(3) http://kvtr.elte.hu/wsii/budapest/present.html
(4) Az Internet.galaxis '96-'97-'98 rendezvényekre készült hallgatói oldalak gyűjteménye megtalálható a következő címen: http://www.c3.hu/InterMedia/ig/
(5) http://www.c3.hu/InterMedia/ig/ahajni/index.html
(6) http://www.c3.hu/InterMedia/iggaga/index.html
(7) http://www.c3.hu/InterMedia/Students/Reischl_Sz/
(8) http://www.c3.hu/InterMedia/Students/Talosi_G/
(9) http://intermedia.c3.hu/~adam/pokitika.htm
(10) http://www.c3.hu/intermedia/telefon/
(11) http://www.c3.hu/collection/koncept/
(12) http://www.intermedia.c3.hu/ ~szeam/
(13) http://intermedia.c3.hu/~kian/
(14) http://www.c3.hu/~nyorsi/
(15) http://intermedia.c3.hu/~szov/
(16) http://www.intermedia.c3.hu/~fgrof/
(17) Vécsei Júlia oldalainak cime: http://www.c3.hu/~rub/
(18) http://www.intermedia.c3.hu/~zicsb/

Szegedy-Maszák Zoltán

Iskolakultúra-ankét Pécsett

Március 24-én, a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetének, a Baranya Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézetének és az Iskolakultúra folyóirat szerkesztőségének szervezésében a PTE TTK tanácstermében egész napos ankét zajlott. Kocsis Mihály, intézetvezető köszöntője s Géczi János, főszerkesztő üdvözlő szavai után Tóth József, rektor tartott előadást az egyetemi integrációról, majd Kojanitz László főosztályvezető a kerettantervről tartott nagy érdeklődéssel kísért beszédet. Az iskolai tudás mérésének egyes eredményeiről a Szegedi Tudományegyetem professzora, Csapó Benő és munkatársa, B. Németh Mária beszélt. A Baranya megyében végzett hasonló felmérésről tartott előadást Bredács Alice, Kocsis Mihály, Reisz Terézia és Takács Viola. Walz Jánosné a megyei pedagógiai programokról szólt, végül Szakály Sándor, a Hadtörténeti Intézet és Múzeum főigazgatója, intézményéről mint oktatási színtérről adott elő. Az elhangzott előadásokból kivonatosan közlünk néhányat.

Az iskolai tudás mérése Baranya megyében (1999) – olvasásmegértés

A „közoktatásban elsajátítható tudásnak vitathatatlanul az egyik legfontosabb eleme a megfelelő színvonalú olvasási képesség, amely nem csupán az írásbeliség alapja, hanem eszköztudás is. Segítségével sajátítjuk el tudásanyagunk legnagyobb részét. Fontosságát minden oktatási irányzat deklarálja. Tanítása és fejlesztése azonban hosszú ideje viták tárgya." – írja *Cs. Czachesz Erzsébet* ‚Az olvasásmegértés és tanítása' című cikkében. *(1)* További véleményével is osztozva, szükségesnek érzem megjegyezni, hogy a hazai olvasástanítás elsősorban az írott jelek elsajátítására koncentrál, pedig az olvasottak megértése szintén tanulási folyamat eredménye. Fejlesztése párhuzamosan halad a gondolkodási folyamatok fejlesztésével, a tantárgyi tudással és a szaktudással, mégpedig a szókincs fejlesztésén, a szövegeken végzett problémamegoldó és következtető műveleteken és a memorizáláson keresztül. Az olvasásmegértés fejlesztése tehát minden tantárgy

nélkülözhetetlen feladata. Az olvasottak megértése ugyanis feltétele az önálló tanulásnak, de szükséges a hétköznapi életben való eligazodás minden területén. Így az olvasásértés nemcsak tanulási eszköz, hanem alapvető kulturális eszköztudás.

Az olvasásmegértés helye az elsajátítható tudások rendszerében

Az olvasásmegértés teljesítményeinek elmélyültebb tanulmányozása révén egy sor személyes tulajdonságra, speciális és részképességre is következtetni lehet, mint például a figyelem, memória, logikus gondolkodás, lényeglátás, kiemelés, összefoglalás vagy a szelektálás, az érzelmi-hangulati befogadás, vizualizálás, fantázia készsége. Minél gyorsabban és hatékonyabban olvas egy tanuló, annál nagyobb esélye van az új ismeretek megszerzésére, az olvasott szövegekben történő eligazodásra, és ez kifejezetten táplálja az önképzést. Azt, hogy a tanulásban mekkora szerepe lehet az olvasásmegértésnek, megmutatják azok az összefüggések, amelyek olyan tantárgyi teljesítményekkel kapcsolatosak, amelyek egy-egy hosszabb szöveg tartalmának megtanulását, visszaidézését kívánják meg, mint például a történelem vagy olyan szöveges példák hibátlan és maradéktalan megértésére irányulnak, amelyekkel például a fizikában vagy a matematikában találkozhatunk. Bátran állíthatjuk, hogy az olvasásmegértés központi helyet foglal el a kognitív tanulás rendszerében. Vizsgálata azonban sokkal bonyolultabb, mint egy-egy tantárgyi tudás felmérése. *(2)*

Az olvasásértés tanulmányozásához fűződő igények

Az itt felvetett gondolatokat *Kádárné Fülöp Judit* egyik e témáról készített munkájában az ellenkező oldalról világítja meg:

„…Az olvasás értelmi műveletei megfoghatatlanok a külső szemlélő számára, ezeket tehát nem tudjuk osztályozni. A szövegekkel végzett teljesítmények bizonyos formai jegyek alapján osztályozhatók, de a feladatok csak a szövegekkel összefüggésben értelmezhetők…”

Tehát „...beleütközünk abba a problémába, hogy a szöveg és a feladat összefügg, s hogy a szöveggel kapcsolatban feltett kérdésre a tanuló egész tudásából (s nem csupán a szövegből) merítve válaszol. A tanítást szolgáló taxonómiákkal tehát az a dilemmánk, hogy az olvasást (szerencsére) nemcsak olvasásfeladatokkal tanítjuk és az olvasásfeladatok nemcsak az olvasás képességét fejlesztik, hanem különféle más tudásterületeket is, az értékelést szolgáló taxonómiákkal pedig az, hogy az olvasásfeladatok tudást és olvasási műveleteket egyszerre vizsgálnak, így nem tudhatjuk pontosan, hogy adott esetben a tanuló milyen szövegbeli és tudásbeli információkra támaszkodva oldja meg a feladatot…”

„…Mindezen kételyeink ellenére úgy véljük, hogy a szöveggel kapcsolatos feladatoknak van egy olyan tulajdonságuk, amelyik mind a tanítás, mind az ellenőrzés oldaláról szemlélve ugyanolyannak látszik: ez a szöveg, a kérdés és a kérdésre adandó válasz viszonya.” (Nem tudhatjuk biztosan, hogy a tanuló már megelőzően tudta a választ vagy a szövegből tanulta-e meg – csak az eldönthető, hogy a kérdésre van-e közvetlen válasz a szövegben vagy nincs.)

Tehát ha megnézzük, hogy mit is mérnek az olvasással kapcsolatos tesztlapok, a látszatnál összetettebb képet kapunk. Hiszen a tesztkérdésekre adott helyes feleletek nem csak a helyes válaszok megadásához szükséges tudást és az olvasottak alkalmazni tudását feltételezik, hanem azt is, hogy a tanuló érti a feladatot (a feladat szövegét, útmutatásait), szöveges válasz esetén tömören, pontosan meg tudja fogalmazni válaszait.

Az olvasottak megértését az úgynevezett „megértést gátló tényezők” nehezítik. (Ezek a „megértést gátló tényezők” azonban nem csak a forrásművekben jelentkezhetnek, hanem esetenként a kérdésben is.)

Melyek lehetnek ezek a megértést gátló tényezők?

– A szöveg bonyolultsága;

– többféle értelmezési lehetőség;
– nyelvi akadályok (például régies írásmód, idegen szavak stb.);
– hiányos szövegek (a szöveg nem fejt ki minden részletet, ezért fantáziával, logikával kell kiegészíteni vagy összerakni a mozaikokat);
– talányos szöveg;
– nyelvi tömörítés;
– a szöveg tartalmi sűrítése – információáradat;
– a szövegösszefüggés hálózata bonyolult, szövevényes;
– előismeretek hiánya;
– a rendelkezésre álló idő szűkössége.

Ezekre a nehézségekre épülnek a feladatok. *(3)*

A szövegek kiválasztása

a) A szövegjellemzők szerint:

A szövegek, feladatok kiválasztásának jellemzését Kádárné Fülöp Judit gondolkodási logikájának felhasználásával kívántam elemezni.

feladatok sorszáma/ szövegtípusok	O/1											O/2										
	1	2	3A	3B	4A	4B	5A	5B	5C	5D	6	1	2A	2B	3A	3B	4	5A	5B	6A	6B	7
1. elbeszélő szövegek	X		X	X			X	X	X	X					X			X		X		X
2. magyarázó-ismeretközlő szövegek		X			X	X																
3. dokumentum típusú szövegek												X	X				X					
4. játékos, szórakoztató feladatok											X											

feladatok sorszáma	a feladatok címe	elbeszélő szövegek	magyarázó-ismeretközlő szövegek	dokumentum típusú szövegek	játékos, szórakoztató feladatok
O/1					
1.	Aranyások	X			
2.	Képzelt lények		X		
3.	Párbeszédek (Használt autó. Csipke.)	X			
4.	A felvonó		X		
5.	Téli vihar	X			
6.	Képes helyzetek				X
O/2.					
1.	Kedves…			X	
2.	Hírek innen-onnan			X	
3.	A kóbor hangyák		X		
4.	Skócia			X	
5.	A maják hitvilága	X			
6.	„Egy hangyáról és galambról.”	X			
7.	A leleményes turista	X			

1. táblázat. A tesztlapok szövegeinek típusai

a feladattípusok	O/1											O/2									
	1	2	3A	3B	4A	4B	5A	5B	5C	5D	6	1	2A	2B	3A	3B	4	5A	5B	6A	6B	7
A) feleletválasztó feladat		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X		X	X		X		X
többszörös v. alternatív v. válaszok illesztése:								X	X	X			X		X		X	X				
egy az egyhez		X			X						X	X										
több az egyhez																						
többszörös hozzárendelés																						
sorképzés			X	X																X		X
B) feleletalkotó feladat	X					X	X							X		X			X		X	
kiegészítés																						
rövid válasz	X					X	X							X					X			
hosszú válasz																X					X	
esszé																						

2. táblázat. A tesztlapok feladatainak típusai

– A szövegek érdekesek, változatosak voltak, jól motiválták a feladatok elvégzését. (A szövegekben szerepeltek biológiai, földrajzi, történelmi, technikai, irodalmi, turisztikai stb. jellegű témák.)

