

2015 Szept 14

566015
3pi i74



ISKOLAKULTÚRA

4

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXV. évfolyam 2015. április

B. Németh Mária

• tudományos munkatárs
MTA-SZTE
Képességfejlesztés
Kutatócsoport

Bús Enikő

• PhD-hallgató
Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori
Iskola

Hódi Ágnes

• tudományos
segédmunkatárs
MTA-SZTE
Képességfejlesztés
Kutatócsoport

Juhász Valéria

• főiskolai docens
Szegedi Tudományegyetem
JGYPK Magyar és
Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék

Kinyó László

• egyetemi adjunktus
Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Intézet
Oktatásmélt Tanszék

Kontra József

• egyetemi docens
Kaposvári Egyetem PK
Neveléstudományi Intézet
Pedagógia- Pszichológia
Tanszék

Korom Erzsébet

• hab. egyetemi docens
Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Intézet,
Oktatásmélt Tanszék

Kovács Henrik

• adjunktus,
néptánc-pedagógus
Magyar Táncművészeti
Főiskola

Köböl Erika

• gyógypedagógus
SZT Bárczi Gusztáv
Egységes Gyógypedagógiai
Módszertani Intézmény,
Szegedi Tudományegyetem
JGYPK Gyógypedagógus-
képző Intézet

Molnár Gyöngyvér

• egyetemi docens
Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi
Intézet, Oktatásmélti
Kutatócsoport

Pásztor-Kovács Anita

• PhD-hallgató
Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori
Iskola

Rádló József

• okleveles mérnök-
informatika tanár
Szent-Györgyi Albert
Szakközépiskola,
Szakiskola és Kollégium
Ajka

Szabó Zoltán András

• kutató-elemző
Oktatáskutató és Fejlesztő
Intézet
• megbízott óraadó
Eötvös Loránd
Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai
Kar Neveléstudományi
Intézet

Tóth Edit

• tudományos munkatárs
MTA-SZTE
Képességfejlesztés
Kutatócsoport

Trencsényi László

• címzetes egyetemi tanár
Eötvös Loránd
Tudományegyetem

Velkey Kristóf

• matematika tanár
Piarista Gimnázium és
Kollégium, Vác

Viczay Ildikó

• egyetemi adjunktus
Nyitrai Konstantin
Filozófus Egyetem, Közép-
európai Tanulmányok
Kara, Pedagógusképző
Intézet

Vidákovich Tibor

• egyetemi tanár
Szegedi Tudományegyetem
BTK Pedagógiai Értékelés
és Tervezés Tanszék

Főszerkesztő:**Géczy János**

e-mail: janos.geczy@gmail.com

A szerkesztőség munkatársai:**Andor Mihály**

e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor olvasószerkesztő

e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csikós Csaba

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

Fejes József Balázs

e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Kasik László

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

Kojanitz László

e-mail: kojanit@freemail.hu

Somogyvári Lajos

e-mail: somogyvari_lajos@freemail.hu

Trencsényi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Vágó Irén

e-mail: vagoi@oki.hu

A folyóirat 2015. évi kiadását
a Nemzeti Kulturális Alap
támogatta.



A folyóirat 2015/4. számát
a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-001
azonosítójú projekt támogatta.

Felelős kiadó:

Friedler Ferenc rektor

Kiadja a **Pannon Egyetem**
és a **Gondolat Kiadó**

tanulmány

Köböl Erika – Vidákovich Tibor
 A mérési körülmények hatása
 a tanulásban akadályozott tanulók
 olvasás-szövegértés teljesítményére 3

**Hódi Ágnes – B. Németh Mária –
 Korom Erzsébet – Tóth Edit**
 A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó
 tanulók jellemzése a tanulás
 környezeti és affektív jellemzői mentén 18

Kinyó László – Bús Enikő
 Az iskolai és iskolán kívüli
 társas tevékenységek jellemzői
 és összefüggései az online adatgyűjtésből
 származó háttéradatokkal 9–12 éves
 diákok körében 31

**Molnár Gyöngyvér –
 Pásztor-Kovács Anita**
 A számítógépes vizsgáztatás
 infrastrukturális
 kérdései: az iskolák eszközparkjának
 helyzete és a változás tendenciái 49

Viczay Ildikó – Kontra József
 Kisiskolás korú gyermekek
 úszástudásának és motoros
 képességeinek fejlesztése úszó
 foglalkozásokkal Szlovákiában 62

Szabó Zoltán András
 Hivatkozási mintázatok, izoláció
 és ülésvezetői kontroll
 az 1924. évi középiskolai törvény
 nemzetgyűlési vitájában 78

Velkey Kristóf
 A lengyel oktatási reform
 a PISA vizsgálatok tükrében 92

tudós tanár

Rádli József
 A közösségi oldalak hatásának
 vizsgálata SNI-s tanulók körében 111

szemle

Trencsényi László
 Határ-esetek, átmenetek 133

kritika

Kovács Henrik
 Olaszliszkától a Népművelési Intézetig,
 és még azon túl: néptáncal
 a gyermekek lelkéig és lelkéért 136

Juhász Valéria
 A literátus nemzet megvalósulásának
 komponensei 138

Köböl Erika¹ – Vidákovich Tibor²¹ gyógypedagógus, SZT Bárczi Gusztáv Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény² egyetemi tanár, Szegedi Tudományegyetem BTK Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék

A mérési körülmények hatása a tanulásban akadályozott tanulók olvasás-szövegértés teljesítményére

A tanulásban akadályozott tanulók nem vesznek részt az országos mérésekben. Helyi értékelésükre az iskolák általában a tantestület, a pedagógusok által összeállított mérőeszközöket használják, ezek alapján tervezik a tanulók fejlesztését. Az utóbbi időben több alkalommal felmerült a tanulásban akadályozottak bekapcsolása az egységes mérési rendszerbe. Ennek feltétele többek között a mérőeszközök és a vizsgálati körülmények standardizálása, ezen belül a vizsgálatvezető által adott instrukciók, segítség megfelelő tervezése. Kutatásunkkal az volt a fő célunk, hogy meghatározzuk a mérések során adott tanári segítség optimális mértékét, ami ugyanakkor nem változtatja meg a mérés legfontosabb jóságmutatóit.

A tanulásban akadályozott tanulók és az olvasás-szövegértés

Az intellektuális képességzavar az intellektuális-kognitív működés és a kortárs csoportokhoz viszonyított adaptív magatartás jelentős akadályozottsága, mely különböző súlyossági fokokban nyilvánulhat meg, de nem befolyásolja a közös emberi szükségletek birtoklását. Ezeknek a tanulóknak a megismeréséhez hozzátartozik az okok, akadályozottságaik és erősségeik felderítése is, mely mindig az egyén és környezete interakciójának kontextusában érvényes, célja pedig a gyógypedagógiai oktatás, fejlesztés, pedagógiai kísérés, a pszichológiai segítő beavatkozások, valamint a különböző terápiás eljárások segítségével speciális szükségleteik kielégítése (Lányiné, 2009).

A tanulásban akadályozott tanulók azok a sajátos nevelési igényű gyerekek, akik részben az általános iskolában tanulási nehézségekkel küzdenek, illetve azok, akiket a tanulási képességeket vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság enyhén értelmi fogyatékosnak minősített (az utóbbi csoport a teljes, tanköteles korú népesség mintegy 2–3 százaléka). A tanulásban akadályozott tanulók körébe összesen a tanköteles korú gyermekek mintegy 15 százaléka tartozik (Gaál, 2000).

A tanítás-tanulás folyamatában a tünetek – tanulásban akadályozottság esetén – a tanulás több területén átfogóan, súlyosan és tartósan jelentkeznek. Az elemi alapképességekben akár 5–7 évnyi elmaradást is mutathatnak (Józsa és Fazekasné, 2006). Ezen belül azonban nagy egyéni eltérések tapasztalhatók. A gyermekek a tanítás-tanulás folyamatában az értékelés szempontjából is nagy egyéni különbségeket, osztályszinten pedig nagyon színes képet mutatnak. Abban azonban ezek a tanulók biztosan hasonlítanak egymásra, hogy minden esetben hosszú ideig tartó fejlesztő intézkedésekre, terápiás eljárá-

sokra van szükségük. A velük kapcsolatban felmerülő, olykor számos probléma részben a gyermekben keresendő, részben azonban a gyermek és a szokásos iskolai környezet viszonyában. Segítséget jelenthet a gyermek egyéni fejlesztése, a tanulási környezetnek a számára megfelelő (át)alakítása. Fontos tudnunk, hogy a tanulási akadályozottság változó, változtatható állapot, részben megelőzhető, részben súlyosságának mértéke csökkenthető (*Engelbrecht és Weigert, 1999*).

A tanulásban akadályozottság, mint elnevezése is jelzi, elsősorban az iskolai, tanulási helyzetekben megjelenő probléma, mely éppen ezért általában a beiskolázás környékén, az óvodás és kisiskolás korban jelentkezik markánsan. A problémák az észlelési, a kivitelezési-végrehajtási és a szociális-emocionális területen is megmutatkoznak. A funkciózavarok a figyelem és az emlékezés, a munkamemória-kapacitás területeit érintik, és a cselekvések tervezésében is zavar támadhat (*Papp, 2010*).

A tanulásban akadályozott gyermekek olvasás-szövegértését vizsgáló kutatások összetett nehézségekre hívják fel a figyelmet. Az olvasástanulás kritikus előfeltétele a tanulásban akadályozott tanulók esetében is a beszédhanghallás fejlettsége, mely összefügg az olvasási készség és az olvasási képesség fejlettségével. Ezen a területen a tanulásban akadályozott gyermekek átlagos elmaradása a tipikusan fejlődő társaikétól 4–6 év (*Fazekasné és Józsa, 2012*). Náluk maga a teljes olvasástanítási időszak is hosszabb időt vesz igénybe, aminek okai többek között a kognitív képességrendszer sérülése, lassúbb fejlődése, személyiségük aktivizálási problémái és a transzferálási nehézségek (*Mesterházi, 1998*).

A szövegértés egyik fontos eleme a szókincs. A tanulásban akadályozott gyermekek szókincese gyér, szövevényes olvasási készségük jelentősen (hetedikes tanulók esetén legalább négy évvel) elmarad tipikusan fejlődő társaikétól. Bár szövegértésük jelentősen fejlődik az iskolai évek alatt, de a hetedikes tanulásban akadályozott gyermekek szövegértésének fejlettsége így sem éri el a tipikusan fejlődő harmadikos tanulók szintjét, vagyis a fejlődésbeli elmaradás itt is több mint négy év (*Józsa és mtsai, 2014*). Ehhez hasonló, nagymértékű, 5–7 évnyi fejlettségbeli megkésettiséget mutatnak a DIFER-készségek mérési eredményei (*Józsa és Fazekasné, 2006*).

A tanulásban akadályozott tanulók körében végzett mérések

A sajátos nevelési igényű tanulók az országos mérésekbe az aktuális tanév rendjéről szóló rendeletben szereplő mentesítő körülmények figyelembevételével kapcsolódnak be. A tanulásban akadályozott tanulóknak nem kell részt venniük a rendszerszintű mérésekben, helyi szintű értékelésük eszközeit az intézmények saját ismereteik, tapasztalataik alapján állítják össze (*Radványi, Fazekasné és Radicsné, 2012*). Az utóbbi időben számos fejlesztés és kutatás folyt ezen tanulói kör készségeinek, képességeinek felmérése érdekében.

Sokáig hiányzott az egységes protokollban rögzített, kötelezően használandó, standardizált alapeljárásokból álló országos diagnosztikai rendszer, így az egységes, országos érvényű diagnosztikai protokoll is. Kevés volt a megfelelő, jogtiszt, standardizált mérőeszköz (*Csépe, 2008*). Ezen a területen jelentős előrelépés és folyamatos munka tapasztalható. Elkészült *A szakértői vizsgálati munka protokollja* című szakmai anyag (*Kuncz és mtsai, 2008*), illetve a sérülésspecifikus diagnosztikus vizsgálati protokollok leírása, köztük az *Értelmi fogyatékos (intellektuális képességgazarral élő) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja* (*Csákvári és Mészáros, 2012*). A 15/2013 (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálat intézmények diagnosztikus eljárásai során már elő is írja a standardizált mérőeszközök alkalmazását.

Az óvodából az iskolába lépő tanulók alapkészségeinek felmérésére kidolgozott, országos reprezentatív mintán standardizált, a tipikus fejlődésmentű tanulók mérése

során rendszeresen használt DIFER programcsomagot kipróbálták tanulásban akadályozott tanulók körében is, megállapítva az eszköz alkalmasságát ezen tanulói kör fejlődésének mérésére (Józsa és Fazekasné, 2006). Sajnos megbízható működése ellenére az eszköz használata a gyógypedagógiai gyakorlatban jelenleg még nem általános.

A teljes közoktatási rendszert érintő TÁMOP-3.1.8 projekt egyik kutatási célja, hogy az SNI tanulók minél nagyobb körét be lehessen vonni a kompetenciamérés rendszerébe, vagyis „akadálymentessé” tegyék azt (Oktatási Hivatal, 2013). A nemzetközi mérési gyakorlatban a tesztek adaptálásának három módjával találkozhatunk: többletsegítség nyújtása, a tesztek módosítása, illetve alternatív mérések kidolgozása. Többletsegítség jelenthet a támogatott hozzáférés (pl. nagyobb betűméret), a válaszadás alternatív módjai (pl. szóbeli válaszadás vagy zárt feladatok), a tesztfelvétel körülményeinek a tanulói körhöz való igazítása (pl. kiscsoportos tesztfelvétel, speciális eszközök biztosítása) vagy az idővel való gazdálkodás (pl. többletidő, gyakoribb szünetek biztosítása). A tesztek módosítása esetén megmarad az eredeti mérés tartalmi kerete, a feladatokat és a követelményszinteket módosítják annak érdekében, hogy a tesztek jobban lefedjék a mérni kívánt tanulócsoporthoz speciális képességstruktúráját, pl. szövegértés esetében a tesztek és/vagy a szövegek rövidítése. Az adaptálás ezen módja azonban jobban beavatkozik az eredeti mérési rendszerbe. A harmadik lehetőséget az alternatív mérések jelentik, amelyek azon speciális igényű tanulók számára készülnek, akik a fenti adaptációs lehetőségek alkalmazásával sem tudnak részt venni a tanulói teljesítményméréseken. Ezeket főként az értelmileg akadályozott, illetve a súlyosan, halmozottan sérült tanulóknál alkalmazzák (Oktatási Hivatal, 2013).

A fenti akadálymentesítő módszerek közül többet (betűméret, szöveg hossz, a válaszadás módja) a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportja is sikeresen alkalmazott a *Diagnosztikus mérések fejlesztése* projektben. Tekinthejtük ezt a mérések integrációs törekvésének, melynek egyik célkitűzése a sajátos nevelési igényű tanulók bevonása egy országos diagnosztikus értékelési rendszerbe (Csapó és mtsai, 2012), illetve alapját képezheti a sajátos nevelési igényű gyerekek szakértői vizsgálatának is (Bloomert és Csépe, 2012).

A tanulásban akadályozott tanulók körében más jellegű mérésekre is sor került, többek között a gondolkodási képességek vizsgálatára is. A tanulásban akadályozott tanulók kognitív műveleteire a gondolkodási inaktivitás, a produktív megoldás keresésének a hiányossága jellemző. Megszerzett tudásukat nem tudják új helyzetekben alkalmazni, így gondolkodásuk merev marad (Mesterházi, 1998). A tanulásban akadályozott gyermekek gondolkodásának általános jellemzője, hogy nem tudják a gondolkodási műveleteik lépéseit kritikailag ellenőrizni.

A tanulásban akadályozott gyermekeknek nagyobb szükségük van a gondolkodási műveletek tudatosítására, verbalizálására, mint átlagosan fejlődő társaiknak (Zentai, Fazekasné és Józsa, 2013). A kutatás a rendszerező képesség vizsgálata során azonosította azokat a készségelemeket, amelyek a fejlődést hátráltatják. Ezek a „több szempont egyidejű figyelembevétele, a több halmaz azonosítása, a több tulajdonsággal megadott elemek halmazba rendezése” (Zentai, Fazekasné és Józsa, 2013, 142. o.). Ezek természetesen a hétköznapi tanórai helyzetben is ronthatják a tanulók teljesítményét. A fejlesztésre a fokozatosan nehezedő, egyre komplexebb feladatokat, illetve a szempontok növelésével elvégzendő feladatokat javasolják.

A gondolkodási jellemzők tükrében fontos kiemelni a tesztfelvétel körülményeit, mint az egyéni vizsgálati helyzet, az ismert vizsgálatvezető (saját óvónő, tanítónő, gyógypedagógus) által verbális úton közölt pontos és részletes feladatutasítás, mely a részletes tesztfelvételi útmutató alapján hangozott el. A DIFER tesztelési körülményei esetén is ugyanezek a pozitívumok mondhatók el. A tanulásban akadályozott tanulók tanulási képességeit figyelembe véve pozitívum még a rövid (10–15 perces) vizsgálá-

ti idő. A vizsgálati körülmények fontosságát az magyarázza, hogy a fogyatékoságok, rendellenességek megállapítását jelentősen befolyásolják a vizsgálat körülményei. Ezek közül kiemelt fontosságú a külső tárgyi körülmények és a vizsgálatvezető által teremtett légkör (Kuncz és mtsai, 2008).

A tanulásban akadályozottak teljesítményeivel összefüggő háttértényezők

A tanulásban akadályozott tanulók esetén a háttértényezők vizsgálatánál a társadalmi és pszichológiai tényezők mellett érthető módon nagy hangsúllyal jelenik meg a biológiai háttér – jellemzően az IQ – befolyásoló erejének mérése, mely különösen az összehasonlító vizsgálatok esetén szolgáltat fontos információt a tanulókról (pl. Józsa és Fazekasné, 2006; Kasik és mtsai, 2012).

A társadalmi tényezők közül a szülők iskolai végzettségének és a tanulásban akadályozott tanulók rendszerező képességének kapcsolatát vizsgálva megállapították, hogy a tanulásban akadályozott tanulók rendszerező képességének fejlettsége szinte teljesen független a szülő iskolai végzettségétől. Azt a következtetést vonták le, hogy ennek a tanulói csoportnak a fejlődési megkésettsége inkább organikus okokkal magyarázható, a családi háttér szerepe csak kevésbé meghatározó (Zentai, Fazekasné és Józsa, 2013).

A pszichológiai tényezők között a motiváció és az attitűdök vizsgálata a tanulásban akadályozott tanulók esetében is tanulói kérdőívvel történhet (Józsa és Fazekasné, 2008). A vizsgálat során bebizonyosodott, hogy a kérdőíves módszer „akadálymentesítéssel” a tanulásban akadályozott gyermekeknél is alkalmazható. Az eredeti mérőeszköz állításait részben egyszerűsítették, részben átalakították, különösen a tagadó állításokra figyeltek, amelyek sokkal nehezebben értelmezhetőek a tanulásban akadályozott gyerekek számára. A szokásos ötfokú skálás Likert-típusú állításokat háromfokú skálásra cserélték (Józsa és Fazekasné, 2008).

Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek motiváltabbnak érzik magukat többségi társaiknál, erősebbek náluk a tanulás szociális motívumai, a felnőttek pozitív visszajelzéseit is jobban igénylik. Kötődésük a pedagógushoz, illetve esetükben a szülők és az osztálytársak ösztönző ereje is erősebb. A hatékony tanulóhoz igénylik tanulási környezet biztonságát. Szociális függőségük és biztonságigényük, szemben többségi társaikkal, még a felső tagozatban jelentős. Bár az önálló elsajátítási késztetésük, elsajátítási motívumaik kisiskolás kor kezdetén gyengébbek, de az iskolai évek alatt ezek a motívumok erősödnek, ami ellentétes a többségi gyermekeknél megfigyelhető változásokkal (Józsa és Fazekasné, 2008).

A vizsgálat eszközei

Kutatásunk fő célja a tanulásban akadályozott tanulók olvasás-szövegértés teljesítményének reális megítélését biztosító mérési körülmények megismerése volt. A szakirodalom és pedagógiai tapasztalataink alapján feltételeztük, hogy (1) az ekvivalens, de különböző körülmények között felvett tesztek eredményei között jelentős eltéréseket találunk, a szóban is közölt feladatutasítás és példa jelentősen növeli a tanulók teljesítményét. (2) A különböző évfolyamok tanulói különböző mértékben tudják hasznosítani a feladatmegoldáshoz nyújtott segítséget. (3) Az összetett feladatmegoldó tevékenységet igénylő feladatok esetén a tanulók még a vizsgálat során nyújtott segítség mellett is kevésbé sikeresen dolgoznak. (4) A tanulók által leginkább kedvelt tanulási-mérési körülmények megegyeznek azokkal, amelyekben az olvasás-szövegértés teszteken a legsikeresebben teljesítenek.

A vizsgálat során a tanulók három olvasás-szövegértés tesztet és egy tanulói kérdőívet töltöttek ki. Az olvasás-szövegértés tesztek és a kérdőív felvétele egy-egy tanórát vett igénybe, a segítségadással felvett tesztváltozatok kitöltéséhez ezen felül még kb. 10–10 perc szervezés is szükséges volt.

Az olvasás-szövegértés tesztekben szereplő feladatokat a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportjának *Diagnosztikus mérések fejlesztése* című projektje keretében készült feladatbankból válogattuk (*Oktatásméleti Kutatócsoport*, 2012), többnyire olyanokat, amelyeket a projektben sajátos nevelési igényű tanulói mintán is kipróbáltak. A feladatokat részben változtatás nélkül, részben a feladatutasítások, illetve a feladattörzs módosításával illesztettük a tesztekbe.

A teszteket célzottan a vizsgálat számára állítottuk össze. Szerkezetük, a bennük található feladatok tartalom-, szövegtípus- és követelményrendszere követi a feladatbank rendszerét (*Józsa és mtsai*, 2012). A tesztek részben a tanulók olvasás-szövegértési képességét, ezen belül a betűolvasási, szótag-, szó- és mondatolvasási, illetve szövegértési készségeiket mérik. A szövegértési feladatokhoz négyféle szövegtípusból élményszerző, folyamatos szövegeket választottunk. Ezen felül olvasás-szövegértés feladatba ágyazva két gondolkodási művelet (kombinatív képesség, variálás, illetve induktív gondolkodás, analógia) mérésére is van egy-egy feladat mindhárom tesztváltozatban (1. táblázat).

1. táblázat. A feladatok és itemek megoszlása az olvasás-szövegértés tesztekben

Tartalom	Készség, művelet	Feladatok száma	Itemek száma
Olvasás-szövegértés	Betűolvasás	2	4
	Szótagolvasás	2	5
	Szóolvasás	2	10
	Mondatolvasás	2	10
	Szövegértés	1	5
Gondolkodás	Kombinatív (variálás)	1	6/6/5*
	Induktív (analógia)	1	5
Összesen		11	45/45/44*

*A/B/C tesztváltozat

Az A és a B teszt 45 itemből, a C teszt 44 itemből áll, mindhárom tesztben 11 feladat található. A feladatok mintegy kétharmada zárt feladat. A nyílt feladatok is közelítenek a zárt feladatokhoz, mivel a válaszok megalkotásához szükséges elemek a tanulók rendelkezésére állnak. A feladatmegoldó tevékenység szempontjából három olyan feladat volt a tesztekben (az 5., 7. és 8. feladat), ahol a sikeres megoldás érdekében két feladatmegoldó tevékenységet kellett a tanulóknak elvégezniük, pl. karikázni és áthúzni, a többi feladat megoldása egy tevékenységet igényelt. A három tesztben a feladatok szerkezete, utasításai, a formai elrendezésük, valamint a tesztek felépítése és formája teljesen azonos. Ez a szerkezeti ekvivalencia valószínűsíti, hogy a teszteken elért tanulói teljesítményeket ezek a tényezők a lehető legkisebb mértékben befolyásolták. Az eszközfejlesztés során végzett kismintás elővizsgálatban a tesztek empirikus ekvivalenciája is igazolódott.

A kérdőívet a vizsgálat céljaira dolgoztuk ki. Célja a tanulók véleményének és igényeinek megismerése a három különböző tesztelési körülménnyel kapcsolatban. A kérdőív olyan állításokat tartalmaz, amelyekben a három tesztelési körülmény a tanulók számára jól ismert napi tanulási helyzetekben jelenik meg.

Az eredeti kérdőív 40 tételt tartalmazott, öt alskálába sorolva. Az A, B és C alskálák a három különböző tanulási, tesztelési körülmény megítélését vizsgálják, a tételek között

alskálánként egy, illetve két negatív megfogalmazású szerepelt. A D alskála a tantárgyakal kapcsolatos attitűdöket vizsgálja, az E alskála pedig a tanuláshoz köthető szociális helyzeteket, az ezekről a helyzetekről alkotott tanulói véleményeket. Az E alskála tételei között is volt egy negatív megfogalmazású. A kérdőív az alskálakon kívül még három demográfiai jellegű kérdést is tartalmazott. A kérdőívet tartalmi, szerkezeti és formai szempontból is a tanulásban akadályozott tanulók igényeihez igazítottuk. A tanulók – a demográfiai kérdések kivételével – minden esetben háromfokozatú skálán jelölhették válaszaikat. A mérőeszköz a széles osztály és életkori spektrumhoz formailag is igazodott, a tájékozódást grafikai segédeszközök (jelölő négyzet, dőlt betű, keret) is segítették.

A kérdőív elméleti struktúrájának ellenőrzésére az eszközfelkészítés során faktoranalízist végeztünk, mely nagyrészt megerősítette az összeállítás során alapul vett struktúrát. Ugyanakkor a faktoranalízis a negatív állítások többségéből egy közös faktort képezett, illetve néhány negatív állítást más helyre sorolt. Feltételezhető, hogy ezeknél a tételeknél nem a tartalom, hanem a tagadó megfogalmazás volt a kapcsolat alapja, a negatív megfogalmazású tételek értelmezése és értékelése nehézséget okozott a tanulásban akadályozott tanulóknak. Ezért ezeket a tételeket kihagytuk az elemzésből.

A faktoranalízis közös faktorba sorolta a B és C alskála tételeit, de ezt a faktort az eredeti koncepció megtartása érdekében újabb faktoranalízissel két faktorra bontottuk. A létrejött két faktor úgy interpretálható, hogy a tanulók a B faktor esetén hangsúlyosabbnak érezték a segítő személyét, a C faktor esetén pedig a segítő példát. Az elemzésnél az így kialakított faktorokat használtuk, ez összhangban van a kérdőív eredeti koncepciójával. A faktoranalízis eredményei alapján átalakított kérdőív felépítését a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. A kérdőív felépítése és az alskálák jellemzői a faktoranalízis után

Betűjel	Alskála	Tételek száma
A	Segítség nélküli tanulási, mérési körülmények	7
B	Magyarázattal, személyesen segített tanulási, mérési körülmények (a segítő személyen van a hangsúly)	9
C	Példával segített tanulási, mérési körülmények (a segítő példán van a hangsúly)	6
Tanulási, mérési körülmények (A+B+C)		22
D	Iskolai tanulás, tantárgyak kedveltsége	5
E	Tanuláshoz köthető szociális kapcsolatok, helyzetek (otthoni tanulás)	5
Teljes kérdőív (A+B+C+D+E)		32

A kérdőív itemszáma az átalakítások után 32-re csökkent, és az alskálákhoz tartozó tételek száma sem azonos, de a kérdőív eredeti alapstruktúrája megmaradt, és az alskálák koherensebbé váltak.

A vizsgált minta és a mérés

A vizsgálatban Csongrád megye öt nevelési-oktatási intézménye vett részt, kettő Szegeden, egy-egy Hódmezővásárhelyen, Makón és Szentesen található. A részt vevő intézmények közül négy szegregált, egy intézmény integráció keretében fogadja a tanulásban akadályozott tanulókat. A teljes minta nagysága 208 fő. A minta 41 százaléka a szegedi, 14 százaléka a hódmezővásárhelyi, 23 százaléka a makói és 22 százaléka a szentesi intézmény tanulója, az arányok az intézmények létszamarányait tükrözik. A mintába került tanulók az illetékes Tanulási Képességeket Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság szakvéleménye alapján valamennyien sajátos nevelési igényűek, tanulásban

akadályozottak. (Az esetlegesen társuló egyéb sérüléstípusok feltérképezésére a vizsgálat során nem térünk ki.)

A tanulók a vizsgálat időpontjában a 3–8. évfolyamon tanultak (évfolyamonként változó létszámban, egy-egy évfolyamon a teljes minta 10–20 százaléka), 1996 és 2004 között születtek, vagyis a vizsgálat idején 10 és 18 év közöttiek voltak. Életkori átlaguk 13,8 év (szórás: 1,7 év). A mintát alkotó tanulók 62 százaléka fiú, 38 százaléka lány. Az intézményekben az érintett korcsoport minden tanulója részt vett a mérésben, változó mintanagyságot az időnkénti hiányzások okoztak. A teszt A változatát 206 fő, a B változatot 204 fő, a C változatot 201 fő, míg a kérdőívet 208 fő töltötte ki.

A három tesztváltozathoz három tesztelési körülményt határoztunk meg. Az A teszt megírása során a tanulók csupán a tesztet kapták meg, illetve a pedagógusok a szokásos mérési útmutatóban szereplő információkat közölték. Ezután a tanulók teljesen önállóan dolgoztak, további segítséget nem kaphattak. A teszt kitöltésére fordítható idő 45 perc volt. A B és C teszt kitöltéséhez pontosan rögzítettük a feladatokhoz adható magyarázatokat, melyek közvetlenül a tesztek megírása előtt hangzottak el. Először a tanulók és a tesztet felvevő pedagógus közösen áttekintették a tesztet, ez kb. 10 percet vett igénybe. A tanulók ezek után kezdhettek hozzá a teszt kitöltéséhez, melynek során ezekben az esetekben is teljesen önállóan dolgoztak, segítséget már nem kaphattak. A teszt kitöltésére fordítható idő itt is 45 perc volt.

A B és a C tesztváltozathoz részletesen dokumentáltuk a tanári utasításokat. Ezek minden feladat esetében ugyanarra a sémára épültek, ugyanabban a sorrendben hangzottak el. (1) A feladatutatisítás szóbeli közlése. (2) A megoldás egy lehetséges módjának elmondása lépésekre bontva. (3) A feladatutatisítás tanulásban akadályozott tanuló számára esetleg kritikus, félreértelmezhető részeinek értelmezése, kiemelése. (4) A válaszadás módjának, helyének jelzése. (5) Utalás arra, hogy a feladatnak további része is van, azt is meg kell oldani. (6) Kérdés arra vonatkozóan, hogy a tanulók értik-e a feladatot. Az utasítások szükség esetén ugyanebben a formában megismételhetők voltak. A B és C teszt felvételének körülményei egy eltéréssel azonosak voltak. A C tesztnél egy, a feladatban szereplő konkrét példa segítségével történt a magyarázat, a példa az önálló munka során is a tanulók előtt maradt, ehhez igény szerint vissza tudtak térni.

A kérdőív tanári példányához rövid bevezető készült. Ez alapján a pedagógusok aktívan segítettek a tanulókat a kitöltés során. A kérdőív felvétele osztályonként csoportosan történt, és kb. egy tanórát vett igénybe. A pedagógusokat arra kértük, hogy egyenként olvassák fel a tételeket és a lehetséges válaszokat is. Szükség esetén értelmezzék, illetve példák segítségével magyarázzák is meg az állításokat. Célunk ezzel az volt, hogy a tanulók valódi véleményét ismerhessük meg, ezt ne torzítsa az olvasás-szövegértés teljesítményük, figyelmük, motiváltságuk stb.

A tesztek kitöltési sorrendje kötött volt. Minden esetben először az A tesztváltozat, majd a B, végül a C változat került kitöltésre. A tesztek felvétele között legalább egy hét telt el. A kérdőív kitöltésének időpontja nem volt rögzítve, ezt a tesztet felvevő pedagógusok határozták meg.

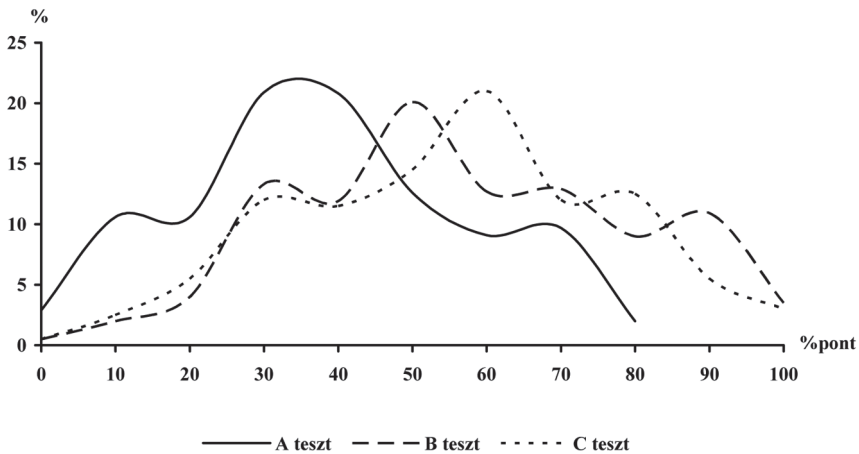
A tesztek eredményei

Mindhárom teszt megbízhatóan mért, a reliabilitás-mutató (Cronbach- α) értéke az A teszt esetében 0,91, a B és a C teszt esetében 0,92 volt. A három teszten elért eredményeket páros t-próbákkal összevetve megállapíthatjuk, hogy az A teszthez képest a B és C teszten a tanulók szignifikánsan jobb eredményt értek el (mindkét teszt esetén $p=0,000$), vagyis a feladatutatisítások szóbeli közlése és a megoldáshoz adott példa jelentősen javította a tanulói teljesítményt. Ugyanakkor a B és C teszt középértékei között nem volt szignifikáns különbség ($p=0,448$), vagyis a megoldott példa nem javította tovább a telje-

sítményt. A három teszt szórásai között minden párosításban szignifikáns különbség volt (mindhárom esetben $p=0,05$).

A tesztváltozatok relatív gyakorisági eloszlását az 1. ábra mutatja. A teljesítmények eloszlása a B és C tesztelési eljárás során, a segítség mértékének a növekedésével folyamatosan jobbra tolódik, ugyanakkor egyik tesztváltozat eredményei sem normális eloszlásúak. Ennek oka feltehetően az, hogy a tanulók az azonos diagnosztikus kategória mellett is igen változatos képességstruktúrával rendelkeznek.

A tesztek eredményeinek részletesebb vizsgálatához a mintán belül a 3–4., az 5–6. és a 7–8. évfolyamon tanulókból részmintákat hoztunk létre, majd ezen részminták (a továbbiakban, kissé pontatlan megnevezéssel: korcsoportok) eredményeit hasonlítottuk össze.



1. ábra. Az A, B és C teszt eredményeinek relatív gyakorisági eloszlása

Az A teszt átlaga 33 százalékpont, szórása 20 százalékpont, a teszt egészén a korcsoportok között nem találtunk szignifikáns különbségeket (3. táblázat), tehát a magasabb évfolyamokon nem tapasztalható szignifikáns teljesítmény-változás. A teszt legnehezebb feladatának a 7., a 8. és a 10. feladat bizonyult, a három feladat középpértékei között nincsenek szignifikáns különbségek. A 7. és 8. feladat mondatolvasási készséget mér, a 10. feladat gondolkodási feladat (kombinatív képesség, variálás). A 7. és a 8. feladat nehézségét vélhetően az okozza, hogy két-két tevékenységet (szó kikeresése a mondatban és szó kikeresése a válaszalternatívák közül, illetve szó kikeresése és megfelelő toldalékolása) kellett a tanulóknak végrehajtani.

Korcsoportok közötti szignifikáns különbségeket a 2., 3., 6., 8., 9. és a 11. feladat esetében találunk. Az átlagokat is figyelembe véve a 7. és a 10. feladat a teljes minta számára nehéz volt, a felsőbb évfolyamosok sem teljesítettek benne jobban. Ennek oka a 7. feladat esetén lehet az összetett feladatutasítás, a 10. feladat esetén pedig a feladat mögött húzódó gondolkodási művelet, mellyel olvasás, szövegértés feladatban vélhetően nem találkoztak még a tanulók. A 8. feladat esetén a korcsoportok között folyamatos teljesítményjavulás tapasztalható. Ennek magyarázata lehet az, hogy a szavak toldalékolása a felsőbb évfolyamok felé haladva válik követelménnyé és gyakoribbá a feladatmegoldások során.

A B teszt átlaga 51 százalékpont, szórása pedig 22 százalékpont. A feladatonkénti tanulói teljesítményeket és a korcsoportok közötti különbségeket a 4. táblázat mutatja. A varianciaanalízis alapján a korcsoportok teljesítményeinek középpértéke szignifikánsan

3. táblázat. Feladatonkénti eredmények és korcsoportok közötti különbségek az A teszten

Feladat	Átlag (%)	Szórás (%)	Variancia-analízis		Eltérő eredményű korcsoportok
			F	p	
A1	42	45	1,116	n. s.	–
A2	33	44	4,216	0,016	{3-4.} < {5-6.}
A3	28	40	5,104	0,007	{3-4.} < {5-6.} < {7-8.}
A4	33	42	1,185	n. s.	–
A5	42	39	0,689	n. s.	–
A6	68	34	4,939	0,008	{3-4.} < {7-8.}
A7	17	31	0,959	n. s.	–
A8	16	24	11,248	0,000	{3-4.} < {5-6.} < {7-8.}
A9	41	36	10,762	0,000	{3-4., 5-6.} < {7-8.}
A10	16	24	2,101	n. s.	–
A11	35	32	6,104	0,003	{3-4.} < {7-8.}
Teszt	33	20	2,960	n. s.	–

eltér egymástól. A 7–8. évfolyam teljesítménye jelentősen jobb a másik két korcsoporténál. Mivel a segítségadás nélkül megoldott A teszten a három korcsoport teljesítménye nem különbözött szignifikánsan, ezért ez a különbség feltehetően nem az olvasás-szövegértés magasabb szintjével, hanem azzal magyarázható, hogy a 7–8. évfolyamosok nagyobb hatékonysággal használták a tesztkitöltés során kapott segítséget. Ebben a tesztváltozatban is a legnehezebb feladatok között van a 7. és 8. feladat, ezt továbbra is az összetett feladatutasítással magyarázhatjuk.

4. táblázat. Feladatonkénti eredmények és korcsoportok közötti különbségek a B teszten

Feladat	Átlag (%)	Szórás (%)	Variancia-analízis		Eltérő eredményű korcsoportok
			F	p	
B1	48	41	3,715	0,026	{5-6.} < {3-4.}
B2	35	44	15,726	0,000	{3-4., 5-6.} < {7-8.}
B3	39	43	12,341	0,000	{3-4., 5-6.} < {7-8.}
B4	67	39	2,589	n. s.	–
B5	62	39	0,796	n. s.	–
B6	66	28	2,754	n. s.	–
B7	32	42	5,244	0,006	{5-6.} < {7-8.}
B8	34	35	15,768	0,000	{3-4., 5-6.} < {7-8.}
B9	52	32	5,166	0,006	{3-4.} < {7-8.}
B10	47	36	4,123	0,018	{3-4.} < {7-8.}
B11	65	38	18,722	0,000	{3-4., 5-6.} < {7-8.}
Teszt	51	22	14,172	0,000	{3-4., 5-6.} < {7-8.}

A feladatok közéértékei szerint a korcsoportok között szignifikáns különbséget csak a 4., 5. és 6. feladat esetében nem tapasztaltunk, ezek a feladatok a legjobb eredményűek közé tartoznak. A feladattípusokat (szótagokból szavak összerakása, képhez illő szó kiválasztása, szinonimakeresés) már kisiskolás kortól gyakran használjuk, így ezzel magyarázható a mindhárom korcsoportra jellemző jó teljesítmény. A többi feladat eseté-

ben viszont a 7–8. évfolyamon tanuló diákok jobban hasznosították a szóbeli segítséget. Ez alól kivételt jelent az 1. feladat (fonémaazonosítás), mely inkább az olvasástanítás kezdeti időszakában hangsúlyos és gyakori tanórai feladat, így ebben nagyobb gyakorlottsága lehet az alsóbb évfolyamoknak.

Ezen a teszten is a leggyengébbek között van a 7. és a 8. feladat eredménye. Az összetett feladatutasítás hatásának igazolása érdekében ezeket a feladatokat módosított értékeléssel újra elemeztük. Az új elemzésbe bevontuk a harmadik, ugyancsak összetett feladatutasítással működő 5. feladatot is. Az 5. feladat esetén a tanulóknak három válaszlehetőség közül kellett kiválasztaniuk a képhez a jó megoldást, a képhez nem tartozó szavakat pedig át kellett húzniuk. A módosított értékelés szerint minden egyértelműen jelölt jó választ elfogadtunk, függetlenül attól, hogy a tanuló áthúzta-e a nem megfelelő szavakat. A 7. feladatban a tanulónak egy-egy mondatban kellett először áthúznia az oda nem illő szót, majd szintén három válaszalternatíva közül bekarikáznia a mondatba illőt. A módosított értékelésben itt is elfogadtuk az egyértelműen jelölt jó megoldást, függetlenül attól, hogy a tanuló jelölte-e a hibás szót. A 8. feladatban mondatokba kellett beilleszteniük a megadott lehetőségek közül egy-egy tőszót, illetve el kellett látniuk a megfelelő toldalékkal. A módosított értékelés szerint elfogadtuk a jól kiválasztott szót, függetlenül a toldalékolás sikerességétől. A három feladat módosított értékelésével a teszt megbízhatósága továbbra is megfelelő maradt (Cronbach- α : 0,92), az eredeti és a módosított értékelés eredményeit az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat. A B változat 5., 7. és 8. feladatának eredményei az eredeti és a módosított értékelés alapján

Feladat	Eredeti értékelés		Módosított értékelés	
	Átlag (%)	Szórás (%)	Átlag (%)	Szórás (%)
5.	62	39	76	30
7.	32	42	74	32
8.	34	35	65	40

A módosított értékeléssel a teljesítmények mindhárom feladat esetében szignifikánsan magasabbak lettek ($p=0,000$), tehát az eredeti, az összetett feladatutasítás szerinti értékelés jelentősen gyengébbnek mutatta a tanulók teljesítményét. Ezek a feladattípusok akkor lehetnek hasznosak, ha differenciálni szeretnénk a tanulók között, illetve értékelni szeretnénk a feladatmegoldás stratégiáját is.

A C tesztváltozat átlaga 50 százalékpont, szórása pedig 22 százalékpont volt. A feladatonkénti eredményeket a 6. táblázat mutatja. A varianciaanalízis eredményei alapján a három korcsoport középértéke között szignifikáns különbség van ($p=0,000$), a Tukey-b próba alapján a 7–8. évfolyam teljesítménye jelentősen magasabb a másik két korcsoporténál. Mivel az eredeti teszt esetében, segítségadás nélkül ez a korcsoport sem teljesített jobban a másik kettőnél, itt is arra következtethetünk, hogy a magasabb teljesítmény nem az olvasás-szövegértés fejlődésével magyarázható, hanem azzal, hogy ennél a tesztnél is ez a korcsoport használta fel legjobban a teszthez adott segítséget. Ebben a tesztváltozatban is megmaradt a legnehezebbnek az összetett feladatutasítást tartalmazó 7. és 8. feladat, a két feladat egyformán nehéz volt a tanulók számára.

6. táblázat. Feladatonkénti eredmények és korcsoportok közötti különbségek a C teszten

Feladat	Átlag (%)	Szórás (%)	Varianscia-analízis		Eltérő eredményű korcsoportok
			F	p	
C1	39	41	1,939	n. s.	–
C2	42	41	10,477	0,000	{5–6.} < {3–4., 7–8.}
C3	73	38	5,439	0,005	{3–4., 5–6.} < {7–8.}
C4	66	40	4,958	0,008	{5–6.} < {3–4., 7–8.}
C5	41	29	0,985	n. s.	–
C6	76	32	6,951	0,001	{3–4., 5–6.} < {7–8.}
C7	29	36	1,406	n. s.	–
C8	25	31	17,180	0,000	{3–4., 5–6.} < {7–8.}
C9	58	31	6,990	0,001	{3–4. 5–6.} < {7–8.}
C10	53	37	5,882	0,003	{3–4., 5–6.} < {7–8.}
C11	61	35	14,829	0,000	{3–4.} < {5–6.} < {7–8.}
Teszt	50	22	13,856	0,000	{3–4., 5–6.} < {7–8.}

A korcsoportok közötti különbségek csak az 1., az 5. és a 7. feladat esetében nem szignifikánsak. A 3., 6., 8., 9. és 10. feladatban a 7–8. évfolyamosok jobb eredményt értek el, mint a másik két korcsoport, a 11. feladatban az 5–6. évfolyam is jobban teljesített, mint a 3–4. A teszt 2. és 4. feladatában pedig az 5–6. évfolyamokon tanulók szignifikánsan gyengébben teljesítettek a 3–4., illetve a 7–8. évfolyamon tanuló társaiknál.

Megvizsgáltuk azt is, hogy vannak-e szignifikáns különbségek egy-egy korcsoporton belül a három teszt eredményei között. A 7. táblázat szerint mindhárom korcsoportban a tesztek A és B, valamint A és C változatainak teljesítménye között van szignifikáns különbség (mindkét esetben $p=0,000$), vagyis mindhárom korcsoport hatékonyan használta fel a pedagógusok által adott szóbeli feladatutasításokat. A B és a C változat teljesítménye közötti különbség azonban egyik korcsoportban sem szignifikáns, tehát egyik korcsoport számára sem jelentettek plusz segítséget a C tesztben szereplő példák.

7. táblázat. A tesztek eredményei és szignifikáns különbségei korcsoportonként

Korcsoport	Teszt	Átlag (%)	Szórás (%)	Eltérő eredményű tesztek
3–4.	A	29	23	{A} < {B, C}
	B	45	23	
	C	48	23	
5–6.	A	32	16	{A} < {B, C}
	B	45	18	
	C	42	19	
7–8.	A	37	20	{A} < {B, C}
	B	62	21	
	C	60	19	

A tesztek eredményeinek elemzését abban összegezhethetjük, hogy az eredeti, segítségadás nélkül felvett A teszt esetében a 3–4., az 5–6. és a 7–8. évfolyamosok között nem találtunk szignifikáns különbségeket, a B és a C teszten viszont a 7–8. évfolyamosok szignifikánsan jobb eredményt értek el, mint a másik két korcsoport. A 3–4. és az 5–6.

évfolyamok között a teszteken elért eredmények alapján számottevő különbség nincs, a legmagasabb évfolyamosok mindkét típusú segítséget jobban hasznosították, mint az alacsonyabb évfolyamok tanulói.

A kérdőív eredményei

A faktoranalízissel ellenőrzött és átalakított kérdőív reliabilitása (Cronbach- α) 0,76, és a létrejött alskálák reliabilitása sem marad el ettől lényegesen. A vizsgálat szempontjából legfontosabb, a tanulási, mérési körülményekkel kapcsolatos alskálák reliabilitása jobb (A alskála: 0,68, B: 0,77, C: 0,72). A másik két alskála reliabilitása valamivel gyengébb, de az elemzés céljainak megfelel (D alskála: 0,64, E: 0,59).

A kérdőív eredményeinek részletes vizsgálatához az egyes alskálákhoz tartozó tételek eredményeit összegeztük, a középértékeket a három korcsoport között is összehasonlítottuk. Az alskálák átlagát, szórását és a csoportok közötti szignifikáns különbségeket a 8. táblázat mutatja.

8. táblázat. Az alskálák jellemzői és az eltérő eredményű korcsoportok a kérdőíven

Alskála	Átlag (%)	Szórás (%)	Variancia-analízis		Eltérő eredményű korcsoportok
			F	p	
A	57	25	0,297	n. s.	–
B	86	17	10,359	0,000	{7–8.} < {3–4., 5–6.}
C	84	20	10,225	0,000	{7–8.} < {3–4., 5–6.}
D	74	23	6,506	0,002	{7–8.} < {5–6.}
E	72	20	3,814	0,024	{7–8.} < {3–4.}
Kérdőív	77	10	14,700	0,000	{7–8.} < {3–4., 5–6.}

Az A alskála esetében, azaz az önálló tanulás, mérés megítélésében nincs jelentős különbség a korcsoportok válaszai között. A B és C alskála, illetve a teljes kérdőív esetén azonban szignifikáns különbségeket találtunk. Minden esetben azt tapasztaltuk, hogy a 7–8. évfolyamosok középértéke jelentősen alacsonyabb volt, vagyis ők az alsóbb évfolyamos tanulókhöz képest kevésbé kedvelik mind a személyesen, mind a példával segített tanulási helyzeteket. A tanuláshoz köthető szociális kapcsolatok, helyzetek, illetve az iskolai tanulás és a tantárgyak kedveltsége esetén is hasonlót tapasztalunk.

A tanulási, mérési körülményekkel kapcsolatos három alskála (A, B és C) középértékét az egyes korcsoportokban páros t-próbákkal hasonlítottuk össze. Az eredmények a 9. táblázatban találhatóak. A három csoportban azonos eredményt kaptunk: az A és a B, valamint az A és a C alskálák átlagai mindenhol szignifikáns különbséget mutattak, vagyis a segítség nélküli tanulási, mérési helyzeteket kedvelik legkevésbé a tanulók. A B és a C alskálák esetén viszont nem kaptunk szignifikáns különbségeket, azaz a tanulók mindhárom korcsoportban hasonlóan kedvelik a személyes magyarázattal és a példával segített tanulási, mérési helyzeteket.

9. táblázat. A kérdőív alskáláinak eredményei és szignifikáns különbségei korcsoportonként

Korcsoport	Alskála	Átlag (%)	Szórás (%)	Eltérő eredményű alskálák
3–4.	A	56	28	{A} < {B, C}
	B	90	13	
	C	85	19	
5–6.	A	59	26	{A} < {B, C}
	B	89	16	
	C	90	15	
7–8.	A	57	23	{A} < {B, C}
	B	79	20	
	C	76	23	

Az alskálák összefüggéseit korrelációs számítás segítségével is megvizsgáltuk. A teljes mintán a B és a C (a segítségadás kétféle módját jelentő) alskála között szignifikáns összefüggés mutatható ki ($p < 0,01$), illetve szignifikáns összefüggést mutat a B és C alskála a D, illetve az E alskálákkal is (minden esetben $p < 0,01$). A 3–4. évfolyamon negatív szignifikáns összefüggést találtunk az A és a C alskála között ($p < 0,01$). Ezek mellett

a B és a C alskálák mindhárom korosztály esetén szignifikáns összefüggést mutattak (mindhárom esetben $p < 0,01$). Szignifikáns összefüggést láttunk továbbá a B (személyesen segített tanulási helyzetek) és az E (tanuláshoz köthető szociális kapcsolatok, helyzetek) alskálák között (a 3–4. és a 7–8. évfolyamon $p < 0,05$, az 5–6. évfolyamon $p < 0,01$), ami jelzi a tanulásban akadályozott tanulók segítő személy iránti igényét.

Összehasonlítottuk a tanulók teszteken elért eredményeit és a kérdőívek tételeire adott válaszait. Eredményeink szerint a tanulók legkisebb sikerrel a teljesen önálló feladatmegoldásnál dolgoztak (A tesztváltozat) és ezt a tanulási, mérési körülményt is kedvelik legkevésbé. Sikerebben dolgoztak a tanári szóbeli feladatutatisítás és magyarázat mellett (a teszt B és C változata), illetve a kérdőíven adott válaszaik alapján jobban kedvelik a B és C alskála által lefedett tanulási helyzeteket. Azt tapasztaltuk továbbá, hogy a B és C tesztváltozatok, illetve a kérdőív-alskálák eredményei között sem az olvasás-szövegértés teszt, sem a kérdőív esetén nincs jelentős különbség.

Összehasonlítottuk a tanulók teszteken elért eredményeit és a kérdőívek tételeire adott válaszait. Eredményeink szerint a tanulók legkisebb sikerrel a teljesen önálló feladatmegoldásnál dolgoztak (A tesztváltozat) és ezt a tanulási, mérési körülményt is kedvelik legkevésbé. Sikerebben dolgoztak a tanári szóbeli feladatutatisítás és magyarázat mellett (a teszt B és C változata), illetve a kérdőíven adott válaszaik alapján jobban kedvelik a B és C alskála által lefedett tanulási helyzeteket. Azt tapasztaltuk továbbá, hogy a B és C tesztváltozatok, illetve a kérdőív-alskálák eredményei között sem az olvasás-szövegértés teszt, sem a kérdőív esetén nincs jelentős különbség.

Ugyanakkor érdekes, de további vizsgálatokat igénylő eredmény, hogy a tesztváltozatok és a nekik megfelelő kérdőív-alskálák közötti, feltételezett összefüggést a korrelációs együtthatók alapján nem tudtuk igazol-

ni. A tesztváltozatok és a kérdőív-alskálák közötti korrelációs együtthatók nem voltak szignifikánsak vagy enyhe negatív összefüggést mutattak. A feladatmegoldás bizonyos körülményeinek kedveltsége tehát nem függ össze az adott körülmények között elért eredményekkel.

Összegzés

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy tanulásban akadályozott tanulók mérése során befolyásolja-e a teszt működését, illetve javítja-e a teljesítményeket a szóban is közölt feladatutasítás és a megoldott példa. Eredményeink szerint a vizsgálatunkban használt tesztek reliabilitása a segítségadás mindkét módja mellett megfelelő maradt. A feladatutasítás szóbeli megfogalmazása és a megoldott példa egyaránt szignifikáns teljesítmény-javulást eredményezett, viszont a kétféle segítség eredményekben jelentkező hatása között nem volt szignifikáns különbség.

Megállapítható még, hogy a különböző évfolyamok tanulói különböző mértékben tudják hasznosítani a feladatmegoldáshoz nyújtott segítséget (a felsőbb évfolyamosok hatékonyabban). Továbbá, az összetett feladatmegoldó tevékenységet igénylő feladatokban a tanulók minden évfolyamon szignifikánsan gyengébben teljesítettek, mint amikor csak egy tevékenységet kellett végrehajtaniuk.

Kutatásunk során vizsgáltuk azt is, hogy tanulók által leginkább kedvelt tanulási-mérési körülmények megegyeznek-e tesztelés során leghatékonyabbnak bizonyult mérési körülményekkel. A tanulók legkevésbé kedvelik az önálló tanulást és feladatmegoldást, és az olvasás-szövegértés teszten leggyengébben az önálló feladatmegoldásnál teljesítettek. Egyformán kedvelik a feladatutasítás személyes közvetítését és a példa által nyújtott segítséget, és ez az eredmény tükröződik az olvasás-szövegértés tesztek eredményeiben is, ott sem tapasztaltuk a tanulók előtt maradó példa teljesítménynövelő hatását.

Eredményeink szerint ezen tanulói kör számára a leghatékonyabb tanulási és mérési körülményt a jól körülírt és meghatározott személyes segítségnyújtás jelenti. További feladat lehet annak feltérképezése, hogy a rögzített tanulási, mérési körülmények más tartalmak esetén is biztosíthatók-e, illetve eredményezheti-e ez a tanulásban akadályozott tanulók osztálykeretben vagy szélesebb körben is objektív, megbízható és érvényes mérését.

Irodalomjegyzék

Blomert, L. és Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–86.

Csapó Benő, Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes és Csikos Csaba (2012): A diagnosztikus olvasás felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti alapok és gyakorlati kérdések. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 189–218.

Csákvári Judit és Mészáros Andrea (2012): *Értelmi fogyatékos (intellektuális képességzavarral élő) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio Kht., Budapest. http://www.educatio.hu/pub_bin/.../diagnosztikai_kezikonyv_4fejzet.pdf

Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és szükséges teendők. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.

Engelbrecht, A. és Weigert, H. (1999): *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását?* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián (2012): A beszédhanghallás és a beszédhiba összefüggése tanulásban akadályozott gyermekek esetében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40. 1. sz. 1–13.

Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE

- Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 429–461.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): A DIFER programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél. *Gyógypedagógiai Szemle*, **34**. 2. sz. 133–141.; **34**. 3. sz. 161–176.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2008): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. In: Szabó Ákosné (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határterületeiről*. Educatio, Budapest. 157–176.
- Józsa Krisztián, Fazekasné Fenyvesi Margit, Szenczi Beáta és Szabó Ákosné (2014): Tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek szóolvasási készségének, szövegértésének és olvasási motivációjának fejlődése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **69**. 1. sz. 123–146. DOI: [10.1556/mpszle.69.2014.1.10](https://doi.org/10.1556/mpszle.69.2014.1.10)
- Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes, Csikos Csaba, Adamikné Jászó Anna, Molnár Edit Katalin, Nagy Zsuzsanna és Szenczi Beáta (2012): Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 219–308.
- Kasik László, Lesznyák Márta, Máténé Homoki Tünde és Tóthné Aszalai Anett (2012): A szociális-probléma-megoldó gondolkodás vizsgálata többségi és tanulásban akadályozott diákok körében. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 81–99.
- Kuncz Eszter, Mészáros Andrea, Mlínkó Renáta és Nagyné Réz Ilona (2008): A szakértői vizsgálati munka protokollja. In: Mesterházi Zsuzsa, Nagy Gy. M., Kapcsáné Némethi Júlia és Virágné Katona Zsuzsanna (szerk.): *Inkluzív nevelés. Kézikönyv a szakértői bizottságok működéséhez*. Educatio – SuliNova Kht., Budapest.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2009): *Intellektuális képességszavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Mesterházi Zsuzsa (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Oktatáselméleti Kutatócsoport (2012): *Diagnosztikus mérések fejlesztése. Feladatbank*. SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport, Szeged. <http://www.edu.uszeged.hu/ok/?q=hu/content/diagnosztikus-merekek-fejlesztese>
- Oktatási Hivatal (2013): *A sajátos nevelési igényű tanulók a kompetenciamérésben*. Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop318_minosegfejl/projekthirek/sni_bevonas_kompetenciameresbe
- Papp Gabriella (2010): A tanulásban akadályozott tanulók és az olvasás. *Könyv és Nevelés*, **12**. 1. sz. http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/a_tanulasban_akadalyozott_tanulok_es_az_olvasas
- Radványi Katalin, Fazekasné Fenyvesi Margit és Radicsné Szerencsés Teréz (2012): A pedagógiai diagnosztika lehetőségei enyhén és középsúlyosan értelmi fogyatékos gyermekek együttnevelésében. *Gyógypedagógiai Szemle*, **40**. 3. sz. 214–225.
- Zentai Gabriella, Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián (2013): Tanulásban akadályozott és többségi gyermekek rendszerező képességének fejlődése. *Iskolakultúra*, **23**. 11. sz. 131–145.

Hódi Ágnes¹ – B. Németh Mária¹ – Korom Erzsébet² – Tóth Edit¹

¹ MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport

² SZTE Neveléstudományi Intézet, Oktatásmélettanszék

A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén

Az elmúlt közel három évtized során világszerte számos olvasáskutató szentelt figyelmet az úgynevezett Máté-effektus ('Matthew effect') vizsgálatának. Bár az empirikus olvasáskutatás Huey (1908) munkásságától datált több mint 100 éve alatt tanulmányok egész sora foglalkozik az olvasási nehézségekkel és zavarokkal küzdő, különböző nyelvi háttérű tanulók környezeti, affektív és szociokulturális változókkal történő jellemzésével, a jelenséget ezzel a terminológiával Stanovich (1986) azonosította először. A Máté-effektus az Újszövetség Máté evangéliumának talentumokról szóló példabeszédére utaló metafora: „Mert annak, akinek van, még adnak, hogy bőven legyen neki; akinek meg nincs, attól még amije van is, elveszik” (Mt 25.29). Stanovich (1986) szerint a Máté-effektus a gyermek olvasásfejlődése során fellépő jelenség, amely szerint azok a gyermekek, akik az olvasástanulás során az olvasás előfutárait jelentő készségek (részletekért ld. pl. Blomert és Csépe, 2012; Carr és Levy, 1990) elsajátításában nem érnek el egy kritikus, optimális szintet, nehézségekbe ütköznek, amikor az olvasási képességet a tanulás szolgálatába kellene állítaniuk.

