennek a szintnek az elérésére a mai iskola nem fordít kellő gondot, aminek a következménye az alábbiakban foglalható össze. Az olvasáskészség előkészítő szintjén reked meg a 4. évfolyam tanulóinak 18, a nyolcadikosok 14, a tizedikesek 9 százaléka. Nekik még a betűző olvasás is problémát okoz, analfabéták. Ugyanezek az évfolyamokon a funkcionális analfabéta (csak a betűző olvasásra képes) tanulók aránya 24, 22, 20 százalék. Gyakorlott olvasóvá válhat 49, 52, 46 százalék. Az optimális használhatóságot elérők aránya mindössze 6, 12, 18 százalék.

Korrekt tartalomfeltárás

Mindenféle értékelés kiinduló feltétele annak tisztázása, hogy mit akarunk értékelni, mi az értékelés tárgya, tartalma. Az ismeretalapú pedagógia értékelése a tanított tantárgyi tartalmakból indul ki. A tanított témák esetén a tartalom feltárása a téma teljes ismeretrendszerének (képzetek, fogalmak, tények, szabályok, szövegek) számbavétele. Ebben az esetben az értékelés teljes lefedéssel, egy vagy néhány ekvivalens tesztváltozattal megoldható, ha csak a saját osztályunkban, iskolánkban akarunk értékelni. Több iskola esetén a teljes számbavétel értelmét veszti, mivel nem biztos, hogy az értékelendő ismeretrendszernek mindenütt ugyanazokat az elemeit tanították. Ez a probléma tovább növekszik az értékelendő témák számának növekedésével. Az általánosan alkalmazott megoldás: mintavétel a teljes értékelendő anyagból. A tartalomfeltárás ebben az esetben rendszerint a lényeges elemek számbavételét, az ezekből vett minta kidolgozását jelenti. Ebből a kiindulásból szükségszerűen következik az általánosan használt normaorientált mi-

nősítő értékelés, igényes mérés esetén az átlaghoz viszonyító sztenderdizálás, a tesztek titkosított kezelése.

A kulcskompetenciák alaponenseinek feltárása

A teljes körűen feltárhatatlan, nagyon gazdag, bonyolult tartalmak értékelésére nincs is más lehetőség, mint a sztenderdizált normaorientált minősítő rangsorolás, kategorizálás, szelekció. Ebből a gondolatmenetből az következik, hogy magukat a kompetenciákat, mint a személyiség legátfogóbb komponensrendszerét csak normaorientált módon lehet értékelni, vagyis a „korrekt” értékelésnek nem képezhetik tárgyát. Az intelligencia tesztek tulajdonképpen a kognitív kompetenciát mérik anélkül, hogy ismernénk az intelligencia komponensrendszerét, anélkül, hogy tudnánk: mit kellene tenni a kapott eredmény alapján a fej-

A fejlett olvasáskészség optimális használhatóságát, a gyakorlott olvasóvá válást az teszi lehetővé, ha a leggyakoribb ötezer szó (ez a köznyelvi szövegek 96 százalékát teszi ki) kibetűzés nélkül, „rápillantással” olvasható. Ennek a szintnek az elérésére a mai iskola nem fordít kellő gondot, aminek a következménye az alábbiakban foglalható össze. Az olvasáskészség előkészítő szintjén reked meg a 4. évfolyam tanulóinak 18, a nyolcadikosok 14, a tizedikesek 9 százaléka. Nekik még a betűző olvasás is problémát okoz, analfabéták.

lesztés érdekében (a faktoranalitikus feltáró törekvések sem vezettek a pedagógia számára hasznosítható eredményre). A kompetenciák „korrekt” értékelése csak komponenseik „korrekt” értékelése által lehetséges. De ma még komponenseik számottevő részének „korrekt” értékelése nem lehetséges. Megfelelő kutatásokkal feltehetően elérhető, hogy értékelésre alkalmassá váljanak.

Az előző fejezetben megkülönböztettük a személyiség alaprendszerét (operációs rendszerét), annak alaponenseit és a készenléti komponenseket. Meghatározott feltételek esetén a készenléti komponensek „korrekt” értékelése is lehetséges, de ennek a tartalomnak az értékelésére továbbra is megfelel a normaorientált mód. Az eddigiekből az következik, hogy a „korrekt” értékelés tárgyát, tartalmát az alaprendszer kulcskompetenciáinak tanult alaponensei: alapmotívumai, alapképességei, valamint ezek alapképességei, alaprutinjai és az alapismeretek képezik. Ebbe a körbe tartoznak a habitus, a világtudat és az éntudat tanult alaponensei is.

A 3. fejezetben ismertetett 13 kulcskompetencia mindegyike átlagosan négy alapmotívumból és négy alapképességből szerveződik, vagyis a személyiség alaprendszere ötven körüli tanult alapmotívummal és ötven körüli tanult alapképességgel működik. A személyiség alaprendszerének tanult alapmotívumai és alapképességei öröklött motívumokra és operátorokra épülnek. Végeredményben a „korrekt” értékelés lehetősége érdekében a kulcskompetenciák alapmotívumainak és alapképességeinek komponensrendszerét kell feltárni.

A jelenlegi helyzet a következő. Az alaprendszer tíz feltárt kulcskompetenciája nagy valószínűséggel teljes. Alaponenseik jelzett mennyiségei hipotetikus jellegűek, a 3. fejezetben ismertetett öröklött alapok is csak jelzésszerűek. A további kutatások eredményeként rendszerük változhat, de a feltáró kutatásokhoz, a „korrekt” értékelés és fejlesztés gyakorlatához az eddigiek elegendő kiindulásnak tekinthetők. A legkevésbé feltártak a személyes kulcskompetenciák komponensrendszerei (ezek a további fejezetekben ezért nem szerepelnek). A szociális kulcskompetenciák, valamint az alapismeretek és az alap-

motívumok feltárásának helyzetéről, a módszerekről a 18., a 19. és a 20. fejezetekben lesz szó. Mivel a különböző tudományok, és a pedagógiai elméletek, gyakorlatok kiemelten foglalkoznak az értelem, a kognitív kompetencia, a nyelv megismerésével, az értelem kiművelésével, érthető, hogy a II. rész többi fejezete (6–17.) a gazdag előzményeknek köszönhetően a „korrekt” értékelést és fejlesztést szolgáló tartalmi feltárás eredményeiről ad számot. Ezek a fejezetek az alapképességek készségeinek és a készségek komponenseinek feltárását ismertetik (továbbá az elsajátítási folyamatok diagnosztikus térképeinek feltárását, amiről az Eredményfeltárás című alfejezetben lesz szó).

A bonyolultsági és az absztrakciós szintek feltárása

A 3. fejezetben ismertetem a komponensek bonyolultsági és absztrakciós szintjeit. A mit, milyen tartalmat mérjünk kérdésre e szintek feltárásával is választ kell adni. A bonyolultsági szintekkel kapcsolatban a kombinatív képességet említettem (16–17. fejezet). Ezek a fejezetek ismertetik a kombinatív képesség négy bonyolultsági szintjét, aminek köszönhetően egyértelművé válik, hogy mi az elemi kombinatív képesség tárgya, tartalma, ami a „korrekt” tesztfejlesztés, és az elsajátítási folyamat feltérképezésének feltétele. A 16. fejezetben a „korrekt” értékelés tárgya az elemi kombinatív képesség szenzomotoros absztrakciós szintje a 4–8 évesek körében, a 17. fejezetben pedig az írásbeli fogalmi szint a 4–10. évfolyamos tanulók körében.

A kritikus komponensek feltárása

Végül pedagógiai szempontból különösen fontos a kritikus komponensek feltárása. A komponensrendszerek sok és sokféle komponensből szerveződhetnek. Ezek között léteznek olyan komponensek, amelyek nélkül működésképtelen a szóban forgó komponensrendszer. Ezek a kritikus komponensek. A szóban forgó komponensrendszer csak akkor épülhet ki (konstruálódhat) funkciójának megfelelően működő rendszerré, ha a kritikus komponensei léteznek. Az előző fejezetben ismételten szembesültünk a személyiség, a komponensrendszerek hierarchikus szerveződésével. Ha a szóban forgó komponensrendszer kritikus komponensei is komponensrendszerek, akkor az ő komponensrendszereiknek is vannak kritikus komponensei, és így tovább. A pszichikus komponensrendszerek végső „építő elemei” az öröklött komponensek. Belátható, hogy „korrekt” értékelés nem lehetséges a kritikus komponensek feltárása nélkül. Ugyanis az analitikus diagnózis a kritikus komponensek meglétének/hiányának megállapítását jelenti (mivel a „korrekt” értékelés diagnosztikus értékelés is).

Az eredményes tanítás és tanulás alapfeltétele a kritikus komponensek megléte a tanuló pszichikumában, hiányuk esetén elsajátításuk elősegítése. Az eredményes segítségnek viszont az a feltétele, hogy ismerjük a szóban forgó komponensrendszer kritikus komponenseit. A hagyományos pedagógia előfeltétel-tudásnak (prerequisite knowledge), előismeretnek (primal knowledge) nevezi a kritikus komponenseket, de sem az értékelésben, sem a tanításban nem kezeli jelentőségüknek megfelelően. A konstruktivizmus pedagógiai hasznosítása jelenti a téma megfelelő elméleti alapozását. (*Nahalka, 1997*) Ennek lényege, hogy a tanulás komponenskonstruálódás, meglévő komponenseink által.

Tanítványaimnak ezt így szoktam szemléltetni: – Mondják meg, mit közöltem önökkel, mit tanultak ebből a közlésből: „A pré bara.”

A válasz rendszerint ez: „semmit.” Meglehetősen meglepődnek, amikor azt mondom, hogy ez minden, amit a nyelv segítségével közölhetünk, tanulhatunk. Azt közöltük, hogy a „pré” rendelkezik a „bara” sajátsággal, illetve a „pré” a „barák” halmazába tartozik, ennélfogva mindazokkal a sajátságokkal rendelkezik, amelyek a „barákra” jellemzőek. Akinek semmi sincs a fejében a „baráról”, az semmit sem tud meg a „préről”. A nyelv-

vel csak arra vagyunk képesek, hogy az értelmezőt megtegyük értelmezendőnek. Vagyis a „bara” lesz az értelmezendő, amit értelmezünk: „A bara kile.” Ha a „kiléről” sem tud semmit a befogadó fél, tovább folytatható a próbálkozás mindaddig, amíg a vevő félben meglévő értelmező fogalomra nem találunk. Ha például azt közöljük, hogy a „kile” madár, akkor mindazt tudjuk a „kiléről” is és a „préről” is, amit a madárról tudunk, sem többet, sem kevesebbet. Agyunk e két szószimbólumot a madár gondolathálójába ágyazva megkonstruálja a tartalmukat. Elvileg a végtelenségig folytatható az újabb és újabb értelmezővel való próbálkozás. Üres fejbe tisztán nyelvi eszközökkel semmi nem épülhet be. Ebből a zsákutcából a képzeletünk jelentik a kivezető utat. Ha a madár szóhoz a levegőben röpködő állatok képzelet kapcsolódik, tartalmassá válik az üres szószimbólum. Csak-hogy a képzet sem konstruálódhat, jöhet létre meglévő tudás nélkül, ennek végső eszközei a száz körüli öröklött „képzetünk” (például öröklött az arc-sémafelismerő, a mosolyfelismerő, a bűzfelismerő mechanizmus). Legvégső eszköze pedig az öröklött egységfelismerő, viszonyfelismerő mechanizmus.

Az operátorok kritikus komponenseinek feltárása a fentiekől eltérő módszerekkel valóítható meg. Például az íráskészség (az írástechnika) elsajátításának kritikus feltétele az írásmozgás-koordináció megfelelő fejlettsége, ennek kritikus feltétele az újjak finommozgásának megfelelő fejlettsége, ami túlnyomóan éresi folyamatok eredménye. (A részletes ismertetést lásd a 6. fejezetben.) Vagy például a kezdő olvasástanítás kritikus feltétele a beszédhanghallás optimális elsajátítása (10. fejezet).

A hagyományos pedagógiai kultúra nem rendelkezik a feltárt kritikus alapkompone-
sekkel. Ezért a komponenskonstruáló tanulás csak a tapasztalatokra, a megérzésekre támaszkod-
va segíthető. A kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógiában – a kritikus komponensek
feltárásával lehetővé téve a „korrekt” értékelés analitikus diagnózisát – a feltárt, kialakulatlan
kritikus komponensek elsajátításának elősegítésével tudatosan befolyásolhatjuk, hogy milyen
legyen a konstruálódás. Vagyis a kritikus komponensek feltárása lehetővé teszi az elsajátítás-
ra (tárolásra) előkészítő tanulás, a komponenskonstruálás szándékos segítségét. (Mindennek
köszönhetően a tanulók komponenskonstruáló tanulási képessége is fejleszthető.)

Korrekt tesztfejlesztési kritériumok

Az előző alfejezetben áttekintettük a „korrekt” értékelés, tesztfejlesztés előfeltételét
képező tartalomfeltárás tennivalóit. Ezek egyúttal a tesztfejlesztés kritériumai is. Ezért a
tartalomfeltárás feladatait célszerű ebből a szempontból, vagyis mint tesztfejlesztési kri-
tériumokat is megvizsgálni.

A kulcskompetenciák alapkomponeisei

Mindenekelőtt tisztázódott, hogy maguk a kompetenciák mint a személyiség legátfo-
góbb komponensrendszerei nem képezhetik a „korrekt” értékelés tárgyát, csak a kulcs-
kompetenciák alapkomponeisei: az alapmotívumok, az alapképességek, ezek alapkészsé-
gei, alaprutinjai és az alapismeretek értékelhetők „korrekt” módon. Vagyis korrekt teszt-
fejlesztés elvileg csak a kulcskompetenciák alapkomponeiseiből lehetséges. Azért csak
elvileg, mert vannak olyan alapmotívum-rendszerek, alapképességek, amelyek gazdag
komponenskészletei ma még kezelhetetlenek. Ilyen például a konvertáló alapképesség,
amelynek többek között az átalakítást lehetővé tevő minden matematikai formula haszná-
latának készsége beletartozik a komponenskészletébe. Milyen alapon lehetne a szubjektív
kiválasztást meghaladó módon meghatározni, hogy melyek az alapkomponeisek? Ugyan-
akkor, ha a szóban forgó komponensrendszer különböző alapkomponeiseinek mindegyi-
kére készülnek KORREKT tesztek, akkor ezek eredményeiből elvileg összevont mutató
képezhető az átfogóbb komponensrendszerre, akár valamely kulcskompetenciára is. Azért

csak elvileg, mert a tetemes időszükséglet miatt valamennyi teszt megírása gyakorlatilag csak kutatási céllal lehetséges. Azonban a tesztek rövid változatai az átfogóbb rendszer szubtesztjeivé alakíthatók globális diagnózist is lehetővé téve. (A „difer” tesztrendszer rövid változatát, és a tesztek szubteszteké alakításának módszereit lásd *Józsa, 2004*)

Meghatározott bonyolultsági szint

Az eredményes „korrekt” tesztfejlesztés előfeltétele, kritériuma, hogy feltárjuk az értékelendő alapkomponeus bonyolultsági szintjeit, és tisztázzuk, hogy mely bonyolultsági szint komponensrendszerét kívánjuk értékelni. Például az elemi és az egyszerű kombinatív képesség a tapasztalati személyiség, az összetett szint az értelmező személyiség lehetősége, a komplex kombinatív képesség pedig a kutatók szakmai kompetenciájának eszköze (lásd a 17. fejezetet).

Meghatározott absztrakciós szint

Tisztázni kell, hogy a meghatározott bonyolultsági szintű komponenst melyik absztrakciós szinten kívánjuk értékelni. Például az elemi kombinatív képesség óvodások és kisiskolások körében csak szenzomotoros szinten értékelhető. A 3. évfolyam fölött írásbeli nyelvi szinten. Ez a különbség lényegesen más tesztfejlesztési feladatokat jelent annak ellenére, hogy a tartalom, a bonyolultság azonos. Az összetett kombinatív képesség formalizált szinten működik, és csak azok körében, akik kombinatorikát tanultak. Ebben az esetben a bonyolultság átlépte a tapasztalati szintű megoldás, kezelés lehetőségét. Az összetételek számának meghatározása csak a megfelelő formulával lehetséges. Az összetételek előállítása pedig a kidolgozott algoritmust és használatának készségét feltételezi.

Teljes lefedés (ekvivalens tesztváltozatok)

A folyamatos fejlesztést segítő analitikus diagnózis csak akkor lehetséges, ha a teszt az értékelendő komponensrendszer valamennyi alapkomponeusét/kritikus komponensét tartalmazza. Ez a teljes lefedés kritériuma. Az ilyen tesztek gyakorlati célú használatra akkor alkalmasak, ha maximum egy tanórányi idő alatt a lassú tanulók számára is megoldhatók. Ebből az következik, hogy leggyakrabban egynél több ekvivalens tesztváltozat kidolgozására van szükség. Egyetlen teszttel általában csak az elemi bonyolultsági szintű alapkomponeusok fedhetők le. Ilyen például az elemi kombinatív képesség írásbeli változata, amelynek egy kétoldalas A/4-es lapon szereplő 16 feladata egy tanóra alatt megoldható (17. fejezet). Az esetek többségében az alapkomponeus-rendszerek komponensei 2–8 egy tanóra alatt megoldható ekvivalens tesztváltozattal fedhető le. Ezekben az esetekben valamennyi alapkomponeus szerepel a tesztben, a néhány tesztváltozatban. Az elsajátítás szempontjából ezek mindegyike kritikus komponens, mert az eredményes használat érdekében valamennyit bármikor aktiválhatóan el kell sajátítani. A tesztfejlesztés szempontjából viszont nem szükséges kritikus komponenseknek minősíteni, mivel a rendszernek nincsenek kiegészítő komponensei.

Vannak olyan alapkomponeus-rendszerek is, amelyek nagyon sok komponenssel működnek. Ilyen például a szóolvasó készség. A modern nyelvek milliónyi szóval rendelkeznek. A köznyelvi szövegek 96 százalékát a leggyakrabban használt ötezer szó teszi ki. Ahhoz, hogy az olvasáskészség lehetővé tegye a szövegértést, ezt az ötezer szót „rápillantással” (az úgynevezett párhuzamos modell szerint) kell tudni olvasni. Az olvasáskészségnek ezek a kritikus komponensei. Az összes többi előforduló szót betűzve olvashatjuk, ezek már nem zavarják a megértést. Példánk esetében előbb 10, majd a tapasztalatok alapján 20 ekvivalens tesztváltozattal lehetett lefedni a kritikus szavak ötezres készletét..

A nagyon sok komponenssel működő komponensrendszereknek szükségszerűen vannak nagyon gyakran, gyakran, ritkán és nagyon ritkán használt elemei. A használat gyakorisága alapján feltárható a gyakran használt komponenseknek az a köre, amely nélkül nem vagy csak keservesen, nagyon munka- és időigényesen használható a szóban forgó képesség/készség. Ez lesz a kritikus komponensek készlete, amelyet felhasználva dolgozhatjuk ki a szükséges számú ekvivalens tesztváltozatot. Erre azért van szükség, mert az alrendszer alkomponenseit állandóvá és optimális használhatóságúvá kell fejleszteni. Ha a hagyományos módon a sok elemből mintát veszünk, akkor nemcsak a kritikus elemek kerülhetnek be a tesztbe, továbbá a kapott eredmény nem kínál diagnózist, az ilyen tesztet titkosan kell kezelni, mert a kiválasztott elemek betanulhatók. A kritikus komponensek valamennyi elemének felvétele a tesztsorozatba kizárja a betanulás veszélyét, a tesztsorozat nyilvános lehet (mint például a „difer”). Hiszen, aki valamennyi alkomponenst „betanulja”, az elsajátította a teljes komponensrendszert. (Az más kérdés, hogy a „magoló” betanulás bizonyos mennyiség fölött szinte lehetetlen, csak a folyamatos alkalmazó, használó stratégia lehet célravezető).

A tesztváltozatok ekvivalenciáját különböző szempontok szerint kell megvalósítani. Az egyenlő nehézség azonban minden esetben teljesítendő kritérium. Ez azt jelenti, hogy a reprezentatív mintán bemért tesztváltozatok átlagai, szórásai, eloszlásai szignifikánsan

nem különbözhetnek egymástól. (A különbségeket a tesztváltozatok közötti feladatcserékkel meg lehet szüntetni.) Az ekvivalencia további szempontjai a szóbanforgó komponensrendszer sajátosságai alapján határozhatók meg. Gyakori lehetőség a hasonló komponensek arányos előfordulása a tesztváltozatokban. Például a szóolvasó készség tesztváltozataiban egyenlő arányban szerepelnek az ötezer szó különböző gyakoriságú szavai.

A „korrekt” értékelés tárgyát, tartalmát az alrendszer kulskompetenciáinak tanult alkomponensei: alapmotívumai, alapképességei, valamint ezek alapkészségei, alaprutinjai és az alapismeretek képezik. Ebbe a körbe tartoznak a habitus, a világtudat és az éntudat tanult alkomponensei is.

Korrekt elsajátítási kritériumok

Az alkomponensek elsajátítását négy kritériumhoz viszonyítva értékelhetjük: tartósság, kiépültség, gyakorlottság és használ-

hatóság szerint. A 3. fejezet végén az alkomponensek hat sajátsága szerepel, köztük a tartósság, a kiépültség és a használhatóság mint gyakorlottság. Itt most e négy sajátságot ismertetem mint az elsajátítás értékelési kritériumait.

Tartósság

A memóriakutatások eredményei alapján az elsajátítás aktuális, időleges és állandó tartósságát különböztetjük meg. Arról már többször is szó volt, hogy a személyiség alrendszerének alkomponenseit/kritikus komponenseit állandóvá kell fejleszteni. Ennek következtében az alkomponensek elsajátításának elsődleges értékelési kritériuma az állandó tartósság. Ez azt jelenti, hogy az alkomponensek nem felelhetők el, bármikor aktiválhatóknak kell lenniük. Ennek értékelése úgy valósítható meg, hogy ne lehessen aktuálisan felkészülni az értékelésre. Ezt szolgálja az értékelendő komponensrendszer valamennyi alkomponensének/kritikus komponensének felvétele a tesztbe, az ekvivalens változatokba. Továbbá a felmérés olyan szervezése, amely nem teszi lehetővé annak ismeretét, hogy mi lesz az értékelés tárgya, tartalma. Ez nem jelenti a tesztek titkos kezelését. A tesztek nyilvánosak lehetnek. Csak az ne legyen tudható, hogy a „korrekt” tesztek közül melyik lesz a felmérés eszköze.

Kiépültség (built-up)

A korrekt teszt/-rendszer az értékelendő komponensrendszer valamennyi kritikus komponensét tartalmazza. Ezért gyökeresen különbözik a szokásos normaorientált teszteltől, amelyekben kiválasztott elemek (itemek, feladatok) szerepelnek. Az ilyen teszt nyilvánosságra kerülve ismételt nem használható. Vagyis minden újabb értékelésre más és más elemeket tartalmazó tesztekkel kell készíteni. A különböző elemekből felépülő tesztek viszont különböző eredményt adnak (ez a probléma a modern tesztelmélet eszközeivel megoldható). A másik probléma, hogy gyakorlati szempontból százalékpontban célszerű kifejezni az eredményt, vagyis az elérhető pontok számát tekintjük 100 százalékpontnak. Ezáltal nullától százig terjedő zárt skálába konvertáltuk a nyerspontokat. Mivel a normaorientált teszt elemei nem fedik le az értékelendő pszichikus komponens elemeit, ezért a nyerspont skála csak formálisan zárt (0, 1, 2, ...n), ennek következtében a százalékpont skála is csak formálisan zárt (0, 1, 2, ...100). Az ilyen skálához csak cut-off kritérium rendelhető. Mivel a korrekt teszt/-rendszer tartalmazza az értékelendő komponensrendszer valamennyi kritikus komponensét, ezért a nyerspont skála is és ennek következtében a százalékpont skála is ténylegesen zárt. E lényeges különbség miatt meg kell különböztetni a szokásos nyersponttól (p) és százalékponttól (%p), a „korrekt” nyerspontot (kp) és a „korrekt” százalékpontot (k%p).

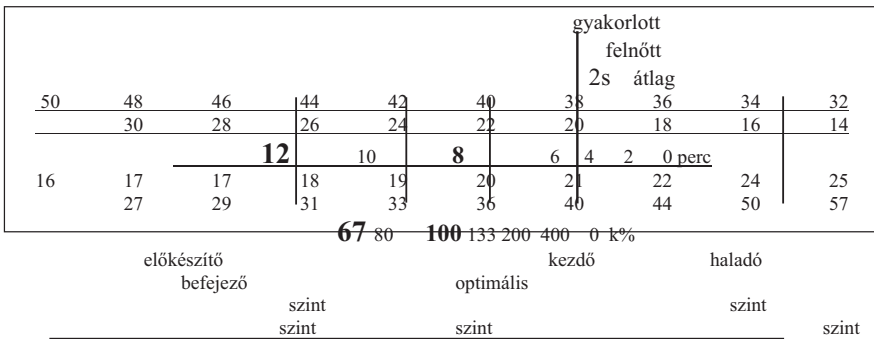
Ennek köszönhetően válik lehetővé az analitikus diagnózis. Az értékelés eredményeként a teljes komponensrendszerre vonatkozóan megtudható, hogy az egyes komponenseket milyen arányban sajátították el az értékelésben résztvevők, illetve ismertté válik, hogy az egyes személyekben mely komponensek működnek már, és melyek nem működnek még. Ezeknek az adatoknak a birtokában (országos reprezentatív felmérés alapján) kidolgozhatók a kiépültségi szintek kritériumai. Öt elsajátítási szint kritériumát definiáljuk: az előkészítő, a kezdő, a haladó, a befejező és az optimális szintet (ezeket a szinteket határozzuk meg a gyakorlottság és a használhatóság értékelésére is).

Az optimális kiépültséget a reliabilitási mutató négyzete adja. A legbonyolultabb alkomponensek esetén sem lehet a reliabilitás 0,9-nél alacsonyabb, vagyis a bonyolult alkomponensek esetén a 81 k%p jelenti az optimális kiépültség kritériumát. Az egyszerűbbeknél 0,95 körüli reliabilitás várható el, vagyis az optimális kiépültség kritériuma 90 k%p lehet. Gyakorlati szempontból a kiépültségi kritériumot 80, 85, 90, 95 k% pontban célszerű meghatározni. Az alkomponensek kiépültségi kritériuma azt írja elő, hogy az értékelt alkomponens-rendszert addig kell gyakorolni, használni, amíg minden ép értelmű növendék el nem éri az optimális kiépültség kritériumát. A kiépültség alacsonyabb szintjeinek kritériumait az eloszlások adatai alapján lehet kidolgozni.

Gyakorlottság (proficiency)

A 3. fejezetben ismerttem a komponensek gyakorlottságának jellemzőit. Most a gyakorlottság elsajátításának kritériumáról, az optimális gyakorlottság kritériumáról lesz szó. Ennek előzményeként elegendő annak felidézése, hogy az alkomponens optimális kiépülése után évekig tartó gyakorló használatra (nem l'art pour l'art gyakorlásra!) van (lenne) szükség ahhoz, hogy az emberre jellemző optimális gyakorlottság (az antropológiai optimum) kialakulása, elsajátítása megvalósuljon. Például a betűző (silabizáló) olvasáskészség elsajátításával a készség elemi szintű optimális kiépülése befejeződött, de ez még csak a funkcionális analfabetizmus szintje. Ahhoz, hogy gyakorlott olvasóvá váljunk, sokéves fejlesztő, gyakorló olvasásra van szükség. Ennek érdekében ismernünk kell az optimális gyakorlottság kritériumát, hogy a kritériumorientált folyamatos fejlesztés eredményes és hatékony lehessen.

Eddigi kutatásaink és tapasztalataink szerint az optimális gyakorlottság kritériumát az alapkomponeinst rendszeresen használó felnőttek gyakorlottságából kiindulva lehet kidolgozni. Az alapkomponeens-rendszer valamennyi kritikus komponensét tartalmazó teszttel (ekvivalens tesztváltozataival) felmérjük a rendszeresen használó felnőttek gyakorlottságát. Ennek legegyszerűbb módja a teszt (tesztváltozat) megoldására felhasznált percek számának feljegyzése. Természetesen a gyakorlott használók is különböznek egymástól gyakorlottságukat tekintve. Vagyis a kiindulás a gyakorlott használók átlaga és szórása lehet. Legyen a gyakorlott felnőttek által felhasznált percek átlaga a viszonyítási alap (az osztandó), az egyén által felhasznált percek száma az osztó. A hányadost százal szorozva, megkapjuk a gyakorlottság „korrekt” kritériumszázalékát: $100(f_t / e_t) = k\%$. A gyakorlott felnőttek által felhasznált percek számának kétszeres szórása ($2s$) adja az optimális gyakorlottság kritériumát (K): $100(f_t / 2s_t) = k_K\%$. A 2. ábrán szemléltetett példa esetén a gyakorlott felnőttek átlaga 8 perc, 100 k%. A szórás 2 perc, az átlag plusz a kétszeres szórás 12 perc. A optimális gyakorlottság: $100(8 / 12) = 67\%$. Két szórást használva a gyakorlott felnőttek a gyakorlottsági kritérium felett teljesítenek néhány százaléktól eltekintve. (2. ábra)



2. ábra. Gyakorlottsági kritériumskála (k%) és az optimum kritériuma (Az optimum kritériuma 67 k%, ha a gyakorlott felnőttek átlaga 8, a szórás 2 perc)

A fáradékonyság hatásának minimalizálása érdekében a teszt, a tesztváltozatok kidolgozását úgy kell elvégezni, hogy átlagos időigénye a gyakorlott használó számára általában ne legyen több 5–10 percnél. Ebben az esetben a tanulók számára 40 percen belül maximálható a felhasználható percek száma (akinek a 40 perc nem elég, az biztosan a gyakorlottság előkészítő szintjén van). A 11. fejezetben olvasható példa esetén az 5000 leggyakoribb szó 10 tesztváltozatban szerepel, és az itt leírtaktól eltérő megfontolások alapján másfél szórásnyiban határoztuk meg az optimális gyakorlottság kritériumát. A kapott eredmények alapján 20 ekvivalens változattá dolgoztuk át a tesztrendszerét, és a fent ismertettek szerint határoztuk meg a gyakorlottság optimális kritériumát.

Használhatóság (usability)

Az alapkomponeensek használhatósága szempontjából négy esetet célszerű figyelembe venni. Vannak olyan alapkomponeensek, amelyek esetében a kiépülési kritériumskála önmagában elegendő a használhatóság értékelésére, az optimális kiépültség kritériuma egyúttal az optimális használhatóság kritériuma is. Nincs szükség a gyakorlottság (a felhasznált idő) mérésére. Ilyenek a még olvasni nem tudó gyerekekkel végzett egyéni vizsgálatok. Ilyenek az állandósulttá fejlesztendő alapismeretek (alapképzetek, alapadatok, alaptények, alap gondolatok, alapfogalmak) meglétének értékelése. Ezzel szemben vannak olyan alapkomponeensek, amelyek esetében a kiépültség eleve adott, főleg mér-

ni. Vagyis a gyakorlottság értékelése egyúttal a pszichikus komponens használhatóságának szintjét is jelenti, a kiépültség eleve adott (ilyen például az íráskészség gyakorlottsága, 8. fejezet).

Léteznek olyan alapkategorizációk (főleg a szakmai kompetenciák alapkategorizációi között), amelyek esetében nemcsak a pszichikus komponens használhatósága értékelendő, hanem a produktum minősége (a tárgyiasult, a rögzített tudás) felhasználhatósági minősége, esztétikai minősége is. Pedagógiai szempontból természetesen az a kérdés, hogy az értékelt alapkategorizáció milyen minőségű produktum létrehozására alkalmas, ami egy általánosabb pszichikus komponens, az igényesség fejlettségéről is adhat jelzéseket. A produktum minőségével szemben jól kidolgozott kritériumok léteznek, kifinomult értékelési technikák segítik a minőségbiztosítást. A közoktatásban is előfordulnak ilyen pszichikus alapkategorizációk, amelyek esetében a produktum felhasználhatósági és esztétikai minőségét is értékelni kell. Ilyen például az íráskészség, aminek a betűk és kapcsolási módjuk elsajátítása után a gyakorlottsági kritérium elérése az elsődleges pedagógiai cél, feladat, de ebben az esetben szükséges a produktum felhasználhatóságának minőségét (az olvashatóságot) és az esztétikai minőséget (a külalakot) is értékelni (lásd a 8. fejezetet). (A minőségbiztosítás pedagógiai alkalmazásának az a képtelensége, hogy a produktum minőségének értékelésére, fejlesztésére használatos rendszert akarunk alkalmazni a közoktatásban, amely a pszichikus alapkategorizációk használhatóságának (kiépültségének és gyakorlottságának) kritériumorientált elsajátításában érdekelt, ennek kritériumorientált diagnózisával segíthető. Nem véletlen, hogy a minőségbiztosításra elköltött milliárdok a tanulók neveltségében, tudásában, esélyegyenlőségében semmilyen kimutatható javulást nem eredményeztek.)