– A szövegek etikailag korrektek: hitelesek, érthetőek, szabatosak, relevánsak és világosak, érzékletesek és szemléletesek.

– A szövegek jól „problematizálhatóak". A szöveg terjedelme és megformáltsága megfelelt a mérendő feladatnak és a mért korosztálynak. (A kérdések megfogalmazása azonban néhány helyen nem volt egyértelmű: például olvasás/1: 4/A; olvasás/2: 3/A, 6/B)

b) Szövegtipológiai (és szövegtartalmi) megközelítésből:

– elbeszélő
– magyarázó-ismeretközlő
– dokumentum jellegű
– játékos, szórakoztató feladat jellegű

szövegeket használtak fel a tesztek készítői.

A kutatásunk során használt mérőeszközön az „elbeszélő szövegek" vannak túlsúlyban. Majd az arányokat tekintve a „magyarázó – ismeretközlő" szövegek következnek, végül a „dokumentum" típusú szövegek.

„Játékos – szórakoztató" feladat csupán egy található, az olvasás/1. tesztlap hátoldalán. A feleletválasztó feladatok az összes feladat kétharmadát, míg a feleletalkotó feladatok az egyharmadát teszik ki.

A felmérés során két tesztlappal dolgoztunk: az elsőben 6 feladatcsoport (11 item), a másodikban 7 feladatcsoport (szintén 11 item) szerepelt. A tesztlapok kitöltésére felhasználható időkeretet 2x45 percben határoztuk meg. Ezen belül az idő szabadon volt felhasználható. *(1. táblázat)*

A felmérésben úgynevezett párhuzamos itemek szerepelnek, melyek megnövelik a mérés biztonságát. (Párhuzamosnak nevezzük egy feladatsoron belül az olyan feladatokat, amelyek ugyanazt a tudást vagy képességet hasonló, egymásnak megfeleltetett itemekkel mérik, esetleg feladatsort használnak.)

Az adatok összehasonlításának azonban

Pearson Johnson (1978)	Sorszám	A teljesítményszintek taxonómiája Képességszintek	Sorszám	A teljesítményszintek taxonómiája műveletekre lebontva	A teljesítményszintekhez rendelt feladatok	
					O/1	O/2
I. „Szöveg-bázisú" megértés = Szöveg-értés	1	A szövegből egy-egy mondat vagy szó kikeresésének (amely az információt hordozza) és megértésének képessége (REPRODUKCIÓ)	1	Szövegben megadott adatok, nevek, események stb. kikeresése	1; 4B; 5A; 5C	2B; 3A; 3B; 5B
			2	A szövegben tájékozódni tudás, eligazodás, esetleg szövegrészek gyors szószerinti visszakeresése	1; 5B; 5C; 5D	2A; 2B; 3B; 5B; 6A
	2	A gondolatmenet követésének, a szöveg összefüggések megértésének képessége. (Az információt és a mondatok kö zötti összefüggések megértése) (IDENTIFIKÁCIÓ)	3	Páralkotás	5C: 6	1
			4	Párbeszéd hiányzó részeinek kiegészítése	3A;3B	7
			5	Fogalmak, témák, címek és szövegrészek azonosítani tudása egymással (összekapcsolás)	2; 4A; 6	2A; 2B; 4; 5A
			6	Nyelvtani szerkezetek (pl. jelzős szerkezet) összeillesztése	5B	
II. „Olvasó-bázisú" megértés = Szöveg-értelmezés	3	A szövegben kifejtett információk új – (a kérdésben jelzett) szempont szerint rende zze és értékelje – azaz a szöveg megértése alapján következtetéseket vonjon le a tanuló. (A feladat a verbális logikai képességeket vizsgálja.) (PRODUKCIÓ)	7	Képi jelrendszer és szöveg (mint írott jelrendszer tar talmi megfeleltetése egymásna k)	1; 6	
			8	Események, szövegrészek helyes időrendi vagy történeti sorrendjének megállapítása	3A; 3B; 5A	6A; 7
			9	Logikus gondolkodás (pl. ok -okozati összefüggések)	3A; 3B	6B
			10	Lényegkiemelés, tömörítés	2; 4B	3A; 3B; 4; 5A
	4	Az író kommunikációs céljainak, szándékának felismerését kívánja meg a feladat (és ezeknek a képességeknek a meglétét vizsgálja). (KOMMUNIKATÍV ASPEKTUS)	11	Stilisztikai jártasság (pl. a megfelelő hangvétel, stílus vagy megszólítás felismerése és alkalmazni tudása		1
			12	A szöveg által sugallt érze lmi vagy hangulati elemek megítélni tudása	5B	

3. táblázat

Felosztás Pearson Johnson (1978)	Sorszám	Az olvasásmegértés képességeinek taxonómiája (Kádárné Fülöp Judit olvasás–megértés vizsgálatai nyomán – 1985)	Sorszám	Mit mérnek a feladatok? (Taxonómikus sorrend Bredács Alice szerint)	O/1											O/2										
					1	2	3 A	3 B	4 A	4 B	5 A	5 B	5 C	5 D	6	1	2 A	2 B	3 A	3 B	4	5 A	5 B	6 A	6 B	7
I. „Szöveg-bázisú" megértés = Szöveg-értés	1	A szövegből egy-egy mondat vagy szó kikeresésének (amely az információt hordozza) és megértésének képessége (REPRODUKCIÓ)	1	Szövegben megadott adatok, nevek, események stb. kikeresése	X					X	X		X					X	X	X			X			
			2	A szövegben tájékozódni tudás, eligazodás, esetleg szövegrészek gyors szószerinti visszakeresése	X							X	X	X			X	X		X			X	X		
	2	A gondolatmenet követésének, a szöveg összefüggések megértésének képessége. (Az információk és a mondatok közötti összefüggések megértése) (IDENTIFIKÁCIÓ)	3	Páralkotás									X		X	X										
			4	Párbeszéd hiányzó részeinek kiegészítése			X	X																		X
			5	Fogalmak, témák, címek és szövegrészek azonosítani tudása egymással (összekapcsolás)		X			X						X		X	X			X	X				
			6	Nyelvtani szerkezetek (pl. jelzős szerkezet) összeillesztése								X														
II. „Olvasó-bázisú" megértés = Szöveg-értelmezés	3	A szövegben kifejtett információk új – (a kérdésben j elzett) szempont szerint rendezze és értékelje – azaz a szöveg megértése alapján következtetéseket vonjon le a tanuló. (A feladat a verbális logikai képességeket vizsgálja.) (PRODUKCIÓ)	7	Képi jelrendszer és szöveg (mint írott jelrendszer tartalmi megfeleltetése egymásnak)	X										X											
			8	Események, szövegrészek helyes időrendi vagy történeti sorrendjének megállapítása			X	X			X													X		X
			9	Logikus gondolkodás (pl. ok - okozati összefüggés,)			X	X																	X	
			10	Lényegkiemelés, tömörítés		X				X									X	X	X	X				
	4	Az író kommunikációs céljainak, szándékának felismerését kívánja meg a feladat (és ezeknek a képességeknek a meglétét vizsgálja). (KOMMUNIKATÍV ASPEKTUS)	11	Stilisztikai jártasság (pl. a megfelelő hangvétel, stílus vagy megszólítás felismerése és alkalmazni tudása												X										
			12	A szöveg által sugallt érzelmi vagy hangulati elemek megítélni tudása								X														

3.1 táblázat

több feltétele van. Mégpedig – a vizsgálati módszerek azonossága mellett – a közeleső korosztályok számára a közös feladatlapok biztosítása. (Ez utóbbi azonban elsősorban az olvasásmegértés mérésénél fontos.) Az egymást követő korosztályok teljesítményének összehasonlítását az úgynevezett „láncfeladatok" rendszerén tehetjük lehetővé. A korábbi vizsgálatok eredményeivel való összevetést pedig „híd-feladatok" rendszerével tudjuk biztosítani. *(4)*

c) Feladat-taxonómiai megközelítésből:

– Az olvasásmegértéssel kapcsolatos feladatok nehézségi fokának meghatározása során igyekezni kell azonosítani azokat a képességbeli tudásszinteket, amelyeket mérni szeretnénk. A képességbeli tudásszinteket a különböző nehézségi fokú feladatok és műveletek elvégzésének szintjeivel mérjük.

– Egy-egy nehézségi fokú feladat többnyire tartalmazza az alatta lévő nehézségi szinteket is.

– Azonban törekedni kell arra, hogy áttekinthető, tiszta rendszert építsünk ki, mert csak ilyen mérőeszközzel kapunk világos, egyértelmű, tiszta képet a felmért populáció tudásáról.

– Minél bonyolultabb a feladatrendszer, minél összetettebbek a feladatok, annál több a tévedés lehetősége a megítélésben.

A szövegekhez kapcsolódó szövegértést ellenőrző kérdésekkel és feladatokkal vizsgálhatjuk. E kérdések és feladatok az olvasás célját, műveleteit és eredménykritériumait is jelzik. (Ez utóbbit esetünkben a javítókulcs segítségével.)

„Az olvasásértés tesztek kérdés- és feladatrendszere a szövegértés különböző szintjeit kívánják meg.

A megértést vizsgáló kérdések csoportosításának alapja a szöveg – a hozzárendelt kérdés – és az arra adandó válasz viszonya." *(5)*

Az olvasási képesség taxonómiáját, az ezek vizsgálatát célzó kérdések és feladatok típusait, valamint a műveletek taxonomikus sorrendjét a következő táblázatok foglalják össze. (*2., 3., 3.1. táblázatok.*)

Az olvasásmegértés tesztlap műveleteinek és itemeinek gráfja

A gráfábrákkal szemléletessé tehetők az egyes itemekhez, és a hozzájuk társítható feladatmegoldó műveletek viszonya és rendszere.