Bevezetés

A Máté-effektus az olvasásfejlődés során tovagyrúzó interdependenciaként jelenik meg, mikor a folyamat egyik elemében fellépő hiba kihat a többi elem működésére is. Azaz az olvasás pszichológiai dimenzióját alkotó készségek hiánya befolyásolja az alkalmazás készségeinek és képességeinek funkcionálását (a tanulás dimenzióiról és a tudás szerveződéséről ld. bővebben Csapó, 2010), illetve meghatározza az egyén iskolai pályafutását és hétköznapi életben történő boldogulását (Chall, Jacobs és Baldwin, 1990). Az olvasás fejlődését a korai teljesítmények közvetítő mechanizmusokon keresztül befolyásolják. A sikerélmény, a jó osztályzatok, az osztályban a tanulmányi eredmények alapján kiépülő dominancia, a tanári dicséretetek pozitív megerősítésként motiválnak és jótékonyan formálják a tanulói énképet. Míg a gyengén olvasók esetében az egyre halmozódó nehézségek, sorozatos kudarcélmények demotiváló hatással bírnak.

A folyékonyan és pontosan olvasó gyermekek többet olvasnak és így több területen több tudáshoz és információhoz férnek hozzá, élményekben gazdagodnak. Míg azok, akik a dekódolás során nehézségekbe ütköznek, elvéve ezzel az időt és energiát az értelmező olvasástól, kerülnek az olvasási szituációkat, kevesebbet olvasnak (Lonigan, 2006). Következésképpen a kezdeti olvasásteljesítmény kihat mind az átlagosnál gyengébben, mind az átlagosnál jobban olvasók fejlődésére, egyre szélesebbre nyílik a teljesítményolló, miközben a gyengék felzárkózási esélyei csökkennek.

A Máté-effektus üzenete egyértelmű, a kutatásokból azonban kiderül, hogy a jelenségnek többféle értelmezése van. A különbség – ahogy arra Pfost, Hattie, Dörfler és Artelt (2014) az elmúlt 25 év empirikus vizsgálatainak eredményeit szintetizáló publikációjában rámutat – általában a mért kezdeti olvasási készségekben és képességekben van, de a Máté-effektust használják abszolút és relatív értelemben is. Az abszolút felfogások olyan fejlődésmintázatot írnak le, amelyben a jól olvasók fejlődnek, a gyengébbek teljesítménye csökken. A relatív megközelítések a Máté-effektust a fejlődés jellegében, különbségeiben látják érvényesülni. Eszerint a fejlődés a jól olvasók körében nagyobb mértékű, a gyengén olvasók esetében kisebb, esetenként csak marginális. Jelen tanulmányban ez utóbbi értelmezésből indultunk ki.

Fontos megemlíteni, hogy a vonatkozó kutatások populációját tipikus fejlődésű gyermekek alkotják, azaz a teljesítményskála alsó pólusán az olvasásnehézséggel küzdő gyermekek, míg a felső póluson a jól teljesítő és tehetséges olvasók foglalnak helyet. Az olvasásnehézség a fogyatékoságnál és a zavarnál kevésbé súlyos állapot, de gondot jelenthet az oktatásban. „Az esetek többségében nem találunk biológiai érintettséget bizonyító adatokat, jól kivethetőek azonban a családi és pedagógiai környezet hiányosságai.” ... „A hátrányos helyzet és más kedvezőtlen környezeti feltételek a fejlődés folyamatát lassíthatják vagy módosíthatják, aminek nyomán a gyermek teljesítménye tartósan gyenge” (Torda, 2006, 14. o). A tanulók teljesítménye és szocioökonómiai státusza közötti kapcsolattal számos empirikus tanulmány foglalkozik és az összefüggés értelmezésére több elmélet (pl. emberítőke-elmélet, családi stressz modell – lásd Kertesi és Kézdi, 2012) született.

Az iskolai lemaradások okait vizsgáló nemzetközi szakirodalom alapján az otthoni nevelési környezet hiányosságai „statisztikailag nagy valószínűséggel, okságilag jól indokolható módon alacsony teljesítményhez vezetnek”. [...] „A család humán és anyagi erőforrásai egy sor bonyolult, családon belüli mechanizmuson keresztül hatnak a gyermek motivációjára, értelmi és érzelmi fejlődésére” (Kertesi és Kézdi, 2012, 814. o.). Eredmények bizonyítják, hogy a szocioökonómiai különbségek egyik megnyilvánulási formája a tágra nyílt teljesítményolló az olvasás-szövegértés területén (OECD, 2010). Az okok közül mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalom széleskörűen foglalkozik a nyelvi fejlődés szocio-kulturális megközelítésének képviselői által hangsúlyozott felnőtt-gyermek interakciók, illetve a társas tevékenységek szerepével (pl. Gauvain, 2001; Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington és Bornstein, 2003), hiszen a szülő-gyermek interakciók jelentik a fő csatornát az olvasás és az írásbeliség alapjainak elsajátításában (Pianta, 2004).

A hazai és nemzetközi nagymintás szövegértés-vizsgálatok eredményeiből következtethetünk a Máté-effektus létezésére, azonban még nem került sor az olvasás területén mutatkozó hiányosságok és előnyök hosszú távú megmaradásának elemzésére. A PIRLS-mérések 9–10, az OECD PISA-vizsgálatok 15 éves tanulókat mérnek, mindkét vizsgálat szolgáltat adatokat az alacsony és a magas képességszintű tanulók arányára. A PIRLS-vizsgálatokban négy képességszintet (alacsony, átlagos, magas, kiváló) határoztak meg. A magyar tanulóknak 2001-ben 98, 2006-ban 97, 2011-ben 95 százaléka érte el az alacsony szintet, míg a kiváló szintet a tanulók 10, 14, illetve 12 százaléka teljesítette (Balácsi, Balkányi, Bánfi, Szalay és Szepesi, 2012; Mullis, Martin, Foy és Drucker, 2012). A PISA-vizsgálatokban hat képességszintet határoztak meg, és a 2. jelenti a

szövegértésnek azt a szintjét, amely elengedhetetlen az iskolai feladatok megértéséhez. A 2. szint alatt teljesítők aránya hazánkban az eddigi vizsgálatok során lényegesen nem változott: 2000-ben 22,7 százalék, 2012-ben 19,7 százalék volt. A kiváló, 5. szinten vagy felette teljesítők aránya a 2012-es vizsgálatban 5,6 százalék volt (*Balácsi, Ostorics, Szalay, Szepesi és Vadász, 2013*).

A háttérkérdőívekkel felvett adatok jelezték, hogy hazánkban az átlagosnál nagyobb hatással van a családi háttér az olvasási teljesítményekre (*Balácsi és mtsai, 2012*), de részletesen nem ismert, hogy milyen háttérváltozók mentén jellemezhetőek az olvasás-teljesítmény-spektrum két végén elhelyezkedő csoportok. Jelen tanulmány longitudinális kontextusban elemzi a tanulók formális oktatás alatt végbemenő olvasási ontogenezisének affektív és környezeti hátterét. Célja (1) annak vizsgálata, hogy kimutatható-e a Máté-effektus a hazai általános iskolai tanulók olvasásteljesítményében, valamint (2) a gyengén és jól olvasó tanulók tanulással összefüggő környezeti paramétereinek és affektív sajátosságainak feltárása.

A minta jellemzői

Az elemzésbe bevont minta a Szegedi Iskolai Longitudinális Program 2003 és 2009 között gyűjtött adatbázisából származik (*Csapó, 2014*). A több mint 4 000 fős mintából azokat a tanulókat választottuk ki, akiről minden, az elemzésekben felhasznált változóhoz tartozó adat rendelkezésre állt. A szűkítés nem változtatta meg a lényeges paramétereket (1. táblázat), a kialakult 2 645 fős mintában a fiúk aránya 50,1 százalék, az óvodában eltöltött idő átlagosan 4,3 év, az átlagos életkor iskolakezdetkor 7,2 év.

1. táblázat. A minta jellemzői

Változók	Teljes minta		Az elemzés mintája
	4. évfolyam	6. évfolyam	
Elemzsám (fő)	4027	4079	2645
Fiúk aránya (%)	51,7	50,9	51,0
Óvodában töltött idő (év)	4,1	4,1	4,3
Átlagos életkor a beiskolázáskor (év)	7,2	7,2	7,2

Mérőeszközök

Olvasástereszték

A tanulók szövegértésének fejlettségét a hazai és a nemzetközi nagymintás vizsgálatok gyakorlatában használt mérőeszközökhöz hasonló, papír alapú tesztekkel mértük negyedik és hatodik évfolyamon. A tesztek jellemzőit a 2. táblázat mutatja. A negyedik évfolyamos olvasástereszték négy szubtesztet tartalmazott: két folyamatos, egy nem folyamatos és egy kevert formátumú szöveget. Az egyik folyamatos szöveg típusa elbeszélő (22 item), a másiké leíró (29 item). Az elbeszélő szubteszt (mese) horgonyként szerepel a két mérési pont között. A nem folyamatos szöveg feladatai három termékismertető címkehez kapcsolódnak (18 item), a kevert szövegben (két társasjáték szabályának leírása) a folyamatos szövegforma kiegészül a termék jellemzőinek felsorolásával (16 item). Mindkét folyamatos szubteszt kontextusa személyes, míg a nem folyamatos és a kevert szövegeké nyilvános.

Két évvel később, a hatodik évfolyamon a szövegértést három szubteszttel, két folyamatos és egy nem folyamatos formájú szöveggel mértük. Az egyik folyamatos szöveg

a negyedik évfolyamon is használt elbeszélő típusú horgony szubteszt, míg a másik egy történelmi leíró szöveg (17 item). A nem-folyamatos szöveg (29 item) táblázattal, térképpel és diagrammal közöl természettudományos információkat. Mindkét folyamatos szubteszt kontextusa személyes, míg a nem-folyamatos szövegé nyilvános.

A szubtesztek jellege mindkét évfolyamon megegyezik, zárt és nyitott feladatokat egyaránt tartalmaznak, ugyanazt a konstruktumot mérik. A kognitív dimenziót a szubtesztek az információ-visszakeresés és az értelmezés műveleti szinteken mérik. Mindkét olvasásteeszt megbízhatóan működik, reliabilitásuk megfelel az elvárásoknak (Cronbach- α 4. évfolyam: 0,93; 6. évfolyam: 0,89).

2. táblázat. Az olvasásteztek paraméterei

Szövegparaméterek			Itemszám	
Formátum	Típus	Kontextus	4. évfolyam (86)	6. évfolyam (68)
Folyamatos	Elbeszélő (horgony)	Személyes	22	22
	Leíró	Személyes	29	17
Nem folyamatos	Ismertető	Nyilvános	19	29
Kevert	Leíró	Nyilvános	16	–

Háttérkérdőív

Az olvasási teljesítményt befolyásoló tényezők feltárása a PISA-vizsgálatokban és az Országos kompetenciamérésben használtakhoz hasonló kérdőívvel történt. Információt gyűjtöttünk a tanulók személyi adatairól (nem, életkor, óvodában eltöltött idő), a szülők iskolai végzettségéről, a család anyagi helyzetéről (lakáskörülmények, személyautók, mobiltelefonok, televíziók, számítógépek száma), szabadidős (múzeum, kiállítás, színház, mozi látogatása, kirándulás, sport) és tanulást támogató tevékenységéről (szülői segítség az otthoni tanulásban, az iskolában történtek és az olvasási élmények megbeszélése). Továbbá megkérdeztük azt is, hogy kik vesznek részt iskolai korrepetáción és fejlesztő foglalkozáson.

A kérdések másik csoportja a tanulók pszichológiai sajátságaira vonatkozott. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a tanulók a tanulmányi eredményük alapján hogyan ítélik meg önmagukat, az osztályban elfoglalt helyüket, milyen továbbtanulási terveik vannak.

A mérőeszköz változói között dichotóm és Likert-típusú egyaránt előfordul. A szülők iskolai végzettségét hatfokú rangskálával írtuk le: (1) nincs iskolai végzettsége, (2) általános iskola, (3) szakiskola, (4) érettségi, (5) főiskola, (6) egyetem.

Eljárások

Az adatfelvétel

Az olvasásteztek felvételére 2007 és 2009 tavaszán, a kérdőív kitöltésére 2010 őszén került sor Magyarország hét régiójának 127 iskolájában. Az adatfelvétel az iskolák által kijelölt tanórákon, az osztályokat tanító pedagógusok, helyi mérőbiztosok felügyeletével történt. Az olvasásteztek kitöltésére 40, a kérdőívére 25–30 perc állt rendelkezésre. Az adatfelvétel teljes osztályokban történt, a mérés időpontjában hiányzó tanulók adatainak pótlására nem került sor.

Az adatelemzés módszerei

A gyengén és a jól olvasók jellemzésére, az olvasásteljesítményüket befolyásoló tényezők elemzésére az alapstatisztikai eljárások mellett logisztikus regressziót végeztünk. A hipotézis-vizsgálatok kétmintás t-próbával vagy Mann–Whitney-próbával történtek.

A két mérési pontban felvett olvasástesztek eredményeinek összehasonlításához közös képességskálát képeztünk a horgonyitemek segítségével. Az adatok skálázásához a Rasch-modellt alkalmaztuk. Rögzítettük a horgonyitemek negyedik évfolyamos itemnehézségét, és elemeztük a képességszintek változását a negyedik és a hatodik évfolyam között. A modellben az item- és a lépéssparaméterek, valamint a nem szerepeltek. A diákok képességszintjének meghatározásához WLE (Weighted Likelihood Estimation) értékeket használtunk.

A képességsparaméterek alapján alakítottuk ki a gyengén és a jól olvasók kategóriáit. A tanulókat mindkét évfolyamon képességsparamétereik alapján kvartilisekbe soroltuk. A két évfolyam kvartiliseit egymásra vonatkoztattuk, és meghatároztuk azokat a tanulókat, akik mindkét évfolyamon megőrizték a kvartilisüket. A negyedik és a hatodik évfolyamon is az első kvartilisbe került tanulókat tekintjük gyengén, a negyedik kvartilisbe soroltakat jól olvasóknak.

A gyengén és a jól olvasók csoportját a háttérkérdőív változói segítségével alapstatisztikai mutatókkal jellemeztük. Az összefüggés-elemzésben a kérdőív változóiból képzett faktorokat használtuk. A faktoranalízisben (KMO-mutató: 0,76; Bartlett-teszt: 11063,763, $p < 0,001$; a megmagyarázott variancia: 57,4 százalék) a következő hét faktort kaptuk: (1) gazdasági tőke (mobiltelefonok, telefonok, számítógépek és személyautók száma, otthoni internet-hozzáférés); (2) lakhatási körülmények (lakó- és fürdőszobák, egy lakásban élők száma); (3) család szabadidős tevékenysége (a család együtt kirándul, sportol, kiállítást látogat, múzeumba, színházba, moziba, koncertre megy); (4) család tanulást támogató aktivitása (szülők közreműködése az otthoni tanulásban, az iskolai események és a tanulók olvasmányainak megbeszélése); (5) iskolai felzárkóztató programok (korrepetáción, fejlesztő foglalkozáson való részvétel); (6) tanulási énkép és motiváció (milyen tanulónak tartja magát, milyen tanulónak számít az osztályban, továbbtanulási szándék); (7) osztályban elfoglalt státusz (barátok száma az osztályban, népszerűség az osztályban).

A gyengén és a jól olvasó tanulókat az anya és az apa iskolai végzettsége mellett egy képzett változóval, a szülők végzettségével is jellemeztük. Ezt a változót az ausztrál nemzeti mérésekben alkalmazott módszert (*Data Standards Manual*, 2012) követve képeztük. A tanulókat a magasabb iskolai végzettségű szülő szerint soroltuk öt kategóriába: (1) egyik szülőnek sincs iskolai végzettsége; legalább az egyik szülőnek van (2) általános iskolai, (3) szakiskolai, (4) érettségit adó középiskolai, (5) felsőfokú végzettsége. Az összefüggés-elemzésekben a szocioökonómiai státusz indikátoraként ezt a változót használtuk.

Eredmények

Olvasási teljesítmények a teljes teszten és a horgonyitemeken

A teljes olvasásteszten a tanulók átlagos teljesítménye a negyedik évfolyamon 65,3 százalékpont (szórás: 15,5 százalékpont), míg a hatodik évfolyamon 75,1 százalékpont (szórás: 12,7 százalékpont). A horgonyitemeken a hatodik évfolyamon a tanulók jobban teljesítettek (átlag: 79,2 százalék, szórás: 14,9 százalék) mint két évvel korábban (átlag: 75,6 százalék, szórás: 14,8 százalék), a fejlődés szignifikáns ($t = -11,270$, $p < 0,001$).

A teljes teszten nyújtott olvasási teljesítményről és annak változásáról pontosabb képet ad a közös képességskála. Az adatok szerint a hatodik évfolyamon a teljes tesztre

számított átlagos képességszint (átlag: 1,802, szórás: 0,754) magasabb, mint a negyedik évfolyamon (átlag: 0,865, szórás: 0,908), a különbség szignifikáns ($t=-67,072$, $p<0,001$). A két évfolyam képességparaméterek szerinti kvartiliseit egymásra vonatkoztatva a minta 45,9 százaléka minkét évfolyamon ugyanabban a kvartilisben maradt, 27,3 százaléka magasabb, 26,8 százaléka alacsonyabb kvartilisbe került (3. táblázat). A minta 15,9 százaléka mindkét évfolyamon az első kvartilisben található, az elemzésben ezeket a tanulókat tekintjük gyengén olvasónak. A minta 12,1 százaléka mindkét évfolyamon a negyedik kvartilisbe tartozik, ők a jól olvasók.

3. táblázat. A képességszintek átrendeződése kvartilisek szerint a 4. és a 6. évfolyamon

<i>A tanuló kvartilise (Q) a 6. évfolyamon a 4-dikeshöz képest</i>		<i>N (fő)</i>	<i>Gyakoriság (%)</i>
Azonos	Q1 (gyengén olvasók)	421	15,9
	Q2	299	9,8
	Q3	215	8,1
	Q4 (jól olvasók)	320	12,1
Magasabb		721	27,3
Alacsonyabb		709	26,8
Teljes minta		2645	100,0

A 4. évfolyamon a gyengén és a jól olvasók között a teljesítménykülönbség a teljes teszten 41,8 százalék, a horgonyitemeken 26,5 százalék, míg a hatodik évfolyamon 33,1 százalék, illetve 28,7 százalék (4. táblázat). A horgonyitemeken csak a jól olvasók mutatnak szignifikáns fejlődést ($t=-8,942$, $p<0,000$), 3,9 százalékponttal teljesítettek jobban, mint két évvel korábban.

4. táblázat. A tanulók olvasásteljesítménye a teljes teszten és a horgonyitemeken

<i>Minta</i>	<i>Évfolyam</i>	<i>Teljes teszt</i>		<i>Horgonyitemek</i>	
		<i>Átlag (%p)</i>	<i>Szórás (%p)</i>	<i>Átlag (%p)</i>	<i>Szórás (%p)</i>
Teljes (N=2645)	4.	65,3	15,5	75,6	14,8
	6.	75,1	12,7	79,2	14,9
Gyengén olvasók (N=421)	4.	42,1	9,8	59,9	16,8
	6.	55,9	10,3	61,6	18,3
Jól olvasók (N=320)	4.	83,9	4,5	86,4	6,7
	6.	89,0	3,1	90,3	5,4

A tanulás környezeti feltételei a gyengén és jól olvasó tanulók körében

A második kutatási kérdés megválaszolásához azokat a környezeti tényezőket elemezzük, amelyek a kutatások szerint összefüggésben lehetnek az olvasásteljesítménnyel. A két részmintát az óvodában eltöltött idő, a szülők iskolai végzettsége és a tanulók szociokulturális háttérét leíró változók segítségével hasonlítjuk össze.

Óvodában eltöltött idő

A gyengén olvasó tanulók szignifikánsan ($t=-4,824$, $p<0,001$) rövidebb ideig jártak óvodába (átlag: 4,1 év, szórás: 1,0), mint jól olvasó társaik (átlag: 4,4 év, szórás: 0,8). A két részmintában közel azonos azoknak az aránya, akik három évig jártak óvodába (gyengén olvasók: 34,7 százalék, jól olvasók: 33,8 százalék). Ugyanakkor a gyengén olvasók között több mint háromszor magasabb azoknak az aránya, akik legfeljebb egy évig jártak óvodába (gyengén olvasók: 8,3 százalék, jól olvasók: 2,5 százalék). Mindkét csoportra jellemző, hogy a tanulók jelentős része több mint három évet töltött ebben a nevelési intézményben (gyengén olvasók 43,0 százaléka, a jól olvasók 57,5 százaléka).

A szülők iskolai végzettsége

A szülők iskolázottságát elemezve a két csoport között szignifikáns különbség tapasztalható ($z=-12,515$, $p<0,001$). A gyengén olvasók szüleinek közel kétharmada nem rendelkezik érettségivel (anya: 57,0 százalék, apa: 66,3 százalék), míg ez az arány a jól olvasók körében lényegesen alacsonyabb (anya: 22,2 százalék, apa: 31,3 százalék). A főiskolát vagy egyetemet végzett szülők aránya jóval alacsonyabb a gyengén olvasóknál (anya: 7,6 százalék, apa: 6,2 százalék), mint a jól olvasók részmintájában (anya: 37,8 százalék, apa: 31,3 százalék).

A szülők iskolai végzettségét közös skálán elemezve is szignifikáns a különbség. Azoknak a tanulóknak az aránya, akiknél legalább az egyik szülő elvégezte az általános iskolát, a gyengén olvasók körében 13,5 százalék, a jól olvasóknál 0,6 százalék. A felsőfokú végzettséget tekintve az adatok alapján fordított kép rajzolódik ki: legalább az egyik szülő diplomás a jól olvasók 45,3 százalékánál, míg a gyengén olvasók 10,2 százalékánál.

A család gazdasági státuszának jellemzői

A család gazdasági státuszát leíró változók elemzése jelzi, hogy a gyengén olvasó tanulók szerényebb háttérrel rendelkeznek, mint jól olvasó társaik. A gyengén olvasók között alacsonyabb a családban található mobiltelefonok (gyengén olvasók: átlag=2,8, szórás=0,5; jól olvasók: átlag=2,9, szórás=0,2), számítógépek (gyengén olvasók: átlag=1,4, szórás=0,8; jól olvasók: átlag=1,8, szórás=0,8), autók száma (gyengén olvasók: átlag=0,9, szórás=0,8; jól olvasók: átlag=1,2, szórás=0,8). Kevésbé jellemző, hogy rendelkezik-e a család otthoni internet-hozzáféréssel (gyengén olvasók: átlag=0,7, szórás=0,5; jól olvasók: átlag=0,9, szórás=0,2). A két csoport a televíziók számának kivételével (gyengén olvasók: átlag=2,3 szórás=0,7; jól olvasók: átlag=2,3, szórás=0,7) minden vizsgált gazdasági változó esetében szignifikánsan különbözik egymástól (mobiltelefonok száma: $z=-4,440$, $p<0,001$; televíziók száma: $z=-0,122$, $p=0,903$; számítógépek száma: $z=-6,735$, $p<0,001$; autók száma: $z=-5,340$, $p<0,001$; otthoni internetkapcsolat: $z=-7,471$, $p<0,001$).

Az adatok azt mutatják, hogy a gyengén olvasók lakhatási körülményei általában rosszabbak, mint a jól olvasóké. A gyengén olvasó tanulók családjában átlagosan több mint négyen élnek (átlag=4,6, szórás=1,3), többségükben hármaszobás (átlag=3,2, szórás=1,3), egy fürdőszobával rendelkező (átlag=1,2, szórás=0,6) lakásban. Ugyanezek az adatok a jól olvasók családjában a következőképpen alakulnak: az egy lakásban élők száma: átlag=4,1, szórás=1,0; szobák száma: átlag=3,6, szórás=1,3; fürdőszobák

száma: átlag=1,4, szórás=0,5. A két csoport mindhárom változó esetében szignifikánsan különbözik (egy lakásban élők száma: $z=-5,337$, $p<0,001$, lakószobák száma: $z=-6,026$, $p<0,001$, fürdőszobák száma: $z=-5,124$, $p<0,001$).

A család szabadidős tevékenysége

A családi szabadidős tevékenységeket vizsgálva elmondható, hogy a kulturális jellegű programok száma mindkét csoport esetében általában alacsony. A gyengén olvasók 72,0 százaléka soha nem látogat a családjával múzeumot vagy kiállítást; 48,0 százaléka egyáltalán nem jár színházba vagy moziba; 40,9 százaléka nem megy kirándulni és 47,7 százaléka nem sportol a családjával. Ugyanezek az adatok a jól olvasók esetében: 53,3 százaléka, 37,2 százaléka, 20,3 százaléka és 47,5 százaléka. A család szabadidős, kulturális aktivitását tekintve a két részminta között csak a múzeum- és a kiállítás-látogatás gyakoriságában kaptunk szignifikáns különbséget a jól olvasók javára (múzeum, kiállítás látogatása: $z=-4,419$, $p<0,001$; színházba, moziba járás: $z=-1,132$, $p=0,257$; kirándulás: $z=-0,339$, $p=0,690$; sportolás: $z=0,644$, $p=0,519$).

A tanulás támogatása a családban és az iskolában

Az adatok szerint a gyengén olvasók 36,3 százalékának, míg a jól olvasók 16,7 százalékának szülei segítenek minden nap vagy szinte minden nap a házi feladat elkészítésében. Napi rendszerességgel a gyengén olvasók 47,7 százaléka, a jól olvasók 65,9 százaléka beszélget családjával az iskolai dolgokról. A tanuló olvasmányairól soha nem beszélget a család a gyengén olvasók 43,5 és a jól olvasók 36,6 százalékánál; erre napi rendszerességgel a gyengén olvasók 10,7, a jól olvasók 7,5 százalékánál kerül sor. Ez utóbbi változó esetében a két csoport között nincs szignifikáns különbség ($z=0,559$, $p=0,576$). Szignifikáns különbség az otthoni tanulás támogatásában a gyengén olvasók ($z=-5,741$, $p<0,001$), míg az iskolai történések megbeszélésében a jól olvasók javára mutatható ki ($z=-5,124$, $p<0,001$).

Az iskolai felzárkóztató programokban való részvétel arányában is szignifikáns a különbség a két csoport között (korrepetálás: $z=-9,528$, $p<0,001$; fejlesztő foglalkozás: $z=-5,113$, $p<0,001$). A gyengén olvasók lényegesen nagyobb arányban (52,9 százalék) járnak korrepetálásra, mint a jól olvasók (18,5 százalék). Fejlesztő foglalkozáson a gyengén olvasók 38,8, a jól olvasók 16,6 százaléka vesz részt az iskolában. A két csoport közötti különbségek mindkét változó esetében szignifikánsak.

A gyengén és jól olvasó tanulók néhány affektív jellemzője

A gyengén és jól olvasó tanulókat pszichológiai sajátásaik alapján is jellemezzük a következő öt változó bevonásával: (1) továbbtanulási szándék, (2) milyen tanulónak tartja magát, megítélése szerint (3) milyen tanulónak számít az osztályában, (4) mennyire kedvelik és (5) mennyi barátja van az osztályban.

Az adatok azt mutatják, hogy a gyengén olvasók szignifikánsan kevésbé motiváltak ($z=-17,596$, $p<0,001$) a továbbtanulásban, a magasabb iskolai végzettség megszerzésében. A gyengén olvasók 33,7 százaléka nem akar érettségizni: 31,1 százalékuk szeretne szakmát szerezni, 2,6 százalékuk pedig úgy nyilatkozott, hogy amint lehet, befejezné az iskolát. Ezzel szemben a jól olvasók között nincs olyan tanuló, aki ne akarna legalább érettségizni. A gyengén olvasók 12,8 százaléka, a jól olvasók 80,8 százaléka tervezi diploma megszerzését.

A tanulmányi teljesítményről alkotott véleményekből az derül ki, hogy lényegesen több gyengén olvasó (27,1 százalék) tartja magát gyenge vagy nagyon gyenge tanulónak (a jól olvasóknál ez az arány 0,6 százalék), és lényegesen kevesebb azoknak az aránya (11,42 százalék), akik úgy vélekednek, hogy jó vagy nagyon jó tanulók (a jól olvasóknál ez 84,4 százalék).

A tanulmányi eredmény alapján elfoglalt osztálytárust tekintve a gyengén olvasók 33,3 százaléka, a jól olvasók 2,2 százaléka gondolja magáról, hogy nem számít jó tanulónak az osztályban. A gyengén olvasók között magasabb azoknak az aránya (12,1 százalék), akik úgy vélik, hogy az osztálytársaik nem kedvelik őket (jól olvasóknál: 4,4 százalék), és kevesebb (18,5 százalék) azoké, akit kedvelnek (jól olvasóknál: 25,0 százalék). A gyengén olvasók 41,6 százaléka, a jól olvasók 50,9 százaléka szerint sok barátja van az osztályban.

A két tanulócsoport véleménye mind a négy változó esetében szignifikánsan különbözik (milyen tanulónak tartja magát: $t=-25,252$, $p<0,001$; milyen tanulónak számít az osztályban: $t=-22,450$, $p<0,001$; kedveltség: $t=-6,185$, $p<0,001$; barátok száma: $t=-3,556$, $p<0,001$).

A gyengén és a jól olvasók közötti különbségek a faktorok mentén

Az eddig bemutatott eredményekből kitűnik, hogy a gyengén és jól olvasók számos általunk vizsgált jellemzőben különböznek. A faktoroknál azonban ez a különbség már csak néhány esetben jelentkezik. A képzett változók közül három mutat szignifikáns különbséget a két csoport között: a tanulási énkép és motiváció ($t=-30,875$, $p<0,001$), a gazdasági tőke ($t=-5,531$, $p<0,001$) változók értéke a jól olvasók, míg az iskolai felzárkóztató programok ($t=-6,066$, $p<0,001$) értéke a gyengén olvasók körében magasabb.

A gyengén, illetve jól olvasó kategóriába kerülést befolyásoló tényezők

Logisztikus regresszióval elemeztük, hogy változóink közül melyek és milyen mértékben magyarázzák, hogy egy tanuló a gyengén vagy a jól olvasók csoportjába tartozik-e. Két elemzést végeztünk, az egyik esetben a függő változó a gyengén, a másikban a jól olvasók kategóriájába való kerülés volt. Független változóként mindkét modellben az óvodában eltöltött idő, a szülők iskolázottsága és a hét faktor szerepelt. A Wald-féle χ^2 -statisztika (a béta (B) és a standard hiba hányadosának négyzete) szerint a modell mindkét esetben szignifikáns (gyengén olvasók: $\chi^2: 441,152$; $p<0,000$; jól olvasók: $\chi^2: 391,540$, $p<0,000$).

A gyengén vagy a jól olvasók közé tartozás varianciáját mindkét modellben a változók közül a tanulási énkép és motiváció, a gazdasági tőke, az iskolai felzárkóztató programok és a szülők iskolai végzettsége magyarázza (5. táblázat). A Nagelkerke-féle R^2 a gyengén olvasóknál 26,3 százalék, a jól olvasóknál 26,4 százalék. A logisztikus regressziós elemzés legfontosabb adata az esélyhányados (Exp(B), amely megmutatja, hogy hányszorosára nő a csoportba kerülés esélye, ha az adott változó értéke egységnyivel nő). A gyengén olvasóknál legnagyobb esélyhányadosa az iskolai felzárkóztató programok változónak, a legkisebb esélyhányadosa pedig a tanulási énkép és motiváció változónak van. Az esélyhányados értéke alapján az iskolai felzárkóztató programok változó értékének egységnyi növekedése esetén 1,4-szeresével nő a gyenge olvasó kategóriába való tartozás esélye. Ezzel szemben, ha a tanulási énkép és motiváció változó értéke csökken egy egységgel, a gyenge olvasó kategóriába való tartozás valószínűsége közel harmadával nagyobb, a gazdasági tőke esetében hetednyi, a szülő iskolázottsága esetében nyolcadnyi a hatás.

5. táblázat. Logisztikus regresszió

Független változók	Függő változók							
	Gyengén olvasó				Jól olvasó			
	B	Wald	Sig.	Exp(B)	B	Wald	Sig.	Exp(B)
Tanulási énkép és motiváció	-1,116	210,252	0,000	0,328	1,219	210,083	0,000	3,383
Gazdasági tőke	-0,285	25,616	0,000	0,752	0,195	5,503	0,019	1,215
Iskolai felzárkóztató programok	0,360	43,006	0,000	1,433	-0,300	16,268	0,000	0,741
Szülők iskolai végzettsége	-0,202	6,883	0,009	0,817	0,234	6,531	0,011	1,263
A család szabadidős tevékenysége	0,071	1,553	0,213	1,073	-0,137	3,699	0,054	0,872
Osztályban elfoglalt státusz	-0,102	3,204	0,073	0,903	0,030	0,198	0,657	1,031
Lakhatási körülmények	0,049	0,692	0,406	1,050	-0,071	1,084	0,298	0,932
A szülők tanulást támogató tevékenysége	0,043	0,583	0,445	1,044	-0,022	0,100	0,752	0,978
Óvodában eltöltött idő	-0,092	2,173	0,140	0,912	0,143	3,049	0,081	1,154

Az eredmények azt mutatják, hogy minél alacsonyabb a tanuló tanulási énképe és tanulási motivációja, minél kedvezőtlenebb gazdasági státuszú családban él, minél alacsonyabb szüleinek iskolai végzettsége és minél inkább jellemző rá, hogy korrepetálásra jár, annál nagyobb a valószínűsége, hogy gyenge olvasó. A jó olvasók csoportjáról ennek az ellenkezője mondató el.

Összegzés

A szövegértés teszten nyújtott eredmények alapján elmondható, hogy a teljes mintát tekintve a tanulók teljesítménye a két vizsgált évfolyam között szignifikánsan javult. A hatodik évfolyamon mért átlagos képességszint magasabb, mint a 4. évfolyamon. A képességszintek szerinti elemzés azonban ennél árnyaltabb képet mutat. A tanulók képességszintjei alapján kialakított és a két mérési pontban egymásra vonatkoztatott kvartilisek jelzik, hogy a tanulók 15,9 százaléka tartozik a gyengén, míg 12,1 százaléka a jól olvasók csoportjába. A horgonyitemeken kapott adatok alapján látszik, hogy a gyengén olvasók olvasásteljesítménye két év alatt nem javult, a Máté-effektus hazai kontextusban is kimutatható.

Eredményeink összhangban vannak a nemzetközi nagymintás, keresztmetszeti mérések adataival, melyek az 1970-es évek óta újra és újra jelzik, hogy a magyar tanulók jelentős hányada küzd olvasási nehézséggel. Ez a képességbeli hiátus a longitudinális vizsgálatban részt vevő tanulói populáción is kimutatható. A tanulók közel 16 százalékánál ez nem átmeneti állapotot jelent, hanem az egyén iskolai pályafutását végigkísérő, kumulálódó, görgetett problémát. Mivel a szövegértés alapvető szerepet játszik minden gyermek fejlődésében, az e területen történő lemaradás nemcsak az általános és a középiskolai teljesítményüket befolyásolja, hanem meghatározza a mindennapi életben való boldogulásukat, illetve sikerességüket is. Azaz az e területen elért jó teljesítmény alapfeltétele a továbbhaladásnak, míg az alacsony teljesítmény gyakorlatilag minden más területre kedvezőtlen hatással van.

A gyengén és jól olvasóknak a tanulás környezeti feltételei mentén történő jellemzése jól körvonalazza a teljesítményolló két végén elhelyezkedő tanulók közötti gazdasági, tárgyi és családi támogató környezet különbségeit. Bár mindkét csoportban a tanulók többsége három évnél hosszabb ideig járt óvodába, a gyengén olvasók körében több

mint háromszor nagyobb azoknak az aránya, akik legfeljebb egy kötelező évet töltöttek a közoktatás első szakaszában. Az egyik legszembetűnőbb különbség – más kutatásokhoz hasonlóan – a két csoport között a szülők iskolázottságában mutatkozik. A gyengén olvasók körében több mint hússzor magasabb azok aránya, ahol csak az egyik szülő rendelkezik iskolai (8 általános) végzettséggel, ugyanakkor négy és félszer kevesebb ebben a csoportban a legalább egy diplomával rendelkező szülők aránya.

Eredményeink összhangban vannak a nemzetközi nagymintás, keresztmetszeti mérések adataival, melyek az 1970-es évek óta újra és újra jelzik, hogy a magyar tanulók jelentős hányada küzd olvasási nehézséggel. Ez a képességbeli hiátus a longitudinális vizsgálatban részt vevő tanulói populáción is kimutatható. A tanulók közel 16 százaléknál ez nem átmeneti állapotot jelent, hanem az egyén iskolai pályafutását végigkísérő, kumulálódó, görgetett problémát. Mivel a szövegértés alapvető szerepet játszik minden gyermek fejlődésében, az e területen történő lemaradás nemcsak az általános és a középiskolai teljesítményüket befolyásolja, hanem meghatározza a mindennapi életben való boldogulásukat, illetve sikerességüket is. Azaz az e területen elért jó teljesítmény alapfeltétele a továbbhaladásnak, míg az alacsony teljesítmény gyakorlatilag minden más területre kedvezőtlen hatással van.

A tárgyi feltételeket vizsgálva a két csoport között nincs szignifikáns különbség olyan, ma már széles körben elterjedt általános használati cikk esetében, mint a televíziók száma. A tanulás infokommunikációs feltételei és lehetősége szempontjából fontos eszközökben kisebb, de szignifikáns különbségek vannak a két csoport között. A legnagyobb eltérést az egy háztartásra eső számítógépek számában mutattuk ki. A lakhatási feltételeket tekintve elmondható, hogy a gyengén olvasók körülményei szerényebbek, mint a jól olvasó társaiké.

A családi szabadidős tevékenységek gyakoriságát tekintve a jól és a gyengén olvasók között a színház és kiállítás látogatásában tapasztalható különbség. Utóbbiak lényegesen kevesebbszer vesznek részt ezekben a kulturális tökétpotenciálisan gyarapító tevékenységekben. Ezzel szemben a közös sport esetében csak minimális eltérés van a két csoport között. Ez arra enged következtetni, hogy az anyagi forrásokat igénylő tevékenységek természetesen kisebb arányban szerepelnek a szerényebb körülmények között élő családok szabadidős választásai között.

A család tanulást támogató tevékenységei közül a legnagyobb különbséget a házi feladatok napi segítségével találtuk. Több mint kétszer több gyenge olvasónak segítenek otthon minden nap. Ez azt mutathatja, hogy a szülők, illetve a rokonok felismerik az olvasási nehézségeket és próbálják felzárkóztatni a gyerekeket. Az olvasmányok és az iskolai események megbeszélésének gyakoriságában nincs szignifikáns külön-

ség a két csoport között, a napi rendszerességgel beszélgetés mindkét esetben alacsony.

Az affektív változókat (motiváció, tanulási énkép) vizsgálva elmondható, hogy a tanulási motiváció területén jelentős különbségek mutatkoznak. A gyengén olvasók egy harmada nem kíván érettségizni, a jól olvasók között viszont mindenki legalább érettségit szeretne szerezni. A jól olvasók között hatszor több azok aránya, akik diplomát sze-

retnének, mint a gyengén olvasók körében. A gyengén olvasók között lényegesen több tanuló tartja magát gyenge vagy nagyon gyenge olvasónak és a tanulmányi eredményei alapján azt gondolja magáról, hogy nem számít jó tanulónak az osztályban, nem kedvelik az osztálytársai.

A logisztikus regressziós elemzés alapján változóink közül a gyengén vagy a jól olvasók közé tartozást a tanulási énkép és motiváció, a gazdasági tőke, az iskolai felzárkóztató programok faktorok, valamint a szülők iskolai végzettsége magyarázzák. Eredményeink felhívják a figyelmet a családi háttér erőteljes hatására, az iskola felelőségére a hátrányok kompenzálásában és az esélyegyenlőség megteremtésében. A tanulási énképben és a tanulási motivációban valamint az iskolai felzárkóztató foglalkozáson való részvételben tapasztalt különbségek feltehetően az olvasási képesség fejlettségi szintjének következményei, de az ok-okozati összefüggés feltárása további kutatást igényel. A jelenlegi vizsgálat módszertani keretei és adatai nem nyújtanak arra lehetőséget, hogy pontos diagnózist állítsunk fel az olvasásfejlődés megrekedésének időpontjáról és konkrét okairól. Azonban támpontot nyújtunk az olvasási teljesítmény-spektrum két végén elhelyezkedő tanulók különbségeinek értelmezéséhez és az oktatási reziliencia hazai környezetben történő vizsgálatához.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány megírása alatt Tóth Edit Jedlik Ányos doktorjelölti ösztöndíjban részesült. A tanulmány megírása a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 Nemzeti Kiválóság Program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Irodalomjegyzék

- Balázi Ildikó, Balkányi Péter, Bánfi Ilona, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2012): *PIRLS és TIMSS 2011 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Blomert Leo és Csépe Valéria (2012): Az olvasástannulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–87.
- Carr, T. H. és Levy, B. A. (1990, szerk.): *Reading and its development: component skills approaches*. Academic Press Limited, San Diego, California.
- Chall, J. S., Jacobs, V. és Baldwin, L. (1990): *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Harvard University Press, Cambridge.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. és Bornstein, M. H. (2000): Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, **55**. 2. sz. 218–232. DOI: 10.1037//0003-066x.55.2.218
- Csapó Benő (2014): A szegedi iskolai longitudinális program. In: Pál József és Vajda Zoltán (szerk.): *Szegedi Egyetemi Tudástár 7. Bölcsész- és társadalomtudományok*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged. 117–166.
- Csapó, B. (2010): Goals of learning and the organization of knowledge. In: Klieme, E., Leutner, D. és Kenk, M. (szerk.): *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. 56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Beltz, Weinheim. 12–27.
- Data Standards Manual (2012): *Student Background Characteristics, 2012*. http://www.acara.edu.au/verve/_resources/DSM_1.pdf
- Gauvain, M. (2001): Cultural tools, social interaction, and the development of thinking. *Human Development*, **44**, 126–143. DOI: 10.1159/000057052
- Huey, E. B. (1908): *The psychology and pedagogy of reading*. Macmillan, New York.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, **59**. 7–8. sz. 798–853.

- Lonigan, C. J. (2006): Conceptualizing phonological processing skills in prereaders. In: Dickinson, D. K. és Neuman, S. B. (szerk.): *Handbook of early literacy research*. The Guilford Press, New York – London. II. 77–90.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. és Drucker, K. T. (2012): *PIRLS 2011 International results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College Chestnut Hill, MA.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results (Volume II): Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes*. OECD, Paris. DOI: [10.1787/9789264091504-en](https://doi.org/10.1787/9789264091504-en)
- Pianta, R. C. (2004): Relationships among children and adults and family literacy. In: Wasik, B. H. (szerk.): *Handbook of family literacy*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, NJ. 175–191. DOI: [10.4324/9781410610065](https://doi.org/10.4324/9781410610065)
- Pfost M., Hattie, J., Dörlfer T. és Artelt, C. (2014): Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effect in reading. *Review of Educational Research*, **84**. 2. sz. 203–244. DOI: [10.3102/0034654313509492](https://doi.org/10.3102/0034654313509492)
- Stanovich, K. E. (1986): Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, **21**. 4. sz. 360–407.
- Szent István Társulati Biblia. Máté Evangéliuma 25. fejezet. <http://szentiras.hu/SZIT/Mt25,14-30> <http://mek.oszk.hu/00100/00176/html/mt.htm>
- Torda Ágnes (2006): Az olvasás- és írásvár diagnosztikája és terápiája. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 207–235.

Kinyó László¹ – Bús Enikő²¹ SZTE Neveléstudományi Intézet Oktatásmélettani Tanszék² SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Az iskolai és iskolán kívüli társas tevékenységek jellemzői és összefüggései az online adatgyűjtésből származó háttéradatokkal 9–12 éves diákok körében

A társadalmilag és fiziológiailag kötött időn túl fennmaradó időszávot a szociológia szabadidőnek nevezi, melynek felhasználása igen szerteágazó lehet (Andorka, 2006), mégis elsősorban a kikapcsolódás és a rekreáció fogalmai társíthatók hozzá (Kucukali, Ada és Ustun, 2009). Az egyes országok, társadalmak felnőtt és még felnövekvő tagjainak szabadidő-eltöltési szokásaival, annak időmérlegének elkészítésével, elemzésével mind a nemzetközi, mind pedig a hazai kutatások évtizedek óta foglalkoznak, miközben a kisiskolás korú gyermekek szabadidő-eltöltéséről, elfoglaltságtípusairól többnyire csak sejtéseink vannak. Tanulmányunk egyrészt a 9–12 éves diákok szabadidő-eltöltésének egyik meghatározó aspektusának bemutatására, a kortársakkal (barátokkal) együtt végzett tevékenységek sajátosságainak ismertetésére vállalkozik, másrészt új eredményeket mutatunk be az online adatgyűjtésből kinyerhető háttéradatokkal összefüggésben is.

A gyermekek szabadidő-eltöltésének jellemzői

A társadalmi kontextus befolyásoló szerepe

A gyermekek szabadidő-eltöltési szokása hatást gyakorol a kognitív és szociális fejlődésre, hiszen a szabadidő eltöltése minden esetben egyidejűleg valamilyen tanulás kontextusát is képezi (Larson és Verma, 1999). Különböző situációkban különféle viselkedésmódokkal, szabályokkal és normákkal ismerkednek meg a gyermeknek, melyek folyamatosan gyarapítják tudásukat: például a játékok és a beszélgetések során a szociális és emocionális, a kezdeményező és az önszabályozó készségek is fejlődnek (Hofferth és Sandberg, 2001).

Feltételezhető, hogy a gyermekek elfoglaltságtípusait elsősorban a családi környezet formálja (Hofferth és Sandberg, 2001). Magyarországon a rendszerváltás a szabadidő-eltöltési szokások terén is változást hozott. Az alacsonyabb jövedelmek és az állami fenntartású intézmények (például az állami mozik, könyvtárak és sportegyesületek megszüntetése) jelentős mértékben leszűkítette az emberek szórakozási, kikapcsolódási lehetőségeit. Nöttek a társadalmi és jövedelmi különbségek; a településtípusok között szakadék alakult ki a szórakozási lehetőségek tekintetében. A magasabb iskolai végzettséget igénylő, szellemi munkát végző alkalmazottak szabadon felhasználható ideje lassan, ám fokozatosan növekszik, az elfoglaltságok repertoárja pedig folyamatosan bővül. Ezzel szemben az alacsonyabb végzettséget igénylő munkakörökben foglalkoztatottak szabadidejének mennyisége nem változik, összetételét tekintve pedig egyre egysíkúbbá válik (Bukodi, 2005). E társadalmi-gazdasági tényezők tehát nagymértékben meghatározzák az általános iskolás gyermekek éppen kialakuló-formálódó szokásait.

A témához kapcsolódó nemzetközi és hazai vizsgálatok eredményei

A középiskolások és az ifjúság szabadidő-eltöltési szokásaival régebb óta foglalkozik a szociológia, hiszen azok szoros kapcsolatban állnak a korosztály identitásfejlődésével (Pikó, 2005), egészségmagatartásával, értékrendszerük és céljaik alakulásával (Hendry, Shucksmith, Love és Glendinning, 1993). A lezajlott kutatások többnyire 3–5 dimenzióba sorolják a fiatalság szabadidős tevékenységeit, mint például (1) utcai tevékenységek, (2) sportok és játékok, (3) fogyasztói kultúrához kötött tevékenységek, (4) otthoni tevékenységek és (5) művészetek vagy hobbi (West és Sweeting, 1996); vagy egy szűkebb csoportosítás alapján: (1) fogyasztásorientált tevékenységek, (2) szervezett szabadidős tevékenységek és (3) alkalmi szabadidős tevékenységek (Hendry és mtsai, 1993). Pikó (2005) vizsgálata négy szabadidő-dimenziót azonosított a középiskolás korosztály esetében: a kortárs- és fogyasztásorientált; az intellektuális, művészeti; az élménykereső és technicizált, valamint a hagyományos-konzervatív faktort. Az említett faktorok nem különböznek szignifikánsan a nyugat-európai dimenzióktól.

Bár a középiskolások szabadidő-eltöltési szokásairól kiterjedt információkkal rendelkezünk, az általános iskolás populációról azonban már nem mondható ez el. A 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett korábbi, papír alapú vizsgálataink eredményei azt jelezték, hogy a 7. és 11. évfolyam között már nem történnek lényegi változások, a közéleti és közösségi aktivitás szándékai kialakulnak a 7. évfolyamra, ezért a kutatásokat az általános iskola alsóbb évfolyamaira is indokolt kiterjeszteni (Kinyó, 2012).

Hofferth és Sandberg (2001) nagymintás (N=3563) kutatása 12 éves korig bezáróan térképezte fel a gyermekek egész napos teendőit hétköznapokra és hétvégre lebontva. A kisebb gyermekek esetében a szülők, a nagyobbak viszont saját maguk választották ki egy listában felsorolt tevékenységek közül azokat, amelyek egy iskolai vagy hétvégi napra jellemzőek. Egy átlagos amerikai gyermekre 22–24 tevékenység jellemző tanítási napokon, 24 pedig hétvégén. A napi teendők szórása 11–13 hétköznap és hétvégén egyaránt. A kérdőívben szereplő elfoglaltságokat elméleti megfontolások alapján az alábbi négy kategóriába sorolták: (1) iskolai körülmények között eltöltött idő, (2) szabad játék és szervezett tevékenységek, (3) iskolán kívüli tanulási tevékenységek, és (4) családi tevékenységek.

Eredményeik szerint minden általános iskolás gyermek televíziózással, illetve játékkal töltötte legtöbb szabadidejét, amely hetente átlagosan 13, illetve 12 órát vett igénybe. Hetente körülbelül 5 órát töltöttek sportolással, ebben azonban csak a megkérdezettek háromnegyede vett részt. A negyedik leggyakoribb szabadidő-eltöltési formát a különféle látogatások (pl. család és barátok) tették ki hetente átlagosan 3,5 óra időráfordítással. A fel-

mérésben megadott válaszlehetőségek között még nem szerepelt a számítógép, az internet és a mobilkommunikációs eszközök (okostelefon, tablet, stb.) egyike sem (Hofferth és Sandberg, 2001). Egy újabb tanulmány szerint az általános iskolás diákok pihenésképpen leginkább zenét hallgatnak (26 százalék), könyvet olvasnak (18 százalék) vagy tévét néznek (16 százalék). A legkedveltebb szociális tevékenység a labdarúgás és egyéb sportok üzése (26 százalék), valamint a moziba járás (8 százalék) (Kucukali és mtsai, 2009).

Kozuchova és Baskova (2014) eredményei alapján a 11–15 év közötti szlovák gyermekek hétköznap átlagosan 2 órát, hétvégén pedig 3 órát néznek televíziót, DVD-t vagy online filmet; a megkérdezettek 20 százaléka pedig még ennél is többet. Ezek az időtartamok mind a fiúk, mind a lányok esetében csökkennek valamelyest az életkor előrehaladtával, de a televíziózási, filmnézési szokásokban nincs szignifikáns eltérés a nemek között.

A számítógép, az internet, a digitális játékok és az online hálózati közösségek megjelenése és hétköznapivá válása a gyermekek szokásait is befolyásolja. Kovács (2011) általános iskola 4. évfolyamán végzett felmérése (N=100) azt vizsgálta, vajon a digitális világban eltöltött szabadidő a mozgásos tevékenységek rovására történik-e, illetve ezek arányai hogyan alakulnak különböző településtípusokban (községekben és városokban). A városban élő diákok kétharmada a tévénezést és a számítógépezést jelölte meg legkedveltebb szabadidő-eltöltési módként. Ezeknek a családoknak 94 százaléka rendelkezik otthoni számítógéppel, és a diákok 48 százaléka minden nap használja azt, 34 százalékuk naponta akár több órán keresztül is. A városban élő kisdíákoknak csupán 2 százaléka válaszolta azt, hogy nem szokott számítógépezni. Ezzel ellentétben, a községekben élő gyerekek 84 százalékának a szabadtéri játék a kedvenc időtöltése, ami lényegesen felülmúlja a televíziózást és a számítógépezést. A falun élő gyerekek 64 százaléka naponta több mint két órát tölt a szabadban játékkal, és a családok csupán 76

százalékának van számítógépe. Az adatok alapján a falun élő diákok egyike sem használja naponta több órán keresztül a számítógépet. A településtípusok között nincs szignifikáns eltérés a számítógép-felhasználás módjaiban, mindkét rész minta leginkább játékra és internetezésre, legkevésbé pedig tanulási célra használja a számítógépet (Kovács, 2011).

Egy holland kutatás (N=6470) a szabadtéri játékot befolyásoló fizikai és szociális tényezőket vizsgálta 4–12 éves gyermekek körében. Aarts, Wendel-Vos, van Oers, van de Goor és Schuit (2010) megállapította, hogy a belvárosi lakóhely és a szülők iskolai

A városban élő diákok kétharmada a tévénezést és a számítógépezést jelölte meg legkedveltebb szabadidő-eltöltési módként. Ezeknek a családoknak 94 százaléka rendelkezik otthoni számítógéppel, és a diákok 48 százaléka minden nap használja azt, 34 százalékuk naponta akár több órán keresztül is.

A városban élő kisdíákoknak csupán 2 százaléka válaszolta azt, hogy nem szokott számítógépezni. Ezzel ellentétben, a községekben élő gyerekek 84 százalékának a szabadtéri játék a kedvenc időtöltése, ami lényegesen felülmúlja a televíziózást és a számítógépezést. A falun élő gyerekek 64 százaléka naponta több mint két órát tölt a szabadban játékkal, és a családok csupán 76 százalékának van számítógépe. Az adatok alapján a falun élő diákok egyike sem használja naponta több órán keresztül a számítógépet.

végzettsége – a gyermek nemétől és életkorától függetlenül – negatívan korrelál a szabadban töltött játékidővel. A vizsgálat a testvérek száma és a kültéri játékkal eltöltött idő között nem talált szignifikáns kapcsolatot, viszont a család kutyatartása pozitívan korrelált a szabadban eltöltött idővel.

Az elméleti irányzatok közül leginkább a szociokulturális megközelítés kaphat jelentős szerepet a tanulók aktuális állampolgári viselkedésrepertoárjának megismerésében, mivel abból a felismerésből indul ki, hogy valamilyen módon minden fiatal aktív szereplője saját mikroközösségének, interakciójuk folyamatos a társadalom különböző intézményeivel. Eszerint a kutatásoknak – a felnőttek által elvárt viselkedés- és tevékenységformák vizsgálata helyett – annak megismerésére kellene nagyobb hangsúlyt fordítaniuk, hogy a diákok milyen saját közösségi tapasztalatokkal rendelkeznek (*Rubin, 2008*).

A kutatás céljai

A kisiskolás diákok állampolgári műveltségének feltárására irányuló papíralapú kutatásaink 2011-ben kezdődtek, 2012 folyamán pedig a mérőeszközeinket átültettük számítógép alapúra. A 2012-ben kidolgozott első online tesztek bemérésére 2013 tavaszán került sor, melyet 2014 májusában egy újabb komplex, több területre kiterjedő online vizsgálat követett.

E tanulmányban a 9–12 éves tanulók aktivitásformáinak meghatározó jelentőségű aspektusával, a társas aktivitás jellemzőinek feltárásával foglalkozunk, terjedelmi korlátok miatt azonban nem érintjük a kisiskolások társadalomismereti tudásának felmérésével kapcsolatos eredményeket. Mivel kisiskolás korú magyar tanulókról nem rendelkezünk empirikus adatokkal a kortársaikkal folytatott tevékenységekre vonatkozóan, ezért kutatásunkat az első feltáró igényű törekvésként értelmezzük.

Az online adatgyűjtés jóvoltából az adatelemzéshez számításba vehetjük a kiterjedt háttéradatgyűjtésének lehetőségéből adódó előnyöket is. Adatbányászati módszerekkel a számítógép alapú mérés-értékelés során rögzített elektronikus háttéradatokból olyan új ismeret, tudás előállítására nyílt lehetőség, amely korábban nem volt ismert. Az adatbányászat lényege ugyanis új összefüggések, mintázatok felismerése egy nagyméretű adatbázison belül (*Decker és Focardi, 1995*).

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy: (1) Milyen társas aktivitásformák jellemzőek a 9–12 éves (3–6. évfolyam) diákokra az iskolában, illetve iskolán kívüli színtereken? (2) Kimutathatóak-e különbségek a négy évfolyam aktivitásformáiban különböző szintereken? (3) Az online adatgyűjtésnek köszönhetően milyen további elemzési, összefüggés-feltáró lehetőségekre nyílik lehetőség a vizsgált területen?

Módszerek

Minta, mérőeszközök, adatgyűjtés

Kutatásunkat 2014 tavaszán nyolc település (2 megyeszékhely, 4 város, 2 község) általános iskolájának 1–6. évfolyamán (N=926) valósítottuk meg az intézmények önkéntes részvételével. Az állampolgári tudás jellemzőit 1–6. évfolyamon, a diákokra jellemző tevékenység- és aktivitásformákat 3–6. osztályban (N=723) vizsgáltuk (1. táblázat). Témánk szempontjából a minta leszűkítése 3–6. osztályosokra azzal magyarázható, hogy az 1–2. osztályos kisiskolás diákoktól irreális lett volna elvárni hosszabb, önállóan megfogalmazott szöveg bevitelét, esetükben a kutatásban alkalmazott online mérőeszköz nem lett volna megfelelő.

1. táblázat. A kutatás mintája évfolyamok és nemek szerinti bontásban

	Évfolyam			
	3.	4.	5.	6.
N	189	175	199	162
Fiúk aránya (%)	45	61	45	51

A mintavétel sajátosságai miatt (pl. önkéntes részvétel, arányos rétegzettség hiánya) a kutatás mintája egyetlen szempont alapján sem tekinthető reprezentatívnak, a vizsgálat feltáró jellege azonban lehetővé teszi érvényes következtetések megállapítását.

A számítógép alapú adatgyűjtést az eDia platformmal végeztük, a kutatás során a résztvevő iskolák saját számítógépes infrastruktúrájukat használták. Az utóbbi évtizedekben az információs-kommunikációs technológiák nem csak a munkahelyeken és az otthonainkban terjedtek el, hanem az iskola tanulási és mérés-értékelési környezetében is. A számítógép alapú mérési-értékelési technológiák az értékelési folyamat automatizálásának innovációját jelentik, mely gyakorlatilag bármilyen kontextusban és bármelyik értékelési típusban (formatív, szummatív, diagnosztikus) alkalmazható (*Terzis és Economides, 2010; Thelwall, 2000*). Az elektronikus kérdések már nem csak szöveg alapúak lehetnek, hanem multimédiát is tartalmazhatnak. Nemzetközi és hazai felmérések szerint a diákok jobban kedvelik az elektronikus tesztelést a papír alapúnál, mert előbbi könnyebben értelmezhetőnek, objektívebbnek, érdekesebbnek, szórakoztatóbbnak, gyorsabbnak és kevésbé stresszesnek tartják (*Croft, Danson, Dawson és Ward, 2001; Molnár és Magyar, 2015*). A számítógép alapú mérés és értékelés magában foglalja a kiterjedt háttér adatok gyűjtésének lehetőségét is.

A tanulmányban bemutatandó eredmények nyílt végű kérdésekre adott tanulói válaszok tartalom elemzéses feldolgozásából származnak. A diákok aktivitásformáit három nyílt végű, önálló szövegalkotást igénylő kérdésre adott válaszok alapján tártuk fel (1. ábra). A válaszalkotásnál különbséget tettünk az iskolai és iskolán kívüli szinterek között, majd az iskolán kívüli szintér esetében két további megkülönböztetéssel éltünk: különválasztottuk a tanítási hétköznapiakat a hétvégétől és tanítási szünetektől.

1. ábra. Az online kutatásban alkalmazott nyílt végű kérdések képernyője

A diákok a megfelelő szövegdobozba történő kattintást követően gépelhették be válaszaikat, melyeket az eDia rendszer szöveghűen rögzített. A válaszok elemzéséhez-értékeléséhez nem használtunk tartalomelemző szoftvert, a begépelte válaszok információ-tartalmát egyenként, esetről esetre haladva ítéltük meg. Minden önálló, elemi információ-tartalommal rendelkező társas aktivitásformához egy-egy változót rendeltünk, majd dichotóm kódolást (0 és 1 számjegyeket) alkalmaztunk annak függvényében, hogy egy diák megemlítette-e válaszában az adott tevékenység típust, vagy sem. Ezt követően – az eredeti információ-tartalom megőrzése mellett – az elemi aktivitásformákból átfogóbb, csoportosító kategóriákat képeztünk.