A pszichikus alapkategorizációk használhatóságának eddig tárgyalt első két mutatója (és esetenként a produktum felhasználhatósági és esztétikai mutatói is) együtt jellemzik a szóban forgó pszichikus alapkategorizációk használhatóságát. Ezért célszerű lenne megfelelő összevont mutatók kidolgozása és használata. A szóolvasó készséggel kapcsolatban tettem erre kísérletet (11. fejezet), de ez inkább a megoldandó problémát és nem a megoldást szemlélteti. Mivel gyakori (főleg a bonyolultabb alapkategorizációk esetében) a kiépültség és a gyakorlottság együtt haladó fejlődése, ezért a használhatóbb diagnózis érdekében mindkettő értékelése szükséges. A kétféle mutató (esetleg a produktum minősége is) egységes használhatósági mutatóvá alakítása egységes képpel segíthetné a pedagógiai kutató/fejlesztő munkát.

Korrekt eredményfeltárás

Miután feltártuk az értékelendő alapkategorizációk-rendszer kritikus komponenseit, tisztáztuk, hogy melyik bonyolultsági és absztrakciós szintre szándékozunk tesztet fejleszteni, elkészítettük a tesztet/tesztrendszert, és elvégeztük a hibafeltáró kismintás beméréseket, kidolgoztuk a hipotetikus kritériumokat, mindezek után próbamérésekkel meg kell keresni az elsajátítás kezdeti és befejező szintjén lévő populációt. Tapasztalataink szerint az a populáció (annak az évfolyamnak a tanulói) érkeztek el az elsajátítás kezdetéig, akik között már van néhány százaléknyi olyan növendék, aki elérte legalább a befejező szint kritériumát. A felnövekvő generációk által az alapkategorizációk optimális elsajátítása azon az évfolyamon, akkor következik (következne) be, amelyen a tanulók 90–95 százaléka eléri legalább a befejező szint kritériumát.

A hagyományos pedagógiai kultúrával ez csak a legegyszerűbb készségek esetén valósul meg a középiskola felsőbb évfolyamos tanulói körében. A legtöbb alapkategorizációval szemben a helyzet, hogy a fejlődést jelző görbék a serdülőkor kezdetén, közepén elapadosodnak, a fejlődés lelassul, leáll. A felnövekvő generációk több mint a harmada, fele kialakulatlan alapkategorizációkkal, személyiségének alacsony tapasztalati szintű alaprendszerével lép ki a

közzoktatásból, és nagy valószínűséggel ezen a szinten kénytelen leélni az életét. Mivel nem találhatunk olyan évfolyamot, amelyen megvalósul az elsajátítás legalább befejező szintje, ezért a fejlődési görbe ellaposodása nyújt segítséget a legfelsőbb évfolyam megválasztásához. Az eddigi tapasztalatok szerint jelenleg legtöbb esetben a 10. évfolyam vége lehet az utolsó évfolyam (kivéve a bonyolult, illetve a formalizált szinten értékelendő alapkategoréseket). A 10. évfolyam előtt már van néhány lassan fejlődő, stagnáló évfolyam, ami biztosíték arra, hogy a fejlődés végét jelentő évfolyamot választottuk.

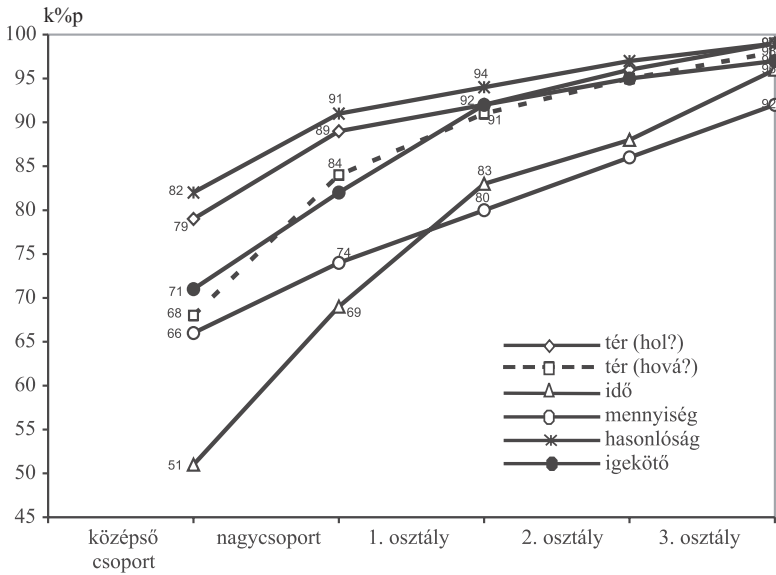
Mindezek után általában minden második egymást követő évfolyamon el kell végezni az országos reprezentatív felmérést. Az így kapott adatok alapján elvégezhető a tesztanalízis, kidolgozható a kritériumskálák és a kritériumok, és ezek segítségével feltárható az elsajátítási folyamatok diagnosztikus térképei. Létrehozható a gyakorlati célú értékelési eszközrendszer és a tanulók egyéni fejlődését követő eszköz.

A tesztanalízis jóságmutatói a normaorientált tesztektől eltérően értelmezendők. Az itemanalízis nem arra való, hogy segítségével megismerjük a differenciáló erejüket, és a nagyon könnyűeket, a nagyon nehezeket (túlnyomó többség által megoldottakat, illetve megoldhatatlanokat) elhagyjuk, majd ennek végeredményeként csupa jól differenciáló, közepesen nehéz itemeket tartalmaz a normaorientált sztenderdizált teszt. A „korrekt” tesztek esetén ezek az adatok jelezhetik a feladat rejtett hibáit. A hibát megtalálva kijavítható, vagy a feladat újjal cserélhető. A hibás feladatok nem hagyhatók el, mert akkor erről az elemről nem lesznek információink, sérülne a teljes lefedés elve, a diagnosztikus térkép teljes feltárásának lehetősége.

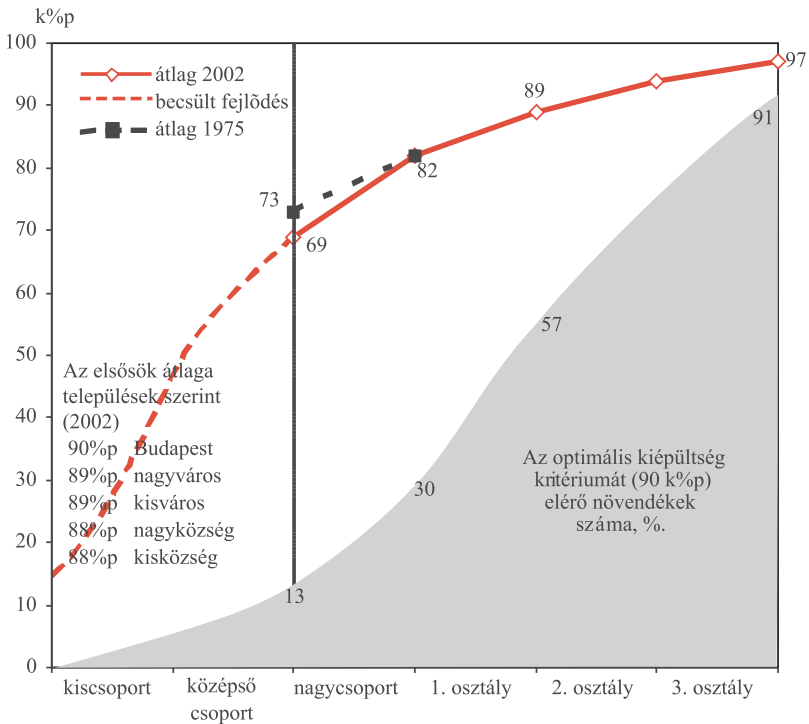
Mivel a „korrekt” teszt/-rendszer az értékelendő alapkategorens-rendszer minden kritikus komponensét tartalmazza, az itemek, a feladatok megoldásának eredménye azt mutatja, hogy hol tart az adott populáció az egyes elemek elsajátításában. Vannak olyan komponensrendszerek, amelyek komponensei itemekkel mérhetők. Más komponensrendszerek komponensei feladattal mérhetők, amelyek több feladatelemmel értékelhetők, ennél fogva a feladatelemekről is és a komponensek elsajátítási szintjéről is diagnózissal rendelkezhetünk. Ennek szemléltetéséül lássunk egy példát a kötetben nem szereplő komponensrendszerek közül.

Minden nyelvben van félezernyi relációszó, amelyek a dolgok közötti viszonyok megnevezését szolgálják. A relációszókinccs elsajátítása nélkül a nyelv csak a legelemibb szinten működik. A nyelv eme komponenskészletének is vannak kritikus komponensei (relációszavai). A kritikus relációszókinccs feltárásának eredményeként 192 kritikus relációszót kaptunk, ezeket 8 ekvivalens tesztváltozat tartalmazza. Minden relációszóról megtudhattuk, hogy a 4–7 éves magyar gyerekek milyen szinten ismerik ezeket a szavakat. Ez azért fontos, mert a relációszókinccs ismerete az eredményes iskolakezdés egyik kritikus feltétele. (Nagy, 1980) A 3. ábra a tesztrendszer továbbfejlesztett változatával kapott eredményekkel szemlélteti a kritikus relációszókinccs hat komponensének elsajátítási folyamatát (diagnosztikus térképét) 4-8 éves életkorban. (Nagy, 2004) (3. ábra)

A reliabilitás vizsgálata is sajátosan kezelendő. Mivel a kezdő évfolyamon nagyon kevesen tudják megoldani a feladatokat, a befejező évfolyamokon pedig sokan, ezért ezeken az évfolyamokon alacsony reliabilitási mutatókat kapunk. Mégis érdemes valamilyeni felmért évfolyam adatival külön-külön is elvégezni a számításokat, mert a fejlődést mutató átlag görbéje és az eloszlás alapján a reliabilitás évfolyamonként várható sorrendje fontos jelzés lehet a teszt jóságára vonatkozóan. Természetesen valamilyeni felmért évfolyam összes tanulójának adataiból számított reliabilitás a „korrekt” tesztek legfontosabb jóságmutatója. Mint az előző alfejezetben olvasható, a reliabilitás mutatója az optimális elsajátítás kritériumának kidolgozásában is szerepet kap, ezért megengedhetetlen a 0,9-nél alacsonyabb reliabilitású „korrekt” tesztek használata. (A tesztanalízis más jóságmutatóira ebben a kiadványban nem szükséges kitérni.)



3. ábra. A relációszókincs kritikus csoportjainak elsajátítási folyamata (Forrás: Nagy, 2004)

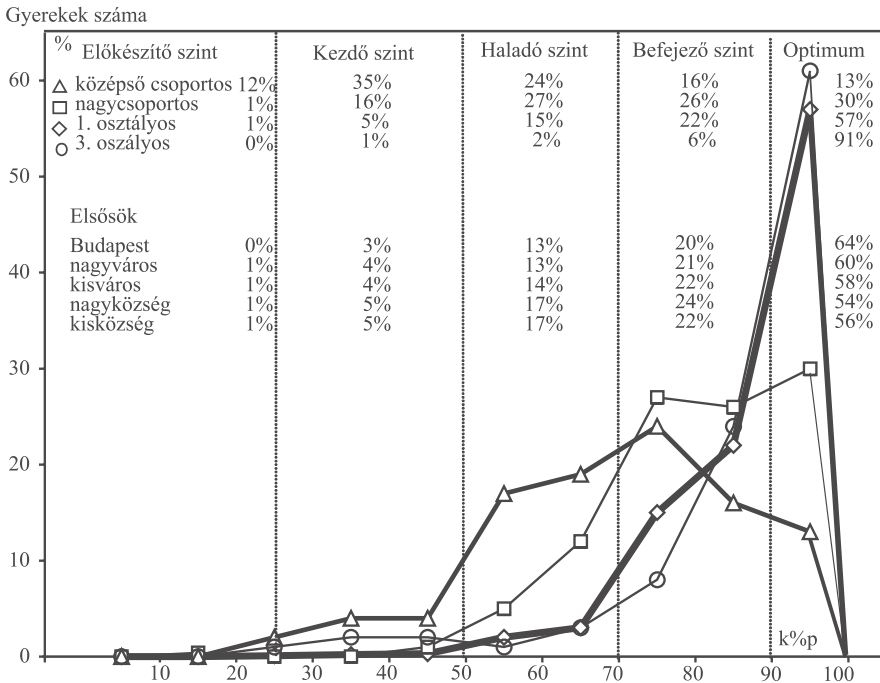


4. ábra. A relációszókincs elsajátítási folyamata: átlag és optimális kiépültség (Forrás: Nagy, 2004)

A kritériumskálákról és az optimális használhatóság kritériumairól az előző alfejezetben volt szó. Most az elsajátítási szintek kritériumaira kell még sort keríteni. Azt már említettem, hogy a II. rész további fejezeteiben számos példa található. Itt arra vállalkozom,

hogya a szövegből kiemelve három további ábrával szemléltessem és röviden ismertessem a „korrekt” értékelés új mutatóit.

A 4. ábra a relációszókincs elsajátításának országos átlagát mutatja a középső csoportos, a nagycsoportos óvodások, az első és a harmadik évfolyamos tanulók körében a tanév végén. E szokásos mutató szerint az iskolába lépő óvodások országos átlaga 82 k%p. Ez az érték jónak, magasnak minősíthető a hagyományos pedagógiai kultúra szokásos szemléletmódja szerint. A korrekt értékelés új mutatója azt jelzi, hogy az iskolába lépő gyermekek 30 százaléka rendelkezik a relációszókincs kritikus készletének legalább 90 százalékaival, vagyis mindössze ennyien érték el az optimális kiépültség, használhatóság kritériumát. Természetesen nem ez a tény a probléma, hanem az, hogy erről a hagyományos pedagógiai gyakorlatnak nincsen tudomása. Egyébként a relációszókincs kritikus készlete annak a kevés komponensrendszernek az egyike, amelynek optimális elsajátítása a 3. évfolyam végéig egy szűk kör kivételével befejeződik. E mutató segítségével azt is megtudhatjuk, hogy óvodásaink, tanítványaink közül kik jutottak el az optimális használhatóság szintjére, és kik azok, akiket folyamatosan segíteni kell az optimális elsajátítás elérésében. Belátható, hogy ez az új mutató és az adatai által feltárt diagnosztikus térkép hozzájárulhat az eredményesebb pedagógiai munkához. Ezért az elsajátítási folyamatot szemléltető görbe alatt feltüntetendő az optimumot elérők arányának alakulása is.



5. ábra. Relációszókincs: a 4–8 évesek különbségei elsajátítási szintek szerint (Forrás: Nagy, 2004)

A kritériumskálának köszönhetően azt is megtudhatjuk, hogy az optimum kritériumához viszonyítva ki hol tart az elsajátításban, kinek mekkora utat kell még bejárnia a folyamatos, rendszeres gyakorló használattal az optimális használhatóság eléréséig. Ezeknek az adatoknak a birtokában az egymást követő évfolyamok eloszlási görbéi alapján kidolgozhatók az elsajátítási folyamat már említett előkészítő, kezdő, haladó, befejező szintjeinek a kritériumai. Az elsajátítási szintek kritériumaihoz viszonyítva megállapítható hogy az országban és a legkülönbözőbb háttérváltozók szerint a növendékek hány szá-

zaléka tartozik a különböző fejlettségi szintekhez. Ez azért fontos, mert gyökeresen más feladat az előkészítő szinten lévők fejlődésének segítése, mint például a befejező szinten lévők esetében. Ezek a mutatók konkrét diagnosztikus térképet kínálnak a növendékek közötti elsajátítás szintek szerinti különbségeiről.

Az 5. ábra adatai magukért beszélnek. Elegendő egyetlen adattal szemléltetni az ilyen diagnózis jelentőségét. Például gyermekeink 16 százaléka relációs-zókincset tekintve kezdő szinten lép be az iskolába, ami azt jelenti, hogy a kritikus reláció-szókészletnek csak 50–70 százalékaival rendelkezik. Az 5. ábra szerint a középső csoportos, a nagycsoportos óvodások és az elsősök körében a spontán fejlődés 10 k%p körüli. Vagyis 3–4 évre van szükségük, hogy spontán fejlődéssel elérjék az optimális használhatóságot, de a 3. tanév végén még mindig van 9 százaléknyi tanuló, akik nem jutnak el az optimális használhatóság szintjére. A kritikus reláció-szókészlet nélkül reménytelen az eredményes iskolakezdés. (Ez a példa a ritka kivételeket szemlélteti. A legtöbb kritikus alapkomponeus a közoktatásból kilépők negyedében-felében nem fejlődik optimálisan használhatóvá.)

Értékelés: ✓=működik vagy ?=még nem működik

Dátum		I			O			N			Z			Ű			W			M			S		
év	hó	T	E	M	T	E	M	T	E	M	T	E	M	T	E	M	T	E	M	T	E	M	T	E	M
01	05	✓	✓	✓	✓	✓	?	?	?	?	✓	✓	?	✓	✓	?	✓	?	?	?	?	?	?	?	?
02	05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	?	✓	✓	?	✓	✓	?	✓	✓	?	?	?	?	✓	✓	?
03	05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	?	✓	✓	✓	✓	✓	?	✓	?	?	✓	✓	?

Irodalom

Angoff, W. H. (1974): Criterion referencing, norm referencing. *College Board Review*, 92, 2–5.

Berk, R. (1985): *A Guide to Criterion-referenced Test Construction*. Johns Hopkins University.

Bloom, B. S. – Hastings, J. T. – Madaus, G. F. (1971): *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill, New York etc.

Bloom, B. S. – Madaus, G. F. – Hastings, J. T. (1971): *Evaluation to Improve Learning*. McGraw-Hill Book Company, New York etc.

Csapó Benő (1987a): A kritérium-orientált értékelés. *Magyar Pedagógia*, 3. 247–266.

Ingenkamp, K (1975): *Pädagogische Diagnostik*. Beltz Verlag, Weinheim.

Ingenkamp, K (1985a): *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Ingenkamp, K (1985b): Drei Dekaden Pädagogischer Diagnostik in Deutschland: Entwicklungen, Kontroversen und Perspektiven. In: R. S. Jäger – R. Horn – K. Ingenkamp: *Tests und Trends 4*. Beltz, Weinheim und Basel.

Józsa Krisztián: (2004): A DIFER rövid változatai. In Nagy et. al.: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8*

éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok. MOZAIK Kiadó, Szeged.

Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 2. 21–33; 3. 22–40; 4. 3–20.

Nagy József (1973): *Alapművelési számolási készségek*. Acta Paedagogica, Szeged.

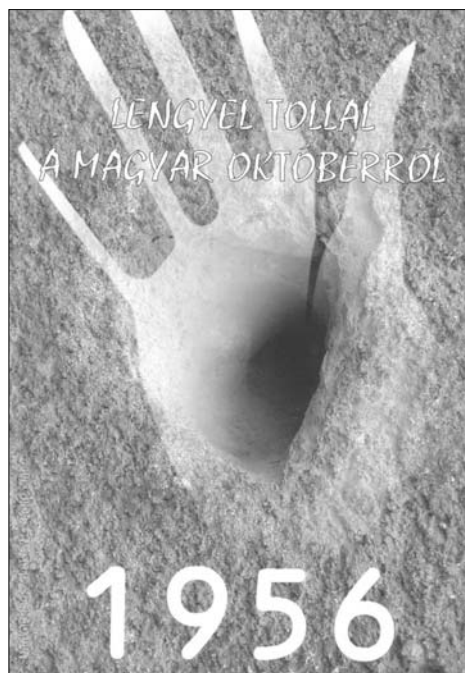
Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy József (1985): *A tudástechnológia elméleti alapjai*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.

Nagy József: (2004): Írásmozgás-koordináció. In: Nagy et. al.: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. MOZAIK Kiadó, Szeged.

Popham, W. J. (1971, ed.): *Criterion-referenced measurement: An introduction*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, N. J.

Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.



A Rasch-modell alkalmazása a társadalomtudományi kutatásokban

A teljesítményt mérő skálák megalkotásának nehézsége abban rejlik, hogy azok látens, azaz rejtetten, fizikailag nem mérhető, nem látható tulajdonságok leírását célozzák meg, amelyek nem egyetlen egy változó függvényei, hanem bonyolult, összetett változórendszerrel leírható tulajdonságok.

Mindenkinek ismerősek a fizikai világ mérési skálái, akár a tegnapi minimum hőmérsékletről, akár egy gyerek magasságáról vagy életkoráról van szó. Mind-egyik esetben megadunk egy mennyiséget, ami egy bizonyos skálán helyezhető el. Például ha a tegnapi minimum hőmérséklet Szegeden 10 fok volt, mindenki el tudja dönteni, hogy hideg vagy meleg volt Szegeden anélkül, hogy el kellene utaznia Szegedre az idő megvizsgálásához. Ha valaki 1 km-re lakik a buszpályaudvartól, mindenkinek van egy elképzelése arról, hogy az illető milyen messze lakik az érintett helytől anélkül, hogy legyalogolná az adott távolságot. Fizikai világunk tele van különféle skálákkal, amelyek hasznos információkkal látnak el mindenkit a minket körülvevő világról.

A természettudományok területén kívül is találkozhatunk skálákkal, bár azok nem annyira egyetemesek (például amikor az orvos a depresszió különböző szintjeiről beszél – ez jelentéssel bírhat a többi doktor, illetve az érintett paciens számára, de aki nem jártas a témában, nem érti.) A tanár osztályzatokat ad a diákjainak, ami az adott diák iskolai előrehaladását mutatja, de általánosságban a normaorientált, szubjektív osztályozás miatt nem lehet messzemenő következtetéseket levonni a jegy értékéből. Ahhoz, hogy egy univerzális skálát megalkossunk az osztályozások területén, tudni kellene, hogy pontosan mit tud a diák, és definiálnunk kellene az optimális iskolai teljesítményt. Előbbit különböző tesztekkel próbáljuk becsülni, azonban a teljesítményt ezáltal mindig bizonyos változók, feladatokon nyújtott teljesítmény alapján állapítjuk meg, utóbbit pedig – ha iskolában tanultakról van szó – a NAT és kerettantervi szabályozásokon keresztül próbáljuk megközelíteni. A skálák megalkotásának további nehézsége, hogy a mérések adatai különböző skálákon helyezkednek el (nominális, ordinális, intervallum és arány), amit az eredmények értelmezése során szem előtt kell tartani. Ha az adatok arányskálán helyezkednek el, akkor beszélhetünk az eredmények közötti különbségek nagyságáról és arányáról is, ha az adatok intervallumskálán vannak, akkor már csak a számok közötti különbségek nagyságát értelmezhetjük. Ordinális skála esetén csak rangsorról, és nem távolságokról, nominális skála esetén pedig csak az adott érték nominális értékéről beszélhetünk. Ha egymáshoz viszonyítanánk ezeket a skálákat, akkor a legalacsonyabb szinten a nominális skála, felette az ordinális skála lenne, azt pedig az intervallum és az arány skála követné. Ahogy egyre magasabb szintre érünk, egyre bővül az elvégezhető matematikai műveletek köre. Ebből adódóan, ha látens struktúrákat jellemző skálákat szeretnénk fejleszteni, a legjobb, ha a legmagasabb skálátípust, azaz az arányskálát alkalmazzuk. Ennek egyik nehézsége, hogy nehéz meghatározni az abszolút nulla pontot, azaz azt, hogy mikor nem beszélhetünk az adott látens tulajdonság létezéséről. Ebből adódóan egy rejtett tulajdonság skálájának megalkotásakor elegendő, ha arra törekszünk, hogy adataink intervallumskálán legyenek.

Ideális mérés esetén, ha kiválasztunk három diákat, például Annát, Bélát és Csabát, és az egyik diák, Anna a teszten kevés pontot ért el, Béla Annánál néhány ponttal többet és Csaba magas pontszámot, akkor egy másik azonos képességet mérő teszten is hasonlóan kell lennie az elért pontok eloszlásának. Azaz Anna keveset, Béla kicsivel többet, Csaba pedig sokkal több pontot érne el. Ha fennállna ez az eset, akkor az adott képesség ezen eredmények alapján megalkotott képességskálája intervallumskála lenne, hiszen nemcsak a diákok sorrendjéről, hanem képességszintbeli távolságukról is beszélhetnénk.

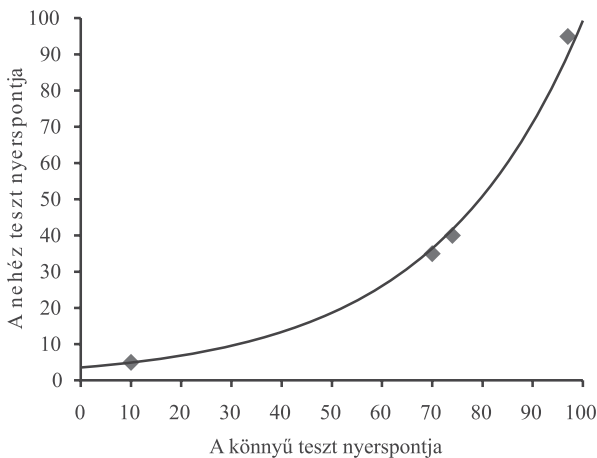
Képességszintek meghatározása

A képességszintek meghatározása a nyerspontokból

A klasszikus tesztelmélet eszközrendszerével minden esetben vagy a diákok nyerspontjait, vagy azokat százalékos formában kifejezve hasonlítjuk egymással össze. A következőkben egy modellált mérés segítségével bemutatom ezen összehasonlítási módok hátrányát.

Tegyük fel, hogy egy képesség mérésére rendelkezésünkre áll két teszt, egy könnyebb és egy nehezebb. Az egyszerűség kedvéért tegyük fel, hogy az elérhető maximum pont mindkét teszten 100 pont, továbbá tegyük fel, hogy A, B, C és D négy különböző képességű diák a modellált populációból. A nagyon tehetséges, B nagyon alacsony képességszintű, C és D átlagos képességű diák. A továbbiakban megnézzük, hogyan alakul a négy diák egymáshoz viszonyított teljesítménye nyerspontjaik, illetve az IRT szemszögéből, ha a könnyű tesztet oldják meg, és milyen pontszámot érnének el, ha a nehéz tesztet oldanák meg.

A magas képességszintű diák (A) valószínű mind a könnyű, mind a nehéz teszten jól teljesít, magas pontszámot ér el, mivel képességszintje magasabb, mint a tesztek feladatainak megoldásához szükséges képességszint. Az alacsony képességszintű diák (B) valószínű mindkét teszten rosszul teljesít, mivel képességszintje alacsonyabb, mint a feladatok átlagos megoldásához szükséges képességszint. Az átlagos képességszintű diákok (C és D) teljesítményét azonban erőteljesebben befolyásolja a teszt nehézsége. Egy könnyebb teszt esetén C és D diák relatíve magasabb pontszámot ér el, míg egy nehezebb teszt megoldása során relatív alacsonyabbat. Az 1. ábra mutatja az A, B, C és D diák teljesítményének alakulását a teszt nehézségének függvényében. A vízszintes tengelyről, ami a könnyű teszt pontszámait mutatja, leolvasható, hogy a könnyű teszten mutatott teljesítmény alapján A és C diák teljesítménye (nyerspont-értékben) közelebb áll egymáshoz, mint a B és D diáké, holott a függőleges tengelyen, ami a nehéz teszt



1. ábra. Egy modellált populáció könnyű és nehéz teszten mutatott teljesítménye (Wu, 2006a alapján)

nyerspontjait ábrázolja, a B és D diák teljesítménye közelebb áll egymáshoz, mint az A és C diáké. Ha viszont mindkét teszt ugyanazt a képességet méri, akkor elvárjuk, hogy mindkét skálán ugyanaz a képességszintbeli távolság legyen az A és C diák között. Ebből adódóan a tesztek nyerspont-értékei csak a diákok egymáshoz viszonyított sorrendjéről ad információt, de a közöttük lévő képességszintbeli távolságról nem.

Technikai értelemben ebből következőleg azt mondhatnánk, hogy a nyerspontérté-

kek ordinális skálán helyezkednek el és nem intervallumskálán, azonban az sem teljesen fedné le a valóságot, mivel mindkét skálán közös, hogy a C és D diák képességszintje közelebb áll egymáshoz, mint a B és C diáké, azaz a valós skála, ha lenne ilyen skálafokozat, akkor valahol az ordinális és intervallumskála között lenne.

Egy másik fontos tény, hogy a két teszten elért pontszámok közötti kapcsolat nem lineáris, azaz a két skála egymásba transzformálásához nem elegendő egy lineáris transzformáció.

Hogyan változik a diákok egymáshoz viszonyított állása, ha nem a nyerspont-értékekkel, hanem azok százalékosan kifejezett formájával számolunk? Ez sem oldja meg a problémát, bár két különböző összpontszámú teszt eredményét össze tudjuk hasonlítani egymással, de a diákok között meglévő eredeti távolságok az eredmények százalékos formába való kifejezése során elvesznek.

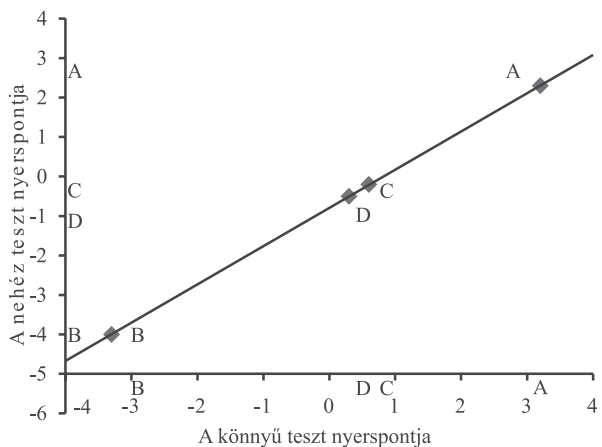
A nyerspontok transzformációja az IRT szemszögéből

Az IRT (Item Response Theory) (Horváth György (1997) terminológiájával élve modern tesztelmélet) nem ekvivalens a Rasch modellel (Rasch, 1960), hanem a valószínűségi tesztelméletek egy gyűjtőfogalma, ahova a Rasch modellel és továbbfejlesztett változatain kívül még számos, más tesztmodell is besorolható. Ezek közül talán a legismertebb – bizonyos tulajdonságai miatt, amiket l. később – a Rasch-modellel. Néhány más modellelről magyarul részletesebben l. Horváth (1997) könyvét.

A valószínűségi tesztmodellek egyrészt abban különböznek egymástól, hogy milyen típusú összefüggést feltételeznek a személy képességszintjére és a helyes válasz valószínűsége között (pl: logisztikus függvény, normális eloszlásfüggvény), másrészt abban, hogy hány paraméterrel számolnak (l. pl. *Write és Masters*, 1982; *Molnár*, 2003). Mind-egyik IRT modellben közös, hogy adott item esetén megadják a személy helyes válaszadásának valószínűségét, nem determinisztikusak, hanem valószínűségi alapokon nyugszanak, illetve ha ismert az itemek nehézségi indexe és a diákok képességszintje, akkor megadják, hogy minden egyes diák milyen valószínűséggel oldaná meg jól külön-külön az egyes itemeket. A Rasch-modellel alapvető elképzeléséről, matematikai háttéréről és tulajdonságairól l. a tanulmány későbbi alfejezetét.