A gráfban a számok a feladatok sorszámait jelölik, ám nem a kérdőíveken megszokott módon. Itt minden feladat és részfeladat külön sorszámot kapott. Nincsenek különválasztva az olvasás/1. és olvasás/2. tesztlapok feladatai, mivel a vizsgált szempontok szerint nincsen különbség a tesztlapok között. A feladatokat csupán mennyiségük miatt bontották a két csoportba, ezért a tesztlapokat egymás folytatásának tekinthetjük.

A gráfban a szövegekkel a feladatmegoldó műveletek jellemzőinek egy-egy kiragadott elemét vagy rövidítését jelöltük. Ez a gráfpontok felett számozott feladatokban a közös műveleti rész.

Látható, hogy minden művelethez társítható legalább két (de inkább több) item.

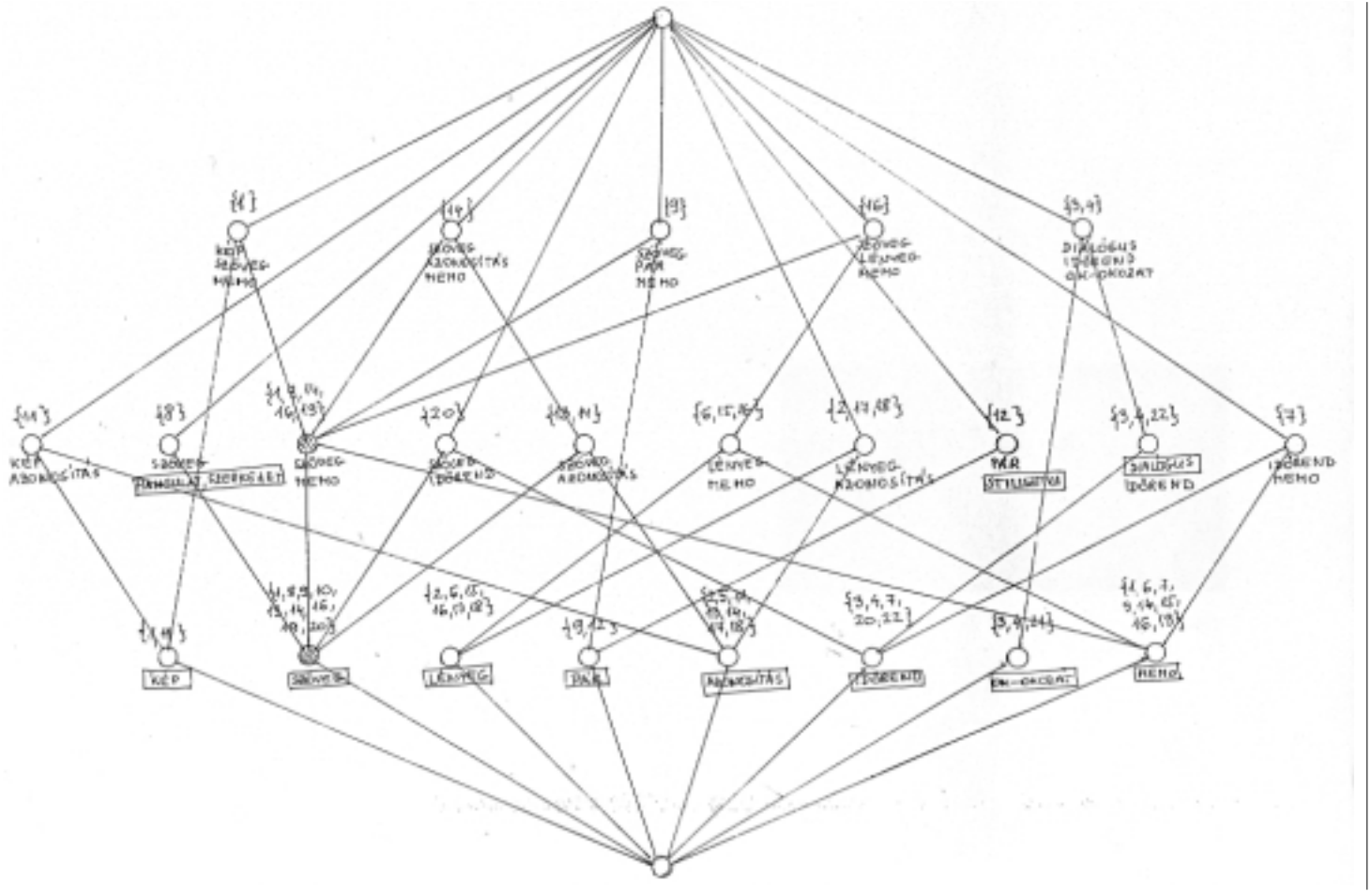
A gráfban a két végponton kívül három emelet található, amelyeknél az egyes sarokpontokban az itemek (mint objektumok) és a feladatmegoldó műveletek (mint az objektumok tulajdonságai) kapcsolhatók össze. Ezek alkotnak zárt halmazokat.

Az első emeleten egy-egy művelethez több item társítható. Ez azt jelzi számunkra, hogy az egyes műveletek megoldásának képességét több feladattal is mérjük, egymást megerősítve. (Ez az eljárás a pontosabb mérést szolgálja.)

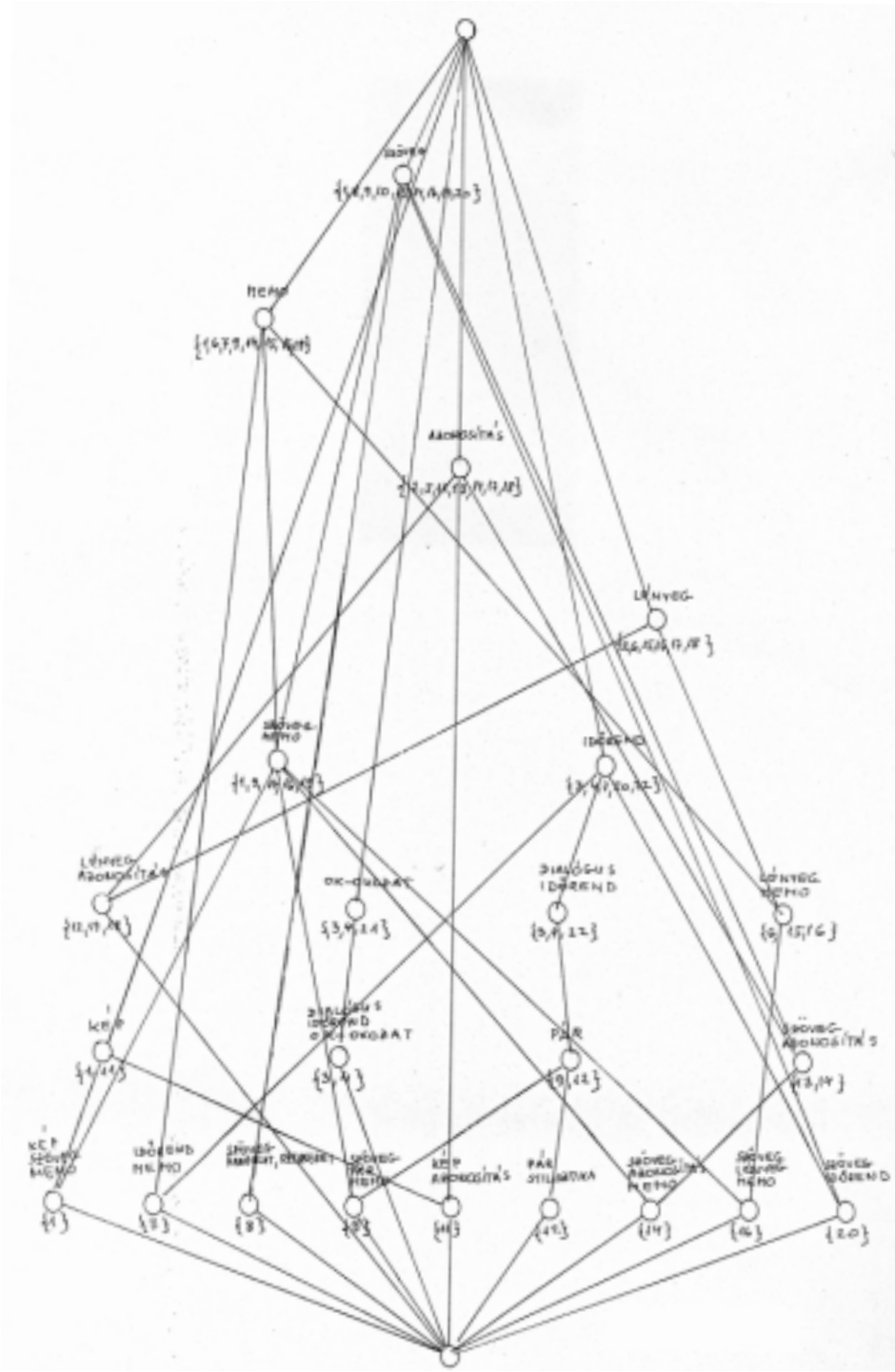
A második emelet a legszélesebb. Itt az egyes feladatok két-két műveletfajtának a megoldási képességét állapíthatják meg egyszerre.

A harmadik emelet a legszűkebb (természetesen és szerencsére), hiszen e sarokpontokban található feladatok legalább három művelet elvégzésének képességét vizsgálják. Az 1., 3., 4., 9., 14., és a 16. feladatok a legösszetettebbek. (Ellenőrizni kellene, hogy valóban azt mérik-e, amit mérni szeretnének.)

Az adott műveletek bekeretezése azt mutatja meg, hogy az adott művelet hányadik emeleten fordul elő először.


{1}
{14}
{19}
{16}
{3,4}
{11}
{8}
{20}
{12}
{3,4,22}
{7}
KÉP ÁZONOSÍTÁS
SZÓKÉP
SZÓVEG MEMO
SZÓVEG IDŐREND
SZÓVEG ÁZONOSÍTÁS
LENNÉV MEMO
LENNÉV ÁZONOSÍTÁS
MAR
SZILÁGYI IDŐREND
IDŐREND MEMO
{1,19}
KÉP
SZÓVEG
LENNÉV
MAR
ÁZONOSÍTÁS
IDŐREND
MEMO

1.1. ábra


MEMO
ÁRNYOSÍTÁS
LÉNYEG
IDŐREND
DIALÓGUS IDŐREND
PÁR
KÉP ÁRNYOSÍTÁS
PÁR STILISZTIKA

1.2. ábra

A bevonalkázott (ezt követve a pontozással kiemelt) műveletekre a legtöbb feladat rávizsgál. Ezek a következők: tájékozódni tudás, eligazodás, szövegrészek gyors (akár) szószerinti visszakeresése rövid szövegekben és a nevek, események dátumok stb. kikeresése. Tehát jól látható, hogy ez az alap. Enélkül nincs szövegértés. *(1.1., 1.2. ábrák)* A gráfábrákkal tehát sokféle összefüggést követhetünk a szemügyre vett rendszeren belül a rendszerelemek között. A teljesség kedvéért a kétféle halmaz csoportjáról (itemek és művelet) két gráfábra is felrajzolható. Az egyik esetben az itemeket, a másik esetben a műveleteket boncoltuk.