A kutatás online jellegéből adódóan több, az adatfelvétel körülményeihez kapcsolódó háttér-információ (pl. az adott képernyőoldalon eltöltött idő, a megoldott feladatokra való visszatérések száma, begépelte karakterszám stb.) is rendelkezésre áll, illetve kinyerhető, amelyek új összefüggések felismeréséhez vezethetnek. Jelen kutatásunkban például rendelkezésünkre áll a képernyőoldalon eltöltött idő, amely az oldal betöltésétől a következő oldalra való továbblépésig eltelt időről tájékoztat. Ez az adat azonban önmagában igen korlátozott érvényességű információt hordoz, hiszen az oldalon eltöltött idő nem egyenértékű a szövegbeviteli (gépelési) sebességgel. Irreális lenne ugyanis azt feltételeznünk, hogy a diákok azonnal megkezdték a válasz begépelését, amint az oldal betöltődött. A válaszadást bizonyosan hosszabb-rövidebb ideig tartó feladatértelmezési és gondolkodási folyamat előzte meg, amelynek viszont jelenleg nem állapítható meg a pontos idő-tartama. Az oldal betöltésétől az első billentyűeseményig tartó időtartam mérési rendszer általi rögzítése ugyanakkor kézenfekvő megoldásként kínálkozhat, s mindez egyidejűleg a jövőbeli kutatások előtt is új területeket nyithatna meg.

A számítógéppel írt szövegek egyik előnye a papíralapúakkal szemben, hogy a válasz terjedelme (szöveghossz) minden diáknál egyszerűen megállapítható a szövegszerkesztő programok karakterszámláló opciójának segítségével. Kutatásunk során a begépelte szöveges válaszok hosszát minden diáknál meghatároztuk, s az így nyert információt is felhasználtuk az adatok elemzésében.

Eredmények

Az említett tevékenységformák száma

Eredményeink szerint a kutatásban résztvevő diákok – 4. évfolyamtól kezdődően – átlagosan két társas tevékenységformát említettek meg válaszaikban. Ez alól a 3. évfolyam két iskolán kívüli szintere képez kivételt, jellemzően egy-egy tevékenységforma említésével. A 3–6. évfolyamos diákok által említett aktivitásformák számának összehasonlítása során varianciaanalízist (ANOVA) alkalmaztunk az adatok mélyebb elemzése érdekében (2. táblázat). A tevékenység-szám-átlagok közötti szignifikáns különbségek esetén az évfolyam-átlagok minden lehetséges páros kombinációjának összehasonlításával – a szóráshomogenitás teljesülése vagy nem teljesülése függvényében – további Scheffe-próbákat, illetve Dunnett T3 utóteszteket végeztünk.

2. táblázat. A diákok által említett társas aktivitásformák számának évfolyamok szerinti eltérései

	Jel- lemző	Iskolatípusok				ANOVA		Elkülönülő évfolyamok
		3.	4.	5.	6.	F	p	
Iskolai társas aktivitás	átlag	1,60	1,85	1,87	1,75	4,75	0,00	3.<5.
	szórás	0,83	0,85	0,98	0,94			
Iskolán kívül (tanítási nap)	átlag	1,37	1,72	2,25	1,95	21,36	0,00	3.<4.<5. 3.<6.
	szórás	0,88	1,00	1,32	1,21			
Hétvége, tanítási szünet	átlag	1,47	1,78	2,41	2,25	20,22	0,00	3.<5.; 3.<6. 4.<5.; 4.<6.
	szórás	1,16	1,24	1,39	1,50			

A táblázatban megjelenített összefüggésrendszer alapján kevésbé változatos kép bontakozik ki a tanulók aktivitásának számáról. Az évfolyamok növekedése csupán egyetlen szintér esetében jár együtt a tevékenységek számának lineáris növekedésével (iskolán kívüli szintér tanítási napokon), a feltárt összefüggés azonban csupán 3–5. osztályig érvényes. Eredményeink szerint mindhárom szintéren megfigyelhető a 3-osok részmintájának elkülönülése valamely magasabb évfolyamtól, de azon túl nem állapítható meg egyéb szabályszerűség.

A diákok aktivitásformái

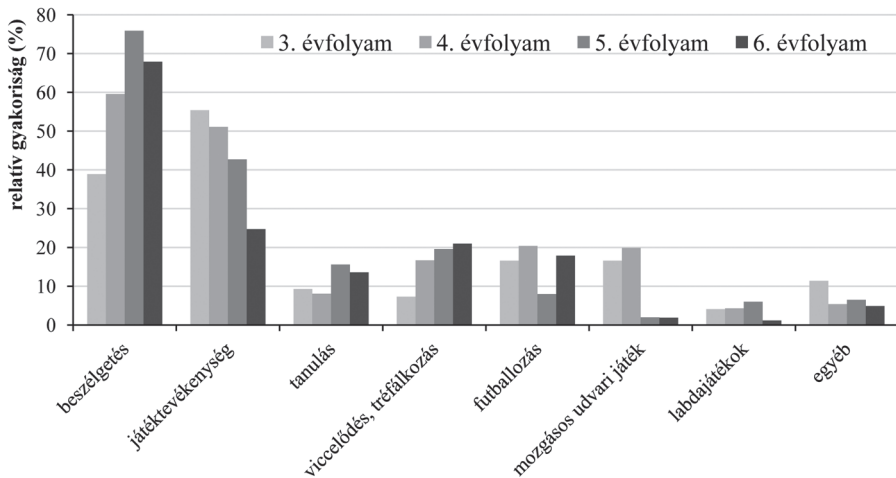
E fejezetben a tanulók által említett társas aktivitásformák feldolgozásából származó eredményeket mutatjuk be. Mivel eredményeink nyílt kérdésekre adott tanulói válaszok elemzéséből származnak, nem tekinthetünk el néhány, az eredmények értelmezési lehetőségeit befolyásoló sajátosságtól. A kapott eredményeket nem tekinthetjük egyenértékűnek azzal, mintha a diákoknak előzetesen felsorolt tevékenységformákról kellett volna megítélniük, mennyire jellemző rájuk egy adott aktivitásforma. Esetünkben ugyanis az aktivitásformák egyéni felidézésén volt a hangsúly, s ez a körülmény eltérő mentális folyamatokat mozgósít. A diákok választát ugyanis nagy mértékben befolyásolhatja (1) a feladat adekvát értelmezése, (2) a legutóbbi szociális tapasztalat, (3) az elsőként felidézett elemek lejegyzése, vagy (4) a válaszban megemlített aktivitásforma kapcsán átélt pozitív élmény. További lényeges elem, hogy a bemutatandó aktivitásformák nem kizárólagos kategóriák, a valós, mindennapi helyzetekben sokkal inkább a lejegyzett tevékenységek többszörös, egyidejű előfordulásával kell számolnunk (például a játéktevékenység valószínűsíthetően együtt jár beszélgetéssel és viccelődéssel, tréfálkozással is).

Tanulmányunkban azokat a társas aktivitásformákat mutatjuk be, amelyeket a diákok a négy vizsgált évfolyam mindegyikén megemlítettek, továbbá a teljes minta átlaga esetében említésük meghaladta az 5 százalékot. Ily módon az alábbi, 5 százalékos említési arányt el nem érő csoportosított kategóriákat nem szerepeltetjük elemzésünkben: zenehallgatás, segítségnyújtás egymásnak, gördülő sportok, játék háziállattal, sportolás és edzés, társasjátékozás és/vagy kirakózás, (okos)telefon használata, horgászás, könyvtárba járás és olvasás, táncolás, vásárlás, táborozás, alvás és pihenés, rajzolás, segítség a házimunkában, nagyszülő vagy rokon meglátogatása.

Az adatok elemzése során mindhárom szintérhez kapcsolódóan felállítottuk az ún. egyéb kategóriát is. E kategóriát azon információelemek aggregálásával alakítottuk ki, amelyeket a mintában legfeljebb két diák említett meg. Az egyéb kategória például az alábbi információelemeket tömöríti koncentrált formában: hintázni, unatkozni, sátrazni, napozni, sütni mamával, énekelni, fényképezni, peonzázni, kertbe menni, állatkertbe menni.

1. Iskolai társas aktivitásformák

Eredményeink szerint az iskolai társas tevékenységek felidézésére vonatkozó kérdésben a diákok – a tanulás kivételével – a szabadidő-eltöltés lehetőségeire asszociáltak, melynek két domináns összetevője a beszélgetés és a játéktevékenység (2. ábra). Előbbit a diákok egyre nagyobb aránya említi a tanulmányok előrehaladtával (3-ban 38,9 százalék, 5-ben 75,9 százalék), utóbbi viszont fokozatosan háttérbe szorul az évek során (3-ban még a tanulók 55,4 százaléka említi, 6-ban már csak 24,7 százalékuk). A beszélgetés mellett a viccelődés és tréfálkozás kategóriája szintén a felértékelődés irányába mutat: a 3. évfolyamon megállapított 7,3 százalékos aránnyal szemben 6-ban a diákok 21 százaléka említi. A tevékenységek között figyelmet érdemel a mozgásos udvari játék (elemei például: fogócska, bújócska, ugrádozás, szaladgálás), amely az alsóbb évfolyamok társas aktivitásformái között meghatározó szerepet tölt be, felsőben viszont már alig mutatható ki a jelenléte.



2. ábra. Iskolai társas aktivitásformák 3–6. évfolyamon

A relatív gyakorisági arányok meghatározásán túl a nominális adatokra alkalmazható keresztábra-elemzéssel azt vizsgáltuk meg, hogy kimutatható-e statisztikai összefüggés az egyes tevékenység típusok és az évfolyamok között, majd a kapcsolat erősségét a Cramer V értékekkel, az egyes relációk összefüggéseit pedig a korrigált standardizált reziduumokkal jellemeztük. David és Sutton (2004) alapján a 0 és 0,19 közötti Cramer V értékek nagyon gyenge kapcsolatról, a 0,20–0,39 közötti értékek gyenge kapcsolatról, a 0,40–0,69 közötti értékek mérsékelt összefüggésről tanúskodnak. A korrigált standardizált reziduum mutató a keresztábrán belüli szignifikáns relációk azonosítását teszi lehetővé. A +2 értéket elérő mutatók a változók szignifikáns összefüggéseit jelölik, míg a -2 vagy az alatti értékekkel jellemzett változók valószínűsíthetően nem függenek össze egymással (Sajtos és Mitev, 2007).

Az iskolai társas aktivitásformák esetében öt tevékenységforma szignifikáns összefüggést mutat az évfolyamokkal, azaz életkortól függően a diákok öt aktivitásformáról nagyobb valószínűséggel tesznek említést, míg három kategória (tanulás, labdajátékok, egyéb) független a vizsgált évfolyamoktól (l. 3. táblázat).

3. táblázat. Az iskolai társas aktivitásformák és az évfolyamok összefüggései

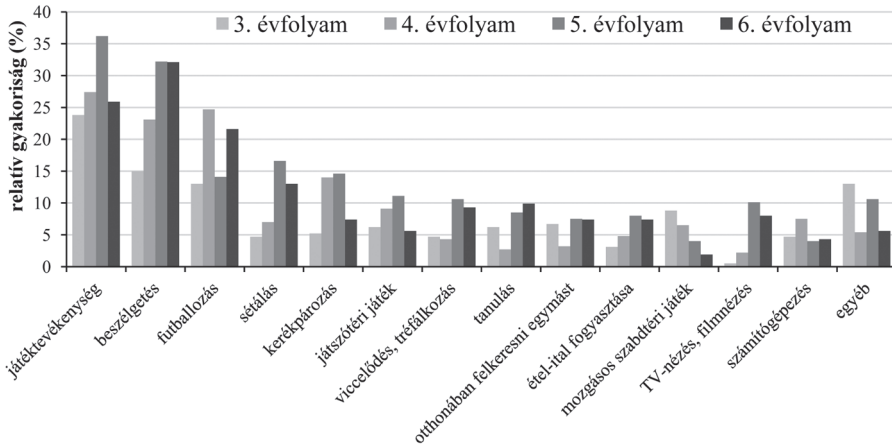
Tevékenységtípus	χ^2	p	Cramer V	korrigált standardizált reziduum				Szign. összefüggés (évfolyam)
				3.	4.	5.	6.	
beszélgetés	61,23	0,00	0,29	-7,1	-0,2	5,2	2,2	5-6.
játéktevékenység	38,63	0,00	0,23	3,7	2,2	-0,5	-5,7	3-4.
viccelődés, tréfálgozás	16,00	0,00	0,15	-3,8	0,3	1,6	2	6.
futballozás	12,76	0,01	0,13	0,5	2,1	-3,4	0,9	4.
mozgásos udvari játék	54,22	0,00	0,27	3,4	5	-4,5	-4	3-4.
tanulás	6,91	n. s.						
labdajátékok	5,34	n. s.						
egyéb	7,37	n. s.						

A tevékenységformák és az évfolyamok vonatkozásában öt kapcsolat ugyan szignifikáns, erősségük a Cramer V mutatók alapján három kategória esetében gyengének (beszélgetés, játéktevékenység, mozgásos udvari játék), két esetben pedig nagyon gyengének (viccelődés, tréfálgozás, futballozás) bizonyult. A standardizált reziduumok értékei alapján megállapítható, hogy az alsóbb évfolyamok iskolai társas aktivitását az általános játéktevékenység és az udvari játék jellemzi, felső tagozatban viszont a beszélgetés, valamint a viccelődés és tréfálgozás válik meghatározóvá.

2. Iskolán kívüli társas aktivitásformák a tanítási napokon

Iskolán kívül a társas elfoglaltság több dimenziója nyílik meg a diákok előtt. Ezt támasztja alá, hogy az iskolai aktivitásformák többsége (a labdajátékok kivételével) megjelenik iskolán kívül is, azonban a tevékenységformák hat újabb kategóriával bővülnek, melyek között egyaránt előfordulnak aktív (sétálás, kerékpározás, játszótéri játék, egymás felferesése saját otthonában), valamint passzív tevékenységekre utaló kategóriák (étel-ital fogyasztása, tévézés, filmnézés, számítógépezés) is. Az iskolai társas tevékenységekhez hasonlóan a diákok elsősorban a szabadidő eltöltésének különféle lehetőségeit kapcsolják a barátokkal való időtöltéshez, az együtt-tanulás említése minden évfolyamon 10 százalék alatt marad (3. ábra).

Az időtöltés leginkább meghatározó elemei (játék, beszélgetés) ugyanazok maradnak, mint az iskolában, csupán más szintekre helyeződnek át a tevékenységek. A futballozást az iskolához kötődően a diákok 15,73 százaléka említette, de a sport népszerűsége más szintereken is megmarad (18,2 százalék). A 3. ábrán bemutatott további aktivitásformák említése a teljes minta esetében jellemzően 10 százalék alatt marad.



3. ábra. Iskolán kívüli társas aktivitásformák tanítási napokon, 3–6. évfolyamon

A tevékenységtípusok és évfolyamok közötti összefüggések feltárása érdekében elvégzett χ^2 -próbák eredményei szerint az összefüggések többsége szignifikáns, azonban erősségük (V-értékek) minden esetben nagyon gyenge (4. táblázat), ami egyúttal arra is utal, hogy egy-egy tevékenység említésének háttérében az általunk ismert évfolyamok (életkor) helyett más tényezők állnak.

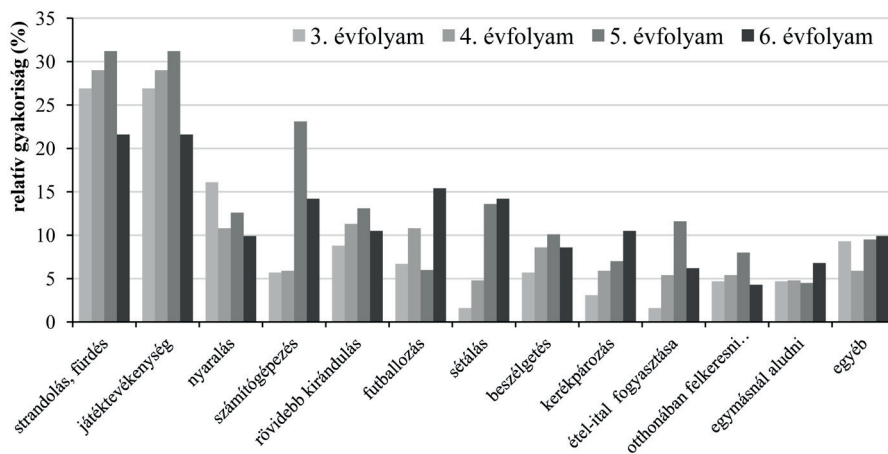
4. táblázat. Az iskolán kívüli társas aktivitásformák és az évfolyamok összefüggései

Tevékenységforma	χ^2	p	Cramer V	korrigált standardizált reziduum				Szn. összefüggés (évfolyam)
				3.	4.	5.	6.	
játéktevékenység	8,45	0,04	0,11	-1,7	-0,4	2,8	-0,8	5.
beszélgetés	20,11	0,00	0,17	-3,9	-0,8	2,6	2,2	5-6.
futballozás	12,48	0,01	0,13	-2,2	2,7	-1,7	1,3	4.
sétálás	18,64	0,00	0,16	-3	-1,7	3,4	1,3	5.
kerékpározás	13,47	0,00	0,14	-2,8	1,8	2,3	-1,4	5.
viccelődés, tréfálkozás	8,62	0,04	0,11	-1,6	-1,7	2,2	1,2	5.
tanulás	8,49	0,04	0,11	-0,3	-2,6	1,2	1,8	---
mozgásos szabadtéri játék	9,52	0,02	0,11	2,4	0,7	-1	-2,3	3.
TV-nézés, filmnézés	24,49	0,00	0,18	-3,4	-2,1	3,7	1,9	5.
egyéb	9,77	0,02	0,12	2,4	-1,9	1	-1,6	3.
játszótéri játék	4,92	n. s.						
otthonában felkeresni egymást	3,93	n. s.						
étel-ital fogyasztása	5,45	n. s.						
számítógépezés	3,00	n. s.						

A korrigált standardizált reziduumok értékei alapján egy-egy tevékenységforma adott évfolyammal való összefüggésére következtethetünk. A 4. táblázatban prezentált adatok alapján az alsó és felső tagozatos diákok adott tevékenységtípusok mentén különülnek el. A 3-os diákok szignifikánsan nagyobb arányban említettek valamilyen mozgásos szabadidéri játékot, valamint egyéb, szórványosan előforduló tevékenységet, míg a 4-esek megkülönböztető sajátossága – az iskolai aktivitásformákhoz hasonlóan – a futballozás volt. A szignifikáns elkülönülések többsége azonban a felső tagozathoz kapcsolódik. A beszélgetés az iskolai szintér kapcsán bemutatottal megegyező sajátosságot mutat (szignifikánsan jellemzőbb az 5–6. évfolyamra), míg az általános játéktevékenység 5. évfolyamra lép elő az iskolai szintérben azonosított 3–4. évfolyammal összehasonlítva. A táblázatban szereplő további szignifikáns összefüggések (sétálás, kerékpározás, viccelődés és tréfálkozás, tévézés és filmnézés) az 5. évfolyam megkülönböztető tevékenységének tekinthetők.

3. A hétvégre és tanítási szünetekre jellemző társas aktivitásformák

Kutatásunkban kifejezetten olyan aktivitásformák lejegyzését kértük a tanulóktól, amelyeket a kortársaikkal együtt végeznek (1. ábra), a hétvégre és a tanítási szünetekhez kapcsolódóan azonban olyan tevékenységeket is megemlítettek (nyaralás: 12,35 százalék, rövidebb kirándulás: 10,93 százalék), amelyek sokkal inkább a családdal töltött szabadidőre jellemzőek. Megjegyzendő viszont, hogy – a korábban bemutatottakkal ellentétben – a tanulás kategóriája a hétvégre és tanítási szünetek dimenziójában már nem jelenik meg, új kategóriaként azonosítható viszont a strandolás, fürdés (27,18 százalék), továbbá az egymásnál alvás (5,2 százalék). A tanítási szünetek leginkább meghatározó társas tevékenységének a strandolás, fürdőzés, valamint az általános játéktevékenység bizonyul, a 4. ábrán szemléltetett további kategóriák említési aránya a teljes minta átlagában 15 százalék alatt marad.



4. ábra. A hétvégre vagy tanítási szünetekre jellemző társas aktivitásformák 3–6. évfolyamon

Az évfolyamokkal való összefüggések vizsgálata során nem várt eredményeket kaptunk. Meglepő eredménynek számít, hogy a tevékenységtípusok többsége (strandolás és fürdés, játéktevékenység, nyaralás, rövidebb kirándulás, otthonában felkeresni egymást, egymásnál alvás, egyéb) független a vizsgált évfolyamtól, azaz a 3–6-osok ugyanolyan arányban tesznek róluk említést (5. táblázat).

5. táblázat. A hétvégére vagy tanítási szünetekre jellemző társas aktivitásformák és az évfolyamok összefüggései

Tevékenységsforma	χ^2	p	Cramer V	korrigált standardizált reziduuum				Szn. összefüggés (évfolyam)
				3.	4.	5.	6.	
számítógépezés	36,95	0,00	0,22	-3,2	-3,1	5,4	0,8	5.
futballozás	11,51	0,01	0,13	-1,5	0,7	-1,9	2,9	6.
sétálás	28,87	0,00	0,20	-4	-2	3,1	3	5-6.
kerékpározás	8,12	0,04	0,11	-2,2	-0,4	0,4	2,3	6.
étel-ital fogyasztása	17,16	0,00	0,15	-3,1	-0,5	3,6	0	5.
strandolás, fürdés	4,41	n. s.						
játéktevékenység	1,75	n. s.						
nyaralás	3,79	n. s.						
rövidebb kirándulás	1,89	n. s.						
otthonában felkeresni egymást	3,03	n. s.						
egymásnál aludni	1,19	n. s.						
egyéb	2,39	n. s.						

A szignifikáns összefüggések nem túl erős kapcsolatról tanúskodnak, a számítógépezés és a sétálás gyenge összefüggést mutat az évfolyamokkal ($V_{szg}=0,22$; $V_{seta}=0,20$), míg a további három szignifikáns kapcsolatnál a kohézió erőssége nagyon gyenge ($V_{foci}=0,13$, $V_{ker}=0,11$, $V_{et-it}=0,15$). Meglepő eredménynek számít, hogy a tanítási szünet dimenziójában nem rajzolódik ki alsó tagozatosokra jellemző összefüggés, a szignifikáns összefüggések mindegyike 5–6. évfolyamon figyelhető meg. Az 5. osztályosok a passzív tevékenységek által (számítógépezés és az étel-ital fogyasztása, jellemzően fagyalt, jégkrém, hamburger) különülnek el a többi évfolyamtól, a 6-osok elkülönülése pedig aktív tevékenységek területén figyelhető meg (futballozás és kerékpározás), míg a sétálás mindkét évfolyamra egyaránt jellemző.

Kontextustól független társas elfoglaltságok

Az eddigiek során eredményeinket a szinterek szerinti rendezőelv szerint mutattuk be, azonban érdemes azt is megvizsgálnunk, milyen összefüggésrendszer rajzolódik ki, ha azokat a társas elfoglaltságokat helyezük elemzésünk középpontjába, amelyeket a diákok mindegyik évfolyamon, minden szintéren megemlítettek válaszaikban, vagyis kontextustól függetlennek tekinthetők.

E rendezőelv szerint mindössze az alábbi négy elfoglaltságtípus jelenik meg a válaszokban: beszélgetés, játéktevékenység, viccelődés és tréfálgozás, valamint a futballozás. A nominális változókra alkalmazható Cochran Q-próbák eredménye a társas tevékenységek szinterek szerinti szignifikáns különbségeiről tájékoztat (6. táblázat). Az elemzések rámutatnak, hogy a megemlített tevékenységformák hogyan oszlanak el a vizsgált szinterek között, és a gyakorisági adatok alapján következtethetünk-e vala-

milyen szabályszerűsége. Az eredmények alapján 3–5. évfolyamon valamennyi társas elfoglaltság említését befolyásolja, hogy a diákok melyik dimenzió felől tekintenek rájuk. 6. évfolyamon viszont a játéktevékenység és a futballozás említése között nincs szignifikáns különbség, említésük ugyanolyan számban fordul elő az iskolai és iskolán kívüli helyzetekben is.

6. táblázat. A társas tevékenységek szinterek szerinti szignifikáns különbségei

Évf.	Tevékenységforma	Q	p	Említés gyakorisága az egyes szintereken		
				iskolában	iskolán kívül	
					tanítási nap	hétvége/szünet
3.	beszélgetés	83,80	0,00	75	29	11
	játéktevékenység	61,10	0,00	107	46	52
	viccelődés, tréfálkozás	14,38	0,00	14	9	0
	futballozás	13,51	0,00	32	25	13
4.	beszélgetés	136,93	0,00	111	43	16
	játéktevékenység	32,38	0,00	95	51	54
	viccelődés, tréfálkozás	42,00	0,00	31	8	0
	futballozás	17,44	0,00	38	46	20
5.	beszélgetés	182,64	0,00	151	64	20
	játéktevékenység	14,52	0,00	85	72	53
	viccelődés, tréfálkozás	26,25	0,00	39	21	10
	futballozás	11,56	0,00	16	28	12
6.	beszélgetés	132,30	0,00	110	52	14
	játéktevékenység	0,57	n. s.	40	42	37
	viccelődés, tréfálkozás	26,23	0,00	34	15	7
	futballozás	4,75	n. s.	29	35	25

Az iskolai kontextusnál megfigyelhető gyakoriságok minden esetben magasabbak a hétvége és hosszabb szünet számadatainál, a tevékenységek többségének meghatározó szintere tehát elsősorban az iskola. Ez alól a futballozás képez kivételt, amely 4–6. évfolyamokon a hétköznapok délutánjainak legjellemzőbb szabadidő-eltöltési formája. Ez az eredmény egyezik a Kucukali és munkatársai (2009) által végzett felmérés adataival. E kivételtől eltekintve összességében megállapítható, hogy a diákok leggyakrabban az iskola kontextusához kötődően említik a közös tevékenységeket, amelyeket sorrendben az iskolán kívüli szinterek hétköznapi és a hétvégi/szünidei dimenziója követ.

A szövegterjedelemmel végzett elemzések

1. Az évfolyamok összefüggése a lejegyzett szöveges válaszok hosszával

A következőkben megvizsgáljuk, hogy az online adatgyűjtés jóvoltából kinyerhető háttér adatok közül az eDia rendszerben rögzített szöveges válaszok hossza hogyan alakult az egyes évfolyamokon a vizsgált dimenziók függvényében. A diákok válaszainak átlagos terjedelme 19–36 karakter között mozog, ami hozzávetőlegesen egy egyszerű mondat terjedelmének felel meg, tehát messze elmarad még egy rövid szöveges üzenetbe (sms) tömöríthető 160 karakternyi szöveg hosszúságától is. A szöveg hosszak évfolyamok

szerinti összehasonlításából megállapítható, hogy mindhárom kérdésre a kutatás legfiatalabb résztvevői (3. évfolyamosok) alkották a legrövidebb választ. A variancia-analízis eredményei arra is rámutattak, hogy az évfolyamok előrehaladtával párhuzamosan – az 5. évfolyamig bezáróan – az átlagos szövegterjedelem is szignifikánsan növekszik (7. táblázat).

7. táblázat. A begévelt szöveg hossz (karakter szám) évfolyamok és szinterek szerinti eltérései

	Jellemző	Iskolatípusok				ANOVA		Elkülönülő évfolyamok
		3.	4.	5.	6.	F	p	
Iskolai társas aktivitás	átlag	22,81	28,38	37,25	28,07	12,03	0,00	3.<4.<5.; 5.>6.
	szórás	16,34	20,63	32,29	24,22			
Iskolán kívül (tanítási nap)	átlag	19,22	25,65	36,42	30,13	19,38	0,00	3.<{4.;5.;6.}; 3.<4.<5.; 3.<6.
	szórás	15,59	17,61	28,86	27,32			
Hétvége, tanítási szünet	átlag	22,38	31,20	41,92	35,91	17,70	0,00	3.<{4.;5.;6.}; 3.<4.<5.; 3.<6.
	szórás	23,24	28,28	28,55	29,02			
Összesen	átlag	64,41	85,23	115,60	94,12	22,56	0,00	3.<{4.;5.;6.}; 3.<4.<5.; 3.<5.>{4.;6.}
	szórás	45,42	54,38	76,82	68,57			

A rendszerben rögzített tanulói válaszok többségéről megállapítható, hogy tömörek, és főként kulcsszavak lejegyzésére szorítkoznak, emellett azonban számos hosszabb terjedelmű válasz is fellelhető. Ezek a válaszok bepillantást engednek a diákok gondolkodásmódjába, de akár alkalmasak lehetnek a szövegalkotás minőségi jellemzőivel kapcsolatos következtetések megfogalmazására is. Az adatbázisban minden évfolyamon megkerestük a leghosszabb szöveges választ, melyeket tanulmányunkban is szemlélte-tünk szöveghű formában.

3. évfolyam:

„Hát.... Elvissz apum magához mert anyuval elváltak :(De amikor elvisz akkor a mostoha tesómmal játszunk és hü*****nk meg mindent lemegyünk a játszóra focizni meg röpzni.... :DD”

4. évfolyam:

„Játszok,eszek,pihenek,iszok,házimunka,kapálás(sajnos),MUNKA,unatkozni ,és ezeket egyedül csinálom mert nincs senki az utcánkba de a mamámék utcájában akik közel vannak hozzánk náluk vannak gyerekek.”

5. évfolyam:

„A legfontosabb a tanulás!Csak tanulás után megyek le (csak ha készen vagyok)!. Azután ami után lementem Labdázni,bujócskázni,(Nagyon Néha) homokozni is szoktunk,Fogócskázunk is és lent a jó időben is szoktunk beszélgetni! :)”

6. évfolyam:

„az udvarba le megyek a kicsikkel játszom hogy ne unatkozzanak,mert társas házban lakom és nincs sok gyerek az udvarban aki szívesen játszik ovisokkal.vagy át megyek a barátnőmhez, focizni imádok,kosarazni is.”

2. Az évfolyamok és nemek összefüggése a szöveges válaszok hosszával és az említett tevékenységek számával

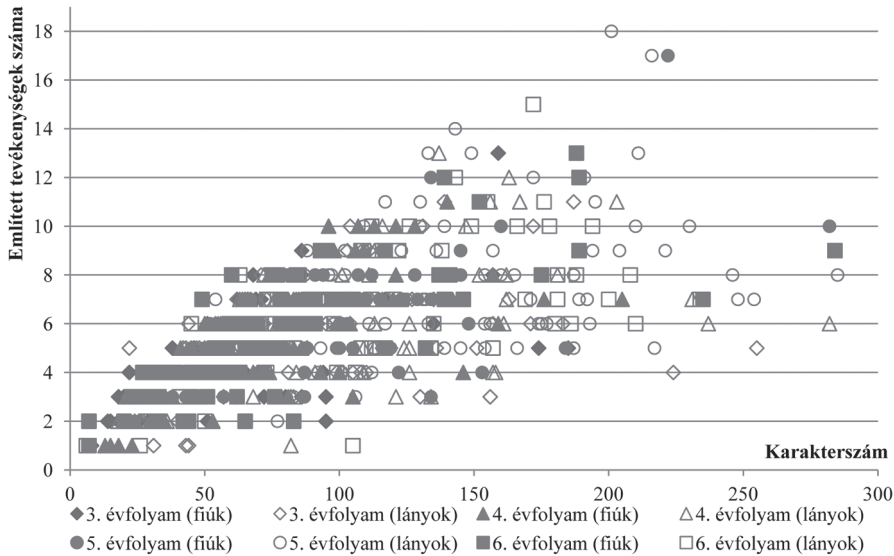
Kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy az évfolyamokon túlmenően a nemek befolyásolják-e a lejegyzett szöveges válaszok hosszát. Az elvégezett kétmintás t-próbák eredménye szerint a lányok válaszai minden évfolyam és vizsgált dimenzió esetében szignifikánsan hosszabbak a fiúk válaszainál (ld. 8. táblázat).

8. táblázat. A begépelte szöveghossz (karakterszám) évfolyamok és nemek szerinti eltérései

		Fiú		Lány		Levene		Kétmintás t/d	
		átlag	szórás	átlag	szórás	F	p	t/d	p
3.	Iskolai társas aktivitás	16,90	12,14	27,56	17,72	6,08	0,02	-4,95	0,00
	Iskolán kívül (tanítási nap)	16,76	15,42	21,21	15,51	0,36	0,55	-1,99	0,05
	Hétvége, tanítási szünet	18,60	18,68	25,41	26,04	2,02	0,16	-2,04	0,04
	Összesen	52,26	38,52	74,18	48,06	2,69	0,10	-3,42	0,00
4.	Iskolai társas aktivitás	23,59	15,24	35,16	25,02	15,28	0,00	-3,61	0,00
	Iskolán kívül (tanítási nap)	22,50	15,60	30,10	19,36	6,67	0,01	-2,85	0,01
	Hétvége, tanítási szünet	26,63	25,03	37,68	31,38	3,40	0,07	-2,67	0,01
	Összesen	72,72	47,35	102,94	58,92	4,04	0,05	-3,87	0,00
5.	Iskolai társas aktivitás	29,11	22,77	43,84	37,11	11,29	0,00	-3,44	0,00
	Iskolán kívül (tanítási nap)	26,69	22,14	44,30	31,26	4,54	0,03	-4,64	0,00
	Hétvége, tanítási szünet	32,67	26,52	49,41	28,04	1,07	0,30	-4,29	0,00
	Összesen	88,47	62,86	137,55	80,27	3,35	0,07	-4,72	0,00
6.	Iskolai társas aktivitás	23,18	19,99	33,22	27,17	4,22	0,04	-2,67	0,01
	Iskolán kívül (tanítási nap)	24,64	22,69	35,90	30,56	2,51	0,12	-2,67	0,01
	Hétvége, tanítási szünet	30,05	28,39	42,08	28,57	0,87	0,35	-2,69	0,01
	Összesen	77,87	62,85	111,19	70,53	1,47	0,23	-3,18	0,00

Ha a három korábban vizsgált részterületől eltekintünk, és az egyénenként begépelte szövegek hosszát évfolyamonként összegezzük, akkor megállapíthatjuk, hogy a fiúk és lányok által adott válaszok terjedelme közti különbségek 3–5. évfolyam között folyamatosan növekednek: a lányok 3. évfolyamon átlagosan 22 karakterrel, 4-ben 30 karakterrel, 5-ben pedig 49 karakterrel hosszabb terjedelmű szöveges választ adtak, mint a fiúk. A nemek közötti különbség a 6. évfolyamon is jelen van, csak 33 karakterre mérséklődik.

A lányok és fiúk által írt szövegek terjedelme közti különbségek szemléletesen megmutatkoznak, ha a három vizsgált dimenzióhoz kapcsolódó válaszokat koncentráltan, egy közös ábrán, összesítve jelenítjük meg. A tanulók által összesen említett társas tevékenységformák számát a begépelte válasz hosszának függvényében szemlélteti az 5. ábra. Az ábrán minden adatpont egy tanulót jelöl, az azonos évfolyamra járókat ugyanolyan típusú jelelő ábrázolja, ezen túl a lányokra az üres, a fiúkra a teli jelölők utalnak. A pontfelhő adatpontjai leginkább a 10–125 karakterszám közé eső részben tömörülnek (átlag=89,91, szórás=65,11), de az ábra jól szemlélteti, hogy az átlagos karakterszámától egyszórásnyival távolabb eső részekben az üres jelölőkkel ábrázolt lányok vannak többségben.



Megjegyzés: A 300–600 karakter közötti intervallumban további 11 eset található, amelyeket nem tüntettünk fel az ábrán.

5. ábra. A válaszokban említett társas tevékenységek száma és a begépelte karakterek száma közötti összefüggések

Emellett az is szembevetendő, hogy a tevékenységek számának növekedése csak egy pontig jár együtt a karaktorszámok egyértelmű gyarapodásával: a két változó együttjárása az átlagos karaktorszámától pozitív irányba mért egyszórasnyi távolsáig figyelhető meg, azt követően azonban az adatpontok elhelyezkedése sztochasztikussá válik, és a többlet-karakterek már nem fejtenek ki több tényszerű információt. Mindez összességében arra utal, hogy már ilyen rövid terjedelmű szövegek is előrejelzik, hogy a lányok nem csak felnőtt korukban (Huszár, 2009), de gyermekként is hajlamosabbak az átlagosnál hosszabb szövegek írására, és a tényszerű, elemi információ közlésén túl egyéb, kontextuális tartalmak megjelenítésére.

Összegzés

A magyar diákok szabadidő-eltöltésével kapcsolatban nem rendelkezünk empirikus adatokkal, így egy több területre kiterjedő online kutatás keretében a 9–12 éves diákok elfoglaltságtípusainak egy speciális aspektusát, a társakkal együtt töltött aktivitások jellemzőinek feltárását is célul tűztük ki. Az aktivitásformákat három nyílt végű, önálló szövegalkotást igénylő kérdésre adott tanulói válaszok tartalomelemzéses feldolgozása alapján ismertük meg. A kérdések megfogalmazásakor különbséget tettünk az iskolai és iskolán kívüli szinterek között, majd az iskolán kívüli szintér esetében megkülönböztettük a tanítási hétköznapokat a hétvégétől/tanítási szünetektől.

Eredményeink szerint a kutatásban résztvevő diákokra – 4. évfolyamtól kezdődően – átlagosan két társas tevékenység végzése jellemző. Az iskolai társas tevékenységek esetében a diákok elsősorban szabadidő-eltöltési lehetőségeket említettek, melynek két domináns összetevője a beszélgetés és a játéktevékenység. Iskolán kívül a társas időtöltés leginkább meghatározó elemei ugyanazok, mint az iskolában, csupán más szín-

terekre helyeződnek át a tevékenységek. Iskolán kívül ugyanakkor több lehetőség nyílik meg a diákok előtt. Erre utal, hogy a tevékenységformák hat újabb kategóriával gazdagodnak, melyek között egyaránt előfordulnak aktív és passzív tevékenységekre utaló elemek is. A hétvége és a tanítási szünetek vonatkozásban a diákok olyan tevékenységeket is megemlítettek, amelyek a családdal töltött szabadidőre jellemzőek, miközben kérdéseink kimondottan a kortársakkal együtt végzett tevékenységek felidézésére vonatkoztak. A tanítási szünetek/hétvégék domináns társas tevékenységének a strandolás, fürdőzés, valamint az általános játéktevékenység bizonyul.

Az online adatgyűjtés jóvoltából további elemzési, összefüggés-feltáró lehetőségekre is lehetőség nyílt. Az eDia rendszerből kinyerhető háttér adatok közül a szöveges válaszok hosszát vontuk be elemzésünkbe, és megvizsgáltuk, hogy a lejegyzett szövegek terjedelme hogyan alakult az egyes évfolyamokon a nemek és a vizsgált dimenziók függvényében. Megállapítottuk, hogy (1) az évfolyamok előrehaladtával párhuzamosan a szövegek átlagos terjedelme is növekszik, valamint (2) a lányok által bevitt szövegek terjedelme minden évfolyam és vizsgált dimenzió esetében szignifikánsan hosszabb a fiúkénál.

A tanulmányban bemutatott eredmények alátámasztják, hogy az online adatgyűjtés jóvoltából kinyerhető háttér adatok számos elemzési lehetőséget rejtenek, melyek alkalmasak arra is, hogy egy diszciplínán belül egymástól távolabb eső területeket kapcsoljanak össze.

Az iskolai társas tevékenységek esetében a diákok elsősorban szabadidő-eltöltési lehetőségeket említettek, melynek két domináns összetevője a beszélgetés és a játéktevékenység. Iskolán kívül a társas időtöltés leginkább meghatározó elemei ugyanazok, mint az iskolában, csupán más színterekre helyeződnek át a tevékenységek. Iskolán kívül ugyanakkor több lehetőség nyílik meg a diákok előtt. Erre utal, hogy a tevékenységformák hat újabb kategóriával gazdagodnak, melyek között egyaránt előfordulnak aktív és passzív tevékenységekre utaló elemek is. A hétvége és a tanítási szünetek vonatkozásban a diákok olyan tevékenységeket is megemlítettek, amelyek a családdal töltött szabadidőre jellemzőek, miközben kérdéseink kimondottan a kortársakkal együtt végzett tevékenységek felidézésére vonatkoztak.

Köszönetnyilvánítás

Kinyó László publikációt megalapozó kutatása a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Irodalomjegyzék

- Aarts, M.-J., Wendel-Vos, W., van Oers, H. A. M., van de Goor, I. A. M. és Schuit, A. (2010): Environmental Determinants of Outdoor Play in Children. *Americal Journal of Preventive Medicine*, **39**, 3. sz. 212–219. DOI: [10.1016/j.amepre.2010.05.008](https://doi.org/10.1016/j.amepre.2010.05.008)
- Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bukodi Erzsébet (2005): *Időfelhasználás és szabadidő*. Társi, Budapest.
- Croft, A. C., Danson, M., Dawson, B. R. és Ward, J. P. (2001): Experiences of using computer assisted assessment in engineering mathematics. *Computers and Education*, **27**, 53–66. DOI: [10.1016/s0360-1315\(01\)00034-3](https://doi.org/10.1016/s0360-1315(01)00034-3)
- David, M. és Sutton, C. D. (2004): *Social research. The basics*. Sage, London.
- Decker, K. M. és Focardi, S. (1995): *Technology overview: A report on data mining*. Swiss Scientific Computing Center.
- Hendry, L., Shucksmith, J., Love, J. G. és Glendinning, A. (1993): *Young people's leisure and lifestyles*. Routledge, London. DOI: [10.4324/9780203407288](https://doi.org/10.4324/9780203407288)
- Hofferth, S. L. és Sandberg, J. F. (2001): How American children spend their time. *Journal of Marriage and Family*, **63**, 295–308. DOI: [10.1111/j.1741-3737.2001.00295.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00295.x)
- Huszár Ágnes (2009): *Bevezetés a gendernyelvészetbe*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Kinyó László (2012): *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében*. Ph.D-értekezés, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. DOI: [10.14232/phd.1636](https://doi.org/10.14232/phd.1636)
- Kovács Katalin (2011): A gyermekek szabadidős tevékenységének alakulása a lakóhely függvényében. *Iskolakultúra*, **21**, 2–3. sz. 59–68.
- Kozuchova, M. és Baskova, M. (2014): Watching television in free time by school-aged youth in Central Slovakia. *Kontakt*, **16**, 171–176. DOI: [10.1016/j.kontakt.2014.08.002](https://doi.org/10.1016/j.kontakt.2014.08.002)
- Kucukali, R., Ada, S. és Ustun, A. (2009): An investigation into the evaluation of spare time activities of students at home and in the school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, **1**, 1. sz. 2562–2567. DOI: [10.1016/j.sbspro.2009.01.452](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.452)
- Larson, R. és Verma, S. (1999): How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, **125**, sz. 701–736. DOI: [10.1037//0033-2909.125.6.701](https://doi.org/10.1037//0033-2909.125.6.701)
- Molnár Gyöngyvér és Magyar Andrea (2015): A számítógép alapú tesztelés elfogadottsága pedagógusok és diákok körében. *Magyar Pedagógia*, **115**, 1. sz. 49–66.
- Sajtos László és Mitev Ariel (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea, Budapest.
- Pikó Bettina (2005): Középiszolás fiatalok szabadidő-struktúrája, értékattitűdjei és egészségmagatartása. *Szociológiai Szemle*, **15**, 2. sz. 88–99.
- Rubin, B. C. (2008): Civics and citizenship in students' daily lives: Towards a sociocultural understanding of civic knowledge and engagement. In: Rubin, B. C. és Giarelli, J. M. (szerk.): *Civic education for diverse citizens in global times. Rethinking theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, New York. 201–218. DOI: [10.4324/9780203826911](https://doi.org/10.4324/9780203826911)
- Terzis, V. és Economides, A. A. (2010): The acceptance and use of computer based assessment. *Computers and Education*, **56**, 1032–1044. DOI: [10.1016/j.compedu.2010.11.017](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.11.017)
- Thelwall, M. (2000): Computer-based assessment: a versatile educational tool. *Computers and Education*, **34**, 37–49. DOI: [10.1016/s0360-1315\(99\)00037-8](https://doi.org/10.1016/s0360-1315(99)00037-8)
- West, P. és Sweeting, H. (1996): Young people's lifestyles, origins and consequences for health, health behaviours and transitions to adulthood. Paper presented at the 6th Biennial Conference of the European Society of Health and Medical Sociology, Budapest, Hungary.

Molnár Gyöngyvér¹ – Pásztor-Kovács Anita²

¹ SZTE Neveléstudományi Intézet, Oktatásméleti Kutatócsoport

² SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

A számítógépes vizsgáztatás infrastrukturális kérdései: az iskolák eszközparkjának helyzete és a változás tendenciái

A tanulmány áttekinti, milyen informatikai eszközparkkal és hálózati kapacitással rendelkeznek az általános- és középiskolák. Az országos nagymintás adatfelvétel célja annak feltérképezése, hogy a magyar közoktatási intézmények milyen mértékben felkészültek a különböző tétellel bíró mérések, vizsgák (pl.: diagnosztikus, segítő-fejlesztő mérések, Országos kompetenciamérés, érettségi) számítógépen történő lebonyolítására. A kutatás relevanciáját mutatja, hogy az EU egyrészt a közoktatási intézmények megfelelő infrastrukturális ellátottságában látja annak biztosítását, hogy a technológia alapú mérési rendszerek bevezetésével biztosítsák az oktatásfejlesztés hatékonyságát (Kozma, 2008). Az elemzések a vonatkozó 2011-es kutatás (Tóth, Molnár és Csapó, 2011) adataival összehasonlításban ismertetik a fejlődés tendenciáit, valamint a számítógépes vizsgáztatás általános bevezetéséhez szükséges infrastrukturális fejlesztések irányát.

Az élet minden egyes területén, így az oktatásban is megjelent és fokozatosan meghatározóvá, nélkülözhetetlenné válik a technológia, az információs-kommunikációs technológiák alkalmazása. A technológia adta lehetőségek kihasználása és azzal párhuzamosan a számítógépek elterjedése, elérhetővé válása forradalmasította a mérés-értékelés területét. Alkalmazásukkal a korábbiaknál hatékonyabban, sokrétűbben (Csapó, Lőrincz és Molnár, 2012), gazdaságosabban és pontosabban lehet adatokat gyűjteni, valamint azokat akár azonnali visszacsatolás mellett objektíven értékelni.

Annak ellenére, hogy az elektronikus teszteléssel kapcsolatos első próbálkozások már az eszközök oktatási alkalmazásának kezdetén megjelentek, rendszeres gyakorlati használatuk – felismerve a technológia alapú mérésben rejlő lehetőségeket – csak az utóbbi néhány évben kezdődött el. A relatív késői elterjedés előnye, hogy a technológiai fejlődésnek köszönhetően ma már valóban gazdaságosan ki lehet aknázni a számítógép alapú tesztesítésben rejlő előnyöket.

Az ezredfordulón az Amerikai Egyesült Államokban a *No Child Left Behind* törvény bevezetése után tömegével kezdődtek a papír, illetve a technológia alapú nagymintás mérések, jelentős mértékű fejlődést indukálva a pedagógiai mérés-értékelés terén. Mára a három legjelentősebb szummatív teszt (a MAP – Measures of Academic Progress, a

SOL – Virginia Standards of Learning és az OAKS – Oregon Assessment of Knowledge and Skills) többsége papír helyett online kerül kiközvetítésre (Molnár, 2010; Bennett, 2010; Csapó, Ainley, Bennett, Latour és Law, 2012).

Az Európai Unió szintén erőteljesen támogatja az IKT-eszközök tanítási-tanulási folyamatokba integrálását. Már a 2010-re megvalósítandó lisszaboni célok között is szerepelt a technológia alapú mérések bevezetése az elszámoltathatóság fejlesztésének, valamint olyan értékelési rendszerek kidolgozása jegyében, amelyek gyors visszacsatolással biztosítják az oktatásfejlesztés hatékonyságát (Kozma, 2008). A számítógép alapú tesztelésben rejlő lehetőségekkel és előnyökkel a nemzetközi nagymintás összehasonlító vizsgálatok Európában is egyre gyakrabban élnek.

Az OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) által szervezett PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálatokban már 2006-ban megjelent a technológia alapú adatfelvétel mint opció a természettudományos műveltség vizsgálatára. 2009-ben a papír alapú szövegértés tesztek mellett a digitális-szövegértés mérési lehetősége is felkínálásra került. A legutóbbi, 2012-es PISA-mérésben pedig mind a matematika, mind a szövegértés mérésére lehetőség nyílt számítógép alapon a papír-ceruza teszt mellett, ezen felül a főtérületek kiegészítéseként megjelenő negyedik terület, a kreatív problémamegoldás adatfelvételének alapja is a technológia volt. 2015-ben mind a három fő terület, mind a minor terület, a kollaboratív problémamegoldó képesség technológia alapon kerül majd vizsgálatra. Szintén az OECD szervezésében zajlott le 2011-ben a PIAAC-mérés (Program for International Assessment of Adult Competencies, felnőtt kompetenciák nemzetközi mérőprogramja). Egyik modulja, a „problémamegoldás technológiailag gazdag környezetben” szintén elektronikus úton került kiközvetítésre.

Az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) szervezésében zajló ICILS (International Computer and Information Literacy) kutatás-sorozat 2013-as első adatfelvétele szintén elektronikus úton valósult meg (részletesebben ld. Molnár, 2010; Csapó és mtsai, 2012; OECD, 2013; Tóth és Hódi, 2013; Fraillon, Ainley, Gebhart és Schulcz, 2013). Az IEA PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) következő, 2016-os adatfelvételében a papír alapú tesztelés lehetősége mellett megjelenik a digitális olvasás mérésének opciója.

Mind a hazai, mind a nemzetközi kutatásokban a papír alapú tesztelésről a számítógép alapú tesztelésre való zökkenőmentes átállás technikai feltételei közé sorolható (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008) a megfelelő infrastruktúra kiépítése, valamint a közvetítő eszköz változásának teljesítményekre és a mért konstruktumra gyakorolt hatásának ismerete; társadalmi feltétele a technológia alapú tesztelés széles körű elfogadottsága mind a diákok, mind a pedagógusok körében (Molnár és Magyar, 2015). A tanulmány és a tanulmányban ismertetett empirikus kutatási eredmények az első kérdéskör infrastrukturális feltételeinek alaposabb megismeréséhez járulnak hozzá.

Az ezredforduló óta jelentős fejlesztések zajlottak hazánkban a közoktatási intézmények infrastrukturális ellátottsága kapcsán (részletesen ld. Molnár, 2011). A beruházások mögött – hasonlóan a nemzetközi szinten is megfigyelhető beavatkozásokhoz (Gerry, 2008) – a „build it and they will come” felülről lefelé irányuló koncepció volt megfigyelhető, azaz építsük ki a technológiát, szereljük fel az iskolákat, majd az eszközök adaptációja, megfelelő használata, oktatási, mérés-értékelési integrációja jön magától (Scheuermann és Pedró, 2009). Az első jelentős program, a Sulinet program célja az iskolák számítógépekkel történő felszerelése és internetre csatlakoztatása volt. Ezt követte 2005-ben a „Közoktatási informatikai fejlesztési program”, amely az iskolák interaktív táblához, továbbá digitális zsúrkocsihoz és bördöndhöz juttatását célozta meg. A programok maradék nélküli megvalósulása esetén – számolva az amortizáció mértékével is – 2010-re a hazai osztályok felében interaktív táblának, projektornak és számítógépnek kellett volna

lennie (Molnár, 2011). Az Európai Bizottság 2000-es előírásának megfelelően 2010-ig kitűzött cél volt továbbá, hogy az általános iskolákban minden nyolc, a középiskolákban minden hat diákra jusson egy számítógép (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008). Ez az arány 2011-ben egy 256 általános iskola részvételével zajló országos reprezentatív kutatás (Tóth, Molnár és Csapó, 2011) eredményei alapján még 1:15 volt, azaz 15 diák jutott átlagosan egy számítógépre, illetve, ha a számolásból kizárták a 6 éves és annál idősebb gépeket, akkor 1:19. Egy másik, szintén 2011-es nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményei szerint Magyarország 23 európai ország közül a hat infrastrukturálisan legkevésbé felszerelt állam közé tartozott közoktatási intézményeit tekintve (Hunya, 2013), az infrastrukturális fejlesztési programok ellenére sem sikerült elérni hazánkban a lisszaboni célokban felállított indikátorszámokat. Ennek következtében még mindig releváns kérdésként fogalmazódnak meg az infrastrukturális ellátottságra vonatkozó, úgynevezett bemeneti indikátorok, mint a diákok számítógéphez és internethez való hozzáférése, egy főre jutó eszközök száma, stb. (European Commission, 2013; Hunya, 2013a, 2013b; Hunya, Kőrösné dr. Mikis, Tartsayné és Tibor, 2010, 2011; Tóth, Molnár és Csapó, 2011; Wastiau, Blamire, Kearney, Quittre, Van der Gaer és Monseur, 2013). Nem rendelkezünk adatokkal arra nézve, hogy hogyan változtak ezek a számok az elmúlt 3 évben, milyen fejlődést mutatott az általános és középiskolák IKT-felszereltsége.

Jelen tanulmány egy országos nagymintás adatfelvétel eredményeire támaszkodva mutatja be, milyen informatikai eszközparkkal, hálózati kapacitással rendelkeznek a hazai közoktatási intézmények. Egy vonatkozó 2011-es kutatás (Tóth, Molnár és Csapó, 2011) adataival összehasonlításban ismerteti a változás tendenciáit, és rámutat azon fejlesztések szükségességére, amelyek a 21. században jelentkező igényeknek megfelelően (ld. Molnár és Magyar, 2015) biztosítják a kis és nagy téttel bíró vizsgák (pl. diagnosztikus, segítő-fejlesztő mérések, Országos kompetenciamérés, érettségi) esetében a papír alapú tesztelésről az online tesztelésre történő átállás technikai feltételeit.

Kutatási kérdések

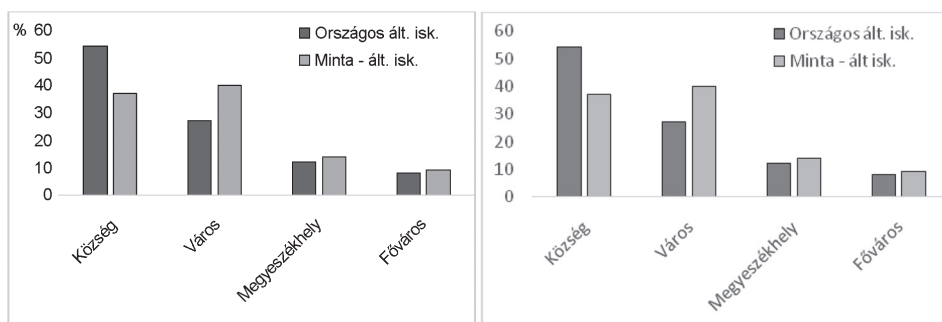
Az elemzések során a következő kutatási kérdésekre kerestük a választ:

1. Mennyi az egy tanulóra jutó számítógépek száma az alap- és középfokú közoktatási intézményekben, változott-e ez a szám az elmúlt években?
2. Hány és milyen felszereltségű IKT-laborral rendelkeznek az alap- és középfokú közoktatási intézmények, történt-e jelentős változás e kérdéskör tekintetében az elmúlt években?
3. Milyen arányban van az IKT-laborok száma az iskola méretével és milyen mértékben zajlanak jelenleg infrastrukturális fejlesztések az iskolákban, ezeket milyen háttérváltozók befolyásolják leginkább?
4. Hány szakember (rendszergazda, informatika szakos tanár) segíti átlagosan az iskolák vonatkozó munkáit?

Módszerek

Minta

A kérdőívet 512 általános, illetve középiskola infrastrukturális helyzet tekintetében jártos pedagógusa, rendszergazdája, képviselője töltötte ki. Az iskolák 52 százaléka általános iskola, 42 százaléka középiskola volt, 6 százaléka általános és középiskola is egyben. A kutatásban részt vevő intézmények 20 százaléka községben, 44 százaléuk városban (nem megyeszékhelyen vagy a fővárosban), 22 százaléuk megyeszékhelyen, 14 százaléuk a fővárosban található. Az általános iskolák kapcsán ez az arány 37, 40, 14 és 9 százalék, a középiskolák esetében 2, 49, 30 és 19 százalék, végül az integrált általános és középiskolák eloszlása 0, 41, 41 és 18 százalék. A községben lévő iskolák a mintában mind az általános iskolák, mind a középiskolák vonatkozásában alulreprezentáltak, míg a városiak felülreprezentáltak (országos településszintű arányokkal összehasonlításban lásd az 1. ábrát, az országos mintában a nagyközségi iskolákat a községi iskolák közé soroltuk).



1. ábra. Az általános és középiskolák településtípus szerinti országos és mintabeli gyakorisági eloszlása

Az iskolák között szerepelt 100 fő alatti, ugyanakkor 1000 fő tanulólétszámú fölötti iskola is, eloszlásukat az 1. táblázat mutatja. Az intézmények 59,4 százaléka 101–500 diákot oktató iskola. A középiskolák vonatkozásában a nagyobb intézmények magasabb arányú előfordulása volt jellemző, az iskolák 57,5 százaléka 300–700 diák oktatásáért felelős.

1. táblázat. A mintában részt vevő iskolák tanulói létszám szerinti gyakorisági eloszlása

Tanulói létszám (fő)	Általános iskolák (%)	Középiskolák (%)	Általános és középiskolák (%)
100 és 100 alatti	11,6	5,0	8,3
101–200	25,3	4,5	8,3
201–300	17,3	10,0	4,2
301–400	17,7	12,0	16,7
401–500	11,6	19,5	16,7
501–600	5,6	16,5	12,5
601–700	5,6	9,5	16,7
701–800	3,6	10,0	8,3
801–900	1,2	6,0	-
901–1000	0,4	1,0	4,2
1001–	-	4,0	4,2

Megjegyzés: A középiskolák 2 százaléka nem szolgáltatott adatot.

Az iskolán belül tanított osztályok számában is jelentős volt a szórás (2. táblázat). Az iskolák 28 százalékában 10 vagy 10-nél kevesebb osztály oktatása zajlik. Legnagyobb arányban (41,1 százalék) 11–20 osztálynyi diákot tanító iskolák vettek részt a mérésben, ugyanakkor elenyésző számban, de szerepeltek 40-nél több osztállyal rendelkező iskolák is a mintában.

2. táblázat. A mintában résztvevő iskolák osztályok száma szerinti gyakorisági eloszlása

Osztályok száma (db)	Általános iskolák (%)	Középiskolák (%)	Általános és középiskolák (%)
10 és 10 alatti	40,2	15,2	8,3
11–20	40,6	41,9	37,5
21–30	16,9	31,3	41,7
31–40	1,6	6,1	8,3
41–50	0,4	3,0	-
51–60	-	0,5	-
61–70	0,4	-	4,2

Megjegyzés: Az iskolák 0,8 százaléka nem szolgáltatott adatot.

Mérőeszköz, eljárás

Az intézmények infrastrukturális ellátottságának feltérképezését egy 21 itemes online kérdőívvel végeztük. A kutatásban alkalmazott kérdőív elméleti struktúrája az első három demográfiai adatokra kérdező item után két részre bontható: az IKT-termek mennyiségére, azok számítógépes ellátottságára, az eszközpark minőségére vonatkozó kérdéseket, másrészt a nem IKT-termek, tanterem felszereltségének feltérképezését középpontba állító, többségében zárt végű kérdéseket tartalmazott. A nyílt végű kérdések 5 esetben egy szám, egy esetben pedig egy rövid válasz beírását kérték a kitöltőktől.

A kérdőív kiközvetítése az eDia online mérési platformon (Molnár és Csapó, 2013) keresztül zajlott. A kérdőív kitöltését lehetővé tevő linket a kísérő levéllel együtt az ország összes általános és középiskolája megkapta. A kutatás az Oktatási Hivatal támo-

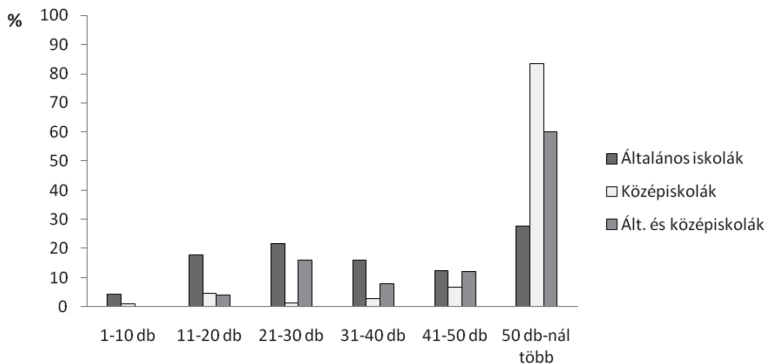
gatásával történt. Az adatok elemzéséhez, értelmezéséhez felhasználtuk a bevezetőben említett 2011-ben általános iskolák körében végzett országos reprezentatív kutatás (Tóth, Molnár és Csapó, 2011) eredményeit is.