A nyerspontok transzformációja során az a cél, hogy egy olyan matematikai függvényt találjunk, ami megszünteti a teszt nehézségétől függő képességeloszlást. Erre egy alkalmas matematikai összefüggés

az IRT modellek között egyedül, a Rasch-modellelben használt logisztikus függvény. A Rasch-modellel transzformációja a nyers adatokat egy olyan skálára transzformálja, ami már megőrzi a diákok közötti távolságok nagyságát is, azaz az 1. ábrán látható görbét ez a transzformáció kiegyenesíti. (2. ábra) A 2. ábrán mind a vízszintes (könnyű teszten elért eredmény alapján meghatározott képességszint), mind a függőleges tengelyen (a nehéz teszten elért eredmény alapján meghatározott képes-



2. ábra. Egy modellált populáció könnyű és nehéz teszten mutatott képességszintjének alakulása

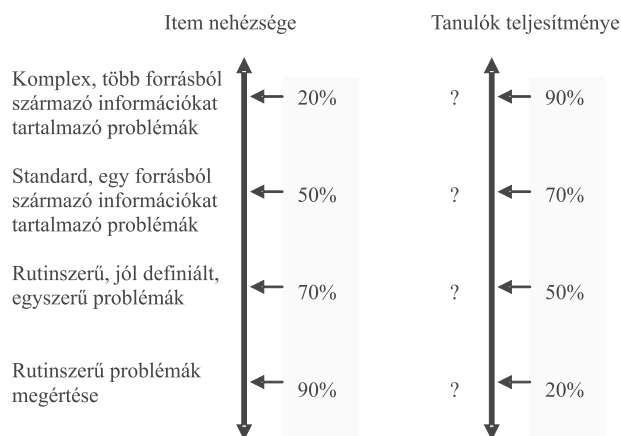
ségszint) az A és a C diák képességszintbeli távolsága megegyezik. (A transzformáció megőrzi a nyerspontok alapján kialakított sorrendet, ezért ha valakit csak a diákok sorrendje érdekel, nem kell IRT-hez folyamodnia.)

További problémaként merül fel, hogy a két skálán a képességszintek abszolút értékben különböznek egymástól. Ennek okáról l. később A Rasch-modell fő tulajdonságai alfejezetet.

Az itemek nehézségi szintjeinek és a diákok képességszintjeinek összekapcsolása

Egy ideális mérés során elvárjuk, hogy ha egy diák például 5 pontot ér el 100 pontból, akkor meg tudjuk mondani, hogy mit tud, az adott képesség fejlődésének milyen stádiumában van, mi várható el tőle, azonban ha nyers adatokat használunk a tanulók képességszintjének és az itemek nehézségi szintjének meghatározásakor, nem egyértelmű, hogy hogyan kapcsoljuk össze a két skálát.

Például egy problémamegoldó teszt itemnehézségi skáláján átlagosan a diákok 20 százaléka oldotta meg jól a bonyolultabb, komplexebb problémákat, amelyek megoldásához szükséges információk többféle forrásból származtak, míg a diákok 90 százalékának nem jelentett problémát a rutinszerű problémák megértése. (3. ábra) A diákok teljesítményét százalékban kifejező skálán is megvannak azok a pontok, ahol azon diákok állnak, akik átlagos teljesítménye 20, 50, 70, illetve 90 százalék egész teszten. A két skála százalékban megadott pontjai nehezen kapcsolhatóak össze.



3. ábra. Az itemek és személyek nehézségi-, illetve képességszintjének összekapcsolása a nyerspontok alapján

Például igaz-e az, hogy aki 70 százalékos teljesítményt mutatott a teszten, akkor megoldja a standard, egy forrásból származó információkat tartalmazó problémákat. Ha nem ismert, hogy a teszt milyen arányban tartalmazza a fent nevezett problémátípusokat, az is előfordulhat, hogy a teszt 70 százaléka rutinszerű problémák megoldásából áll, és ebben az esetben a 70 százalékos eredmény nem utal a jelen modell első lépcsőfokánál magasabb problémamegoldó képességszintjére. Ha ismerjük a teszt felépítését, akkor is nehéz diákokra lebontva mindenkihez hozzárendelni, hogy ki mit oldott meg, majd ennek alapján meghozni a döntést.

A képességek becslése az IRT eszközrendszerével

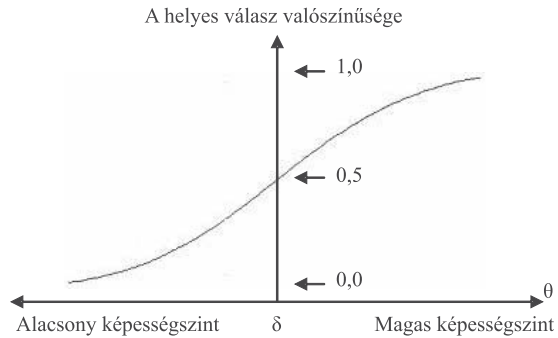
Amint korábban is utaltam rá, az IRT modellek egy-egy matematikai modellt használnak, ami a személy egy adott itemre adott helyes válaszána valószínűségét becsli figyelembe véve a személy képességparaméterét és az item nehézségét. Egy itemre adott helyes válaszok valószínűségét különböző képességszintek mellett az item item karakterisztikus görbéje írja le. (4. ábra)

A jó képességű diák jó válaszána valószínűsége közel áll 1-hez, míg az alacsony képességszintű diáké 0-hoz. Az átlagos diák – a modell értelmében – $p=0,5$ valószínűség-

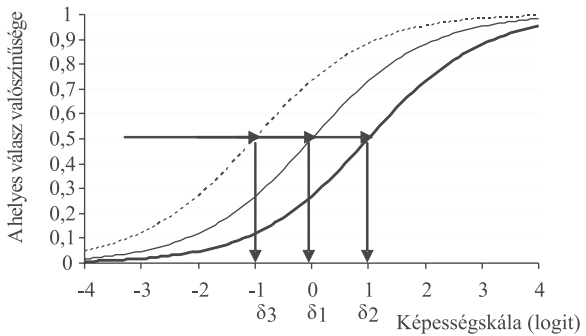
gel ad jó választ az itemre. A görbe megmutatja, hogy az egyes képességszintű diákok milyen valószínűség mellett válaszolnak jól az adott íremre (teszt-karakterisztikus görbe esetén, milyen képességszint mellett, hány pontot érnek el a teszten). A Rasch modellben az item nehézségét az adja meg, hogy milyen képességszint szükséges ahhoz, hogy $p=0,5$ legyen a helyes megoldás valószínűsége. Ez alapján a 4. ábrán az átlagos diák képességszintje (δ) adja az adott item nehézségi indexét. Ebben az értelemben az item nehézsége kapcsolatban áll a feladat nehézségével. A bemutatott item egy jó képességű diáknak könnyű, egy alacsony képességű diáknak nehéz, de az item nehézségét annak a diáknak a képességszintje határozza meg, aki 50-50 százalékos valószínűséggel ront, illetve jól teljesít az itemen.

Az 5. ábra három különböző nehézségű item itemkarakterisztikus görbéjét ábrázolja. A három item nehézségi indexe: δ_1 , δ_2 , és δ_3 . Jelen esetben $\delta_1=0$ logit, $\delta_2=1$ logit, és $\delta_3=-1$ logit. Ha a görbék inflexiós pontjától (ahol a görbe gyorsuló növekedése lassulóvá vált át) húzunk egy-egy merőlegest az ordináta és abszcissa tengelyre, akkor leolvasható, hogy mindhárom görbe inflexiós pontjának ordináta koordinátája 0,5, azaz ha megnézzük a görbék inflexiós pontjában az abszcissa koordináta értékeit, leolvasható, hogy milyen képességszintű diák oldja meg 50 százalékos valószínűséggel jól az adott itemet. A $\delta_1=0$ nehézségű, azaz a középső itemkarakterisztikus görbe egy átlagos nehézségű görbe karakterisztikus görbéje, a $\delta_2=1$, azaz a vastagított vonalú görbe egy átlagosnál 1 logitegységgel nehezebb item karakterisztikus görbéje, a $\delta_3=-1$, azaz a szaggatott vonalú görbe, az átlagosnál 1 logitegységgel könnyebb item karakterisztikus görbéjét mutatja.

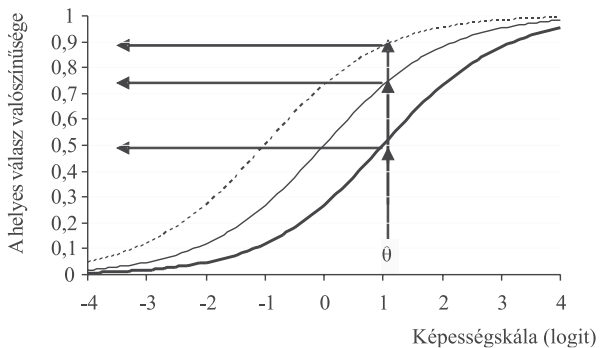
Miután az itemek nehézségi indexei a diákok képességszintjei alapján definiáltak, ezért az itemek nehézségét és a diákok képességszintjét közös képességskálán tudjuk ábrázolni. Ha ismerjük egy diák képességszintjét, meg tudjuk mondani, hogy milyen valószínűséggel oldana meg olyan itemet, amely nehéz-



4. ábra. Egy példa az itemkarakterisztikus görbére



5. ábra. Három különböző nehézségű item karakterisztikus görbéje



6. ábra. Egy θ képességszintű diák három különböző nehézségű itemre adott helyes válaszanak valószínűsége

ségi indexe értelmezhető a közös képességskálán, anélkül, hogy a diáknak a valóságban meg kellene oldani azt. A 6. ábrán bemutatunk erre egy példát, ahol egy (θ) képességparaméterű diák három különböző nehézségű itemen való sikeres teljesítményének valószínűsége olvasható le.

Tegyük fel, hogy $\theta=1$, ekkor a diák a $\delta=1$ nehézségű itemet (vastagított vonalú item-karakterisztikus görbéhez tartozó itemet) 50 százalék valószínűséggel oldja meg jól. Ugyanez a diák a $\delta=0$ nehézségű itemet már 73 százalék valószínűséggel oldja meg, azaz közel 25 százalékkal nagyobb valószínűséggel, míg a $\delta=-1$ nehézségű itemet pedig 88 százalék valószínűséggel oldja meg jól. Az 1. táblázatban néhány logitban adott képességszint és nehézségi index mellett összefoglaltuk a helyes válasz valószínűségét és az adott esetből nyert relatív információ nagyságát.

A táblázatból leolvasható, hogy ha i -edik személy képességparamétere alacsonyabb, mint j -edik item nehézségi indexe, akkor a képességparaméter és a nehézségi index különbsége pozitív és a helyes válasz valószínűsége nagyobb, mint 50 százalék. Minél nagyobb ez a különbség, annál közelebb van a helyes válasz valószínűségének nagysága az 1-hez, azaz a 100 százalékhoz (a modell valószínűségi természetéből fakadóan, azt sohasem éri el). Ha az item túl nehéz az adott személy számára, azaz a képességparaméter és az itemnehézség különbsége negatív szám, akkor a sikeres megoldás valószínűsége kevesebb mint 50 százalék. Abszolút értékben minél nagyobb ez a különbség, annál közelebb lesz a helyes válasz valószínűsége 0-hoz.

1. táblázat. A helyes válasz valószínűsége a képességparaméter és az itemnehézségi mutató logitban adott függvényében (néhány példa)

Képességparaméter	Itemnehézség	Különbség	A helyes válasz valószínűsége	Az adott információ erőssége (%)	Ugyanazon pontosság eléréséhez szükséges szükséges itemek száma
θ_i	δ_j	$(\theta_i - \delta_j)$	P_{ij}	$400 * I_{ij}$	
5	0	5	0,99	4	250
4	0	4	0,98	7	142
3	0	3	0,95	19	53
2	0	2	0,88	45	23
1	0	1	0,73	79	13
0	0	0	0,50	100	10
0	1	-1	0,27	79	13
0	2	-2	0,12	45	23
0	3	-3	0,05	19	53
0	4	-4	0,02	7	142
0	5	-5	0,01	4	250

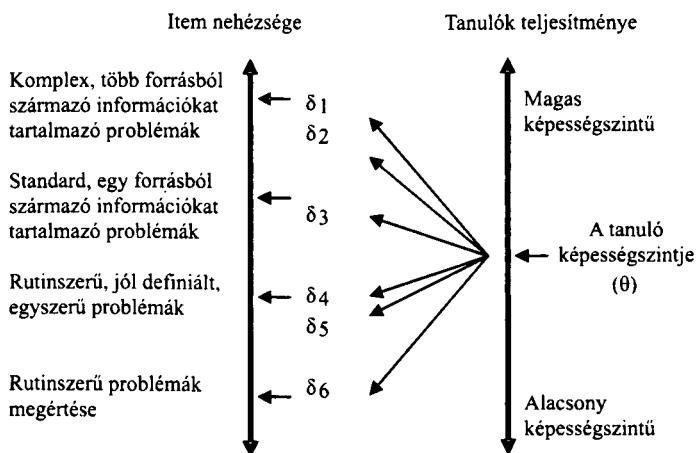
A táblázat utolsó előtti oszlopa arról ad információt, hogy az adott személy- és itemparaméterek mellett milyen mennyiségű relatív információt kapunk a személyről és itemről ($I_{ij} = p_{ij} / (1 - p_{ij})$). (Write és Stone, 1979) A kinyert relatív információt akkor tekintjük 100%-nak, ha a személy képességparamétere és az item nehézségi indexe megegyezik, azaz $\theta_i - \delta_j = 0$. (Write és Masters, 1982) Ez a mérőszám annak eldöntését segíti, hogy az adott mérésben az adott item milyen mértékben járul hozzá a személy képességparaméterének meghatározásához, azaz mennyi információt veszítenénk az adott személy képességparaméterének meghatározása során, ha az adott itemet elhagynánk a tesztből. Ha az item nehézsége (δ_j) a személy képességparaméterének (θ_i) egy logitegységes környezetben van, akkor a δ_j és a θ_i -ről nyert információ több, mint 79 százalék, ami fokozatosan 45 százalékra csökken, ahogy a két paraméter közötti távolság nagysága 2 logitegységre nő. Ha ez a távolság több mint 3 logitegység, akkor az item határfoka kevesebb

mint 19 százalék, 4 logitegységnyi nagyobb távolság mellett pedig már 7 százaléknál is kevesebb információt nyerünk az adott itemmel a személy képességparaméterét illetően (vagy fordítva, a személlyel, az item nehézségi indexét illetően). (Egy teszt információs függvényének meghatározásakor az egyes itemek információs függvényei összeadódnak ($I_t = \sum_{i,j=1}^n I_{ij}$, ahol I_t a teszt információs függvénye). (Adema és Gademann, 1992)

A táblázat utolsó oszlopa mutatja, hogy az aktuális képességparaméter és nehézségi index távolságában hány item szükséges a paraméterértékek ugyanazon pontossággal való meghatározásához. Minél nagyobb a személy képességparamétere és az item nehézségi indexe közötti különbség nagysága, annál több item szükséges a személy képességparaméterének minél pontosabb meghatározásához. Például 20 százalékos információt adó itemekből (ha $\theta_i - \delta_j = 1,8$) öt darab szükséges ugyanazon pontosság eléréséhez, amit egy 100 százalékos itemmel érünk el. Ha a két paraméter 3 logitegységnyi távolságban van egymástól, akkor 4-5-ször annyi itemet tartalmazó tesztre lenne szükség, mint ha a teszt itemeinek nehézségi indexe a személyparaméterek 1 logitegységnyi távolságán belül lennének.

Az itemnehézségi mutatók és a képességszintek közös skálán való ábrázolása lehetőséget ad arra, hogy a 3. ábra két skáláját össze tudjuk olvasztani. Ennek szematikus képét ábrázolja a 7. ábra.

(Empirikus adatokkal történő elemzését lásd például Molnár, 2004) Az itemnehézségi skálát (bal oldal) és a képességskálát (jobb oldal) a sikeres válaszadás valószínűségének matematikai függvénye kapcsolja össze. A θ képességszintű tanulóhoz minden egyes item esetén hozzá lehet rendelni egy valószínűséget, amilyen valószínűség mellett ő sikeresen oldja meg



7. ábra. Az itemek és személyek összekapcsolása az IRT segítségével

az adott itemet. Ennek következtében minden egyes diákhoz hozzárendelhető annyi valószínűségi szint, ahány itemről van szó, illetve minden egyes itemhez hozzárendelhető annyi diák képességszintje, akik a minta részét képezik. Például egy 20 itemből álló teszt esetében, amit 25 diák old meg, 500 (20x25) diák-item találkozást regisztrálhatunk, amelyekhez minden esetben az IRT modellek kiszámolják a helyes válaszadás valószínűségi szintjét, majd ezeket a valószínűségeket használják fel minden egyes diák elvárt teljesítményének és válaszmintázatának meghatározásakor, illetve minden egyes item minden tanulóhoz való hozzárendelése során is. (Griffin, 1999)

Ha minden egyes item esetén le tudjuk írni, hogy milyen képességek szükségesek megoldásukhoz, akkor könnyen meg tudjuk határozni, hogy egy adott képességszintű diák milyen szinten van az adott képességterületen.

A tanulmány további fejezeteiben áttekintjük a Rasch-modell matematikai vonatkozását, illetve a modell egyenletéből levezethető fő tulajdonságait, amelyek egyrészt megkülönböztetik a Rasch-modellt a többi IRT modelltől. A tanulmány keretében csak az eredeti, azaz dichotóm adatokra kidolgozott modellel foglalkozunk, nem dichotóm adatokra továbbfejlesztett változataival nem.

A Rasch-modell dichotóm adatokra

Rasch a modell megalkotása során abból indult ki, hogy “a magasabb képességszintű személy nagyobb valószínűség mellett old meg bármely típusú ítemet, mint a többi személy és hasonlóan egy ítem akkor nehezebb, mint a másik, ha bárki nagyobb valószínűséggel oldja meg a másik ítemet, mint azt”. (Rasch, 1960, 117., idézi Griffin, 1999)

A modell, mint korábban utaltunk rá, a logisztikus függvényre épít, és a következő matematikai formulát használja az ítem karakterisztikus görbéjének (4. ábra) meghatározására:

$$p_{ij} = P(x = 1) = \frac{\exp(\theta_i - \delta_j)}{1 + \exp(\theta_i - \delta_j)} \quad (1)$$

ahol $x = 1$, ha az ítemre adott válasz jó és
 $x = 0$, ha rossz,
 θ_i a személy képességparamétere a vizsgált látens változó képességskáláján,
 δ_j az ítemparaméter (ítemnehézség) ugyanazon a skálán.

Az (1) egyenlet a sikeres válaszadás valószínűségét az adott diák képességparaméterének és az ítem nehézségi indexének függvényében adja meg, pontosabban a kettő különbségének függvényében. Ha a diák képességparamétere azonos az ítem nehézségi indexével, akkor a helyes válaszadás valószínűsége: 0,5.

Az (1) egyenletet átrendezve:

$$\ln\left(\frac{p_{ij}}{1 - p_{ij}}\right) = \theta_i - \delta_j \quad (2)$$

leolvasható, hogy a diák képességparaméterének és az ítem nehézségének különbsége a helyes és helytelen válaszadás valószínűsége hányadosának (odds) természetes alapú logaritmus. Ez az oka, hogy a képességszintek és az ítemnehézségi paraméterek közös skálájának egysége a logit (log odds unit egy rövidítése).

A továbbiakban áttekintjük a Rasch-modell főbb tulajdonságait, amelyek egyrészt megkülönböztetik az eredeti, dichotóm adatok elemzésére megalkotott Rasch-modellt a többi IRT modelltől, illetve segítenek eredményeink helyes értelmezésében.

A Rasch-modell tulajdonságai

Speciális objektivitás

Az (1) egyenletben bemutatott modell – az IRT modellek közül egyedül – azzal a tulajdonsággal rendelkezik, hogy például két személy összehasonlítása független attól, hogy melyik ítemen tesszük azt, illetve két ítem összehasonlítása független attól, hogy milyen képességszintű személy oldotta meg azokat. Ennek bemutatására a (2) egyenletből indulunk ki és feltételezzük, hogy van két θ_1 és θ_2 képességszintű diákunk, az ítem, amit megoldanak δ nehézségű. Tegyük fel, hogy p_1 az első személy helyes válaszadásának valószínűsége és p_2 a második személy helyes válaszána valószínűsége.

$$\ln\left(\frac{p_1}{1 - p_1}\right) = \theta_1 - \delta$$

és

$$\ln\left(\frac{p_2}{1 - p_2}\right) = \theta_2 - \delta \quad (3)$$

A két személy helyes és helytelen válaszadása valószínűsége hányadosának (odds) természetes alapú logaritmusának (log odds) különbsége:

$$\ln\left(\frac{p_1}{1-p_1}\right) - \ln\left(\frac{p_2}{1-p_2}\right) = \theta_1 - \delta - (\theta_2 - \delta) = \theta_1 - \theta_2 \quad (4)$$

A (4) egyenlet alapján a fenti különbség (log odds) független az itemparamétertől és csak a személyek képességparaméterének függvénye. Hasonló átalakítással belátható, hogy az itemek log odds-ának (két itemen adott helyes és helytelen válaszok valószínűségének hányadosának logaritmus) különbsége pedig a személyek képességparamétereitől független. Mint korábban utaltam rá, ez a féle objektivitás, függetlenség az IRT modellek közül csak a Rasch-modell tulajdonsága.

A képességszintek abszolút helyzetének változása

A (1) egyenlet alapján annak valószínűsége, hogy egy személy egy itemre jó válasz ad függ a személy képességszintje és az item nehézségi szintje közötti különbségtől ($\theta - \delta$). A logit skála azonban nem határozza meg a képességszintek és nehézségi indexek abszolút helyét, csak felállítja mind a képességszinteken belül, mind a nehézségi indexeken belül, mind a képességszintek és nehézségi indexek közötti relatív távolságokat. (A helyes válasz valószínűsége attól még nem változik meg, ha a képességszinthez és az itemnehézséghez is hozzáadunk egy konstans, mivel a kettő különbségének képzésekor az kiesik. (1. táblázat)) Ez azt is jelenti, ha például egy skálán van egy 1,2 logitegységes item, egy másik skálán pedig egy 1,5 logitegységes item, a kettőt nem lehet összehasonlítani anélkül, hogy meg ne nézzük, hogyan lettek előállítva a skálák, hova lett a nullpont téve. A két különböző skála egymással történő összehasonlításának problémáját kiküszöbölhetjük, ha a két skálában van valami közös, összekötő elem (diák vagy item), mivel akkor a két mintát közös adatbázisba téve és elemezve összehasonlíthatóvá válnak az eredmények. Egy másik eljárás, hogy mi határozzuk meg bizonyos itemek nehézségi szintjét, lehorgonyozzuk azokat, így a program a többi item nehézségének meghatározásakor azokhoz viszonyít. Ennek az eljárásnak is az a feltétele, hogy legyenek közös itemek.

Azonos diszkriminációs indexek

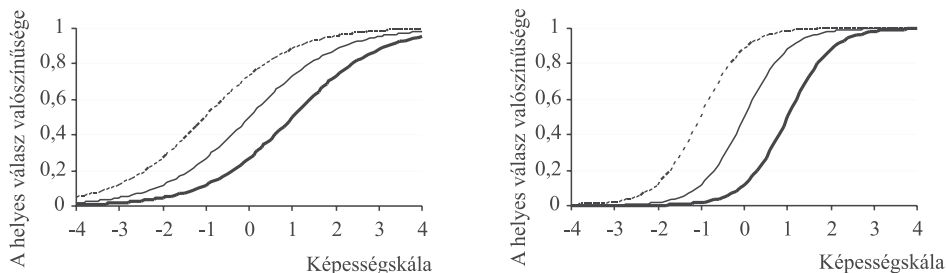
A Rasch modellben egy teszt itemeinek karakterisztikus görbéi elméletileg párhuzamosak, azaz nem metszik egymást és mindegyiknek ugyanaz a meredeksége. (5. ábra) A modell ezen tulajdonságát nevezik azonos diszkriminációnak, vagy azonos meredekségnek. Ez alapján a teszt minden egyes iteme diszkrimináló erejének azonosnak kell lenni.

Az abszolút diszkriminációs index változása

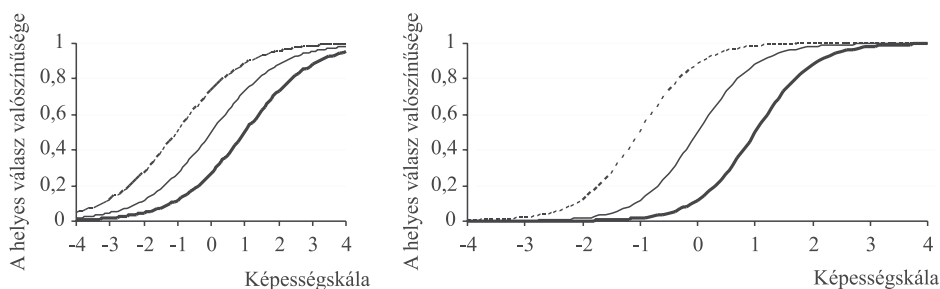
A Rasch-modell ezen tulajdonsága hívja fel a figyelmet arra, hogy nem elegendő egy teszt, illetve a benne lévő itemek modellilleszkedését (a modellilleszkedésről részletesebben l. a tanulmány későbbi alfejezetét) megnézni, hanem figyelmet kell fordítani a klaszszikus tesztelméleti reliabilitásmutatóra és az itemek diszkriminációs erejének megfelelő nagyságára. A következőkben egy példán illusztráljuk, hogy elkészíthető olyan teszt, ami tökéletesen illeszkedik a Rasch-modellbe, azaz minden egyes itemének karakterisztikus görbéje párhuzamos, a teszt mégsem jó.

A Rasch-modell a teszt minden itemét azonos meredekségű logisztikus görbével modellálja (képileg), de nem határozza meg a meredekség, azaz a diszkrimináció abszolút nagyságát. Például a 8. ábrán két teszt 3–3 itemének karakterisztikus görbéjét modelláljuk. Az első teszt itemeinek karakterisztikus görbéinek meredeksége 1, a második teszté 2. Ez azt jelenti, hogy a második teszt itemeinek diszkrimináló ereje nagyobb ugyanazon minta esetén. Ha a két teszt itemeit közösen skálázzuk a Rasch modell segítségével, akkor a modell a karakterisztikus görbék meredekségét 1-nek veszi, ezért úgy tűnik, hogy mindkét teszt itemeinek karakterisztikus görbéje párhuzamos lesz (képileg). (9. ábra) Azonban a jobban diszkrimináló itemek jobban diszkriminálják, széthúzzák a diákok ké-

ességparaméter-értékeit a képességskálán. Elegendő csak az abszcissa tengely osztáspontjainak változására nézni.



8. ábra. Különböző diszkriminációs erővel bíró itemek karakterisztikus görbéi (Wu, 2006a alapján)



9. ábra. A 8. ábra itemeinek görbéi Rasch skálázás után (Wu, 2006a alapján)

A Rasch-modellhez való illeszkedéshez visszatérve, mindkét teszt itemei ugyanolyan jól illeszkednek a modellhez, de ha a két tesztet összerakjuk egy tesztté, már lesznek a modellbe nem illeszkedő itemek is. Sarkítva: lehet olyan tesztet készíteni, amelyik csak olyan itemekből áll, amelyek karakterisztikus görbéi nagyon laposak. Ez azt jelenti, hogy minden egyes itemet a diákok találgatással oldanak meg, azaz az itemek nem képesek a különböző képességű diákok megkülönböztetésére, ugyanúgy teljesítenek a teszten az alacsonyabb és a jó képességű diákok is. Ennek ellenére a teszt jól illeszkedik a modellbe, mivel a görbék egymással párhuzamosak, azonos diszkrimináló erejűek. Ez az oka, hogy nem elegendő csak az illeszkedést megnézni, fontos a reliabilitásmutató is, aminek alacsony értéke az előbbi példa esetében rávilágítana arra, hogy nem jó a tesztünk. Egy rossz tesztet nem tesz jóvá a Rasch-modell, csak az eredmények elemzéséhez más eszközöket is kínál.

A logitegységnek nincs abszolút hossza

A Rasch-modell előbbi tulajdonsága során rámutattunk arra, hogy a logitegységnek nincs abszolút hossza. Ez azt jelenti, hogy tesztfüggő, milyen távol van egymástól két ember képességparamétere a képességskálán. Egy magasabb diszkrimináló erővel rendelkező teszt jobban széthúzza, jobban diszkriminálja a személyeket, mint egy, az adott mintát kevésbé diszkrimináló feladatlap, még akkor is, ha az esetleg jobban illeszkedik a Rasch-modellhez (l. előbbi szélsőséges példát). A valóságban egy teszt itemei sohasem rendelkeznek azonos diszkrimináló erővel (általában a feleletalkotó kérdések például jobban diszkriminálnak, mint a feleletválasztó kérdések).

A Rasch-modell fő alkalmazási területe

Abban az esetben, ha egy minta minden egyes tagja ugyanazt a tesztet oldotta meg, az eredmények pontos elemzéséhez nincs szükség Rasch-modellre, a teljesítmények nyers-

pont-értékei elegendőek a megfelelő statisztikai számítások elvégzéséhez és értelmezéséhez. Ha kiszámolnánk ebben az esetben a nyerspont-értékek és a képességszintek közötti korrelációt, 1-hez közeli korrelációs együtthatót kapnánk.

Ha viszont a vizsgálatot úgy építjük fel, hogy különböző diákok, különböző, de horgony itemeket tartalmazó tesztek oldanak meg, aminek következtében a vizsgálatban szereplő nem minden itemet old meg minden diák, az eredmények elemzéséhez és az egyes, különböző tesztet megírt diákcsoportok közötti összehasonlító vizsgálatok elvégzéséhez már Rasch-modellre van szükség. Ebben az esetben, ha a megoldott itemek halmazától független meghatározást szeretnénk, a diákok képességszintjének meghatározásához nem elegendőek a nyerspont-értékek.

Az adatok illeszkedése a Rasch-modellhez (model fit)

A Rasch-modell fent felsorolt tulajdonságai abban az esetben érvényesek, ha az empirikus vizsgálat mérőeszköze illeszkedik a Rasch-modellbe. A Rasch-modell szempontjából annál jobb a mérőeszköz: minél diszkriminálóbb itemeket tartalmaz; az itemek diszkrimináló ereje közel azonos; viszont nehézségi indexük eltérő, hogy az itemek nehézségi skálája lefedje a diákok képességeloszlását; az empirikus item karakterisztikus görbék közel vannak az elméleti görbékhez.

A Rasch-modell a helyes válasz valószínűségét az item nehézsége (δ) és a személy képességparamétere (θ) alapján határozza meg - l. (1) egyenlet. Ebből adódóan, ha egy itemen a helyes válasz valószínűségét más is befolyásolja, mint az item nehézsége és a személy képességparamétere, akkor sérül a Rasch-modell alkalmazhatósága. Néhány tényező, ami rontja az itemek modellilleszkedését:

- Találgatás – Főleg magas nehézségi indexű, azaz nagyon nehéz feleletválasztós itemek esetén fordul elő. Általában a feleletalkotó kérdések diszkrimináló ereje jobb, mint a feleletválasztós kérdéseké. (Wu, 2006b)

- Itemfüggőség – Ha egy item helyes megoldásához egy másik itemen adott választ kell felhasználni (erős függőség), vagy a kontextus összeköti az itemeket (könnyű függőség) (Wu, 2006a).

- Különböző itemműködés – DIF (Differential Item Functioning). A minta különböző kohortjai máshogy válaszolnak a kérdésre, például a fiúk általában jobban válaszolnak a focial kapcsolatos kérdésekre, mint a lányok. (Erre példát lásd Molnár, 2006 tanulmányában.)

- Többdimenzionalitás - Ha egy item más, más látens képességet mér, mint a többi item. (Például, ha egy matematika item mind a fogalmi értést, mind a számolási képességet méri. Ez a két látens változó pedig személyenként változhat, valaki az egyikben jobb, valaki a másikban.)