A gráfábra segítségével például kiválogathatók a legsikerültebb feladatok, a valamilyen szempontból felülvizsgálatra szoruló feladatok, a feladatok legoptimálisabb sorrendje, bonyolultsága stb. A gráf technikája a feladatmegoldások megszületése után az eredmények feldolgozására is alkalmas a felvázolt szisztéma szerint. *(6)*

A teszteredményeket rontó tényezők

– Hozzáállásbeli hiányosságok: bizalmatlanság, motiválatlanság, esetenként ellenséges magatartás (a diákok és tanárok részéről egyaránt).

– Szervezési hiányosságok: a tanulók tájékozatlansága, az időhiány (pontatlan órakezdés, tantermi vándorlás), zsúfoltság (kis osztályok, nagy osztálylétszám).

Ezekből a következő problémák adódtak:

– Hiányosan vagy kitöltetlenül beadott feladatlapok

– Puskázás – többek között a típushibák megkeresését nehezítik, ugyanakkor nem feltétlenül utalnak a tudás hiányára sem.

– A gyerekek egy részének rendetlen, fegyelmezetlen magatartása.

– Az írás olvashatatlansága, kapkodás, többértelmű betűk és jelek használata.

A minta kellően nagy reprezentációja miatt e nehézségek és rontó tényezők ellenére sem szenvedett csorbát kutatásunk. Elegendő mennyiségű adat kerülhetett feldolgozásra.

A tanulók teljesítményeinek vizsgálata a szövegtípusok alapján

A szövegértés, szövegértelmezés esetében nem áll rendelkezésünkre abszolút viszonyítási alap. (Ki az, aki 100 százalékosan megérti a szöveget? Milyen típusú és bonyolultságú szöveget?)

Ezért meg kell határozni, mit tekintünk viszonyítási alapnak: mihez képest mér a teszt. Milyen szintű és mi az a képesség az adott témakörben, amellyel a gyerekeknek illik rendelkezniük a mérni kívánt populációban. *(7)*

Úgynevezett „teljesítmény-küszöbértékeket” szükséges meghatározni.

Ez jelen esetben három küszöböt és egyúttal fokozatot jelent:

– 100 százalékos megoldás – „teljesen megértette” a feladatot és a szöveget.

– 100–70 százalék között – „részben megértette” a feladatot és a szöveget.

– 70 százalék alatt – „nem érti, amit olvas”.

A tanulói teljesítményeket e témakörben szemléletesen három vonaldiagramon érzékeltettem. *(2.1., 2.2., 2.3. ábrák)* A diagramok vízszintes tengelyei a feladatokat, függőleges tengelyei a százalékos teljesítményeket mutatják.

A figyelembe vett szövegtípusokba sorolás a hagyományosan bevált felosztást követi, de kiegészítettem a korábban ritkán használatos „játékos, szórakoztató feladatok” csoportjával a sort, mivel az olvasás/1. tesztlapon egy ilyen feladat is szerepelt. A vonaldiagramot azonban csak az első három szövegtípus szerint rajzoltam meg, mert a feladattípus inkább az érdeklődés felkeltésére szolgált és csak egyetlen adat reprezentálta, ez pedig komolyabb következtetések levonására kevés.

A különböző szövegtípusok alapján felfedezhető teljesítmények meglehetősen lehangoló képet mutatnak. Ezek szerint (kerekítve) ugyanis az általános iskolások 38 százaléka ért el 70 százalék feletti teljesítményt, a gimnazistáknak a 60 százaléka, a szakközépiskolásoknak a 41 százaléka, míg a szakmunkástanulóknak csak a 34 százaléka. Valamelyest szebb a kép a következő két szövegtípusban, ahol is a ma-

Elbeszélő szövegek

	O/1							O/1			
Feladat	1	3A	3B	5A	5B	5C	5D	6A	6B	7	Átlag
Ált. Isk.	42,857	80,265	26,068	9,5729	45,361	31,075	46,834	47,128	34,904	15,022	37,909
Gimnáziumok	68,421	84,765	56,787	19,668	67,036	69,529	73,407	63,231	49,861	45,961	59,867
Szakközépisk.	51,587	81,746	30,952	12,698	43,651	40,873	46,032	46,245	36,364	23,320	41,347
Szakmunkásk.	35,526	76,316	19,737	3,9474	31,579	30,263	53,947	48,684	34,211	6,579	34,079

Magyarázó-ismeretközlő szövegek

	O/1			O/2				
Feladat	2	4A	4B	3A	3B	5A	5B	Átlag
Ált. isk.	74,963	11,929	43,594	39,470	49,043	32,990	50,221	43,173
Gimnáziumok	77,285	29,086	75,346	53,186	76,177	53,186	71,191	62,208
Szakközépisk.	73,413	19,444	59,127	41,502	50,198	39,921	49,802	47,630
Szakmunkásk.	64,474	11,842	44,737	38,158	73,684	32,895	48,684	44,925

Dokumentum típusú szövegek

	O/2				
Feladat	1	2A	2B	4	Átlag
Ált. isk.	63,382	65,882	17,647	57,500	51,103
Gimnáziumok	77,839	80,055	46,260	73,684	69,460
Szakközépisk.	64,032	66,008	33,597	51,383	53,755
Szakmunkásk.	64,474	67,105	21,053	57,895	52,632

Játékos, szórakoztató feladatok

	O/1
Feladat	6
Ált. isk.	78,940
Gimnáziumok	81,717
Szakközépisk.	79,762
Szakmunkásk.	85,526

4. táblázat. A 70 százalék fölött teljesítő tanulók százalékos megoszlása

gyarázó-ismeretközlő szövegeknél az általános iskolásoknak a 43 százaléka, a gimnazistáknak a 62 százaléka, a szakközépiskolásoknak a 48 százaléka, míg a szakmunkástanulóknak csak a 45 százaléka volt 70 százalék feletti teljesítményű, a dokumentum típusú szövegek esetében pedig az általános iskolásoknak a 51 százaléka, a gimnazistáknak a 69 százaléka, a szakközépiskolásoknak az 54 százaléka, míg a szakmunkástanulóknak csak az 53 százaléka volt 70 százalék feletti teljesítményű. *(4. táblázat)*

A számok és a diagramok nem csupán a gimnazisták jobb szövegmegértéseire, illetve a szakmunkástanulók és szakközépiskolások lemaradó teljesítményeire hívják fel a figyelmet minden egyes szövegtípusban (hiszen ennek oka nyilván nem az alulteljesítő tanulók további felejtése), hanem egyben jelzik, hogy a gimnáziumok milyen erősen szelektálnak a felvételi rendszeren keresztül.

Az „elbeszélő szövegek megértésének" kérdéseiben a szakmunkástanulók eredményei még az általános iskolásokét sem érik el, a szakközépiskolások nyomvonala pedig nagyjából az általános iskolások nyomvonalán halad. A legjobbak a gimnáziumi tanulók, akiknek jó eredményeire a magyarázat a gimnáziumi tanulók „humán érdeklődése", olvasottabbsága lehet.

A jobb teljesítmények a „magyarázó-ismeretközlő" és a „dokumentum típusú" szövegek megértésében szükségszerűek, mivel ezek olyan szövegtípusok, amelyek az iskolai tudás megszerzésében egyszerűen nélkülözhetetlenek.

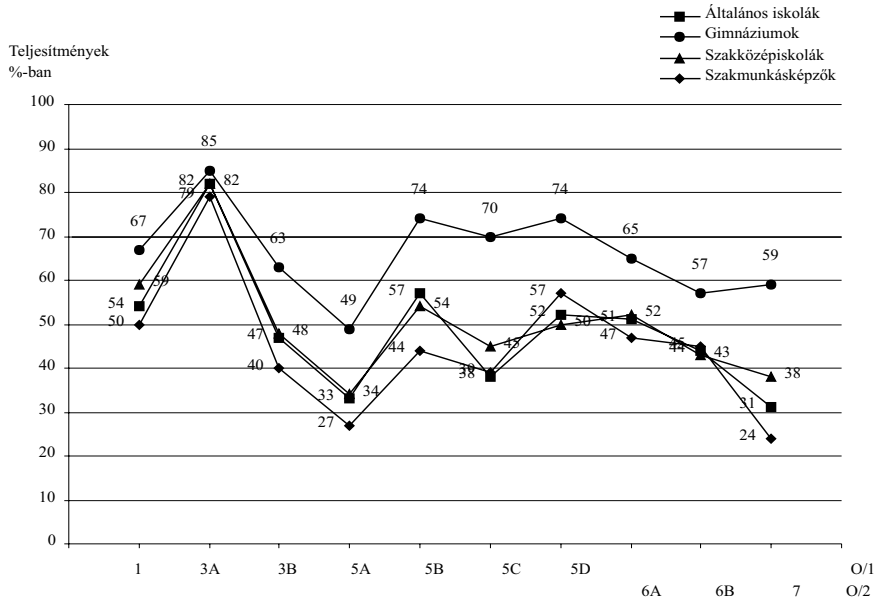
A szakközépiskolások sajnos ez utóbbi két esetben különösen gyengén teljesítenek, míg a legelső esetben jobbak a szakmunkástanulóknál.

Mindhárom elemzés fő jellemzője, hogy a 7-es és 11-es iskolafokozatok között nincsenek túl nagy különbségek.