Eredmények

Az iskolák számítógépes ellátottsága, az egy gépre jutó diákok száma

Az iskolákban iskolatípustól függetlenül átlagosan 80 számítógép (SD=70,47) található. Annak ellenére, hogy vannak intézmények, ahol 10 számítógép sincs (2. ábra), az iskolák több mint 50 százalékában 50-nél is több ezen eszközök száma, sőt az 50-nél több számítógéppel rendelkező iskolákban átlagosan 126 gép (SD=68,7) van, 27 százalékukban pedig 200-nál is több e technológiai eszközök száma. Az általános és középiskolák között jelentős mértékű különbség tapasztalható infrastrukturális ellátottságuk vonatkozásában. Az általános iskolákban átlagosan 49 (SD=54), a középiskolákban 117 (SD=72), az általános és középiskolai funkciót is ellátó intézményekben 76 (SD=55) számítógép van. Az általános iskolák közel 30 százalékában, a középiskolák több mint 80 százalékában 50-nél több gép található.

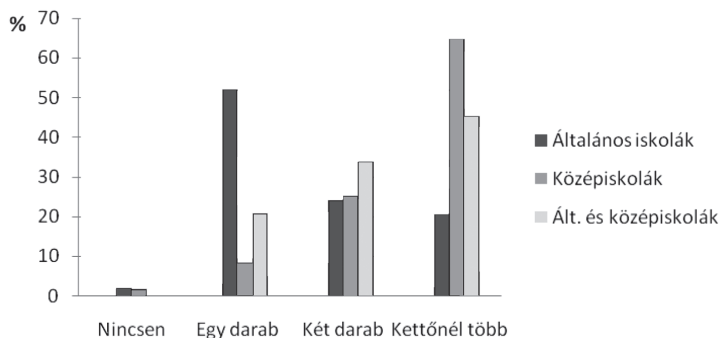
Az iskolákban átlagosan egy gépre 9 diák jut (SD=6,3). Ez az arány általános iskolában 9 (SD=8), középiskolákban kicsit kedvezőbb, 6 diák/számítógép (SD=9,0), az általános és középiskolai funkciót is ellátó intézményekben pedig 9,3 (SD=6,3). Ezen a téren jelentős javulás történt 2011 óta, amikor ez az arány az általános iskolák vonatkozásában még 1:15 volt, sőt, a számolásból kizárva a 6 évnél idősebb eszközöket, már 1:19 volt.



2. ábra. Az iskolákban lévő számítógépek számának gyakorisági eloszlása

Az iskolák számítógépterem-ellátottsága és a termék felszereltsége

Az iskolák 98 százaléka legalább egy IKT-teremmel rendelkezik. Az általános iskolákban jellemzően (53 százalék) egy, míg a középiskolákban (65 százalék) kettőnél is több számítógépterem van (3. ábra). A 2011-es adatfelvétel eredményeivel összehasonlításban magasabb lett, általános iskolák tekintetében megduplázódott a kettőnél is több IKT-laborral rendelkező iskolák aránya (2011: 11 százalék). A gépteremek számát tekintve megállapítható, hogy jobb helyzetben vannak a középiskolák, mint az általános iskolák.



3. ábra. IKT-termek számának gyakorisági eloszlása az iskolákban

A géptermekek méretében is történt változás 2011 óta. Jelenleg mind az általános iskolákban ($M=18,85$; $SD=5,0$), mind a középiskolákban ($M=19,01$, $SD=3,5$), mind a kettős funkciójú intézményekben ($M=18,5$, $SD=5,0$) 18–19 számítógép található átlagosan egy IKT-laborban, ez a szám három évvel ezelőtt még 16–17 volt. A tanulólétszám és az

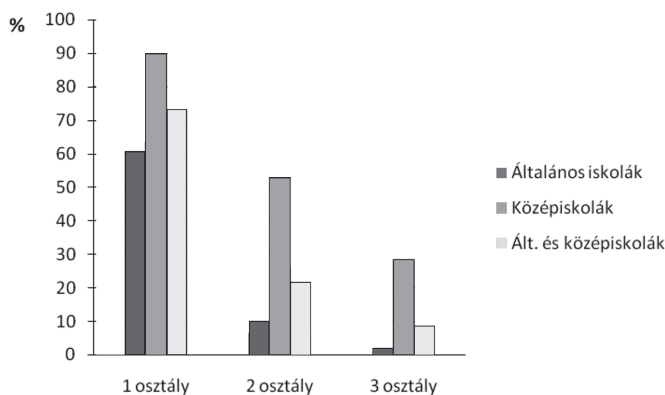
osztályok számának hányadosából becsült átlagos iskolai osztálylétszámból – az általános iskolák esetében 21 fő, a középiskolákban 26 fő, míg a kettős funkciójú iskolákban 21 fő – megállapítható, hogy ezzel az elrendezéssel az általános iskolákban sokkal nagyobb valószínűséggel ültethető le egy IKT-teremben egyszerre egy teljes osztály, mint középiskolában. Egy számítógép alapú mérés lebonyolítása szempontjából (például az Országos kompetenciamérés számítógép alapú megvalósításához) további elemzések szükségesek annak megállapítására, hogy mely iskolatípus igényel nagyobb mértékű fejlesztést.

Összességében az iskolákban található géptermekek 73 százalékka – figyelembe véve az adott iskolafok sajátosságait – fél osztálynyi tanuló befogadására képes, azaz kb. 25 százalék alatti az iskolafokra jellemző átlagos osztálylétszámú osztály egyidejű befogadását megvalósító géptermekek aránya az iskolákban (3 százalék a fél osztály befogadására sem képes géptermekek aránya). Általános iskolák esetében ez az arány 66 és 30 százalék, ami egy kismértékű előrelépésre utal 2011 óta, miután akkor az általános iskolákban a géptermekek kétharmada fél osztály egyidejű befogadására volt alkalmas, 26 százalékuk pedig képes volt egy teljes osztály összes diákját egyszerre számítógép elé ültetni.

Összességében az iskolákban található géptermekek 73 százalékka – figyelembe véve az adott iskolafok sajátosságait – fél osztálynyi tanuló befogadására képes, azaz kb. 25 százalék alatti az iskolafokra jellemző átlagos osztálylétszámú osztály egyidejű befogadását megvalósító géptermekek aránya az iskolákban (3 százalék a fél osztály befogadására sem képes géptermekek aránya). Általános iskolák esetében ez az arány 66 és 30 százalék, ami egy kismértékű előrelépésre utal 2011 óta, miután akkor az általános iskolákban a géptermekek kétharmada fél osztály egyidejű befogadására volt alkalmas, 26 százalékuk pedig képes volt egy teljes osztály összes diákját egyszerre számítógép elé ültetni.

Az IKT-termekben található összes számítógépszám átlagának, illetve az osztálylétszámok átlagának hányadosát tekintve megvizsgálhatjuk, hogy hány osztálynyi tanuló ültethető le egy intézményben átlagosan az osztályok összevonásával, akár mérési, akár oktatási céllal. A 4. ábra mutatja, hogy a három intézménytípus osztálylétszámait tekintve hány osztály egyidejű tesztelése kivitelezhető.

Az általános iskolák 61 százaléka legalább egy teljes osztály egyidejű számítógép elé ültetését tudja megvalósítani géptermei segítségével, 2011-ben ez az arány még csak 55 százalék volt. A kettős funkciót betöltő intézmények 73 százalékának, valamint a középiskolák döntő többségének (90 százalék) szintén nem okoz problémát egy teljes osztály minden egyes diákjának azonos időpontban külön számítógép biztosítása. Két teljes osztály esetében ez az arány általános iskolákban 12 százalék, a kettős funkciójú iskolákban 30 százalék, míg a középiskolákban 80 százalék körüli. Három teljes osztály egyidejű tesztelését már a középiskoláknak is csak 28 százaléka tudja megszervezni géptermei felhasználásával (a másik két intézménytípust tekintve ez a szám 10 százalék alatt van; ld. 4. ábra).



4. ábra. Az IKT-termek kapacitása az intézményekben összesítve (osztályösszevonás esetén)

Az iskolák számítógépes ellátottsága nem csak az eszközök számával, hanem azok életkorával is jellemzendő, ezzel kizárva az 5 évnél idősebb, elavultnak nevezhető számítógépeket az indikátorszámokból, mutatva azt, hogy ezen a területen nem elegendő egyetlenegy nagyobb beruházás, hanem a technológia gyors fejlődése miatt folyamatos fejlesztésre, frissítésre van szükség. Átlagosan az iskolák IKT-termében található gépek életkora 2–5 év. Az általános iskolák elsődlegesként használt géptermeiben mindössze a gépek közel 2 százaléka került az elmúlt egy évben beszerzésre, középiskolában ez az arány 6 százalék, a kettős funkciójú intézményekben 4 százalék (3. táblázat). Ezzel párhuzamosan a számítógépek negyede elavultnak számítható, azaz 5 évnél régebbi (6 éves vagy annál idősebb). 2011-ben az általános iskolák elsődlegesen használt géptermeiben lényegesen több, 20 százalék volt friss beszerzésű, azaz egy éven belül vásárolt, a 2–3 éves gépek száma is alacsonyabb volt, 21 százalék, illetve kevesebb gép számított elavultnak (18 százalék). Ezen a téren, azaz az iskolák gépparkjának fenntartása és frissítése terén jelentős visszaesés tapasztalható.

3. táblázat. Az iskolák IKT-termeiben található számítógépek életkorának gyakorisági eloszlása

Életkor (év)	0–1		2–3		4–5		6 vagy több	
	1. sz.	2. sz.	1. sz.	2. sz.	1. sz.	2. sz.	1. sz.	2. sz.
Gépterem								
Általános iskolák (%)	1,6	2,0	30,7	34,7	41,1	33,7	26,2	29,6
Középiskolák (%)	5,8	5,3	41,7	30,5	30,6	35,3	21,8	28,9
Ált. és középiskolák (%)	4,2	-	29,2	18,8	33,3	56,3	33,3	25,0

Az ország iskoláinak közel összes gépteremben lévő számítógépe csatlakozik az internethez (4. táblázat). Ez közel teljes mértékben már 2011-ben is megvalósult, akkor az elsőnek nevezett gépteremekben található eszközök 99 százaléka, a második gépteremben lévő számítógépek 97 százaléka csatlakozott a világháléhoz.

A számítógép hatékonyabb iskolai, tanórai használatát lehetővé tevő fülhallgatók esetében már nem mondható mindez el. Az általános iskolák IKT-termei vannak a legkedvezőbb helyzetben, miután az elsőnek nevezett géptermeik 56 százaléka, a másodiknak nevezettek 42 százaléka felszerelt ezen eszközökkel (4. táblázat). Ez az arány jelentős mértékben alacsonyabb a középiskolákban (20 és 15 százalék). A 2011-es eredményekkel összevetve lényeges előrelépés tapasztalható e téren, ugyanis 3 évvel ezelőtt az első gépteremek 29 százaléka, a második gépteremeknek pedig negyede rendelkezett fülhallgatóval.

4. táblázat. Internetkapcsolat és fülhallgatók rendelkezésére állásának gyakorisági eloszlása az iskolákban

Gépterem	Internetkapcsolat (%)		Fülhallgató (%)	
	1. sz.	2. sz.	1. sz.	2. sz.
Általános iskolák	98,8	97,9	56,0	41,7
Középiskolák	99,0	99,5	19,5	14,6
Ált. és középiskolák	100,0	100,0	41,7	53,3

Az intézmények internet-hozzáférése változó minőségű (5. táblázat), az internetkapcsolat kb. 52 százaléka ADSL, 27 százaléka kábelnet, 7 százaléka optikai, 6 százaléka ADSL2+ típusú, ugyanakkor az iskolák 0,6 százaléka még mindig 56kbit/s-os modemmel csatlakozik az internethez. Ez, bár sáv szélesség-emelkedésre utal 2011 óta, mégis további fejlesztések szükségességét is mutatja. Az intézmények világháléhoz való csatlakozásának minőségi javulása várható 2014 végére a Nemzeti Információs Infrastruktúra Fejlesztési Intézet Sulinet+ programjának hatására. A jelenleg is futó Sulinet+ program célja a hazai közoktatás központi informatikai infrastruktúrájának eszköz- és szolgáltatásfejlesztése (országosan mintegy 5000 iskolába kerülnek új hálózati eszközök). A projekt jelentései alapján 2013-ban több mint ezer iskola internetkapcsolatának sáv szélessége duplázódott meg és várhatóan az év végéig teljes körű lesz a változás.

5. táblázat. Az intézményekben található internetkapcsolat típusa (2014 tavaszán)

Internet típusa (%)	Általános iskolák (%)	Középiskolák (%)	Általános és középiskolák (%)
56k modem	1,3	–	–
ISDN	6,7	1,0	5,0
ADSL	55,6	46,6	65,0
ADSL2+	5,0	6,3	5,0
SDSL	0,4	0,5	–
Kábelnet	22,2	33,0	15,0
Optikai	5,0	8,3	10,0
Egyéb	3,8	4,4	3,9

A kutatásban részt vevő iskolák jelentős részében modernnek számító monitor található, elhanyagolható az alacsony felbontású monitorok aránya (6. táblázat). A 2011-es adatokhoz viszonyítva ezen a téren jelentős előrelépés történt, ugyanis akkor még az általános iskolák közel 80 százaléka 640x780-as és 800x600-as felbontású monitorokkal rendelkezett. Az általános iskolák 16,1, a középiskolák 12,4, a kettős funkciót ellátó intézmények 18,5 százalékában zajlik aktuálisan eszközpark-fejlesztés.

6. táblázat. Monitorok felbontásának gyakorisági eloszlása az iskolák IKT-termeiben

Monitor felbontása	1024 x 768		1366 x 768		1280 x 1024		1280 x 800		800 x 600	
	1. sz.	2. sz.	1. sz.	2. sz.	1. sz.	2. sz.	1. sz.	2. sz.	1. sz.	2. sz.
Gépterem										
Általános iskolák (%)	45,0	37,2	21,0	22,3	24,4	26,6	6,7	9,6	2,9	4,3
Középiskolák (%)	33,5	37,4	29,5	30,2	25,5	20,7	20,5	10,6	1,0	1,1
Ált. és középiskolák (%)	40,0	31,3	32,0	25,0	28,0	37,5	–	6,3	–	–

Az intézmények átlagosan kettő-három informatika szakos tanárral ($M=2,56$; $SD=2,13$) és egy rendszergazdával bírnak ($M=0,83$; $SD=0,48$). A részmintákat tekintve a középiskolák helyzete a legkedvezőbb, ugyanis átlagosan négy informatika szakos pedagógust foglalkoztatnak ($M=3,79$; $SD=2,48$), és a rendszergazdák száma is ezekben az intézményekben a legmagasabb ($M=0,97$; $SD=0,39$). Az iskolák 85 százalékában teljesül az az előírás, hogy nem informatikatanár tölti be a rendszergazda funkciót.

Az iskolák infrastrukturális fejlettségét befolyásoló tényezők és ezek változásai a 2011-es adatfelvétel óta

Az egy főre jutó számítógéparányt egyik részmintánk esetében sem prediktálja a településtípus, ezzel szemben az iskolák tanulói létszáma mindhárom esetben előrejelzi valamelyest ezt a számot, a középiskolák esetében a legkevesebé, a kettős funkciót betöltő intézményekben a leginkább (7. táblázat). Az általános iskolákban a 2011-es adatfelvétel óta jelentősen csökkent a tanulói létszám mint prediktív faktor (36,6 százalék) ereje a diák/számítógép aránnyal összefüggésben.

7. táblázat. Az iskolák infrastrukturális fejlettségét befolyásoló tényezők (függő változó: egy számítógépre jutó tanulók száma)

Háttérváltozó	Intézménytípus	r	β	$r*\beta*100$	p
Településtípus	Általános iskolák	0,09	-0,06	-0,59	n. s.
	Középiskolák	-0,02	-0,05	0,10	n. s.
	Ált. és középiskolák	0,25	0,15	3,75	n. s.
Tanulói létszám	Általános iskolák	0,27	0,30	8,07	<0,01
	Középiskolák	0,16	0,17	2,72	<0,05
	Ált. és középiskolák	0,50	0,47	23,64	<0,05

Diszkusszió

Az iskolák infrastrukturális helyzetét feltérképező nagymintás empirikus kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a 2010-re előírt indikátorszámokat, azaz hogy az alsó fokú oktatásban minden nyolc, a középiskolákban minden hat diákra jusson egy számítógép, 2014-re sikerült az általános iskolák esetében megközelítenünk, a középiskolák esetében elérnünk. Az általános iskolákban ez az arány átlagosan még mindig csak 1:9, ám a három évvel ezelőtti adatokhoz képest ez jelentős mértékű javulásra, fejlesztésekre utal.

Az iskolák túlnyomó többsége (72,9 százaléka) fél osztályt tud egyszerre foglalkoztatni egy átlagos méretű IKT-teremben, azaz ha az IKT-termeket tanórai célokra kívánják használni az intézmények, nagy valószínűséggel csoportbontáshoz folyamodnak. Az IKT-termekben lévő összes gép számát tekintve iskolatípustól függetlenül az intézmények többsége egy teljes osztály leültetésére is képes, ami a számítógépes tesztelés bevezetésének szempontjából biztatónak tekinthető.

Az eredmények értelmezése jelentős mértékben függ a megvalósítandó mérés természetén, felépítésén, a vizsgán érintett diákok körén. Ha egy pedagógus egy kis tétellel bíró tudásszintmérő vagy képességmérő tesztet szeretne megoldatni átlagos méretű osztályával, az intézmény összes IKT-termét felhasználva erre gond nélkül képes az általános iskolák 61 százalékában, a kettős funkciójú intézmények 73 százalékában, sőt a középiskolák 90 százalékában. Amennyiben ugyanezt egyszerre két osztállyal is szeretné megoldatni, az általános és a kettős funkciójú iskolák esetében valószínűleg két mérési időpontra lesz szüksége, a középiskolák több mint felében (53 százalék) azonban akár egy időben is elvégezhető az adatfelvétel. Amennyiben egy teljes évfolyam egyidejű mérése (pl. Országos kompetenciamérés vagy érettségi) a cél, nagy eséllyel a középiskolák esetében is több mérési időpontra lenne még szükség, hiszen egyszerre három osztály befogadására a középiskoláknak is kevesebb mint 30 százaléka alkalmas. Ez esetben jelentős infrastrukturális fejlesztésekre, vagy az adott mérés szerkezeti átalakítására lenne szükség.

A számítógépes tesztelés széleskörű bevezetéséhez nemcsak a számítógépek megléte, hanem a géppark mennyiségi és minőségi szinten tartása és fejlesztése, a különböző perifériás eszközök, a megfelelő minőségű internetkapcsolat és az esetleges problémák felmerülése végett szakértő emberi erőforrás biztosítása is szükséges. A géptermekekben található gépek többsége egyelőre nem tekinthető elavultnak, aggasztó azonban, hogy a jelen pillanatban folyamatban lévő, informatikai eszközök megújítását és szaporítását lehetővé tevő projektek száma elenyésző, ami a jelenleg meglévő eszközök gyors elvülését vonzza magával. Ha azt feltételezzük, hogy 4–5 év alatt elvül egy számítógép, akkor a jelenlegi állapot fenntartásához minimum arra lenne szükség, hogy 4 év alatt teljes mértékben kicserélődjön a meglévő számítógépes infrastruktúra. Ezért az amortizá-

cióval számolva, akár a jelenlegi helyzet fenntartása céljából is szükség lenne folyamatos pályázati lehetőségre, nem elegendő egy-egy kampányszerűen elvégzett fejlesztés. Az előrelépéshez a cél túl kell, hogy mutasson az intézmények aktuális infrastrukturális ellátottságának fenntartásán. 4 éves lemaradásról tanúskodnak – az uniós normákhoz képest – számítógép/diák mutatóink, és bár számos ponton fejlődésről számoltunk be a 2011-es adatok fényében, a fejlődés a legtöbb esetben nem volt számottevő.

Az iskolákban lévő perifériás eszközök minőségét tekintve az alacsony felbontású monitorok száma, ami problémát okozhatna a számítógépes mérések bevezetésében, minimálisnak mondható. Ennél kedvezőtlenebb a helyzet a fülhallgatók kapcsán. Fülhallgatóval egyelőre az iskolák kevesebb mint fele rendelkezik a géptermekekben, ami problémát okozhat kisiskolás diákok tesztelése során, illetve korlátozza a technológia adta előnyök kihasználhatóságát (audio- vagy videofájlok tesztelési alkalmazhatóságát). Ennek a problémának megoldása lehet esetlegesen, ha a tanulók saját fülhallgatójukat használják, ez az eljárás higiéniai szempontokat figyelembe véve is indokolt lehet.

A számítógépes mérések lebonyolítását potenciálisan két-három informatikatanár és egy rendszergazda is segítheti az iskolákban. Az intézmények IKT-termeiben található gépek az online tesztelésre is készen állnak, az internetelés gyakorlatilag 100 százalékos, továbbá az iskolák jelentős része, 2014 végére várhatóan teljes köre széles sávon kapcsolódik a világhálóra.

Az infrastrukturális fejlesztések országos szintű lefedettségét és egyenletességét támasztja alá, hogy a településtípus nem prediktálta szignifikánsan az egy diákra jutó technológiai eszközök számát, azaz nem kerültek hátrányba IKT-eszközök elérésének szempontjából a kisebb településen élő tanulók. E mutatóval ellentétben még mindig távoli célnak tűnik az EU előírásokban 2010-re elérendő célként megfogalmazott azon indikátor, hogy az iskolák osztálytermeinek legalább fele rendelkezzen számítógéppel és projektorral (az intézmények 61 százalékában legfeljebb 5 darab projektor található).

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy az országban futó iskolai vagy diák szinten nagy tétellel bíró mérés-értékelési rendszerek közvetítő eszközének átállítása a meglévő infrastruktúrára alapozva nem kivitelezhető az érintett értékelési rendszer átalakítása nélkül, ugyanakkor az iskolák eszközparkja alkalmas egy kis tétellel bíró, segítő-fejlesztő rendszer használatának elterjesztéséhez. Mindez jó alapot, előzetes tapasztalatgyűjtést jelent a tétellel bíró értékelési rendszerek átalakításához, hogy azok minden tekintetben kihasználják, integrálják és megfelelő flexibilitással involválják a mérés-értékelés területén elérhető legújabb ismereteket, lehetőségeket és ezzel maradéktalanul megfeleljenek a 21. század igényeinek. Mindennek szükséges feltétele a folyamatosan megújuló, bővülő és a technológia fejlődését követő géppark biztosítása.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást a TÁMOP 3.1.9/11 kutatási program és az Oktatásméleti Kutatócsoport támogatta.

Irodalomjegyzék

- Bennett, R. (2010): *Innovative assessment systems: The role of new technology*. Előadás: Best Practices in State Assessment Systems: Improving Assessment while Revisiting Standards. Workshop, National Research Council. Washington, 2010. április 6-7.
- Csapó Benő, Lőrincz András és Molnár Gyöngyvér (2012): Innovative Assessment Technologies in Educational Games Designed for Young Students. In: Ifenthaler, D., Eseryel, D. és Ge, X. (szerk.): *Assessment in game-based learning: foundations, innovations, and perspectives*. Springer, New York. 235–254. DOI: [10.1007/978-1-4614-3546-4](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3546-4)
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2008): A papír alapú tesztekől a számítógépes adaptív tesztlésig: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, **18**. 3–4. sz. 3–16.
- Csapó, B., Ainley, J., Bennett, R., Latour, T. és Law, N. (2012): Technological issues of computer-based assessment of 21st century skills. In: McGaw, B. és Griffin, P. (szerk.): *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer, New York. 143–230. DOI: [10.1007/978-94-007-2324-5](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5)
- European Commission (2013): *Survey of Schools: ICT in education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools*. Final report. <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>
- Fraillon, J., Ainley, J., Gebhardt, E. és Schulz, W. (2013): *Measuring Computer and Information Literacy across Countries*. Előadás: 5th IEA International Research Conference. Nanyang, 2013. június 26–28.
- Gerry, W. (2008): *ICT Trends in Education. Teaching and Learning and Leadership Digital Learning Research*. Australian Council for Educational Research. http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=digital_learning
- Hunya Márta (2013): *IKT-felmérés az európai iskolákban*. 2014. 08. 14-i megtekintés, http://essie.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=1d49031b-7457-4c46-b49a-c8923a26c3f9&groupId=21279
- Hunya Márta (2013a): *eLEMÉRÉS*. http://ikt.ofi.hu/ikt/wp-content/uploads/MI_eLEMERES_2013.pdf
- Hunya Márta (2013b): *IKTI-felmérés az európai iskolákban*. http://essie.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=1d49031b-7457-4c46-b49a-c8923a26c3f9&groupId=21279
- Hunya Márta, Körösné dr. Mikis Márta, Tartsayné Németh Nóra és Tibor Éva (2010): *Gyorsjelentés az informatikai eszközök iskolafejlesztő célú alkalmazásáról*. http://ikt.ofi.hu/ikt/wp-content/uploads/elemer_gyorsjelentes_probameresrol.pdf
- Hunya Márta, Körösné dr. Mikis Márta, Tartsayné Németh Nóra és Tibor Éva (2011): *Gyorsjelentés az informatikai eszközök iskolafejlesztő célú alkalmazásának országos helyzetéről 2011. február 28-án*. <http://ikt.ofi.hu/ikt-tudastar/projekt-tanulmanyok/gyorsjelentes-2011>
- Kozma, R. B. (2008): Comparative analysis of policies for ICT in education. In: Voogt, J. és Knezek, G. (szerk.): *International handbook of information technology in primary and secondary education*. Springer Science, Berlin. 1083–1096. DOI: [10.1007/978-0-387-73315-9](https://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9)
- Molnár Gyöngyvér (2010): Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, **20**. 7–8. sz. 22–34.
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, **9**. sz. 1038–1047.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2013): *Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer*. Előadás: XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2013. április 11–13. 82.
- OECD (2013): *PISA 2015 Draft Collaborative Problem Solving Assessment Framework*. 2014. 08. 14-i megtekintés, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>
- Scheuermann, F. és Pedró, F. (2009, szerk.): *Assessing the Effects of ICT in Education. Indicators, Criteria and Benchmarks for International Comparisons*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg. <http://www.scribd.com/doc/33779778/Assessing-the-effects-of-ICT-in-Education-indicators-criteria-and-benchmarks-for-international-comparisons> DOI: [10.1787/9789264079786-en](https://doi.org/10.1787/9789264079786-en)
- Tóth Edit, Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2011): Az iskolák IKT felszereltsége – helyzetkép országos reprezentatív minta alapján. *Iskolakultúra*, **21**. 10–11. sz. 124–137.
- Tóth Krisztina és Hódi Ágnes (2013): A mérőeszköz-bővítéstől a tesztlési folyamat vizsgálatáig: számítógépes tesztlés nagymintás nemzetközi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, **23**. 9. sz. 75–88.
- Wastiau, P., Blamire, R., Kearney, C., Quitte, V., Van der Gaer, R. és Monsieur, C. (2013): The use of ICT in education: a survey of schools in Europe. *European Journal of Education*, **48**. 1. sz. 11–27. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12020> DOI: [10.1111/ejed.12020](https://doi.org/10.1111/ejed.12020)

Viczay Ildikó¹ – Kontra József²

¹ egyetemi adjunktus, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Pedagógusképző Intézet

² egyetemi docens, Kaposvári Egyetem Neveléstudományi Intézet Pedagógia-Pszichológia Tanszék

Kisiskolás korú gyermekek úszástudásának és motoros képességeinek fejlesztése úszó foglalkozásokkal Szlovákiában

Az úszástudás fejlesztése több szempontból is aktuális. Egyfelől Szlovákiában, de Magyarországon is, a testneveléssel foglalkozó szakemberek jól tudják, hogy gondok vannak az úszástudással. Ezt a felismerést évente megerősítik a fulladásos balesetek lehangozó statisztikai adatai, amelyek már nem csak a szakmai körökben ismertek. Írásunk kiemelt célja éppen ezért az, hogy felhívja a figyelmet az úszástudás fejlesztésének és megszilárdításának jelentőségére és lehetőségeire a kisiskolás korban az iskolai testnevelés keretein belül. Másfelől a szlovák fejlesztő foglalkozások tapasztalatai – reményeink szerint – Magyarországon is tanulságosak és hasznosíthatók lehetnek.

Vizsgálati előzmények

A gyermekek szervezetének megfelelő fejlődéséhez elengedhetetlen a rendszeres, valamint az optimális terjedelmű és intenzitású fizikai aktivitás. A rendszeres edzés jótékony hatása így már gyermekkorban az izomzat, a keringési rendszer és a többi szervrendszer magasabb szintű működésében nyilvánul meg. Az úszás egy olyan testgyakorlati ág, amely minden korosztály számára alkalmas, egyszersmind a mozgásanyagát a túlsúlyos, mozgásszervi és egyéb egészségügyi problémával küzdő egyének is a sérülés veszélye nélkül képesek elsajátítani. Révész és Bognár (2006) kiemeli, hogy az úszni tudás képessége néhány esetben az életet jelentheti, ezért az iskolai testnevelésben betöltött szerepe vitathatatlan. A szerzők akár heti egy-két úszásra megtartását is indokoltnak tartják azokban az oktatási intézményekben, ahol uszodahasználatra lehetőség van. Hamar, Karsai, Adorjánhé és Soós (2012) szerint az úszástudás készsége ugyanúgy hozzátartozik a teljes értékű élethez, mint az írás, az olvasás vagy a számolás.

Szlovákiában az Állami művelődési program (ISCED 1) az úszás oktatását az általános iskolák alsó tagozatán választható jelleggel írja elő. A vízi képzés a „Szezonális jellegű mozgásos aktivitások” című tematikus egységen belül az alsó tagozat minden évfolyamban a kerettanterv 10 százalékát teheti ki. Az iskola dönthet arról, hogy melyik évfolyamban szervezi meg az úszótanfolyamot. Azokban az iskolákban, ahol az úszás-oktatás megszervezésére és megvalósítására lehetőség van, a dokumentum a második félévben legkevesebb 20 órában, egyhónapos kurzus formájában ajánlja a vízi foglalko-

zások megtartását. Alsó tagozatos szinten a tanterv minimális kimeneti követelményként a vízben való célszerű viselkedést, a vízbiztonság megszerzését, az alap úszókészségek elsajátítását és egy úszásnem alapjainak elsajátítását határozza meg. Amennyiben az iskola több éven keresztül meg tudja szervezni az úszótanfolyamot, célként egy úszásnem készségszintű elsajátítása és egy további úszásnem technikájának gyakorlása a meghatározott. Ebben a kontextusban úgy véljük, hogy a kisiskoláskori úszás a mozgásszervi elváltozások kialakulásának megelőzésére és az edzettségi állapot javítására az úszás megfelelő fizikai aktivitás.

Szlovákiában a mozgásfejlettségre vonatkozó szakirodalomban kevés olyan kutatás található, amely az úszástanulás kezdeti szakaszában vizsgálja a mozgáskoordináció és az energetikai képességek fejlesztésének lehetőségeit az úszásoktatás eszközeivel. Ebben a témakörben különböző életkorú mintákat tanulmányozva az utóbbi években csupán néhány publikáció jelent meg (*Kiricsi, 1999; Viczey, Kontra és Macejková, 2007; Macejková, 2007; Benčuriková, 2009; Macejková és Viczayová, 2008, 2010; Viczey, Baráth és Kontra, 2014*). A kutatásokat a koordinációs képességeket mérő valid teszrendszer hiánya, valamint a módszerek különbözősége is nehezíti. Ugyanakkor a létező szakirodalmi példák (*Viczay és Kontra, 2007; Baráth és Macejková, 2007, 2008; Benčuriková, 2010; Viczey, 2011*) és saját többéves gyakorlati tapasztalatunk alapján azt mondhatjuk, hogy a tudatosan tervezett terhelés és a módszeresen összeállított vízhez szoktató gyakorlatok elsajátítása már az úszástanulás kezdeti szakaszában is ugyanúgy eredményezheti a tanuló testi képességeinek fejlődését, mint a szárazföldi iskolai testnevelés mozgásanyaga.

Az eddigi kutatások, valamint a saját mérési eredményeink arra ösztönöztek minket, hogy az iskolai testnevelés keretein belül további vizsgálatokat szervezzünk az említett tényezők összefüggéseinek a tanulmányozására. Alapelvnek tekintjük, hogy a fizikai képességek fejlesztése, és a kisiskolás korban lerakott mozgásalap hosszú távra meghatározhatja a gyermekek egészséges fejlődését, teherbíró képességét. A testedzésnek hatékony eszköze lehet az úszás, hiszen ez egy olyan testgyakorlati ág, amely minden életkori szakaszban művelhető (*Révész és Bognár, 2006*). Ebben a kismintás előtanulmányunkban a több évre tervezett vizsgálatosorozat első eredményeit mutatjuk be.

Céljainknak megfelelően a 2. osztályos gyermekek úszásoktatását az iskolai testnevelés keretén belül első alkalommal a 2013/14. tanévben szerveztük meg. Ennek során arra kerestük a választ, hogy az általunk összeállított vízi mozgásprogram kedvezően hat-e a vizsgált csoportok kiválasztott fizikai képességeire és az úszástudás szintjére.

Noha hasonló témával néhány szlovák és külföldi tanulmány is foglalkozik, azok eredményei – az eltérő életkorú minták és az egyes tesztek eltérő alkalmazása miatt – nem összevethetők a mi vizsgálatunk adataival. Az összehasonlításokat így csak a következő iskolaévben (a 2014/15. tanévben) felmért minta eredményeivel tudjuk elvégezni.

Módszerek

Kutatásunk célja az volt, hogy felmérjük az úszásórák hatását a 7–8 éves gyermekek úszástudásának és fizikai képességeinek fejlődésére, s egyben feltárjuk a főbb összefüggéseket. Kiemelt kérdéseink:

1. Kimutatható-e a 18 órás vízi mozgásprogram pozitív hatása 7–8 éves gyermekek úszástudásának és fizikai képességeinek szintjére?
2. Milyen erős összefüggések találhatók a vizsgált paraméterek között?

Feladatunk volt még a képességfejlesztő mozgásprogram kidolgozása mellett a szükséges tesztesyűttes összeállítása a fizikai és az alap úszókészségek kiinduló, majd végső szintjének a felméréséhez.

Hipotézisek

- [H1] A vizsgálat befejeztével mindkét osztályban javulnak a kísérleti csoportok fizikai képességeinek és úszástudásának a szintjei.
- [H2] A vízi mozgásprogram abszolválását követően a kísérleti csoportok fizikai képességeinek a szintjei magasabbak lesznek a kontrollcsoportok releváns szintjeihez képest.
- [H3] A vizsgálat végén az úszó csoportok (A és B osztályok) úszástudásának és fizikai képességeinek szintjei között nem lesz eltérés.
- [H4] Jelentős összefüggések lesznek a testméretek, a fizikai képességek, az úszásteljesítmény és a vízbiztonsági alagyakorlatok szintje között.

Minta

A pozsonyi Slovnaft cég sportuszodájában több mint két évtizede foglalkozunk óvodás és iskolás gyermekek úszásoktatásával. A jelen vizsgálatot egy pozsonyi általános iskola második osztályos diákjai körében végeztük a 2013/14-es tanévben. A felmérésekbe összesen 46 tanulót vontunk be. A minta – így a mintanagyság – megválasztásakor a vizsgálat célja mellett számításba kellett vennünk a reális helyi lehetőségeket és némely gátló körülményt.

A vizsgálatban résztvevőket osztályonként két csoportra osztottuk: kísérleti és kontrollcsoportokra. A kísérleti csoportokat a 2. A és a 2. B osztályból azok a gyermekek alkották, akik az úszótanfolyamon vettek részt. A kontrollcsoportokat mindkét osztályban a nem úszók képezték. A teljes minta osztályok és nemek szerinti megoszlását az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A vizsgált minta megoszlása

Osztályok		2. A	2. B	Összesen
Fiúk	úszók	9	4	13
	nem úszók	0	6	6
Lányok	úszók	7	12	19
	nem úszók	6	2	8
Összesen		22	24	46

Vizsgálati program

A program 18 hétig tartott. A kísérleti csoportok úszásóráit 2013 októberétől 2014 márciusáig hetente egy alkalommal tartottuk a délutáni órákban. A 60 perces foglalkozásokon az általunk kidolgozott vízi mozgásprogramot alkalmaztuk, amelyet a szakirodalom alapján a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően a fokozatosság elvének betartásával állítottunk össze (Arold, 1979; Bence, 1994; Kiricsi, 2002; Tóth, 2002; Benčuriková, 2010). A program könnyen érthető, logikusan egymásra épülő vízi játékokra, utánzó mozgásokra, természetes mozgásformákra, koordinációs gyakorlatokra és célgyakorlatokra épült. A rendelkezésünkre álló szűk órakeret miatt célként a hátúszás lábtempóját és a vízbiztonsági alagyakorlatok készségszintű elsajátítását határoztuk meg. Az alap úszókészségek oktatására 12, a hátúszás lábtempójának gyakorlása pedig 6 órát szántunk.

Tóth (2002) szerint a motoros tanulás kezdeti szakaszában a tanulóknak olyan alapvető készségekkel kell rendelkezniük, amelyek a „vízbiztos” tartózkodásnak és az egyes úszásnemek elsajátításának szükséges feltételeit jelentik. A program mozgásanyaga ezért elsősorban a vízzel való ismerkedésre és az alap úszókészségek elsajátítására épült. E készségek a következők: (1) ismerkedés a vizes környezettel, (2) úszólégzés, (3) merülés és víz alatti tájékozódás, (4) lebegés hason és háton, (5) siklás hason és háton és (6) vízbeugrás (Csaba, 2000; Tóth, 2002; Kiricsi, 2002). A felsorolt gyakorlatcsoportok egymásra épülnek, az úszómozgás tanításakor a sorrend nem módosítható.

Az oktatás megkezdése előtt felmértük a tanulók vízi képzettségének szintjét és ennek alapján két csoportba osztottuk őket. A tanulók között nem akadt olyan, aki idegenkedett a víztől, minden gyermek vízbe tudott szállni és a vízben képes volt biztonságos egyensúlyi helyzetben mozogni. A vízi foglalkozások előtt szárazföldi előkészítést is tartottunk és a szárazföldi gyakorlást úszástanulás közben is alkalmaztuk a technika javítására. Az oktatás derékig érő vízben, különböző segédeszközök használatával történt, melyek a közeghez való gyorsabb alkalmazkodást segítik. Egy-egy feladat elsajátítása után ellenőrzés következett, és csak akkor léptünk tovább, ha az egyes alap úszókészségeket minden tanuló biztosan végre tudta hajtani.

A vízzel való első ismerkedés a (1) vízbeszállás volt. Mivel az oktatást nem volt módunk tanmedencében szervezni, a tanulók az első vízbeszállás alkalmával a beépített lépcsőt használták tanári segítséggel. A vizes közeghez való szoktatás első feladata a helyzetváltoztatás megéreztetése volt. A különböző irányokban történő helyváltoztatások célja a biztonságos, kapaszkodás nélküli mozgás és a tökéletes tájékozódás a vízben. A bevezető foglalkozáson az óra előkészítő részében ennek legegyszerűbb módját, a járásokat gyakoroltattuk a tanulókkal. Később járás közben különböző feladatokat – első sorban utánzó és szerepjátékokat, valamint játékos gyakorlatokat végeztettünk (pl. gólyajáras, óriásjáras, törpejáras). Az óra végén pedig futások, fogójátékok és váltóversenyek következtek.

A következő tíz foglalkozáson az egyes úszókészségeket oktattuk. Egy készség oktatására két órát szántunk, hiszen mint említettük, ezek a gyakorlatok szorosan egymásra épülnek és egy újabb készség csak az előző hibátlan elsajátítása után tanítható.

A (2) légzés az úszástanulás kritikus pontja, ezért alapos és tudatos előkészítést igényel. A légvételt és a levegő vízbe fújását először függőleges helyzetben különböző játékos feladatokkal gyakoroltattuk pl. légvétel után lyukfújás a vízbe, pingponglabda vezetése fújással. Később a levegő vízbefújása következett guggolásban, majd fokozatos merülés közben (bugyborékolás). Ügyeltünk arra, hogy a víz alatt a levegőt résnyire nyitott ajkakkal áramoltassák ki. A légvételt gyakorlását később különböző ügyességi feladatokkal kötöttük össze és a kifújás időtartamát fokozatosan növeltük. Így elértük, hogy a tanítványok a lehető legtöbb levegőt legyenek képesek a vízbe fújni. Végül pedig a folyamatos ritmusos ki és belégzést gyakoroltattuk. A légzést a következő foglalkozások mindegyikén ismételtettük és a vízhez szoktatás összes gyakorlatát összekötöttük a tudatos légzésszabályozással.

A (3) merülés gyakorlásánál eleinte a legnagyobb gondot a szem nyitva tartása jelentette. A tanulók nehezen szokták meg, hogy a vízben a feladatokat mindig nyitott szemmel kell végrehajtani, mert a vizes közegben való biztos tájékozódás csak nyitott szemmel lehetséges. A gyakorlatokat először a medence szélébe kapaszkodva végeztettük fokozatos vízbemerüléssel. Később csapatban, párokban, majd önállóan végezték a gyakorlatokat. A szem nyitva tartására különböző tárgyak felhozatalával (gyöngyhálszat), víz alatti ügyességi gyakorlatokkal (átbújás a karikán nyitott szemmel, úszólap kiemelése fejjel a víz alól) ösztönöztük őket. A merülést fokozatosan összekötöttük a légzőgyakorlatokkal is.

A (4) lebegés az első olyan gyakorlata a vízhez szoktatásnak, amely vízszintes testhelyzetben történik, tehát itt kerülnek a tanulók először az úszás helyzetébe. A vízszintes testhelyzet tudatosítását hason és háton először szárazföldön végeztettük. A vízben a lebegést először segítségadással, majd kapaszkodással, párokban és végül önállóan gyakoroltattuk. A hason lebegéssel párhuzamosan a háton lebegést is oktattuk, hiszen további célunk a hátúszás lábtempójának a megtanítása volt. A játékos feladatok közül rendkívül népszerű volt a halacszkázás, a forgókerék vagy a kishordó. A háton lebegést először párokban majd önállóan gyakorolták a tanulók. Az önálló gyakorlásnál úszólapot is használtunk. A háton lebegés népszerű gyakorlata a sütkérező halacska, vagy az örvényforgás. Ezeket a feladatokat versenyszerűen is végeztettük.

A lebegés biztos végrehajtása után következhetett a (5) siklás gyakorlása hason és háton. A siklást csakúgy, mint a lebegést először segítségadással, majd párokban és végül önállóan gyakorolták a tanulók. A siklás technikáját siklóversenyekkel, és páros feladatokkal csiszoltuk.

A (6) vízbe ugrások oktatásának célja a víz ellenállásának megérezése, a víz alatti tájékozódás, a helyzetváltoztatás és a felszínre érkezés gyakorlása. Az ugró gyakorlatokat szinte minden órán alkalmaztuk egyrészt pihenésként, másrészt azért, hogy színesítsük és vidámabbá tegyük a gyakorlást. Az ugrásokat összekötöttük a merülés, a lebegés és a siklás és a légzés gyakorlásával.

Az alap úszókészségek elsajátítását követően a fennmaradó 6 foglalkozáson rátértünk a hátúszó lábtempó gyakorlására először segítséggel majd segítség nélkül. Célunk az volt, hogy minden tanuló képes legyen hátúszó lábtempóval megállás nélkül keresztben átúszni a medencét. A lábmunkát először szárazföldön gyakoroltattuk, hogy megéreztesük a helyes lábtartást. A vízben a gyakorláshoz úszólapot és vízínudlit is használtunk. A gyakorlásnál a helyes vízfekvésre fokozottan ügyeltünk. A hibák közül leggyakrabban a térdek túlzott hajlítása, a pipáló lábfej vagy a lábak ritmustalan rázása fordult elő. Az utolsó órán az úszókészségek és az úszástudás szintjét mértük fel.

A nem úszó tanulók mindeközben a testnevelő tanáraik vezetésével különböző szárazföldi sportfoglalkozáson vettek részt az iskolában, vagy akik közülük sportolók voltak, a sportegyesületeikben edzettek. Valamennyi tanuló a vizsgálati programon kívül a tantervnek megfelelően heti két kötelező testnevelés órán vett részt.

Adatfelvétel és adatfeldolgozás

A belépő teszteleseket 2013 októberében, míg a kilépő méréseket 2014 márciusában végeztük. Az antropometriai adatokból kiszámított testtömeg indexek alapján a tanulókat (a) sovány, (b) normál és (c) túlsúlyos kategóriákba soroltuk.

Az úszástudás és a kiválasztott fizikai képességek szintjének felmérésére olyan tesztekkel választottunk, amelyek szakmai körökben általánosan ismertek és elfogadottak, egyúttal kevésbé eszköz- és időigényesek (*Měkota és Blahuš, 1983; ifj. Šimonek, 1998; Kiricsi, 2002; Tóth, 2002; Moravec, Kampmiller és Sedláček, 2002; Benčuriková, 2010*). A vizsgálatunkban alkalmazott egyszerű és gyakorlati teszteggyüttes viszonylag rövid idő alatt megbízható információt nyújtott a fizikai és az úszás-specifikus motoros képességek szintjéről, egyszersmind lefedte az úszás szempontjából releváns alkalmazási területet. A próbákat az életkori sajátosságoknak megfelelően úgy választottuk ki, hogy ezeket minden mintabeli tanuló képes legyen végrehajtani.

A szárazföldi tesztek mindkét osztály elvégezte a vizsgálat elején és a végén is. A kísérleti csoportok esetében a vízbiztonsági alapgyakorlatok szintjét az első és az utolsó úszásórán speciális próbákkal teszteltük. Az úszásórákon résztvevők körében a vizi-

gátal végén a tanulási eredmény mutatójaként felmértük a 12 méteres hátúszó lábtempót is. Az egyes képességeket következő próbákkal tanulmányoztuk:

- [T1] A hasizom dinamikus erőállóképessége (felülés). Feladat: hanyatt fekvésből tarkóra tartással felülések 30 másodpercen keresztül („sit-up” teszt; *Moravec és mtsai, 2002*).
- [T2] Statikus egyensúlyérzékelés (Flamingó-teszt). Feladat: nyitott szemmel és csípőre tartással egy lábon állás talajon (*Měkota és Blahuš, 1983*).
- [T3] Dinamikus egyensúlyérzékelés. Feladat: járás fordított tornapadon 3x360°-os fordulattal (*íj. Šimonek, 1998*).
- [Ú1] Merülés. Feladat: levegővétel után egész testtel merülés a víz alá (*Kiricsi, 2002; Macejková és mtsai, 2005*).
- [Ú2] Lebegés. Feladat: levegővétel után nyújtott testtel ráfekvés a víz felszínére (*Kiricsi, 2002; Benčuriková, 2010*).
- [Ú3] Siklás. Feladat: levegővétel és elrugaszkodás után nyújtott testtel siklás a víz felszínén (*Kiricsi, 2002*).
- [Ú4] 12 méteres hátúszó lábtempó.

A leíró statisztika alkalmazása mellett az osztályokon belüli változásokat és az osztályok közötti különbségeket a Wilcoxon-próba, valamint a Mann–Whitney-próba segítségével vizsgáltuk. A változók közötti összefüggések szorosságát a Pearson-féle korrelációs együtthatóval jellemeztük. A változók hierarchikus osztályozását, a változók csoportosítását a klaszteranalízis alkalmazásával végeztük el. Ennek során a hasonlóság mértékének a korrelációs együtthatókat választottuk. Az összevonó eljárás a szokásos 'between-groups linkage' nevű módszer volt.

Megjegyezzük, hogy az adatok feldolgozásánál nem tettünk különbséget a nemek között, mivel ebben a korban a nemeket illetően sem a testméreteket illetően, sem a fizikai teljesítményben nincs jelentős különbség.

A felmérés eredményei

A vizsgálat bemeneti és kimeneti eredményeit a minta két felosztásában is tekinthetjük: a két osztály, valamint az úszók és nem úszók csoportjaiban. Ugyanakkor e kategóriákat egymásra is vonatkoztathatjuk. A következőkben a mérési adatokat ennek megfelelően több részmintán is elemezzük.

Testméretek

Az alapstatisztikai mutatókat, valamint a bemeneti és kimeneti adatok összevetését a 2. táblázat tartalmazza. Megállapítható, hogy a testméreteket tekintve az osztályok a vizsgálat elején és a végén nem különböztek számottevően egymástól. Ugyanakkor a tanulók kilépéskor mért testmagassága és tömege nagymértékben megnőtt az októberben mért belépő adatokhoz képest ($p < 0,001$). Ami a testtömegindexet illeti, a 2. A osztályban nem adódott jelentős különbség, de a 2. B osztályban szignifikánsan nagyobb lett a kilépéskor.

2. táblázat. A 2. A és 2. B osztály testméret vizsgálatának eredményei

Mutatók		2. A (n = 22)			2. B (n = 24)			Mann-Whitney U Be (2. A↔2. B)
		Átlag	Szórás	Wilcoxon Z	Átlag	Szórás	Wilcoxon Z	Mann-Whitney U Ki (2. A↔2. B)
Magasság (cm)	be	128,6	6,5	-4,13***	131,3	5,5	-4,19***	187,0
	ki	131,5	6,2		132,7	6,0		222,5
Tömeg (kg)	be	27,9	5,4	-4,11***	29,0	6,0	-4,30***	236,5
	ki	29,2	5,6		30,9	6,0		224,0
BMI	be	16,7	2,3	-0,60	16,7	2,5	-4,09***	248,0
	ki	16,8	2,2		17,4	2,4		234,0

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

Fizikai képességek

Vizsgálatunk egyik alapvető kérdése az volt, vajon történik-e változás az eltérő sportaktivitásokat abszolváló csoportok kiemelt fizikai képességeiben. Azt feltételeztük, hogy a vízi mozgásprogram – egyéb más szárazföldi sportágak mozgásanyagához hasonlóan – a kísérleti csoportok e mutatóinak jelentős javulását eredményezheti. A tanulmányozott fizikai képességek belépő és kilépő mérési eredményeinek osztályokon belüli összehasonlítását a 3. és a 4. táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat. A 2. A osztály fizikai képességeire vonatkozó eredmények

Tesztek		Úszók (n = 16)			Nem úszók (n = 6)			Mann-Whitney U Be (ú↔nű)	Korrelációs együtthatók	
		Átlag	Szórás	Wilcoxon Z	Átlag	Szórás	Wilcoxon Z	Mann-Whitney U Ki (ú↔nű)	Úszók	Nem úszók
T1 (db)	be	13,9	2,3	-2,41*	12,2	1,3	-1,22	26,0	0,74**	0,29
	ki	15,2	2,7		13,7	2,8		30,0		
T2 (s)	be	38,8	30,8	-3,00**	44,6	35,7	-1,57	43,0	0,51*	0,41
	ki	87,2	49,9		98,5	74,3		47,0		
T3 (s)	be	16,1	2,6	-2,43*	18,3	9,2	-1,68	41,0	0,66**	0,98***
	ki	14,6	1,9		25,3	23,5		35,0		

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

A 3. táblázatból kiderül, hogy a vizsgálat végén a 2. A osztály úszó csoportjának teljesítménye mindhárom tesztben szignifikánsan javult, míg a kontrollcsoportban a kezdeti és a végső teljesítmények között a különbség nem volt jelentős. Az úszóknál a hasizom erő (T1) és a statikus egyensúlyérzékelés (T2) esetében szignifikáns növekedés, míg a dinamikus egyensúlyérzékelés (T3) esetében szignifikáns csökkenés mutatkozott. Az utóbbi T3 tesztnél ez azt jelenti, hogy az úszó csoport a vizsgálat befejeztével jóval rövidebb idő alatt teljesítette az adott feladatot, mint a belépő mérések idején. Bár a kontrollcsoport ebben a tesztben gyengébben teljesített a vizsgálat végén, a különbség nem szignifikáns.

Itt jegyezzük meg, hogy a kontrollcsoport esetében a T3 tesztnél a kilépéskor észlelhető magas szórásérték két tanuló rendkívül gyenge teljesítményének tulajdonítható. Ugyanakkor az úszó csoport dinamikus egyensúlyozó képessége – a szórásérték javulása alap-

ján – kilépéskor egységesebbnek, homogénebbnek mondható. Úgy is mondhatjuk, hogy a tanulók között a teljesítménykülönbségek a vizsgálat befejeztével csökkentek.

A statikus egyensúlyérzékelés tesztnél (T2) mindkét csoportnál a belépéskor és a kilépéskor is magas szórásértékek adódtak, ami a vestibuláris apparátus eltérő fejlettségi és funkcionális állapotára utal. Az egyensúlyozó szerv fejlettségéből és érzékenységből adódóan ezzel a teszttel több szerző mért hasonló teljesítmény-ingadozást különböző korcsoportoknál (Kircsi, 1999; Baráth és Benčuriková, 2007; Benčuriková, 2009, 2010). Esetünkben tehát az egyensúly tesztek eredményei megerősítik a szlovák és a külföldi szakírók véleményét, miszerint az egyensúlyozó képesség színvonalát döntően meghatározza a vestibuláris apparátus állapota, valamint a központi idegrendszer fejlettsége (Miltényi, 1993; Šimonek, 1998; Benčuriková, 2007). Ezt az állítást saját korábbi vizsgálataink eredményei is alátámasztják, amelyeket óvodás gyermekek, 3. osztályos tanulók, valamint egyetemi hallgatók körében végeztünk (Viczyová és mtsai, 2007; Macejková és Viczyová, 2008, 2010; Viczy, 2011; Viczy, Baráth és Kontra, 2014).

A két csoport kezdeti és végső átlageredményeit összehasonlítva a fizikai képességekre nézve egyik esetben sem találtunk komoly különbséget ($p > 0,05$). A csoportok a vizsgálat kezdetekor tehát lényegében azonos szintről indultak. Bár a statikus egyensúlyérzékelés kilépő átlageredménye a kontrollcsoportban némileg jobbnak bizonyult, a különbség nem volt szignifikáns. Az eredményeink alapján azt mondhatjuk, hogy a 2. A osztály kísérleti csoportjában a fizikai képességek fejlődésére a vízi képzés pozitív hatást gyakorolt.

A 4. táblázatban feltüntetett Mann–Whitney-próbák eredményei szerint a 2. B osztály belépő teszteléseinek átlagértékei között nincs lényeges különbség, vagyis ezek a csoportok is alapjában azonos szintről indultak. Ami pedig a javulási folyamatot illeti, a felülés ('sit-up') tesztben (T1) a kísérleti csoport $p = 0,001$ valószínűségi szinten, a kontrollcsoport $p = 0,05$ szinten nyújtott jobb teljesítményt a kimenetnél a bemenethez képest. A többi teszt esetében a javulás a csoportokon belül nem szignifikáns ($p > 0,05$). A kimeneti eredmények Mann–Whitney-próbával történő összehasonlításakor csak a T1 teszttel mért adatok között jelentős az eltérés: a nem úszó csoport $p = 0,5$ szinten teljesített jobban az úszókhöz képest.

4. táblázat. A 2. B osztály fizikai képességeire vonatkozó eredmények

Tesztek		Úszók (n = 16)			Nem úszók (n = 8)			Mann-Whitney U Be (ú↔nű)	Korrelációs együtthatók	
		Átlag	Szórás	Wilcoxon Z	Átlag	Szórás	Wilcoxon Z	Mann-Whitney U Ki (ú↔nű)	Úszók	Nem úszók
T1 (db)	be	14,0	3,2	-3,52***	18,1	4,9	-2,54*	39,5	0,21	0,74*
	ki	20,8	2,3		23,3	3,2		30,5*		
T2 (s)	be	59,7	34,2	-1,86	68,9	32,2	-1,54	51,5	0,65**	0,42
	ki	77,7	41,4		110,2	68,8		45,0		
T3 (s)	be	16,7	3,6	-0,98	15,6	3,7	-0,70	53,0	0,26	0,45
	ki	15,8	2,4		14,7	2,5		44,0		

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

A statikus egyensúlyérzékelés tesztjében (T1) a 2. B osztályban is magas szórásértékek mutatkoznak. Az átlagtól való nagymértékű eltérések mindkét csoportban a tanulók közti jelentős teljesítménykülönbségeket jelzik. Ez különösen a kontrollcsoportban feltűnő.

Ennek okát abban látjuk, hogy a kontrollcsoport nyolc tanulója közül öt fiú az iskolai testnevelés mellett labdarúgó és karate egyesületekben versenyszerűen sportol. Megjegyezzük itt, hogy a 2. A osztály kontrollcsoportjában versenyszerűen csupán két leány sportol. Az aktívan sportoló tanulók edzéseik miatt nem vehettek részt a vízi képzésben, ezért ők a kontrollcsoportban szerepeltek. Az alapadatokból kiderült, hogy az említett versenysportoló tanulók közül két fiúnak az egyensúlyozó teljesítménye közel 180 s volt, mi több, két másiké meg is haladta azt. Az úszó csoportban egy tanuló sem nyújtott ilyen magas teljesítményt. A legjobb eredmény az úszóknál 149,6 s volt, míg a kontrollcsoportban 186,8 s.

Az egyesületekben sportoló tanulók jobb eredményei kapcsolódnak Šimonek (1998), Moravec és munkatársai (2002), valamint Kiricsi (1999, 2002) megállapításaihoz, miszerint a vestibuláris apparátus működése a rendszeres mozgás, a fizikai terhelés hatására javul, ami az egyensúlyozó képesség magasabb szintjében nyilvánul meg. A vizsgált csoportok egyensúlyozó képességének fejlődése (T1 és T2) illeszkedik a releváns szakirodalom azon adataihoz, amelyek arra utalnak, hogy ez a képesség a kisiskolás korban nagy határfokkal fejleszthető (Šimonek, 1998; Kiricsi, 1999; Baráth és Macejková, 2008; Macejková és Vicayová, 2008). Az egyensúlyozó teljesítmény magas szórásértéke az összes csoportnál megjelent a belépő és a kilépő tesztekkel egyaránt. Ennek oka – véleményünk szerint – az egyensúlyozó képesség genetikai determináltsága, a vestibuláris rendszer állapota, valamint a gyermekek eltérő fejlettsége.

Első hipotézisünk (H1), miszerint a vízi mozgásprogramunk hatására javulnak a kísérleti csoportok fizikai képességei, csak részben igazolódott. Noha a 2. A osztály teljesítménye mindhárom tesztben szignifikánsan javult, a 2. B osztály úszói csupán a T1 tesztnél lettek eredményesebbek, a többi teszt kezdeti és végső átlagértéke között nem mutatkozott szignifikáns különbség. Következésképpen a fizikai képességek fejlődését nem magyarázhatjuk kizárólag a vízi képzés hatásával. Arra következtethetünk, hogy a kiválasztott fizikai képességek javulása a csoportokon belül egyrészt a szomatikus és a motorikus érés, másrészt a sportaktivitások együttes hatásával magyarázható.

A 2. hipotézisünkben (H2) azt feltételeztük, hogy vizsgálatunk befejeztével a kísérleti és a kontrollcsoportok fizikai képességeinek szintje között jelentős különbség lesz az előbbi javára. Ez a hipotézisünk nem nyert megerősítést. Egy esetben kaptunk csak szignifikáns eredményt, s akkor is a kontrollcsoport javára: 2. B osztályban a T1 tesztnél a kontrollcsoport $p = 0,05$ szinten nyújtott jobb teljesítményt a kimenetkor.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a kísérleti, valamint a kontrollcsoportok kezdeti és végső teszteredményeit összehasonlítva találunk-e különbségeket az osztályok teljesítményei között. Az eredményeket az 5. és 6. táblázatban összesítettük.

5. táblázat. A kísérleti csoportok fizikai képességeinek összehasonlítása ($n = 32$)

Úszók (2. A osztály, $n = 16$; 2. B osztály, $n = 16$)						
Tesztek		2. A		2. B		Mann-Whitney U Be (2. A ↔ 2. B)
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Mann-Whitney U Ki (2. A ↔ 2. B)
T1 (db)	be	13,9	2,3	14,0	3,2	112,5
	ki	15,2	2,7	20,8	2,3	14,5***
T2 (s)	be	38,8	30,8	59,7	34,2	78,0
	ki	87,2	49,9	77,7	41,4	122,0
T3 (s)	be	16,1	2,6	16,7	3,6	112,0
	ki	14,6	1,9	15,8	2,4	90,0

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

A kísérleti csoportok átlagait tekintve a bemeneti teljesítmények eltérése nem jelentős (5. táblázat). A kimenetnél a 2. B osztály T2 teszt eredményei jobbak ($p < 0,001$), a két csoport teljesítménye a többi tesztnél lényegében azonos. A szórásértékek alapján az úszó csoportok kimeneti teljesítménye egységesebb, mint a vizsgálat kezdetén. Kivételt képez a T1 teszt kimeneti adatsora, amelyben a 2. A osztály tanulói között nagyobb teljesítménybeli különbségek észlelhetők.