Azt, hogy alkalmazhatjuk-e az adataink elemzésére a Rasch modellt, az illeszkedésvizsgálat (fit statistics) mutatja meg. A kutatók számos matematikai modellt dolgoztak ki (Write és Masters, 1982) a modellilleszkedés tekintetében, amelyek a fent említett – a Rasch-modell alkalmazhatóságát befolyásoló – tényezők közül minden esetben csak egyet vizsgálnak (pl.: a diszkriminációs indexek egyezése vagy az érvényesül-e az egydimenzionalitás), csak egy feltétel teljesülését ellenőrzik. Ezt azért lényeges megemlíteni, mert általában már egy illeszkedésvizsgálat után következtetéseket vonunk le, holott lehet, hogy ha egy másik modellt használtunk volna, aszerint nem ugyanazt az eredményt kaptuk volna. Az illeszkedésvizsgálatok között e tanulmány keretében a maradék alapú (residual based) illeszkedésvizsgálat főbb tulajdonságait mutatjuk be, mivel többek között ezt használja az általunk használt ConQuest (Wu, Adams és Wilson, 1998) szoftver. Ezen túl a Quest (Adams és Khoo, 1996), a Winsteps (Linacre és Write, 2000) és RUMM (2001) is (idézi Wu, 2006b)

A residuális alapú illeszkedésvizsgálat (residual based fit statistics)

Az illeszkedés nagyságát a programok két lépcsőben számolják ki. Első lépésként meghatározzák a személy képességszámát és az item nehézségi mutatóját, majd azokból kiszámolják mind a személy, mind az item illeszkedését. (Előbbi jelentését I. Molnár, 2005) A program a számoláshoz első lépésben képez egy mátrixot, ami minden egyes diák minden vizsgált itemen elért eredményét (később x_{ij}) (0 vagy 1) tartalmazza. Ebből generál egy olyan mátrixot, ahol az egyes helyeken már a helyes válasz elvárt valószínűsége [később $E(x_{ij})$ – Rasch Expected Response Probabilities (Bond és Fox, 2001)] áll. A két mátrixot egymásból kivonva ($y_{ij} = x_{ij} - E(x_{ij})$) megkapjuk a harmadik mátrix elemeit (response residual). Ezek után minden egyes elemet sztenderdizálni kell. A sztenderdizált modell egyenlete:

$$z_{ij} = \frac{x_{ij} - E(x_{ij})}{\sqrt{\text{Var}(x_{ij})}} \quad (5)$$

ahol x_{ij} : i személy j itemen megfigyelt eredménye,
 $E(x_{ij})$: i személy j itemen történő helyes válaszána valószínűsége. (Wu, 2006b)

A dichotóm Rasch-modell esetén a $E(x_{ij}) = p_{ij}$ és $\text{Var}(x_{ij}) = p_{ij}(1 - p_{ij})$, azaz $\text{Var}(x_{ij}) = I_{ij}$ (I. táblázat). Az ezen a módon kiszámolt maradékok képezik a modell illeszkedésvizsgálatának alapját. A programok (pl.: Quest) az egyes itemek modellilleszkedését általában grafikusán jelenítik meg. (erre példát ld. Molnár, 2005, Molnár és Józsa, 2006)

A j-edik item illeszkedési indexének (fit index) meghatározásához a program először négyzetre emeli, majd nullától i-ig összeadja a négyzetre emelt maradékokat (z_{ij}), míg az i-edik személy illeszkedési indexének meghatározásához a maradékok (z_{ij}) négyzetre emelése után azokat nullától j-ig adja össze. (Write és Masters, 1982) Az item illeszkedésre Write és Masters (1982) két statisztikai módszert javasolt: egy súlyozott (más néven infit) [unweighted mean-square (MNSQ)] és egy súlyozatlan (más néven outfit) (weighted MNSQ) értéket.

Az outfit a négyzetre emelt sztenderdizált maradékok hagyományos összeadásán alapul:

$$\text{SúlyozatlanMNSQ} = \frac{\sum_i z_{ij}^2}{n} = \frac{1}{n} \sum_i \frac{(x_{ij} - E(x_{ij}))^2}{\text{Var}(x_{ij})} \quad (6)$$

ahol n: a válaszadók száma.

Az outfittel szemben, ahol minden egyes súlya azonos: 1, az infit a következőképpen definiált (Wu, 2006b):

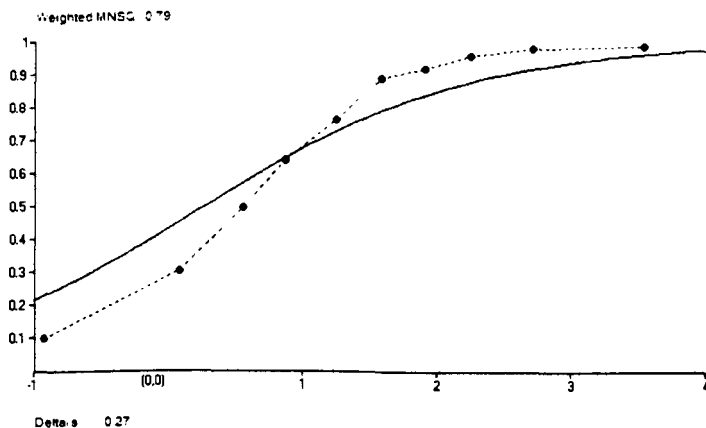
$$\text{SúlyozottMNSQ} = \frac{\sum_i z_{ij}^2 \text{Var}(x_{ij})}{\sum_i \text{Var}(x_{ij})} = \frac{\sum_i (x_{ij} - E(x_{ij}))^2}{\sum_i \text{Var}(x_{ij})} \quad (7)$$

Ebben az esetben minden egyes z_{ij}^2 súlyozott $\text{Var}(x_{ij})$ -vel és a nevezőt a súlyok összege adja. Ha elvégeznénk az összeadásokat, belátható, hogy mind az infit, mind az outfit érték 1-hez tart, azaz, ha az adatok illeszkednek a modellhez, akkor az MNSQ (infit és outfit esetén is) értéke 1. Ebben az esetben az itemek diszkrimináló ereje közel azonos, azaz teljesül a Rasch modell szempontjából jó mérőeszköz ismérveinek 2. pontja (1. fent). Ha ez nem teljesül és az MNSQ értéke távol esik 1-től, akkor az adott item nem illeszkedik a többi item által alkotott modellbe. Ha az item nehézségi indexe és a személy képességszámát közele van egymáshoz, akkor a $\text{Var}(x_{ij})$ értéke relatív magas, azaz több információval szolgál, mint azok az itemek, amelyek nehézségi indexe jóval alacsonyabb, vagy jóval magasabb, mint a személy képességszámát illetve azok a személyek, akik képességszámát távol van az adott item nehézségi indexétől. Ezekben az esetekben kisebb súlyal számol a modell. Vajon 1-től milyen mértékű eltérést fogadunk még el, mikor mond-

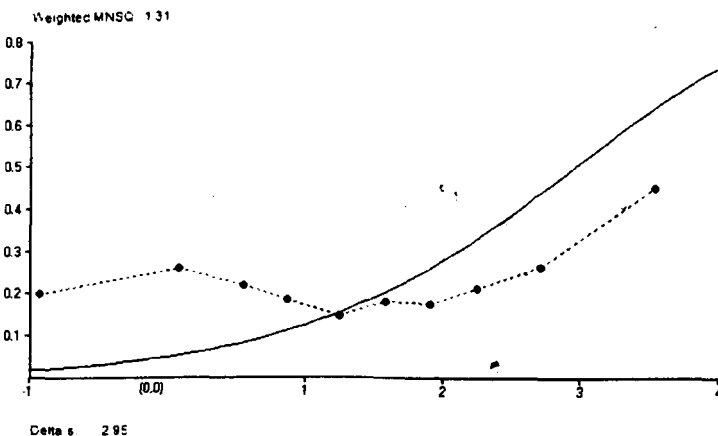
hatjuk még, hogy az adatok illeszkednek a modellhez, és mikortól beszélünk alul-, vagy túlilleszkedésről?

Első lépésként nézzük meg, hogy mit jellemez az MNSQ értéke, mi az a tulajdonság, aminek teljesülését ellenőrzi? A (6) egyenletben definiált statisztikai módszer azt ellenőrzi, hogy az egyes itemek karakterisztikus görbéinek meredeksége azonos-e – a Rasch-modell abból a feltételezésből indul ki, hogy az itemek karakterisztikus görbéi párhuzamosak. Ha az empirikus adatokból felépített item karakterisztikus görbe meredekebb, mint az elméleti görbe, akkor az MNSQ értéke kisebb, mint 1, de ha a tapasztalt item karakterisztikus görbe laposabb, mint az elméleti görbe, akkor az MNSQ értéke nagyobb, mint 1. A 10. és 11. ábra mindkét esetre bemutat egy példát.

Az MNSQ értéke nem arról ad információt, hogy az empirikus görbe egyes pontjai milyen távol vannak az elvárt görbétől, hanem, hogy az empirikus item karakterisztikus görbe átlagos meredeksége mennyire közelíti az elvárt görbe átlagos meredekségét, azaz mennyire azonos a diszkrimináló erejük. Az empirikus görbe pontjainak elvárt görbétől való távolságát sokkal inkább a klasszikus tesztelméletből is ismert reliabilitás és diszkriminációs index jellemzi. Egy jól mérő, jól viselkedő item (magas reliabilitás és diszkrimináló erő) esetében, ha az MNSQ értéke 1, akkor az elméleti és az empirikus görbe egymásra fekszik.



10. ábra. Példa egy az elvártnál meredekebb karakterisztikus görbére (MNSQ=0,79)



11. ábra. Példa egy az elvártnál laposabb karakterisztikus görbére (MNSQ=1,31)

Az MNSQ fenti értelmezése alapján belátható, hogy ez a típusú illeszkedésvizsgálat nem arról ad információt, hogy általánosságban jó-e, vagy rossz-e az item, hanem arról, hogy mennyire illeszkedik a többi item közé. Ebből adódóan, mint a Rasch-modell főbb tulajdonságai között is jeleztük már, nincs előre meghatározott abszolút jó diszkriminációs index. A fenti kérdésre válaszolva – az MNSQ értékében 1-től milyen mértékű eltérés fogadható el –, azok az itemek, amelyek MNSQ értékei kevesebb mint $1 + 2$ (sztenderd hiba) távolságban vannak. (Perline, Write és Wainer, 1979) Az (5) egyenletből levezethető, hogy a sztenderd hiba $= \sqrt{(2I)/(n-1)(I-1)}$, ahol n a minta elemszámát, I az itemek számát jelenti, ami $\sqrt{2/n}$ -hez tart. Azaz, ha alacsony a minta elemszáma, akkor az itemek MNSQ értékei jobban ingadoznak 1 körül, mint ha magas a minta elemszáma. Például egy 200 fős minta esetén az elfogadható MNSQ értékek 0,8 és 1,2 között ingadoznak, egy 2000 fős minta esetén pedig 0,94 és 1,06 között. Ha az MNSQ értékek elfogadható értékeinek sávja függ a minta elemszámától, akkor nem tudunk egy előre meghatározott elfogadási sávot mondani, hanem minden egyes esetben külön mérlegelni kell. (Wu, 2006b)

Az MNSQ értékek egy további transzformációját is javasolta Write és Masters, ahol a transzformáció egyenlete figyelembe veszi az MNSQ értékek átlagát és szórását. Az így nyert értékeket nevezzük t értékeknek, amelyek már közel normál eloszlásúak (átlag = 0, szórás = 1). Ebből adódóan a t értékek elfogadható intervalluma 95 százalékos konfidencia szinten: (-1,96; 1,96). Az MNSQ értékek ezen transzformációja látszólag megoldotta a mintafüggőség problémáját, azonban a valós életben nem létezik olyan item, ami tökéletesen illeszkedne a modellhez. Ebből adódóan, a magas minta elemszám a kicsi eltéréseket is felnagyítja, például egy 300 fős mintán illeszkedőnek tűnő itemek egy 15000 fős mintán már nem illeszkednek a modellhez. Ez azt a dilemmát okozza, hogy az MNSQ értékek alapján annál jobban illeszkednek az itemek, minél nagyobb a minta elemszáma, viszont a t értékeknél az alacsonyabb minta elemszám esetén figyelhetünk meg jobb illeszkedést.

A problémát feloldani úgy lehet, hogy egyedül az illeszkedésvizsgálatok eredménye alapján nem törölünk ki itemet, hanem, az illeszkedésvizsgálatok eredményét, mint diagnózist értelmezzük, ami rávilágít az esetleges problémás itemekre. Ezeket több oldalról meg kell vizsgálni és utána meghozni a döntést, hogy kihagyjuk-e a későbbi felmérésekből vagy nem. (1)

Jegyzet

(1) A tanulmány a T 046659PSP OTKA kutatási program, az Oktatásméleti Kutatócsoport és az SZTE MTA Képességkutató Csoport keretében ké-

szült. A tanulmány írása idején a szerző Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

Adams, R. J. – Khoo, S. (1996): *Quest: The interactive test analysis system*. ACER, Camberwell.
Adema, J.J. – Gademann, A.J.R.M. (1992): *Computerized Test Construction*. In Wilson, M. (szerk.): *Objective Measurement. Theory into practice*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 261–273.
Bond, T. – Fox, C. M. (2001): *Applying The Rasch Model*. Fundamental Measurement in the Human Sciences. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.
Griffin, P. (1999): *Item Response Modelling: An introduction to the Rasch Model*. Assessment Research Centre Faculty of Education, The University of Melbourne.
Horváth György (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Linacre, J. M. – Write, B. D. (2000): *WINSTEPS: A Rasch computer program*. MESA Press, Chicago.
Molnár Gyöngyvér (2003): Az ismeretek alkalmazásának vizsgálata modern tesztelméleti eszközökkel. *Magyar Pedagógia*, 4. 423–446.
Molnár Gyöngyvér (2004): Hátrányos helyzetű diákok problémamegoldó gondolkodásának fejlettsége. *Magyar Pedagógia*, 3. 319–338.
Molnár Gyöngyvér (2005): Az objektív mérés megvalósításának lehetősége: a Rasch-modell. *Iskolakultúra*, 3. 71–80.
Molnár Gyöngyvér (2006): 2–11. évfolyamos diákok olvasási képességének fejlettsége (elemzések a Rasch modell alkalmazásával). Kézirat.
Molnár Gyöngyvér – Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az*

olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. (megjelenés alatt)

Perline, R. – Wright, B. D. – Wainer, H. (1979): The Rasch Model as Additive Conjoint Measurement. *Applied Psychological Measurement*, 2. 237–255.

Rasch, G. (1960): *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Danish Institute for Educational Research, Copenhagen.

RUMM Laboratory (2001): *Rasch Unified Measurement Models*. Perth.

Write, B. D. – Masters, G. N. (1982): *Rating Scale Analysis*. MESA press, Chicago.

Write, B. D. – Stone, M. H. (1979): *Best Test Design*. MESA press, Chicago.

Wu, M. (2006a): *PISA Training Workshop: Application of Item Response Theory (IRT) to PISA (ConQuest)*. Hong Kong PISA Centre, Hong Kong.

Wu, M. (2006b): *How Well Do the Data Fit the Model? Kézirat*.

Wu, M. – Adams, R. J. – Wilson, M. R. (1998): *ACER ConQuest. Generalised Item Response Modelling Software*. ACER Press, Australia.



Az OKI könyveiből

Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja

Egy interjú-vizsgálat tanulságai

Magyarországon immár 15 éves múltra tekint vissza az általános iskolások idegen nyelvi motivációjának kutatása (lásd Dörnyei, Csizér és Németh, 2006), és készültek felmérések középiskolai (Fehér, 2000) és felnőtt nyelvtanulókkal is. (Nikolov és Nagy, 2003) Azt azonban még senki nem vizsgálta meg, hogy mi jellemzi az országos szinten majd 3000 főt kitevő angol szakos egyetemisták nyelvtanulási motivációját.

A nyelvpedagógiai szakirodalomban immár közhely számba megy az az állítás, hogy a nyelvtanulás során az egyik legfontosabb szerepet játszó tanulói tulajdonság a motiváltság. (Dörnyei, 2005) A motiváció nemcsak a nyelvtanulás „hajtómotorja”, hanem azt is meghatározza, hogy valaki belefog-e egyáltalán e fáradságos vállalkozásba, és hogy meddig hajlandó energiát fektetni a tanulásba. (Dörnyei, 2001) Amikor nyelvtanárként belép valaki egy tanulói csoportba, többnyire az első dolog, amit meg szeretne tudni, hogy miért ülnek ott a diákok, azaz milyen céljaik vannak a nyelvtanulással kapcsolatban. Anélkül, hogy erre a kérdésre tudnánk a választ, lehetetlen hatékonyan nyelvet oktatni, hiszen alapvetően más tanítási technikákat és feladatokat kell használni egy felnőtt mérnök esetében, aki munkát szeretne vállalni külföldön, mint egy egyetemi hallgatónál, akinek egyetlen célja, hogy végre letegye a diplomához szükséges nyelvvizsgát.

3000 fő az ország felnőtt lakosságának arányában nem tűnik nagy létszámnak, azonban az egyetemről kikerülő diákok a jövőben nyelvtanárok, tolmácsok, fordítók, oktatási szakemberek lesznek vagy megszerzett nyelvtudásukat az üzleti életben kamatoztatják, ezért egy nagyon fontos nyelvtanulói populációt alkotnak. Mégsem tudjuk, csak legfeljebb folyosói beszélgetésekből, hogy mi jellemzi a bölcsészkarok egyik legnépesebb szakán tanuló diákok nyelvtanulási motivációját, és az hogyan alakult a nyelvtanulás kezdete és az egyetemi tanulmányok befejezése között.

A nyelvszakos képzés létszámának növekedésével és az új BA rendszer bevezetésével be kell látnunk, hogy az elképzelés, miszerint az angol szakot végzett diákokból csupán nyelvtanárok, bölcsész-kutatók, illetve fordítók és tolmácsok lesznek, idejéltúlt. Mint az interjúinkból is kiderül, a hallgatók azért választják ezt a szakot, mert az élet számos területén használható magas szintű nyelvtudásra szeretnének szert tenni. Mind az új BA rendszerben, mind a kifutó hagyományos ötéves képzésben azonban nagyon kevés nyelvórán vehetnek részt a hallgatók. Azért is nagyon fontos, hogy megismerjük, mi jellemzi a diákok motivációját, hogy a rendelkezésre álló alacsony óraszám adta lehetőségeket a lehető leghatékonyabban tudjuk kihasználni. Cikkünkben húsz, negyed- és ötödéves angol szakos egyetemistával készített interjú tanulságairól számolunk be. Vizsgálatunkban nemcsak arra voltunk kíváncsiak, hogy az interjú idején mi jellemzi a hallgatók idegen nyelvtanulási motivációját, hanem arra is, hogyan alakult az idegen nyelvhez való hozzáállásuk a nyelvtanulás kezdete óta. Kutatásunkban nem arra törekedtünk, hogy minden angol szakos diákra általánosítható eredményeket kapjunk, hanem mély interjúk

segítségével azt szeretnénk volna bemutatni, hogyan látják a diákok maguk az idegen nyelvtanulási motivációjukat és annak változását az évek során. Az interjúkban sokszínű képet kapunk a motiváció kérdéséről és betekintést nyerhetünk az angol szakos hallgatók e témáról alkotott véleményébe.

Az idegen nyelvi motiváció és a motiváció változásának folyamata

Ahogy Scheidecker és Freeman (1999) megállapította, a motiváció kétségkívül a legösszetettebb jelenség, amely a tanárokat és a pedagógiai tudományok művelőit napjainkban foglalkoztatja, illetve állásfoglalásra készíti. A mindennapi életben elsősorban akkor használjuk a motiváció fogalmát, amikor meg akarjuk magyarázni, mi az oka az emberek cselekedeteinek, gondolatainak, viselkedésének. Ha egy személy szívesen, lelkesen, örömmel kezd hozzá egy bizonyos cselekedet végrehajtásához, esetleg valami érdeke fűződik a cselekvés sikeres teljesítéséhez, azt mondjuk, hogy ez az illető motivált az adott tevékenység elvégzésére. Összetettségénél és komplexitásánál fogva azonban nem könnyű pontosan definiálni, mit is takar a fogalom; a szakirodalomban is számos, különféle meghatározással találkozhatunk. Atkinson (2001, 589.) „a viselkedés irányításáért felelős tényezők” együtteseként definiálja a motivációt, míg Benesch (1999, 22.) tömören „indítékok összessége”-ként határozza meg. Urbán (2001, 230.) szerint a motívumok viszonylag egyedi jellemzők, „amelyek aktiválják, irányítják, valamint kiválasztják a viselkedést a környezetben fennálló lehetőségek és korlátok közegében.” Mindhárom meghatározás a motivációt egyfajta készletnek tekinti, amely nagymértékben befolyásolja az emberek viselkedését.

A nyelvtanulásban is kiemelt szerepe van a motivációnak, hiszen ez adja a tanulásához szükséges kezdeti lendületet, illetve biztosítja a későbbi energiát a folytatáshoz. Ez utóbbi különösen fontos az olyan hosszas, gyakran éveken át tartó tanulási folyamatok esetében, mint például egy idegen nyelv elsajátítása. (Dörnyei, 2005) Összegezve a fentieket, azt mondhatjuk, hogy a motiváció meghatározza, hogy az egyén miért kezd hozzá egy bizonyos tevékenységhez, mennyi ideig hajlandó azt folytatni, illetve mennyi energiát fektet bele.

Az elmúlt tíz évben jelentős változás történt a motiváció-kutatás területén. Míg korábban a kutatók elsősorban a motiváció szociálpszichológiai vonatkozásait (például Gardner, 1985) és kognitív komponenseit (például Bandura, 1997) vizsgálták, az 1990-es évek végén a figyelem középpontjába a motiváció dinamikus volta és időbeli dimenziója került. (Dörnyei, 2005) Ahelyett, hogy a motivációt stabil, állandó érzelmi és mentális állapotnak tekintenénk, Dörnyei szerint inkább azt kellene vizsgálni, hogy a motivációs folyamatok hogyan alakulnak és változnak az idő folyamán. Különösen igaz ez olyan hosszadalmas és energiaigényes folyamatok esetében, mint a nyelvtanulás, amely többnyire évekre tart. Szükségessé vált tehát egy olyan modell megalkotása, amely figyelembe veszi a motiváció időbeli változásait. A pszichológiai szakirodalomban már korábban is léteztek olyan motiváció-elméletek, amelyek tartalmaztak időbeli dimenziókat (például Heckhausen, 1991), vagyis elkülönítették a motivációs folyamat elő- és utó-szakaszát. Az elő-szakaszban zajlanak olyan folyamatok, mint például a döntéshozás, tervezés vagy célkitűzés, míg az utó-szakaszban a motiváció fenntartása a cél. A nyelvtanulás területén elsőként Williams és Burden (1997) javasolta a motivációs folyamatok lebontását három különálló szakaszra. Az első szakaszban jelentkeznek a különféle külső és belső okok, amelyek miatt az egyén elkezdi a nyelvet tanulni. A második szakaszban megkezdődik a konkrét tanulási folyamat, míg az utolsó fázisban az egyén feladata a motiváció és a lelkesedés fenntartása, vagyis a kitartás, hogy véghezvigye a kitűzött célt. Williams és Burden koncepciója azért fontos, mert világosan mutatja, hogy a motiváció több mint pusztán az érdeklődés felkeltése.

Az elmúlt tíz évben számos kutató hangsúlyozta, hogy a motiváció nem stabil, nem állandó, hanem idővel változik. (Ushioda, 2001) A múltbeli kutatások eredményei alapján Dörnyei és Ottó kidolgozott egy új rendszert, az úgy nevezett motivációs folyamat-modellt (*Dörnyei és Ottó*, 1998; *Dörnyei*, 2000, 2001, 2005), amely részletesen bemutatja a motivációs folyamatokat a kezdeti céloktól a megvalósításon át, egészen a visszatekintő értékelésig. A modellt a folyamatokat három fő szakaszra bontja. Az első szakaszban indukálódik a motiváció, megtörténik a célok kitűzése és a különféle jövőbeli tevékenységek kiválasztása (nyelvválasztási motiváció). A tanulók ebben a fázisban gyakran készítenek időbeosztást, illetve egyéb, a tanulás menetére vonatkozó terveket. A második szakaszban az egyén feladata a motiváció fenntartása, másodlagos célok kitűzése és különféle tanulási stratégiák alkalmazása (végrehajtási motiváció). Az utolsó szakaszban lévő mechanizmusok csak akkor lépnek életbe, ha az egyén a korábban kitűzött célt elérte vagy a cselekvés befejeződött illetve abbamaradt. Ebben a fázisban az egyén visszatekintve értékeli, hogy mennyire volt sikeres a nyelvtanulással töltött időszak és lehetséges következtetéseket von le a jövőbeli célokkal kapcsolatban (visszatekintő-értékelő motiváció). Ezek a következtetések, kiemelten fontosak, hiszen az,

Azok, akik egyáltalán nyelvtanulási stratégiákat említettek, többnyire csak egy stratégiát tudtak megnevezni. Véleményünk szerint az, hogy a diákok saját bevallásuk szerint önmaguktól nem sokat tesznek a nyelvtudásuk fejlődéséért, részben annak köszönhető, hogy tudatában sincsenek azoknak a nyelvtanulási stratégiáknak, amelyeket alkalmazhatnának idegen nyelvi kompetenciájuk fejlesztésére.

hogy a tanuló pozitívan vagy negatívan értékeli a tanulással töltött időt, nagymértékben befolyásolja, hogy a jövőben milyen tevékenységekbe kezd. (Ushioda, 2001) A Dörnyei és Ottó által kidolgozott folyamatmodell nagyon fontos lépés a motivációs változások megértéséhez vezető úton, egyetlen hiányossága talán az, hogy viszonylag nehéz pontosan meghatározni a szakaszok lehetséges határait. (*Dörnyei*, 2005)

A motiváció dinamikus, állandóan változó jellege empirikus vizsgálatok során is bebizonyosodott. Gardner, Masgoret, Tennant és Mihic (2004) tanulmányukban franciául tanuló kanadai egyetemisták motivációs változásait figyelték meg. A diákok egyazon kurzusra jártak, és a kutatók egy egész tanéven át kísérték figyelemmel a bennük zajló motivációs változásokat. Megfigyelték, hogy az őszi szemeszterhez képest tavaszra a diá-

kok jegyei romlottak, motivációjuk csökkent és a nyelvhez is negatívan viszonyultak.

Ushioda (2001) egy longitudinális, kvalitatív kutatásban húsz szintén franciául tanuló angol anyanyelvű egyetemistával készített interjút, hogy megvizsgálja, milyen tényezők befolyásolják a diákok nyelvtanulási motivációját, és hogy motivációjuk hogyan változik az idő folyamán. Az eredmények alapján a diákok motivációját erősen meghatározza a pozitív nyelvtanulási élmény és a nyelv szeretete. Ushioda a diákok céljait két fő csoportra osztotta; egyesek azért tanulják a franciát, mert korábbi tanulmányaik során megszerették a nyelvet, mások viszont inkább azért, mert a jövőbeli céljaik eléréséhez szükségük van a nyelvtudásra.

Az interjúkból az is kiderült, hogy a sikeres egyetemisták inkább a múltbeli pozitív élményeiknek tulajdonítottak jelentőséget (például jó középiskolai tanárok, a nyelv szeretete), míg a kevésbé jól teljesítő diákokat a jövőbeli céljaik (például karrierlehetőségek) motiválták. Ez azt jelenti, hogy a belső motivációval rendelkező tanulók sikeresebbek voltak azoknál, akik csupán a nyelvtanulásból származó lehetséges haszonra, előnyökre koncentráltak. Ami a motivációs változásokat illeti, a diákoknak elsősorban a céljai vál-

toztak az idő folyamán; ahogy haladtak előre tanulmányaikban, egyre tisztább, sajátosabb célokat tűztek ki maguk elé a nyelvvel kapcsolatban. Ushioda azt is hangsúlyozza, hogy ezek a változások mindig valamilyen nyelvvel vagy nyelvtanulással kapcsolatos élményhez kötődnek (például vizsgák, anyanyelvű beszélőkkel való kapcsolat).

Shoib és Dörnyei szintén kvalitatív interjúkat készítettek angolul tanuló diákokkal (megjelenés előtt), hogy felfedjék azokat a motivációs hatásokat, amelyek közel húsz év nyelvtanulás során a résztvevőket érték. Elsősorban ők is a változások jellegére és nem a mennyiségi jellemzőkre voltak kíváncsiak. Hat lényeges időbeli tényezőt azonosítottak az interjúk alapján, amelyek valamilyen (pozitív vagy negatív) irányban befolyásolták a résztvevők motivációját. (például angol nyelvterületen eltöltött idő, új életszakaszba való belépés stb.)

A fenti eredmények is világosan mutatják, hogy a motiváció valóban hullámzik, ingadozik, és hogy a motivációs változások vizsgálata eredményes kutatási területnek ígérkezik a jövőben is.

A vizsgálat leírása

Kutatásunkban 20 negyed- és ötödéves, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézetében tanuló angol szakos egyetemista vett részt. Választásunk azért esett erre a korosztályra, mert ők már az egyetemi tanulmányaik vége felé járnak, ezért elég hosszú időre vissza tudnak tekinteni a felsőoktatásban töltött évek alatti idegen nyelvi motivációjukra, illetve feltételezhetően rendelkeznek valamilyen elképzeléssel arról, hogy mire fogják használni az idegen nyelvet az egyetem befejezése után. A diákok kiválasztásánál a változatosságra törekedtünk, azaz, hogy szerepeljenek a válaszadók között fiúk és lányok, vidéken érettségizettek és budapestiek, egyszakosok és többszakosok, illetve negyed- és ötödévesek. Az interjú alanyok kiválasztása nem a kényelmi, hanem a célirányos mintavétel elvei alapján történt. Mindegyik diák első diplomás nappali képzésben vett részt. 14 negyed- és hat ötödéves egyetemistával készítettünk interjút. A résztvevők egy negyede fiú (5 fő) és háromnegyede (15 fő) lány volt, amely arány körülbelül megfelel az angol szakos hallgatók általános nembeli megoszlásának. (lásd *Kontra*, *Kormos* és *Csölle*, 2002). A diákok életkora 22 és 25 év között változott. Négyen budapestiek voltak, kilencen vidéki nagyvárosból jöttek a fővárosba tanulni, míg hét egyetemista korábban falun élt. A 20 résztvevőből 16 az angol mellett másik szakot is választott magának: négyen kommunikáció, hárman magyar, ketten-ketten olasz és német szakosok voltak, illetve egy-egy diák hallgatott finnt, lengyelt, történelmet, pszichológiát és matematikát.

Az interjúkat az első szerző, aki maga is ötödéves egyetemista volt a kutatás idején, készítette a hallgatókkal magyar nyelven. Az interjúk általában 30–45 percig tartottak. Az interjúk előre eltervezett kérdések alapján készültek, melyek sorrendje azonban a válaszadók által mondottak alapján módosulhatott, illetve a kérdések újjakkal egészülhettek ki, ha az interjúalany olyan előre nem látott témát vetett fel, amely a kutatás szempontjából fontos volt. Az interjút egy negyedéves hallgatóval előzetesen kipróbáltuk, annak érdekében, hogy meggyőződjünk a kérdések érthetőségéről.

Az interjúk a kutatás rövid bemutatásával kezdődtek, és a válaszadókat ekkor biztosítottuk az adataik bizalmas kezeléséről is. Ezt követte néhány olyan kérdés, amely alapvető háttéradatakra kérdezett rá, mint például a hallgatók életkora, másik szakja stb. Az interjú fő vázát alkotó kérdéseket Dörnyei és Ottó (1998) fent leírt motivációs-folyamat modellje alapján állítottuk össze, arra törekedve, hogy a modellben talált összes fázist és dimenziót lefedjük. Az interjú vezérfonala ennek megfelelően három fő részből állt. Az első részben arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgató annak idején miért angolul kezdett el tanulni, milyen tanulási stratégiákat alkalmaz, milyen az idegen nyelvhez és annak a beszélőjéhez való hozzáállása, milyen várákozásai voltak a nyelvtanulás sikerét illetően.

Ezek a kérdések Dörnyei és Ottó (1998) modelljének első fázisát, az úgynevezett nyelv-választási motivációt voltak hivatottak vizsgálni. A kérdések második csoportja az úgynevezett végrehajtási motivációra irányult, itt elsősorban a tanulási élményekről, a tanárok, szülők és a nyelvtanulói csoport(ok) szerepéről kérdeztük a hallgatókat. A kérdések harmadik csoportja a visszatekintő-értékelő motivációt térképezte fel. Ebben az interjúrészben arra kértük az angol szakos diákokat, hogy értékeljék a nyelvtanulással töltött időszakot életükben, és adjanak számot az elért sikereikről és kudarcaikról.

Adatainkat kvalitatív elemzési technikával elemeztük. (Holliday, 2002; Maykut és Morehouse, 1994) Az elemzés alapjául mind az interjú kérdések mind az interjúk alapos átolvasásakor felmerülő új témák szolgáltak.

Az angol szakos hallgatók idegen nyelvi motivációjának bemutatása

Mint azt fent említettük, interjúinkat Dörnyei és Ottó (1998) folyamat-modellje, illetve az adatainkban szisztematikusan megjelenő kategóriák alapján elemeztük. Eredményeinket három fő részre osztva mutatjuk be: a választási motiváció, a végrehajtási motiváció és a motivációs visszatekintés szempontjából. Mivel interjúinkban az angol szakos diákok teljes nyelvtanulási folyamata során fennálló motivációjára voltunk kíváncsiak, ezért a választási és a végrehajtási szakasz nem különíthető el teljesen, hiszen a nyelvtanulók céljai, attitűdjei, motivációs orientációja, amelyet Dörnyei (2005) mind a cselekvés előtti szakaszba sorol, e gyakran 15 évig tartó időszak alatt számos változáson mentek át.