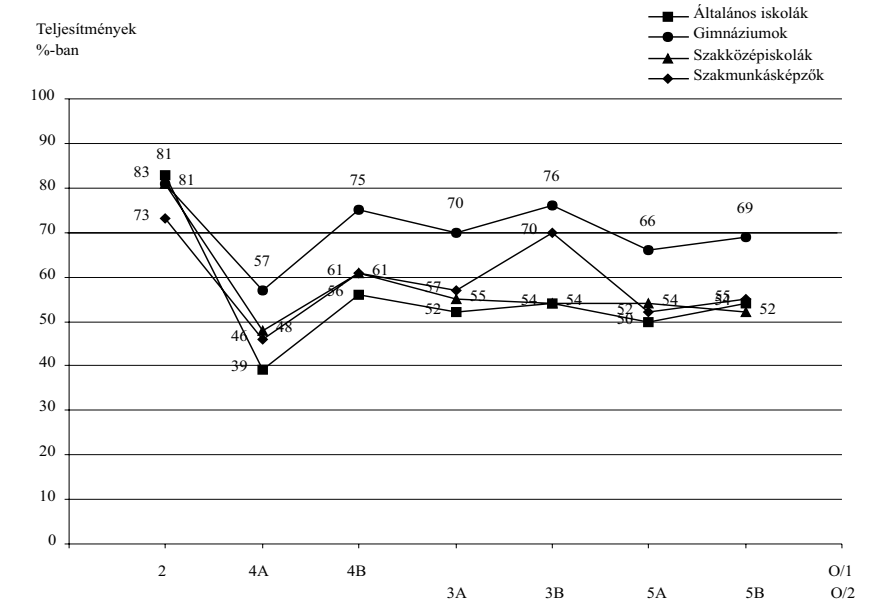
Az igazán jelentős különbségek mindenütt a középiskolák iskolatípusonkénti bontásában mutatkoznak meg: elsősorban a gimnáziumi osztályok és a szakmunkásképzők között. A szakközépiskolák sem

valahol a kettő között középtájon helyezkednek el, mint ahogyan ezt a korábbi kutatások jelezték, hanem a szakmunkástanulók értő olvasástudásához közelítenek inkább. E három átlaga úgy egyenlíti ki egymást, hogy minden vizsgálati szempontnál az általános iskolások teljesítményei fölé emelkednek. (Köszönhetően a gimnáziumok magas teljesítményeinek.)

A három ábráról jól leolvasható az is – ha a különböző szövegtípusokhoz tartozó feladatokat külön is vizsgálom –, hogy



2.1. ábra. Elbeszélő típusú szövegek megértése (A helyes válaszok százalékában)



2.2. ábra. Magyarázó-ismeretközlő típusú szövegek megértése (A helyes válaszok százalékában)

ugyanott vannak a nehézségek és ugyanott vannak a könnyebb feladatok általában mindegyik csoportba járó tanuló számára.

A tanulók teljesítménykülönbségei a 7. osztályokban, a gimnáziumok, a szakközépiskolák és a szakmunkásképzők 11-es osztályaiban

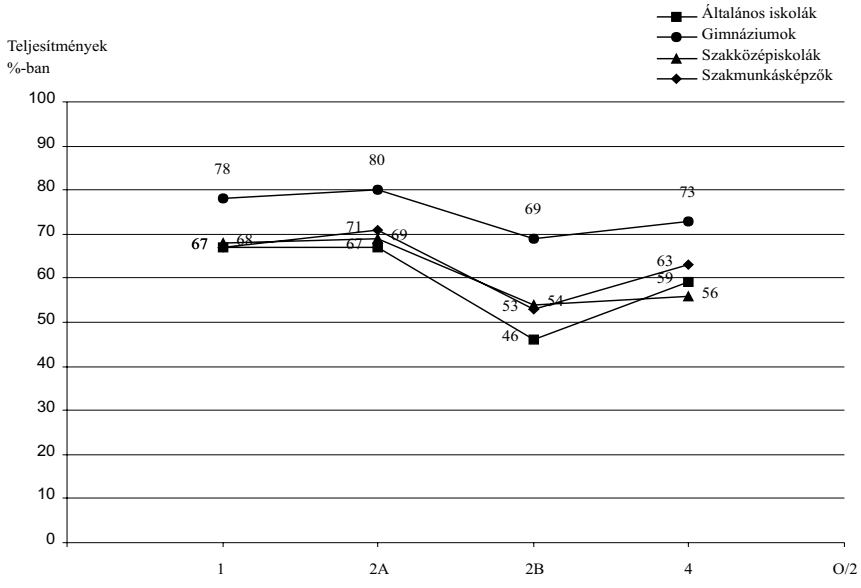
A teljesítménykülönbségek összehasonlítása végett két oszlopdiagramon is bemutattam az eredményeket.Az első oszlopdiagramon a vízszintes tengelyen a szövegtípusokat, a függőleges tengelyen az iskolafokozatokat, illetve az iskolatípusokat helyeztem el. *(2.4., 2.5. ábrák)*

A diagram megmutatja, hogy éppen az általam beiktatott szövegtípus a legkedveltebb, legértelmezhetőbb a gyerekek számára. Minden csoport teljesítése jóval a 70 százalék fölött mozgott. A különbségek ezért itt a legkisebbek. Ez a generáció már a mese mellett (helyett) a képregényeken nevelkedett. Természetesen az ilyen típusú feladatokat szívesen és könnyen oldották meg. Túl eredményes megoldottsága miatt azonban ebből a teljesítményből messzemenő következtetéseket levonni nem érdemes. Véleményem szerint mégis fontos volt a tesztlapra tenni, mert motiváló, kedvcsináló. (A teszt hátlapján elhelyezni különösen jó ötlet volt.) A legmagasabb teljesítményt itt a szakmunkástanulók érték el.

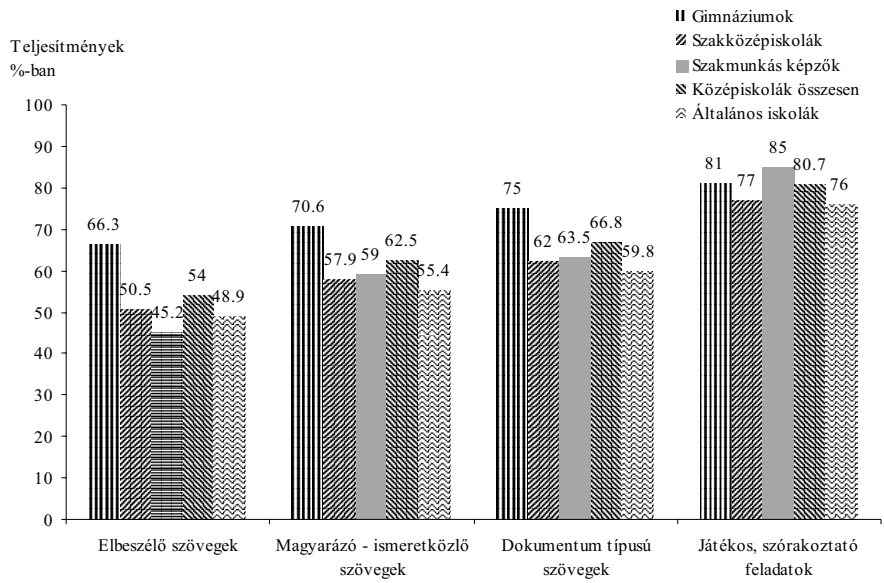
Az összes 11. osztályos és 7. osztályos tanuló teljesítménye között a szövegtípusok szerinti felosztásban a különbségek közel azonosak mind a négy variációban. (4–7 százalék körüliek.)

Sokkal nagyobb különbségeket figyelhettünk meg azonban a 11-es tanulók gimnáziumba járó és a másik két iskolatípusba járó diákjainál. A legnagyobb eltérés az elbeszélő szövegek megértésének különbségeinél mutatható ki: mégpedig a gimnáziumba járók és a szakmunkásképzőkbe járók között (21,1 százalék).

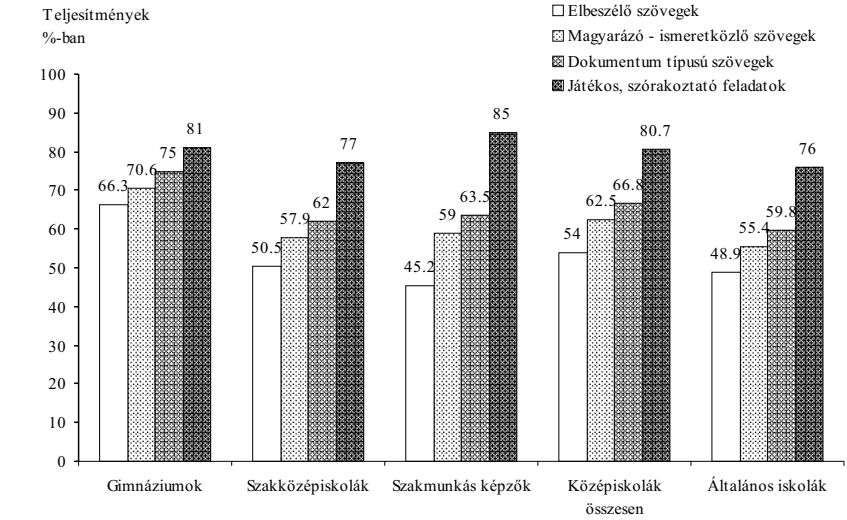
A szakközépiskolások és a szakmunkástanulók szövegtípusonkénti eredményei közelítenek egymáshoz. Az elbeszélő szövegeken végzett műveleteket és a játékos feladatokat a szakközépiskolások oldották meg jobban, a „magyarázó-ismeretközlő”, és a „dokumentum típusú” szö-



2.3. ábra. Dokumentum típusú szövegek megértése (A helyes válaszok százalékában)



2.4. ábra. Az olvasásmegértés teljesítményeinek összehasonlítása a különböző szövegtípusok alapján (1999)



2.5. ábra. Az olvasásmegértés teljesítményeinek összehasonlítása a különböző iskolatípusok szerint (1999)

vegekhez kapcsolódó feladatok viszont a szakmunkástanulók számára kedveztek (igaz, igen minimális mértékben).

A feladat- és képességszintek, valamint a teljesítmények kapcsolatai

A feladatok összetettek voltak, egyszerre többféle képességet is vizsgáltak. Ezért az eredmények értelmezése csak bonyolult csoportosításokon keresztül vált lehetővé.

A vizsgálathoz itt is egy táblázatot készítettem *(5. táblázat)*, amelynek bal sávjaiban a képességszintek fokozatait írtam le. Ehhez társítottam azokat az itemeket,

amelyek eleget tettek az egyes műveleteknek és az ezeknek megfelelő szinteknek. Egy-egy szöveghez több kérdéssorozatot is feltettek, ezért kapcsolódott egy-egy feladat több szinthez is.