6. táblázat. A kontrollcsoportok fizikai képességeinek összehasonlítása ($n = 14$)

Nem úszók: (2. A osztály, $n = 6$; 2. B osztály, $n = 8$)						
Tesztek		2. A		2. B		Mann-Whitney U Be (2. A ↔ 2. B)
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Mann-Whitney U Ki (2. A ↔ 2. B)
T1 (db)	be	12,2	1,3	18,1	4,9	3,0**
	ki	13,7	2,8	23,3	3,2	1,0**
T2 (s)	be	44,6	35,7	68,9	32,2	14,0
	ki	98,5	74,3	110,2	68,8	20,0
T3 (s)	be	18,3	9,2	15,6	3,7	22,0
	ki	25,3	23,5	14,7	2,5	17,0

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

A 6. táblázat értékei szerint a kontrollcsoportoknál a 2. B osztály T1 teszténél vett kezdeti és végső eredményei jobbak a 2. A osztályéhoz képest ($p < 0,01$). Ezt magyarázhatja a korábban már említett egyesületekben sportoló fiúk kiemelkedő teljesítménye. Ami a szórásokat illeti, a 2. A osztályban a vizsgálat végén az egyes tanulók között főként a statikus és dinamikus egyensúlyozó képesség tesztjében (T2 és T3) nagyobbak a teljesítménybeli különbségek. A 2. B osztály teljesítménye kilépéskor minden teszt esetében egységesebb.

Összességében a kísérleti és a kontrollcsoportok kimeneti teszteredményeinek szórásértékei alapján az állapítható meg, hogy az úszók végső teljesítménye minden tesztben egységesebb, míg a nem úszók kimeneti teljesítményeinél nagyok az egyéni különbségek.

A mozgásprogramok hatását a teljes mintára is megnéztük. Az eredményeket a 7. táblázat foglalja össze.

7. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport fizikai képességei

Tesztek		Úszók (n = 32)			Nem úszók (n = 14)			Mann-Whitney U Be (ú↔nű)	Korrelációs együtthatók	
		Átlag	Szórás	Wilcoxon Z	Átlag	Szórás	Wilcoxon Z	Mann-Whitney U Ki (ú↔nű)	Úszók	Nem úszók
T1 (db)	be	14,0	2,8	-4,39***	15,6	4,8	-2,91**	212,0	0,29	0,79**
	ki	18,0	3,8		19,1	5,7		194,0		
T2 (s)	be	49,3	33,7	-3,53***	58,5	34,7	-2,23*	186,5	0,50**	0,42
	ki	82,4	45,3		105,2	68,6		189,0		
T3 (s)	be	16,4	3,1	-2,54*	16,8	6,4	-0,38	194,0	0,41*	0,90***
	ki	15,2	2,2		19,2	15,7		219,5		

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

Úszástudás

Vizsgálatunk másik alapkérdése az volt, hogy a 18 hetes vízi mozgásprogram hatására milyen mértékben fejlődik a tanulóink úszástudása. Feltételeztük az alap úszókészségek javulását, és azt, hogy a tanfolyam végére valamennyi tanuló sikeresen elsajátítja ezeket. Annak ellenére, hogy szinte minden gyermek rendelkezett már bizonyos vízi mozgás-tapasztalattal, a belépő tesztekkel alkalmával nem mindenki volt képes az összes teszt-feladat hibátlan teljesítésére. Az alap úszókészségek adatait és az összehasonlításokat a 8. táblázat tartalmazza.

8. táblázat. Az alap úszókészségek vizsgálatának eredményei (n = 32)

Tesztek		2. A (n = 16)			2. B (n = 16)			Mann-Whitney U Be (2. A↔2. B)	Korrelációs együtthatók	
		Átlag	Szórás	Wilcoxon Z	Átlag	Szórás	Wilcoxon Z	Mann-Whitney U Ki (2. A↔2. B)	2. A	2. B
Ú1 (pont)	be	2,3	0,8	-2,83**	2,4	0,7	-2,53*	117,0	0,77***	0,48
	ki	2,8	0,4		2,9	0,3		112,0		
Ú2 (s)	be	7,2	3,1	-2,59*	6,5	2,6	-2,84**	80,5	0,26	0,34
	ki	11,1	2,2		9,1	2,0		95,5		
Ú3 (m)	be	3,4	0,8	-2,00*	3,3	0,9	-2,74**	91,5	0,48	0,49
	ki	4,0	0,9		4,2	0,9		99,5		

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

A 8. táblázatból kiderül, hogy a vízbiztonsági alapszorgalmak elsajátításának a szintjében a két csoport között sem a vizsgálat elején, sem a végén nem volt szignifikáns különbség. Ez arra utal, hogy a vízi mozgásprogram azonos hatással volt mindkét csoport úszástudására. A pozitív hatást pedig a csoportokon belül mért szignifikánsan jobb kimeneti eredmények támasztják alá.

A szórásértékekből látható, hogy kilépésnél – a siklás kivételével – mindkét osztályban csökkentek a tanulók közötti különbségek. A tanulóknak a legnagyobb gondot hagyományosan az úszólégzés elsajátítása, azaz a merülés után a levegő vízbefújása, valamint a szem nyitva tartása jelentette. Eleinte nehezen szokták meg, hogy szemük a víz alatt is nyitva maradjon, mert csak így lehetséges a biztonságos tájékozódás. Mivel az úszólégzés helyes végrehajtása az úszástanulás kulcsmozzanata, ezt a készséget minden órán különböző variációkban gyakoroltattuk. A tanfolyam végén csupán két tanuló teljesítménye volt gyengébb ebben a tesztben. Mindent egybevetve, a merülés (Ú1) gyakorlatában mutatkozó teljesítménynövekedés a csoportoknál azt jelenti, hogy a tanulók a tanfolyam befejeztével lényegesen hosszabb ideig tudtak nyitott szemmel, egész testtel és a levegő fokozatos vízbe fújásával a víz alatt tartózkodni.

A lebegést (Ú2) és a siklást (Ú3) technikailag szinte minden tanuló helyesen hajtotta végre. A siklás távolsága azonban nagymértékben függ az elrugaszkodás helyes technikai végrehajtásától és az elrugaszkodás erejétől. Meghatározó tehát az alsó végtag dinamikus erejének a nagysága. Néhány tanuló nem volt képes elsajátítani a helyes elrugaszkodást a medence oldalfaláról. A két tényező együttes hatása is okozhatta a szórások nagyságával jelzett csoportbeli különbségeket ebben a tesztben.

Véleményünk szerint a vízbiztonsági alapgyakorlatok jobb eredményei mindkét osztály esetében az ideg-izomrendszer és az analizátorok alkalmazkodásával, a gyakorlatok jobb technikai végrehajtásával magyarázhatók. A kilépő tesztek eredményeinek a tükrében elmondhatjuk, hogy az alap úszókészségeket minden tanuló képes volt elsajátítani, és ezeket a vízben való tartózkodás során alkalmazni is.

A rendelkezésünkre álló szűkös órakeret miatt az úszástudást a 12 méteres hátúszó lábtempó teszt segítségével mindkét osztályban csupán a vizsgálat végén tesztelhetjük. Ekkor azonban minden tanuló képes volt a 12 méteres táv teljesítésére. Korábban már említettük, hogy szakirodalmi adatok hiányában nincs módunk összevetni eredményeinket hasonló tesztek eredményeivel, ezért most csak a két kísérleti csoport teljesítményét hasonlíthatjuk össze (9. táblázat).

9. táblázat. A kísérleti csoportok úszásteljesítménye ($n = 32$)

Ú4: 12m hátúszó lábtempó (kimenet)						
Osztály	Fő	Átlag	Szórás	Min.	Max.	Mann-Whitney U Ki (2. A ↔ 2. B)
2. A	16	29,6	7,5	19,4	43,9	81,0
2. B	16	25,4	5,0	18,4	37,5	

A 9. táblázat alapján a két csoport Ú4 tesztben elért átlageredménye lényegében azonos ($p > 0,05$). A 2. B osztályban mért kisebb szórásérték szerint a csoport teljesítménye ebben az úszásnemben kiegyensúlyozottabb, homogénebb, mint a 2. A osztályé. Véleményünk szerint a 2. B osztály egységesebb teljesítménye egyrészt a vízbiztonsági alapgyakorlatok elsajátításával, másrészt a hátúszó lábtempó jobb technikájával indokolható. Több korábbi mérés eredménye igazolta már, hogy a vízbiztonsági alapgyakorlatok megfelelő szintű elsajátítása pozitívan hat az úszásteljesítményre (Macejková és Viczayová, 2008, 2010; Benčuriková, 2010; Viczay és mtsai, 2014). Mindez összecseng a szakírók véleményével, hogy a vízbiztos úszástudás és az úszásnemek oktathatósága csakis az alap úszókészségek elsajátításával biztosítható (Arold, 1979; Bence, 1994; Viczay és mtsai, 2014; Kiricsi, 2002; Macejková és Viczayová, 2010; Tóth, 2002). Az elemzésünk eredményei megerősítik a H3 hipotézisünket, amelyben azt feltételeztük, hogy vízi mozgásprogramunk mindkét csoport úszástudására pozitívan hat, így a vizsgálat befejeztével a két csoport úszásteljesítménye közötti különbség elhanyagolható.

Összefüggés-vizsgálatok

További kutatási kérdésünk az volt, hogy a kísérleti csoportoknál kimutatható-e összefüggés a testméretek, a fizikai képességek és az úszástudás között. A kilépő változók összefüggéseinek vizsgálatát az egész kísérleti mintára vonatkozóan végeztük el ($n = 32$). Jelentős negatív összefüggéseket találtunk az úszóteljesítmény (Ú4) tesztje és a testmagasság ($r = -0,406$; $p < 0,05$), valamint a testtömeg ($r = -0,370$; $p < 0,05$) között. Ez értelmezhető Kiricsi (1999) eredményeivel, aki hasonló korú mintában faktoranalízis segítségével megállapította, hogy a testméretek és a testösszetétel befolyásolják az úszástanulás folyamatát.

Ezen a területen végzett korábbi vizsgálatokban az úszástanulás kezdeti szakaszában jelentős összefüggéseket találtak az úszásteljesítmény, valamint a statikus és dinamikus egyensúlyérzékelés között, amely azt jelzi, hogy az egyensúlyozó képességnek szerepe lehet az úszás tanulásában (Kiricsi, 1999; Baráth és Benčuriková, 2007; Viczay és mtsai, 2007; Benčuriková, 2010; Macejková és Viczayová, 2010; Viczay, 2011). Kiricsi (1999) vizsgálata a fiúk és a lányok faktormintázatában az egyensúlyozó képesség, a téri tájékozódás és a mozgásátállító képesség magas faktorsúlyát mutatta ki. A szerző eredményei úgy értelmezhetők, hogy az úszástanulás folyamatát a fizikai képességek közül legnagyobb mértékben a koordinációs képességek befolyásolják.

Ebben a vizsgálatban is azt feltételeztük, hogy az egyensúlyérzékelés szintje jelentős összetevője a vízszintes helyzetben történő úszómozgásnak. Ám várakozásunkkal ellentétben a fizikai képességek közül csak a felülés (T1) tesztje és az úszásteljesítmény (Ú4) között tapasztaltunk jelentős összefüggést ($r = -0,433$; $p < 0,05$). Azt, hogy a két koordinációs képesség (T2 és T3) és az úszásteljesítmény között nem sikerült kapcsolatot megállapítani, magyarázhatjuk azzal, hogy a vizsgált csoportok meglehetősen jó vízi előképzettséggel rendelkeztek, amit a belépő teszteredmények is igazolnak. A vízszintes testhelyzet felvétele nem okozott számukra nehézséget. Ez azt jelenti, hogy korábbi gyakorlás hatására a vestibuláris apparátus már bizonyos mértékben alkalmazkodott a vízszintes testhelyzethez, ezért nem volt kitéve olyan mértékű terhelésnek és ingerlésnek, mint azoknál a kezdőknél, akik a vízszintes testhelyzet felvételét első ízben gyakorolják. A szakírók is meglehetősen egységes álláspontot képviselnek abban, hogy az adaptáció színvonalát nem elsősorban a fizikai képességek fejlettsége határozza meg, hanem az ideg-izomrendszer alkalmazkodási képessége az idegen közeg ingereihez.

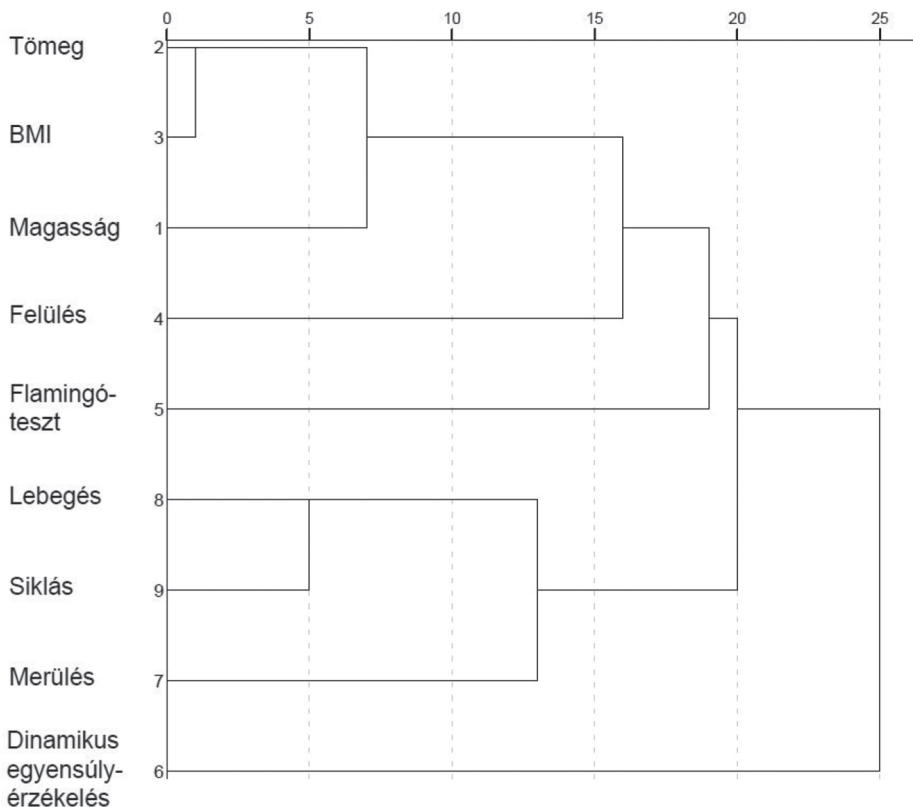
Ami az alap úszókészségeket illeti, kapcsolatokat találunk a kimeneti 12 méteres úszásteljesítmény és a merülés ($r = -0,399$; $p < 0,05$), a lebegés ($r = -0,461$; $p < 0,01$), valamint a siklás ($r = -0,636$; $p < 0,01$) között. Az összefüggés-vizsgálatok eredményei ismételten megerősítik azt, hogy az úszókészségek kiemelt tényezői az úszásnemek oktathatóságának és elsajátításának. Amíg a tanulók ezeket nem sajátítják el, addig hiábavaló az egyes úszásnemek oktatását elkezdni, hiszen aligha lesz képes valaki helyes technikával úszni, ha nem tudja a levegőt a vízbe fújni, nem sajátította el a merülés és a siklás technikáját (lásd még: Arold, 1979).

A klaszteranalízis segítségével az úszók bemeneti és kimeneti adatait rendeztük úgy is, hogy mindkét esetben megjelenítsük a tanulmányozott változók összefüggéseinek a struktúráját. A nem úszók természetesen nem vettek részt az úszástanulásokban, s így a releváns változók náluk nem vehetők figyelembe. Az Ú4 teszt csak a program végén, a kimenetnél került sorra. A klaszteranalízisben kapott strukturált rendszereket, a dendrogramokat az 1. és a 2. ábra szemlélteti.

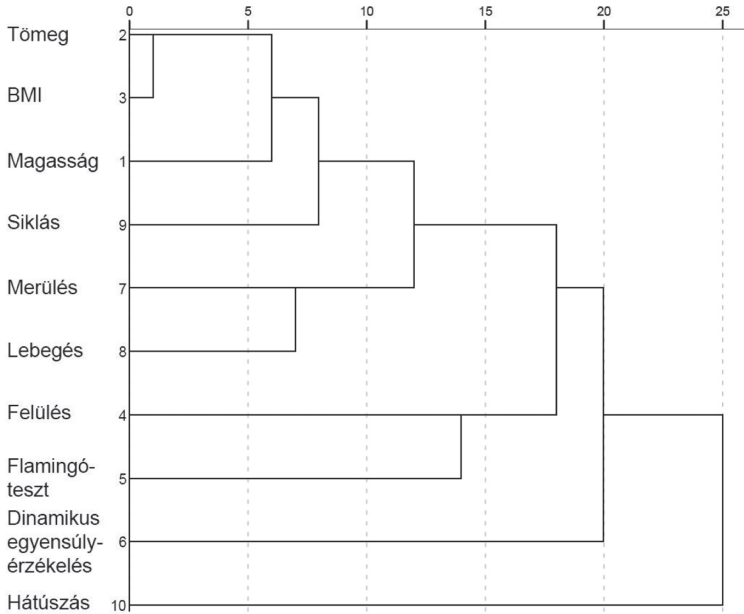
Mindenekelőtt azt vehetjük észre, hogy a testméretek egy viszonylag „korán” egyesülő klasztert alkotnak. A bemenetnél a következő egységesnek tűnő csoport az Ú1, Ú2 és Ú3 változókból szerveződik (1. ábra). Itt a T1 és a T2 őket megelőzően kapcsolódik, bár csak

a 16-19. lépésben csatlakozik a 7. lépésben létrejött testméretek csoportjával. A különállónak tűnő T3 megkésve, csupán az utolsó lépésben jön a képbe.

Ami a kimeneti struktúrát illeti, a szerveződés módosul (2. ábra). A testméretekhez közelebb jelennek meg az úszást mérő tesztek (Ú3, Ú1, Ú2), miközben az Ú1 és Ú2 is közeledett egymáshoz. A 2. ábrán a T1 és a T2 már a 14. lépésben kapcsolatba kerül. A T3 továbbra is elkülönül, ám a legutolsó csatlakozó itt az Ú4.



1. ábra. A bemeneti változók összefüggéseit mutató fastráf (úszók, n = 32)



2. ábra. A kimeneti változók összefüggéseit mutató fagraf (úszók, $n = 32$)

Összefoglalás

Kismintás előtanulmányunkban egy több évre tervezett kutatássorozat első eredményeit mutattuk be. Ezzel az egyik fő célunk az volt, hogy empirikus eredményeink segítségével kiemeljük a téma fontosságát, egyben felhívjuk a figyelmet a pedagógiai alkalmazhatóságra. Ugyanakkor jelezzük a későbbiekben egy nagyobb mintán történő elemzést. Jelenlegi kismintás adataink birtokában csak korlátozott érvényességű következtetéseket fogalmazhatunk meg.

Vizsgálatunk eredményei azt jelzik, hogy a gyermekkori motorikum fejlesztésében a vízi képzés nem jelent korlátozó tényezőt. Ugyanakkor alátámasztják Révész és Bognár (2006) véleményét, miszerint az iskola által megszervezett úszásoktatás a gyermekek személyiség- és egészségfejlesztésének hatékony eszköze. Megerősítést nyert a szerzők azon állítása is, hogy az intézményes keretek között megszervezett foglalkozásokon az anyagilag hátrányos helyzetű tanulóknak is lehetőségük van az úszás megtanulására.

Vizsgálatunk eredményei azt jelzik, hogy a gyermekkori motorikum fejlesztésében a vízi képzés nem jelent korlátozó tényezőt. Ugyanakkor alátámasztják Révész és Bognár (2006) véleményét, miszerint az iskola által megszervezett úszásoktatás a gyermekek személyiség- és egészségfejlesztésének hatékony eszköze. Megerősítést nyert a szerzők azon állítása is, hogy az intézményes keretek között megszervezett foglalkozásokon az anyagilag hátrányos helyzetű tanulóknak is lehetőségük van az úszás megtanulására.

Lényegében megállapíthatjuk, hogy a megfelelően összeállított vízi mozgásanyag pozitívan hat a fizikai képességek fejlődésére és az úszástudás szintjére, tehát ugyanolyan hatásos, mint a képességfejlesztésnél alkalmazott szárazföldi sportágak mozgásanyaga. Ugyanakkor a méréseink eszközeit tekintve azt tapasztaltuk, hogy a kiválasztott motoros próbák alkalmasak a tanulmányozott korosztály úszástudásának és fizikai képességeinek felmérésére.

A jelenlegi vizsgálatunk tükrében indokoltnak tartjuk a kutatás folytatását. Eredményeink ugyanis azt mutatják, hogy érdemes foglalkozni a kisiskolások úszástudásának és fizikai képességeinek mérésével. A tanulók teljesítőképesség szintjének ismeretében pedig további, hatásosabb mozgásprogramok dolgozhatók ki ezek fejlesztésére. Következésképp további feladatunknak tekintjük ennek a területnek a többirányú és részletesebb megközelítését, valamint a nagyobb elemszámmal történő vizsgálatát.

Irodalomjegyzék

- Arold, I. (1979): *Az úszás oktatása*. Sport Kiadó, Budapest.
- Baráth L., Benčuriková, L. és Viczey, I. (2007): Óvodás korú gyermekek statikus egyensúlyérzékelésének színvonala egy vizsgálat tükrében. *Képzés és gyakorlat*, 1. 1. sz. 104–110.
- Baráth L. és Macejková, Y. (2008): A koordinációs alapképességek fejlesztésének lehetőségei kisiskolás korban. In: Kereszty Orsolya (szerk.): Új utak, szemléletmódok, módszerek a *pedagógiában*. Kaposvári Egyetem PFK, Kaposvár. 15–20.
- Bence, M. (1994): Poznatky z prípravného plaveckého výcviku detí predškolského veku. *Telesná výchova a šport*, 9. 1. sz. 24–27.
- Benčuriková, L. (2010, szerk.): Štúdium motoriky človeka vo vodnom prostredí. *Rovnováhové schopnosti detí predškolského veku na suchu a vo vode v súvislosti s plaveckou spôsobilosťou (Dryland and water balance skills of preschool age children in connection to swimming abilities)*. FTVŠ UK, Bratislava.
- Benčuriková, L. (2009): Dynamic balance in water and its influence on children's swimming ability. *International Quarterly of Sport Science*, 9. 3. sz. 12.
- Hamar P., Karsai I., Adorjáné Olajos A. és Soós I. (2012): Az iskolai torna iránti kötődés vizsgálata 11–18 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, 22. 9. sz. 34–42.
- ISCED 1 *Státny vzdelávací program*. (é. n.) 2015. 01. 12-i megtekintés, <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.alej>
- Kiricsi J. (1999, szerk.): *III. Országos Sporttudományi Kongresszus. II. Kisiskolás gyermekek úszástudási alternatívái*. MSTT, Budapest.
- Kiricsi J. (2002): Úszástudás kisiskolások számára. SE-TSK, Budapest.
- Macejková, Y. (2007, szerk.): *Sport a kvalita života. Význam koordinácie u plavcov začiatočníkov*. MU kiadó, Brno.
- Macejková, Y. és Viczeyová, I. (2010, szerk.): Štúdium motoriky človeka vo vodnom prostredí. *Zmeny*
- koordináčnych schopností a plaveckých zručností vplyvom plaveckej prípravy (The changes of coordination and swimming skills affected by swimming training)*. FTVŠ UK, Bratislava.
- Macejková, Y. és Viczeyová, I. (2008, szerk.): *O výskume pohybových aktivít vo vodnom prostredí. Zmeny plaveckých zručností a koordináčnych schopností vplyvom obsahu plaveckej prípravy žiakov v školskom veku*. PEEM, Bratislava.
- Měkota, K. és Blahuš, P. (1983): *Motorické testy v telesné výchově*. SPN, Praha.
- Miltényi M. (1993): *Sportmozgások anatómiai alapjai II*. Medicina Rt. Kiadó, Budapest.
- Moravec, R., Kampmiller, T. és Sedláček, J. (2002): *Eurofit. Physique and motor fitness of the Slovak school youth. Telesný rozvoj a pohybová výkonnosť školskej populácie na Slovensku*. SVSTV, Bratislava.
- Révész L. és Bognár J. (2006): Az úszásoktatás a rendszerváltozást követő tantervekben. *Iskolakultúra*, 16. 3. sz. 34–43.
- Šimonek, J. (1998): *Hodnotenie a rozvoj koordináčnych schopností 10-17 ročných chlapcov a dievčat*. UKF Nitra, Nitra.
- Viczay, I. (2011): Úroveň vybraných koordináčnych schopností 9-10 ročných detí v závislosti od rozsahu a obsahu plaveckej pohybovej aktivity. UKF, Nyitra.
- Viczayová, I., Kontra József és Macejková, Y. (2007): A motorikus koordináció vizsgálata szlovákiai magyar óvodások körében. *Képzés és gyakorlat*, 5. 3. sz. 88–94.
- Viczay Ildikó, Kontra József és Macejková, Y. (2007): Koordinációs alapképességek vizsgálata 5–6 éves gyermekek körében. In: Bendiner Nóra (szerk.): *VI. Országos Sporttudományi Kongresszus. II*. MSTT, Eger. 50–55.
- Viczay Ildikó, Baráth L. és Kontra József (2014): A nyitrai óvopedagógia szakos hallgatók úszástudása. *Katedra*, 21. 9. sz. 25–26.
- Tóth Á. (2002): Úszás. Oktatás. (Sportági szakmódszertan). SE-TSK, Budapest.

Szabó Zoltán Andráskutató-elemző, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
megbízott orraadó, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet

Hivatkozási mintázatok, izoláció és ülésvezetői kontroll az 1924. évi középiskolai törvény nemzetgyűlési vitájában

A politikai atmoszféra jellemzőinek egybevetése ösztönzőleg hat annak vizsgálatára, hogy a sajátos felütéssel meginduló vitában milyen erőhatások érik, formálják a törvényjavaslatához kapcsolódó felszólalások, megnyilvánulások struktúráját.¹ A tanulmány célja annak kiderítése, hogy ez a hálózat (és a hozzá kapcsolódó egyéb attribútumok) egybeesnek-e azokkal a fentebb leírt törésvonalakkal, amelyek a Trianon utáni Magyarország parlamentáris kultúráját (ezen belül is oktatásügyi törvényhozását) jellemezték.

Bevezetés

A két világháború közötti időszak – összevetve a dualizmus, valamint a második világháború utáni négy és fél évtized periódusával – az 1867 és 1990 közötti magyar oktatásügyi törvényalkotás (időarányosan) legintenzívebb szakasza. A gyors ütemű jogalkotás gyakorlatilag kényszerrel jelentett a parlament számára, hiszen a trianoni békeszerződés, valamint a forradalmak következményeként a társadalomban számottevően nőtt a jogbiztonság igénye; a törvényhozás terén pedig a magyar társadalom modernizációjához elsősorban az oktatáspolitikai járult hozzá (Kulcsár, 1996).

Ezen oktatásügyi törvények sorát gyarapította a 1924. évi középiskolai törvény is, amely egy újabb intézménytípus, a reálgimnázium bevezetésével háromosztatú fiúközépiskola-rendszert hozott létre. A törvény ezzel egyértelmű állásfoglalást tett az egységesség és a differenciálás hosszú évtizedekre visszanyúló vitájában. Elődjéhez, az 1883. évi középiskolai törvényhez hasonlóan azonban ez a döntés sem volt mentes a szakmai és politikai vitáktól. Ennek ellenére a vonatkozó szakirodalomban mindössze három olyan tételt (Nagy, 2000; Simon, 1959; Szabó, 2000) letem fel, aminek célja kifejezetten a jogszabály és annak kontextusának elemzése volt. Ezekben megemlítik vagy idézik a parlamenti vita során elhangzott felszólalásokat is, de a tíz naptári napot felölelő diskurzus átfogó elemzésére eddig még nem történt vállalkozás.²

Boros és Szabó (2008, 333. o.) az ugyanebben az időszakban megszülető népiskolai törvény kapcsán jegyzi meg, hogy bár mind a kormányoldal, mind az ellenzék a politikai szempontok kizárását hangsúlyozta, a vita mégis a „szokásos (a konszolidációs bethleni időszakra jellemzően) nemzeti-konzervatív és liberális-szociáldemokrata érvek melletti megoszlást mutatta”. Ebben nem elhanyagolható szempontot jelentett, hogy

az oktatásügyi törvények a Horthy-korszak jogalkotásának szenzitív terepét, ideológiai vonatkozásaik megkerülhetetlensége miatt pedig szinte minden alkalommal ütközési pontját is jelentették. Ellenzéki oldalról ennek meghatározó hányadát a legtöbb mandátumot birtokló párt, a szociáldemokraták aktivitása adta, akik számára a legnagyobb kritikai mozgásteret a nemzetgyűlés fóruma nyújtotta (Varsányi, 2013). Az ellenzéki véleményeket a kormánypárt előzetes egyeztetésekkel, esetenként kompromisszumokkal, illetve az össznemzeti érdek gondolatköréhez (vö. pl. *Drabancz*, 2000; *T. Kiss*, 1998) tartozó érvekkel tudta ellensúlyozni. A középiskolai törvényjavaslat nemzetgyűlési vitájában Klebelsberg miniszteri expozéjának már egyik első mondata is a pártérdekektől való függetlenséget hangsúlyozta: „Az a javaslat, amelyet mostan tárgyalunk, apolitikus javaslat a szó legszorosabb értelmében. Apolitikus javaslat olyan értelemben, hogy egy szemernyi sincs benne abból a mixtum compositumból, amiről mi magyarok valahogy azt képzeljük, hogy politika s amiből valamit mindig belekeverünk az anyagba, amelytől az elgennyesedik. Én remélem, hogy azonképen, amint a bizottság, mondhatom, példáját adta annak, hogyan kell egy nehéz kérdést tisztán szakszempontról kezelni, a plénum is ezt az apolitikus javaslatot tisztán pedagógiai szempontból nézi, a magyar ifjúság s a magyar nemzet nagy érdekei szempontjából mérlegeli.” (NV, 1922, 3. o.) Klebelsberg esetében a (közép)iskola-ügy apolitikus jellegének kiemelése nem egyszeri jelenség, hiszen a nemzetgyűlés 1923. évi augusztus 31-iki ülésén, *A kultuszárca és a tisztviselői létszámcsökkentés* témájában tartott beszédében, valamint az 1924. január 29-én tartott felszólalásában is (*Közoktatásügyi és kulturális feladatok*) is utal rá (Klebelsberg, 1927).³

A politikai atmoszféra jellemzőinek egybevetése ösztönzőleg hat annak vizsgálatára, hogy a sajátos felütéssel meginduló vitában milyen erőhatások érik, formálják a törvényjavaslathoz kapcsolódó felszólalások, megnyilvánulások struktúráját. A tanulmány célja annak kiderítése, hogy ez a hálózat (és a hozzá kapcsolódó egyéb attribútumok) egybeesnek-e azokkal a fentebb leírt törésvonalakkal, amelyek a Trianon utáni Magyarország parlamentáris kultúráját (ezen belül is oktatásügyi törvényhozását) jellemezték.

Problémafelvetés és hipotézisek

A tanulmány központi problémafelvetése szerint a törvényjavaslat támogatóinak és ellenzőinek viszonya a diskurzus dinamikai jellemzőiben is érvényesül. Ez a hatás két faktorból adódik össze: az egyik az ülésvezető kontrolláló tevékenysége, amely esetében azt is feltételezem, hogy a vita után bő fél évvel megszülető házsabály-módosítás korlátozó szándékai már ekkor tetten érhetőek. A másik összetevőt a képviselők (és a miniszter) diskurzusát leképező erőter, illetve az abban fellelhető hivatkozási preferenciák és izolációs technikák adják.

A hipotézisek első csoportja tehát a felszólalások korlátozására irányul, melynek két típusa különböztethető meg: a tartalmi, illetve az időbeli limitálás. Míg előbbi megítélése meglehetősen szubjektív szempontok mentén történhet, utóbbira az 1924-es házsabály-módosításig elvben nem volt lehetőség (kivéve, ha az adott hozzászólás már túllépte a teljes témára szánt időkeretet). Az elaprózottság elkerülése végett a korlátozások ezen két típusa együttesen kerül statisztikai elemzésre, a minőségi különbségeket pedig szövegesen jelzem.

- 1: A nemzetgyűlési vita során házelnök és az alelnökök nagyobb arányban korlátozzák a javaslatot ellenzők hozzászólásait, mint a támogató hozzászólásokét.
- 1/a: Az általános vita során házelnök és az alelnökök nagyobb arányban korlátozzák a javaslatot ellenzők hozzászólásait, mint a támogató hozzászólásokét.
- 1/b: A részletes vita során házelnök és az alelnökök nagyobb arányban korlátozzák a javaslatot ellenzők hozzászólásait, mint a támogató hozzászólásokét.

A hipotézisek második csoportja a képviselők és a miniszter vélt hivatkozási preferenciáin alapul. A 2. hipotézis alapját az az elképzelés adja, miszerint a támogató/ellenző hivatkozások arányában eltérés mutatkozik két attitűdű csoport között. A 3. hipotézis ezzel szemben annak vizsgálatára irányul, hogy a hivatkozó hozzászólás attitűdjével azonos/ellentétes hozzászólások megemlítésében milyen aránybeli különbségek lehetők fel a két csoport között.

- 2: A javaslatot ellenző hozzászólások nagyobb arányban hivatkozzák a korábban elhangzó pozitív attitűdű hozzászólásokat, mint a támogató hozzászólásokat.
- 3: A javaslatot ellenző hozzászólások hajlamosabbak a velük ellentétes attitűdű hozzászólások hivatkozására, mint a támogató hozzászólások.

A hipotézisek harmadik csoportja a képviselők és a miniszter vélt izolációs technikáin alapul. E szerint a hozzászólásoknak három csoportja határozható meg: a hivatkozásokat kizárólag kezdeményező (forrás), kizárólag fogadó (nyelő), illetve a hivatkozási rendszerből kiszoruló (alulról és felülről is izolált csúcs).⁴ A hipotézisek az ellenzék aktívabb részvételét, egyúttal azt is feltételezi, hogy a hivatkozást nem kezdeményező negatív attitűdű megnyilvánulások kiszorulnak a diskurzusból.

- 4/a: A javaslatot ellenzők körében nagyobb arányban leletők fel a hivatkozásokat kizárólag kezdeményező hozzászólások, mint a támogatók között.
- 4/b: A javaslatot támogatók körében nagyobb arányban leletők fel a hivatkozásokat kizárólag fogadó hozzászólások, mint az ellenzők között.
- 4/c: A javaslatot ellenzők között nagyobb mértékben leletők fel a teljesen izolált hozzászólások, mint a támogatók körében.

Források

A kutatás egyik forrását az *Országgyűlési dokumentumok* címet viselő online adatbázis jelentette. Az itt található digitalizált iratanyagok közül az 1922. június hó 16-ára hirdetett *Nemzetgyűlés Naplójának* XXII. kötetét használtam fel (NN, 1922). További kiegészítő forrásokat jelentett Baján (1922) parlamenti almanachja, valamint Klebelsberg (1927) beszédeinek és cikkeinek gyűjteménye.

Módszerek

A kutatás során rögzített változókat és értékeiket egy adatbázis tömöríti, amely kettős célt szolgál: egyrészt ennek segítségével rajzolhatóak fel a később elemzett hivatkozási mintázatok (ezeket gráfok reprezentálják), másrészt a kiegészítő statisztikai számítások alapját is ez az adattábla szolgáltatja. A vita gráfelméleti megközelítését Sanda (2008) és Varga (2008) számítógéppel támogatott diskurzus- és tartalomelemzést bemutató tanulmányai ihlették, e felvetések alapján kezdtem meg a gráfelméleti megközelítés jelen vitára való adaptációjának kidolgozását.⁵ A tanulmányokban alapul vett irányított körmentes gráfok⁶ segítségével ugyanis a parlamenti viták is modellezhetővé válnak: a hozzászólás-alapú gráfok csúcsait az egyes megnyilvánulások, irányított éleit pedig az egyes reflexiók (hivatkozások) képezik.

Mind a gráfok felépítéséhez, mind az elemzéshez a yEd diagramszerkesztő szoftver 3.10.1-es verzióját használtam fel. Az elemzés során az egyes hozzászólások (sorszámukat #-tel jelöltem) hálózatban betöltött helyzete volt az egyik kulcskérdés. Irányított gráfok esetében a befok (az adott csúcsba beérkező élek száma, vagyis a hivatkozottság mértéke), illetve a kifok (csúcsból kiinduló élek száma, vagyis a hivatkozások mértéke) alapján

is súlyozhatjuk a hálózatot. Az így kapott ábrákon mind a meghatározó (domináns) hozzászólások, mind a valamilyen szempontból (alulról, felülről vagy minkét irányból) izolált csúcok is beszédek lehetnek. Az elemzést kiegészítő statisztikai próbákhoz a Microsoft Excel és az SPSS szoftvereket használtam fel.

Eredmények⁷

A vita általános jellemzői és fontosabb számadatai

A március 26-án 11:40-kor kezdődő első vitanapot a korona értékcsökkenésének gátlását célzó törvény harmadszori felolvasása nyitotta. A törvény elfogadását az egyes bizottságokban megüresedő helyekre történő választás, majd a középiskolai törvényjavaslat vitája követte. A tervezetet Vasadi-Balogh György, a Közoktatásügyi bizottság tagja prezentálta, később Klebelsberg Kunó expozéjának keretében kapott részletesebb indoklást. A miniszteri felszólalást az általános vita követte, melyben a javaslatot támogató és ellenző megnyilvánulások egyaránt helyet kaptak. Az általános vita lezárultát követően április 3-án került sor a részletes vitára, másnap a törvényjavaslat szövegének harmadszori felolvasásával fejeződött be a középiskolai törvényjavaslat nemzetgyűlési tárgyalása.

A teljes vita tehát 10 naptári napot (1924. március 26.–1924. április 4.) ölelt fel. A vasárnapi szünettel rendelkezésre álló 9 vitanapból 8 napon tárgyalták a középiskolai reformjavaslatot, így utóbbi szám tekinthető releváns vitanapnak.⁸ Típusát tekintve a vitanapok döntő hányadában az általános vita folyt, amely még a 9. napon is zajlott. A 111. hozzászólással (9. nap) történt meg az általánosságban elfogadás megállapítása, ezt a határozati javaslatok követték egészen a 136. hozzászólásig (9. nap).

A (vita)napok heterogén halmazt alkotnak mind az elhangzott legitim megnyilvánulások számát, mind azok terjedelmét tekintve. Míg az első két napon mindössze 7, illetve 8 megnyilvánulásra nyílik lehetőség, addig az egymást követő 3., 6., 7. és 8. vitanapok rendre kétszámjegyű hozzászólásszámot produkáltak. A csúcspontot a 9. nap jelenti, a maga 129 legitim megnyilvánulásával, míg az alsó határ a 10. nap mindössze 3 hozzászólása.

A megnyilvánulások kumulatív terjedelme azonban nem követi szorosan hozzászólások számát, ami több oknak is betudható: a vitanapok vegyesek abból a szempontból, hogy hány semleges attitűdű (azaz az ülés levezetéséhez, adminisztrációjához stb. tartozó, az elnöktől, a jegyzőkönyvvezetőtől vagy jegyzőktől származó) hozzászólás hangzik el, amelyek átlagban jóval rövidebbek a pozitív és negatív attitűdű – azaz érdemi – hozzászólásoknál.⁹ A másik ok a vita típusában keresendő: az általános vita hozzászólásainak átlagos hossza jóval nagyobb, mint a részletes vita megnyilvánulásaié, ennek köszönhető, hogy a 9. nap a maga 129 hozzászólásával csak a 4. pozíciót foglalja el a terjedelem tekintetében.¹⁰ Mivel a heterogenitás ellenére a terjedelem relatíve szűk tartományon belül mozog (82 423–131 790 n, leszámítva az egyértelműen kivételt képező 10. nap esetében), és intuitív módon feltételezhető, hogy az egyes vitanapokon nagyságrendileg hasonló energiát fordítottak egy-egy témára, így levonható a következtetés, hogy ez a változó a hozzászólások időbeni terjedelmét is jól mérheti. A teljes vita során 34 személy nyilvánult meg legitim módon, akik 237 hozzászólást produkáltak, 770 604 n terjedelemben.

E hozzászólások között a vita során összesen 460 hivatkozás regisztrálható. Ezek közül azonban nem mindegyik irányul ténylegesen egy adott hozzászólásra. A referenciákat az adott megnyilvánulással való kapcsolata szerint három csoportra bonthatjuk: az első csoportot az ún. tényleges referenciák alkotják, melyek valóban a vita egy adott pontjára utalnak. A második csoportot az „álhivatkozások” képezi (amelyek egyértelműen nem a vita egy adott megnyilvánulására, hanem egy korábbi írásos vagy szóbeli aktusra, vagy

egy-egy, a vitában is résztvevő személyre vonatkoznak), ezeket a pseudo- címkével illetem. A harmadik, közbenső csoport azokat a hivatkozásokat fogja egybe, amelyek esetében nem egyértelmű, hogy egy adott hozzászóló egy adott javaslat írott vagy szóbeli változatára hivatkozott-e. E csoport megnevezése felemás jellegének megfelelően semi-. Ezt a három halmazt egészíti ki azon hivatkozások „?”-lel jelölt csoportja, melyek célhozzászólása nem beazonosítható (elhanyagolható kisebbség), vagy egyszerre több képviselőt érint (döntő többség). A négy csoport arányait az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. A vita során rögzített hivatkozások típus szerinti megoszlása

	<i>Tényleges</i>	<i>Semi-</i>	<i>Pseudo-</i>	<i>?</i>	<i>Összesen</i>
Darab	193	49	152	66	460
%	42%	11%	33%	14%	100%

Mint látható, az összes hivatkozás jelentős többségét, 42 százalékát a tényleges hivatkozások alkotják. Az elsősorban több képviselőre történő hivatkozásokat tömörítő „?”-es csoport hozzáadásával az arány 56 százalékra nő. Ezzel szemben a referenciák közel egyharmadát (33 százalék) pseudo-hivatkozások, 11 százalékát semi-hivatkozások alkotják. Mindez azt mutatja, hogy a hivatkozások egy meghatározó hányada (minimum egyharmada, de akár közel fele is) nem a diskurzusra, hanem azon kívülre irányul.

A nemzetgyűlésben zajló vita főbb paramétereit a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat. A középiskolai törvényjavaslat nemzetgyűlési vitájának főbb paramétereit

<i>Nap száma</i>	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Ülésnap száma	261.	262.	263.	264.	-	265.	266.	267.	268.	269.
Dátum	03.26	03.27	03.28	03.29	03.30	03.31	04.01	04.02	04.03	04.04
Nap	szerda	csütörtök	péntek	szombat	vasárnap	hétfő	kedd	szerda	csütörtök	péntek
Ülésnap-e? (igen /I/, nem /N/)	I	I	I	I	-	I	I	I	I	I
Középiskola téma-e? (igen /I/, nem /N/)	I	I	I	N	-	I	I	I	I	I
Vita típusa: általános (Á), részletes (R), harmadszori felolvasás (3)	Á	Á	Á	-	-	Á	Á	Á	Á/R	3
Legitim megnyilvánu- lások száma (db)	7	8	29	-	-	22	22	16	129	3
Téma terje- delme (n)	102542	82423	131790	-	-	123624	126179	100474	103109	419
Hivatkozások száma (db)	460									

Attitűdtérkép

A táblázatban összegzett legitim megnyilvánulások minősége (törvényjavaslattal szembeni attitűdje) háromféle lehet: semleges, támogató vagy ellenző. Ezek azért állapíthatók meg ilyen kategorikusan, mert a megnyilvánulók felszólalásuk végén egyértelműen nyilatkoztak arról, hogy elfogadják-e a törvényjavaslatot, vagy sem. A semleges attitűdű megnyilvánulások csoportja – mint korábban utaltam rá – az ülésvezető, a jegyzőkönyv-vezető és a jegyzők hozzászólásaiból lett képezve.

Ezen attitűdök, valamint az 1. táblázatban megjelenő adatok (adatbázisbeli eredetijének) kombinációjából egy térkép képezhető, ami lehetővé teszi a két halmaz kölcsönhatásának vizsgálatát. Az 1. ábra a parlamenti vita hozzászólásainak (a törvényjavaslathoz való viszony alapján színezett) térképét, valamint különböző hivatkozások hálózatát mutatja be. Az egyes hozzászólások vitanap szerinti bontásban jelennek meg. A hivatkozásokat irányított élek reprezentálják, a nyilak a hivatkozás irányát, az élek súlyai a hivatkozások összevont számát jelölik. A nem azonosítható (vagy csoportra irányuló) hivatkozásokat a kép jobb oldalán elhelyezkedő, kérdőjeles csoport foglalja magába.

Az ábrán látható hozzászólások átlagos fokszáma (a kérdőjeles csoport nélkül) 0,81, az általánosságban elfogadás időszakáig (azaz a #110-es hozzászólással bezárólag) pedig 1,3. Ez a két középérték azonban meglehetősen félrevezető, mivel a semleges attitűdű hozzászólások jellemzően 0, vagy ehhez közeli értékei rontják a teljes vita fokszámát (ahhoz képest viszont a vita dinamikájára alacsony hatással bírnak).

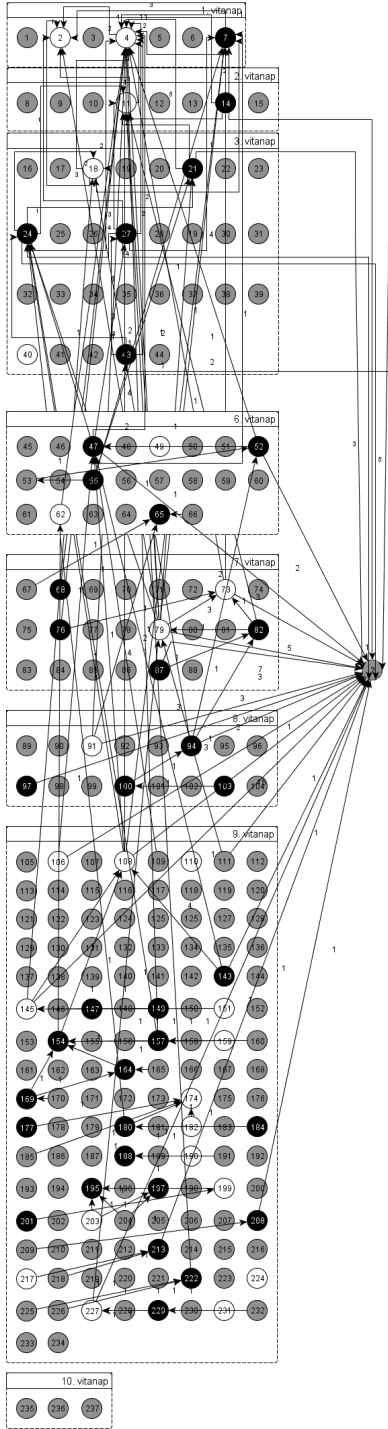
Érdemi hozzászólások

A neutrális attitűdű hozzászólások elemzése tehát kevés többlet-információval jár, azonban jelentősen torzítják mind a gráfok, mind a statisztikák arányait. Ezért a további analízishez már csak az érdemi – azaz a semleges viszonyulók nélküli – hozzászólásokat használtam fel. Amint a 2. ábrán látható, az ezek kiemelésével képzett attitűdtérkép hozzászólásainak mintázata jelentősen megritkul.

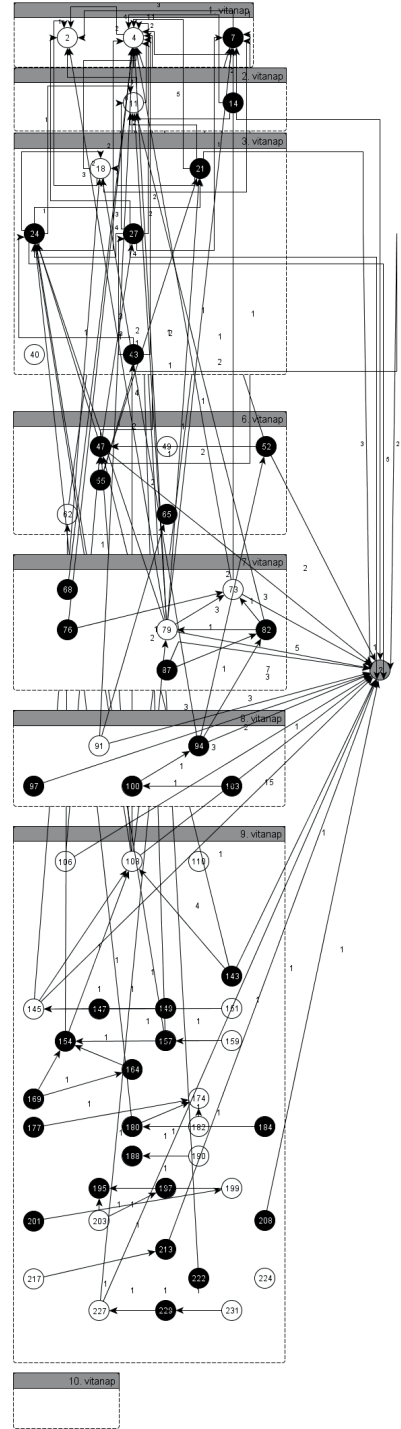
Hivatkozottsági mintázatok

A 3. ábra a vita egyes hozzászólásainak hivatkozottsága (adott csúcainak befoka) alapján súlyozott hálózatát mutatja. A színezést és a befokok (a maximális tapasztalt értékhez mért) arányait jelölő címkéket kizárólag a jobb átláthatóság kedvéért alkalmaztam. A gráf „fejnehézsége” (a korábbi hozzászólások felé való „billenése”) egyszerű oknak köszönhető: a korábban felszólaló személyeknek nyilvánvalóan nagyobb esélyük van arra, hogy többen hivatkozzák őket. De – amint az ábra is mutatja – ez a kronológiai előny nem magyaráz mindent. A hivatkozottságok sajátos mintázatának formálásában más faktorok (mint a presztízs, hozzászólás hossza stb.) is jelentős szerepet játszhattak.

Az ábrán egyértelműen két csúcs tűnik ki: Klebelsberg miniszteri expozéja (#4), valamint az azonosítatlan, vagy több hozzászólásra hivatkozó #?-es csoport. Az első két hozzászólást meglehetősen nagy, közel 60 százalékpontnyi visszaesssel követi Perlaki György felszólalása (#11). A további helyezések már jóval szétszórtabban helyezkednek el a többi vitanapon, Vasadi-Balogh György (#2) és Kéthly Anna (#7) nyitó napon elhangzó beszédei (előbbi egyben a törvényjavaslat prezentálása is volt!) mellett Petrovác Gyula (#24) ötödik, illetve Bozsik Pál (#47) hatodik napi felszólalásainak hivatkozottsága számottevő. Időpontjaik különbözősége ellenére azonban referáltságuk szűk



1. ábra. A vita attitűdterképe



2. ábra. Az érdemi hozzászólások attitűdterképe

tartományon belül mozog. Az ezt követő hozzászólások már mind 10 százalék alatti hivatkozottságúak, amiben nem elhanyagolható szerepet játszik az is, hogy a részletes vita kezdetével érzékelhetően visszazuhan a hozzászólások referáltsága (0 és 5 százalék között mozog).

Hivatkozási mintázatok

Enyhe „farnehézsége” okán a 4. ábra első pillantásra a 3. sz. ábra inverzének tűnhet, de ebben az esetben merőben más faktor jelenti a súlyozás alapját.¹¹ Bár – a vita korábban már említett linearitásából adódóan – itt nyilván a később elhangzó felszólalások élveznek előnyt, első pillantásra is szembetűnő különbség, hogy a befokkal szemben mennyivel „kiegyensúlyozottabb”, kevésbé aszimmetrikus képet mutat a kifok alapján súlyozott hálózat.

A legnagyobb hivatkozási aktivitást mutató hozzászólás Klebelsberg Kunóé (#108), ami annak fényében, hogy az általános vita során az utolsó előtti hozzászólás volt, már kevésbé meglepő. A hozzászólások következő csoportjának aktivitása már ennek kétharmadát sem éri el – ezt leszámítva azonban kevés közös jellemzőjük akad: Hegyemegi-Kiss Pál (#27), Bozsik Pál (#47) és Maday Gyula (#79) hozzászólásai ugyanis a befoglaló vitanapok és az attitűd szempontjából is vegyesek.

Ákár a 3., akár a 4. ábra esetében levonható a következtetés, hogy meghatározó pontjaikban nem lelhető fel érdemi, attitűdhöz köthető aránytalanság. A domináns csúcsok mellett azonban hasonlóan izgalmas lehet a hozzászólások a másik végelete, vagyis a hivatkozásokat nem fogadó, nem kezdeményező, vagy mindkét tulajdonságot magukon hordozó csúcsok.

Források, nyelők, izolált csúcsok

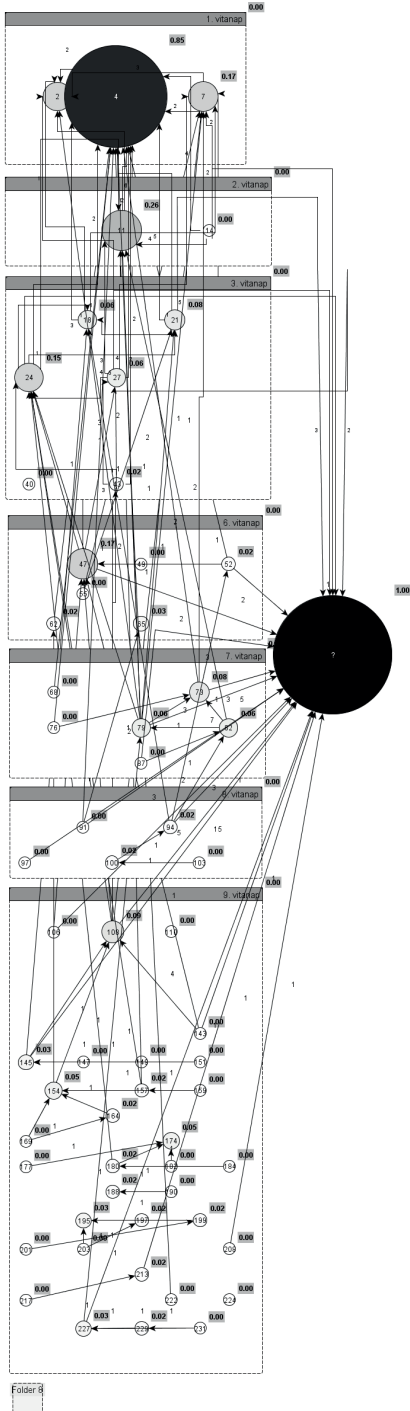
Az érdemi hozzászólások gráfja, valamint ennek súlyozott változatai (2., 3. és 4. ábra) 26 forrást¹², 7 nyelőt¹³, valamint 3 alulról és felülről is izolált csúcsot¹⁴ tartalmaznak. A #?, #2 és #231 hozzászólásokat nem vettem figyelembe a végleges halmazok kialakításakor, mivel ezeknek nem volt lehetősége érdemi hozzászólásokra hivatkozni, vagy azoktól utalást kapni. Ezzel a kritériummal szűkítve 25 forrást, 5 nyelőt és 3 alulról és felülről is izolált csúcsot tartalmaz a gráf, melyek attitűd szerinti megoszlása érdekes mintázatot mutat (3. táblázat).

3. táblázat. A források, a nyelők és az alulról és felülről is izolált csúcsok aránya a támogatók és az ellenzők körében

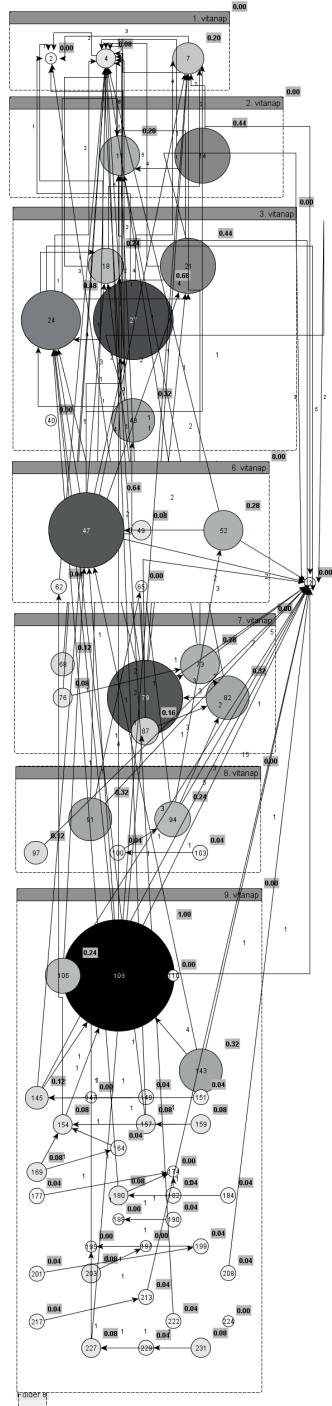
	Forrás (I/N)	Nyelő (I/N)	Izolált (I/N)
Támogató	10/13	1/22	2/21
Ellenző	15/21	4/32	1/35

Könnyen észlelhető, hogy az oszlopok egy-egy 2*2 kereszt táblát rejtenek. A hipotézisekhez kapcsolódóan mindhárom esetben megvizsgáltam az izoláltság attitűddel való összefüggését.

A forrásokhoz kapcsolódó hipotézis esetében (4/a) a Khí-négyzet próba eredménye ($\chi_{\text{megfigyelt}}^2=0,01$) 5 százalékos szignifikanciaszint ($\alpha=0,05$) mellett a küszöbérték ($\chi_{\text{elméleti}}^2=3,84$) alatti. Így a nullhipotézis nem vethető el, a táblázat nem mutat szignifikáns összefüggést. A nyelők és az izolált csúcsok esetében két, illetve négy határérték



3. ábra. Az érdemi hozzászólások befok alapján súlyozott változata



4. ábra. Az érdemi hozzászólások kifok alapján súlyozott változata

(5) alatti cella is megjelent a kapcsolódó kontingencia-táblázatban, így helyettesítő megoldásként a Fisher-féle egzakt próbát alkalmaztam. A 4/b hipotézis esetében 0,64-es, míg a 4/c hipotézis esetében 0,55-ös P értéket kaptam, így egyik esetben sem vehető el a nullhipotézis.

A hivatkozások megoszlása az attitűd mentén

Kérdéses, hogy az attitűd mennyiben befolyásolta a hivatkozási mátrixot. Ennek összetett változatát az 4. táblázat szemlélteti.

4. táblázat. A támogatókra és ellenzőkre irányuló hivatkozások attitűd szerinti eloszlása

		A hivatkozott hozzászólás attitűdje	
		Támogató	Ellenző
A hivatkozás attitűdje	Támogató	33	27
	Ellenző	75	33

Az 2. hipotézishez kapcsolódó Khí-négyzet próba eredménye ($\chi_{\text{megfigyelt}}^2=3,51$) 5 százalékos szignifikanciaszint ($\alpha=0,05$) mellett a küszöbérték ($\chi_{\text{elméleti}}^2=3,84$) alatti. Így a nullhipotézis nem vehető el, a táblázat nem mutat szignifikáns összefüggést.

A fenti kereszttábla mellett érdemes lehet megvizsgálni a két csoport hivatkozási preferenciáit aszerint is, mennyire hajlamosak a velük azonos, illetve ellentétes attitűdű hozzászólások hivatkozására. Ezen (5.) táblázat értékei a 4. táblázat alsó sorában található számok felcserélésével kaphatóak meg.