Választási motiváció

A nyelvtanulás megkezdése előtt a tipikus nyelvtanuló célokat tűz ki maga elé, határozott elképzeléssel rendelkezik arról, hogy miért is szeretné megtanulni az idegen nyelvet, tudatában van az idegen nyelvhez és annak beszélőihez, kultúrájához és országaihoz való hozzáállásának, és valamilyen képet alakít ki arról is, hogy mennyire lesz sikeres. (Dörnyei, 2005) Részvevőink többsége azonban az általános iskolában (N= 14) kezdte az idegen nyelv tanulását, és nem volt határozott célja szinte az általános iskolás időszak végéig, azaz a résztvevők 14 éves koráig. Többségük azért választotta az angol nyelvet, mert az általános iskolában csak ezt lehetett tanulni. Az angol szakos egyetemisták egy része, visszatekintve általános iskolás éveire, arra emlékszik, hogy ugyan konkrét céljai nem voltak, de mindig is azt gondolták, hogy a mai világban az angol nyelv ismerete valamilyen módon a hasznára válik. Ezt így fogalmazta meg az egyik résztvevőnk: „Az elején még nem nagyon voltak céljaim, de mindig is szerettem az angolt. Tudtam, hogy hasznos, ha tanulom”. (R12) (1) Interjúalanyaink közül azok, akik két nyelv közül választhattak, arról számoltak be, hogy az angol nyelv a szüleik választása volt az általános iskolában. Ugyanakkor azt is elmondták, hogy a szüleiktől sokat hallották, hogy az angol nyelv hasznos a mai világban: „Kötelező volt [az angol], és a szüleim is akarták, hogy angolul tudjak. Valószínűleg praktikus okokból, hiszen világnyelv és mindenki beszéli” (R10) Néhány egyetemista azt is felidézte, hogy felső tagozatos éveinek végére konkrétabb célokat is megfogalmazott. Ezek közül az egyik az utazási orientáció (lásd *Csizér és Kormos*, előkészületben), amely az idegen nyelv külföldi utazások során való alkalmazásának lehetőségét jelenti.

Felsőben is az angol volt a kedvenc tárgyam és már akkor tudtam, hogy ez nekem hasznos lesz. Énekkaros voltam és sokszor mentünk külföldre fellépni, és ilyenkor volt lehetőség más országból jött gyerekekkel is beszélgetni. (R12)

Két diák is beszámolt arról, hogy a céljai között szerepelt az angol nyelvű kulturális termékekkel való megismerkedés („talán annyi [volt a célom], hogy a kedvenc énekese-

im, zenekaraim dalszövegeit megérthessem, esetleg a Music tv-t.” (R19), „Hatodikban elkezdtem fordítani a Muzsika hangját, az is könnyített olvasmány volt Akkor, emlékszem, kitaláltam, hogy szívesen lennék műfordító” (R8)). Négy diák pedig elmondta, hogy általános iskolás éve vége felé a nyelvvizsga megszerzését tűzte ki célul, és egyiküknek sikerült is az alapfokú nyelvvizsgát nyolcadik osztályos korában letenni.

Ha az általunk megkérdezett angol szakos egyetemisták általános iskolás éveire visszatekintünk, akkor azt láthatjuk, hogy ugyan konkrét céljai a többségüknek nem voltak a nyelvtanulással kapcsolatban, azonban tisztában voltak azzal, hogy az angol nyelv hasznos a mai világban. Az összes résztvevő, aki általános iskolában kezdett angolul tanulni, arról számolt be, hogy bár szerinte a tanítás színvonala sok esetben nem volt megfelelő, nagyon megszerette az angol nyelvet. Ez is magyarázza azt, hogy közülük kilencen vagy angol tagozatos, vagy kéttannyelvű gimnáziumba jelentkeztek.

Az a hat résztvevő, aki gimnáziumban kezdett angolul tanulni két fő okból döntött az angol nyelv mellett. Mind a hatan németül tanultak az általános iskolában, közülük négyen sikeresek voltak németből, és ezért azt gondolták, hogy a német után az angolt választják, mert ez olyan világnyelv, amit fontos tudni. Ketten pedig azért választották az angolt, mert a német nyelvvizsga kudarcuk volt, és abban bíztak, hogy angoltól sikeresek lesznek.

A nyelvtanulási folyamat elejére visszatekintve, az angol szakos hallgatók három kivétellel arról számoltak be, hogy azt gondolták, sikeresek lesznek a nyelvtanulásban. Nagy többségük tehát megfelelő önbizalommal vágott neki a nyelvtanulásnak, amely számos kutató véleménye szerint fontos előrejelzője a nyelvtanulási sikernek. (*Gardner, Tremblay és Masgoret, 1997*) Szintén hozzájárulhatott ahhoz, hogy a diákok sikeres nyelvtanulóvá váljanak az, hogy a megkérdezett diákok közül 15-en (75%) aktív családi támogatásról és magas szülői elvárásokról számoltak be.

Dörnyei és Ottó (1998) folyamat-modelljében szintén a választási motivációhoz tartoznak a célnyelvi kultúrák és országok iránti attitűdök. Ezekre a résztvevők azonban nemigen tudtak visszaemlékezni, és ez érthető is, hiszen 10 éves korban (ami a résztvevőink tipikus életkora volt a nyelvtanulás kezdetén) még nem rendelkeznek a gyerekek kialakult attitűdökkel más népekkel és népcsoportokkal szemben. Kormos és Csizér még 14 éves korban is meglehetősen sematikus attitűdöket talált az általuk megkérdezett diákok körében (megjelenés előtt). Az angol szakos diákoknak az angol nyelvi kultúrákkal, országokkal és népekkel kapcsolatos véleményét ezért a *Végrehajtási motiváció* alfejezetben tárgyaljuk, együtt a nyelvtanulás során kialakult új célokkal.

Végrehajtási motiváció

A végrehajtási motivációt Dörnyei és Ottó (1998) folyamat-modelljében négy fontos tényező alkotja: a nyelvtanulás minősége, a tanulói csoport hatása, a diákok által alkalmazott nyelvtanulási stratégiák és a nyelvtanulásba fektetett energia. Mint fent leírtuk, mi itt mutatjuk be a nyelvtanulás során kialakuló célokat és formálódó idegen nyelvi attitűdöket is.

Az angol szakos hallgatók gimnáziumi nyelvtanulásuk során már konkrét célokat is megfogalmaztak maguknak. Ezek közül szinte mindenki a nyelvvizsgát és a sikeres egyetemi felvételi vizsgát említette, melyek egyértelműen az instrumentális orientációhoz tartoznak. A résztvevő egyetemisták közül többen arra is visszaemlékeztek, hogy már a középiskolában azt a célt tűzték ki, hogy a lehető legjobban megtanuljanak angolul. Egyetemista korukra az angol szakosok 75 százaléka (15 fő) jelölte ki egyik legjelentősebb célként, hogy minél magasabb idegen nyelvi szintet érjen el („A fő célom az volt, hogy a lehető legjobban megtanuljam a nyelvet” (R7)). Közülük tizenketten emelték ki, hogy számukra a legfontosabb, hogy szóban minél jobban ki tudják fejezni magukat („minél természetesebben, minél jobb kiejtéssel tudjak beszélni” (R9)). Mindössze

három egyetemista célja volt, hogy magas szintű íráskészséggel rendelkezzen („angolul írhattak komolyabb cikkeket” (R18)). Az instrumentális célok az angol szakos hallgatóknál csak egyetemi éveik végére jelentek meg. Vizsgálatunk is megerősíti azt a korábbi eredményt (Kormos, Kontra, Csölle, 2002), hogy az angol szakra járó egyetemisták egy része még ötödéves korában sem döntötte el, hogy milyen foglalkozást választ magának. Résztevőink közül nyolcan tanárok, hárman újságírók szeretnének lenni, egy diák pszichológusnak, egy történésznek, egy pedig szakfordítónak készül. Két hallgató több lehetséges szakmát is felsorolt (tanár, fordító és tolmács), és négy egyetemistának pedig még elképzelése sincsen arról, hogy mihez kezd, ha kézhez kapja a diplomáját. Azon diákok, akik már választottak szakmát maguknak, mind említették, hogy a munkájuk során fontos lesz az angol nyelv magas szintű ismerete.

A kutatásunkban megszólaló 14 diák közül, akik már az általános iskolában tanultak angolul, hatan emelték ki, hogy nagyon jó tanáraik voltak és magas színvonalú oktatásban részesültek, míg négyen említették, hogy elégedetlenek voltak a tanáraikkal. Négy diák semlegesen nyilatkozott. A középiskolai angoltanítással kapcsolatos véleményük ettől jelentősen különbözik, mindössze három diák számolt be arról, hogy a középiskolai angol oktatással elégedetlen volt. Ezzel összefüggésben a résztvevők többsége arról adott számot, hogy általános iskolában nem fejlődött igazán, bár nagyon szerette a nyelvet, és többnyire sok energiát fektetett a nyelvtanulásba. Szinte az összes angol szakos egyetemista egyhangúlag azt állította, hogy gimnáziumban nagyon sok időt töltött nyelvtanulással, és látványosan fejlődött a nyelvtudása („Utána középiskolában nagy fejlődés jött, 10-ikben középfokúztam, szerintem abban az időszakban voltam a legjobb.” (R1)). Az egyetemi éveikről kevésbé elismerően nyilatkoztak az angol szakos hallgatók, véleményük szerint az egyetemi nyelvtanítás túl alacsony óraszámú, és nem elég hatékony. Az elsőéves nyelvyakorlat órákat a diákok többnyire hasznosnak ítélték, bár ezzel kapcsolatban is voltak kritikus megjegyzéseik („A language practice [nyelvyakorlat] órák jók voltak, de amúgy a szavak fele, amiket megtanultam, az életben teljesen hasznavehetetlen.” (R10)). Emellett az egyetemisták úgy érzik, hiába angol a tanítás nyelve az egyetemen, a nyelvórákon kívül nem nagyon van alkalmuk angolul megszólalni, ezért gyakran nehezükre esik a mindennapi életben való idegen nyelvi kommunikáció. A számos elgondolkodtató megjegyzésből, amelyet a résztvevők egyetemi oktatás minőségére tettek, most kettőt idézünk:

Az angol szakos hallgatók sematikus attitűdjei a más népek iránt azt jelzik, hogy az egyetemi éveik során csupán a szűk értelemben vett kultúrával (történelem, művészet, irodalom) van alkalmuk megismerkedni, és a kultúra azon témaköreivel, amelyek az adott nép mindennapi életével kapcsolatosak, az egyetemen nem találkoznak. Ez nagy hiányosság, hiszen tanárként ezeket az ismereteket nem tudják továbbadni, és sematikus attitűdjeik mintául szolgálhatnak a jövő generációnak is.

Az egyetem sem tesz semmit azért, hogy legalább szinten tartsa a nyelvtudásunkat. Még írásban csak-csak, de a szóban semmit sem csinálunk. Szemináriumokon sincs nagyon lehetőség beszélni, olyan, mint ha az is előadás lenne, a tanár áll elöl, magyaráz, mi meg csak jegyzetelünk, írunk, aztán vége az órának. Még egymás nevét sem tudjuk. Meg a tanár sem a miénket. (R20)

Persze, itt az egyetemen sok szót tanultam, de ezek főleg nyelvészeti, irodalmi, esetleg történelmi szakszavak, amiket nem nagyon lehet használni a mindennapi életben. Gyakran vannak nehézségeim épp emiatt, pl. amikor egy tanárhoz akarok szólni egy szemináriumon. Tudok is egy ilyen példát említeni.

Most csinálom a tanítási gyakorlatom, és amikor be megyek egy 11. vagy 12.-es osztályba, csak lesek, mert olyan szavakat használnak, amiket én sem ismerek. (R17)

Az általunk megkérdezett angol szakos egyetemisták szinte kivétel nélkül arról számoltak be, hogy egyetemi éveik alatt leginkább csak a nyelvi szigorlatokra való felkészülésnél fektettek komolyabb energiát a nyelvtanulásba. Meglepő volt számunkra, hogy arra a kérdésre, vajon milyen nyelvtanulási stratégiát alkalmaznak, a 20 diák közül kilenc úgy válaszolt, hogy semmilyen. Azok, akik azt felelték, hogy használnak stratégiákat, többnyire olyan stratégiákat említettek, amelyek abban segítenek, hogy nyelvtudásukat szinten tartásák, mint például az újságolvasás vagy angol nyelvű filmnézés. Erről is mindössze öt diák számolt be, és közülük is csak kettő az, aki a felmerülő ismeretlen szavakat kikeresi szótárból vagy kiírja egy füzetbe. Azok, akik egyáltalán nyelvtanulási stratégiákat említettek, többnyire csak egy stratégiát tudtak megnevezni. Véleményünk szerint az, hogy a diákok saját bevallásuk szerint önmaguktól nem sokat tesznek a nyelvtudásuk fejlődéséért, részben annak köszönhető, hogy tudatában sincsenek azoknak a nyelvtanulási stratégiáknak, amelyeket alkalmazhatnának idegen nyelvi kompetenciájuk fejlesztésére. Igaz ugyan, hogy az egyetemi nyelvtanítás igen alacsony óraszámában történik (első évfolyamon heti négy, ezután heti két óra három féléven keresztül), érdemes lenne azonban a diákokat megtanítani arra, hogyan tehetnének önállóan valamit azért, hogy maguknak lehetőségeket találjanak az angol nyelvű kommunikációra az egyetemi kereteken kívül, tudásukat szinten tartásák, vagy esetleg azért, hogy magasabb nyelvi szintre jussanak el.

A nyelvtanulói csoportra vonatkozóan a diákok szinte alig tettek megjegyzést, ezért úgy tűnik, az egyetemi hallgatók nyelvtanulási folyamatában ez a tényező nem játszik fontos szerepet. Az egyetemisták közül hatan említették, hogy fontos számukra, hogy csoporttársaik mit gondolnak a nyelvtudásukról, és nem szeretnének elmaradni mögöttük.

Ami az idegen nyelvvel kapcsolatos attitűdöket illeti, az összes megkérdezett angol szakos hallgató rajong az angol nyelv szépségéért és logikus átlátható szerkezetéért, és mint azt a választási motiváció tárgyalásánál leírtuk, az angol nyelv szeretete a nyelvtanulás kezdetétől fogva jellemzi őket. Az angol nyelvű kultúrákhoz való hozzáállásuk már egyáltalán nem ilyen egyértelmű. Egy hallgató úgy nyilatkozott, hogy nem érdeklí a kultúra, míg hárman azt mondták, hogy nem igazán a szűk értelemben vett kultúra (irodalom, művészet, történelem) iránt érdeklődnek, hanem inkább az angol anyanyelvű emberek életmódja és viselkedése iránt, ami azonban a kultúra tágabb értelmezésében szintén kulturális információnak számít. (Byram, 1997) „Egyébként szívesen tanulnék inkább az angol emberekről, viselkedési normákról, szokásokról. Hogy jobban megismerjem a személyiségüket.” (R5), beszél erről egy válaszadónk. Két egyetemista pedig arról számolt be, hogy őt minden nép kultúrája érdekli, nem csak az angol nyelvű kultúrák („Nem sokkal jobban [érdekel az angol kultúra], mint más kultúrák. Engem minden kultúra érdekel.” (R15)).

Az általunk megkérdezett egyetemisták idegen nyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdjei meglehetősen sematikusak és többnyire előítéleteken alapulnak, ez alól mindössze az a két diák kivétel, aki egy évig Angliában dolgozott gyermekfelügyelőként:

Voltak előítéleteim a britekkel kapcsolatban, tudod, amiket filmekből meg könyvekből látsz. Aztán mikor kinn éltem, sok britet megismertem és rájöttem, hogy ezek az előítéletek nem megalapozottak. (R12)

A 20 diák összesen mintegy hét-hét jellemzőt sorolt fel a britekkel és amerikaiakkal kapcsolatban, de egy résztvevő ritkán említett több mint két tulajdonságot. Összehasonlítva Kormos és Csizér (előkészületben) által megkérdezett 8. osztályos általános iskolás diákok véleményével, az angol szakos hallgatók attitűdjei szinte alig árnyaltabbak a 14 éves korosztályhoz tartozókéknál, és az egyetemisták többnyire kedvezőtlenebb képet alkottak a britekről és amerikaiakról, mint a 8. osztályosok. A húsz angol szakos résztvevőből tizennygy hűvösnek és távolságtartónak tartja az angolokat, és mindössze öt hall-

gató illetve pozitív jelzőkkel a szigetország lakóit (kedvesek, barátságosak, udvariasak). Az egyetemisták többsége (N=11) az amerikaiakat „lazának” gondolja, de a felsorolt jelzők között ezen kívül csak egy pozitív akad – „nyitottak”. (1. táblázat) A hallgatók sematikus attitűdjei elgondolkodtatóak, ugyanis azt jelzik, amit ők maguk is említettek az interjúkban, hogy egyetemi tanulmányaik alatt nincs alkalmuk az angol nyelvű emberek életmódjával, viselkedésével és szokásaival megismerkedniük és ezért az egyes népekről alkotott véleményük előítéletek hatására alakult ki.

1. táblázat. Az angol szakos egyetemisták attitűdjei a britek és amerikaiak iránt (A zárójelben való megjelölés a résztvevő (R) sorszámát jelenti, a zárójelben lévő számok az adott tulajdonságot említő diákok számát jelzik)

Britek	Amerikaiak
távolságtartó (14) 1	lazák, közvetlenek (11)
konzervatívak (10)	felületesek (9)
merevek (9)	nagyképűek (6)
kedvesek, szimpatikusak (5)	egoisták (5)
barátságosak (3)	kövérek (4)
nincs előítélet (3)	nyitottak (4)
felelőtlenek külföldön (2)	buták (3)
udvariasak (1)	nincs előítélet (1)

Az angol szakos egyetemisták idegen nyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdjeik alapján a klasszikus értelemben nem tekinthetők integratív módon orientáltak (*Gardner*, 1985), hiszen ha negatív véleménnyel rendelkeznek a britekről és amerikaiakról, valószínűleg nem szeretnék hozzájuk hasonlóvá válni. Dörnyei (2005) azonban emellett érvel, hogy a mai globalizált világban, ahol az angol nyelv egyre inkább a *lingua franca* szerepét tölti be, az integratív orientációt oly módon kell újra értelmeznünk, hogy az magába foglalja azt az irányultságot, amikor valaki azért szeretne angolul tanulni, mert a világ bármely országában boldogulni akar az angol nyelv segítségével. Ez a kozmopolita törekvés jellemzi az angol szakos hallgatók döntő többségét: 14 egyetemista említette, hogy azért szeretne magas szinten megtanulni angolul, mert az angol világnyelv, amelynek segítségével bárhol a világon elboldogul („Magabiztosságot ad, mivel tudok angolul, tudom, hogy a világ bármely részén tudok emberekkel beszélgetni, meg tudom magam értetni, szóval biztonságban érezhetem magam.” (R6)). Egyik interjúalanyunk tökéletes módon fogalmazta meg a kozmopolita orientáció lényegét: „Én is egy nemzetközi ember akarok lenni, aki el tud igazodni a világban, és ebben segít az angol.” (R11).

Visszatekintő-értékelő motiváció

Dörnyei és Ottó (1998) motivációs folyamat-modelljében a nyelvtanulók nem csak terveznek és végrehajtják terveiket, hanem azt is értékelik, hogyan sikerült a kijelölt célokat megvalósítaniuk. Ezen értékelés során véleményt formálnak saját teljesítményükről, sikereikről és kudarcaikról, valamint tanulási élményeikről. Az általunk megkérdezett egyetemisták közül azok, akik fő célként tűzték ki, hogy angol tudásukat munkájuk során tudják hasznosítani, még nyilvánvalóan nem érték el ezt („A végső célt még nem [értem el]. Újságíró akarok lenni és cikkeket írni angolul” (R1)). Azon 15 hallgató közül, akiknek a célja emellett vagy csak önmagában az volt, hogy minél magasabb nyelvi szintre jusson el, 11 diák azt nyilatkozta, hogy ezt nem sikerült megvalósítania. Erről az egyik interjú alanyunk így nyilatkozott: „Az egyetem nem nagyon visz a céljaim felé. Itt csak felejt az ember” (R4). Egy másik egyetemista pedig úgy vélte, hogy céljai megvalósítását nem is remélheti az egyetem keretein belül: „Szeretnék valami intenzív nyelvtanfolyamra járni, ahol megtanítanak angolul” (R3). Visszatekintve, az angol szakos egyetemisták jelentős része csalódottságát fejezte ki az egyetemi nyelvtanulást illetően.

Úgy érzik, hogy az egyetem nem azt nyújtotta, amit ők vártak, főként azt a célt illetően, hogy minél jobban megtanuljanak angolul. „Én az angol szakosságomtól többet vártam: azt gondoltam, többet fogok kapni itt az egyetemen, és nem lesz szükség arra, hogy ki-menjek Angliába” (R14). Tanulságos a következő idézet is:

Mikor idejöttem, azt hittem, hogy majd itt jól megtanulok angolul, azt képzeltem, hogy öt év alatt csak angol szavakat, szövegeket, nyelvtani szerkezeteket tanulhatok, engem ez érdekelt volna. Mondjuk tők jól megtanulni az orvosi, jogi, gazdasági szókincset, hogyan kell pályázatot írni, meg ilyenek. Na, ez nem jött be. Ehelyett egy csomó haszontalan dolgot tanultam. (R2)

Ami a diákok siker- és kudarcélményeit illeti, a legtöbb egyetemi hallgató sikerként könyvelte el, ha jó jegyeket kapott a gimnáziumi és egyetemi éveik alatt (18 fő), a sikeresen letett nyelvvizsgát (14 fő) és érettségét (6 fő). Ezzel egyidejűleg legtöbbjük kudarcként élte meg, ha egy nyelvvizsgán vagy nyelvi szigorlaton nem sikerült megfelelnie (16 fő), illetve ha rossz jegyet szerzett (5 fő). A diákok számára fontos volt a tanári dicséret (11 fő), illetve az elmarasztalás is (7 fő). Különösen nagy sikerként értékelték az angol szakos hallgatók, ha anyanyelvi beszélőkkel tudtak könnyedén és zökkenőmentesen kommunikálni (4 fő). Két hallgató említette, hogy számára egy idegen nyelvi feladat helyes megoldása is sikerélmény:

Sikernek tulajdonítok nagyon kis dolgokat is: pl. amikor le tudok fordítani egy szöveget vagy meg tudok oldani egy feladatot. Örömmel tölt el, amikor csinálok egy feladatot és érzem, hogy megy és haladok vele. Ez már siker számomra. (R7)

Míg a diákok túlnyomó többsége a középiskolás időszakot a nyelvtanulás szempontjából sikeres időszakként tartotta, az általunk megkérdezett egyetemisták négy hallgató kivételével több kudarcot is megélt az egyetemi éveik alatt. Az egyik legnagyobb csalódás rögtön az első év elején érte őket, ugyanis legtöbbjük úgy került be az egyetemre, hogy az osztályában ő volt a legjobb angolból. Az egyetemen azonban szembe kellett azzal nézniük, hogy itt sok hallgató jobban tud náluk angolul, és esetleg a gimnáziumban megszerzett nyelvtudás nem elegendő a sikeres egyetemi tanulmányokhoz. Két hallgató beszámolóját idézzük:

Én voltam a legjobb az osztályban, nemcsak angolból, hanem minden tárgyból. Harmadikban leraktam a középfokút, negyedik után pedig a felsőfokút. Az egyetem elején viszont nehézségekbe ütköztem, az előadásokat is alig értettem és több vizsgán is megbuktam, pl. a 299-esen [az angol nyelvi szigorlaton] kétszer is. (R2)

Az első egyetemi évet mindenképpen kudarcként éltem meg... Korábban angolügyleg egy csomó sikerem volt, kudarcom pedig soha, itt meg hirtelen egy nagyon mély vízbe kerültem. Másodikban ugyan már nem éreztem olyan mélynek, mindenesetre jót tett az az egy Angliában töltött tanév, hogy ki tudjak úszni belőle. (R14)

Az általunk megkérdezett diákok nyelvtanulásról alkotott véleménye mindezek ellenére nagyon pozitív. Az összes résztvevő angol szakos hallgatóról elmondható, hogy nagyon szeretnek angolul tanulni. Legtöbbjük a nyelvtanulást „az élete részének” (R6), „szórakozásnak” (R9), és „hasznos időtöltésnek” (R2) tartja. Többen is megfogalmazták – szinte azonos módon az ablak metaforát használva –, hogy a nyelvtanulás „lehetőség, esély tulajdonképpen bármire. Egy ablak, amit mikor kinyitasz, sok mindent megláthatsz” (R7).

Az egyetemi hallgatók általában sikeres nyelvtanulónak tartják magukat és saját magukat jellemezve a jó (8 fő), szorgalmas (3 fő), mániakus (1 fő) és ideális (1 fő) jelzőket használták. Mindössze ketten gondolták azt, hogy átlagos nyelvtanulók, illetve öten említették, hogy nem elég szorgalmasak. A megkérdezett 20 diákból mindössze egy vélte úgy, hogy nincs nyelvérzéke.

Összegzés és tanulságok

Interjúink alapján viszonylag egyértelmű kép rajzolódik ki az angol szakos egyetemi hallgatók idegen nyelvi motivációjáról. Az általunk megkérdezett diákok pozitív attitűdökkel rendelkeznek az angol nyelvvel kapcsolatban, és többségüket érdekli az angolul beszélő népek kultúrája. Ugyanakkor a kutatásban részt vevő angol szakos egyetemisták többnyire előítéleteken alapuló sematikus attitűdökről adtak számot a britekkel és amerikaiakkal kapcsolatban. Az angol valamennyiük számára világnyelv, amelynek segítségével külföldiekkel tudnak kommunikálni, és bárhol elboldogulhatnak a világban, ami kozmopolita beállítottságot jelez. A válaszadó diákok egyik legfontosabb célja, hogy minél magasabb szinten megtanuljanak angolul, és az angol nyelvet a munkájukban alkalmazni tudják. Használható nyelvtudást szeretnének, amelynek segítségével a szóbeli kommunikációs helyzetekben is helyt tudnak állni. Az általunk megkérdezett angol szakos hallgatók nagy része sikeres nyelvtanulónak tartja magát, és megfelelő önbizalommal rendelkezik a nyelvtanulás terén. Tanulási élményeiket illetően szinte mindannyian úgy vélik, hogy számukra a legsikeresebb és legintenzívebb nyelvtanulási periódus a középiskolai időszak volt. Mindezek ellenére a diákok egy jelentős része úgy érzi, hogy a gimnáziumban megszerzett nyelvtudás nem feltétlenül elegendő a sikeres egyetemi tanulmányokhoz. Az egyetemi éveik alatt az angol szakos hallgatók többsége sok nyelvtanulási kudarcot élt át, ezek többségét rossz vizsgaeredmények okozták. A résztvevő diákok egyöntetűen annak a véleményüknek adtak hangot, hogy az egyetemi nyelvoktatás túl alacsony óraszámban történik, és nem mindig hatékony. Az angol szakos hallgatók ugyanakkor nagyon szívesen tanulnak idegen nyelvet, és a nyelvtanulást az életük fontos részének tartják. Mégis csak nagyon kevés általuk alkalmazott tanulási stratégiáról tudtak számot adni, ami azt jelzi, hogy nyelvtanulási folyamatuk nem eléggé tudatos és önálló.

Az általunk végzett vizsgálat számos tanulsággal szolgál az egyetemi szintű képzésben résztvevő oktatók számára. Először is a megszólaló diákok véleménye alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a jelenlegi rendszerben éles ellentét mutatkozik a diákok céljai, az egyetemi oktatással kapcsolatos elvárásai és az angol szakos képzési struktúra között. A diákok használható, magas szintű nyelvtudást, és a leendő munkájukhoz szükséges tudásanyagot és készségeket szeretnének. Ezzel szemben az egyetem kevés nyelvgyakorlat órát biztosít, és sok az elméleti tantárgy. Az angol szakos hallgatók gimnáziumból hozott nyelvtudása gyakran nem vagy éppen hogy csak elegendő arra, hogy tanulmányaikat angol nyelven folytassák, amely szintén a magasabb óraszámú idegen nyelvi fejlesztés mellett szól. A nyelvgyakorlat órákon azonban nemcsak a diákok nyelvi készségeit kellene a lehető leghatékonyabb módon fejleszteni, hanem meg kellene tanítani a hallgatókat arra, hogy önálló és tudatos nyelvtanulókká váljanak, akik a tantermi kereteken kívül maguk is képesek tenni azért, hogy a nyelvtudásuk fejlődjön. A hallgatók fontosnak tartják a különböző szaknyelvi ismeretek elsajátítását (például gazdasági, jogi, orvosi szaknyelv), ezért ezeknek a tantárgyaknak is jelentősebb szerepet kellene szánni a képzési rendszerben. A diákok arról panaszkodnak, hogy még a szemináriumokon is alig van alkalmuk megszólalni, mert a tanítás előadás formájában folyik. Ha az elméleti tantárgyak (például nyelvészet és irodalom) oktatása interaktív formában történne, a diákoknak több alkalmuk lenne az idegen nyelv aktív használatára, és ezzel a nyelvtudásuk is fejlődne. Itt szeretnénk megjegyezni, hogy egyes nyugat-európai egyetemeken minden újonnan alkalmazott oktatónak részt kell vennie egy pedagógiai kurzuson, melynek témája az, hogy milyen módszerekkel és eszközökkel lehet az egyetemen hatékonyan tanítani. Emellett rendszeres pedagógiai továbbképzéseket is szerveznek az oktatók számára. Az angol szakos hallgatók sematikus attitűdjei más népek iránt azt jelzik, hogy az egyetemi éveik során csupán a szűk értelemben vett kultúrával (történelem, művészet, irodalom) van alkalmuk megismerkedni, és a kultúra azon témaköreivel, amelyek az

adott nép mindennapi életével kapcsolatosak, az egyetemen nem találkoznak. Ez nagy hiányosság, hiszen tanárként ezeket az ismereteket nem tudják továbbadni, és sematikus attitűdjeik mintául szolgálhatnak a jövő generációnak is. Fordítóként, tolmácsként vagy üzletemberként pedig félreértenek vagy félrefordítanak kulturális tartalmú szövegeket, vagy adott esetben kulturális ismeretek hiányában nem megfelelő módon viselkednek. Sajnálatos módon az új BA képzési struktúra sem tartalmazza a „brit tanulmányok” vagy „amerikai tanulmányok” tantárgyat, amelynek keretein belül ezen tágabb értelemben vett kulturális ismeretek közvetíthetők lennének. A kutatásunkban megszólaló diákok véleményét összegezve elmondhatjuk, hogy mind az angol szakos egyetemi képzés tartalma, mind eszközei megújításra szorulnak. (1)

Jegyzet

(1) Köszönjük Kontra Edit segítőkész megjegyzéseit cikkünkkel kapcsolatban. A második szerzőt a cikk megírásában az OTKA T047111 projektje segítette.

Irodalom

- Atkinson, R. L. – Atkinson, R. C. – Smith, E. E. – Bem, D. J. – Nolen-Hoeksema, S. (2001): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman, New York.
- Benesch, H. (1999) *Pszichológia*. Athenaeum kiadó.
- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Csizér K. – Kormos J. (előkészületben): Az interkulturális kapcsolatok és az idegen nyelvi motiváció összefüggései: Egy interjúkutatás eredményei. Dörnyei Z. – Ottó I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Dörnyei Z. (2000): Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519–538.
- Dörnyei Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman, Harlow.
- Dörnyei Z. (2005): *The psychology of the language learner*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J.
- Dörnyei Z. – Csizér K. – Németh N. (2006): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Fehér E. (2000): Motivation to learn English at three secondary schools in Újpest. *novELTj*, 1., 66–75.
- Gardner, R. C. – Tremblay, P. F. – Masgoret, A.-M. (1997): Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81, 344–362.
- Gardner, R. C. – Masgoret, A. M. – Tennant, J. – Mihic, L. (2004): Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning*, 1. 1–34.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Heckhausen, H. (1991): *Motivation and action*. Springer, New York.
- Hegybíró Kontra E. – Kormos J. – Csölle A. (2002): Language wants of English majors in a non-native context. *System*, 30, 517–542.
- Holliday, A. (2002): *Doing and Writing Qualitative Research*. Sage Publication, London.
- Kormos – Csizér (előkészületben): Az interkulturális kapcsolatok hatása az idegen nyelvi attitűdökre általános iskolások körében.
- Maykut, P. – Morehouse, R. (1994): *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. Routledge Farmer, UK.
- Nikolov M. – Nagy E. (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 1, 14–40.
- Scheidecker, D. & Freeman, W. (1999): *Bringing out the best in students: how legendary teachers motivate kids*. SAGE, London.
- Shoab A. – Dörnyei Z. (in press): Affect in Life-long learning: Exploring second language motivation as a dynamic process. In Benson, P. – Nunan, D. (szerk.): *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. CUP, Cambridge.
- Ushioda, E. (2001) Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei – R. Schmidt. (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. University of Hawaii Press, Honolulu.
- Urbán R. (2001): Az érzelem és a motiváció pszichológiájának vizsgálata. In Oláh – Bugán (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből* c. könyvében. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Williams, M. – Burden, R. (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.