A számadatokat a teljesítményszinteknek megfelelően is rendeztem. Egy következő csoportosításban azt néztem meg, hogy a feltételezett képességszintek és a megoldások között teljes egybeesés van-e?

Következtetések:

– A feladattípusok nehézségeinek sorrendje szinte teljesen megegyezik az egyes iskolafokozatok és a középiskolák különböző iskolatípusaiban. Csupán a szakmunkástanulóknál alakult ettől kicsit eltérően (a két első sorszám felcserélődött).

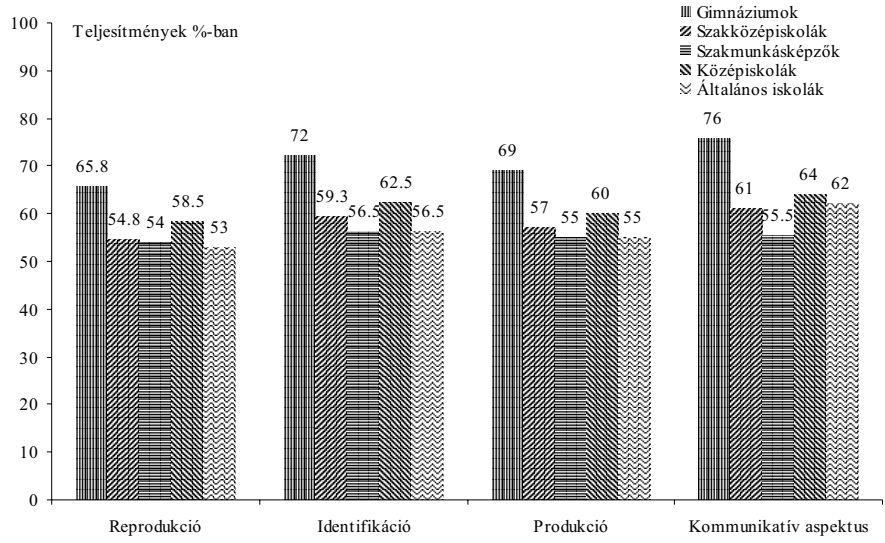
– A sorrend felállítása azonban nem jelenti azt, hogy a tényleges adatok között ne volnának akár nagyobb eltérések is. A sorrendiség kérdése inkább arra mutat rá, hogy az oktatásban milyen jellegű feladatok megoldására helyezik a hangsúlyt a tanításban ezeknél a korosztályoknál. Ezért fordulhatott elő, hogy mind a négy csoportnál a magasabbra szintezett feladatokat oldották meg a tanulók a legnagyobb sikerrel. Nyilván egyfelől ezek a gyakoroltatottabbak, másfelől nagyobb kihívást jelenthettek a gyerekek számára – komolyan vették a munkát.

– Az oszlopdiagram is jól mutatja, hogy az író kommunikációs szándékainak, céljainak felismerését és a stilisztikai jártasságot igénylő, illetve a szövegkörnyezet hangulati hatásainak figyelembevételét megkívánó feladatoknál valóban magasabbak az átlageredmények. Csupán a szakmunkástanulóknál kerülnek az első helyre a „gondolatmenet” követésének, szövegösszefüggések megértésének képességeit célzó elvárások.

– A második és a harmadik képességbeli szint összhangban van a várt sorrenddel, mindössze a szakmunkástanulóknál van sorrendcsere a második helynél is.

– Mindegyik csoportban kevesebb figyelmet fordítottak a legegyszerűbb feladatokra: „a szövegből egy-egy mondat vagy szó visszakeresésére, a szöveg reprodukálására.” Ezek a feladatok valószínűleg nem kötötték le a diákokat. A találgatásokra épülő és a rutinszerű megoldásokban sok a pontatlanság.

Az általános iskolás tanulók ezeknek a kérdéseknek egy részét egyszerűen átugrották, üresen hagyva a kitöltésre szánt helyet.



2.5. ábra. Az olvasásmegértés teljesítményeinek összehasonlítása a különböző szövegtípusok szerint (1999)

	Sor–szám	Képességszintek taxonómiája	O/1 feladatai	Ált. Isk.		Gimn.		Szakk.		Szakm.		Köz. isk	O/2 feladatai	Ált. Isk.		Gimn.		Szakk.		Szakm.		Köz. isk
Szövegértés	1	A szövegből egy-egy mondat vagy szó kikeresésének (amely az információt hordozza) és megértésének képessége (REPRODUKCIÓ)	1	54		67		59		50			1	67		78		68		67		
			4B	56		75		61		61			2A	67		80		69		71		
			5A	36	**49**	45	**67,5**	34	**50,5**	27	**46**	**55**	2B	46	**57**	69	**64**	54	**62**	53	**62**	**62**
			5B	57		74		54		44			3A	52		70		55		57		
			5C	58		70		45		39			3B	54		76		54		70		
			5D	52		74		50		57			5	54		69		52		55		
	2	A gondolatmenet követésének, a szöveg összefüggések megértésének képessége. (Az információt és a mondatok közötti összefüggések megértése) (IDENTIFIKÁCIÓ)	2	83		81		81		73			1	67		78		68		67		
			3A	82		85		82		79			2A	67		80		69		71		
			3B	47		63		48		40			2B	46		69		54		53		
			4A	39	**60**	57	**73**	48	**62**	46	**58**	**64**	4	57	**53**	73	**71**	56	**55**	63	**55**	**61**
			5B	57		74		54		44			5A	49		67		54		52		
			5C	38		70		45		39			7	31		59		38		24		
			6	76		81		77		84												
Szövegértelmezés	3	A szövegben kifejtett információk új – (a kérdésben jelzett) szempont szerint rendezze és értékelje – azaz a szöveg megértése alapján következtetéseket vonjon le a tanuló. (A feladat a verbális logikai képességeket vizsgálja.) PRODUKCIÓ	1	54		67		59		50			3A	52		70		55		57		
			2	83		81		81		73			3B	54		76		54		70		
			3A	82		85		82		79			4	57		73		56		63		
			3B	47	**62**	63	**71**	48	**63**	40	**59**	**64**	5A	49	**48**	67	**67**	54	**51**	52	**51**	**56**
			4B	56		75		61		61			5B	51		65		57		47		
			5A	36		45		34		27			6B	44		57		43		45		
			6	76		81		77		84			7	31		59		38		24		
	4	Az író kommunikációs céljainak, szándékának felismerését kívánja meg a feladat (és ezeknek a képességeknek a meglétét vizsgálja). (KOMMUNIKATÍV ASPEKTUS)	5B	57	**57**	74	**74**	54	**54**	44	**44**	**57**	1	67	**67**	78	**78**	68	**68**	67	**67**	**71**

A feladattípusok nehézségi foka az egyes iskolafokozatok, iskolatípusok tanulói számára

Az O/1 és O/2 átlagainak összege

Sorrend	Általános iskola			Gimnázium			Szakközép–iskola			Szakmunkás–képzõ			Középiskolák összesen		
	O/1	O/2	Átlag	O/1	O/2	Átlag	O/1	O/2	Átlag	O/1	O/2	Átlag	O/1	O/2	Átlag
1	49	57	**53**	67,5	64	**65,8**	50,5	59	**54,8**	46	62	**54**	55	62	**58,5**
2	60	53	**56,5**	73	71	**72**	62	56,5	**59,3**	58	55	**56,5**	64	61	**62,5**
3	62	48	**55**	71	67	**69**	63	51	**57**	59	51	**55**	64	56	**60**
4	57	67	**62**	74	78	**76**	54	68	**61**	44	67	**55,5**	57	71	**64**

Sorrend	Általános iskola			Gimnázium			Szakközép–iskola			Szakmunkás–képzõ			Közép–iskolák összesen		
	O/1	O/2	Átlag	O/1	O/2	Átlag	O/1	O/2	Átlag	O/1	O/2	Átlag	O/1	O/2	Átlag
1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2	–	–	–	**X**	**X**	**X**	–	–	–	–	–	–	–	–	–
3	–	–	–	**X**	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
4	–	–	–	**X**	**X**	**X**	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Általános isk.	Gimnázium	Szakközép	Szakmunkás	Közép isk.
4	4	4	2	4
2	2	2	4	2
3	3	3	3	3
1	1	1	1	1

A 70% feletti eredmények „X”-el az ez alattiak „–”-el vannak jelölve

5. táblázat. A megoldások és a feladatszintek egybevetése

6. táblázat. Az O/1 és O/2 tesztlapok feladataihoz társítható olvasásmegértés műveletei és azok teljesítményszintjei (kerekítve, százalékban)

Teljesítményszintek sorszáma	Műveletek	Általános iskolák eredményei	Gimnáziumok eredményei	Szakközépiskolák eredményei	Szakmunkásképzők eredményei	Középiskolák eredményei
1	Szövegből adatok, nevek, események, stb. Kikeresése	48	68	52	52	57
2	Szövegben tájékozódás, eligazodás, szövegrészek gyors visszakeresése	53	72	54	54	60
3	Páralkotás	60	76	63	63	67
4	Párbeszéd kiegészítése	53	69	56	48	58
5	Fogalmak, témák, címek szövegrészek összekapcsolása	60	73	63	63	66
6	Nyelvtani szerkezetek összeillesztése	57	74	52	44	57
7	Képi jelrendszer és szöveg megfeleltetése egymásnak	65	74	68	67	70
8	Időrendi sorrendalkotás	49	63	55	43	54
9	Logikai műveletek, ok-okozati összefüggések	58	68	58	55	60
10	Lényegkiemelés, tömörítés	59	74	64	63	67
11	Stilisztikai műveletek alkalmazása	67	78	68	67	71
12	Érzelmi vagy hangulati elemek alkalmazása	54	74	52	69	65

Teljesítményszintek sorszáma	Műveletek	Általános iskolák eredményei	Gimnáziumok eredményei	Szakközépiskolák eredményei	Szakmunkásképzők eredményei	Középiskolák eredményei
1	Szövegből adatok, nevek, események, stb. Kikeresése	–	–	–	–	–
2	Szövegben tájékozódás, eligazodás, szövegrészek gyors visszakeresése	–	**X**	–	–	–
3	Páralkotás	–	**X**	–	–	–
4	Párbeszéd kiegészítése	–	–	–	–	–
5	Fogalmak, témák, címek szövegrészek összekapcsolása	–	**X**	–	–	–
6	Nyelvtani szerkezetek összeillesztése	–	**X**	–	–	–
7	Képi jelrendszer és szöveg megfeleltetése egymásnak	–	**X**	–	–	**X**
8	Időrendi sorrendalkotás	–	–	–	–	–
9	Logikai műveletek, ok-okozati összefüggések	–	–	–	–	–
10	Lényegkiemelés, tömörítés	–	**X**	–	–	–
11	Stilisztikai műveletek alkalmazása	–	**X**	–	–	**X**
12	Érzelmi vagy hangulati elemek alkalmazása	–	**X**	–	–	–

A teljesítményszintek nagyságrendje a különböző iskolatípusokban és iskolafokozatokban				
Általános–iskola	Gimnázium	Szakközép–iskola	Szakmunkás képző	Középiskola
11	11	11	12	11
7	3	7	11	7
3	6	10	7	10
5	7	3	3	3
10	10	5	5	5
9	12	9	10	12
6	5	4	9	9
12	2	8	2	2
2	4	2	1	4
4	9	12	4	6
8	1	6	6	1
1	8	1	8	8

A 70% feletti eredmények „X”-el az ez alattiak „–”-el vannak jelölve

A táblázat adatait oszlopdiagramokon szemléltettem. *(3. ábra)* A képességszinteket a vízszintes tengelyen és a teljesítményeket a függőleges tengelyen ábrázoltam.