5. táblázat. A támogatókra és ellenzőkre irányuló hivatkozások attitűd szerinti eloszlása

		A hivatkozott hozzászólás attitűdje	
		Azonos	Ellentétes
A hivatkozás attitűdje	Támogató	33	27
	Ellenző	33	75

Az 3. hipotézishez kapcsolódó Khí-négyzet próba eredménye ($\chi_{\text{megfigyelt}}^2=9,66$) 5 százalékos szignifikanciaszint ($\alpha=0,05$) mellett a küszöbérték ($\chi_{\text{elméleti}}^2=3,84$) feletti. Így a nullhipotézis elvethető, a táblázat szignifikáns összefüggést mutat. Az értékeket áttekinthetően látható a különbség: míg a támogató hozzászólások kiegyenlítettten, pontosabban enyhe aránytalansággal (55 és 45 százalék) hivatkozzák az azonos és az ellentétes attitűdű megnyilvánulásokat, addig az ellenzők esetében a hozzászólások több mint kétharmada az ellentétes attitűdre irányul (31 és 69 százalék). Azonban a fenti két számítás egyike sem veszi figyelembe a felszólalók számának különbségét (ti. 25 támogató és 36 ellenző hozzászólás hangzott el), ami az enyhe túlsúlyt (vagyis a támogatók részéről az ellenzők hozzászólásainak mellőzését) növeli, az ellenzők esetében pedig még markánsabbá teszi az ellentétes attitűdre való hivatkozás szándékát.

A hozzászólások korlátozása az ülésvezető részéről

A hozzászóló korlátozása alatt ebben a tanulmányban az értendő, amikor a házelnök – illetve a két alelnök – (akár tartalmi, akár időbeli vonatkozásban) korlátozni vagy módosítani kívánja az adott felszólalást. A teljes vita során 8 hozzászólás, összesen 12 alkalommal lett korlátozva. Két, a vita 9. napján elhangzó felszólalást – melyeket Klebelsberg Kunó és Maday Gyula (#159, #227) adtak elő – leszámítva valamenyny korlátozás ellenző hozzászólást érintett. A #159-es hozzászólás alatti ülésvezetői közbevetés csupán hangosabb beszédre kérte a minisztert, így ez nem is tekinthető érdemi limitálásnak (az alábbi számításokban ezért nem jelenik meg). Kéthly Annát (#7) – az idő lejártára hivatkozva – két alkalommal figyelmeztette Zsitvay Tibor, míg Zsirkay János (#43) hozzászólása esetében szintén az elnök tagadta meg a képviselő hosszabb hozzászólás iránti igényét, egy ízben pedig az idő lejártára figyelmeztette. Drozdy Győző hozzászólását (#52), visszamenőlegesen, tartalmi szempontból kritizálta az elnök, utalva annak sértő jellegére. A szintén Drozdy által elmondott #55-ös hozzászólást kétszer, parlamenti kifejezések alkalmazására utalva korlátozta az elnök. Kiss Menyhért (#87) időbeli korlátozását időrendben Lendvai István (#94) kétszeri figyelmeztetése követte, ezek tárgyát egy ülésvezető korábbi tevékenysége jelentette.

A korlátozott hozzászólások számát az egyes szakaszokban (illetve a teljes érdemi vitában) elhangzott hozzászólások számával egybevetve a 6. táblázatot kapjuk.

6. táblázat. A hozzászólások korlátozásának attitűd szerinti megoszlása a vita egyes szakaszaiban

	<i>Általános vita I/N</i>	<i>Részletes vita I/N</i>	<i>Teljes vita I/N</i>
Támogató	0/13	1/11	1/24
Ellenző	6/12	0/18	6/30

Hasonlóan a gráfok elemzéséhez, itt is 3 db 2*2-es keresztábrára bontható a táblázat. Az alacsony elemszám miatt itt már minden esetben a Fisher-féle egzakt próbát alkalmaztam. Míg az általános vita (1/a) esetében a $P=0,03$, így a nullhipotézis elvehető, addig a részletes vita (1/b) és a teljes érdemi vita (1) értékei ($P_{\text{részletes}}=0,40$; $P_{\text{teljes}}=0,22$) nem teszik lehetővé ezt, ezekben az esetekben a próba nem mutatott ki szignifikáns összefüggést.

A második hipotézist, miszerint a javaslatot támogató és ellenző hozzászólások eltérő mértékben hivatkozzák a korábban elhangzó pozitív és negatív attitűdű hozzászólásokat (2), nem tudtam igazolni. Az elemzés során csupán a támogatók felé irányuló hivatkozások többségét (a teljes mintázat közel kétharmada) sikerült kimutatni, de úgy tűnik, ez a preferencia a hozzászólás attitűdjétől független. Különbségek mutatkoztak azonban abban a kérdésben, hogy az egyes hozzászólások mennyire hajlamosak velük azonos vagy ellentétes attitűdű megnyilvánulások referálására. Míg a támogatók esetében az ellenzők mellőzése volt jellemző (főképp a létszámbéli arányok figyelembe vételével), addig az ellenző attitűdűek inkább hajlamosak az eltérő álláspontok felévenítésére.

Összegzés

Az általános vita folyamán átlagosan minden harmadik megnyilvánulás esetén tapasztalható volt valamilyen korlátozás az ülésvezető részéről, míg a támogatók esetében erre egyetlen alkalommal sem került sor. A részletes vitában – annak ellenére, hogy közel ugyanannyi hozzászólásra kerül sor – ezek a típusú korlátozások visszaesnek. Ezzel összefüggésben a hipotézisek első csoportját, miszerint a törvényjavaslat vitája során az elnöklő személy eltérő mértékben korlátozza a javaslatot ellenzők hozzászólásainak terjedelmét és tartalmát, mint a támogató hozzászólásokét, részlegesen tudtam bizonyítani. Míg az általános vita (1/a) során összefüggés mutatkozik az attitűd és a korlátozottság között, addig ez a részletes vitában (1/b) nem mutatható ki, az állítás pedig nem terjeszthető ki a teljes vitára sem (1). Az értelmezést jelentősen befolyásolja, hogy az időben korlátozott ellenzéki képviselők minden alkalommal a vitatéma utolsó hozzászólói voltak (ez a 1. és 2. ábráról is könnyen leolvasható), így a tanácskozássra szánt idő lejárta miatt a házszabálynak megfelelően figyelmeztette őket az elnök. Bár tartalmi vonatkozásban a hozzászólások általános vita alatti korlátozásának aránya – 0 támogató és 3 ellenző – sejtések megfogalmazására elegendő, az alacsony elemszámból eredően nem bizonyítható az összefüggés.

A második hipotézist, miszerint a javaslatot támogató és ellenző hozzászólások eltérő mértékben hivatkozzák a korábban elhangzó pozitív és negatív attitűdű hozzászólásokat (2), nem tudtam igazolni. Az elemzés során csupán a támogatók felé irányuló hivatkozások többségét (a teljes mintázat közel kétharmada) sikerült kimutatni, de úgy tűnik, ez a preferencia a hozzászólás attitűdjétől független. Különbségek mutatkoztak azonban abban a kérdésben, hogy az egyes hozzászólások mennyire hajlamosak velük azonos vagy ellentétes attitűdű megnyilvánulások referálására. Míg a támogatók esetében az ellenzők mellőzése volt jellemző (főképp a létszámbéli arányok figyelembe vételével), addig az ellenző attitűdűek inkább hajlamosak az eltérő álláspontok felelevenítésére.

A hipotézisek harmadik csoportját, vagyis hogy az ellenzők és a támogatók körében eltérő arányban lelhetőek fel források (3/a), nyelők (3/b) valamint alulról és felülről is izolált csúcsok (3/c), egyik esetben sem tudtam igazolni.

A vita érdekes jelensége, hogy mind a befok, mind a kifok szerint súlyozott hálózat kulcsszereplője Klebelsberg Kunó volt. Miniszteri expozéja (#4), valamint az általános vita végső fázisában elmondott hozzászólása (#108) markáns keretet adott a nemzetgyűlési vitának. Előbbi felszólalásának pozíciója kevésbé meglepő, hiszen egy törvényjavaslat vitájában értelemszerűen meghatározó a miniszteri előterjesztés. A kifok szerint súlyozott hálózatban való elsőség részben magyarázható a kronológiai előnnyel, de a mintegy 10 tényleges és 18 „?”-es hivatkozás (valamint ezek diverzitása) azt igazolja, hogy Klebelsberg komoly energiát szánt az addig elhangzott felszólalások áttekintésére és összefoglalására is.

Áttekintve a hipotéziseket és a kiegészítő vizsgálatokat, megállapítható, hogy a korábban közölt kutatási részeredmények csak korlátozott mértékben terjeszthetők ki a teljes vitára. Ennek egy része abból adódik, hogy a vita feldolgozásának előrehaladtával a vizsgálat módszertana, az egyes hozzászólások és hivatkozásaik, valamint megannyi járulékos elem (jelenség) besorolása is finomodott – ezeket ebben a tanulmányban természetesen egységesen, a vita első felére kiterjesztve is alkalmaztam. A másik faktort a vita strukturális jellemzői, pontosabban a diskurzus második felének az elsőtől sok szempontból elütő jellege adta. Ezen a ponton a nem tényleges hivatkozások aránya mindenképpen megemlíthető. Ezek jelentős száma arra utal, hogy az egyes hozzászólások

többségében nem a korábbi megnyilvánulásokra reflektáltak, hanem egyes személyekre, korábbi javaslatokra, vagy – a naplót elemző személy által – egyértelműen nem azonosítható hozzászólásokra (illetve azok csoportjaira). Utóbbi halmaz olyan méretűre duzzad, hogy – ha csak virtuális csoportként is, de – a miniszteri előterjesztést is felülmúló hivatkozottságot ér el.

Zárásként szeretném megemlíteni, hogy az elvégzett vizsgálatok nem kezelik kielégítő mértékben a felszólások eltérő időpontjaiból származó előnyöket és hátrányokat. Ezért a vita kronológiai sajátosságait érdemben figyelembe vevő modell felállítását a kutatás egyik jövőbeni feladatának tekintem. Jelentős adalékokat szolgáltatna továbbá annak vizsgálata, hogy ez a hivatkozási mintázat mennyiben harmonizál a vita hozzászólásainak mondanivalójával, és hogy a 3. hipotézis kapcsán kimutatott preferencia kiterjeszhető-e a felszólalások tartalmára is.

Irodalomjegyzék

- Baján Gyula (1922, szerk.): *Parlamenti almanach az 1922–1927. évi Nemzetgyűlésre*. MTI, Budapest.
- Boros Zsuzsanna és Szabó Dániel (2008): *Parlamentarizmus Magyarországon (1867–1944)*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Drabancz M. Róbert (2000): Egy európai magyar kultúrpolitikus. *Pedagógiai Szemle*, **50**. 7–8. sz. 195–199.
- Klebelsberg Kuno (1927): *Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1925*. Athenaeum, Budapest.
- Kulcsár Kálmán (1996): Jogalkotás és jogrendszer. In: Kollega Tarsoly István (szerk.): *Magyarország a XX. században*. I. Babits, Szekszárd. 441–490. 2014. 02. 01-i megtekintés, <http://mek.niif.hu/02100/02185/html/91.html>
- Nagy Péter Tibor (2000): A húszas évek középiskolapolitikájának kialakulása. *Századok*, 134. 6. sz. 1313–1334.
- NN* (1922) = Nemzetgyűlési Napló, 1922. XXII. kötet
- Sanda István Dániel (2008): Számítógépes diskurzus- és tartalomelemzés – Új lehetőségek a pedagógiatörténeti kutatások területén. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat, Budapest.
- Simon Gyula (1959): Az 1924-es középiskolai reform néhány kérdése. *Pedagógiai Szemle*, **9**. 6. sz. 543–553.
- Szabó Attila (2000): Az 1924. évi középiskolai reform. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 7–8. sz. 200–204.
- Szabó Zoltán András (2013): Az 1924. évi középiskolai törvény parlamenti vitájának diskurzuselemzése – kutatási részeredmények. In: Baska Gabriella, Hege-dűs Judit és Nóbik Attila (szerk.): *A neveléstörténet változó arcai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 52–68.
- T. Kiss Tamás (1998): *Állami művelődéspolitikai az 1920-as években*. Magyar Művelődési Intézet – Mikszáth Kiadó, Budapest.
- Varga Kornél (2008): Egy új számítógépes diskurzus-elemző technológia. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat, Budapest.
- Varsányi Erika (2013): A szociáldemokraták rendszerkritikája az ún. Bethlen–Peyer-paktum megkötése után. In: Feitl István, Sipos Balázs és Varga Zsuzsanna (szerk.): *Rendszerváltások kortárs és kutatója: Tanulmánykötet Izsák Lajos 70. születésnapjára*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 105–110.

Jegyzetek

¹ E tanulmány az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában készülő disszertációhoz (cím: *A trifurkáló fiúközépiskola-rendszer megszületése Magyarországon 1921–1924*) kapcsolódik. Jelen írás emellett a 2013-ban Szegeden megrendezett *A múlt értékei, a jelen kihívásai és a jövő?* címet viselő nemzetközi workshop, valamint az ott elhangzott előadásom szerkesztett, magyar nyelvű változatát közreadó tanulmány (Szabó Z. A., 2013) folytatásaként készült. A korábbi közlemény a vizsgálat tárgyát képező parlamenti vita ötödik napjáig – azaz első feléig – bezárólag elemezte a kérdést. Ezeket a kutatási rész-eredményeket jelen tanulmány a vita második felének elemzésével, új problémafelvetésekkel, korrigált besorolási szisztémával és módszertannal egészíti ki. Az ismételést elkerülendő nem lettek feltüntetve, de a korábbi tanulmány elméleti-módszertani háttere és az előzmények megállapításai szintén felhasználásra kerültek ebben az írásban. Ebből adódóan egyes pontokon előfordulhat szövegszerű egyezés.

² Ezt a hiányt jelen írás is csak részlegesen kívánja pótolni.

³ Minisztersége későbbi éveiben más témák kapcsán is használja a jelzót.

⁴ A zárójeles elnevezések gráfelméleti analógia mentén születtek – ld. bővebben a *Módszerek* című fejezetben.

⁵ A tanulmánynak – bár módszertanában jelentősen támaszkodik a hálózatelméletre – nem célja bemutatni a pedagógia és a hálózatelmélet metszetének metodológiai hátterét, egyéb lehetséges kapcsolódási pontjait, csupán annyit, amennyi a konkrét kutatási probléma bemutatásához feltétlenül szükséges.

⁶ Körmentes az a gráf, melynek egyetlen csúcsához sincs ugyanonnan induló és ugyanott végződő irányított út. A kronológiai sorrendből adódó linearitás okán ezek a gráfok csak körmentesek lehetnek (amennyiben egy képviselő saját hozzászólásának egy korábbi szakaszára való reagálását nem számítjuk – ebben az esetben hurokél jönne létre).

⁷ A vizsgálat eredményeit nem a felvetett hipotézisek sorrendjében mutatom be, így kapcsolódó feltételezések sorszámát minden esetben feltüntettem.

⁸ Ennek ellenére a vita egyes napjaira való hivatkozások esetében – az egyértelműség kedvéért – kifejezéstől függetlenül mindig az abszolút (1–10. nap) számozást követem.

⁹ Ezért is pontosabb lenne a 'megnyilvánulás' kifejezés következetes alkalmazása, de a szóismétlést elkerülendő ezt ekvivalens fogalomként használom a 'hozzászólás'-sal.

¹⁰ Hozzá kell tenni, hogy az ezen a napon elhangzó határozati javaslatok szövegét nem tünteti fel a napló, így ez némileg torzítja az eredményeket.

¹¹ A színezés és a címkék ugyanazon elvek alapján készültek, mint az előző gráf esetében.

¹² #14; #40; #49; #55; #68; #76; #87; #91; #97; #103; #106; #143; #149; #151; #159; #169; #177; #182; #184; #190; #201; #203; #208; #217; #222; #231

¹³ #?; #2; #65; #174; #188; #195; #197

¹⁴ #110; #147; #224

Velkey Kristóf

matematikatanár, Piarista Gimnázium és Kollégium, Vác

A lengyel oktatási reform a PISA vizsgálatok tükrében

A 2012-es PISA mérésen Lengyelország kiugróan jó eredményeket ért el, többször feltűnik lehetséges követendő példaként itthon és külföldön is. Az elmúlt másfél évtizedben szinte folyamatosan javuló eredményeket az 1999-es oktatási reformhoz lehet kötni, mely teljesen felforgatta az addig megszokott rendszert. Az eredmények bejelentése a siker ellenére is vegyes reakciókat váltott ki, ezek sokak szerint távol esnek az iskolák mindennapi valóságától. A sajtóban megjelent cikkek kirajzolják a siker lehetséges legfőbb okait, illetve megjelennek az oktatási rendszer, valamint a PISA mérés kritikái is.

A lengyel példa mutatja, hogy lehetséges az oktatásban országos szintű javulást elérni néhány év alatt is. A lengyelek először a gyengébb képességű diákok körében tudtak fejlődést felmutatni, ennek legfőbb oka az új szisztéma és az egy évvel meghosszabbított általános képzés volt. Fontos szerepet kapott az intézményi autonómia, a tanári munka megbecsülése és a kompetenciafejlesztésre alapozott alaptanterv is.

Bevezetés

Már a 2009-es PISA vizsgálat lengyel eredményeit vizsgálva észrevehető volt, hogy pozitív folyamatok zajlanak a lengyel oktatásban. Három évvel később egy újabb minőségi ugrást hajtottak végre az átlag szintjéről az élbolyba lépve. A magyar médiában is jelentek meg hírek a lengyel oktatási csodáról, a lengyel oktatási rendszer változásairól. Sokszor a finnekkel és dél-koreaiakkal emlegették egy lapon a lengyeleket.

Mindezek ellenére ebből a minőségi javulásból nem sokat érezni a hétköznapi szinten. A pozitív hírekkel és véleményekkel éles ellentétet mutattak saját tapasztalataim, a volt lengyel kollégáim oktatásról, oktatási rendszerről alkotott véleménye.

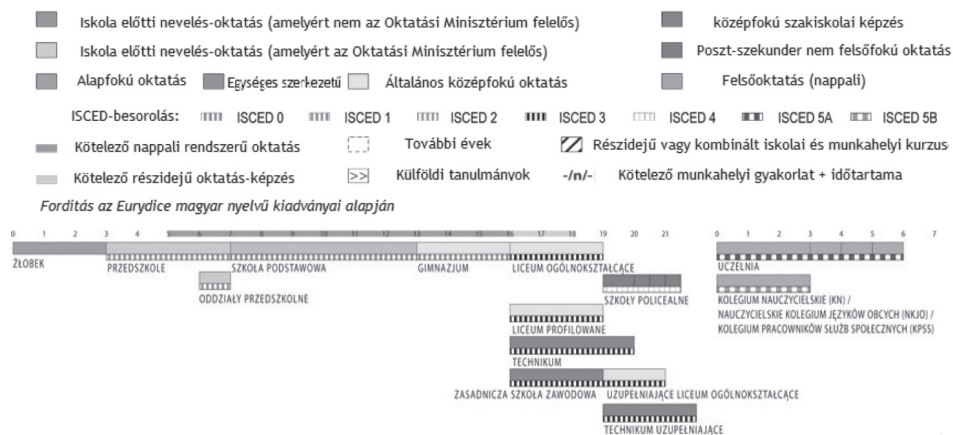
A PISA mérés eredményeinek lengyelországi fogadtatása egyáltalán nem volt olyan egyértelmű, ahogy azt külső szemlélődőként gondolnánk. Dolgozatomban arra keresem a választ, hogyan fogadta a lengyel közvélemény a kiugró PISA eredményeket. Ennek esz-közéül az írott sajtótermékek vizsgálatát választottam. Az újságokban megjelenő cikkek tartalmukon túl hangnembükben és megfogalmazásukban is plusz információt hordoznak a szerző véleményéről. A napi és hetilapokon túl a lengyel pedagógiai honlapokon megjelenő reflexiókat és elemzéseket is vizsgálom, mit mondanak az eredményekről.

A lengyel oktatási rendszer

A jelenlegi lengyel oktatási rendszer kereteit az 1999-es oktatási reform határozta meg. A kötelező iskolai oktatás az óvoda utolsó évével kezdődik, mely felkészítőként funkcionál az iskolára. Az óvodákhoz hasonlóan az általános iskolák is indíthatnak 0. osztályt. A beiskolázást az idei tanévtől hat éves korra vitték le, ezáltal beintegrálva felkészítő osztályokat az általános iskolai képzésbe. Ezelőtt az iskolakötelezettség 7 és 18 éves kor között volt (az 1. ábra még ezt az állapotot mutatja). Az általános iskola továbbra is 6 évig tart, a döntéssel az iskolakezdést hozták előrébb. A lengyel kormány a döntést többek között az eddig opcionálisan beíratott 6 évesek sikereivel, a jobb infrastrukturális és minőségi követelményekkel indokolja.

A hat osztályos általános iskola ('szkola podstawowa') kétszer három évre bontható, az első három évfolyamot az általános készségfejlesztés jellemzi. Nem tárgyankénti tanítás van, hanem a tanító integráltan végzi az olvasási, írási és számolási képességek fejlesztését. Az idegen nyelv tanítását, mely első osztálytól kötelező, szaktanár végzi. Negyedik-hatodik osztályban megjelenik a tantárgyak szerinti oktatás, van, ahol a gyerekek új osztályfőnököt kapnak, iskolafüggő, de lehetséges az is, hogy az osztályok is változnak. A hatodik osztályt egy általános készségfelmérés zárja.

Az általános iskolát követi három év gimnázium ('gimnazjum'), amely szintén általános képzés. Itt megjelenik a kötelező második idegen nyelv, illetve a szaktárgyak széles skálája (például: biológia, kémia, fizika, informatika, történelem, társadalomismeret). Az iskoláknak lehetőségük van tagozatos osztályok indítására az alaptantervben megadottnál túli tanórák bevezetésével. Ezzel a gimnáziumok jelentős része él is, ugyanis sok helyen gyereklhiány lépett fel, és sok iskola a folyamatosan csökkenő gyereklétszám miatt a fennmaradásért küzd. Az általános és középiskolákban tanulók száma 2000 és 2010 között több mint 1,8 millióval csökkent, 7 millióról 5,2 millióra (*Herbst és Levitas, 2012*). A három év alatt minden diáknak részt kell vennie legalább egy tanórán túli projektben, mely lehet szaktárgyi vagy azon túli is. A gimnáziumot egy általános vizsga zárja le, melynek három része van: humán, természettudományos és választott idegen nyelvi.



1. ábra. A lengyel oktatási rendszer (forrás: eurydice.org.pl)

- A gimnázium elvégzése után a diákok dönthetnek, milyen irányban szeretnének tanulni:
- Általános középiskola ('liceum ogólnokształcące'): Három éves általános képzés, melyet az érettségi ('matura') zár le.
 - Profilizált középiskola ('liceum profilowane'): A középfokú oktatásnak ezt a formáját 2012-től kifutó rendszerben megszüntették. Átmenetet jelentett az általános középiskola és a szakközépiskola között. A három éves képzés során az általános képzésen túl a diákoknak lehetőségük van megismerkedni egy szakma alapjaival, melyből az érettségi letétele után szakképzettséget szerezhettek, szakterületől függően 1-2 éves középiskolán túli szakképzéssel ('szkoła policealna').
 - Szakközépiskola ('technikum'): A négy éves képzés szakképzettséget biztosít, a tanulmányokat szakvizsga zárja. Ugyanakkor az iskola lehetőséget nyújt, felkészít négy év után az érettségi letételére is.
 - Szakiskola ('zasadnicza szkoła zawodowa'): A három éves képzés szakképzettséget biztosít. A képzés befejezése után lehetőség volt az érettségi megszerzésére két éves kiegészítő középiskola ('uzupełniająca liceum ogólnokształcące'), vagy három éves kiegészítő szakközépiskolai képzéssel ('technikum uzupełniająca'). Ezt a két intézményt 2012-től, a profilizált középiskolához hasonlóan, felmenő rendszerben megszüntették. A szakiskolában végzetek jelenleg felnőtteknek szóló középiskolában szerezhettek érettségit.

Az oktatási rendszer változásai

A lengyel oktatási rendszer a 20. század viharos története során több átalakítást is megért. Az 1999-es reformban megjelent a második világháború előtti rendszer szóhasználata, például ilyen az újonnan bevezetett iskolák elnevezése: 'gimnazjum', 'liceum'. A második világháború előtti rendszert az 1934-es reform során alakították ki. A hat osztályos általános iskolát négy osztályos gimnázium követte, majd szakiskola, technikum vagy két éves liceum. A második világháború után, 1948-tól az általános iskola hét évesre változott, amit négy év középiskola követett. 1961-től az általános iskolát egy évvel meghosszabbították. Az 1970-es években felmerült az egész oktatási rendszer átalakítása, tíz éves általános középiskolát terveztek létrehozni, amely után lehetett volna liceumban továbbtanulni, vagy szakképzésben részt venni. Ezt a reformfolyamatot 1981-ben felfüggesztették és a 8+4 osztályos rendszer maradt fenn egészen az 1999-es reformig.

A régi struktúrát erős kritikák érték már a rendszerváltás előtt is, ezt mutatja többek között a tíz osztályos iskola bevezetésének terve is. Egy 1989-es vizsgálat szerint (*Osińska*, 2010) az általános iskolát elvégzőknek csak 43 százaléka folytatta érettségit adó intézményben a tanulmányait, és a 19 éves korosztálynak csupán tíz százaléka jelentkezett sikeresen felsőfokú képzésre. A tanulmány kiemelte, hogy az alkalmazott módszerek nem alkalmazkodnak a változó elvárásokhoz, az iskola enciklopédikus tudást ad át, és a diákok alapvető ismeretei hiányosak (olvasás, írás, matematikai gondolkodás).

Wiśniewski (2001) szerint a középfokú, érettségit adó intézmény alacsony arányban való választásának egyik oka a középfokú intézménybe való felvételi. A középiskolába bekerülni csak jó felvételi eredményekkel lehetett. A felvételi ismétlésére nem volt lehetőség, így ha valakinek az rosszul sikerült, azt a fennmaradó szakiskolai helyek egyikére osztották be. Ezek a helyek általában nem a népszerű szakképzések közül kerültek ki, ahová szintén teljesíteni kellett a bejutáshoz, hanem a kevésbé vonzó szakok közül. Ezért sokan nem vállalták a középiskolai felvételt a kudarcától félve, hanem próbáltak nekik tetsző szakképzésre bekerülni. 1996-ban egy próba projekt keretein belül egy megyében a középiskolai felvételt felcserélték egy az általános iskolát lezáró kompetencia teszttel. Sokan sikeresen szerepeltek a teszten azok közül a diákok közül is, akik nem tervez-

ték előtte, hogy középiskolába jelentkezzenek. A projekt sikereit látva kiterjesztették az egész vajdaságra a következő évben, majd az 1999-es reformban is megjelent ez a szemlélet.

Az 1981-es tüntetések hatásaként 1982-ben bevezették a Tanári Kartát ('karta nauczycielska'), mely az állam és a tanári szakszervezetek megállapodásával jött létre, és a tanárok jogait és kötelességeit szabályozza Lengyelországban. Ez az elmúlt harminc évben többször változott, jelenleg is érvényben van. Az 1982-es változatban nagy engedményeket tettek a tanároknak, például a kötelező óraszámot heti 18 órában állapították meg, szabályozták a tanári fizetéseket ennek kétévenkénti emelésével, illetve lehetővé tették a korai nyugdíjba menetet (*Karta Nauczycielska*, 1982). A legújabb, 2014 elejétől érvényben lévő Tanári Karta szerint a kötelező óraszám továbbra is 18 óra, a szakmai előmenetel szerint a tanári életpálya négy kategóriára oszlik: gyakornok, szerződéses tanár, kinevezett tanár, címzetes tanár (*Karta Nauczycielska*, 2014). Jelenleg a tanárok fele a legfelsőbb kategóriába esik, 27 százalékuk kinevezett tanár, 17 százalékuk szerződéses, 3 százalékuk gyakornok és 2 százalék kategóriákon kívüli (*Instytut Badań Edukacyjnych*, 2014).

A rendszerváltással megkezdődött az addig erősen centralizált rendszer lazulása. Az 1992-es közoktatási törvény egyik hozományaként az állami iskolák mellett megjelenhettek a magániskolák is. Ez a törvény még nem hozott strukturális reformokat, a legfontosabb változás, hogy megteremtette a civilek részvételének lehetőségét az iskola életében az iskolatanácsok létrehozásával (*Wiśniewski*, 2001). A törvény értelmében az általános iskolák önkormányzati kezelésbe kerültek volna 1994-től, mely azonban csak 1996-ban valósult meg. A '99-es oktatási reform összekapcsolódott Lengyelország adminisztrációs reformjával is, az általános iskolák és gimnáziumok a legalacsonyabb kormányzati szint, a községek ('gmina') fenntartásába kerültek, míg a gimnáziumot követő intézmények a járásokéba ('powiat').

Az 1999-es reform legfontosabb célkitűzései a következők voltak (*Ministerstwo Edukacji Narodowej*, 1998a):

- a társadalom műveltségi szintjének növelése, a közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkezők számának növelésével,
- egyenlő tanulmányi lehetőségek biztosítása mindenkinek,
- a tanítás – az oktatás és nevelés integráns folyamata – minőségének javítása.

A fentebb kitűzött célok eléréséhez többek közt a következő feladatokat emelték ki (*Szymański*, 2001; idézi *Leśniak*, 2009):

- az oktatás struktúrájának átalakítása,
- az általános oktatás meghosszabbítása 16 éves korig és a szakosodás kitolása egy évvel,
- a szakképzés újjáépítése széleskörű tanulmányi választékkal,
- érettségi szerzés lehetőségének biztosítása rövid idejű képzéssel a szakképzésben végzeteknek,
- egységes vizsgarendszer bevezetése, mely egyenértékűvé és összehasonlíthatóvá teszi a bizonyítványokat, diagnosztikus és irányadó szerepe van, illetve segíti az oktatás minőségének javítását,
- a tanári pálya presztízsének növelése, a tanárképzés és továbbképzés átalakítása.

A reformot az 1997-ben kormányra kerülő jobbközép kormány viharos gyorsasággal vezette be, és 1999 szeptemberében már el is indultak a gimnáziumok első osztályai. A reform fogadtatása vegyes volt: szükség volt változásokra, de ezeket nem fogadta mindenki kitörő örömmel. Mirosław Handke oktatási miniszter belebukott a reformfolyamatba és 2000-ben lemondott, azonban a reform ment tovább. A változások a 2001-

es kormányváltás után is érvényben maradtak, bár a kormányra kerülő baloldal feltett szándéka volt a gimnázium megszüntetése. A reform további lépései megkésve, vagy egyáltalán nem kerültek végrehajtásra.

A gimnáziumok bevezetésével a kamaszodni kezdő fiatalokat ki tudták venni az általános iskolából, és idősebb diákokkal kerültek egy környezetbe. A kormány is elősegítette ezt a folyamatot, lehetővé téve a líceumoknak, hogy gimnáziumi osztályokat hozzanak létre, azonban ugyanezt megtiltották az általános iskolák számára. Ez a szétválasztás sok helyen nem valósult meg infrastrukturális hiányosságok miatt.

A gimnázium bevezetése, és az egész strukturális átalakítás egyik legfőbb célja volt, hogy növeljék az oktatás színvonalát, különösen vidéken, ahol kis és nem feltétlenül jól felszerelt általános iskolák voltak nagy többségben. A tervek szerint az újonnan létrehozott gimnáziumok jól felszereltek és jó, felkészült tanárokkal tudják segíteni a diákokat. A szakosodás kérdésének egy éves kitolásával a középiskolák irányába terel a rendszer, nagyobb és biztosabb tudást adva át a tanulóknak.

A reform előtt a közoktatásban eltöltött évek alatt a diákok legfeljebb három vizsgával találkozhattak, a középiskolai felvétellel, az érettségivel és a főiskolai/egyetemi felvétellel. Ha valaki az általános iskola után szakiskolában folytatta a tanulmányait, előfordulhatott, hogy ezek közül egyikén sem kellett megmérettetnie magát. A reform ebben is változást hozott, az általános iskolát és a gimnáziumot országos, kötelezően teljesítendő vizsga zárja.

Az általános iskolát lezáró vizsga inkább szaktárgyak felett álló felmérés, amely a diák szövegértési, matematikai és szövegalkotási kompetenciáit méri fel. A 2014/2015-ös tanévtől kezdve megjelenik benne a tanult idegennyelv felmérése is. A vizsgán – jellegéből fakadóan – nem lehet megbukni, de a vizsga nem letétele a hatodik osztály ismétlésével jár. Eredményeit elvileg tilos felhasználni a gimnáziumi felvételikor, ennek azonban ellentmond lengyel kollégáim tapasztalata.

A gimnáziumot lezáró vizsga csak írásbeli. Három részből áll, melyeket a diákok három egymást követő nap írnak meg. Ezek a humán tárgycsoport (lengyel nyelv és irodalom, történelem, társadalomismeret), a természettudományos tárgycsoport (matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz) valamint választott idegen nyelv (attól függően, hogy már általános iskola elejétől, vagy a gimnázium kezdetétől tanulja a diák az adott nyelvet emelt vagy alap szinten). A dolgozatokat független bírálók javítják, a vizsga eredményei beleszámítanak – maximum az elérhető pontszám 50 százalékáig – a középiskolai felvételi pontjaiba. Mindkét vizsgatípus 2002-től került bevezetésre.

Ugyanekkor tervezték bevezetni az új típusú érettségit is, azonban ennek bevezetése eltolódott 2005-ig. Az új típusú érettségi, hasonlóan a jelenlegi magyar rendszerhez, kiváltotta a felsőoktatási felvételik nagy részét. Minden tárgyból közép- és emelt szinten lehet érettségit tenni a továbbtanulási szándéknak megfelelően, a kötelező tárgyakon felül maximum hat választott tárgyból. Kötelező érettségizni szóban és írásban lengyel nyelv és irodalomból és egy választott élő idegen nyelvből, illetve 2010-től kezdődően írásban matematikából. A lengyel és idegen nyelveken kívül nincs az érettségi tárgyaknak szóbeli része.

A strukturális átalakításokkal összekapcsolódott az oktatás decentralizációja, melynek egyik eleme az előbb említett adminisztrációs reformmal függ össze, másik lényeges pontja, hogy a helyi tantervek kidolgozására helyezte a hangsúlyt a központban meghatározott egységes tantervvel szemben. A tantervkészítés reformját megelőzően a tantervek tantárgyak szerint voltak felépítve, az ismeretek elsajátítására helyezve a hangsúlyt. Az új kerettantervek alapján, melyben az egységes alapkövetelmények és fejlesztendő kompetenciák vannak lefektetve, az iskolák készítik el a helyi tantervet, esetleg külső szakértők bevonásával (Kowalski, 1998). Az oktatási minisztérium szerint „a most bevezetendő

reform legfontosabb eleme az új tanterv szemlélete lesz, vagyis elhatárolódás a magol, letesz, elfelejt hármastól. Az új alaptantervben kevesebb helyet foglal el a lexikális tudás, a hangsúly áttevődik arra hogy a diákok a mindennapokban felhasználható tudást szerezzenek, mely logikus egészszé áll össze.” (*Ministerstwo Edukacji Narodowej*, 1998b, 6. o.)

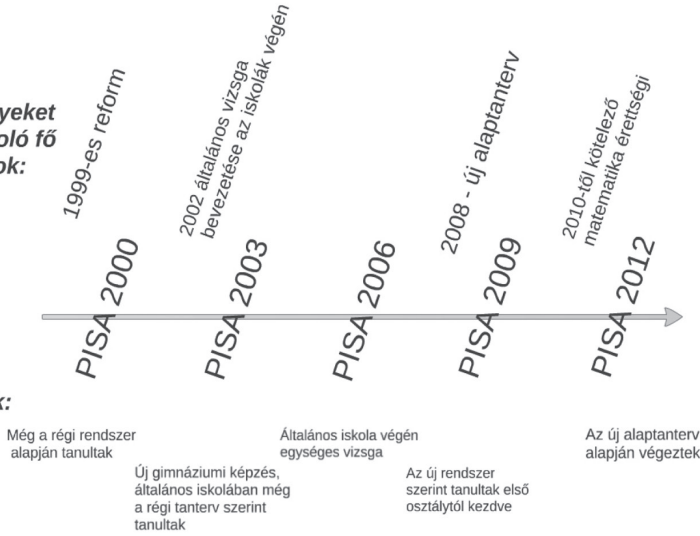
Az átalakítások után erős kritikák érték a gimnázium intézményét. Sok helyen a gyors bevezetésnek is köszönhetően nem volt új helye a gimnáziumnak, és az általános iskolával egy épületben működött a kormányzati tiltás ellenére. A megfelelő technikai és szakmai háttér is sok esetben hiányzott, a tanárok nem minden esetben voltak felkészülve a váltásra. Sok helyen általános iskolák alakultak át gimnáziumokká, és a tanári kart egy az egyben átvette az új intézmény. Egy másik fontos szempont, hogy a vidéki gimnáziumok sokszor messze kerültek a diákok lakhelyétől. A vidéki intézmények különben sem mutattak feltétlen javulást a diákok eredményeiben.

A reform másik legtöbbet kritizált pontja a szakképzési rendszer nem megfelelő átalakítása volt. A reformot végigvivő miniszter, Handke (2006) szerint ez az utódainak a hibája, akik visszavonták a gimnáziumot követő képzés átalakítási elképzeléseit. Krystyna Łybacka oktatási miniszter valóban visszaalakította a szakképzést, újból bevezetve a technikumokat és szétválasztotta az általános középiskolai képzést a profilizált középiskoláktól (ez utóbbit azóta kivezették a rendszerből). A gimnáziumok megszüntetése is napirenden volt, azonban ez végül nem következett be. Az 1999-es oktatási reform óta is folyamatosan változik az oktatás szabályozása, mint az már az előbbieken is megjelent néhány példában. Fontos megemlíteni, hogy 2008–2009-ben a reform több szempontból finomításra került, új alaptantervet vezettek be, felülvizsgálták az egységes vizsgarendszert, illetve 2010-től kötelezővé tették a matematika érettségét. Az ezt követő finomítás jelenleg is tart, többek közt az iskolaköteles kor alsó korhatárának csökkentésével.

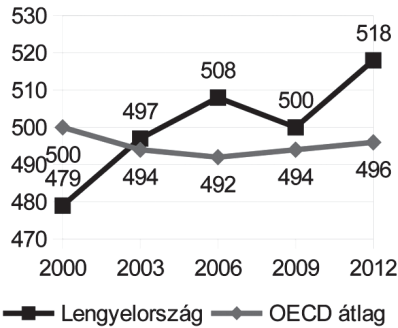
A PISA mérés eredményei Lengyelországban

Lengyelország Magyarországhoz hasonlóan 1996 óta tagja az OECD-nek, így részt vett az eddigi összes PISA mérésben. Az első felmérés az oktatási reform idejére esett, majd felmenő rendszerben jelentkezett a további mérések során az összes változás. A PISA felmérés adatait ezért gyakran szokták felhozni a reform sikerességének alátámasztására, ugyanis a PISA felmérések követik a lengyel oktatási rendszerben történt változásokat egyre javuló eredményekkel. A 2000-es vizsgálat az oktatási reform kezdete után készült, viszont a tesztlapokat kitöltő diákok még a régi rendszer szerinti kifutó képzésben vettek részt, az általános iskola befejezését követő első évben. A 2003-as vizsgálat diákjai már az új gimnáziumi képzésben vettek részt, azonban az általános iskolában még a régi tanterv alapján tanultak, továbbá számukra még a PISA teszt volt az első vizsgaszituáció. A 2006-os felmérés diákjai már egységes vizsgát tettek az általános iskola befejezésekor is. A 2009-es mérésben résztvevők voltak az elsők, akik a szerkezeti és tantervi reformok végrehajtása után, már az új rendszer szerint végezték első osztálytól kezdve az általános iskolát. A 2012-ben vizsgált diákok évfolyama volt az első, akik a gimnázium első évétől kezdve a 2009-ben bevezetett új alaptanterv szerint haladt (2. ábra).

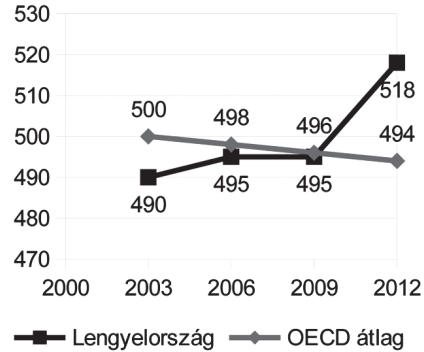
Az eredményeket befolyásoló fő változások:



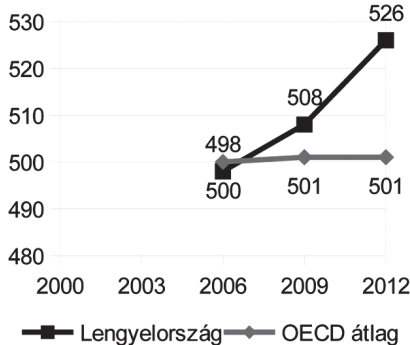
2. ábra. A reformok és a PISA mérések időrendi kapcsolata



3. ábra. A szövegértés átlageredményének változása



4. ábra. A matematika átlageredmények változása



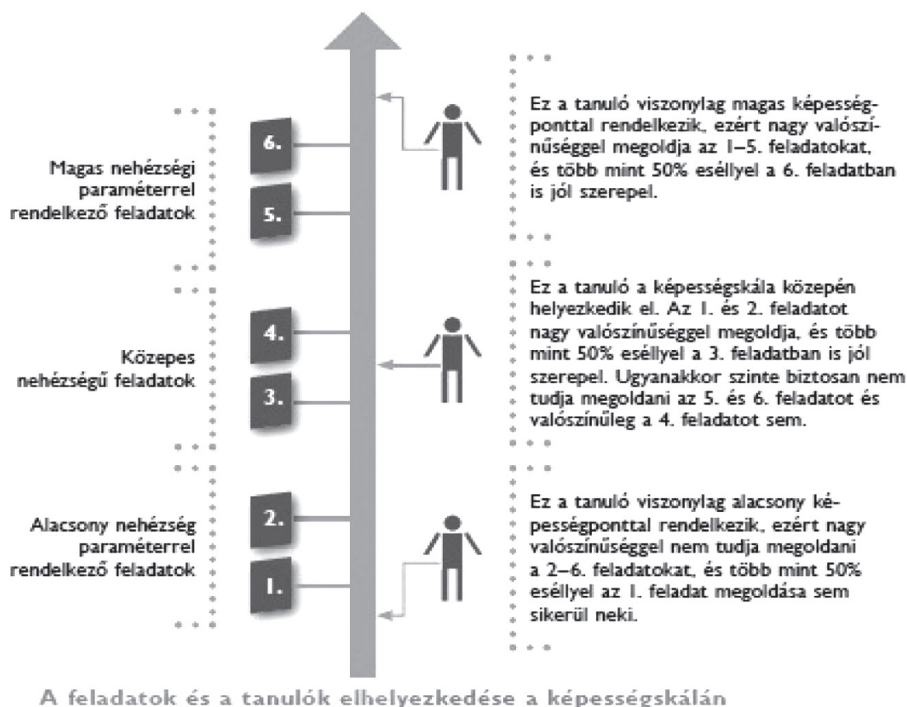
5. ábra. A természettudományos átlageredmények változása

A 2000-es felméréskor a lengyel eredmények a magyarhoz hasonló szinten, az OECD-átlag alatt voltak. A következő években szinte folyamatosan javuló eredményeket mutattak a fő mérőszámok, először felzárkózva az OECD-átlaghoz, majd a 2012-es eredményekben már jóval átlag fölött teljesítve mind a három művelődési területen, az átlagot több mint 20 ponttal meghaladva.

A 2009-es mérés eredményeihez képest 2012-ben a lengyel diákok szövegértésben és a természet-tudományokban 18 ponttal, míg matematikából 23 ponttal magasabb pontszámot értek el. A 2012-es lengyel eredmények nem csak a nagyarányú javulás miatt figyelemre méltóak, hanem nemzetközi összehasonlításban is: amennyiben az összes részt vevő országot tekintjük, Lengyelország mindhárom műveltségi területen az első tizenöt ország (vagy régió, ugyanis például Kínának csak egyes régiói vettek részt a felmérésen) közé tartozik. Az eredmények még szebbnek tűnnek, ha csak az európai országokat vizsgáljuk, ugyanis a 2012-es eredményekről elmondható, hogy mindhárom műveltségi területen a távol-keleti országok és régiók érték el a legmagasabb eredményeket.

Az európai országokkal való összevetésben Lengyelországot a lista első részében találjuk. Matematikából hatodik, csak Liechtenstein, Svájc, Hollandia, Észtország és Finnország ért el magasabb átlagpontszámot. A természettudományos művelődési területen csak Finnország és Észtország ért el magasabb átlagpontszámot, míg szövegértésből szintén a harmadik helyen végzett az európai országok listáján Írország és Finnország mögött.

Az átlagpontszámok értelmezésében segít a skála képességszintekre való felosztása. Ez a diákot abba a legmagasabb szintbe sorolja, amely szinthez tartozó kérdések többségére várhatóan jó választ ad. Ugyanígy értékeli a feladatokat is, attól függően, hogy melyik az a legmagasabb képességszint, ahová tartozó diákok nagy valószínűséggel meg tudják azt oldani (6. ábra).

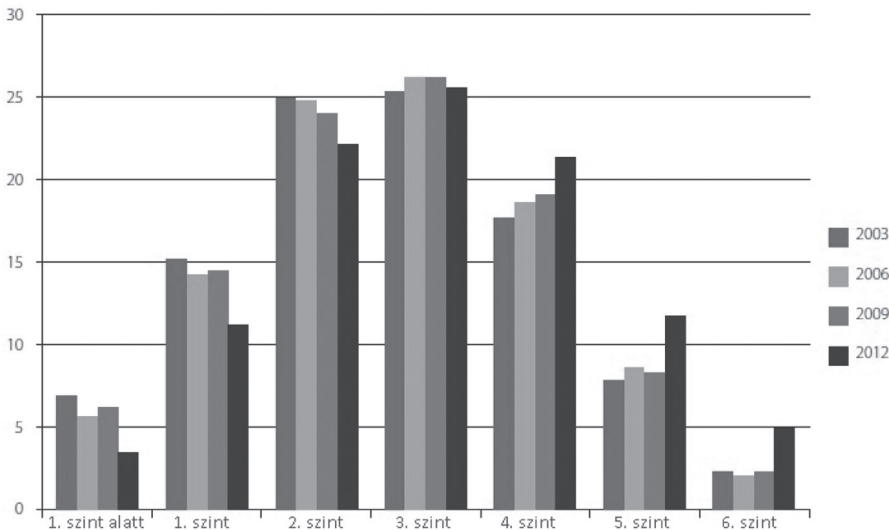


6. ábra. A feladatok és tanulók elhelyezkedése a képességszint skálán (forrás: Balácsi, Ostorics, Schumann, Szalay és Szepesi, 2010)

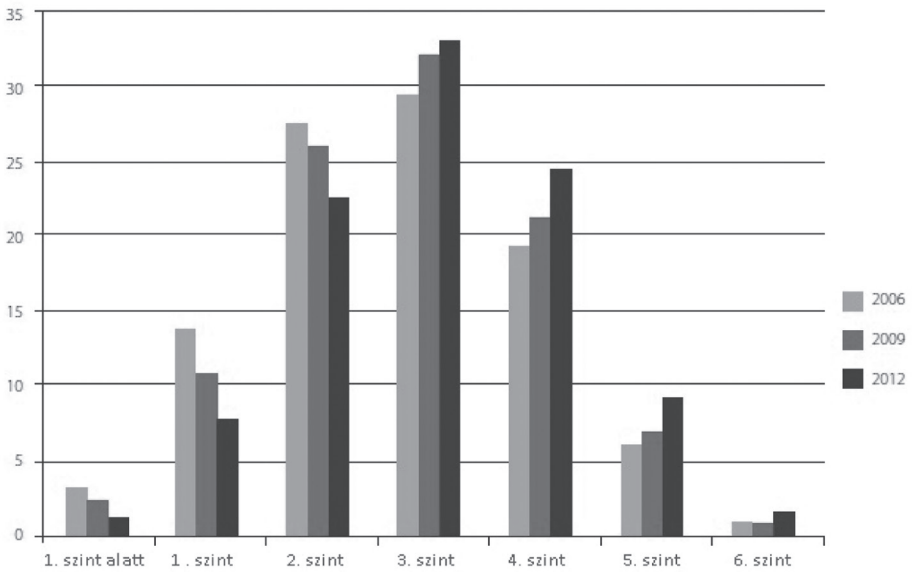
Az Európai Unió egyik célkitűzése, hogy az első képességi szinten, vagy alatta található arányát minden tagországban kevesebb mint 15 százalékra csökkentse 2020-ig. Ez Lengyelországban már most is teljesül, a reformok egyik legelső hatása volt a legalacsonyabb szinten teljesítők arányának csökkentése.

A 2006-os lengyel PISA jelentésben a legnagyobb hangsúlyt a be nem fejezett reform problémája és ennek elemzése kapta. Bár a gimnázium bevezetésével, és a kötelező általános oktatás kitolásával sikerült a lengyel eredményeket javítani, ez azonban főként a gyengén teljesítő tanulóknál eredményezett javulást, az 5. és 6. képességszintbe eső tanulók aránya messze elmaradt az OECD átlagától. A 2012-es jelentés alapján ezeket a problémákat sikerült a 2009-es új alaptantervnek kezelni, ugyanis 2006-hoz képest is jelentősen nőtt a legmagasabb képességi szintbe esők aránya.

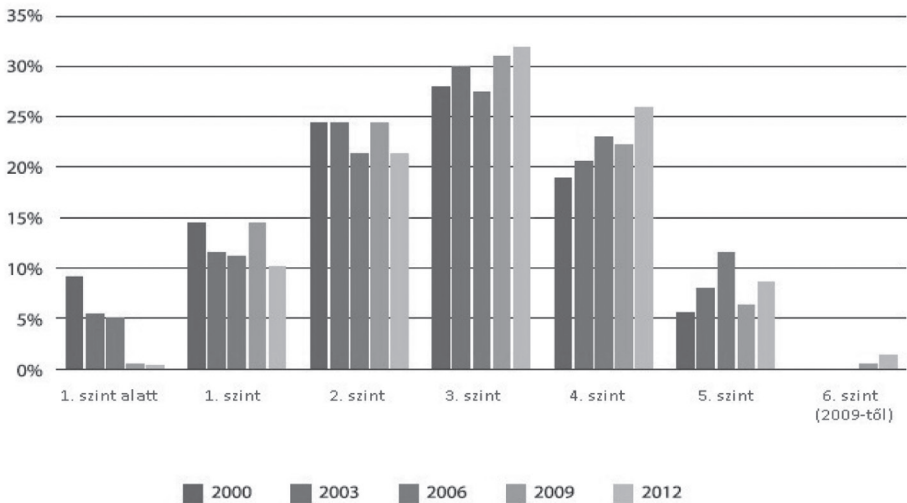
A 2006-os mérésben a nemzetközi összehasonlításhoz szükséges 15 éves korosztályon túl elvégezték a felmérést az egy és két évvel idősebbek körében is. Ezeknek az eredményéből kiderült (*Ministerstwo Edukacji Narodowej*, 2007), hogy bár az oktatási rendszer a gimnázium bevezetésével sokat nyert, a reform nem volt teljes, a gimnázium feletti iskolarendszer átalakítása nem ment végig, a terveket többször megváltoztatták. Az általános középiskolák eredményei voltak a legmagasabbak, ráadásul az itteni átlageredmények a második évfolyamon szignifikánsan magasabbak voltak, mint az első évfolyamon. Kiderült azonban, hogy míg a technikumokban és profilizált középiskolákban a két évfolyam átlageredményeiben nem volt érdemi változás, addig a szakiskolákban, ahol az átlag pontszám mindhárom területen csak 400 pont körüli mozgott, a második évfolyam eredményei gyengébbek lettek az első évfolyaménál. Tehát az általános középiskola az egyetlen, ahol lehetőség van a képességek további fejlesztésére, míg a szakiskolákban ennek a fordítottja játszódik le.



7. ábra. A diákok százalékos eloszlása a képességszinteken matematikából 2003–2012 között (a diagram forrása: OECD PISA, é. n. b)



8. ábra. A diákok százalékos eloszlása a képességi szinteken a természettudományokból 2006–2012 között (a diagram forrása: OECD PISA, é. n. b)



9. ábra. A diákok százalékos eloszlása a képességi szinteken szövegértésből 2000–2012 között (forrás: OECD PISA, é. n. b)

A 2012-es nemzetközi PISA összefoglalóban több helyen is kiemelik, hogy Lengyelország az egyike azon keveseknek, akik az elmúlt 15 évben egyszerre tudták hatékonyan csökkenteni a leggyengébbek arányát és eközben jelentősen növelni az ötödik és hatodik képességszint részesedését. Ezt az oktatás egészének színvonalnövelésével tudta elérni, ugyanis hasonlóan csökkent a második szint aránya is, a harmadik és negyedik szinté pedig nőtt. Az OECD-átlagpont egyébként mindhárom területen a harmadik képességszint határai közé esik. A legalább egy területen kiváló eredményt (5–6. szint) elérők aránya 20,2 százalék volt 2012-ben, azoknak az aránya pedig, akik mindhárom területen kiváló eredményt értek el, 6,1 százalék.

A felmérés célcsoportja a 15 éves korosztály. A vizsgálatban résztvevők kiválasztásakor nagy figyelmet fordítanak arra, hogy a célcsoport minden tanulója ugyanolyan valószínűséggel kerüljön be a mintába, így a teljes célcsoportra érvényes következtetések vonhatóak le az eredményekből. A három tesztfüzet kitöltésén túl a diákokkal egy háttérkérdőívet is kitöltetnek, melyben a családi és iskolai hátteret vizsgálják, melynek segítségével a diákok eredményeit több szempontból tudják értékelni. Egy további kérdőívet az iskolák vezetői töltenek ki, amelyben az iskoláról, annak társadalmi és kulturális hátteréről adnak meg információkat.

Ha nemek szerint vizsgáljuk a 2012-es átlageredményeket, láthatjuk, hogy matematikából és a természettudományokból nincs szignifikáns különbség. Matematikából a lányok 516 pontot, a fiúk átlagosan 520 pontot szereztek, természettudományokból pedig fordítva, a fiúk 524 pontot értek el, míg a lányok 527-et. Az olvasási és szövegértési tudományterületen az OECD-átlaghoz hasonlóan a lányok sokkal magasabb pontszámot értek el (539 pont) a fiúkhoz képest (492 pont). Ráadásul a nemek közti különbség az évek során még nőtt is, ugyanis 2000-ben még csak 36 pont volt a különbség.

A lengyel eredmények fejlődési pályáját egyedül a szövegértési terület 2009-es eredménye törte meg, amit azóta bőven korigált a 2012-es mérés alapján az oktatás. A 2006-os 508-as átlagpontszám után 2009-ben 500 pontra csökkent az átlag, ami még így is magasabb volt, mint az OECD-országok átlageredménye. A leggyengébbek aránya ismét nőtt, míg a legjobbaké láthatóan csökkent. A legjobb diákok aránya ráadásul a 2012-es nagyarányú javulás ellenére sem érte el a 2006-os szintet. 2012-ben összesen a diákok 10 százaléka került az ötödik és hatodik szint összesen, míg 2006-ban az ötödik szint aránya 11,6 százalék volt (a hatodik képességszintet szövegértésből 2009-től vezették be).

A 2012-es felméréskor lehetőség volt számítógép alapú felmérésre is, melyre a 2015-től teljesen átáll a PISA. A számítógépes matematikafelmérés átlageredményeiben a lengyel diákok a papíralapú teszthez képest gyengén, a 497 pontos OECD-átlag alatt teljesítettek átlagosan 489 ponttal, ez azonban még így is jóval magasabb a magyar eredményeknél (matematikai területen 477 pont, a számítógépes felmérés esetén 470 pont). Még ennél is rosszabbul szerepeltek a digitális szövegértésben: Lengyelország jóval a 497 pontos OECD-átlag alatt teljesített, 477 ponttal.

A 2012-es lengyel PISA eredmények visszhangja a lengyel sajtóban

A nagyszerű lengyel eredményeket érdekesen árnyalja azok társadalmi fogadtatása. Ezt legegyszerűbben az eredmények 2013. december 3-i nyilvánosságra kerülését követő sajtóvisszhangokból lehet leszűrni. A legnépszerűbb lengyel napi és hetilapokat vizsgálva¹ elmondható, hogy nagyon sok cikk az eredmények bemutatásán túl azok interpretálásával is foglalkozott: a lengyel sikerek elismerése mellett sokan kritikákat fogalmaztak meg, illetve felhívták a figyelmet a lehetséges jövőbeni vagy aktuális veszélyekre is.

Az eredmények kihirdetését követő első cikkeknek már a címe is beszédes: *Lengyel diákok a világ élvonalában* vagy *Lengyel gimnazisták Európáéln.* A cikkekből árad

az optimizmus és az elért eredményekből fakadó büszkeség, kiemelik, hogy a PISA 15 éves története alatt egy országnál sem mutattak ki ilyen mértékű teljesítményjavulást. Lengyelország megjelenik mint lehetséges példa más országok számára.

Több cikk idézi Donald Tusk lengyel miniszterelnököt, aki az eredményeket bejelentő ünnepélyes sajtókonferencián megköszönte a lengyel tanárok áldozatos munkáját, és kiállt a sokat kritizált oktatási rendszer és a gimnáziumok mellett, miszerint: „bár változtatásokra mindig szükség van, reformokra, forradalomra nincs szükség az oktatásban”. (*Ministerstwo Edukacji Narodowej*, 2013) A megjelent írásokban két elkülönülő gondolatmenet figyelhető meg: az egyik a siker okainak keresése, a másik a felmérés és az oktatási rendszer kritikái.

A nagyarányú javulásra felhozott három legáltalánosabban megjelenő indok a gimnáziumok bevezetésével meghosszabbított általános kötelező oktatás, a 2009-ben bevezetett új alaptanterv és annak szemlélete, illetve a lengyel vizsgarendszer és annak változásai. A vizsgarendszer változásai közül kiemelhető a matematika kiemelése: 2010-től kötelező érettségizni belőle, ráadásul 2012-től a gimnáziumot lezáró vizsgánál külön szerepel a természettudományos tárgyaktól. A tesztet kitöltők már erre az újfajta vizsgára készülhettek fel, mely módszertanában, kérdésfeltevésében hasonlít a PISA méréshez.

A lengyel tanárok munkája és erőfeszítései is megjelenik a siker egyik lehetséges okaként, ez hatásában azonban valószínűleg nem lett volna önmagában elegendő. Mindemellett indokként hozzák fel a sikerre az egyre növekvő arányú korrepetáláson való részvételt, mely egyben az iskolák és tanárok kritikája is.

Egy, a *Gazeta Wyborcza*-ban megjelenő, Janusz Czapiński pszichológus professzorral készült interjú az előző okokat elveti.² A professzor a siker legfőbb felhajtóerejének a lengyel társadalom egyre növekvő iskolázottságát tekinti, ugyanis a jobban iskolázott szülők nagyobb figyelmet fordítanak a gyermekeik iskolázottságára is, illetve saját maguk is példát, modellt adnak a gyerekeiknek. A cikk felhívja a figyelmet arra is, hogy rekordarányú azon gimnazista korú gyerekek száma, akiknek a szülei felsőfokú végzettséggel rendelkeznek.

Maciej Jakubowski oktatási miniszterhelyettes januári parlamenti felszólalásában a siker legfőbb okaként a lengyel tanárok és iskolák autonómiáját emelte ki, melynek a fontosságát a finnektől lesték el a 2008-as reform, többek közt az új alaptanterv tervezésekor. Egy másik lényeges elemként a külső vizsgák rendszerét jelölte meg, mely a finnknél nincs, de az OECD-tagországok nagy részében megtalálható.

Az első nap lelkes tudósításai után egyre több negatívabb hangvételű gondolat is megjelenik: „jó, hogy ilyen jók az eredményeink, de akkor mégis miért ilyen rossz az oktatás az emberek mindennapi tapasztalatai szerint?” A siker okai közül több érvet kritikaként is megfogalmaznak. Ezek közül egyik a korrepetálás nagy arányú igénybevétele, melyet általában személyes tapasztalatként fogalmazhatnak meg, ugyanis ennek mértékéről nem fogalmaznak meg pontos adatokat. A másik ilyen kritika a vizsgarendszer átalakítását érinti: többek szerint a jobb PISA-eredmények érdekében jelentek meg a hasonló feladatok a vizsgákon és így áttételesen a felkészülésben is.