Az írás és olvasás rítusai – irodalmi tartamgyakorlatok

Mostanában sok szó esik arról, hogy amit korábban irodalmon kívülinek, illetve az irodalom külügyeinek tartottunk, azokról rendre kiderül, hogy nagyon is „belügyek”. Az általam javasolt gyakorláskutatás nem a szociológiai, intézményi vagy gazdasági környezet irányában kívánja tágítani az irodalom (és irodalomtudomány) mozgásterét, hanem az interpretáció diszkurzív gyakorlatától elütő figyelemgyakorlatok irányába.

Az írás és olvasás rítusairól olyan állandósult pózok és gesztusok juthatnak eszébe valakinek, amilyenekről Italo Calvino ír a *Ha egy téli éjszakán egy utazó...* című regényének nyitányában: a karosszékekben ülés, a jógázó testhelyzetben, sőt lóháton történő olvasás, vagy a megemelt láb mint az irodalom élvezetének első feltétele stb. Jómagam a rítust egyszerűen bejártott gyakorlásként értem, amilyen például a (mi kultúránkban domináns) diskurzus, illetve annak nem diszkurzív gesztusokkal ritmizált alternatívái: úszás, egy pajtafödém felsarazása és más, kezét, szemet, fület, lábat igénybe vevő figyelemgyakorlatok.

Kicsit leegyszerűsítve azt is mondhatnám, hogy e gyakorlatok révén dolgozószobáiból, könyvtáriból, iskolaiból vagy egyetemi-kutatói intézetiből szabadtérivé kívánjuk változtatni az írás és olvasás gyakorlatát. Ezért az, amiről ma beszélni szeretnék, nem annyira tanórára való, hanem inkább gyakorlótáborba – eddig a turista forgalomtól távol eső hegyi sátorlábakkal, illetve a szigetszentmiklósi Duna-parttal kísérleteztem egyetemi hallgatók bevonásával.

Az efféle műhelyekben nem szövegek korpuszaként vagy képződéseként kívánom kutatni az irodalmat, mint az irodalomtudomány régebbi és újabb iskolái, hanem gesztusok impulzusaira ráhangoló írás- és olvasásgyakorlatokban. Gesztusnak számít minden olyan emberi és nem emberi moccanás, amely valamilyen történést ritmizál, így az a készség is, amellyel ezekre a késztetésekre mozdulunk. Ha gyakorlás révén közeledünk az irodalomhoz, az írás és olvasás viselkedésművészetté változik: többé nem performatív viszonyletesítéssel artikulált jelenségekre reflektálunk, hanem rituális figyelemgyakorlatokban teremtünk kapcsolatot heterogén ritmusú történésekkel. A kreatív beavatkozás helyett itt a ráhagyatkozás válik fontossá: odafigyelés gesztusokra és ritmusokra, melyek folytán az írásnak, olvasásnak nem annyira értelme, hanem inkább ideje lesz. Ez a gyakorlásidő – Bergson felfogásával ellentétben – nem korlátozódik az egyedül valóságos észleléstartam idejére, hanem annak függvényében, hogy a gyakorlatot milyen gesztusok ritmizálják, több idejű tartamokba, alternatív temporizációk mozgásteréibe jutunk. A gyakorláskutatás etikai edzőtábor, mely az idő(k)beli tájékozódásban tesz bennünket jártasabbá – nem jelölő-szimulákrumok médium-effektusai, hanem figyelemgesztusok, impulzus-rezonancia, illetve gyakorlás révén.

Az olvasást nemcsak hogy „nem kellene mindig elemzésnek vagy értelmezésnek kísérnie, sőt egyáltalán követnie” (ahogy K. L. Pfeiffer R. Schechnerre hivatkozva mondja A mediális és az imaginárius című munkájában), hanem éppenséggel olvasás közben tanulhatnánk meg alternatív ritmusok követését. „Testi segítséget” nyújthat például egy olyan rituális írás- és olvasásgyakorlat, ahol gesztustherápia és rituális tartamközösség hangol az értelmezést meghaladó történésekre. Eddigi kísérleteimben az erőteljes szabadtéri (erdei), il-

letve testi impulzusok útmutatásai segítettek az írás és olvasás mozgásterének kitágításában: a gyakorlótábor résztvevői nem retorikát tanultak, hanem olyan gyakorlatokat, mint például éjszakai néma túra az erdőben, kenyérsütés rőzsetűzzel felforrósított köveken, vagy az olvasóval megtörténő „elbeszélés” egy szerzőpáros szavak nélküli impulzusorozatának követése közben. Azt a gyakorlatot, amikor impulzusokra, késztetésekre ráhangolódó figyelemmocnásokban gesztusokat tanulunk, gesztusokban válunk jártassá – rituális írásnak/olvasásnak nevezem. Egy ilyen gyakorlatnak, ahogy már jeleztem, nem annyira az értelme, hanem inkább az ideje vagy tartama a fontos: az, hogy ne essem ki a gesztusok ritmusából, és ha kiestem, igyekezzem további gyakorlással visszatálcálni. Ahogy a műkorcsolyázó vagy a zenész nagyon kifinomult, olykor már-már hihetetlen gesztusokban válik jártassá, amelyek táncként és zeneként történnek meg vele, a rituálisan író és olvasó is rendkívül tartamgazdag ritmusok idejébe kerül figyelemgyakorlatai közben.

Erről a gesztusírásról/gesztusolvasásról mondom, hogy semmiképpen sem fér el a diszkurzív gyakorlat (avagy az irodalomelmélet) mozgásterében. Inkább arról van szó, hogy a diskurzus maga is egy rítus a többi között, amelyekkel szemben nem rendelkezik semmiféle primátussal, és amelyeket nem lehet visszavezetni rá. Más dolog, hogy a mi kultúránkban olyannyira domináns rítussá vált, hogy nagyfokú járatlanságot idézett elő más gyakorlatokban vagy rítusokban. Azért nem mindegy, hogy miben vagyunk gyakorlottak, mert annak a gyakorlatnak (azoknak a gyakorlatoknak) az irányában, amely(ek)ben jártasabbak vagyunk, kialakul egy nehezen leküzdhető lejtésirány, ami úgy hat, hogy bármilyen gyakorlatból könnyű kiesni, illetve visszatálcálni a bejáratottabbakba. A mi kultúránkban manapság akkor is diszkurzív gyakorlatot végzünk, amikor nem annak lenne az ideje: így válik az imánk szövegeléssé, a szerelmi kapcsolatunk pedig viszonnyá, melyben folytonosan a saját pozíciónkat artikuláljuk. Egy gesztusírásra, gesztusolvasásra sarkalló irodalmi gyakorlókönyvnek az lenne a tétje, hogy a sokféle gyakorlatban szerzett jártasság révén segítsen kitágítani a mozgásterünket. Az ilyenfajta jártasság látszik meg azokon, akik sok irodalmat olvasnak: nem annyira a tudásuk, hanem inkább a viselkedésük változik meg – az, ahogyan figyelni tudnak arra, ami velük, körülötük és a kapcsolataikban történik.

Rituális írás- és olvasásgyakorlatok

Ahhoz, hogy olvasás közben többidejű tartamokat ritmizáló gesztusok késztetéseire tudjunk figyelni, a mi kultúránkban manapság előkészületekre van szükség: a digitális működések, a mentális komputáció és a formális viszonyok mozgásteréből nem lehet gombnyomásra kilépni, hanem csak az azok rítusait kimozdító másféle gyakorlással. Ahhoz, hogy az irodalom olyan lelki gyakorlatokra hívhasson meg, amelyek domináns gesztusainkkal behatárolt időnként gazdag tartamkörnyezettel tágítják ki, szükséges felélesztünk az „idegen”, számunkra begyakorlatlan mocnások impulzusai iránti készségünket. Ebben kívánnak segíteni az olyan bemelegítő gyakorlatok, melyeket leginkább gesztusterápiának nevezhetnénk – az egyszerű játékok figyelmünk egysíkú mozgásteréből „gyógyítanak ki”, miközben jelentéktelennek tetsző, vagy gyakran észrevétlenül maradó történésekbe vonnak be, és segítenek azok idejében maradni. Amikor velük kísérletezel, semmit se akarj teljesíteni, hanem csak éberrel figyelj arra, amit történni engedsz. Ha gyakorlat közben társaid is lesznek, igyekezz figyelembe venni őket. Ne valamely ambíció kivitelezésében számolj velük, hanem tégy próbát egy közös tartam keresésére.

A gyakorlatok szabadtéri munka formájában végzendők, s az egyes gyakorlatok során jó egyáltalán nem beszélni. Legfeljebb eleinte a gyakorlat befejezése után kerülhet sor rövid beszélgetésre, de akkor is inkább csak arra szorítkozva, hogy mi történt gyakorlás közben. Ahogy pedig mind jobban oda tudunk figyelni arra, ami éppen történik, az utólagos megbeszélés fokozatosan veszíteni fog jelentőségéből, vagy el is marad.

Az a legajánlottabb, ha a gyakorlatleírások útmutatásait olyan gyakorlatvezető időzíti (eldönti, hogy melyiket mikor közli), aki már egyszer – nem vezetőként – részt vett gyakorlótáborban.

Maradj a cipőidben!

Minden résztvevő beáll egy-egy választott fa alá, egészen közel a törzshöz, és onnan néz fel a korona csúcsa felé az ágak között. Sokkal hosszabban szemléli így a fát annál, mintha faként akarná azonosítani vagy megállapítani bizonyos jelekből, hogy milyen fajta. Akár két hosszú percig is tartson a fa alatti felfelé nézés, de anélkül, hogy a gyakorlatot végző órával mérné az időt. Mikor a fa elkezd meglepő, vagyis tartamodús lenni, a szemlélő kilép a cipőiből, pontosan úgy hagyva azokat, ahogyan ott állt bennük; s miután néhány lépésnyire eltávolodik, visszafordul. Most arra figyel, hogy már nincs ott a fa alatt: üresek a cipői. Meg fogja döbbeneni a pillanat kibeszélhetetlen kincse. És a veszteség. Igyekeztek hát vissza a cipőibe, hogy amíg a fa alatt van, ott is maradjon. Ha pedig mégis azt veszi észre, hogy elkalandozott, ne ennek okán töprengjen, hanem a figyelmét is „léptesse vissza a cipőibe”.

Legalább háromszor álljon mindenki a fa alatt, és háromszor az üres cipők előtt.

Másik változat:

Fogj egy jó könyvet, ülj ki egy bokor árnyékába, s olvasd el figyelmesen néhány sort. Azután tedd le a könyvet a före, gyere el onnan néhány lépésre, és nézd meg, hogy nem vagy a bokornál, hogy csak a szél forgatja a lapokat. Ha ezt elvégzed néhányszor, segíteni fog abban, hogy megtanulj vigyázni – olvasás közben is – a történések idejére. (1)

A hídlábak és az utas

Ha a csoport tagjai félnek a patakból kikandikáló kövekre térdelve-támaszkodva kipróbálni a hidjárast, keressenek selymes pázsitot a part mentén húzódó bozótoson kívül.

Mindenki lehúzza a cipőt, zoknit, s mezítláb, a térdükre és a tenyerükre támaszkodva állnak körbe a hűvös fűvön. A fejüket csak annyira emeljék föl, hogy lássák a sok kart meg lábat, amint eleven állványzatként felsorakoznak.

Mínthogy a lapockák és a medence között hátuk a saját súlyától is hajlamos behajlani, igyekezzenek kiegyenesíteni a gerincüket, sőt enyhén domborítani is akár, hogy alkalmassá legyen a teherviselésre. Maradjanak így egy darabig, hadd süssön rájuk a nap, és cirógassa rajtuk a szél a pólot vagy a meztelen hátakon rezzenő szőrszálakat.

Az legyen az első utas, aki a legkönnyebb. Egy vékony csontú lány induljon meg a hídon, úgy egyensúlyozva, hogy egyik lábával mindig medencecsontra, a másikkal mindig lapockákra lépjen.

Talpa keresse a biztonságos helyezkedést, ügyelve, hogy sarka ne fűrődjön a lapockák közé, se ne csússzon előre a nyakszirtekre. Még így is előfordulhat, hogy ki-kilendül néha, s ilyenkor sietősen kell megtennie a következő lépést, anélkül, hogy megfontolhatná. Lába csattan, döndül a bordákon, vállakon; kapaszkodó lábujjai felgyűrűk a bőrt vagy ör-

Az olvasást nemcsak hogy „nem kellene mindig elemzésnek vagy értelmezésnek kísérsnie, sőt egyáltalán követnie” (ahogy K. L. Pfeiffer R. Schechnerre hivatkozva mondja A mediális és az imaginárius című munkájában), hanem éppenséggel olvasás közben tanulhatnánk meg alternatív ritmusok követését. „Testi segítséget” nyújthat például egy olyan rituális írás- és olvasásgyakorlat, ahol gesztusterápia és rituális tartamközösség hangol az értelmezést meghaladó történésekre.

vényszerű nyomokat csavarnak bele, míg újra bele nem talál a kiegyensúlyozott léptek ritmusába.

Így járja be útját a hol csontosabb, hol párnásabb hátakon, végül pedig saját helyére visszaérve utasból változzék újra hídlábbá.

A hídlábak várják az utast, kövessék el-elbizonytalanodó vagy bátorodó lépteit, s összeszedettségükkel segítsék az éppen megterhelt társukat, mintegy belekapcsolódva kitarásába. Hogyha a karjai inognak, ők is feszítsék meg a karjukat; ha a medencéje süllyed, mindannyian vonják összebb a térdüket. Körben haladva egyszerre mindegyik hídláb útra kel, és valamennyien hordozzák is egymást. Aki túl nehéznek bizonyul, medvejárásban tegye meg az utat a hídon, s így a súlyát, melyet egyik-másik hídláb bizonyára nem bírna el, egyszerre mindig két hordozó közt ossza meg. Ha egy különösen nehéz utas kerül sorra, várjon, míg a hídlábak döntenek: aki úgy érzi, nem bírná el az eddigieknél jóval súlyosabb utast, nyugodtan álljon fel. Ha marad elég hídláb ahhoz, hogy a várakozó utas elindulhasson, akkor rajta, menjen. Ha pedig nem, akkor be kell érnie a hídláb-szerepével.

Az olvasás kockázata

A résztvevők szerzőpárosokat alkotnak, majd ki-ki elvonul a társával, hogy előkészítsen egy rövid, szavak nélküli történetet, ami egyenként fog megtörténni a többi szerzővel mint olvasóval. Kiválasztják a színhelyeket, begyűjtik a kellékeket, s közben gesztusokat, mozdulatokat idéznek fel és beszélnek el egymásnak, hogy azokból építsék ki az olvasmány idejét. A tét az, hogy kitalálják, miként indíthatják olvasóikat erre vagy arra a mocnásra anélkül, hogy beszélnének velük. Az olvasók vállalni fogják az olvasás kockázatát: feltétlenül engedelmessékednek minden készletnek.

A ráhagyatkozás azzal segíthető elő, ha bekötik az olvasó szemét, s így minden mozdulatában ráutalt lesz a szerzők eligazító impulzusaira: például, amikor hepehupás kaszálon szaladnak vele kézen fogva, hirtelen irányváltásokkal; amikor kinyújtóztatják és lehengerítik a rét egy hajlatán; ha menta és kakukkfű-ágyba fektetik, s takaróként ugyanilyen illatos füvekkel szórják be az arcát.

Meglehet, hogy egy másik történetben a bekötött szemű olvasó öreg, szakállas fenyőre mászik fel, s majd vissza úgy, hogy egyik szerző a kezeit vezeti alkalmas fogódzókhoz, és a fejét óvja az ágakba ütközéstől, miközben a másik a lábait indítja megbízható állások felé.

Olyan olvasmány is születhet, amely azzal kezdődik, hogy az olvasó – a szerzők példáját követve – fürdőruhába öltözik, aztán izgalmas vízi parádé következik (bekötött szemmel) a pataokban: gátépítés, padmalykutató, vízesés-mászás, lebegés, lassú elmerülés, majd felszínre bukkanás. Ha van rá mód, a szerzők vízi szekérral szállíthatják hűséges olvasójukat a történet végére: hátára fektetve két kezénél fogva vontatják maguk után a biztos révig.

És ki tudja, még hány egyéb történetet „beszélnek el” a leleményességükről híres meszeszerzők?

A kockázat tanulható. Alapfokon birkózás az erős szorongással, középfokon az elszántság biztonsága. Felsőfokon tartamgazdagság: annak a készségnek a begyakorlása, hogy utána induljunk ellenőrizetlen impulzusoknak, kimozdulva megszokott ritmusainkból. Miközben hagyjuk folyni a történet idejét, kipróbálható gyakorlatokkal gazdagodunk. A kockázat olvasása megtanít úgy hagyatkozni rá a másokra, mintha ő is én volnék, és elfogadni, hogy az önmagamra hagyatkozás végtelenül kockázatos.

Ezek a gyakorlatok a történés rituális megközelítését szorgalmazzák – nem irányított és megfigyelt folyamatok reprezentációit keressük, hanem az események idejét. Figyel-műnket gesztusok begyakorlásában eddük, és ezáltal próbálunk kapcsolatot teremteni a környezetünkkel, egymással és önmagunkkal. Az így szerzett és/vagy felelevenített jár-

tasság ugyanolyan alapvető feltétele az írás és olvasás irodalmi gyakorlatának, mint a természetes nyelv ismerete. A gyakorláskutatásban a szó sem nyelvészeti értelemben vett szimbolikus jelölő, hanem gesztusok mozgástere: aki irodalmat ír vagy olvas, annak a figyelme impulzív gesztusok között tájékozódik.

Ezért a nyomtatott olvasmányok kézbevételekor sem szabad felednünk a gesztusterápiában és a rituális tartamközösségekben nyert tapasztalatainkat arról, hogy nem csak diszkurzív aktusok állnak a történés rendelkezésére, hanem valamennyi gyakorlat moccanásai. Ami írás és olvasás közben történik, mindig azon múlik, hogy milyen késztetéseknek enged a figyelmünk, s hogy ezáltal milyen gesztusokban leszünk gyakorlottá. Minthogy tehát ez az irodalomkutatás a modellálható folyamatok helyett viselkedésritmusokat vizsgál, nem meglepő, ha kezét és lábát is igénybe vevő gyakorlatok képezik a „módszertanát”.

Tanulj ráhagyatkozni az olvasmánybeli késztetésekre!

Az irodalom azért segíthet a tartamváltásban, mert nemcsak az írás, illetve olvasás előtti tevékenységhez képest eltérő a ritmusa, hanem maga az írás, illetve olvasás is többféle cselekvés, gyakori átjárásokkal egyikből a másikba. A figyelem mozgásterének kitérését célzó mostani gyakorlat útmutatásai bele vannak foglalva Nadas Péter *Évkönyvből* vett történetbe:

„Gomboszegnek ma negyvennégy lakója van. A harmincas évek végén még kétszázhetvenegy lakója volt. S a mainál kevesebb csak a török hódoltság után, akkor huszonegy ember maradt ezen a középkor óta okmányokban is számon tartott településen.

Lakói, évekkel a mi beköltözésünk előtt, elhagyták ezt a házat. Kivitték őket a kis temetőbe, ahol ezen az utolsó télen még a gesztenyéből ácsolt nagy fakereszt is kifordult a helyéből, meg beköltöztek a közeli városba. A szelektől és viharoktól elmozdított tetőcserepeket senki nem lökte a helyére, a melléképületbe évek óta becsorgott a víz, fölázta a tapasztott földemet, nagy repedések keletkeztek rajta, és megtették a magukét a téli szállást kereső egerek is. A falu másik végén, egy elhagyott pajtában találtam pelyvát, összekevertem vízzel és agyaggal, tettem bele egy kevéske tehéntrágyát is ragasztóanyagként. Néhány cserepet fölhúztam, lássam, mit csinálók. Lehánytam az évtizedes szénát, alatta üres borospalackokat találtam, a gazda titokban iddógált. Aztán nekiláttam a tapasztásnak. Láttam már tapasztást régen, de soha nem csináltam.

Amint megtettem az első mozdulatokat, s kenni kezdtem a tenyeremmel a finom, de idegen illatú sarat, a tenyerem csúsza alatt éreztem meg azt az ismeretlen kezet, amely ezt a szénapadlást évekkel, évtizedekkel ezelőtt rendszeren és szakszerűen fölsarazta. Miként egy őskori lelet. Csúszott a tenyerem a tenyerének negatívján. Tenyerem párnája tenyerének helyére illeszkedett. Libabőrös lettem e régvolt tenyérpárna érzékelésétől. Mentem utána. Előtte még a szomszédaimat faggattam, miként kell csinálni, de tőle tanultam meg, aki előttem megcsinálta. A tanulásnak ilyen mélységesen mély élményével még soha nem ajándékozott meg a sors. Boldog lettem tőle és elővigyázatos. Azon voltam, hogy úgy tegyem a dolgom, amiként ő is tenné. A tenyeremmel tettem eleget annak az útmutatásnak, amit a tenyerével adott, és ez lett a műveletről, s ezáltal az életéről való tudásom.” (Nadas Péter: *Évkönyv*. Budapest, Szépirodalmi 1989. 95–96.)

Úgy kövesd Nadas Péter írásának útmutatásait, ahogy a tenyér követte a tenyeret a sarazásban. (Ne haladj tovább, amíg meg nem próbálsz!)

Az olvasni tanulásnak ez a kiváló iskolája váltakozó figyelemgyakorlatok ritmusaiba kalauzol, miközben fokról-fokra megerősít az útmutató impulzusokra hagyatkozásban.

Egyéni írásgyakorlat

Írj meg néhány gesztust egy vízi mozgástérből!

Példák korábbi gyakorlatokból:

A tenyerek gyakorlott élei tökéletesen záródnak, mikor kétmarkú kupám kiemelem a forrásból. Csorog, csöpög a patyolat fölőleg, míg nyelem a szükséges kortyokat. Jó íze van, minden mellékíz nélkül. A sekély kút gödrében látom a felszín rebbenő hártáját. Újra bemelem a kupát, s vizét arcomhoz emelem.

Ahogy eloldozáskor egyszerre csörög és döng a kikötőlánc a tutaj deszkáján. Két, hegyükkel enyhén összetartó gerendára szegeztük a fedélzetet, s a felhajtóerőt megtoldottuk egy jól felpumpált autógumival. Hosszú fűzfardakkal töltük az alkotmányt fel és le a keskeny folyón, ismerős zátonyokat kerülgetve, s a halászat szükséges csendjében sokszor és sokáig hallgattuk a tutajozás összetéveszthetetlen neszeit. Ahogy a rúd rostjain tompán fölzigeg a kavicsos homok, ahogy erős lökésekkor csilingelnek az orrnál szétválasztott tarajos hullámok, aztán a tolásszünetben visszatoccsanó tutajtest, és a zajtalan siklásba bele-belepittyenő utcésepegés.

„Mint alvadt vérdarabok, / úgy hullnak elé/ ezek a szavak.”

– József Attila, a szenvedő

Bókay Antal szerint érett korszakában József Attila túljut jón és rosszon, következésképpen az etikán is. (vö. *Bókay*, 2005, 106.) Számomra meglepő, hogy egy poétikatörténeti munka, amely nemcsak az előzményeket vázolja, hanem a költő történetileg kialakított poétikáiról beszél, nem veszi észre, hogy túl lenni – mondjuk Nietzsche módján – jón és rosszon csak egyféle etikának a meghaladását jelenti, és semmiképpen sem az etikának a meghaladását. Nemcsak Spinoza, hanem Lévinas, Foucault és Derrida is „visszatérnek” az etikához: Lévinas a szemtől-szembe viszony teljességet meghaladó eszkatológiáját munkálja a szubjektum védelmében, Foucault önmagunk történeti kritikáját a felvilágosodáskori kanti éthosz Nietzsche utáni felújításaképpen, Derrida pedig az Adomány, illetve a döntés etikájához. Tőlük tanulva, de ugyanakkor el is távolodva tőlük, én az idő(k)beli etikai tájékozódást vizsgálom. (*Berszán*, 2006) Ez a gyakorláskutatás a szenvedő igék jegyében fogant: tevőleges hozzájárulással fordul a nem performatív történések felé, vagyis az elméleti analízissel folytatott vitát leszámítva nem elméleti analízis, hanem gyakorlás révén teremt kapcsolatot az eltérő ritmusú gyakorlatokkal. József Attila költői gyakorlatai is ilyen tájékozódási kísérletek – nem mondom azt, hogy a világban, nem mondom azt, hogy a szubjektumban, nem mondom azt, hogy egy viszonyrendszerben, mert bizonyos mértékig a tájékozódástól függ, hogy miben tájékozódunk. Nem mintha a tájékozódás teremtené mindazt, amiben tájékozódik, inkább csak kapcsolatokat teremt olyan heterogén történésekkel (ritmusokkal), amelyeknek az impulzusai között kell tájékozódnia. A heterogenitás retorikaelméleti kisajátítása folytán azonban ezek a ritmusok az igazság, illetve a törvény tropologikus nyelvének cseréire és a performatív létretorika gesztusaira szűkülnek.

Vajon a szenvedés retorikus folyamat-e? Vajon József Attila mozgásterének kutatásához elégséges-e a retorikaelméleti tájékozódás? A retorikában ugyanis nincs szenvedés – akkor sincs, amikor a késő modern szubjektum válságának poétikai eseményeit vizsgáljuk, még itt is a másképp lét kihívásának impulzusai és az újrakezdés játéka dominálnak. Ha tehát a retorikában csak játék van, illetve (de)konstrukció, és ha a szenvedés József Attilánál nemcsak biográfiai magyarázatként, hanem a versek megírásának és olvasásának gyakorlatában is fontos, akkor mi a kapcsolat egy retorikára alapozott poétika és József Attila költői gyakorlatai között?

József Attilánál a szenvedés mindenekelőtt egyfajta hihetetlenül kifinomult gyakoroltság az észlelő figyelésben. Az „eszmélet” nem merül ki a kognícióban, hanem ugyanolyan fáradhatatlan kitartás a szenvedő igék ritmusában is: „szoktatom szívemet a csendhez”, „Elmémben, mint a fémbe a savak/ ösztöneimmel belemartalak/ te kedves, szép alak”. A vers nem csak jambusokba, képekbe szublimált fájdalom, illetve a vágy szimpatikus retorikai cseréje, hanem odafordulás a fájó moccanásokhoz; nemcsak patológia, nem is csak analízis, hanem gyakorláskutatás: annak vizsgálata, ami „metsz és alakít”. A másik pillantásának anyagává lenni nem retorikai művelet, hanem gyakorlás kérdése – versírás és versolvasás közben is. Szerintem József Attilát azért olvassuk sokszor, mert nemcsak poétikai modelleket dolgozott ki ezekre a történésekre, hanem a verseiben elszenvedte az idejüket. Szenvedésnek lehetettfinommá gyakorolt gesztusai erőteljesen

impulzívák vagy késztetőek: ezek anyagává lenni tanulunk József Attila sokszori olvasása közben, amikor a versek idejét ritmizáló gesztusokban gyakoroljuk magunkat. Az olvasás szó szerint edzőtábor, ahol etikai tájékozódást tanulunk: kitartani a törtéensékekkel teremtett kapcsolatban, illetve kimozdulni egyik ritmus tartamából a másikéba.

Vajon milyen fordulat, avagy odafordulás történik az Óda 5. részében („Mint alvadt vérdarabok/ úgy hullnak elé/ ezek a szavak”)?

Mellékdal

A Fogarasi havasok gerincéről ereszkedtem a Nagy-Vist katlanba. Lent már tavasz volt, párolgó erdős hegylábak barnállottak alattam. Mint a krumplipaprikás. Fölöttem ragyogó ég, körül pazar, barokk sziklaerőd és szikrázó hó a meredek lejtőkön. Alpesi óda.

Hirtelen halk zizegés ütötte meg a fülem. Csalás nélkül hallgatóztam.

Tudtam, ez nem a szél, nem is a sziklafalakat paskoló vízesések időnként felerősödő zúgása. Szinte nyugodtan fordultam oda. „Lassan tűnődve”. És reménytelenül.

Ötven lépésnyire tőlem megindult egy lavina. Még alig haladt gyorsabban nálam, de már elkezdte gyűrni maga előtt a rögöket.

Így fordul József Attilánál is az óda szenvedésbe, s ez a változás nem szűkíthető le a tárgyas kép retorikájára. Amit költői etikának nevezek, az a lavinának szentelt idő József Attila verseiben. Nemcsak sodródás, hanem tevőleges együtt járás a lezúduló rögökkel.

Természetesen, lavinaallegóriám értelmezhető retorikusan. De követhető időáldozati olvasásgyakorlatokban is.

Jegyzet

(1) Talán zavar, hogy megmondja neked valaki, mit kell tenned. Nos, ezáltal tényleg megmondja, de nem kényszerít arra, hogy ehhez igazodj. Külső szemlélőként is hallgatható az instrukcióit, vagy éppenséggel kritikai elemzés céljából. Ha viszont eldöntöttem, hogy elvégzed a gyakorlatokat, akkor követned kell az útmutatásokat. Gyakorlás közben egyedül a fához fordulj segítségért (a második változatban az olvasott sorokhoz), hogyha kiesel a gyakorlat ritmusából. Minden egyéb csak akadályozni fog abban, hogy

visszatalálj. Azt, hogy milyen „érzés” valamit tenni, sohase akard előre megtudni, vagy öngerjesztéssel preparálni. Bíz rá magad azokra a gesztusokra, amelyek „ahhoz az érzéshez” vezetnek. A hamis érzelmek ezekben a tartamgyakorlatokban még hamisabbként hatnak. Mert most az a tét, hogy mi történik éppen: öngerjesztő érzelempreparálás, vagy odafigyelés a fára (olvasmányra)? Más gesztusok ritmizálják az előbbi, és mások az utóbbi.

Irodalom

Berszán István (2002): *Kivezetés az irodalomelméletből*. Mentor, Marosvásárhely.

Berszán István (2005): Kutatási gyakorlatok. In Berszán István (szerk): *Alternatív mozgásterek – működés és/vagy gyakorlás a kognitív folyamatokban*. Scientia, Kolozsvár.

Berszán István (2006): Gyakorlat és pragmatika. In Berszán István (szerk): *Gyakorlat, éthosz, pragmatizmus*. Scientia, Kolozsvár. (megjelenés előtt)

Berszán István (2006): Etikai Tájékozódás. In Berszán István (szerk): *Gyakorlat, éthosz, pragmatizmus*. Scientia, Kolozsvár. (megjelenés előtt)

Bókay Antal (2004): *József Attila poétikái*. Gondolat, Budapest.

Derrida, Jacques (2000): A halál adománya. *Vulgo*, 2. 3–4–5. 144–160.

Foucault, Michel (1983): Mi a felvilágosodás? In

Foucault, Michel (1991): *A modernség politikai-filo-*

zóftai dilemmái, a felvilágosodáson innen és túl. A Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutató Intézete, Budapest.

Lévinas, Emmanuel (1999): *Teljesség és végtelen*. Jelenkor, Pécs.

Lévinas, Emmanuel (1998): *Otherwise than being, or, Beyond essence*. Duquesne University Press.

Rorty, Richard (2006): A nyugati értelmiség vándorútja, avagy a megváltó igazság hanyatlása és az irodalmi kultúra felemelkedése. In Berszán István (szerk): *Gyakorlat – éthosz – pragmatizmus*. Scientia, Kolozsvár. (megjelenés előtt)

Berszán István

Kolozsvár, Babes-Bolyai Tudományegyetem,
Magyar Irodalomtudományi Tanszék

Dr. Philip Zimbardo és Dr. Klaus Thon

A Stanfordi Börtön Kísérlettől a valóságshow-ig

Két, egymást behelyettesítő vagy kiegészítő valósággal állunk szemben, sok esetben kiszolgáltatva a köztük lévő dinamikus kapcsolatnak, amely elhomályosítja a valós és a másolat közötti határokat. Írásunk ezeknek az egyre inkább elmosódó határoknak, a két világ közötti, sokrétű információt hordozó ütközőfelületnek a vizsgálatával foglalkozik.