Az olvasásmegértés feladatmegoldásaira használt műveletek és a teljesítmények kapcsolata

Az előzőekben megállapított sorrendiséget követik nagyjából a műveleti taxonómiák és a teljesítményeket rendszerező táblázatok *(6. táblázat)* és diagramok *(4.1., 4.2. ábra)* összefüggései is. A feladatok műveletek szerinti felosztása finomabb bontása az előbbinek, azzal szinkronban van. Ezért az egybeesések kívánatosak is a két vizsgálandó terület között.

Az egyes iskolatípusok esetében azonban kisebb-nagyobb eltérések lehetségesek.

A szemléltetéshez az oszlopdiagramot tartottam megfelelőnek.

Ez a műveletek futásának irányait, mértékét és tendenciáit egyaránt megfigyelhetővé teszi. A sok elem miatt két részre bontottam az adathalmazt, külön ábrázolva az általános iskolások és a középiskolások és külön a középiskolás csoportok teljesítményeit.

Az általános iskolák 7. osztályosainak és a középiskolások 11. osztályosainak teljesítménymutatói az olvasásmegértés műveleteinek szortírozásában megmutatják a diagramon, hogy:

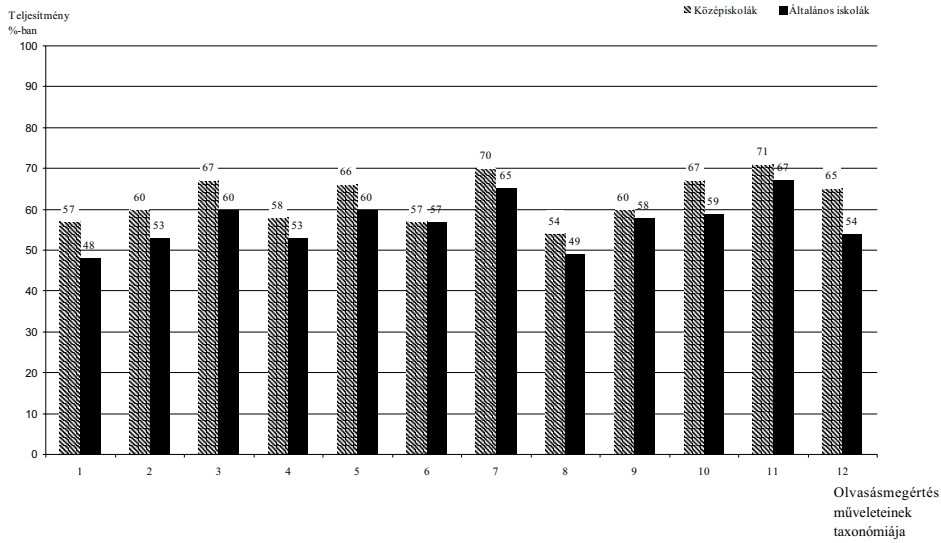
– a két csoport teljesítményei majdnem párhuzamos irányokat követnek. Egy műveletnél azonban összefutnak. Nevezetesen: a „nyelvtani szerkezetek összeillesztésénél". A logikai sorrendalkotás kérdéseinél erősen közelítenek egymáshoz;

– a legmagasabb teljesítményét mindkét csoport a „stilisztikai műveletek alkalmazása" terén érte el. Eredményesek voltak még „a képi jelrendszer és a szöveg megfeleltetése egymásnak", valamint a „páralkotás" műveleteinél;

– a legsikertelenebbek az „időrendi sorrendalkotás" és a „szövegből adatok, nevek, események gyors visszakeresése". Felváltva küzdenek az utolsó helyekért.

– legnagyobb különbség a 7. és a 11. osztályok válaszai között az „érzelmi, hangulati elemek alkalmazni tudásában" fedezhető fel.

A középiskolások különböző iskolatípusaiba járók teljesítményei ugyanabban a szortírozásban a következő képet adják:



3.1. ábra. Az olvasásmegértés teljesítményeinek összehasonlítása a szöveges feladatokkal végzett műveletek alapján az általános iskolák 7. osztályaiban és a középiskolák 11. osztályaiban

– A gimnáziumi tanulók olvasásmegértés-műveletmegoldásai egyenletesebb és magasabb eredményeket jeleznek, mint a többieké.

– A másik két csoportnál, akárcsak az előző témában, is erős közelítés tapasztalható. Sok ponton teljes egybeesés van a teljesítményekben. (Az 1, 2, 3, 5 sorszámú műveleteknél, a 7, 10, 11-es sorszámú műveleteknél pedig csak 1 százalékos az eltérés.) A legnagyobb szélsőértékek a nyelvtani szerkezetek összeillesztéseinél vannak. (Itt 30 százalékos különbség van a gimnáziumok és a szakmunkásképzők tanulóinak teljesítményei között.)

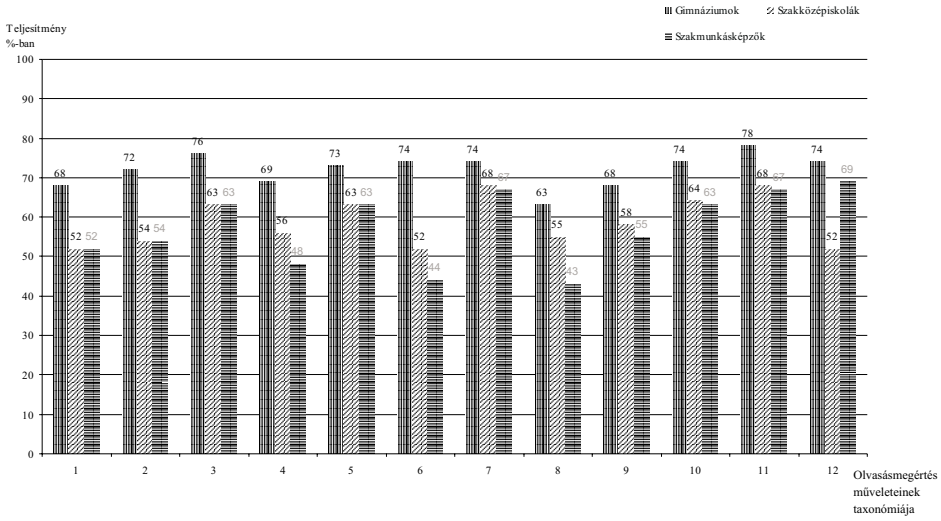
– A legkisebb különbségek a „képi jelrendszer és szöveg megfeleltetése egymásnak" típusú műveleteknél figyelhetők meg.

– A gimnáziumi tanulók felfelé kiugró teljesítménye a stilisztikai műveletek megoldásánál 78 százalék.

– Sikertelenség „az időrendi sorrendalkotás" (43 százalékos átlag) és a „nyelvtani szerkezetek összeillesztése" (44 százalék átlag) műveleteinél tapasztalható a szakmunkástanulóknál.

A feleletválasztó és a feleletalkotó feladatmegoldások összehasonlítása

Minden iskolatípusban és iskolafokozaton szemmel láthatóan a feleletválasztó feladatok megoldása járt nagyobb eredménnyel, ugyanakkor egyenetlenebbek a teljesítmények. (Ez az észrevétel leginkább a szakmunkástanulóknál érvényesül és legkevésbé a gimnáziumi tanulóknál.) A feleletalkotó feladatokra válaszolni nagyobb erőfeszítésébe került a tanulóknak, ami nem is csoda, mivel itt a válaszok frappáns megfogalmazása plusz nehézséget jelenthetett. Az Olvasás/2. tesztlap utolsó kérdéssorainál (3., 4., 5., 6., 7.) egymás mellett halad a két feladattípus teljesítménygörbéje. Itt a feleletválasztó feladatok nehezebbek voltak. Mindezekből talán már kikövetkeztethető, hogy a legeredményesebben megoldott feladatok a feleletválasztó, míg a legeredménytelenebbül megoldottak a feleletalkotó feladatok közül kerültek ki. A két feladatcsoport egy-mást leginkább megközelítő teljesítménye a gimnazistákra a legjellemzőbb.



3.2. ábra. Az olvasásmegértés teljesítményeinek összehasonlítása a szöveges feladatokkal végzett műveletek alapján a középiskolák különböző iskolatípusaiban (11. osztályokban)

Összefoglalva

Különböző szempontok alapján értékeltem az általános iskolák 7-edikes és a középiskolák 11-edikes tanulóinak szövegmegértését: a szövegtípusok, a feladat- és képességszintek és az ezekhez társítható műveletek alapján. Megállapítottam, hogy mindegyik kategóriában meglehetősen kedvezőtlen a helyzet, hiszen a gyerekeknek nagy része nem érti, amit olvas, csak az aktuálisan gyakorolt dolgokhoz tudnak igazodni, teljesítményük még azonos csoporton belül is igen változó. A korábbi országos kutatásoktól eltérően a dél-dunántúli régióban végzett kutatás szerint a szakközépiskolások teljesítménye a szakmunkástanulók teljesítményéhez áll közelebb és nem a kettő között arányos távolságban helyezkedik el. A legnagyobb különbség tehát nem az iskolafokozatok között található az általam vizsgált korcsoportok esetében, hanem a középiskolák különböző iskolatípusai között. A továbbiakban a különböző településeken élő tanulók olvasási szokásaival, olvasásmegértésével és a különböző iskolafokozatokba és iskolatípusokba járók eloszlási görbéivel szeretnék foglalkozni, majd az olvasásmegértés és a kutatásban szereplő más tantárgyak, valamint a tanulók különböző személyiségjegyeinek összevetésével, illetve a családi környezet és az olvasás kölcsönhatásaival.