Megfigyelhető az eredmények felhasználásának szándéka az aktuális politikai légkörben. Többek közt az eredmények miniszteri bejelentésén is észrevehető a lengyel eredmények felnagyítása a saját pozíciók és oktatási célok megerősítése, mint például a gimnáziumok kivezetésének elvetése. Hasonlóan a legnagyobb lengyel tanári szakszervezet (ZNP) elnöke, Sławomir Broniarz a *Gazeta Wyborcza* hasábjain a PISA eredmények sikerét a szakszervezet céljainak elérésére használja fel.³ A tanárok szerepét emeli ki, s mivel láthatóan jól működik a rendszer, nem kell, sőt nem szabad megváltoztatni az érvényben lévő Tanári Kartát. Az oktatási minisztérium egyik célja ugyanis a 18 órás kötelező óraszám emelése, sőt Joanna Kluzik-Rostkowska oktatási miniszter egy inter-

júban (2014) megjegyezte, hogy ha lehetősége lenne rá, az egész Kartát megszüntetné, mert többet árt, mint használ.

Megjelenik, hogy az elmúlt mérésekhez képest nőtt a legjobban teljesítők és csökkent a leggyengébbek százalékos aránya, azonban a tesztet kitöltő évfolyam egy hónap eltéréssel vizsgázott matematikából, ahol az országos átlageredmény 47 százalék lett. Az 518 pontos lengyel átlageredményhez és ennek sikeréhez képest ez elég alacsony.

A PISA eredményeivel szemben állnak az egyetemi tanárok és a munkaadók tapasztalatai, azaz a hozzájuk érkező diákok egyre gyengébbek. Ennek több oka is lehetséges, például: a javulás nemrég kezdődött, ezért a „jobb” diákok évfolyamai még nem jutottak el a felsőoktatásba. Egy másik lehetséges válasz, hogy az elmúlt húsz évben szélesre tárultak az egyetemek kapui, és nem csak a legjobb pár százalék kiváltsága már a továbbtanulás, hanem elérhető szélesebb tömegek számára is.

Az első eredmények bemutatása után több helyen előtérbe kerültek a felméréshez kapcsolt háttérkérdőívek eredményei, miszerint a lengyel diákok nem érzik magukat boldognak.⁴ Az előző boldogság-rangsornál erősebb kritika, hogy a lengyel diákok 79 százaléka szerint az iskola időpazarlás, 62 százalékuk szerint pedig az iskola nem készít fel a felnőtt életre. Ennek az egyik legfőbb oka a fiatalok magas munkanélküliségi rátája lehet, ugyanis a felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatalok 20 százaléka tartósan munkanélküli.

A vizsgálat eredményeinek árnyoldalaként megjelenik a diákok háttéré és eredményei közti összefüggés. Eszerint a lengyel oktatási rendszer nem tudja csökkenteni a családi háttérből, vagy a lakhelyből fakadó hátrányokat. A családok szocioökonómiai státuszát tekintve⁵ az első mérések még reményteljes változást mutattak az esélyegyenlőség terén, azonban később ez a mutató egyre inkább romlásnak indult. A gimnáziumi felvétellel megkezdődik a szelekció: egy városon belül két iskola eredményei 40 százalékkal is különbözhetnek. Az iskolák közti különbségeknél is kritikusabbnak tartja azonban az iskolán belüli szegregációt. Több eszközük van elkülöníteni a jobb eredményekkel rendelkező diákokat a gyengébbektől, például nyelvi szint alapján történő osztálybontással.

A mérés szembeni legnagyobb kritika: a mérhetlent méri. A PISA azonban nem az egyes diákok tudását méri fel egy sztenderdizált teszt alapján, hanem az oktatási rendszerről alkot képet, azt vizsgálva, mennyire tudják alkalmazni a diákok a tudásukat a mindennapokban.

A vizsgálat reprezentativitására és a kérdőívek kidolgozására, fordítására szigorú szabályok vonatkoznak, ezzel biztosítva, hogy a kapott eredmények összehasonlíthatóak legyenek. A fordításnál fontos szempont az adott ország kulturális háttéré és nyelvi tulajdonságai is, például a feladatokban az országban használt mértékegységeket használják, ezzel törekedve, hogy a kérdés nehézségi szintje megegyezzen mindenütt. A valódi mérést megelőzően a kérdésekkel tesztméréseket végeznek, a nem megfelelő feladatok kirostálására. Mindezek ellenére a PISA mérések módszertanát, megbízhatóságát és eredményeit sok kritika éri. A kritikák egy része szerint egyes feladatok kihagyása az összehasonlítás kárára megy (Stewart, 2013). Másrésztől több kritika érte a statisztikai modell használhatóságát. Kreiner (2011) szerint a használt Rasch-modell egyik alapja, hogy a feltett kérdések nehézségi szintje ugyanolyan legyen minden országban. Azonban a 2006-os PISA mérés szövegértési adatait elemezve azt tapasztalta, hogy ez nem teljesül, és ezért a PISA országgrangora nem elfogadható.

A sajtóban megjelenő kritikák egy része is ehhez hasonló, a vizsgálatot, annak módszertanát vagy befolyásolhatóságát érinti. Ennek alátámasztására több lengyel tudóst is idéznek, akik negatív véleményt fogalmaztak meg a PISA mérésekről.

Prof. Bogusław Śliwerski, a Lengyel Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának (Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk) tagja szerint a PISA mérés egy eszköz, ami a folyamatos reformokhoz és a költségmegtakarítás alátámasztásához szükséges. A PISA ugyanis csak egy szűk metszetét méri fel az oktatásnak, azonban

sokan ebből hibás következtetést vonnak le, miszerint a lengyel diákok a legjobban képzetek Európában. Kiemeli, hogy a felmérés nem megfelelő az oktatás hibáinak mérésére sem, túllentül globális léptékben gondolkodik. Kritikát fogalmaz meg a mérés módszerével szemben is.

Idézik Prof. Zbigniew Kwiecieński-t, a Lengyel Pedagógiai Társaság elnökét is, aki a 2009-es eredmények bejelentésekor azt nyilatkozta, hogy azok meg lettek hamisítva, mivel a lengyel diákok jelentős részét, a funkcionális analfabétákat a mérés nem vette figyelembe. Ezeknek a diákoknak ugyanis nem kellett iskolába menniük a teszt írásának napján.⁶ A PISA eredményekre ellenpéldaként a professzor az általános iskola végi felmérést hozza fel, mely szerint a diákok 4,6 százaléka tud csak értve olvasni. Hogy mégis nemzetközi összehasonlításban ilyen jók az eredmények, annak csak az az oka, hogy más országokban még rosszabbul megy. A PISA sikerek forrásának mondott gimnáziumok bevezetését is hibás lépésnek tartja, ugyanis ez a szakiskolai képzés szétverésével járt, tömegeket terelve a líceumok és a középfokú végzettség megszerzése felé.

Több cikk fogalmaz meg kritikát a feladatok egyszerűségével kapcsolatban, például az egyik kiemel egy feladatot a hatodik képességi szintről, mely átlagos nehézségű sebesség számítási feladat, jelezve, hogy ez nem túl nagy kihívás, azonban a lengyel diákoknak csupán öt százaléka boldogult vele.

Mindenképp ki kell emelnem az egyik *Gazeta Wyborcza*-ban megjelenő jegyzetet⁷, melynek szerzői Piotr és Alicja Pacewicz, a Centrum Edukacji Obywatelskiej (Állampolgári Nevelés Központja) munkatársai. Írásukban olvasható az egyik legsokoldalúbb elemzés a PISA eredményekről, megjelenítve a sikereket és lényeges kritikákat is. A cikk legfőbb gondolata, hogy a lengyel individualizmus meggátolja a továbblépés lehetőségét, és sokkal nagyobb teret kell adni az iskolában a csoportmunkának, az ez irányú kompetenciák fejlesztésének. A PISA felmérés legnagyobb sikereinek bemutatása után keserűen megjegyzi, hogy az eredmények ismeretében talán a gimnáziumok megszüntetését követelők esetleg átgondolják a véleményüket. A szerzők szerint ugyanis a legelső lépés a gimnáziumok bevezetése volt, ezt követte a 2009-es alaptanterv és a vizsgák szemléletének átalakítása. Azáltal, hogy a vizsgákon előtérbe kerültek a valós életből vett, gondolkodást igénylő feladatok a tanárok is egyre nagyobb figyelmet fordítanak ezekre a tanórákon. A lengyel oktatás legnagyobb kihívásának a társadalmi kompetenciák elsajátítását és a csoportmunkát emeli ki a cikk végén, s óv a diákok uniformizálásától az azonos elvárásoktól.

Hasonlóan fontosnak tartja az önálló gondolkodást, és az erre való nevelést az Oktatási Felmérések Intézetének (Instytut Badań Edukacyjnych) igazgatója, Prof. Michał Federowicz is. A vele készült interjú a *Gazeta Wyborcza*-ban olvasható.⁸ Két, az önálló gondolkodáshoz kapcsolódó területet emelt ki, melyekre a következő években figyelni kell: egyikük az ismeretlen problémák megoldása, amikor nem egy már tanult módszert kell alkalmazni, a lengyel diákoknak akadnak problémái. A másik nehézség: a lényeges információk kiszűrése és a kritikus gondolkodás. Az ezekben elért eddigi javulást szintén a gimnáziumi vizsga bevezetéséhez köti. A matematika vizsga átalakítása szemléletváltást hozott, a vizsgára való felkészülésben a nyitott feladatok egyre nagyobb hangsúlyt kaptak, ez nem csak a feladatmegoldási gyakorlatot biztosította a diákok számára, hanem magabiztosságot is, hogy egyáltalán nekikezdenek az ilyen típusú feladatoknak.

Újabb PISA-eredmények – problémamegoldás

2014. április elején jelent meg a 2012-es eredményeket elemző legújabb kötet az OECD honlapján. Ebben a 2012-es opcionális felmérésként megjelenő problémamegoldás ('Problem solving') területének eredményeit mutatja be.

A terület az iskolai tantárgyaktól teljesen elvonatkoztatva azt vizsgálja, hogyan boldogulnak a diákok hétköznapi nem-rutin feladatokkal, problémákkal. Ennek szemléltetésére a kötet Robinson Crusoe-t hozza fel példaként. Az általános következtetési készség, a problémamegoldás folyamatának irányítása a mérés fő fókusza olyan problémákkal, amelyek nem igényelnek szaktudást (OECD, 2014). A mérés számítógép segítségével történt, összesen 44 ország vett részt benne. A részt vevő OECD-országok átlagát, hasonlóan a többi tudományterülethez, 500 pontban határozták meg.

A lengyel átlageredmény 481 pont. A leggyengébbek közé (1. szint vagy alatta) 25,7 százalék, a legjobban teljesítők (5–6 képességszint) közé a diákok 6,9 százaléka tartozik. A lengyelek az egyetlenek, ahol egyáltalán nem kimutatható eltérés a nemek közt ezen a területen. Ezek az eredmények az OECD-átlaghoz képest is alacsonyak, azonban a többi tudományterületen elért eredményeikhez képest még gyengébbek. A jelentés szerint 20 ország diákjai teljesítenek gyengébben, a többi tudományterületen velük egy szinten szereplő államok diákjainak eredményeivel összehasonlítva. Lengyelország az egyik a négy közül, ahol ez a különbség több mint 40 pont.

Az újabb eredményekre a lengyel sajtó sokkal kevésbé reagál. Hangulatukban pesszimistábbak, a kudarc okai keresik, összevetve a siker okaival és az akkor megjelenő kritikákkal. A *Gazeta Wyborcza* szembesít a pár hónappal ezelőtti miniszterelnöki beszéddel, mely szerint a lengyel diákok az egyik legjobbak a világon. A szerző erős kifejezéseket használ az eredmények érzékeltesítésére, például: „Nincs mit dicsekedni, gyengén teljesítettünk.” vagy az eredmények „szörnyűek”. Az eredmények lehetséges okai között említi, hogy a lengyelek kortársaikhoz képest kevesebbet találkoznak a tanórákon modern technológiákkal, esetleg nehezebb számukra a képernyőről történő értő olvasás. A cikk többeket idéz, akik szerint a diákok a valós életben sokkal jobban boldogulnak a problémákkal, azonban ezek vizsgálata iskolai környezetben kevésbé sikeres. Előtérbe kerül az iskola által elvárt attitűd, mely a megszokott utak automatikus keresésére buzdít, az önálló gondolkodás helyett.

Ugyanez a cikk közli az Oktatási Minisztérium (MEN) álláspontját is, miszerint tisztában vannak a problémával. Erre volt válasz a 2009-es új alaptanterv, azonban a vizsgálatban részt vevők csak a gimnázium 3 éve alatt tanultak eszerint, és „ez a nem tipikus problémák megoldásának elsajátításához” nem elég. Ez ellentmond annak, hogy a matematika művelődési területén elért sikereik okául ugyanezt az alaptantervet jelölték meg. Ráadásul ezek a feladatok nem olyanok, amelyekre az iskolának kellene felkészítenie. Az iskola feladata a gondolkodás fejlesztése, a hétköznapi problémái nem házi feladatok. Katarzyna Hall volt oktatási miniszter szerint épp ezért van értelme a nemzetközi felméréseknek, mert általuk többletinformációt lehet megtudni az oktatási rendszerről.

Az iskolák és szülők felelőssége is felvetődik a diákok gyenge teljesítményében. A tanárok mint gépek haladnak a tananyaggal, ugyanis nincs elég idő a gyakorlatra, praktikus, valóságközeli feladatokra. A szülők többféleképp is lehetnek vétkesek: vagy túlzottan gondoskodnak a gyerekről, vagy csak a szükségleteit elégítik ki különböző elektromos kütyükkel, azonban nem fordítanak elég figyelmet rájuk. Megoldásként felmerül, hogy az iskolának sokkal alkotóbbá kell válnia. A diákok jelenleg csak nagyon ritkán tanulnak csak saját tapasztalataik alapján, sokkal meghatározóbbak a frontális előadások. Bár az új alaptanterv a változásra sarkall, ez sokszor nem valósul meg.

Összegzés, záró gondolatok

A lengyel oktatási rendszer a rendszerváltás idején hasonló volt hazánk oktatási rendszeréhez. Az elmúlt 25 év alatt teljesen más fejlődési utat járva be, úgy tűnik, hogy valamit jól csinálnak, jobban, mint mi. Az első PISA mérés szerint 2000-ben még hasonló minőségi színvonal jellemezte mindkét oktatási rendszert. A pozitív lengyel változások egy-

értelműen az 1999-es oktatási reformhoz köthetőek, a gimnáziumok bevezetésével egy évvel növelték az általános képzést, melynek hatására a vizsgált 15 éves korosztályban a leggyengébb csoportba eső fiatalok aránya egyből csökkenésnek indult. A gimnázium megítélése az első időkben ennek ellenére kifejezetten negatív volt, és napjainkban sem egyértelműen pozitív. A gyors bevezetésből fakadó érdeksérelmek és nehézségek mellett olyan nevelési problémákat generál, amelyre nem voltak felkészülve az ott tanító pedagógusok. A reform legnagyobb hibájának az addig jól működő szakképzési rendszer szétverését tartják, az új rendszer sokak szerint sokkal kevésbé képes jó szakemberek képzésére.

A reform széleskörű autonómiát biztosított az egyes intézményeknek, ezzel áttételesen elismerve a pedagógusok hozzáértését, felismerve, hogy a helyi problémákra ők tudják a legjobb választ adni. Az új kerettantervek szakítottak az addigi ismeretalapú elvárásokkal, a diákok fejlesztendő képességeit, kompetenciáit helyezték a középpontba. A kerettanterv 2009-ben újra átgondolásra került, fontosabb szerepet kapott benne az önálló gondolkodáson alapuló munka, a tehetséggondozás. Ez is eredményezhette a 2009-hez képesti újbóli javulást a 2012-es PISA mérésben. Ekkor ugrott meg ugyanis a legfelső két képességi szinten teljesítők aránya. Az, hogy a felmérést kitöltő lengyel diákok mindegyikének volt már vizsgatapasztalata, ráadásul többségük a felmérés kitöltésekor épp a gimnáziumot lezáró általános vizsgára készült, valószínűleg szintén része volt a jó lengyel eredményben.

A PISA eredményekben megjelenik az elmúlt 15 év oktatási reformjainak sikere, ezt az aktuális kormányzat megkísérli saját politikai céljaira felhasználni. Ugyanez a törekvés érhető tetten a tanári szakszervezetek esetén is. A siker megerősíti a működő oktatási intézményrendszert, különösképpen a gimnázium pozícióját. Az eredmények kapcsán megjelenő legtöbb kritikus hang a nagy hangon kommunikált sikerek és a mindennapi valóság távolságát emeli ki. A problémamegoldási terület eredményei mutatják, hogy bár valóban sokat fejlődött az elmúlt évtizedekben a lengyel oktatás színvonala, még komoly feladatok állnak az iskolarendszer előtt.

A reform széleskörű autonómiát biztosított az egyes intézményeknek, ezzel áttételesen elismerve a pedagógusok hozzáértését, felismerve, hogy a helyi problémákra ők tudják a legjobb választ adni. Az új kerettantervek szakítottak az addigi ismeretalapú elvárásokkal, a diákok fejlesztendő képességeit, kompetenciáit helyezték a középpontba. A kerettanterv 2009-ben újra átgondolásra került, fontosabb szerepet kapott benne az önálló gondolkodáson alapuló munka, a tehetséggondozás. Ez is eredményezhette a 2009-hez képesti újbóli javulást a 2012-es PISA mérésben. Ekkor ugrott meg ugyanis a legfelső két képességi szinten teljesítők aránya. Az, hogy a felmérést kitöltő lengyel diákok mindegyikének volt már vizsgatapasztalata, ráadásul többségük a felmérés kitöltésekor épp a gimnáziumot lezáró általános vizsgára készült, valószínűleg szintén része volt a jó lengyel eredményben.

A lengyel példa mutatja, hogy lehetséges az oktatásban országos szintű javulást elérni néhány év alatt is. A lengyel siker oka az új szisztéma és az egy évvel meghosszabbított általános képzés volt. Fontos szerepet kapott továbbá az intézményi autonómia, a tanári munka megbecsülése és a kompetenciafejlesztésre alapozott alaptanterv is.

Irodalomjegyzék

- Balázi Ildikó, Ostorics László, Schumann Róbert, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010): *A PISA2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2013): *PISA2012 összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Kluzik-Rostkowska, J. (2014): *Minister edukacji dla DGP: Karta Nauczyciela wymaga zmian*. Interjú. 2014. 04. 18-i megtekintés, http://wiadomosci.dziennik.pl/opinie/artykuly/451805_joanna-kluzik-rostkowska-dla-dgp-karta-nauczyciela-wymagazmian.html
- Handke, M. (2006): *Reformę szkoły zepsuto później*. Interjú. 2014. 04. 18-i megtekintés, <http://www.rmfm24.pl/tylko-w-rmf24/wywiady/news-handke-reforme-szkoly-zepsuto-pozniej.nfId,210846>
- Herbst, M. és Levitas, A. (é. n.): *Decentralizacja systemu oświaty w Polsce*. Uniwersytet Warszawski.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2014): *Raport o stanie edukacji 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Karta Nauczyciela* (1982). Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19
- Karta Nauczyciela* (2014). Dz.U. 2014 poz. 191
- Kowalski, J. (1998): Oktatási és tantervreform Lengyelországban. *Új Pedagógiai Szemle*, július–augusztus.
- Kreiner, S. (2011): *Is the foundation under PISA solid? A critical look at the scaling model underlying international comparisons of student attainment*. 2014. 04. 01-i megtekintés, https://ifsv.sund.ku.dk/biostat/biostat_annualreport/images/c/ca/ResearchReport-2011-1.pdf
- Leśniak, R. (2009): *Odnaleźć optymizm... Po 10 latach wprowadzenia reformy oświaty*. 2014. 04. 18-i megtekintés, http://www.malopolska.edu.pl/artykuly/odnalezc_optymizm_po_10_latach_wprowadzenia_reformy_oswiaty/
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1998): *Reforma Systemu Edukacji –Projekt*. WSiP, Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1998): *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*. Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2013): *Sukces polskich gimnazjalistów. Światowe wyniki badania PISA*. 2014. 04. 18-i megtekintés, <http://men.gov.pl/index.php/badania-i-analazy/728-sukces-polskich-gimnazjalistow-ogloszono-swiatowe-wyniki-badania-pisa-2012>
- OECD PISA (é. n. a): *Wyniki badania 2006 w Polsce*. Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2014. 04. 01-i megtekintés, http://ifispan.waw.pl/pliki/pisa_raport_2006.pdf
- OECD PISA (é. n. b): *Wyniki badania 2012 w Polsce*. Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2014. 04. 01-i megtekintés, http://ifispan.waw.pl/pliki/wyniki_pisa.pdf
- OECD/UNESCO Institute for Statistics (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*. PISA, OECD Publishing. doi: 2014. 04. 18-i megtekintés, DOI: [10.1787/9789264102873-en](https://doi.org/10.1787/9789264102873-en)
- OECD (2013): *PISA 2012 Results in Focus*. 2014. 04. 14-i megtekintés, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD (2014): *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems*. Volume V. piSa, oecd publishing. 2014. 04. 18-i megtekintés, DOI: [10.1787/9789264208070-en](https://doi.org/10.1787/9789264208070-en)
- Osiński, Z. (2010): *Reformowanie polskiej edukacji historyczniej w XX wieku. Kształt reform a potrzeby, zainteresowania i możliwości ucznia*. 2014. 04. 18-i megtekintés, http://www.academia.edu/2283440/Reformowanie_polskiej_edukacji_historycznej_w_XX_wieku._Kształt_reform_a_potrzeby_zainteresowania_i_mozliwosci_ucznia
- Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Bölcsész Konzorcium. 2014. 04. 18-i megtekintés, <http://mek.niif.hu/05400/05467/05467.pdf>
- Stewart, W. (2013): *Is PISA fundamentally flawed?* 2014. 04. 18-i megtekintés, <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6344672>
- Wiśniewski, J. (2001): *Report on the development of Education in Poland*. Ministry of National Education, Warsaw.

Források

(Megtekintés minden esetben: 2014. 04. 18.)

Napilapok

<http://www.rp.pl/artykul/1069601-Polscy-gimnazjalisci-w-czolowce-Europy.html>

<http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/763120,pisa-szwedzi-chca-sie-uczyc-od-polakow-jak-zreformowac-oswiata.html>

<http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/763283,pisa-sukces-polskiej-edukacji-eksperci-maja-watpliwosci.html>

http://wyborcza.pl/1,76842,15069897,Czy_to_krytykowane_gimnazja_pchnely_w_gore_polskich.html

<http://www.rp.pl/artykul/1069681.html>

http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,15078967,Czapinski_Sukces_w_badianiu_PISA_to_nie_zasluga_szkoly.html

http://wyborcza.pl/1,75478,15106438,Efekt_reform_czy_nauki_pod_testy_Skad_wzial_sie_sukces.html

<http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/763985,polscy-gimnazjalisci-wyjatkowo-nie-lubia-szkoly.html>

http://wyborcza.pl/1,76842,15112809,Polska_szkola_nieszczescia_Ostrzezenie_z_badian_PISA.html

http://wyborcza.pl/1,75968,15076925,Swietne_15_latki_slabi_studenci.html

http://wyborcza.pl/1,75478,15064902,Polscy_uczniowie_w_swiatowej_czolowce_Sa_wyniki_badiania.html

<http://www.rp.pl/artykul/1072155-Przesadny-zachwyt-polska-szkola.html>

<http://www.rp.pl/artykul/1071168-PISA-i-co-dalej.html?p=1>

http://wyborcza.pl/1,75968,15082998,Radosna_PISA_a_szkola_smutna_.html

http://wyborcza.pl/1,76842,15174485,Gimnazja_nowej_ery_Nie_trenujemy_na_uczniach_probnych.html

<http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/766990,szkola-kuznia-niewolnikow.html>

<http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/763018,wyniki-rankingu-pisa-polscy-uczniowie-13-miejsce.html>

<http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/763025,wyniki-rankingu-pisa-polscy-uczniowie-13-miejsce.html>

Hetilapok

<http://polska.newsweek.pl/wyniki-badan-pisa-2012-rok-umiejtnosci-uczniow-newsweek-pl,artykuly,276203,1.html>

<http://tygodnik.onet.pl/wwwylacznie/polska-mistrzswiata-w-edukacji/20btx>

<http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1564293,1,zdolna-polska-mlodziez.read>

Problémamegoldás

http://wyborcza.pl/1,76842,15739336,Polskie_nastolatki_nie_umieja_rozwiazywac_problemw.html

http://wyborcza.pl/1,76842,15739636,Szkolo_mamy_problemy_z_rozwiazywaniem_problemw_.html

<http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/789045,cyfrowa-szkola-nie-ma-narzedzi-do-oceny-inwestycji.html>

http://wyborcza.pl/1,76842,15762871,Nauczyciel_Stalismsy_sie_maszynkami_do_nauczania_.html

http://wyborcza.pl/1,76842,15745732,Prof_Cellary_Gimnazjalistom_szkola_zycia_potrzebna.html

http://wyborcza.pl/magazyn/1,137770,15781989,Lic_eum_do_remontu.html

Jegyzetek

¹ A legnépszerűbb lengyel napilapok a *Gazeta Wyborcza*, a *Rzeczpospolita* és a *Dziennik Gazeta Prawna* (2014. 04. 18-i megtekintés, <http://www.wirtualnemedi.pl/artykul/fakt-najchetniej-czytany-dziennikiem-przeglad-sportowy-do-gory>). A legolvasottabb lapok közé tartozó bulvárlapok (*Fakt*, *Super Express*) alig foglalkoztak a témával. A *Polityka* és a *Newsweek Polska* a legnépszerűbb közéleti hetilapok (2014. 04.

18-i megtekintés, <http://www.wirtualnemedi.pl/artykul/polacy-najchetniej-kupuja-tele-tydzien-i-tygodniki-plotkarskie-top-63>), a *Tygodnik Powszechny* pedig irányadó, katolikus elkötelezettségű, de kevésbé olvasott hetilap.

² 2014. 04. 18-i megtekintés, <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,15078967,Czapinski>

Sukces_w_badaniu_PISA_to_nie_zasluga_szkoly.html

³ 2014. 04. 18-i megtekintés, http://wyborcza.pl/1,76842,15117582,PISA__polski_powod_do_dumy__polski_powod_do_narzekania.html

⁴ Pontosabban a diákok hány százaléka ért egyet azzal az állítással, hogy „Boldognak érzem magam az iskolában”.

⁵ A szocioökonómiai státusz egy család jövedelmi helyzete, melyet befolyásol a felnőttek munkaerő-piaci helyzete, a család szerkezete és a család társadalmi-geográfiai jellemzői (*Réthy* és *Vámos*, 2006).

⁶ Ez ilyen formában egész biztosan nem igaz, ugyanis szigorú protokoll szabályozza a meg nem jelentek számát. Az eredmény csak akkor érvényes, ha legalább a kiválasztott diákok 85 százaléka részt vesz a felmérésen.

⁷ 2014. 04. 18-i megtekintés, http://wyborcza.pl/1,75968,15082998,Radosna_PISA__a_szkola_smutna_.html

⁸ 2014. 04. 18-i megtekintés, http://wyborcza.pl/1,76842,15174485,Gimnazja_nowej_ery__Nie_trenujmy_na_uczniach_probnych.html

A közösségi oldalak hatásának vizsgálata SNI-s tanulók körében

Az olvasási zavarok vizsgálata mintegy száz évre tekint vissza. Ennek során a jelenség meghatározása, értelmezése, valamint felismerésének és korrekciójának módjai, lehetőségei változtak. Kussmaul használta először 1877-ben a szóvakág/word-blindness kifejezést. Ő az agysérülést követő, úgynevezett szerzett olvasási zavar megnevezésére használta. 1896-ban Morgan átveszi Kussmaultól a kifejezést, de kiegészíti azt az alkati, veleszületett jelzővel. Morgan tehát finomítja a kifejezést, elkülöníti a szerzett olvasási zavart a fejlődési zavartól, de feltételezi az olvasási zavar két típusa között az összefüggést, azonosságot. Hinshelwood klinikai tapasztalatait felhasználva, 1917-ben könyvet írt a kongenitális/veleszületett szóvakágról. Lényeges megállapításokat tesz, amikor kifejti, hogy nem minden olvasási nehézséggel küzdő gyerek tekinthető kongenitálisan szóvaknak, hanem csak azok, akiknek olvasási nehézségei súlyosak és tünetei egyértelműek. Meghatározásában elsőként vezet be kizárásos kritériumokat, az emlékezet súlyos zavarait és az alacsony intelligenciát. Egyértelműen elkülöníti az alacsony intelligenciájúak olvasási zavarát a normál intelligencia övezetébe tartozó gyerekek olvasási nehézségétől. Ez a szemlélet hosszú időre meghatározta az olvasási zavarok megközelítését.

Magyarországon Ranschburg Pál nevéhez fűződik az olvasási zavarok, illetve ezzel összefüggésben az írás, helyesírás, beszéd zavarainak vizsgálata. Az általa használt szakkifejezések nem mindig azonosak az angol szakirodalomban használtakkal. A legaszténia szakkifejezés bevezetésével külön hangsúlyozza a gyenge olvasás és súlyos olvasási zavar tüneti és oki eltérését. Munkássága nagy hatást gyakorolt a német nyelvterületen folyó munkásságra, diagnosztikára és terápiára, ahol a mai napig használják a legaszténia fogalmát.

Az 1980-as évektől kezdődően az angol szakirodalom hatására a diszlexia kifejezés egyre inkább elterjedt és megjelenik egy sokkal tágabb kifejezés: a részteljesítmény-zavar, hazánkban részképességszavar. Német nyelvterületen azonban csak a nevezéktan esetében, míg nálunk a hazai logopédusok módszereik kialakításában és ezek elméleti megalapozásában is erősen ragaszkodnak Ranschburg Pál munkásságához.

A diszlexia Meixner-féle magyarázatában és az általa kialakított reedukáció módszer-tanában meghatározó szerepe és magyarázó ereje van az általa leírt homogén gátlás jelenségének. A homogén gátlás törvénye emlékezetet vizsgáló kísérletek eredményei

alapján született. A kísérlet során eltérő és hasonló ingerek felidézését mérték (betűk és számsorok), és megállapítható volt „az időben érintkező homogén lelki tartalmak egybeolvadási törekvése” (Ranschburg, 2000).

A diszlexia szakirodalmát az 1970-es évek közepéig fogalmi tisztázatlanság jellemzi, majd 1975-ben fejlődési diszlexia néven készül el a meghatározás. Eszerint a fejlődési diszlexia olyan zavar, amely az olvasás elsajátításának nehézségében nyilvánul meg, annak ellenére, hogy az olvasás tanítása az adott nyelven szokásos, elfogadott módszerrel történik, és a tanuló intelligenciája a normál tartományba sorolható, szociokulturális lehetőségei pedig nem térnek lényegesen el az átlagtól. Ez a meghatározás az adottságok és feltételek, valamint a zavar minőségi különbségeire épít. Azaz nem pozitív tünettan, nem tünetcsoportot határoz meg, hanem viszonyt értelmel. A hivatalos meghatározás eredményeképpen a fejlődési diszlexia meghonosodik az orvosi szóhasználatban, és lassan elfoglalja helyét a pedagógiai és pszichológiai szakirodalomban is. A pszichiátriai diagnosztikai kézikönyvben 1995-ben a diszlexia a tanulási zavarok csoportjában jelenik meg mint olvasási zavar.

A magyar szakirodalomban Ranschburg munkássága után csak az 1960-as években kap új lendületet az iskolai kudarcok okainak feltárása. A pedagógiai pszichológia, a logopédia területén jelennek meg újabb és újabb közlések (Ligeti, 1967; Meixner, 1974; Vassné Kovács, 1977; Vekerdy, 1969)

A diszlexia diagnosztikáját, terápiáját logopédusok dolgozták ki. A diszlexia megállapítása és kezelése nálunk a logopédia kompetenciájába tartozik. Az orvosi szakmák, a pszichológia, a nyelvészet csak később kapcsolódnak be a diszlexia vizsgálatába. Abban, hogy az orvosi szakmák szemlélete bekerült a logopédiai képzésbe, jelentős szerepe van Palotás Gábor munkásságának. Az 1980-as évek Magyarországon a diagnosztika és terápia módszertanának kiszélesedését, sokoldalúvá válását hozzák, azonban az 1990-es évek végéig ez még nem egy egységes diagnosztika, terápia, prevenció és intervenció.

A kutatás problémaháttere

A vizsgált tanulók körében megfigyelhető egyfajta tanulás iránti érdektelenség és az ebből fakadó alulteljesítés. Az órákra készületlenül érkeznek, azokon az órákon pedig, ahol a tananyagot olvasással kiegészítve dolgozzák fel, szeretnek a háttérben meghúzódva „szerepelni”, ami tovább csökkenti a tanulás hatékonyságát. Mivel ebben a korosztályban – és elsősorban a mi iskolánkban – a tanulás nem pozitív attitűd, ezért ebben a demotivált tanulói környezetben az amúgy is tanulási nehézséggel küzdő tanulók helyzete még nehezebbé válik.

Informatika órákon tapasztalom, hogy a számítógép mint valami bűvös eszköz manifesztálódik, és az órák végén a feloldódást segítő szabad géphasználat nagyon gyakran kimerül egy bizonyos közösségi oldalon történő információcserében. Mit tesz ilyenkor egy „diszes” gyerek? Ugyanazt, amit a többi, hiszen nem akar különbözni, nem akar újabb bélyeget. Még ha oly nehezebbre is esik a helyes gépelés, inkább vállalja az ezzel járó esetleges „lebukást” – vagyis, hogy ő a „diszes” –, mint hogy kimaradjon a közösségi tevékenységből.

A vizsgált SNI-s gyerekek nagyon gyakran magatartási zavarokkal is küzdenek, melyek az egymással szemben tanúsított agresszív magatartásban, a normaszegő viselkedésben vagy a csoport peremére kerülésben nyilvánulhatnak meg. Nyilvánvaló cél, hogy ezen a helyzeten a nevelési eszközök helyes megválasztásával tudjunk segíteni. A közösségi oldalak ebben a pedagógus segítségére lehetnek; a peremen lévő a közösségi oldal csoportjába terelheti – máris nem lesz a peremen –, míg a normaszegőt távol tarthatja attól, jelentősen alakítva énképét. A sérült tanulók önképének kialakítása ugyanis az ese-

tek túlnyomó többségében komoly problémát jelent, mert a kortárs csoportokban mind mentálisan, mind fizikailag hátrányban érezhetik magukat. Nyilvánvaló, hogy gyakran alá- vagy túlbecsülik magukat. A közösségi weblapok mindezek fejlesztéséhez nagyon erőteljes visszacsatolást adnak, elég csak megtekinteni az ún. üzenőfal szolgáltatás üzeneteit.

A kutatási terület, a kutatásban résztvevők bemutatása, hipotézisek

A címben is szereplő két választott szakközépiskola közül az egyik a jelenlegi munkahelyem: a Szent-Györgyi Albert Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium. „Az iskola képzéseinek köre rendkívül változatos. Pedagógiai programunkat úgy alkottuk meg, hogy a képzések között biztosított legyen az átjárhatóság. Így diákjaink az alma mater falain belül akár több szakmát is szerezhhetnek, illetve a szakmunkás bizonyítványtól az érettségig át eljuthatnak egészen a felsőfokú szakképesítésig. Képzési és fejlesztési feladataink megfelelő színvonalú ellátása érdekében iskolánk jó kapcsolatot igyekszik fenntartani a szülőkkel és a diákokkal, az általános-, a közép- és felsőfokú oktatási intézményekkel, a munkaügyi hivatalokkal valamint az önkormányzatokkal. Tantestületünk a sikeres nevelő- oktató munka zálogaként kiemelkedő jelentőségűnek tartja a tantervi követelmények színvonalas teljesítését, a tanulói motiváció biztosítását, a folyamatos normatív értékelésen alapuló visszajelzést az egyén előrehaladásáról, a korszerű taneszközök bővítésének körét. További fontos alapelvként fogalmaztuk meg az állandó, egyénre szabott segítségnyújtást a tanulási nehézségek leküzdésében, valamint a hátrányos helyzetű tanulók támogatását, esélyegyenlőségük biztosítását.” Ezen kívül az iskola pedagógiai programjában külön kitér a hátránykompenzációs feladatok ellátására: „Az iskolában segítő feladatot ellátó kollégák számára biztosított az esetmegbeszélés, szükség esetén a szupervízió lehetősége. A képzési profilnak megfelelően több segítő szakember dolgozik intézményünkben, így biztosítható, hogy a tanuló számára elfogadható, öt órás keretek között nem tanító kollégát válasszon. A rászoruló tanulók fejlesztésének biztosítottak az egyéni és csoportos formái is.” (A Szent-Györgyi..., 2015, 23. o.)

Az itt tanuló gyermekek ismeretkörét és világméretű alapvetően meghatározza a szociális helyzetük. Fejlődésük üteme, teljesítményük eredményessége az országos felmérések tanúsága szerint a legtöbb téren átlagos. A kutatásom alanyait képező SNI-s tanulók száma a teljes tanulólétszám 13 százaléka, ami 63 fő. Mivel tizenhetedik éve tanítok informatikát a középiskolás korosztálynak, nagy rálátásom van mind a „normális”, mind a SNI-s tanulók internetezési és ezen belül közösségi hálós szokásaira is.

A kontrollként választott szakközépiskola a csepeli Adu Vállalkozói Szakközép- és Szakiskola, Két Tanítási Nyelvű Szakközépiskola és Gimnázium. Iskolánk kezdetben szakközépiskolai és szakiskolai képzést folytatott, napjainkra képzési palettánkban ezek mellett a két tannyelvű szakközépiskolai és – legifjabbként – a gimnáziumi képzés is jelen van. A szakképzésben, szakiskolai képzésben nagy hangsúlyt fektetünk a magas színvonalú gyakorlati képzésre, a szakma gyakorlásához elengedhetetlenül szükséges kompetenciák – közöttük az idegen nyelvi kompetenciák – fejlesztésére. Tanulóink gyakorlati képzését nemcsak az iskola gyakorlótermei, tanműhelyei, hanem partnerintézményeink és az üzemi gyakorlatok is segítik. Szakközépiskolai tanulóink lehetőséget kapnak arra, hogy szakmacsoportos alapozó képzés keretében szerezzenek olyan ismereteket, amelyek a szakmaválasztásban segítségükre lehetnek. Gimnáziumunkban célunk, hogy tanulóink sikeres érettségit követően képesek legyenek a felsőoktatásba bekapcsolódni vagy emelt szintű, illetve felsőfokú szakképesítést szerezni. Fontosnak tartjuk, hogy az iskola tanulói egyéni képességeiknek megfelelően olyan képzésben részesüljenek, amely lehetőséget teremt számukra akár a továbbtanulásra, akár a szak-

képzésbe való bekapcsolódásra, akár a munkavállalásra. Az iskola pedagógiai programjában részletesen kitér a dolgozatom alanyait képező tanulókra is: „Diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia esetén lehetőség van iskolán belüli fejlesztésre fejlesztő pedagógus által. Szükség esetén iskolán kívüli vizsgálatokat, foglalkozásokat javasolunk tanulóinknak a szülőkkel egyeztetve.” (*Adu Vállalkozói...*, 2011, 23. o.)

A fenti ismeretek alapján a következők hipotéziseket fogalmaztam meg:

1. A közösségi oldalakon kialakult és elterjedt, helyesírással és rövidítéssel kapcsolatos szabályok negatív hatással vannak az SNI-s tanulókra.
2. A közösségi háló pozitívan befolyásolja az SNI-s tanulók olvasási szokásait.
3. A közösségi oldalak használatával az írásbeli kommunikáció könnyebbséget jelent az SNI-s tanulók számára.
4. A közösségi háló személyiségformáló szerepe tetten érhető az SNI-s tanulók körében is.

A kutatási módszer bemutatása

A felmérést online kérdőív segítségével, a Google Drive szolgáltatásával. Ez egy felhő alapú szolgáltatás, tehát a Google szerver elérése után bárki számára elérhető bármely internetet használó készüléken. Ezt a tulajdonságát ki is használtam, hiszen a kontroll szakközépiskola diákjai is ezzel a módszerrel töltötték ki a kérdőívet. A kérdőív a https://docs.google.com/forms/d/1GaJbTioW51TGewBpwdG9sY2wP8u4hJITV5O1WJdx_-Q/viewform címen érhető el, illetve az 1. számú függelékben tekinthető meg.

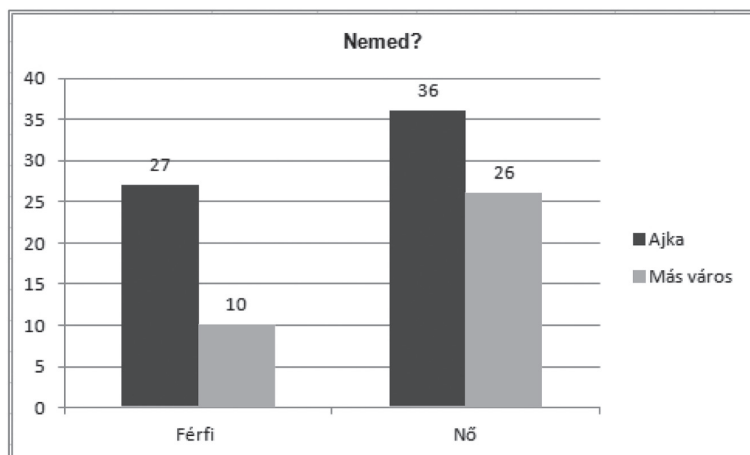
A kérdőív „jóságának” a szerepe elsődleges. Olyan kérdéseket választottam tehát, melyek irányítják a gondolatmenetet, és a felvázolt hipotézisekre a helyes válaszokat adják. A kérdőívek kiértékelésénél ezekre részletesebben kitérek. A kérdőív elkészítésekor a választott másik szakközépiskola kiléte még nem dőlt el, de nem is volt releváns. A kérdőívben ezért a Budapest XXI. kerületében található Adu Vállalkozói Szakközép- és Szakiskola, Két Tanítási Nyelvű Szakközépiskola és Gimnázium „másik város” helyszínnel szerepel. A megfogalmazásomban kontroll iskola néven is megtalálható.

A kérdőívemben húsz kérdést tettem fel, kizárólag nyitott kérdéseket, feleletválasztós kérdéseket és elvétve skálázós kérdést alkalmazva, majd az Office 2007 program segítségével táblázatos és grafikonos módszerrel értékeltem ki. A kérdőív kérdései a következő témakörökbe osztvá szerepeltek: 1. Szabadidő eltöltése, 2. Információ közlése, 3. Eszközhasználat, 4. Társas viszonyok, 5. Általános, szociális adatfeldolgozás.

A kérdőív kiértékelése

1. Nemed? (ezt a kérdést kötelező volt kitölteni).

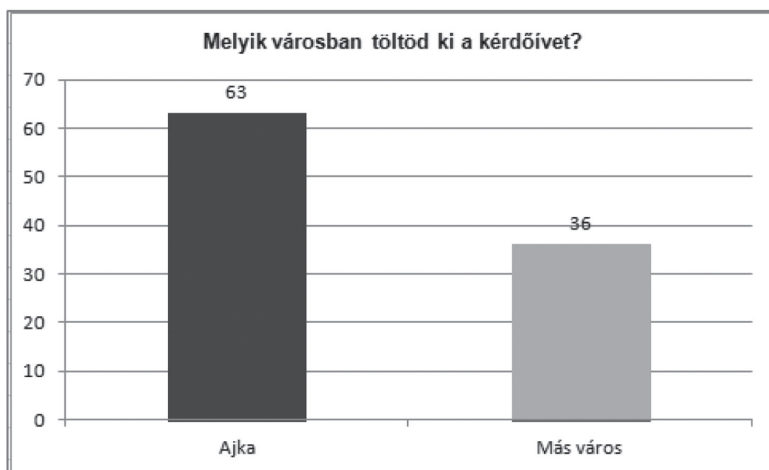
Elsősorban statisztikai jellegű kérdés, a válaszadók nem szerinti beazonosítására. A diagramból látszik, hogy a két iskola profiljának megfelelően a lány válaszadók voltak túlsúlyban. Az összes válaszadó száma 99 fő volt, ami egy mikrokutatásban reprezentatív létszámnak minősül.



1. ábra. Nemek szerinti eloszlás

2. Melyik városban töltöd ki a kérdőívet? (ezt a kérdést kötelező volt kitölteni).

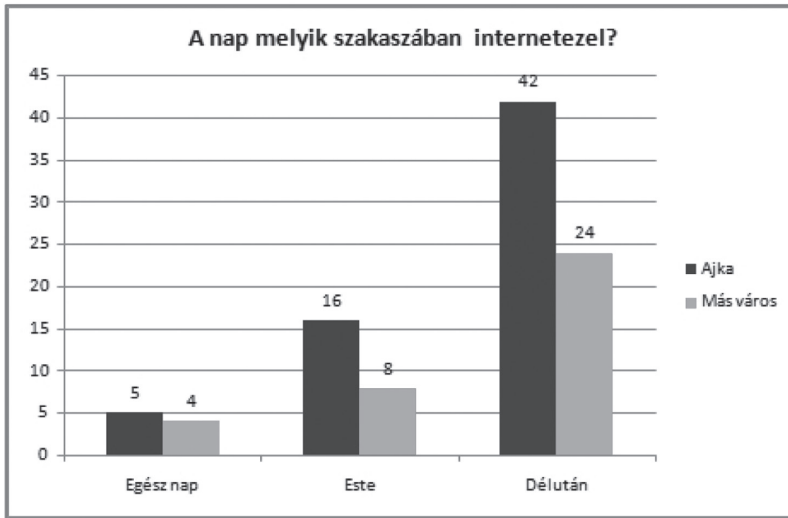
A diagramból jól leolvasható, hogy a Szent-Györgyi Albert Szakközépiskolában, mely pedagógiai programja szerint kiemelten kezeli az SNI-s tanulókat, magasabb létszámban töltötték ki a kérdőívet; ezt a későbbi válaszok kiértékelésénél és a hipotézisek igazolásánál figyelembe vettem.



2. ábra. Helyszínek megoszlása

3. A nap melyik szakaszában internetezel?

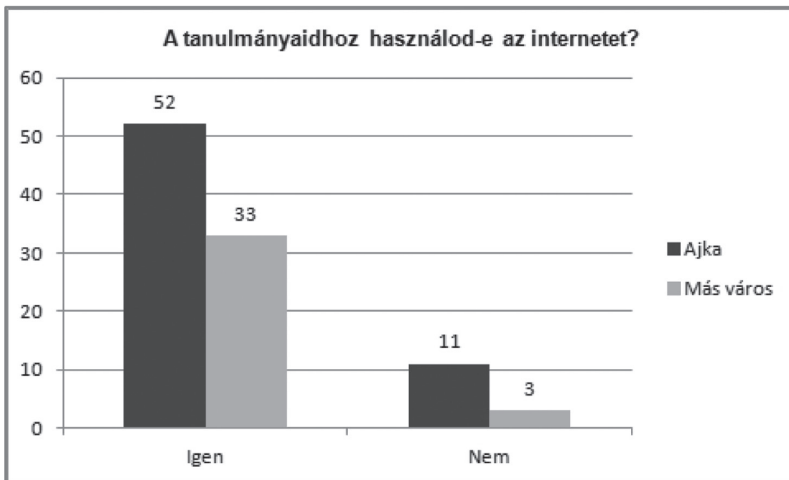
Erre a kérdésre már iskolatípustól függően értékeltem. A kiértékelésnél – a nyitott kérdés természeténél fogva – eléggé vegyes válaszok születtek, ezért az „egész nap”, „este”, „délután” kategóriákat hoztam létre. A 8. ábráról leolvasható, hogy elsősorban délután használják az internetet, más aspektusból elgondolkodtató, hogy ötven, illetve negyven válaszolták azt, hogy egész nap interneteznek.



3. ábra. Napszak szerinti megoszlás

4. A tanulmányaidhoz használod-e az internetet?

Mint az oszlopdiagramon leolvasható, szerencsés helyzetről beszélhetünk, hiszen a válaszadók 82,5 százaléka, illetve 30,55 százaléka internet-hozzáférést kap a tanulmányai sikeres teljesítéséhez, ami a vidéki SNI-s gyerekekre nézve nagyon hízelgő érték.



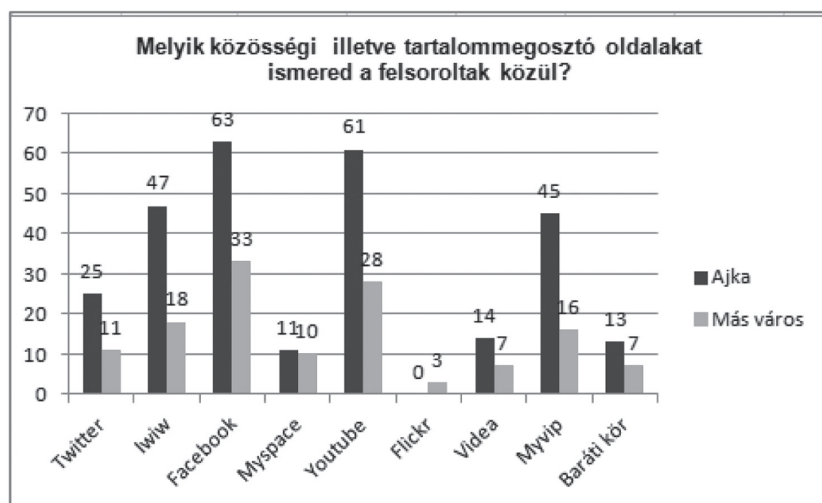
4. ábra. Tanulmányi használat szerinti megoszlás

5. Melyik közösségi, illetve tartalommegosztó oldalakat ismered? és 6. Melyik közösségi, illetve tartalommegosztó oldalakhoz van belépési jogosultságod? (a több választási lehetőség bejelölése miatt az érték magasabb, mint 100 százalék)

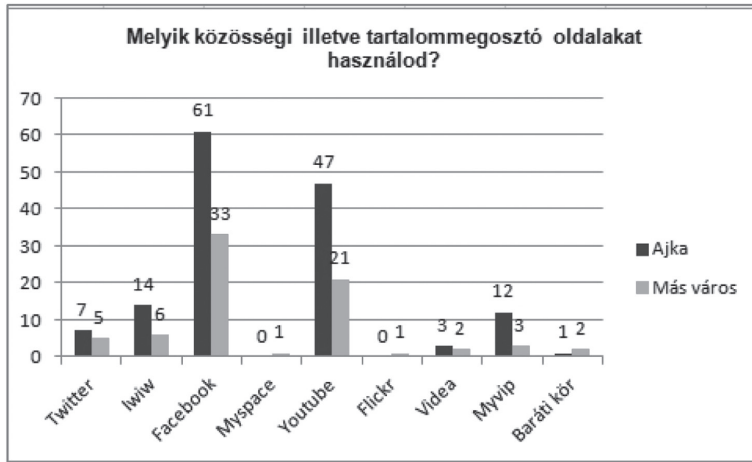
Mivel a két kérdés kapcsolódik egymáshoz, ezért egybefüggő elemzést készítettem hozzá. Ebben a kérdésben a dolgozat 4. fejezetében ismertetett történeti kitekintésben szereplő tetszésindexek alakulására voltam kíváncsi. A számok tükrében az mondható, hogy az SNI-s tanulók is a nagy közösségen végzett kutatások átlagszámait produkálják. Korántsem meglepő százaléktérteket látunk a Facebook és a YouTube sorában. Ha az arányszámokat viszonyítjuk egymáshoz –, vagyis hogy az ismertség és a használat hogyan viszonyul egymáshoz –, akkor azt tapasztaljuk, hogy „van élet a Facebookon túl”. A Twitter erőteljes hatása érezhető az SNI-s tanulók között, annak ellenére, hogy ez az alkalmazás kifejezetten az írásbeliségre alapoz. Ugyancsak elgondolkodtató, hogy a Twitter – mely kimondottan írásbeli csevegést és gondolatok írásbeli megosztását teszi lehetővé – meglehetősen magas százalékban ismert és használt szolgáltatás az SNI-s tanulók körében, ezért gondolom azt, hogy ez a kérdés is alátámasztja azt a hipotézisemet, miszerint az írásbeli kommunikáció könnyebbé teszi az SNI-s tanulók számára.

1. táblázat. Közösségi oldalak ismertsége

	Ismeri		Használja	
	Ajka	Más város	Ajka	Más város
Twitter	39,68%	30,55%	11,11%	13,88%
iwiw	74,60%	50%	22,22%	16,66%
Facebook	100%	91,66%	95,2%	91,66%
myspace	17,40%	27,77%	0%	2,77%
YouTube	96,8%	77,77%	74,63	58,33%
flickr	0%	8,33%	0%	2,77%
videa	22,22%	19,44%	4,7%	5,55%
myvip	71,42%	44,44%	19,04%	8,33%
baratikor	20,63%	19,44%	1,5%	5,55%



5. ábra. Tartalmegosztó oldalak ismertsége



6. ábra. Tartalomgyártó oldalak használata

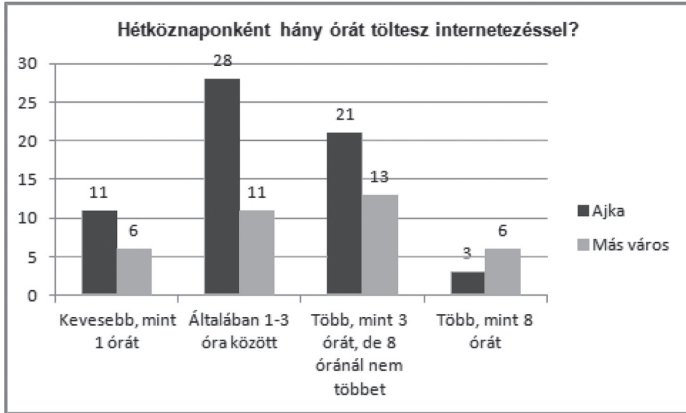
Ami érdekes, hogy a képmegosztó oldal (Flickr) nem számít ismertnek, de ha bármely, a mintában szereplő tanulót megkérdezzük, akkor bizonyosan azt válaszolja, hogy osztott már meg képet a közösségi oldalán (a Facebookot használók döntő többsége ezt a tevékenységet végzi). Az a tény pedig, hogy az öt-hat éve még kiemelt szociálmedíai alkalmazásnak számító Myvip és Iwiw népszerűsége csökkent, azt bizonyítja, hogy a szolgáltatások elégtelenségére a közösségi háló közönsége érdektelenséggel reagál és más irányba fordítja az ismerkedés hajójának vitorláját.

7. Hétköznapokon hány órát töltesz internetezéssel? és 8. Ebből hány órát „lógsz” a közösségi hálón?

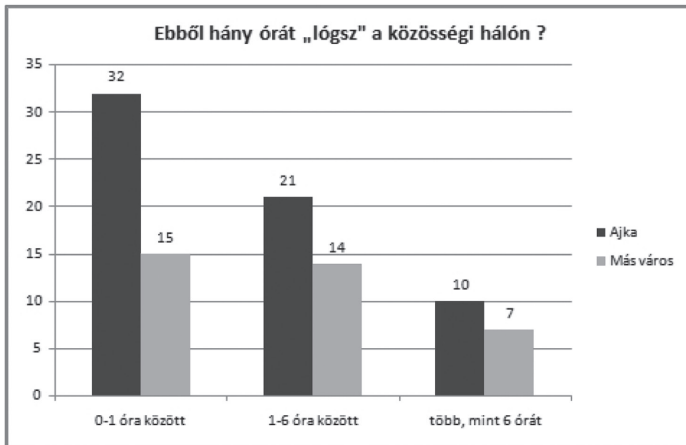
Mivel a két kérdés kapcsolódik egymáshoz, ezért egybefüggő elemzést készítettem hozzá. A második kérdés egy nyitott kérdés volt, annak minden előnyével és hátrányával.

2. táblázat. Hétköznapi internetezési és közösségi hálón eltöltött szokások

	Hétköznapokon hány órát töltesz az interneten?			Ebből hány órát „lógsz” a közösségi hálón?	
	Ajka	Más város		Ajka	Más város
Kevesebb, mint egy órát	22,3%	16,7%	0–1 óra között	50,8%	41,66%
Általában 1-3 óra között	30,1%	22,2%	1–6 óra között	33,33%	38,88%
Több, mint 3 órát, de 8 óránál nem többet	30,1%	33,3%	több, mint 6 órát	15,87%	19,46%
Több, mint 8 órát	17,5%	27,8%			



7. ábra. Hétköznap internetre fordított idő



8. ábra. „Lógok a neten”

A grafikon „második fele” az, ami értelmezést kíván. Ha egy tanuló napi ritmusát végig-gondoljuk, akkor elképzelhetetlen, hogy miként képes bárki a neten kapcsolatot tartani 18 órán át (még akkor is, ha ez nem teljesen folyamatos kapcsolat) a külvilággal úgy, hogy közben napi rutin feladatait is ellássa. Azt hiszem, ez egy másik tanulmánynak is forrása lehetne, ott, ahol a függőségi viszonyokat vizsgáljuk. Ha részletesen megvizsgáljuk a 2. számú függelékét, akkor azt is láthatjuk, hogy a tanulók SNI-s jellege nyelvtani hibáikban megmutatkozik.

9. Milyen kapcsolatokat építettél ki a közösségi oldalakon?

3. táblázat. Kapcsolatépítés közösségi oldalakon

	Milyen kapcsolatokat építettél ki a közösségi oldalakon?	
	Ajka	Más város
Régi kapcsolatokat erősítettem	49,2%	44,4%
Új kapcsolatokat építettem	36,5%	36,1%
Nem kapcsolatépítésre használok	7,9%	19,4%
Nem válaszolt	6,4%	0%



9. ábra. Kapcsolatépítés közösségi oldalakon

A diagramból jól leolvasható az, amit a hipotézisemben is gondoltam. Az SNI-s tanulók közösségi oldalak általi személyiségformáló hatása két aspektusból is megfigyelhető: A grafikon első és egyben legmagasabb értéke a kapcsolatok röghöz kötését mutatja. Nagyon szeretik, ha kapcsolataikat szilárdítani tudják. Szeretik, ha SNI-s létük ellenére kapcsolatokat tudnak kialakítani és ahhoz mereven ragaszkodnak. Mindkét iskola diákjaival elbeszélgetve személyesen is meg tudtam győződni ennek a hipotézisnek a helyességéről. Természetes, hogy érző, fiatal lelkük nyitott minden újra is, ezt a második „új kapcsolatok megerősítésére” oszlop mutatja. Érdekes tény, hogy a kontroll iskola diákjai hasonló százalékokat produkáltak, mint vidéki társaik.

A grafikon másik véglete is árulkodó: ez pedig az introvertáltság. Nem gondolom, hogy a „nem válaszolt” kategóriát a kérdőív sietve történő kitöltése hozta életre. Mindkét helyen sikerült személyesen követnem a kitöltés menetét, ezért gondolom azt, hogy valóban nem akartak ebben a témában nyilatkozni. Az is az igazsághoz tartozik, hogy saját iskolámban nem volt szükség a szó szoros értelmében vett fegyelmezésre a kérdőív során, a másik városbeli iskolában (mivel nem ismertek) pedig segítséget kaptam.

10. Miként segítenek a közösségi oldalak abban, hogy bátrabban fogalmazd meg gondolataidat írásban?

4. táblázat. A gondolatok írásban történő közvetítésének megoszlása

	Miként segítenek a közösségi oldalak abban, hogy bátrabban fogalmazd meg gondolataidat írásban? (1–5 skála)	
	Ajka	Más város
1.	11,1%	8,3%
2.	4,2%	0%
3.	50,8%	44,4%
4.	17,46%	25%
5.	6,44%	22,3%



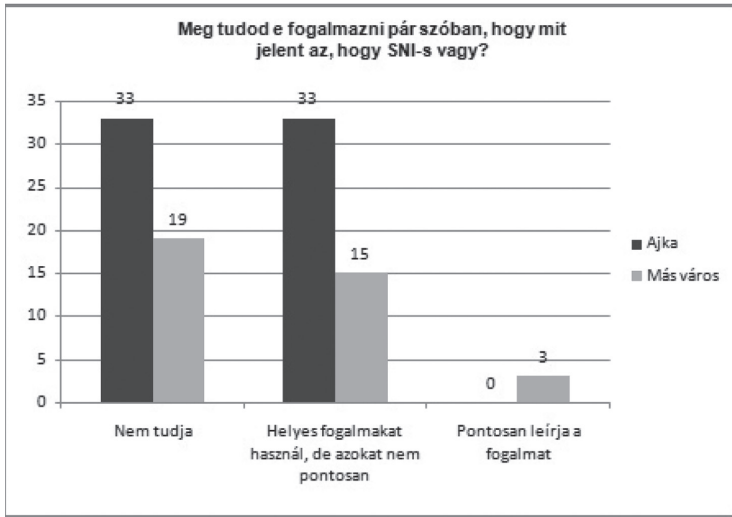
10. ábra. A gondolatok írásban történő közvetítésének megoszlása

Szintén egy sarkalatos pontja a kutatásnak. Hipotézisem szerint az írásbeli kommunikáció könnyedséget jelent a közösségi oldalak használatával. Ha rápillantunk a diagramra, akkor ambivalens érzéseink támadhatnak, hiszen a klasszikus Gauss-görbét produkálják a válaszok. Ám ez esetben ez nem segít a hipotézis helyességének az eldöntésére, mert közömbösebbek voltak a válaszadók a kérdésfelvetésre. Mégis a diagram második fele hozza a nagyobb százalékokat; vagyis azt gondolom, szívesen bújnak az ismeretlenség felhőmályába gondolataik közlésére. A teljesség igényéért említem meg, hiszen ez a diagramról nem olvasható le, hogy a kitöltők 93 százaléka küzd diszlexiával!