Építészet vagy poszt-építészet?” – tette fel a kérdést 1984-ben Paul Virilio, akinek a véleménye szerint napjainkban két különböző jelenség veszi fel egymással a harcot: az egyik egy tapintható, szilárd elemekből felépített, materiális valóság, amely falakból, emeletekből és pontosan meghatározott terekből áll, a másik egy párhuzamos, virtuális valóság, amely nem a fizikai térhez és időhöz kötődik, hanem anyagtalan, pillanatnyi képek és részletek sorozata, magában hordozva elemei összességének félreérthetőségét és relativitását. (*Virilio*, 1984)

A börtönökről kialakult belső, egyéni, valamint társadalmilag elfogadott kollektív képünk az esetek túlnyomó többségében a fentebb említett anyagtalan, a média által létrehozott párhuzamos valóság terméke. Magával az intézménnyel hétköznapjainkban nagyon ritkán kerülhetünk kapcsolatba, teret hagyva ezáltal kíváncsiságunknak, az azt kiszolgáló médiának, ezen belül a szórákkoztatóiparnak. Ráadásul, mivel jellegét és társadalomban elfoglalt helyét tekintve a börtön nem kommunikál a külvilággal, ezzel még jobban felhívja magára a „kintiek” figyelmét, a médiának pedig többnyire szabad kezet biztosít a „bentiek” szülő reprezentációk megfogalmazásában. A médiában megjelenő börtönkép befogadóként a rendelkezésünkre bocsátott tényeket, eseményeket és körülményeket nem áll módunkban ellenőrizni, esetleg megcáfolni. Az így kapott információkból, forrástól függetlenül csupán egy ködös, hiányokkal teli álvalóság-képet alakíthatunk ki, és e valóságosnak tűnő álvalóság alapelemei fokozatosan sztereotípiákká nőttek ki magukat. Ezáltal pedig a kör bezárult, hiszen a valóságot kiegészítő vagy helyettesítő párhuzamos média-világ épp e sztereotípiákból táplálkozik és építkezik. (A befogadók által elvárt szerepet teljesíti, mert velük közös nyelven kell kommunikálnia.) E zárt folyamat eredményeképpen létrejött börtönképünk, a börtönök szerkezetéről és formavilágáról kialakult általános elképzelésünk tökéletes példája a Virilio által meghatározott poszt-építészetnek.

A média, kiváltképp a filmipar által kialakított hamis börtönképet egy esettanulmány-nal illusztrálom, amely feltárja realitás és a realitást eltúlzó fikció kapcsolatát.

Realitás és fikció (Az események számbavétele)

„Általában a nézők elfogadják, hogy egy (megtörtént esetre alapuló) filmben látott események a valóságnak megfelelőek. Történelmi tudásukat filmekből merítik, és nem ellenőrzik le az információk hiteltelenségét. Tehát egy olyan nemzetet nevelünk, amely a saját történelmét egy Panaflex kamera lencséjén keresztül látja.” (Stuart Fischhoff, California State University, Los Angeles) (1)

Stuart Fischhoff olyan jelenségre hívja fel a figyelmet, amely nem csupán történelmi filmekre érvényes, hanem bármely olyan témakörre, amelyről életünk során csak kivételes esetekben szerezhetünk saját tapasztalatot. Fischhoff fentebb idézett kijelentése sem törté-

nelmi események kapcsán hangzott el, hanem egy 1971-es pszichológiai kísérlet nem hiteles, de hihető feldolgozásainak sorozata láttán.

Az alábbiakban e híressé vált, a pszichológiai kutatások egyik mérföldköveként számon tartott kísérlet sorsát, különböző interpretációit tekintjük át. A szenzációszámba menő kísérletet ugyanis a későbbiekben különböző céloknak kiszolgálta, mint regényt, filmet, valóság-show-t és művészeti alkotást is megvalósították. Egyenként értékelve ezek a feldolgozások hitelesnek tűnhetnek – megcáfolva a valóságot és félrevezetve az elkényelmesedett médiafogyasztókat –, összességében azonban megállapítható, hogy torzképet adnak arról a valós eseményről, a kísérletről, amelynek leképezésére vállalkoznak. A realitás, annak különböző szintű manipulálása és a fikciós elemek közötti határok e feldolgozásokban elmosódnak. Fischhoff kijelentése a legfőképpen filmekből, könyvekből ismert témakörökre vonatkozóan rendkívül fontos, ugyanis rávilágít arra, hogy ezek az információforrások, a gyors-kommunikáció és szórakoztatás céljait szolgálván, leegyszerűsített és sztereotip elemekkel dolgoznak. Ennek a jelenségnek a következménye a valótlan, de magabiztos kollektív-tudás kialakulása olyan jelenségekről, eseményekről vagy intézményekről, amelyekkel közvetlen kapcsolatot nem áll módunkban megteremteni.

1971. augusztus, Palo Alto, Kalifornia, Amerikai Egyesült Államok

1971. augusztus 14-én, vasárnap reggel Palo Alto rendőrszírénák ébresztették. A nyugodt kisvárosban több fiatal egyetemistát tartóztattak le. A diákokat lopással és fegyveres rablással vádolták a 211/459 törvény megsértése alapján. Jogaik felolvasása után a megbilincselteket a Stanford börtönbe szállították – azaz egy aznap nyílt álbörtönbe, a Stanford Egyetem Pszichológiai Karának pincéjében. A letartóztatott diákok – akik nem számítottak a rendőri jelenletre – egy újsághirdetés felhívására jelentkeztek az azóta világhírre szert tett szociálpszichológiai kísérlet önkénteseiként. A kísérletet vezető pszichológusok különböző pszichológiai tesztek és interjúk alapján a több mint hetven önkéntes diák közül 24 fiatalembert választott ki. A résztvevőket fej vagy írás alapon két csoportra osztották: örökre és rabokra. A kísérlet atyja Dr. Philip Zimbardo volt.

A kísérlet megtervezésénél Zimbardo és társai, Craig Haney, W. Curtis Banks és David Jaffe, nagy súlyt fektettek a letartóztatási folyamat, a gyanúsítottakkal való bánásmód, valamint az álbörtön környezetének a hitelességére. Azaz tudatosan olyan elemeket használtak, amelyek már a kísérlet első pillanatától kezdve meghatározták a különböző szerepköröket, az alárendeltségi viszonyokat és a szerepkörökhöz megkövetelt lelkiállapotokat. (2) Az elemek ugyanakkor közismert, a média által kedvelt klisék voltak. Ez volt a leggyorsabb módja a kellő hangulat megteremtésének, hiszen az elemek hitelességét a résztvevők közül senki sem tudta cáfolni, azok az általánosan elfogadottnak tartott büntetés-végrehajtási palettához tartoztak. A rendőri letartóztatás (3), ujjlenyomatvétel és a teljes rendőri azonosítási folyamat, még a cellákba kerülést megelőzően, az önkéntes rabok megfélemlítését és megalázását szolgálták. Ehhez hozzájárult a szerepekhez tartozó jelmez, amely

A csoportok közötti kommunikáció eldurvulása és a különböző konfliktusok kezelése sok szempontból emlékeztetett a zimbardói kísérletre. Zmijewski vizsgálatában volt ezeknek a veszélyeknek, ugyanúgy, mint a kísérlet etikátlanságának és bizonyos mértékű felelőtlenségének. Ő e kísérletet utalásként, emlékeztetésként kívánta használni, a jól meghatározott közép-európai kulturális környezet önző és kilátástalan politikai döntéseinek kritikájaként.

mindkét csoport esetén a résztvevők személyiségének az eltörlését szolgálta. A rabok ruhája egyszerű fehér hálóing volt, amelyre a nevüket helyettesítő szám volt felvarrva. Alsoneműt nem hordhattak. A ruházkodás már az első pillanattól megváltoztatta a rabok férfias viselkedését. Kialakult a kívánt alárendeltségi érzés az egyenruhába öltöztetett örökökkel szemben, akik az amerikai rendőr-klisének megfelelően napszemüveget viseltek. Az egyének ily módon két homogén csoportba olvadtak össze: az egyik oldalon a kiszolgáltatottságot érző és éreztető, férfias kinézetükben megalázott rabok, valamint a tekintetüket eltakaró, hatalmat és magabiztosságot kifejező örök. Minden eszköz az önkéntesek ösztöneit célozta meg, amelyeket a média és a szociális környezetük épített ki:

„... a rabok és az örök szerepkörének eredeti forgatókönyve a résztvevők hatalommal és alárendeltséggel kapcsolatos tapasztalataira, a szülők kapcsolatának megfigyelésére, a hatóságokhoz való viszonyra és a látott filmekre, valamint börtönéletéről szóló olvasmányokra volt alapozva. Hasonlóan Milgram kutatásához, mi sem kellett, hogy megtanítsuk a résztvevőket a szerepükre. A társadalom elvégezte ezt helyettünk. Mi csak a szerepen belüli improvizációjukat kellett, hogy lejegyezzük, mint kutatási adatot.” (4)

A mesterséges környezet formai és működési elemei fokozatosan átalakították az állbörtönt igazi börtönné. A következő öt nap eseményei mind a résztvevők, mind a tudósok képzeletét fölülmúlták.

„Úgy érzem, hogy kezdem elveszíteni az identitásomat, hogy az a személy, akit én úgy hívok, hogy ..., a személy aki jelentkezett, hogy engem ebbe a börtönbe juttasson (mert ez egy börtön volt számomra és még mindig egy börtön, soha nem tekintettem kísérletnek vagy szimulációnak...), nagyon messze volt tőlem, annyira, hogy már nem voltam az a személy, hanem a 416-os voltam. Tényleg a számom voltam, 416-nak kellett eldöntenie, mit kell tennie.” (5)

Az örökben kialakult agresszivitás és hataloméhség több, számukra is hihetetlen helyzetet idézett elő. A rabok már a második nap felkelést szerveztek az örök viselkedése és az általuk megszabott szabályok ellen. A felkelésnek hamar véget vetettek, viszont elkezdődött a különböző büntetések sorozata: ruhák elkobzása, az étel elvonása, fekvőtámaszok, magánzárkába való több órás bezárás stb. Alig 36 óra elteltével az első rabot szabadlábra kellett helyezni súlyos viselkedési és gondolkodási zavarok miatt. Bosszúból az örök még kegyetlenebb módszereket találtak ki a rabok közötti rendfenntartásra. Az eredmény további öt, komoly lelki és gondolkodási zavarokkal küzdő rab szabadlábra helyezése volt. A helyzet súlyosságát felismervén, etikai, morális és egészségi okok miatt, Zimbardo a hatodik napon leállította a két hétre tervezett kísérletet. (6)

1999–2001, Németország

A Rowohlt Taschenbuch Kiadó gondozásában, 1999-ben megjelent Mario Giordano *Black Box* című regénye, amely a fentebb röviden leírt kísérletet dolgozza fel. A könyvben utalásokat találunk a regényt ihlető kutatásokra, így a Stanfordi Börtön Kísérletre, valamint a Zimbardo előtt e témában dolgozó Stanley Milgram tanulmányaira. Mario Giordano könyve igazán csak 2001-ben borzolta fel az európai és tengeren túli kedélyeket, amikor könyve alapján Oliver Hirschbiegel elkészítette *A kísérlet (Das Experiment)* című filmet.

Murray állítása szerint „a Stanfordi Börtön Kísérlethez kapcsolódó német film vitát indított el arról, hogy hol végződik a realitás és hol kezdődik a fikció” (7) – szól az alcím az Amerikai Pszichológusok Egyesületének Monitor című folyóiratában. Mind a film eredeti változatában, mind a reklámozásánál felhasznált médiaanyagokban az 1971-es kísérletet nevezik meg legfőbb kiindulópontként. Ezt az utalást azonban a Stanford Egyetem jogászainak kérésére a film amerikai bemutatója előtt a forgalmazónak, a Senator Film Internationalnek törölnie kellett – valóban nyomós okok miatt.

A film forgatókönyvének középpontjában Tarek Fahd (Moritz Bleibtreu), az újságíróként, majd taxisofőrként dolgozó férfi áll, aki újsághirdetés alapján önkéntesnek jelentkezik egy szociálpszichológiai kísérlethez. A tanulmányt Dr. Klaus Thon (Edgar Selge) pszichológus csapata vezeti egy német egyetem keretén belül. A pszichológiai tesztek és interjúk alapján kiválasztott önkénteseknek két hetet kellene az álbörtönben eltölteniük, amely az egyetem pincéjében van felépítve. A forgatókönyv lépésről-lépésre követi az elkövetkezendő 40–50 percben a stanfordi kísérlet eseményeit, egészen annak végkifejletéig. A hatásosság kedvéért azonban az egykori kísérletet enyhe túlzásokkal egészíti ki. A film első részében előforduló dramatizálások szerepe talán még érthető. Viszont ami ez után következik, valóban sértő a stanfordiakra nézve. A filmbeli Dr. Zimbardo, azaz Dr. Thon felelőtlenségének köszönhetően, a magát a helyzet urának képzelő Berus (Justus von Dohnányi), az örök náci tisztre emlékeztető vezéralakja, foglyul ejti a kutatók csapatának két pszichológusát, akik közül a pszichológusnőt meg is erőszakolják. A rabok és tudósok súlyos bántalmazásával folytatódik a film második része, egészen a rabok megszökéséig, amelynek két halott és több sebesült az ára.

2001–2002, London, Egyesült Királyság

Tovább haladva a stanfordi kísérlet feldolgozásainak sorában, eljutunk a kortárs szórakoztatóipar nagy találmányához, a valóságshow-hoz. Zimbardo beleegyezését és együttműködését a Stanford-i Börtön Kísérlet stúdióban történő megismétléséhez a nemzetközi hírnévnek örvendő, rangos angol médiaóriás, a British Broadcasting Corporation, azaz a BBC kívánta megszerezni. Zimbardo több ízben is kifejezte aggályait e tervvel kapcsolatban, azonban a BBC-nek és két angliai pszichológusnak, Dr. Alex Haslamnak (University of Exeter professzora és a European Journal of Social Psychology szerkesztője) és Dr. Stephen Reichernek (University of St. Andrews professzora) túl vonzó volt az ötlet ahhoz, hogy 2001 decemberében a valóság-show ne kerüljön megvalósításra a BBC Elstree Stúdióban.

Utólag, Mario Giordanóhoz és Oliver Hirschbiegelhez hasonlóan, Haslam és Reicher is igyekeztek elhatárolódni a stanfordi kísérlettől, és az attól való radikális eltéréseket próbálták bizonyítani. A két tudós *A kísérlet* néven megtervezett valóságshow-t stúdióban lejátszódó kísérletnek tekintette és szakmai áttörésként értékelte. Érvelésüket több tudós és médiaszakember megkérdőjelezte, hiszen a résztvevők tudatában voltak a tévéközvetítésnek, amely befolyásolta viselkedésüket. Az egyik résztvevő így vélekedett az eredményről: „Úgy állították, hogy ez egy komoly tudományos program, viszont úgy nézett ki, mint egy szegényes Big Brother.” (8)

A valóság-show eredménye négy egyórás, drámai címekekkel ellátott film: 1. Conflict (Konfliktus); 2. Order (Rend); 3. Rebellion (Felkelés); 4. Tyranny (Zsarnokság).

A „stúdiókísérlet” kimenetele hasonlított az eredeti, stanfordi forgatókönyvhöz: a „stúdió-börtönt” a szervezőknek a tervezettnél hamarabb be kellett zárniuk. A bezárás pontos okát nem ismerjük. Az utolsó, negyedik rész ugyanis nem érezteti a tervezettnél korábbi befejezést, erre csupán a sajtóhíradások utalnak: „A BBC kísérletét felügyelő tudósok aggódni kezdtek a 15 résztvevő lelki és fizikai egészségéért, és a tervezettnél hamarabb beszüntették a műsort.” (9) A BBC szövivője szerint a kísérlet befejezéséről szóló döntést az ez alkalomra létrehozott etikai bizottság hozta meg. Indoklásuk szerint elegendő tudományos adatot sikerült begyűjteni, s nem kívánták a helyzetet tovább fokozni. Dr. Haslam a BBC News-nek a következőt nyilatkozta: „A kísérlet eredményes volt, nem állítottuk le – kielégítette tudományos céljainkat.” (10)

2005, Varsó, Lengyelország

2005 márciusában Artur Zmijewski lengyel művész újból megrendezte a stanfordi kísérletet. Az *Isméltés* című 40 perces dokumentumfilm képviselte Lengyelországot a 2005. június-november között megrendezett 51. Velencei Biennálén. A témaválasztás jellemző Zmijewski művészi munkásságára. Filmjei társadalmilag vagy politikailag jól meghatározott csoportok viselkedését dokumentálják számukra extrém helyzetekben. Célcsoportjai között megtaláljuk a Holocaust idején szülőföldjükről elmenekült és Izraelben letelepedett zsidókat, a különböző mozgáskoordinációs problémákkal küzdő egyéneket vagy a siketeket. A menekült zsidók gyermekkori kultúrájuk és anyanyelvük elfelejtésével néznek szembe (*Izraeli triptichon – Itzik, A mi énekeskönyvünk, Lisa*); a mozgáskoordinációs problémákkal küzdő, Huntington korban szenvedő Wojciech Krolilikiewicz a hasonló betegségben szenvedő Danuta Witkowskával találkozik (Rendezvous); a siketeből összeállított kórus Bach-kantátákat ad elő a lipcsei Tamás-templomban az esélyegyenlőség néha erőltetett jegyében (Énekóra 2). Zmijewski eddigi munkásságára jellemező politikai és szociális problémákkal szembeni érzékenysége mutatkozik meg az *Isméltésben* is. A stanfordi kísérlet újrendezésének szimbolikus a jelentősége, és szorosan kötődik a mostani közép-európai politikai állapotokhoz. Mint Zmijewski eddigi munkái, ez a mű is egy szociálisan és kulturálisan pontosan behatárolt réteggel foglalkozik. Zmijewski pszichológusok segítségével rendezte meg a kísérletet, betartva az 1971-es forgatókönyvet. A pszichológiai tesztek és interjúk alapján kiválasztott önkénteseket lakhelyükön tartóztatták le és szállították a Varsó ipari negyedében felépített albtörtönbe. Kimenetelét tekintve ez a kísérlet szintén fiaskó volt. A csoportok közötti kommunikáció eldurvulása és a különböző konfliktusok kezelése sok szempontból emlékeztetett a zimbardói kísérletre. Zmijewski viszont tudatában volt ezeknek a veszélyeknek, ugyanúgy, mint a kísérlet etikátlanságának és bizonyos mértékű felelőtlenségének. Ő a kísérletet utalásként, emlékeztetésként kívánta használni, a jól meghatározott közép-európai kulturális környezet önző és kilátástalan politikai döntéseinek kritikájaként. (11)

Realitás és fikció (Célok és szempontok)

Az előző fejezetben bemutatott stanfordi kísérletnek és különböző feldolgozásainak céljai nagyon különbözőek voltak. Amint láttuk a reális-megtörtént és a fiktív-elképzelt valóságok közötti harcot minden esetben más, e valóságoktól szinte független érdekek vezérlik. E harc eredménye a két világ közötti ütközőfelületen válik láthatóvá. Az ütközőfelület (interface) Virilio meghatározása szerint nem más, mint a két médium közötti folytonos anyagáramlás szűrőfelülete. Az itt létező tér már nem vonalaktól, síkoktól és tömegekből áll, hanem pillanatképek felvillanásából és ezek összeolvadásából. (*Virilio*, 1984) A médiafogyasztók kielégítése végett alakulnak át a realitás elemei anyagtalan, helytől és időtől független díszletkévé, képekké és illúziókká. Egy ilyen folyamat eredményeinek lehettünk tanúi a stanfordi kísérlet átalakulása és átalakítása esetében is. A különböző célok elérése érdekében, minden esetben az eredeti kísérlet árnyékában maradvá, átváltak a valós indítékok és elvesztették tudományos jellegüket. Zimbardo és csapatának felháborodása jogos, hiszen a különböző dramatizálások (Giordano, Hirschbiegel) vagy manipulálások (Haslam, Reicher) az eredeti esemény tudományosságát és következtetéseit kérdőjelezzik meg. Az ily módon manipulált történet hamis, valótlan, ám mégis hitelesnek tűnő kép formájában ívódik be a befogadók tudatába.

A két világ közötti határvonal meghatározása érdekében vizsgáljuk meg a négy eset hátterében álló célokat és alkotói szempontokat.

A stanfordi kísérletnek három tudományos célja volt. Az első Zimbardo egyik korábbi tanulmányához kapcsolódott. Zimbardo szociálisan és lelkileg normálisnak tartott

egyének gyors antiszociálissá válását vizsgálta olyan extrém helyzetekben, mint a vandализmus vagy az embertelen bánásmód. Megállapította, hogy az extrém helyzetek által kiváltott személyiség-megfosztás következménye az alárendelt vagy más személyek alacsonyabb rendűnek vagy tárgynak tekintése, s ez az állapot az agresszió további formáinak ad teret. (Zimbardo, 1970) Ennek a jelenségnek a további tanulmányozására hozta létre a kísérlet laboratóriumi, totális-környezetét (12) és állította fel a börtön-helyzetet. A második cél a különböző társadalmi helyzetek erejének és az egyénben lappangó negatív, destruktív hajlamokat aktiváló hatásának vizsgálata volt. E kutatás 1971-ben, akár csak napjainkban, nagy horderejűnek bizonyult. A kiindulópontot Zimbardo számára itt Schein (13) leírásai képezték a koreai háború agymosási és a Kínai Kommunista Párt indoktrinációs folyamatairól. (Zimbardo, 1996/2000) E korai példák mellé aktuális incidenseket is felsorakoztat (az iraki hadifoglyok megalázását). (14) A kísérlet harmadik célja egy véletlenszerű esemény okainak és következményeinek tanulmányozása. Kezéssel a kísérlet megtervezése előtt Zimbardo diákcsoportja egy hétvége erejéig börtönbeli tilalmakat vezetett be magának. Börtönpszichológiai témával foglalkoztak és a tanulmányi folyamat kiegészítéséhez találtak ki segédeszközként a szokatlan helyzetet, amely meglepő magatartásváltozásokhoz vezetett. Zimbardo ezért is döntött a diákjai által kitalált kísérlet kontrolált környezetben történő megismételése mellett, kizárva minden idegen vagy szerinte szubjektív elemet. (Zimbardo, 2000) Mindezekkel Zimbardo a Kurt Lewin által elindított és Stanley Milgram által folytatott viselkedéstani és szociálpszichológiai kutatásokat és kísérleteket kívánta folytatni. Milgram a hatvanas években nagy elismerést szerzett a hatalom, tekintély és az ezeken keresztül kifejeződő agresszivitás tanulmányozásában. Zimbardo több cikkében is hangsúlyozza Milgram kutatásaihoz való kapcsolatát. (Zimbardo, 1970; 1973; 2000)

A kísérlet című film amerikai bemutatóját megelőzően Zimbardo a filmbeli történet tudományos megalapozatlanságát hiányolta elsősorban:

„A filmben egy örült pszichológus kijelenti: 'Rendezzük meg ezt a kísérletet!' Egyszer sem indokolták a kísérlet célját – ezáltal a film az örült-tudós filmek kategóriájába tartozik. Hihetetlen dolgok történnek és senki sem ura a helyzetnek. Ilyesmi soha nem fordul elő egy pszichológiai kísérletben.” (15)

A film forgatókönyve, amint ez az Oliver Hirschbiegellel készített interjúból (16) kiderül, több átalakításon ment keresztül. A film eredetileg Mario Giordano *Black Box* című könyvének az író által megírt forgatókönyvét követte volna. Hirschbiegel azonban elégedetlen volt a Giordano-változattal, és bevonta a csapatba az amerikai Don Bohlingert, majd Christoph Darnstadtöt. Közreműködésük eredményeképpen a cselekmény az eredeti kísérlethez, de a könyvhöz viszonyítva is még durvább fordulatokat vett, ekkor már a

A Zmijewski féle újjáépítés nagyrészt a stanfordi körülményeket tükrözi, viszont sokkal mesterségesebb, humánusabb és kortárs kivitelen. Itt is ugyanazokkal a megszokott elemekkel találkozunk, viszont ebben az esetben, a kulturális különbségek miatt, ezek teljesen más megvilágításba kerülnek. Az eddigi álbörtönök mind angolszász környezetben léteztek, míg ez egy volt kommunista országban, ahol a börtönbelsőket illetően is tipikus közép-európai állapotok uralkodnak. Ebből a nézőpontból ez a környezet a résztvevőket sokkal inkább egy általános, filmekből ismert börtönre emlékeztette, míg a helyi, különböző történetekből ismert állapotokra kevesebb utalást találtak.

párbeszéd szintjén is. Noha Zimbardo többszörösen is kritizálta a *Black Box* hitelességét (a könyv, mint említettük a stanfordi kísérletet jelöli meg forrásaként), Hirschbiegel a szereplőket és a történetet teljesen hitelesnek ítélte meg. (17) Giordano később némiképp eltávolodott korábbi dokumentarista álláspontjától és kijelentette, hogy végül is nem kötelessége tudományos munkát írni, hanem íróként mindössze történeteket kell elmesélnie emberekről, viselkedésükről, szereplőit pedig minél hitelesebben kell ábrázolnia. (18) Tény azonban, hogy mindkét szerző (Giordano és Hirschbiegel) az 1971-es eseményekről a megtörténnél lényegesen drámaibb képet fest. Zimbardo az 1971-es kísérletre tett utalások (több félreérthetetlen hasonlóság), de ugyanakkor a hihetetlen túlzások miatt tudósként valószínűleg jogosan tartja mindkét alkotást felelőtlen, túlzó, olcsó műnek. (Murray, 2002) Ezzel szemben, Hirschbiegel filmjét a német filmgyártás fordulópontjának tekinti, és hangsúlyozza arculatváltó szerepét a nemzetközi piacon. A filmet felelősségteljes, valós témával foglalkozó és mégis szórakoztató, izgalmas alkotásnak tartja. „...ez nem jellemző a német filmre, de nagyon jellemző rám. Valahogy ez az én stílusom.” (19)

Az angol produkció megszületésének háttere a két eddigi, a zimbardói és a hirschbiegeli célok és szempontok közé sorolható. Ha a német filmet Zimbardo örült tudós filmként határozta meg, akkor a londoni valóság-show az ál-tudományos / ál-tudós kategóriába tartozik. Alkotói, Haslam és Reicher természetesen tudományos kísérletként tűntették fel a tévműsort. Kutatási céljaikat Haslam Tajfel és Turner (20) szociális identitással kapcsolatos tanulmányai alapján határozta meg. Haslam szerint a zimbardói kísérlet – kiszűrve belőle a tragikus fordulathoz vezető szervezésileg megoldatlan elemeit – egy álbörtön működésének vizsgálatára, a csoportok identitástudatának viszonyára egyszerűsíthető le. Haslam kizárja a bennünk élő gonosz fogalmát – amely Zimbardo egyik fő következtetése volt (Zimbardo, 2004) –; a kísérlet ideje alatt előforduló feszültségeket a társadalmi helyzetmegoldó-képesség hiányával magyarázza. (21) Reichert – a Haslam által megfogalmazott célok mellett – a televíziós rögzítés tudatának a résztvevőkre gyakorolt hatása is foglalkoztatta. (22) Ezt a jelenséget ő egy fokozott börtönbeli megfigyelési eszközként értékeli, és úgy tartja: annak ellenére, hogy a résztvevők tudják, felvétel készül róluk, nem képesek magatartásukat folytonosan visszafogni, kontrollálni. Több szakmai vélemény azonban nem így értékelt a helyzetet. Zimbardo szerint egy hasonló kísérlet nem etikus szakmai szempontból (ezzel 1971-es kijelentését és következtetéseit erősíti meg), nem engedélyezhető valóság-show-vá való alakítása. A szórakoztatóipar elvárásainak megfelelően a kísérlet során kaotikus helyzeteknek kell kialakulniuk (vagy ilyeneket generálnak) ahhoz, hogy a műsor ne váljon unalmassá. (23) Ennek tudatában viszont még annyira sem tekinthető etikusnak az amúgy sem etikus kísérlet megrendezése. David Miller médiaszakértő (Sterling Media Group) szerint a tudományos megközelítés hamis ok, hiszen nem ellenőrizhető a tudományos adatok valódisága.

Céljait tekintve Zmijewski *Repetition* című műve eltávolodik az előző feldolgozások torzító jellegétől. Zmijewski tudatában van a Zimbardo által leírt etikátlanságnak (Zimbardo, 1973, 2000, 2004) és a fennálló veszélyeknek, pontosan ezeket a köztudott tényeket használja ki. A kísérlet mondanivalója, ugyanakkor kilátástalansága által kívánja a politikai élet különböző döntéseire felhívni a figyelmet. Zimbardo véleményén osztozva párhuzamot állít a kísérlet és az amerikai katonák iraki (Abu Ghraib) és kubai (Guantanamo Bay) hadifoglyokkal szembeni magatartása között. Ugyanakkor a film és annak üzenete által szeretné a lengyel kormány döntésére is felhívni a figyelmet, amely döntés eredményeként Lengyelország szintén kiküldte katonáit Irakba. Ezeknek a céloknak a fényében Zmijewski filmje nem kihasználja a stanfordi kísérletet, hanem felhasználja. Zimbardo a Giordano – Hirschbiegel – Haslam – Reicher feldolgozásoknak az 1971-es kísérlet hírnevének kihasználását, majd a kísérlet saját érdekek szerinti manipulálását róta fel. Ezzel szemben a lengyel dokumentumfilm aprólékosan próbálja követni a stanfordi kísérlet forgatókönyvét. Nem kívánja azt semmilyen módon manipulálni, hanem üzenetként használja. Így a 2005-

ős *Ismétlés* köztudatban őrzött képe csak megerősíti az 1971-ben lejátszódott események üzenetét, lezárva ezzel a 34 éve kinyitott Pandora-szelencét.

Realitás vagy fikció (Eszközök és formai elemek)

Ha az itt bemutatott esettanulmány fényében felidézzük a virilói poszt-építészet fogalmát és Umberto Eco tévéről és filmekről szóló cikkeit (24), világosan láthatjuk a média által kialakított párhuzamos világvilág háttereit. A poszt-építészet létrehozó sztereotípiák és klisék, amelyek domináns módon meghatározzák a bennünk élő börtönképet, nem fedik a valóságot (bár elemeik valós elemek interpretációi). A stanfordi kísérlet feldolgozásainak formai nyelvezetében hasonló a helyzet.

Erthető módon már maga Zimbardo is kísérlete megtervezésekor e börtön-sztereotípiákkal dolgozott. Amint ezt később elmagyarázta, tudatában volt a klisék bennünk élő erejének és ezért, a résztvevők szerepkörükhez való minél gyorsabb azonosulása érdekében, tudatosan használta a sztereotíp, média által megformált börtönképet. Így született meg a pincében kialakított, felépített álbörtön: a cellák tere a negatív börtönképhez képest is kisebb volt (180x270cm, amelyben három ágyat helyeztek el), a külvilágtól elszakított ablaktalan terek, az alig egy ember befogadására alkalmas sötét magánzárka stb. Ezek mind a valóságnak nem megfelelő terek, viszont a köztudatban párosulnak egy elképzelt-valós börtönképpel. Ugyanígy kliséken alapul a résztvevők ruházkodása is: a nőiesítő hálóing, a kopaszra nyírt fejét szimbolizáló fejre húzott női harisnya vagy az örök rendőri egyenruhája és a *Cool Hand Luke*-filmből származó napszemüveg használata. (Zimbardo, 1973) Mindezek az elemek automatikus képzetársításokat indítottak el a résztvevőkben.

A későbbi feldolgozások már magát a kísérletet (és azzal együtt a börtönképet) torzították el és fogalmazzák át a klisék nyelvén. A Giordano-könyv és a Hierschbigel-film eszköztára hatásvadász, eltúlzott világot mutat be a filmekből vagy realitásból nem igen ismert (és ezért a néző számára hihető) pszichológiai kísérletekről és az abban feldolgozott börtönképről. Ilyenek például a filmbeli tudósok által alkalmazott, kínzókamrára emlékeztető formai elemek. Már maga a Giordano-könyv is egy hasonló kínzóeszközzel kapja a nevét: a Fekete Doboz egy kipárnázott páncélszekrényzerű bútordarab, amelyet magánzárkaként használnak a különösen rossz magaviseletű rabok esetében.

Az angliai valóság-show valóság-manipulálása számunkra nem áttekinthető. A lejátszódott eseményekről csupán egy négyórás, több hónapon keresztül vágott anyag vált nyilvánossá. A valóság-show formailag követte az angol börtönök világának leegyszerűsített képét, beleértve a rabok és örök egyenruháját. Azonban valóságszerűségét már a résztvevők szerint is elvesztette a végleges dokumentumfilm. Állításuk szerint a csak egy kis csoportra összpontosító dokumentumfilm az egyik szereplőt teljesen hamis fényben tünteti fel, míg a többiek végig a háttérben maradnak. (25)

A Zmijewski féle újjáépítés nagyrészt a stanfordi körülményeket tükrözi, viszont sokkal mesterségesebb, humánusabb és kortárs kivitelben. Itt is ugyanazokkal a megszokott elemekkel találkozunk, viszont ebben az esetben, a kulturális különbségek miatt, ezek teljesen más megvilágításba kerülnek. Az eddigi álbörtönök mind angolszász környezetben léteztek, míg ez egy volt kommunista országban, ahol a börtönbelsőket illetően is tipikus közép-európai állapotok uralkodnak. Ebből a nézőpontból ez a környezet a résztvevőket sokkal inkább egy általános, filmekből ismert börtönre emlékeztette, míg a helyi, különböző történetekből ismert állapotokra kevesebb utalást találtak.

Jegyzet

(1) Idézi Murray, Bridget (2002): Film criticized as irresponsible. In *PsychNET*, 33. 3. American Psychological Association.

(2) „A Stanford Börtön Kísérletben a szerepekre, szabályokra, csoport-identitásra, valamint helyzetekből eredő ego-mentes viselkedés és viselkedési stílus fel-

ismerésére összpontosítottunk” – hangzott el az Amerikai Pszichológusok Egyesületének, 1996-os torontói konferenciáján. Az előadás szövege 2000-ben jelent meg a Thomas Blass által szerkesztett „*Obedience to Authority: Current Perspectives on the Milgram Paradigm*” című kötetben.

(3) A Stanford Egyetem és a Palo Alto-i rendőrség jó viszonyát kihasználva, Zimbardo elnyerte azoknak közreműködését. Ez volt a kísérlet idején használt egyetlen valóságnak megfelelő elem, úgy szereplőit, mint folyamatát tekintve.

(4) Zimbardo, 2000

(5) Zimbardo, 1973

(6) A kísérlet részletes leírását és elemzését elolvashatjuk az ennek dedikált honlapon: www.prisonexp.org.

(7) Murray, 2002

(8) Wells, Matt: *BBC2 delays 'unfair' prison experiment*, *The Guardian*, 2002. április 10.

(9) Matt Wells, *The Guardian*, (2002) január 24.

(10) Az idézet mondat a BBC honlapján jelent meg 2002. január 24-én, a *BBC denies aborting 'prison' reality show* cikkben.

(11) E közép-európai jelenségről Joanna Mytkowska beszél. Lásd Mytkowska, Joanna (2005): Too-True Scenarios. In Zmijewski, Artur: *If it happened only once it's as if never happened*. Zacheta Narodowa Galeria Sztuki, Varso.

(12) Zimbardo „total-environment”-nek nevezi a tanulmányozandó helyzet teljesen izolált, mesterséges, steril környezetét. (Zimbardo, 2000)

(13) Schein, E. H. (1956): The Chinese indoctrination program for prisoners of war: A study of attempted brainwashing. *Psychiatry*, 19. 149–172.

(14) 2003-ban a Bagdadtól 30 km-re fekvő Abu Ghraib-i amerikai katonai bázison amerikai katonák minden erre vonatkozó parancs nélkül, csupán saját szórakozásukra iraki hadifoglyokat aláztak meg. A meztelenre vetkőztetett foglyok fejére papírzacsokót húztak és különböző szexuális konnotációjú cselekedetekre kényszerítették őket. A katonák a kialakult és általuk viccesnek tartott helyzeteket fényképen örökítették meg. (Zimbardo, 2005 – www.prisonexp.org)

(15) Murray, Bridget (2002): Film criticized as irresponsible. *PsychNET*, 33. k., 3. American Psychological Association.

(16) Mitchell, Wendy (2002): *Behind the Bars of "Das Experiment"*. Oliver Hirschbiegel on the Universal Appeal of Prison Psychiatry, indieWIRE, szeptember 19.

(17) „Hasonló egy Shakespeare-darabhoz és már az elejétől nagyon meggyőző volt. Az összes szereplő nagyon hihető volt a helyzetükben.” (Mitchell, 2002)

(18) Murray, 2002

(19) Mitchell, 2002

(20) Tajfel, H. – Turner, J. C. (1979): An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin – S. Worchel (ed.): *The social psychology of intergroup relations*. Brooks/Cole, Monterey. 33–47.

(21) Haslam, S. A. (2001): *Psychology in organizations: The social identity approach*. Sage, London.

(22) Reicher, Haslamhoz hasonlóan a szociális identitás és csoportok közötti kapcsolatokkal foglalkozik. Lásd Reicher, S. D. – Levine, M. (1994): Deindividuation, power relations between groups and the expression of social identity: The effects of visibility to the outgroup. *British Journal of Social Psychology*, 33.

(23) Wells, Matt (2002): BBC halts „prison experiment” *The Guardian*, január 24.

(24) Umberto Eco 1983-ban írt *Már nem átlátszó a képernyő* c. cikkében bemutatja és levezeti a tévének, valamint egy esettanulmány, a *Casablanca* (1942) elemzésén keresztül, a filmek kommunikációs stratégiáit. A klisék – fikció és hírek vagy hírszerű események – összeolvadására hívja fel a figyelmet és ezen keresztül kialakuló párhuzamos, nem hiteles valóság kialakulására. A néző, befogadó nemzetközi képi nyelven beszélő médium elmossa a határokat a hír (igaz) és a fikció (valótlan) között. Ezt a valótlán világot valós elemek leegyszerűsített formái népesítik be, ezáltal hamis reprezentációkat hozva létre. Lásd: Eco, Umberto (2002): *Az új középkor*, Európa Kiadó, Budapest.

(25) Wells, Matt (2002): BBC2 delays 'unfair' prison experiment. *The Guardian*, április 10.

Irodalom

Eco, Umberto (2002): *Az új középkor*. Európa Kiadó, Budapest.

Haslam, S. A. (2001): *Psychology in organizations: The social identity approach*. Sage, London.

Mitchell, Wendy (2002): *Behind the Bars of "Das Experiment"*; Oliver Hirschbiegel on the Universal Appeal of Prison Psychiatry. indieWIRE, szeptember 19.

Morawinska, A. (2005): Bevezető. In Zmijewski, Artur: *If it happened only once it's as if never happened*. Zacheta Narodowa Galeria Sztuki, Varso. Murray, Bridget (2002): *Film criticized as irresponsible*, *Monitor. PsychNET*, 33. 3. American Psychological Association-Mytkowska, Joanna: Too-True Scenarios. In Zmijewski, 2005

Reicher, S. D. – Levine, M. (1994): Deindividuation, power relations between groups and the expression of social identity: The effects of visibility to the outgroup. *British Journal of Social Psychology*, 33. Schein, E. H. (1956): The Chinese indoctrination program for prisoners of war: A study of attempted brainwashing. *Psychiatry*, 19.

Tajfel, H. – Turner, J. C.: *An integrative theory of intergroup conflict*. In Austin, W. G. – Worchel, S. (szerk., 1979): *The social psychology of intergroup relations*. 33–47. Brooks/Cole, Monterey, CA. Virilio, Paul (1984): *L'espace critique*, Editions Christian Bourgois. Spatiu critic, Editura Idea Design & Print, Kolozsvár.

Wells, Matt (2002): BBC halts „prison experiment”. *The Guardian*, január 24.

Wells, Matt (2002): BBC2 delays 'unfair' prison experiment. *The Guardian*, április 10,
 Zimbardo, Philip G. (1969): The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. In Arnold, W. J. – Levine, D. (1970, szerk.): *Nebraska Symposium on Motivation*, 27. University of Nebraska Press, Lincoln, NE.
 Zimbardo, Philip G. – Haney, Craig – Banks, Curtis (1973): *Interpersonal Dynamics in a Simulated Prison*, *International Journal of Criminology and Penology*, 1.
 Zimbardo, Philip G. – Maslach, Christina – Haney, Craig (2000): Reflections on the Stanford Prison Experiment: Genesis, Transformation, Conse-

quences. In Blass, Thomas (szerk.): *Obedience to Authority: Current Perspectives on the Milgram Paradigm*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
 Zimbardo, Philip G. (2004): A Situationist Perspective on the Psychology of Evil: Understanding How Good People Are Transformed Into Perpetrators. In Miller, A. G. (szerk.): *The Psychology of Good and Evil*. Guilford Press, New York.
 Zmijewski, Artur (2005): *If it happened only once it's as if never happened*. Zacheta Narodowa Galeria Sztuki, Varso.

Kim Attila
 Erdély, Kolozsvár



Az AULA Kiadó könyveiből

Kortárs klasszikusok

Sz. Molnár Szilvia munkája tankönyv, mely a középfokú könyves szakképzés számára készült, de haszonnal forgathatja maturandus és mindenki, aki tájékozódni óhajt az ezredforduló irodalmának belső ügyeit illetően.

Kortárs irodalomról értekezni szigorú értelemben véve képtelen vállalkozás, hiszen nem lehet keretbe szabni, mi kortárs. Idősödő apa és serdülő fia az idő törvénye szerint feltétlenül kortársak, ám az ő kortársaik nem maradéktalanul ugyanazon személyek. Mindeközben a magyar irodalmi kánon bizonyos tekintetben örök kortársuk. Ha bármifajta monografikus egységre törekszünk, akkor a kortárs fogalmát kizárólag metaforikusan érthetjük, s kötetünk még így is csupán néhány évtizedig maradhat érvényes. Természetesen korántsem megvetendő egy könyvben testet öltő konszenzus, elég csak arra gondolnunk, hogy az új típusú érettségi előkészítőinek az utolsó pillanatig fejtorést okozott, mit is tekintsenek kortárs irodalomnak. Végül minden olyan mű választható lett, amely a nyolcvanas évek után született vagy szerzője ma is él. Így fordulhat elő, hogy Faludy György harmincas évekbeli művei augusztus 31-én még szerepelhetnek volna az érettségi tételekben kortársként, szeptember 1-től viszont legfeljebb a portrételek között foglalhatnának helyet. A kortárs-fogalom metaforikus jelentése mellett elköteleződő Sz. Molnár Szilvia könyve feloldja az efféle visszás helyzeteket. A Bevezetés a kortárs magyar irodalomba világos, ám nem vitathatatlan képet nyújt napjaink magyar nyelvű írásos művészetéről.

A tankönyvektől elvárható érték közvetítés feladatát akadályozzák a témából fakadó módszertani korlátok: külső nézőpont híján pillanatnyilag lehetetlen elválasztani a tartósan kánonban maradó műveket azoktól, amelyek csak ideiglenesen élvezhetnek kedvező kanonikus pozíciót. A hitelvesztés veszélye mégsem fenyegeti komolyan a munkát, mert az értékbeli sokszínűséget a megváltozott irodalompolitikai helyzettel

vagy az elit és tömegkultúra posztmodern vegyítésével is magyarázhatjuk.

A mű pedagógus szemmel nézve majdnem megfelel a jó tankönyv követelményeinek. Benne a szempontrendszer tisztázását két nagy fejezet követi. Az első a kortárs magyar lírát tárgyalja főleg az irodalmi hagyományra és a poétikai sajátosságokra figyelve, az elméleti kritika meghatározó hangjainak összefogásával Pilinszky Jánostól Varró Dánielig. A második teszi ugyanezt a kortárs magyar prózára tekintettel Füst Milántól Garaczi Lászlóig. A harmadik klasszikus műnem, a dráma tárgyalása teljes egészében hiányzik a könyvből, hacsak nem vesszük annak az underground irodalomhoz sorolt happeningek és performanszok rövid bemutatását. Ez a hiány feltehetően többekben valódi űrt képez, hiszen nem állíthatjuk, hogy manapság nem születnek drámai szövegek. Önmagában elégtelen érvnek tűnik, hogy a drámák hatása a színházi előadáson mérhető, vagyis az olvasónak semmi dolga velük, a kritikai gyakorlatot illetően az irodalomtudomány helyébe már amúgy is a színháztudomány lépett. Ha az ezredforduló írásfoglalma elbírja a képverset, akkor a dráma médiuma sem lehet teher számára. Ezen kívül nem feledkezhetünk meg azokról az alkotókról sem, akik lírai vagy prózai szövegeik mellett drámákat is megjelentetnek nyomtatásban. Bár a drámai szövegek lényegesen másfajta írásmódot követelnek, mégis önálló nézőpontot kínálhatnak a teljes életmű értelmezésében. Tehát a megváltozott befogadói közeg nem elegendő ok arra, hogy a drámát kihagyjuk a kortárs magyar irodalom ismertetéséből.

Az alfejezetek egymásutánját és felépítését az a koncepció határozza meg, hogy a kortárs irodalom meghaladta a modernséget, ugyanakkor a túllépés irányai magá-

ban a modernségben keresendő. A posztmodern lírafordulatot már az ötvenes években előkészíti néhány költemény. Félig-meddig a szöveggyűjtemény szerepét is betöltendő a fontosabbakat szó szerint idézi a kötet, hogy szemléltesse bennük a modernségen túlmutató poétikai jegyeket. Pilinszky János *Apokrifjában* a többféle beszédmód együttes jelenlétére, a szöveg-hagyományok kétoldalú felhasználására és a beszélő önazonosságának szétesésére irányítja a figyelmet. Nemes Nagy Ágnes *Között* című verse pedig azzal tűnhet föl a posztmodern líra előzményeként, hogy szétválik benne a megismerés és a személyes tapasztalat. Szemléletváltás a líra területén csak a hetvenes-nyolcvanas években következik be Tandori Dezső, Orbán Ottó, Oravecz Imre és Petri György költészetével, velük zárul teljesen a modernség horizontja. Sz. Molnár szerint ez az új poétika régésrég kibontakozhatott volna, ha a magyar irodalmi élet 1948-ban nem szakad ki az európai szellemi áramlatokból bő negyven évre. Tényleg lemaradt valamiről a magyar irodalom? Esetleg előfordulhat, hogy a huszadik századi művészet négyes felosztását – klasszikus modern, avantgárd, késő modern, posztmodern – több fenntartással és kritikával élve kellene kezelniük, különösen ha történeti paramétereket akarunk hozzárendelni? Ezek a kérdések azért merülhetnek fel, mert néhány oldallal később azt olvashatjuk, hogy „[a] magyarországi underground irodalom, elsősorban a totális (ön)megismerésre építő líra nem kis mértékben táplálkozott az amerikai underground irodalomból (...). A 60/70-es évek hazai underground irodalma az avantgárdtól örökölt formákkal együtt is inkább a modernség hagyományához kapcsolódik (...).” Vagyis a posztmodern fordulat olyan

irodalomban is késlekedett, netán szorult háttérbe, amely egyrészt sok tekintetben a nyugat-európai kultúrán alapul, másrészt soha nem volt elzárva az öreg kontinens szellemi életétől. Nem a kiszakíthatóság elméletét vonom kétségbe, bár az idézett sorokban az is megdőlni látszik, hanem azt, hogy pusztán annak következménye volna a magyar irodalom másfajta alakulása a némethez vagy a franciához képest.

A posztmodern fordulat szempontjából Sz. Molnár Szilvia az underground jellegű hazai neoavantgárdnál sokkal előrehatóbbnak tartja a kisebbségi és emigráns kísérleti irodalmat, a párizsi Magyar Műhely és az újvidéki Új Symposion neoavantgárd költészetét. Példaként Domonkos István *Kormányeltörésben* című szövegében mutat

rá azokra a poétikai sajátosságokra, amelyek a posztmodern nyelvfelfogást előlegezik. A költemény azt viszi színre, hogyan lehetséges betekintés az anyanyelv használatába egy másik nyelv perspektívájából, ahonnan nézve az anyanyelv idegen nyelvként működhet: „én lenni / én nem tudni magyar /

élni külföld élet / pénz nyelv zászló / himnusz bélyeg / elnökök vezérek / előkotorni megfelelő / ott ahova érek”. E rendkívül érzékeny elemzés igazolni látszik a tételt, miszerint „a neoavantgárd nélkül nincs meg a posztmodern” (Kukorelly Endre). Viszont ha jobban megfontoljuk, a nyelv illetén való viszonylagosítása nem új keletű jelenség a magyar irodalomban: „Jó estét kívánom. Nem elkéstem-e től vacsora?” Ezekkel a mondatokkal Gárdonyi Géza *A láthatatlan ember* című regényében találkozhatunk. A görög anyanyelvű Zéta szájából hangzanak el, midőn a hun nyelvet tanulja, amely egyébként a regény világán kívül ismeretlen. Ráadásul mindez kreált hun szavakat szórványosan tartal-

Tényleg lemaradt valamiről a magyar irodalom? Esetleg előfordulhat, hogy a huszadik századi művészet négyes felosztását – klasszikus modern, avantgárd, késő modern, posztmodern – több fenntartással és kritikával élve kellene kezelniük, különösen ha történeti paramétereket akarunk hozzárendelni?

mazó magyar nyelvű szövegben történik, amelyek mellesleg a magyar nyelv elképzelt ősi állapotát hivatottak tükrözni.

Visszakanyarodva a jó tankönyv ismérveire, megállapíthatjuk, hogy a kötet másik nagy tömbje, a prózáról szóló rész a lírafejezetéhez hasonló szerkesztési elv alapján épül fel. Az első alegységek a fordulat előkészítőire és gátló tényezőire helyezik a hangsúlyt. A következők az új prózapoétika jellemző jegyeit tárgyalják általánosan, amelyekhez később konkrét szerzők társulnak, így nyílik alkalom arra, hogy egy-egy életmű arculata határozottabban is körvonalazódjék. A logikus szerkezet mellett említést érdemel a további elmélyülést szorgalmazó szakirodalmi jegyzék és az értő feldolgozást segítő lexikon. Ez az elméleti kritika olyan alapvető fogalmait tartalmazza, mint a disszemináció és az intertextualitás, amelyek joggal szorulnak kifejtésre, mert a diákok többsége egyáltalán nem vagy legfeljebb az érettségi előtti utolsó pillanatokban találkozik velük. Akad azonban olyan is köztük, amelyeket már középfokú irodalmi tanulmányaik kezdetén el kellett sajátítaniuk, például az apokrif vagy a parabola, tehát felesleges elemként kerültek a szöszedetbe. Ez nem jelenti azt, hogy a szaktanárok mentesülnek az alapozás alól, mielőtt diákjaik kezébe adnák a könyvet. Némely ponton bizony a *Bevezetés* is további bevezetésre szorul. Mindazonáltal a propedeutikus jelleg nem vitatható el tőle. A szakki-fejlesztések használatában finom egyensúlyt tart a tudományosság és ismeretterjesztés között, a szöveg fő funkciója végig a tájékoztatás marad. Példaanyagát tekintve leginkább a *Posztmodern művészetszemlélet Magyarországon* című fejezetben igazodik a diákság tapasztalatához, melyben a posztmodern jegyeket olyan „termékeken” keresztül mutatja be, mint a *Bridget Jones naplója*, a *Big Brother* vagy a *Mátrix*.

A kötet stílusa és nyelvezete még két szempontból igényel elemzést. A szerző a bevezetésben elárulja, hogy könyve megírása során két másik szolgált számára vezérfonalként: Kulcsár Szabó Ernő: *A magyar irodalom története 1945–1991* és

Eisemann György – H. Nagy Péter – Kulcsár-Szabó Zoltán tankönyvi kézírata. Az előbbi nagyszabású munka, megjelenésekor vitán felül hiánypótló és új nézőpontokat működtető mű volt, ám nem tartozik a könnyen emészthető írások közé. Megértése közismerten roppant szellemi erőfeszítést igényel még szigorlatozó bölcsészeketől is, hát még mekkora kihívás elé állíthat irodalomelméletben járatlan olvasókat. Az utóbbi kéziratot nem ismerem, de a tankönyvsorozat előző kötetéről, melyet szintén e három szerző jegyez, elmondhatom, hogy nyelvhasználata komolyan próbára teszi a gimnazistákat. Hozzájuk képest Sz. Molnár könnyen befogadhatóvá szelídítette a szakzsargont. Kis mértékben rontanak az összképen a szövegben maradt elütések, egyeztetési és elválasztási hibák. Nem ennyire bocsánatosak a tárgyi bizonytalanságok: Petri György 2000-ben és nem 2001-ben vagy 2002-ben, Orbán Ottó pedig 2002-ben távozott közülünk. Előfordul néhány, az elméleti irányultságú kritikai beszéd gyermekbetegségének tekinthető megszővegezés is. Talán jottányit sem veszítene tényszerűségéből a következő mondatrészlet, ha a szerzői jogot is kímélő eljárással ki tudnánk iktatni belőle a sarkos értéktételeket: „a magyar próza felzárkóztatott volna a kortárs epikai világáramlatokhoz, de a negyvenes évekre már jól látszott, hogy a közízlést egy korszerűsített, a mindent tudó elbeszélői pozíciót sokban korlátozó, de alapvetően realista próza határozza meg.”

Esztétikai szándékú szövegtől aligha várhatjuk, hogy semleges kategóriák uralják, azt viszont igen, hogy művészeti jelenségekben ne a futóversenyek mintáját lelje föl mindenekelőtt. Jogos-e a leértékelő gesztus Németh László, Márai Sándor és Tamási Áron epikus alkotásaira vonatkozóan, mert azokat a korszerű metaforikus helyett az idejétmúlt metonimikus világképzés jellemzi? Nem pontosan értem, miért törvényszerűen alacsonyabb rendű egy regény, ha a történetre és az ábrázolásra összpontosít, és ez miért dolgozik feltétlenül a szövegszerű nézőpontok és a jelenés viszonylagossága ellen. Umberto Eco

posztmodern szerző, holott visszacsempészte a kerek történetet a regénybe, és valószínűleg népszerűsége is ebben keresendő. Márpedig a tartós közönségsiker mindennél erősebb kánonalakító tényező. Ezt természetesen Sz. Molnár Szilvia is elismeri többek között a magyar irodalom külföldi fogadtatásáról szóló alfejezetben, amelyből kiderül, hogy Márai művei legalább annyira kedveltek idegen nyelveken, mint magyarul. Noha kimondatlan marad, ugyanebben a részben válik nyilvánvalóvá az is, hogy a magyar líra külföldön szinte egyáltalán nem ismeretes.

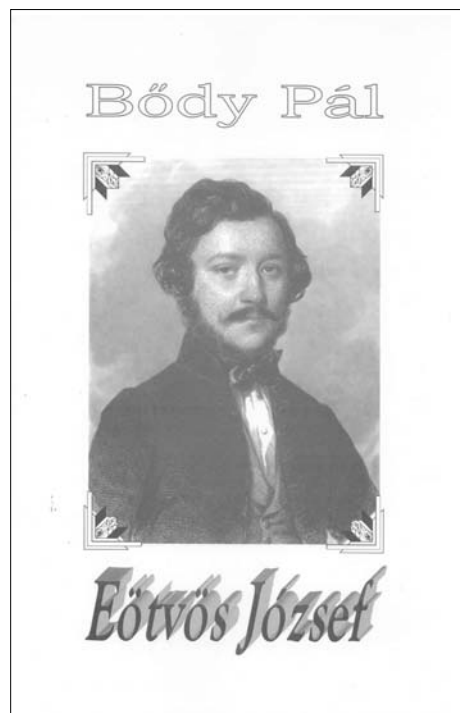
A fenti észrevételek nem képesek aláásni a *Bevezetés* jelentőségét és szemléleti egységét. Zárásként is csak erényeinek sorát tudom bővíteni. Bár a szerzőnő a szövegköz-

pontú közelítés mellett foglal állást, bátran bocsátkozik történelmi és szociológiai folyamatok fejtegetésébe, és teremt összefüggést például a science fiction hiánya és a technikai eszközök birtoklása fölött érzett öröm között. Igényes összefoglalást ad a magyar krimi helyzetéről, a női irodalom másságáról és a szakmai folyóiratok hasábjain zajló vitákról. Vagyis az irodalom belügyein túl – nem csak középiskolás fokon – az irodalomtörténet és -kritika aktuális kérdéseiről is hitelesen tudósít.

Sz. Molnár Szilvia (2005): *Bevezetés a kortárs magyar irodalomba*. Hatágú Síp Alapítvány, Budapest.

Asztalos Éva

Budapest, Németh László Gimnázium



Az Eötvös József Kiadó könyveiből

Articles

Katalin Kovács and Monika Mária Váradi

Multifunctional small regions

Multifunctional small regions are volunteer institutions that faced real and deeply rooted problems at the turn of the century: those related to the financing of accessible public services and their very existence.

Monika Sujbert and Zsuzsanna Vajda

Education: Integration or segregation?

In this article we deal with issues related to the teaching of children with special needs, including widely accepted long-standing methods, the international dimensions of segregation-integration, the problems defining handicap, the characteristics of its presence, the practice of education and supply, and the financial models of education.

György Mártonfi

On the relationships between segregation and success at school

In the Hungarian educational literature, selection has been a widely used concept for a long time in connection with the origin of inequalities. However, the frequent use of segregation is a relatively new phenomenon. This paper puts forth the basics of the politics of desegregation.

Anna Imre

Secondary-school students' paths in the nineties

Although since the 90s, the educational system has become more complex and it offers more opportunities than earlier, it cannot completely satisfy individual demands. This is the reason for the individualization of schooling paths within the framework of the system.

Zoltán Györgyi

Careers of young skilled workers

It is widely known that the situation of vocational training has undergone major changes in the past ten to fifteen years. Although the economy needs well trained skilled workers (and according to many, it does not find them), ever fewer 14-year-olds choose such careers and the corresponding vocational training.

Csaba Csíkos

The relationship between consciousness and metacognition

This paper discusses the question of how metacognition, used widely in empirical behavioral (psychological and educational) research, relates to the age-old problem of philosophical thinking, consciousness.

József Nagy

The basics of fair assessment

The book entitled *The Failure of Traditional Pedagogical Culture: The Opportunities of Competence-Based Criterion-Referenced Education* is published by Mozaik. It is about the continuous criterion-referenced development of personality's operating system. This paper is a preview of the fifth chapter on the special assessment system of competence-based criterion-referenced education.

Gyöngyvér Molnár

The application of the Rasch model in humanities research

The problem of creating scales assessing performance lies in the fact that they aim to describe latent traits that cannot be measured physically. These are not the functions of a single variable, but rather, complex characteristics captured by a complex system of variables.

Adrienn Menyhárt and Judit Kormos

Language learning motivation of university students of English

In the past fifteen years, Hungarian researchers have investigated the foreign language learning

motivation of primary-school and secondary-school students and that of adult language learners. No one, however, has examined what characterizes the language learning motivation of university students of English – almost three thousand people in the country.

Surveys

István Berszán

The rites of writing and reading – Literary content exercises

Attila Kim

Dr. Philip Zimbardo and Dr. Klaus Thon

Reviews

Éva Asztalos

Contemporary classics

(Szilvia Sz. Molnár: Introduction to contemporary Hungarian literature. Budapest, 2005)



A Dinasztia Tankönyvkiadó könyveiből

Szerkesztőség: PTE, BTK,
Neveléstudományi Intézet, Iskolakultúra
Szerkesztőség, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
telefon / fax: 06 72 501-578
e-mail: iskolakultura@freemail.hu

Elektronikus változat, közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

Oktatási Minisztérium

**Pécsi Tudományegyetem,
Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet**

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy tér 1.), a Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u. 19.), a Magyar Lapterjesztő RT. (Budapest, Táblás u. 32.), a HÍRKER RT. (Budapest, Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető még közvetlenül a szerkesztőség címén. Előfizetési díj számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam 3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk példányai megvásárolhatók az OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), az Osiris Könyvesboltban (Budapest V., Veress Pálné u. 4–6.), valamint az Írók Könyvesboltjában. (Budapest VI., Andrásy u. 45.)

1. **Kamarás István:**
Krisnások Magyarországon (1998)
2. **Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**
A szöveg megközelítései (1998)
3. **Andor Mihály – Liskó Ilona:**
Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. **Csányi Erzsébet:**
Világirodalmi kontúr (2000)
5. **Fóris Ágota (szerk.):**
Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. **Takács Viola:**
A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. **Szépe György:**
Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. **Andor Mihály (szerk.):**
Romák és oktatás (2001)
9. **Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva:**
Magyar tanító, 1901 (2001)
10. **Tüske László (szerk.):**
Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. **Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**
A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. **Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.):**
Nyelv-pedagógia (2002)
13. **Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.):**
A cigánység társadalomismerete (2002)
14. **Fóris Ágota:**
Szótár és oktatás (2002)
15. **H. Nagy Péter (szerk.):**
Ady-értelmezések (2002)
16. **Kéri Katalin:**
Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. **Gécz János:**
Rózsahagyományok (2003)
18. **Kocsis Mihály:**
A tanárképzés megítélése (2003)
19. **Gelencsér Gábor:**
Filmolvasókönyv (2003)
20. **Takács Viola:**
Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. **Lajtai L. László:**
Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
22. **Franyó István:**
Biológiai műveltségünk (2004)
23. **Golnhof Erzsébet:**
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
24. **Bárdos Jenő:**
Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. **Kamarás István:**
Olvasásügy (2005)
26. **Gécz János:**
Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. **Révay Valéria (szerk.):**
Nyelvészeti tanulmányok (2005)
28. **Pukánszky Béla:**
Gyermekszemlélet a 19. században (2005, 2006)
29. **Szépe György – Medve Anna (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)
30. **B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. (2006)
31. **Gécz János:** Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány (2006)

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és
Kiadó Kft., Pécs**

Lapzárta: 2006. november 15.

Mártonfi György

Adalékok a szegregáció és az iskolai eredményesség összefüggéséhez

A szelekció a hazai oktatásügyi szakirodalomban az egyenlőtlenségek keletkezése kapcsán régóta, széles körben használt fogalom, a szegregáció gyakori említése azonban viszonylag új keletű. Írásunkban – összefoglalva a címben szereplő két fogalom viszonyára vonatkozó ismereteinket – javaslatot teszünk egy deszegregációs politika pilléreire.

Györgyi Zoltán

Fiatal szakmunkások karrierútja

Manapság már nem csak szakmai körökben ismert, hogy a szakmunkásképzés helyzete gyökeresen megváltozott az utóbbi 10–15 évben. Annak ellenére, hogy a gazdaság keresi a jól képzett szakmunkásokat (s sokak véleménye szerint nem találja), egyre kevesebben választják 14 éves korban a szakmunkás-pályát, illetve az ennek megfelelő képzési irányt, a szakiskolai képzést.

Csikos Csaba

Tudatosság és metakogníció viszonya

A Tanulmányunkban azt a kérdést vizsgáljuk, hogy az empirikus viselkedéstudományi (így például pszichológiai, oktatástudományi) kutatásokban széleskörűen szereplő metakogníció fogalom hogyan viszonyul a filozófiai gondolkodás több évezredes problémájához, a tudatosság kérdéséhez. Először röviden áttekintjük a metakogníció fogalmának egy olyan értelmezését, amely az elmúlt évtizedek nevezéktani sokszínűségéből kiemelve a

tudásra vonatkozó tudás jelenségének lényegét ragadja meg. Ezután a tudatosság kérdéskörének rövid filozófiatörténeti áttekintése következik, amely az ezredforduló interdiszciplináris megközelítésmódjával zárul. A tanulmány elsősorban azt az üzenetet kívánja közvetíteni, hogy a metakogníció és a tudatosság egymástól független fogalmak, ezáltal létezik tudatos és tudattalan metakogníció is, ugyanúgy, ahogyan a tudatosság jelenségei tartozhatnak a metakogníció és a „nem-meta” kogníció jelenségvilágába.

Nagy József

A korrekt értékelés alapjai

A Mozaik Kiadónál jelenik meg a „Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia” című könyv, amely a személyiség alaprendszerének (operációs rendszerének) folyamatos kritériumorientált fejlesztéséről szól. Az előzetesként közölt 5. fejezet a kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia sajátos értékelési rendszerét ismerteti.

Molnár Gyöngyvér

A Rasch-modell alkalmazása a társadalomtudományi kutatásokban

A teljesítményt mérő skálák megalkotásának nehézsége abban rejlik, hogy azok látens, azaz rejtetten, fizikailag nem mérhető, nem látható tulajdonságok leírását célozzák meg, amelyek nem egyetlen egy változó függvényei, hanem bonyolult, összetett változórendszerrel leírható tulajdonságok.



300, – Ft (ÁFA-val)