11. Meg tudod-e fogalmazni pár szóban, mit jelent az, hogy SNI-s vagy?

5. táblázat. SNI fogalmának meghatározása

	Meg tudod-e fogalmazni pár szóban, mit jelent az, hogy SNI-s vagy ?	
	Ajka	Más város
Nem	50%	50%
Helyes fogalmakat használ, de azokat nem pontosan	50%	41,7%
Pontosan leírja a fogalmat	0%	8,3%



11. ábra. Az SNI fogalmának meghatározása

Ezt a kérdést kettős céllal tettem bele a kérdőívbe. Egyrésztől azért, hogy képet kapjak arról, hányan vannak, akik látogatják a fejlesztő órákat, hiszen mint azt a fejlesztő pedagógusoktól megtudtam, a feltett kérdésről mindenképpen beszélgetnek a gyerekekkel. Elmagyarázzak nekik, hogy az SNI fogalomkörébe miért tartoznak bele, és nem kevés munka árán erősítik bennük azt a tudatot, hogy ezt az állapotot ne betegségként fogják föl. Másik oka pedig az volt, hogy – aki tudja – az le tudja írni a saját szavaival ezt a fogalmat. A grafikonom a válaszok sokszínűsége miatt lett ilyen szerény. Ugyanis a függelékben található válaszokban megtekinthető, hogy az első hipotézisemben elgondoltak ezen a téren igazolást nyertek. Vagy nagyon egyszerű mondatokban válaszoltak – azt is minimális helyességgel – vagy összetett szó szerkezet használva (csak páran voltak) – helytelenül.

Mindazonáltal azt is meg kell említenem, hogy a nyitott kérdések megválaszolása során végig helyesírásai nehézségekkel küzdöttek. Területi hovatartozás nélkül.

12. Mennyire fontos számodra, hogy a számítógép helyett vagy mellett személyesen is találkozz azzal, akivel a közösségi oldalon kapcsolatot tartasz fenn?

6. táblázat. Személyes kapcsolattartás megoszlása

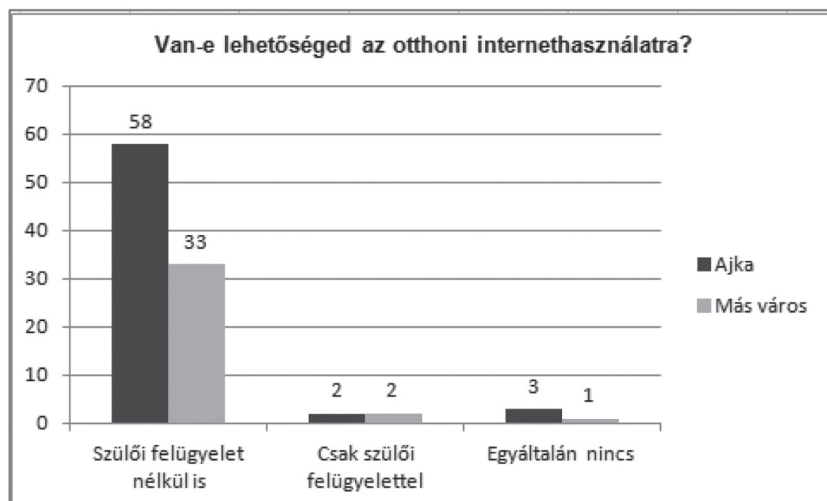
	<i>Mennyire fontos számodra, hogy számítógép helyett vagy mellett személyesen is találkozz azzal, akivel a közösségi oldalon kapcsolatot tartasz fenn?</i>	
	<i>Ajka</i>	<i>Más város</i>
1.	4,7%	5,5%
2.	6,3%	0%
3.	23,8%	22,3%
4.	39,7%	36,1%
5.	25,5%	36,1%



12. ábra. Személyes kapcsolattartás megoszlása

Számomra megnyugtató volt látni a 17. ábra eredményét. A dolgozat témaválasztását leíró fejezetben mutattam rá, hogy mennyire technokrata világban érünk. Remélem, hogy ezek a válaszok azt tükrözik vissza, hogy a személyes emberi kapcsolatok mindig fontosak lesznek, önbecsülést, magabiztosságot, tehát pozitív attitűdöket adva a személyiséghez. Örömteli, ha ez a tény SNI-s tanulókra is igaz.

13. Van-e lehetőség az otthoni internet-használatra?

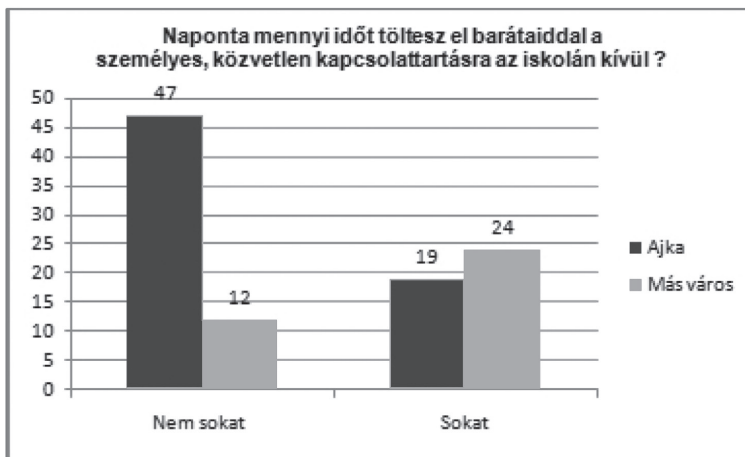


13. ábra. Otthoni internet használatának lehetősége

Ha pusztán az internetezési szokások kutatása lett volna a célom, akkor is elgondolkodtató az eredmény, amit a 18. ábrán láthatunk. A kérdőívet kitöltő személyek 15 és 22 év közötti fiatalok voltak, akik véleményem szerint nem teljesen vannak tisztában a közösségi háló veszélyeivel.

Bátran ismerkednek, még bátrabban osztanak meg információkat, de a következményekkel az esetek döntő százalékában nem számolnak. Ahhoz érett személyiség kell. A szülői felügyelet pótolhatná ezt, de mint a diagramból kitűnik, az SNI-s gyerekek sem igénylik ezt. Azt is megállapíthatjuk a diagramból, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók más szülői mintát kapnak, ebből kifolyólag inkább a társas kapcsolatok dominálnak döntéseik, választásaik meghozatalában.

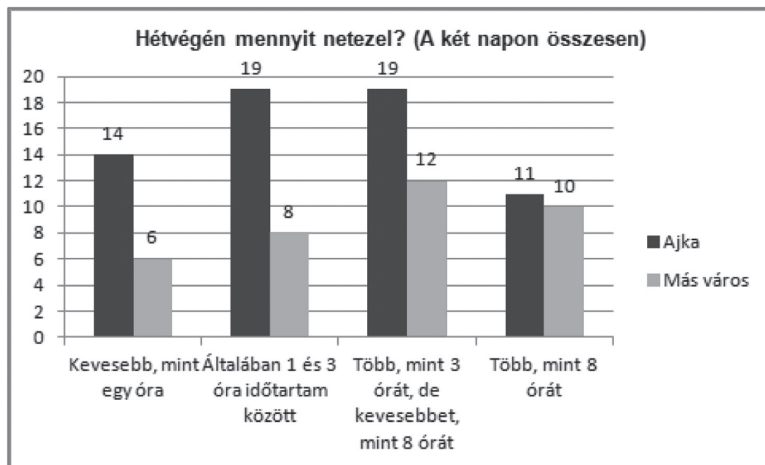
14. Naponta mennyi időt töltesz el barátaiddal a személyes, közvetlen kapcsolattartásra az iskolán kívül?



14. ábra. Baráti kapcsolatok ápolása

Ez a kontrollkérdése volt a kérdésnek. Ismét egyszerűsítettem a válaszokat, hiszen alapvetően a „nem túl sokat” és a „sokat” kategóriákat lehetett létrehozni a válaszokra. Mindenképpen megdöbbentő, hogy a vidéki városban milyen keveset találkoznak a barátok, míg a másik városban (amely ugyan egy nagyváros része, de ebben a megközelítésben nem számít nagyobb) megbecsülik a kapcsolatokat.

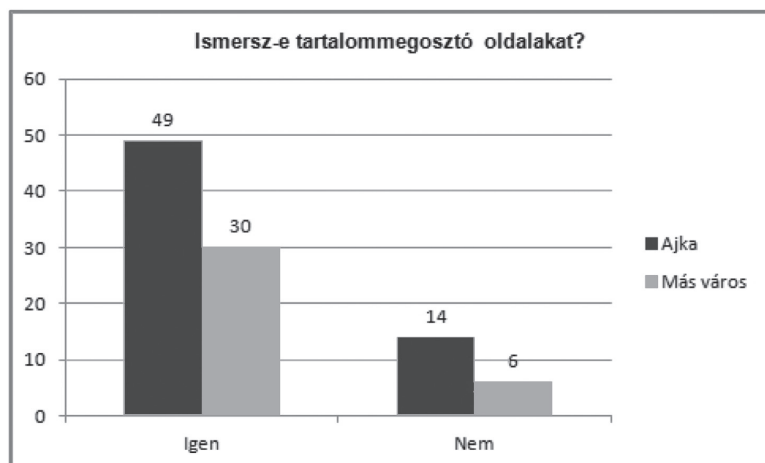
15. Hétfvégén mennyit netezel? és 16. Hétfvégén mennyit használod a közösségi oldalakat?



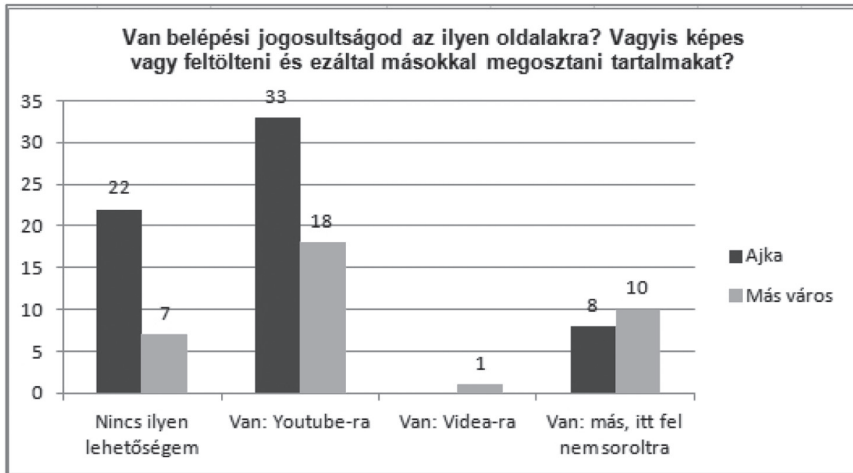
15. ábra. Hétfvégi netezés arányszámai

Itt a „sokat” kategória a napi 8 óránál több (volt olyan, aki – számomra érthetetlen módon – egész nap internetezik és szlenggel élve „hálózik”) internethasználatot jelenti, a „nem sokat” pedig az ennél kevesebb időtartam. Egyértelműen megfigyelhető a két diagram adatai alapján, hogy általában 1–8 órát ülnek gép előtt, de hétfvégén ezt nem kizárólag a közösségi oldalakon töltik.

17. Ismersz-e tartalommegosztó oldalakat? 18. Van-e belépési jogosultságod az ilyen oldalakra?



16. ábra. Ismersz-e tartalommegosztó oldalakat?



17. ábra. Belépési jogosultság tartalmegosztó oldalakra

Egyértelműen kijelenthető, hogy a ma társadalmában nem csupán a Facebook és társai szolgálnak közösségformáló szerepet, hanem komoly befolyásuk van az emberi kapcsolatokra a videómegosztó oldalaknak is. A YouTube-nak komoly hatása van a különféle tartalmak közvetítésében, és ez a tény az SNI-s tanulók miatt egy fontos ismérvet közvetít a szakemberek felé. Nevezetesen azt, hogy mivel a mozgóképes tartalom nem követel semmilyen fajta írásbeliséget, olvasási nehézséget, ezért könnyen használhatóvá válik. Látni és hallani kell az információt, és nem fizikailag produkálni. Mivel mindkét iskolára igaz, hogy nincs súlyos fogyatékossgú tanulója, így ez a lehetőség megoldott. Az is szembetűnő, hogy a vidéken élő tanulók produkálják ismét a „nincs ilyen lehetőségem” oszlop értékeit (egy válaszra elutasítást adnak), míg a más város diákjai ezt alacsonyabb számban jelölték. Ennek okát egyéni interjúk során (inkább csak rövid beszélgetések voltak a kérdőív kitöltése után) derítettem fel. Elmondták, hogy számukra a fájlmegosztók azért nem kiemelt fontosságúak, mert azoknak a társaiknak sem fontos, akikkel kapcsolatban állnak. Beszélgetéseink során az is kiderült, hogy a YouTube-on kívül még a Vimeo-t használják tartalmegosztó céllal.

19. Mi a véleményed a közösségi oldalakon megjelenő hirdetésekről, egyéb szöveges elemekről?

A „szívesen elolvasom, mert érdekel” lehetőséget a válaszadók 15,86 százaléka választotta az ajkai és 13,79 százaléka a másik városbeli iskolában. Ez önmagában még nem sokat érő információ a kérdőív kiértékelése szempontjából, de ha a másik két választási lehetőségre adott 84,14 százalék és 86,21 százalék értékeit is hozzáveszem, akkor egy érdekes tény tudok megállapítani. Az SNI-s gyerekek ennél a kérdésnél mutatják azt, ami az SNI-s szerepüket kidomborítja: nem szeretnek olvasni. Volt olyan tanítványom – nem is egy –, akivel beszélgettem erről, és azt tudtam meg tőle, hogy a diszlexiájából kifolyólag nem szeretett olvasni. Ez odáig vezetett, hogy felnőtt emberként nagyon sokszor felolvastatott híreket, újságcikkeket. Könyvből olvasni, hosszabb szöveget meg-

érteni a mai napig nem szeret. Sajnos az a negatív tapasztalatom, hogy a szociális média nem csak az SNI-s, hanem a többi, „normális” tanulókat is abba az irányba viszi, hogy ne szövegesen, hanem képek által adják át egymásnak élményeiket, érzéseiket. A Facebook üzenőfala hemzseg ettől az általam kulturális szemétnek mondott elemektől. Ez alátámasztja azt a hipotézisemet, hogy a közösségi háló egyértelműen személyiségformáló hatású.

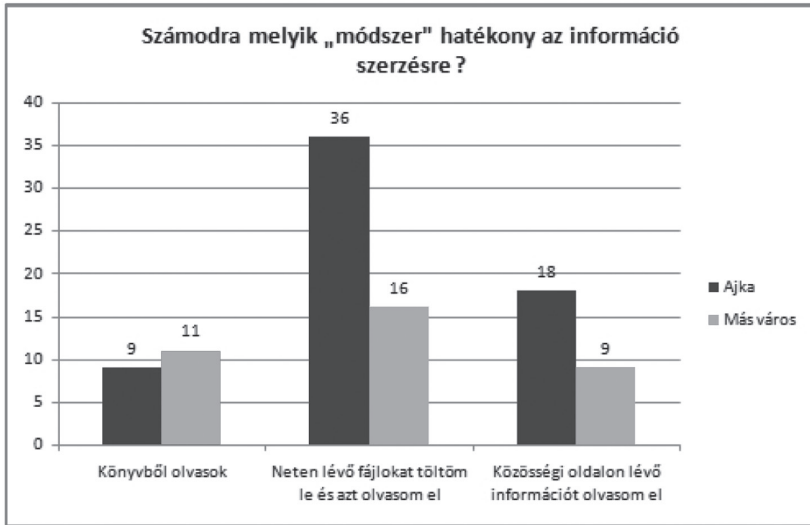
7. táblázat. Vélemény hirdetések megjelenéséről

	Mi a véleményed a közösségi oldalon megjelenő hirdetésekről, egyéb szöveges elemekről	
	Ajka	Más város
Zavaróak, ezért bele sem olvasok	27%	41,7%
Nem zavarok, de nem olvasom el	57,14%	44,4%
Szívesen elolvasom, mert érdekel	15,86%	13,79%



18. ábra. Vélemény hirdetések megjelenéséről

20. Számokra melyik „módszer” hatékony az információ szerzésére?



19. ábra. Hatékony információszerzés megoszlása

A kérdés felvetése elsősorban azért fontos, mert amint azt a 2. fejezetben már tárgyaltam, az SNI-s tanulók számára az olvasás nagy nehézséget jelent. Egyes megközelítés szerint elsősorban a tanulnivaló olvasása okoz zavarokat. A válaszok ennél a kérdésnél is erősen haranggörbe alakot öltenek. Jól látható ebből a diagramból, hogy függetlenül a minta elemszámától a görbe jellege ugyanolyan. A „könyvből olvasok” válasz és a „közösségi oldalakon lévő információt olvasok el” hasonló értéket kapott, amiből arra lehet következtetni, hogy a hosszabb szövegek megértése, a látott információk feldolgozása nehézséget jelent ezeknek a tanulóknak. Ellenben a „Neten lévő fájlokat töltöm le és olvasom el” kérdést jóval többen jelölték be. Arra gondolok, hogy az információ (szöveg, mondat) megszerzése számukra a fájlmegosztó és tartalomközvetítő oldalakon lévő fájlok letöltése és az ezeken lévő rövid útbaigazító feliratok elolvasása tartozik ide.

Összegzés

Kérdésfelvetéseim nem csak direkt módon a közösségi hálózattal kapcsolatban tartalmazott kérdéseket, hanem indirekt módon a kapcsolati–internetezési szokásokról is kérdeztem őket. Mindezt két olyan szakközépiskolában tettem, melyek pedagógiai programjuk szerint kiemelten kezelik a SNI-s tanulókat. A dolgozatom rávilágított arra, hogy területi elhelyezkedéstől függetlenül a kapcsolat kialakítási szokásaik ugyanolyanok.

iszem és vallom, hogy a dolgozat témája még sok másik tudományos dolgozatnak fog remek táptalajául szolgálni, hiszen megannyi új nézőpont szerint vizsgálódhatnánk. Mégis, miért ilyen népszerű a témaválasztásom? Az idők során a technológiai paradigmaváltás kapcsán nemzedékváltás is történt. Felnövöben van egy olyan generáció, akik tudatosan építik kapcsolataikat. Másfajta kapcsolat ez, mint nagyszüleink klasszikus kapcsolatépítési szokásai, egyetlen jól körülhatárolt színtéren zajlik, amely ma még az utcák, terek szabad világa. Félek azonban, hogy ez az idilli állapot a nem túl távoli jövő-

ben virtuális térré manifesztálódik, üressé téve a kapcsolatokat. A ma pedagógusának, nevelőjének felelőssége abban áll, azért kell nap, mint nap dolgoznia, hogy ez ne történhessen meg. A hipotéziseim közül a közösségi háló személyiségformáló hatását sikerült bizonyítanom, csakúgy, mint azt, hogy a közösségi hálózat fenntartása a sajátos nevelési igényű tanulókra pozitív hatással bír. Elképzelhetően nekem felróható okokból, és mert talán a kérdőív összeállítása ezt nem tette lehetővé, de a helyesírással kapcsolatos hipotézisemet nem sikerült maradéktalanul igazolni. Csak annyi érezhető, hogy a kérdőív kitöltésénél súlyos hiányosságok nem lelhetők fel.

Irodalomjegyzék

Adu Vállalkozói Szakközép- és Szakiskola, Két Tanítási Nyelvű Szakközépiskola és Gimnázium pedagógiai programja (2011) 2013. 04. 12-i megtekintés, <http://www.adu-iskola.hu/content/dokumentumok>

A Szent-Györgyi Albert Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium pedagógiai programja (2010) 2013. 04. 12-i megtekintés, <http://www.szgyajka.hu/dokument/2010pedprg.pdf>

Szécsényi István (é. n.): *A közösség szerepe az egyén szocializációjában*. 2012. 12. 12-i megtekintés, <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=182>

Csépe Valéria (2000): Az olvasás és írásképesség zavarai. In: Dr. Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai Alapismertek*. 2000. Budapest. 265–273.

Gósy Mária (1999): Az olvasási nehézség és a dislexia határa. *Fejlesztő Pedagógia*, különszám. 39–41.

Kiss Erika és Sipos József (2011): *Közösségi hálózatok és hatásuk a társadalomra*. 2012. 11. 11-i megtekintés, <http://www.szvt.hu/userfiles/file/SZAKNYELVI%20SZAKOSZTALY/K%20C3%96Z%20C3%96SS%20C3%89GI%20H%20C3%81L%20C3%93ZATOK%20C3%89S%20H%20A%20T%20C3%81RSADALOMRA.pdf>

Lohmann, B. (2000): *Diszlexiások az iskolában*. Akkord, Budapest.

Hiszem és vallom, hogy a dolgozat témája még sok másik tudományos dolgozatnak fog remek táptalajául szolgálni, hiszen megannyi új nézőpont szerint vizsgálódhatnánk. Mégis, miért ilyen népszerű a témaválasztásom? Az idők során a technológiai paradigmaváltás kapcsán nemzedékváltás is történt. Fel-növőben van egy olyan generáció, akik tudatosan építik kapcsolataikat. Másfajta kapcsolat ez, mint nagyszüleink klasszikus kapcsolatépítési szokásai, egyetlen jól körülhatárolt szintéren zajlik, amely ma még az utcák, terek szabad világa. Félek azonban, hogy ez az idilli állapot a nem túl távoli jövőben virtuális térré manifesztálódik, üressé téve a kapcsolatokat. A ma pedagógusának, nevelőjének felelőssége abban áll, azért kell nap, mint nap dolgoznia, hogy ez ne történhessen meg.

Ranschburg Jenő (2000): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Subosits István (1999): Az olvasás és írás zavarainak típusai. *Fejlesztő Pedagógia*, különszám. 29–35.

1. sz. függelék

Közösségi oldalak hatásának vizsgálata SNI-s tanulók körében két választott szakközépiskolában

Kedves űrlapkitöltő!

A kitöltéssel egy tudományos szakmai dolgozat munkáját segíti. A kitöltés anonym.

*Kötelező

Nemed *

Férfi

Nő

Melyik városban töltöd ki a kérdőívet? *

Ajka

Más város

A nap melyik szakaszában internetezel?

Válaszod tetszés szerinti időszak legyen!

A tanulmányaidhoz használod-e az internetet?

igen

nem

Melyik közösségi, illetve tartalommosztó oldalakat ismered a felsoroltak közül?

Több lehetőséget is kiválaszthatsz!

twitter

iwiw

Facebook

myspace

youtube

flickr

videa

myvip

baratikor

Melyik közösségi, illetve tartalommosztó oldalakat használod?

Csak azt jelöld meg, amelyekhez van belépési jogosultságod!

twitter

iwiw

Facebook

myspace

youtube

flickr

videa

myvip

baratikor

Hétköznapi napokon hány órát töltesz internetezéssel?

- Kevesebb, mint egy órát
- Általában 1 - 3 óra között
- Több, mint 3 órát, de 8 óránál nem többet
- Több, mint 8 órát

Ebből hány órát „lógsz” a közösségi hálón?

Összesített választ írd!

Milyen kapcsolatokat építettél ki a közösségi oldalakon?

Miként segítenek a közösségi oldalak abban, hogy bátrabban fogalmazd meg gondolataidat írásban?

1: ha egyáltalán nem és 5: ha teljes mértékben

1 2 3 4 5

Válasszon egy 1 és 5 közötti értéket.

Meg tudod-e fogalmazni egy pár szóban, mit jelent az, hogy SNI-s vagy? *

Mennyire fontos számodra, hogy a számítógép helyett vagy mellett személyesen is találkozz azzal, akivel a közösségi oldalon kapcsolatot tartasz fenn?

1: egyáltalán nem fontos és 5: ha nagyon fontos

1 2 3 4 5

Válasszon egy 1 és 5 közötti értéket.

Van -e lehetőséged az otthoni internethasználatra?

- Szülői felügyelet nélkül is
- Csak szülői felügyelettel
- Egyáltalán nincs

Naponta mennyi időt töltesz el barátaiddal a személyes, közvetlen kapcsolattartásra az iskolán kívül?

Barátok alatt most azokat értjük, akikkel a közösségi oldalon is barátok vagytok.

Hétfvégén mennyit netezel?

(A két napon összesen)

- kevesebbet, mint 1 órát
- Általában 1 és 3 óra időtartam között
- Több, mint 3 órát, de kevesebbet, mint 8 órát
- Több, mint 8 órát

Hétfvégén mennyit használod a közösségi oldalakat?

Ismersz-e tartalommegosztó oldalakat? *

- igen
- nem

Van-e belépési jogosultságod az ilyen oldalakra?

Vagyis képes vagy feltölteni és ezáltal másokkal megosztani tartalmakat?

- nincs ilyen lehetőségem
- Van: youtube-ra
- Van: videa-ra
- Van: más, itt fel nem soroltra

Mi a véleményed a közösségi oldalakon megjelenő hirdetésekről, egyéb szöveges elemekről?

- zavaróak, ezért bele sem olvasok
- nem zavarnak, de nem olvasom el
- szívesen elolvasom, mert érdekel

Számodra melyik „módszer” hatékony az információszerzésre?

Több válasz is lehetséges

- Könyvből olvasok
- Neten lévő fájlokat töltök le és azt olvasom el
- közösségi oldalon lévő információt olvasok el

Köszönöm, hogy segítetted munkámat! További szép napot kívánok!

Határ-esetek, átmenetek

Némi magyarázatra szorul, hogy egy pedagógiai-neveléstudományi diskurzusban megszólalni szokott értelmiségi miért bátorodik szót kérni folklór-ügyben. Tartozom annyi önvallomással, hogy eszmélésem során (illetve születésem előtt) szüleim közvetlen baráti-munkatársi körébe tartozott Honti János, Kovács Agnes, Kaposi Edit, Török Erzszi és Dobos Ilona is. Anyám, Petrolay Margit meseesztétikai-művelődéstörténeti esszéjében foglalkozott a témával, apám – s ez tán még közelebb áll az alább ismertetett mű tartalmához – a klasszikus antikvitás és a folklór határait kutatta írásaiban. A budapesti Radnóti Gimnáziumban előttem járó csodálat nagylány-iskolatársak voltak Nagy Ilona és Verebélyi Kincső (a kötet megannyi hivatkozásának szerzői), tanárjelöltként ugyanitt Voigt Vilmos tanított irodalmat. Első, könyves publikációmiban ő is szerző volt, a hetvenes évek elején irodalomtanárunknak, Kovács Endrének a tiszteletére írott tanulmánykötetben, s itt értelmezte elsőként a folklorizmus-jelenségeket.

Pedagógiai publicisztikai pályám elejét is a néprajzi kötetek ismertetése határozta meg. Máig röstellem, hogy a „Neveléstudomány Parnasszusát védő” folyóiratszerkesztővel szemben nem volt elég erőm érvényesíteni a füzérrecenzió címét; *A néprajz üzenete* címet szántam pedig neki. (Az új *Néprajzi Lexikon*nak a neveléssel összefüggő szócikkeit, Gazda Klára gyermekélet-monográfiáját és Anyiszimov szakkönyvét füztem elemző csokorba.) Máskor Ráduly János találókérdés-gyűjteményét mutattam be mint az erdélyi Kibéd „nemzeti alaptantervét”, miskolci tanárjelöltjeimmel együtt találtunk rá a zempléni Kovácsvágási faluszélen Fényes Lajos mesemondóra, a tudatos írói mesterség határán álló cigány ezermesterre. Egy könyvismertetés-sorozatban Liszka József *Ágas-bogas fa* című művére is kitérhettem, a jelen recenzió szempontjából érdekes című – *(Nép)hagyomány és modernitás* – írásomban.

A néphagyomány őrzői és gyakorlói azonban nem ezen írásokról ismernek. A '70-es évek folklorizmus-mozgalmainak, a *Nomád nemzedék* fénykorának jeles alakjaival együtt újtottuk meg a gyerekek és a népművészet kapcsolatának játékos módszereit. A kászlói táborok bokrai, fái – ha úgy tetszik, „tölgyei” – őrzik ezeket az emlékeket, később iskolai helyi tantervek, kísérleti programok épültek ezen tapasztalatokra. Pályám vége felé fiatal neveléstudományi doktorokat segitettem-segíték megerősíteni a társadalomtudományok közötti kapcsolatokat.

De térjünk a tárgyra! Liszka József szóban forgó kötete (*Átmenetek. Folklor és nem-folklor határán*) a komarnoi-révkomarómi Selye János Egyetem *Monographiae Comaromienses* sorozat 12. köteteként jelent meg. A helységnév is jelképes átmenet – híd áll ezen a helyen, a Közép-Európát kettészelő közös folyamunk fölött. A szerző itt tanít. Talán több mint jelkép, hogy különös kíváncsiság vezérli a határok nyomában a néprajz tudósát. Helyzeti előnyé válik különös helyzete, hiszen egy-egy tétele igazolására fölényes sokoldalú tudás birtokában talál a magyar és német mellett szlovák példákat, szlovák nyelvű közvetítéseket vagy éppen problémákat.

A hazai pedagógia (a tankönyv- és tantervszerzők) közhelyszerű alapleckéje a népköltészet és a klasszikus-modern szépirodalom különbségeinek mantrázása, ennek megfele-

lően tanulóink is sokszor mondanak meg nem értett csacsiságokat egy-egy vizsgafeleletben. Liszka példái világossá teszik: az iskoláskorú gyerekek számára is izgalmassá tehető szellemi kaland nem a formállogikai, mesterséges megkülönböztetésben rejlik, hanem

A hazai pedagógia (a tankönyv- és tantervszerzők) közhelyszerű alapleckeje a népköltészet és a klasszikus-modern szépirodalom különbségeinek mantrázása, ennek megfelelően tanulóink is sokszor mondanak meg nem értett csacsiságokat egy-egy vizsgafeleletben. Liszka példái világossá teszik: az iskoláskorú gyerekek számára is izgalmassá tehető szellemi kaland nem a formállogikai, mesterséges megkülönböztetésben rejlik, hanem a kultúra mozgásokban, mozgásirányokban gazdag átjárásaiban. Micsoda kiváló, jól motiváló szakköri, érettségi vagy tanulmányverseny-feladat lehetne egy-egy klasszikusnak tartott mese vagy ballada lejegyzése, a vándormotívumok végigkövetése – immár bevonva a gyűjtésbe a film, a televízió vagy a cyber-tér más jelenségeinek adatait is! Mennyivel többet tudnának, élnének át az ilyen feladatsorokban a mai kamaszok a kultúra „üzemmódjáról”!

a kultúra mozgásokban, mozgásirányokban gazdag átjárásaiban. Micsoda kiváló, jól motiváló szakköri, érettségi vagy tanulmányverseny-feladat lehetne egy-egy klasszikusnak tartott mese vagy ballada lejegyzése, a vándormotívumok végigkövetése – immár bevonva a gyűjtésbe a film, a televízió vagy a cyber-tér más jelenségeinek adatait is! Mennyivel többet tudnának, élnének át az ilyen feladatsorokban a mai kamaszok a kultúra „üzemmódjáról”! A szerző az állatvilág-típusú, „csókos” békakirályfiról szóló neves Grimm-mese vándorútját követi végig a *Lúdas Matyi* újságban talált karikatúrákig. (Voltaképpen – igaz, más, pedagógiai nézőpontból – Petrolay Margit *Piroska halhatatlansága* című dolgozata is ezen eljárást követi.) Másik – bizonyos szempontból fordított – példája Liszkának a *Kómúves Kelemenné* népballada váratlan Zobor-videki feltűnése ürügyén indított „kulturális nyomozás” (nota bene: Kriza János és kortársai emlékezetes „Vadrózsa-pörének” is ez a történet állt a centrumában). Erős a gyanú, hogy itt egy tanult pedagógus közreműködése érhető tetten: ahogyan annak idején is észrevételeztem, Kibéden szintén a tanítónéni, Kacsóh Elza volt a legtöbb találós kérdés tudója és közvetítője, Gazda Klára jeles esztelenki monográfiájában pedig szintén belép az iskola a hagyomány közvetítői közé.

A hazai közművelődés világában is fontos üzenet az átmenetek világáról szóló gondolatmenet. Kiemelkedő érdeme a könyvnek, Liszka kutatói attitűdjének, hogy értelmezésében – a folklór- és folklorizmus-jelenségek rendszerszerű felfogásában – elemzés, kutatás tárgya az ún. „hagyományörzés” modern tevékenység-univerzuma is, ám egészen világos különbségtételekkel. Hazai hagyományvitáink – ha vannak ilyenek –, „hagyománygyakorlatunk” számára a rendszerben látás iránt alapvető az

igény, hiszen ez segítheti a tisztánlátást a hagyományok „ködvárai” között. A néprajz tudományának belső világában bizonyára – nem tisztem alaposan ismerni – régóta fő motívum a „vándorlás”. Az én „pedagógiai diskurzusom” számára ezek az elemzések rendkívüli módon példamutatóak – tegyük még hozzá a *Búcsújáró leány* ponyváról szakasztott történetét is!

Hozzátenni alig tudnék mit. Talán felhívnám a figyelmét a komáromi kollégának Vargha Balázs munkásságára (aki az irodalomjegyzékben a Verebélyi Kincső névvel jelzett kecskeméti kötetben is szót emelt az ún. gyerekfolklor jelenségeinek komolyan vételéért), illetve a hazai néprajz, közművelődés, pedagógia és múzeológia peregrinusára, a sokat publikáló Kriston Vizi Józsefre, aki szintén a „határjelenségek” elkötelezett kutatója és feltárója.

Voigt Vilmos nevét emlegettem szubjektív bevezetésemben. Tőle tanulhattam annak idején a folklor, folklorizmus és neofolklorizmus termékeny és eligazító különbségtételét. Liszka rendszere ennél is gazdagabb: a kötet bevezető teoretikus tanulmányában, gazdag oda-visszamozgásban a protofolklor, a minimálfolklor, a posztfolklor s persze a folklorizáció fogalmai is megjelennek, igényes, körültekintő és árnyalt definíciós kísérletek formájában.

Liszka József (2013): *Átmenetek. Folklor és nem-folklor határán*. Univerzita J. Selyeho – Selye János Egyetem. Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom.

Trencsényi László

címzetes egyetemi tanár, Budapest, ELTE,

Olaszliszkától a Népművelési Intézetig, és még azon túl: néptáncsal a gyermekek lelkéig és lelkéért

Bura Ibolya a kötet alcímét – Keszler Mária életútja és írásai – még egy mondattal pontosítja: Dokumentumok a néptáncmozgalom hőskorából. Mindezek után kétségünk sem férhet a munka hiánypótló mivoltához. Sándor Ildikó és Trencsényi László lektorok az Előszóban ki is emelik, hogy a kötetben Keszler Mária életútját végigkövetve számtalan, eddig ismeretlen dokumentummal, adattal bővül a néptáncmozgalom kezdeti szakaszának ismeretanyaga. A forrásdokumentumok megismerésén túl a kötet megfelelő mértékű személyes hangneme és a tény, hogy a válogatás egyben Keszler Mária 90. születésnapjára készült köszöntője is, igen emberközeli és olvasmányossá teszi azt.

Az első fejezetben Bura Ibolya találkozását olvashatjuk Keszler Máriával. A kötet összeállítójának rövid szakmai önéletrajza adja a keretet kettőjük megismerkedésének történetéhez. A szövegben végig érezhető Bura Ibolya példaképe iránt érzett tisztelete, szeretete és köszönete. Már ekkor kirajzolódik Keszler Mária odaadó, nagy szakmai tudással rendelkező, szerény és egyben kiváló pedagógusjelleme. A fejezetben olvashatunk az első, 2005-ös találkozásról és a kötet készítése alatti beszélgetésekről is. Megszólal a komoly egészségügyi problémával küzdő Keszler Mária is: „Drága Ibikém, a szakmára én mindig és minden időben nyitott vagyok.” (13. o.) A kötet nagy érdeme, hogy Keszler Mária önéletrajza és a hozzá kapcsolódó dokumentumok felváltva, egymást kiegészítve, alátámasztva jelennek meg. Így az *Olaszliszkától Budapestig* fejezetben az életút egyik állomásának megrajzolására olvashatjuk az Újpest-Belvárosi Református Egyházközség Petrőczy Kata Szidónia Leány-cserkészcsapatának rövid történetét bemutató Keszler-cikket.

Az *SDG – Levente – Honvéd Együttes – VIT* fejezetben tovább követjük Keszler Mária ifjúkorát, szakmai útjának kezdeteit és magánéletének egyes eseményeit. A *Honvéd Együttesben* fejezet szépen köti át

az előző egységben már megjelenő szakmai állomást, a hivatásos táncosi pályát a következő egységbe. Ahol, mint a cím is mutatja – *Kiemelkedő jelentőségű, karizmatikus személyek Keszler Mária életében* –, a példaképek rövid életrajzeit olvashatjuk. A Balla Péterről, Muharay Elemerről, Szabó Ivánról készített oldalakat meg-megszakítják ehhez kapcsolódó cikkek újraközlései.

A példaképeket ismertető fejezet kitérője után ismét felvesszük a fonalat az életrajzban. A *budai Corvin tér körül* fejezetben már a kutató, gyűjtő, könyvszerkesztő Keszler Máriát ismerhetjük meg. A szakmai életúthoz szorosan kapcsolódó emberi oldalt mutatja be a Kaposi Edithhez fűződő barátságot leíró fejezet, ami Keszler Mária korábban írt cikkének újraközlése. A *Magyar Művelődési Intézet 50 korszakáról* című fejezet Földiák András írásának megismételt közzététele, ami, bár kétségkívül fontos, és az írásban megjelölt korszak kezdete időrendben illeszkedik a könyvhöz, ám a vége már közel 30 évvel megelőzi a könyv következő fejezetét. Így némi időzavart okoz az eddigi határozott kronológiában. Továbbá a cikk teljes terjedelmű közlése is kissé kizökkenti az olvasót az addigi jól követhető ritmusból.

A *mozgalomszervező és a Dokumentumok a Nemzetiségi Táncfesztiválokról*

fejezet az 1960-as évekbe repíti vissza az olvasót. A Keszler Mária korábbi írásait és a még kiadatlan kézirat és archívum fontos elemeit nagy élvezettel fogják elemezni és abban számtalan fontos alapinformációt találnak majd a korszakot vagy a nemzeti-ségi fesztiválokat kutatók.

A következő két fejezetben (*A repertoár megújításáért és Emlékeztetők fontos értekezletekről*) már az 1970-es években járunk. Ismét nagy kincseshányaját leljük a néptáncmozgalom fontos állomásait jelentő fesztiválok és képzések anyagának.

Az *úttörők pártfogója* fejezetben számtalan szerzőtől közölt írást olvashatunk az úttörőmozgalom és Keszler Mária, valamint a népi játékok és a néptánc termékeny kapcsolatáról. A Trencsényi László és Fényi Tibor olvasmányos, személyes és fontos információkat közlő írása után következő cikkek szerzőit nem tünteti fel a szerző.

A *Nemzetiségi úttörőfesztiválok Békéscsabán, 1974–1982* fejezet az eddigiekhez hasonlóan bemutatja a korszak eseményeinek megértéséhez szükséges ismereteket, adatokat. Mivel az előző fejezet főtémájába tartozik, érdekesebb lett volna ott közölni alfejezetként. Mindazonáltal e szerkesztési megoldás nem von le a fejezet tartalmi fontosságából.

A *Keszler Mária írásai* fejezet a kötetben eddig nem közölt cikkeket tartalmaz. Nagyon jól követhető, ahogy a „*Térséget nekünk is...*” – *Kísérletek a magyar táncpedagógiában* cikkben kiteljesedő gondolatok a korábbi írásokban formálódnak. Keszler Mária ebben a cikkében máig érvényes következtetéseket és javaslatokat tesz közzé a néptánc oktatásának témájában. A nemzetiségi néptánc iránti elkötelezettségének szép példája az *Adalékok a Budapesten élő, német ajkú lakosság táncéletéhez* című írása. A kutató Keszler Mária nagy alapossággal tárta fel a 19. századi Budapest német táncmultságainak részleteit. Továbbá kitért a színházi élet ismertetésére is. Pedagógus jelleme az 1990-es években egyre jobban terjedő iskolai német néptánc oktatásának dicséretében mutatkozik meg.

Az utolsó nagyobb fejezetben áttekinthetjük a Keszler Mária-ról készített írásokat.

Elsőként ismét egy személyes hangvételű, friss írást olvashatunk Székely Éva tollából. Majd Kaposi Edit cikke következik, ami apró részletességgel végigköveti Keszler Mária életútját. Mintegy összefoglalja, kiegészíti a kötet vázát képező életrajzot. Bura Ibolya az elmaradhatatlan forrásmegjelöléseket tartalmazó fejezetek előtt még összefoglalja, időrendi sorrendbe helyezi Keszler Mária írásait.

A könyv előnye – az életút és az alátámasztó dokumentumok rondója – néha hátrányára válik. A néhol hosszúra hagyott vagy időrendben előreszaladó írások kizökentik az olvasót az életút követésében. A visszatérést több helyen segítik a szerkesztő gondolatai. Azonban, különösen a kötetben előre haladva, ezek az átkötő gondolatok el-elmaradnak. Hiányukat csak fokozza, hogy a kötet elején hozzánk szóló Bura Ibolya a mű végén nem hallatja hangját. Apróbb hivatkozási probléma, hogy a *Kiemelkedő jelentőségű, karizmatikus személyek Keszler Mária életében* fejezetben látható képek forrásának elhelyezése nem szerencsés a lábjegyzetben, célszerűbb lett volna a fényképet címmel ellátni és a hivatkozást feltüntetni. Ugyanakkor nagyon jóleső érzés a fejezetek között elhelyezett, Keszler Mária-ról készült fotók látványa.

A lektorok *Előszó*ban írt kijelentése teljes mértékben helytálló: „... ajánljuk az utóknak: ne csak értse a hagyományokat, de vállalja is a stafétát, ajánljuk kutatóknak (akár szakdolgozóknak, doktoranduszoknak), akik új forrásokat találnak, pedagógusoknak, akik hitet, erőt meríthetnek az életút tapasztalataiból.” Bura Ibolya könyve valóban a néptáncmozgalom és a korszak kutatóinak fontos szakirodalmi, kikerülhetetlen forrása.

Bura Ibolya (2014, szerk.): A népművészet nap-számosa. Keszler Mária életútja és írásai: dokumentumok a néptáncmozgalom hőskorából. Magyar Pedagógiai Társaság, Szekszárd–Budapest.

Kovács Henrik

Magyar Táncművészeti Főiskola,
adjunktus, néptáncpedagógus

A literátus nemzet megvalósulásának komponensei

A 2014-ben megjelent, Gombos Péter által szerkesztett Kié az olvasás? című tanulmánykötet azt a kérdést járja körül, hogy ki mit és hogyan tehet azért, hogy a társadalom írásbeliséggel kapcsolatos kultúrája, gondolkodási szintje egészében véve magasabb legyen, hiszen ennek számottevő gazdasági hozadéka van, ami közös érdekünk. A kötet szerzői már önmagukban jelzik, hogy az olvasóvá válást komplex kérdéskörként kell megközelítenünk, amivel – többek között – foglalkoznak olvasáskutatók, tanítók, tanárok, óvodapedagógusok, könyvtárosok, valamint pszichológusok is.

A tizenegy tanulmányt tartalmazó könyv szerzői jól ismertek a hazai olvasáskultúrával foglalkozó szakirodalomban, hiszen számos írásukkal, kutatásukkal már eddig is attitűdformáló hatást gyakoroltak e területen: Pompor Zoltán (*Közös szenvedélyünk az olvasás*), Daróczy Gabriella (*Az óvodai versélmény*), V. Lukács Ilona („...de a könyvben nem ugrál a kiskacsa...”), Kovács Marianna és Stiblar Erika (*A népmese megélésének szerepe az olvasóvá nevelésben*), Békei Gabriella (*Ötletek, feladatok a motiváláshoz és a feldolgozáshoz a kötelező olvasmányok kapcsán*), Péterfi Rita (*Ötletek az olvasás megszerettetéséért*), Gombos Péter (*Irodalomtanítás és/vagy olvasóvá nevelés*), Fenyő D. György (*Közös olvasmányok listája*), Arató László (*Olvasóvá nevelés és irodalomtanítás*), Füzfa Balázs (*Helyzetkép a mai magyar irodalomtanításról*), Nagy Attila (*Olvasásfejlesztés*).

Az angolból átvett 'literacy' szó a magyar szakirodalomban nem egységes fordításban jelenik meg, hiszen a kontextus nagymértékben meghatározza, hogy adott esetben miként fordíthatjuk ezt a kifejezést. Gyakran fordítják írásbeli műveltségnek, jártasságnak, írásbeliségnek, illetve a 'reading literacy' szerkezetet leginkább szövegértési képességként olvashatjuk. Mindezek mellett Nagy Attila tanulmányában kiemeli a fogalom mögötti jelentésváltozást, jelentésbővülést. 1991-ben az IEA¹ még elsődlegesen az

írott szöveg megértésének képességeként, illetve az ebből származó információk felhasználásaként jellemzi ezt a fogalmat, míg a PISA 2009 már így értelmezi: „Írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan vegyen részt a mindennapi életben.” (119. o.). A könyvben található több tanulmány is a közismert szövegértés-vizsgálatok (PISA, PIRLS, TIMSS, valamint a hazai kompetenciamérések) eredményeiből indul ki, több szempontból értelmezve azokat: más országokhoz képest jellemző a teljesítményváltozásokat, valamint önmagunkhoz képest értékelik a fejlődéseket, illetve a romlásokat.

Az olvasóvá válás megközelítéseinek egyik fő szervező eleme a kötetben a résztvevők és a színterek mentén fogalmazódik meg. Az előbbieket kölesönös együttműködése esetén várható jelentős változások össznemzeti szinten, azaz az olvasóvá válás – ahogyan Nagy Attila fogalmaz – „nemzetstratégiai sorskérdés”. Egy fejlettebb gondolkodási képességgel rendelkező nemzet nevelésében jelentős szerepe van mind a magán-, mind az intézményi szférának. A privát színtérben elsődlegesen a családi hozadékoknak van jelentőségük, de nem feledkezhetünk meg a korosztályi kapcsolatok, a barátok, ismerősök szerepéről sem.

A családi környezet meghatározó, és így elsődleges szerepe van a komplexen gondolkodni tudó, a világban jól eligazodni képes emberek nevelődésében, részletezi V. Lukács Ilona, és hangsúlyozza, hogy a család, az iskola és a könyvtár együttműködése szükséges az olvasóvá nevelés folyamatában. Nem elvetni való gondolat, hogy a szülőket is fel kell készíteni a nevelésre (vö. ACT NOW – szakértői jelentés, 121. o.), hiszen a családi mintáknak jelentős szerepe van: az anya képzettségi szintjétől kezdve az otthoni könyvek számán, azok olvasásán, a könyvtárba járáson át a tényleges mondókázásokig, mesélésig. Az oktatási intézményekben és könyvtárakban dolgozó szakemberek felkészültsége, a felnövekvő generációk érdeklődési köréhez közelítő nyitottsága lényegesen befolyásolja, hogy tizenkét évnyi magyaróra után könyvkerülő vagy könyvfaló, azaz az élethosszig tartó tanulásra motivált emberek lépnek-e ki az iskolakapun. Az intézményi olvasóvá nevelés két terület mentén szerveződik a kötetben: mit olvassunk, és hogyan szeretessük meg az olvasást.

Az óvodás gyermek számára a vers, a mondóka, a mese testi, lelki szükséglet, írja Daróczy Gabriella. A szövegprozódiai eszközöket érzékletesen alkalmazó óvodapedagógus élményszerűvé teszi a szöveget. A gyermekvers-választásban is segít Daróczy, aki számos rímes írást, kötetet ajánl, és konkrét tevékenységsort fogalmaz meg óvodapedagógusok számára egy Nemes Nagy Ágnes-verssel kapcsolatban, amely segíti a képszerű gondolkodás kialakulását, az esztétikai élmény befogadását, a külső koncentráció asszociatív erejének kiaknázását, a gondolkodás komplex fejlődését. A meseolvasásnak számos lelki, tartalmi, valamint szókincsbővítő funkciója mellett feladata, hogy segítse a belső reprezentációk megvalósulását, hangsúlyozza Kovács Marianna és Stiblar Erika. A mesélés közben a még meg nem értett, tudattalan elemek is hatnak, mozgósítják a képzeletet, képzeteket. Egyre népszerűbb didaktikai eszköz az interaktív mesélés, mikor a gyermek részévé válik a mese-szerveződésnek, bevonódik a történetbe,

megéli mentálisan, mielőtt akár csak dramatizálták volna azt.

Az iskolai olvasáshoz kötődően két típusú szöveget különíthetünk el: a tantárgyakkal kapcsolódó tankönyvi szövegeket, illetve a szépirodalmi, valamint a tantárgyakkal kapcsolódó kiegészítő forrásokat, autentikus szövegeket. Péterfi Rita, Gombos Péter és Fenyő D. György elsősorban a szépirodalmi olvasással, a szövegek kiválasztásával, a „közös olvasmányok” megszerettetésének praktikáival foglalkoznak. Arató László és Gombos Péter a kronológiát mint az irodalomtankönyvek rendező elvének relevanciáját veszik górcső alá, és tesznek javaslatot a korosztályokhoz jobban illeszkedő tematikák és műfajok sorrendező elvére. Békei Gabriella írásában az olvasmányok feldolgozásához nyújt segítséget számos ötlettel, motiváló, tevékenykedtető feladattal. Gombos Péter kitér arra is, hogy sürgető feladat, hogy a pedagógusok alkalmazkodjanak a digitális nemzedékekhez, kultúrához. A Gombos és Fenyő által idézett kortársaktól származó irodalmak életkorhoz kötött ajánlása az egyik erőssége a tanulmánykötetnek. Többek között ott olvashatjuk a *Min mester inasát*, az *Éhezők viadalát*, az *Egy képzeletbeli barát naplóját*, a *Babó és Bigyót*, a *Gonosz hét napját*, a *Momót*, az *emlékek őrét*. A www.hunra.hu honlapon található gyermekirodalmi adatbázisból könnyen találhatunk korosztályokra, nemekre vonatkozó ajánlásokat.

V. Lukács Ilona és Péterfi Rita tanulmányából körvonalazódik, hogy a könyvtárak, könyvtárosok feladatköre már jól érzékelhetően kibővült az utóbbi évtizedben: nemcsak megfelelő könyveket kell tudni ajánlani a „betévedteknek”, hanem be kell vonzani, interaktív együttműködésre kell ösztönözni a lakókörnyezetet, és még szorosabb, mindennapi kapcsolatban kell lenni az iskolával.

A kötet gondolatainak másik vezérfonala az oktatáspolitikai, illetve az előírások és az elvárások mentén szerveződik. Fenyő D. György, Gombos Péter és Arató László arról írnak, hogyan hozzuk összhangba a hagyományainkat, értékeinket a mai gene-

rációk érdeklődési körével, szókincsével a közös olvasmányok kiválasztásakor. Arató rávilágít arra, hogy a kánonközvetítés, a műveltségközvetítés mennyire van összhangban a személyiségfejlődés korosztályokat érintő problémakörével, nyelvezetével. Milyen elvek mentén oldhatók fel azok a feszültségek, amelyek esetlegesen az olvasásról való leszokást eredményezik? Mely műfajok mely korosztályi sajátosságokhoz illeszkednek inkább? Hogyan vonjuk be a diákokat abba a folyamatba, amely a könyvválasztással hozzásegíti őket ahhoz, hogy mindennapi problémáikra választ kapjanak. A kötet szerkesztője a bevezetőben kiemeli azt a gondolatot, hogy nem játszhatók ki egymás ellen a kortársak és a klasszikusok, azaz a kérdésre nem adható választó jellegű felelet (vagy-vagy), hanem egy mellérendelő is-is-sel válaszolhatunk. A kötetben megszólaló gyakorló tanárok következetesen képviselik ezt a megfontolást, miszerint a klasszikus irodalomnak és a kortárs irodalomnak megvan a saját feladata az olvasóvá nevelés folyamatában. A kortárs irodalomról szólók által összegyűjtött ifjúsági irodalom már önmagában is megéri, hogy forgassuk a kötetet, legyünk akár pedagógusok, akár szülők.

Az olvasás és szövegértés fejlesztése össztantárgyi feladat, írja Gombos, azaz nem kizárólagosan a magyarórára kell, hogy háruljon az olvasási képesség fejlesztése, hanem tantárgyközi anyanyelvi nevelésre van szükség: az adott tantárgy szókincsét, annak szakszerű használatát, helyesírását az azt tanító tanárnak kell megtanítania, jelentéssel felruházni ('content area literacy'). Pompor Zoltán gondolata nélkül azonban minden eddig leírt tevékenység pusztán mechanikus cselekvések sora maradhat. Pompor megfogalmazza, hogy az egyik legfontosabb

az olvasóvá nevelés szempontjából, hogy csak azok tudnak hitelesen tevékenykedni e területen, akik maguk is elkötelezett hívei az olvasásnak.

A nyomtatott kötet olvasása közben gyakran érzünk késztetést, hogy „kattintsuk”, mert számos olyan weboldalajánlás, -hivatkozás található a könyvben, amely interakcióra, további olvasásra motivál², a feladatalkotásokhoz pedig az ingyenesen letölthető HotPotatoes programot ajánlja Békei Gabriella.

A könyv stílusa közérthető; pedagógusok, szakemberek és érdeklődő szülők számára íródott azzal a nem titkolt céllal, hogy a gyakorlatban hasznosítható és megvalósítható lépésekkel együtt növeljük osztályszintű szinten az írásbeliség fokát. A kötetben található bibliográfiákkal kapcsolatban lényegesnek tartom megjegyezni, hogy önmagában ez az adatbázis jelentős mennyiségű és minőségű forrás lehet azoknak, akik e terület iránt részletesebben érdeklődnek.

Jegyzetek

¹ IEA = The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, vagyis Az Oktatási Teljesítmény Értékelésének Nemzetközi Szövetsége (<http://www.iea.nl>)

² Például olyan weboldalakat javasol, amelyek ifjúsági irodalomra vonatkozó ajánlásokat tartalmaznak: www.hunra.hu, www.meseutca.hu, www.gyermekirodalom.hu, www.pagonny.hu/blog.

Gombos Péter (2014, szerk.): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. Magyar Olvasástársaság, Budapest.

Juhász Valéria

főiskolai docens
SZTE JGYPK

Szerkesztőség: Pannon Egyetem,
Modern Filológiai
és Társadalomtudományi Kar
Iskolakultúra Szerkesztőség,
8200 Veszprém, Vár u. 20.
Tel.: 06 30 2354558
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat, közlési
feltételek:
www.iskolakultura.hu

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 Zrt.
(Budapest, Táblás u. 32.),
valamint egyéb alternatív terjesztők.

Előfizethető még közvetlenül
a szerkesztőség címén.
Előfizetési díj számonként 500 Ft.
(Teljes évfolyam: 6000 Ft.)

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai megvásárolhatók
a Gondolat Kiadó könyvesboltjában
(Gondolat Könyvesház,
1053 Budapest, Károlyi u. 16.),
valamint az Írók Boltjában
(1061 Budapest, Andrásy u. 45.).

13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (2002, szerk.):
A cigányság társadalomismerete
14. *Fóris Ágota* (2002): Szótár és oktatás
15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori
iszlamban
17. *Géczi János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók
tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola,
1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek
Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai
tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Géczi János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti
tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006): Gyermekszemlélet
a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György*
(2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési
tanulmányok II.
31. *Géczi János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés
és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem
sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság
19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai
hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az
egyetem
38. *Géczi János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat
szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-
Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika*
(2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi
kultúráközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012): Kosztolányi írásművészet
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, -történet,
-szociológia
45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai
tanulmányok
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és
szükségyszerűség
48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák
és iskolai nevelés
49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet

Köböl Erika – Vidákovich Tibor
A mérési körülmények hatása
a tanulásban akadályozott
tanulók olvasás-szövegértés
teljesítményére

A tanulásban akadályozott tanulók nem vesznek részt az országos mérésekben. Helyi értékelésükre az iskolák általában a tantestület, a pedagógusok által összeállított mérőeszközöket használják, ezek alapján tervezik a tanulók fejlesztését. Az utóbbi időben több alkalommal felmerült a tanulásban akadályozottak bekapcsolása az egységes mérési rendszerbe. Ennek feltétele többek között a mérőeszközök és a vizsgálati körülmények standardizálása, ezen belül a vizsgálatvezető által adott instrukciók, segítségük megfelelő tervezése. Kutatásunkkal az volt a fő célunk, hogy meghatározzuk a mérések során adott tanári segítség optimális mértékét, ami ugyanakkor nem változtatja meg a mérés legfontosabb jóságmutatóit.

Hódi Ágnes – B. Németh Mária –
Korom Erzsébet – Tóth Edit
A Máté-effektus: a gyengén
és jól olvasó tanulók jellemzése
a tanulás környezeti és affektív
jellemzői mentén

Az elmúlt közel három évtized során világszerte számos olvasáskutató szentelt figyelmet az úgynevezett Máté-effektus ('Matthew effect') vizsgálatának. Bár az empirikus olvasáskutatás Huey (1908) munkásságától datált több mint 100 éve alatt tanulmányok egész sora foglalkozik az olvasási nehézségekkel és zavarokkal küzdő, különböző nyelvi háttérű tanulók környezeti, affektív és szociokulturális változókkal történő jellemzésével, a jelenséget ezzel a terminológiával Stanovich (1986) azonosította először. A Máté-effektus az Újszövetség Máté evangéliumának talentumokról szóló példabeszédére utaló metafora: „Mert annak, akinek van, még adnak, hogy bőven legyen

neki; akinek meg nincs, attól még amije van is elveszik” (Mt 25.29). Stanovich (1986) szerint Máté-effektus a gyermek olvasásfejlődése során fellépő jelenség, amely szerint azok a gyermekek akik az olvasástanulás során az olvasás előfutó jelentő készségek (részletekért ld. pl. Blomert Csépe, 2012; Carr és Levy, 1990) elsajátításában nem érnek el egy kritikus, optimális szintet, nehézségekbe ütköznek, amikor az olvasási képességet a tanulás szolgálatába kellene állítani.

Molnár Gyöngyvér –
Pásztor-Kovács Anita
A számítógépes vizsgáztatás
infrastrukturális kérdései:
az iskolák eszközparkjának
helyzete és a változás tendenciái

A tanulmány áttekinti, milyen informatikai eszközparkkal és hálózati kapacitással rendelkeznek az általános- és középiskolák. Az országos nagymintás adatfelvétel célja az feltérképezése, hogy a magyar közoktatási intézmények milyen mértékben felkészültek a különböző tétel bíró mérések, vizsgák (pl. diagnosztikus, segítő-fejlesztő mérések, Országos kompetenciamérés, érettségi) számítógépen történő lebonyolítására. A kutatás relevanciát mutatja, hogy az EU egyrészét a közoktatási intézmények megfelelő infrastrukturális ellátottságában látja annak biztosítását, hogy technológia alapú mérési rendszerek bevezetését biztosítsák az oktatásfejlesztés hatékonyságát (Kozma, 2008). Az elemzések a vonatkozó 2010-es kutatás (Tóth, Molnár és Csapó, 2011) adatai összehasonlításban ismertetik a fejlődés tendenciáit, valamint a számítógépes vizsgáztatás általános bevezetéséhez szükséges infrastrukturális fejlesztések irányát.



500 Ft (áfával)

SZÉCHENYI



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap

BEFEKTETÉS A JÖVŐBE