Jegyzet

(1) CS. CZACHESZ Erzsébet: *Az olvasásmegértés és tanításai.* Iskolakultúra, 1999/2. 3–13. old.
(2) KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit: *Olvasás és kommunikáció. Egy szövegmegértés vizsgálat tanulságai.* Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1985. 55–56. old.
(3) TRENCSÉNYI Borbála: *Az értelemig és tovább Bevezetés az irodalmi szövegek olvasásába.* AKG Kiadó, Bp, 1995. 8–9. old.
(4) VÁGI Péter: *Monitor vizsgálat 1995.* Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1995.
(5) KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit: *Olvasás és kommunikáció. Egy szövegmegértés vizsgálat tanulságai* Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1985. 72. old.
(6) TAKÁCS Viola: *A tananyag, a tudás és a közösség szerkezete.* Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programiroda, Bp, 1998.
(7) CSÍKOS Csaba és B. NÉMETH Mária: *A tesztekkel mérhető tudás.* In: CSAPÓ Benő: *Az iskolai tudás.* OSIRIS Kiadó, Bp, 1998. 88. old.

Irodalom

ANDOR Csaba: *A MONITOR '86 kutatás sokváltozós elemzése.* Pedagógiai Szemle, 1989/12. sz.
A TOF '80 vizsgálatról: Az OPI Tantervelméleti Osztályának felmérése. Pedagógiai Szemle, 1983/2. sz.
BÁNFI Ilona: *Az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők.* Új Pedagógiai Szemle, 1999. 6.
BÁTHORI Zoltán és munkatársai: *Monitor típusú felmérések a közoktatás rendszerében..* (Tervtanulmány) Az Értékelési Központ Közleményei, 2. sz. OPI, 1985.
CSAPÓ Benő: *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Bp, 1998.
CS. CZACHESZ Erzsébet: *Olvasás és pedagógia.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1998.
CS. CZACHESZ Erzsébet: *Az olvasásmegértés és tanítása.* Iskolakultúra 1999/2. sz. 3. old. Bevezetés
DEMETER Katalin: *Az olvasási képesség fejlődési iránya és színvonala.* Pedagógiai Szemle, 1989/12. sz.
HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997.* OKI., Bp, 1998.
HORVÁTH Zsuzsa: *Olvasás, szövegértés. A MONITOR '93.* Új Pedagógiai Szemle, 1994/7–8. sz.
JOÓ András: *A tanulás folyamatát szabályzó tényezők – Az eszköztudás és tartalomtudás.* Pedagógiai Szemle, 1979/ 4. sz.
KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit: *Olvasás és kommunikáció. Egy szövegmegértés vizsgálat tanulságai.* Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1985. 55–56. old.
TAKÁCS Viola: *A tananyag, a tudás és a közösség szerkezete.* Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programiroda, Bp, 1998.
TRENCSÉNYI Borbála: *Az értelemig és tovább. Bevezetés az irodalmi szövegek olvasásába.* AKG Kiadó, Bp, 1995.
VÁRI Péter: *Monitor vizsgálat 1985.* Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1985.
VÁRI Péter: *A Monitor vizsgálat 1986 vizsgálat ismertetése.* Pedagógiai Szemle, 1989/12. sz.
VÁRI Péter: *Iskolai jelentés az 1995. MONITOR vizsgálat eredményeiről.* http://www.karinthi.hu/karinthi/iskola/monitor/ismertet.htm

Bredács Alice

Köszönetem szeretném kifejezni Takács Violának, hogy munkámat a grafok elkészítésével segítette.

Iskolai tudásmérés Baranya megyében

1999 tavaszán a Tanárképző Intézet kutatócsoportja az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszéke és a Baranya Megyei Pedagógiai Intézet együttműködésével Baranya megyében reprezentatív mintán tantárgyi mérésekbe kezdett. Ezt a tervet elsősorban az inspirálta, hogy az éppen kialakuló minőségbiztosítási hálózat megfelelő adatbázishoz juthasson, ugyanakkor a tanárképzésben és a továbbképzésben érintettek is megfelelő tapasztalati háttérre tehessenek szert a pedagógusok felkészültségét illetően. *(1)* Akkor úgy láttuk, hogy nincs értelme a már több helyen és több időpontban, illetve életkorokban elvégzett tantárgyi méréseket megismételni, ezért a hagyományos tantárgyi teszteket kiegészítettük gondolkodásvizsgálati tesztekkel, intelligenciavizsgálatokkal, személyiség-vizsgálatokkal, a szociális háttér felderítésére szolgáló kérdőívekkel és a pedagógusok szakmai életútjának legfontosabb jellemzőit vizsgáló kérdőívvel. Az adatgyűjtést a más – elsősorban az 1995-ben Szegeden és környékén lebonyolított – mérésekkel való összehasonlítás érdekében a 7. és a 11. osztályokban terveztük. A 7. osztályok esetében az alapsokaság részének tekintettük a 8 osztályos általános iskolákat, valamint a 6 és 8 osztályos gimnáziumokat is. A 11. osztályokhoz tartozónak a 4, a 6 és a 8 osztályos gimnáziumok, a szakközépiskolák és a még 3 évfolyammal működő szakmunkásképző iskolák megfelelő osztályait tartottuk. (Ez utóbbi területen adatgyűjtésünk korláto-

Mérési területek	7. osztályok	11. osztályok	
1. Tanulók	Általános iskola 6–8 oszt. gimn.	Gimnázium Szakközépiskola	Szakmunkásképző
1.1. Tanulói adatlap, általános kérdőív	+	+	+
1.2. Olvasásértés 1-2	+	+	+
1.3. Biológia	+	++	-
1.4. Fizika	+	++	-
1.5. Kémia	+	++	-
1.6. Matematika	+	++	-
1.7. Történelem	+	++	-
1.8. Idegen nyelv (angol, német)	+	+	-
1.9. Matematikai megértés	+	+	+
1.10. Természettud. ism. gyakorlati alkalmazása	+	+	+
1.11. Természettudományos gondolkodás	+	+	+
1.12. Induktív gondolkodás	+	+	+
1.13. Deduktív gondolkodás	+	+	+
1.14. Korrelatív gondolkodás	+	+	+
1.15. Intelligencia	+	+	+
1.16. Flow-teszt (család, iskola, barát, egyedül)	+	+	+
1.17. Pszichológiai immunrendszer	+	+	+
1.18. Tantárgyi attitűdök	+	+	+
1.19. Családi kérdőív	+	+	+
2. Pedagógusok			
2.1. Tanári adatlap, általános kérdőív	+	+	+
2.2. Maslach Burnout Inventory	+	+	+
2.3. Pszichológiai immunrendszer	+	+	+
3. Az iskola helyzete (igazgatói kérdőív)		+	

1. táblázat. (+ Általános kérdőívek, tesztek és a 7. osztályok tantárgyi mérőlapjai. ++ A 11. osztályok tantárgyi mérőlapjai.)

Alapsokaság

Település	Iskolatípus				
	8 oszt. ált. isk.	8 oszt. gimn.	6 oszt. gimn.	12 oszt. isk.	10 oszt. isk.
Megyei jogú város	31	1	3	0	0
Város 10.000 lakos felett	19	1	3	0	0
Város 10.000 lakos alatt	4	0	0	0	0
Község 2.000 lakos felett	14	0	0	0	0
Község 2.000 lakos alatt	66	0	0	0	0

Összesen: 142 iskola

Minta

Település	Iskolatípus				
	8 oszt. ált. isk.	8 oszt. gimn.	6 oszt. gimn.	12 oszt. isk.	10 oszt. isk.
Megyei jogú város	3	1	1	0	0
Város 10.000 lakos felett	2	1	1	0	0
Város 10.000 lakos alatt	1	0	0	0	0
Község 2.000 lakos felett	2	0	0	0	0
Község 2.000 lakos alatt	6	0	0	0	0

Összesen: 18 iskola

2. táblázat. Az alapsokaság és a minta a 7. osztályok esetében

zott terjedelmű volt!) A vizsgálat elsődleges céljait az alábbiakban határoztuk meg:

– a minőségbiztosítás egyik feltételeként létrejövő vizsgaközpontok tevékenységének és adatbázisának megalapozása;

– a helyi minőségbiztosítási rendszerek kiépítésének segítése az iskolák mérési adatbázisának megalapozásával;

– mérőeszközök bázisának kiépítése, új eszközök tervezése és hitelesítése;

– a gyakorló pedagógusok felkészítése az adatbázisokban való tájékozódásra;

– a baranyai – ezen belül elsősorban a pécsi – tanulók teljesítményeinek összehasonlítása a szegedi és az országos teljesítménymérések eredményeivel;

– a tantárgyi, az induktív és a deduktív gondolkodást mérő tesztek eredményeinek összevetése a személyiségvizsgálati eljárások során nyert adatokkal;

– a tantárgyi tesztek és a személyiségvizsgálatok eredményeinek összevetése a szociális háttér adataival;

– a tanárképzés tartalmi reformjának előkészítése a tantárgyi teljesítmények, az alkalmazható tudás, az osztályzatok és a személyiségvizsgálatok összehasonlító elemzése kapcsán;

– a tanári tevékenység és a tanulói teljesítmény összefüggéseinek vizsgálata.

Az adatfelvételi és mérési apparátust a fent említett céloknak megfelelően választottuk, illetve dolgoztuk ki. A tervezett összehasonlítás eleve feltételezte a Szegeden már alkalmazott tesztek átvételét, ugyanakkor az olvasásértés, a történelem, az idegen nyelvek és a szociális háttér esetében saját fejlesztésű mérőeszközöket, illetve kérdőíveket használtunk. (Ezek egyrészt a Baranya Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézetében, másrészt a Tanárképző Intézetben születtek.) Az intelligencia- és a személyiségvizsgálati eljárások kész tesztjei közül a különböző életkorban is jól differenciálókat választottuk.

A tantárgyi attitűdök több dimenziós kérdőívét Vágó Irén a nyolcvanas évek elején dolgozta ki és alkalmazta először. *(2)* Így alakult ki az *1. táblázat*ban látható adatfelvételi apparátus.

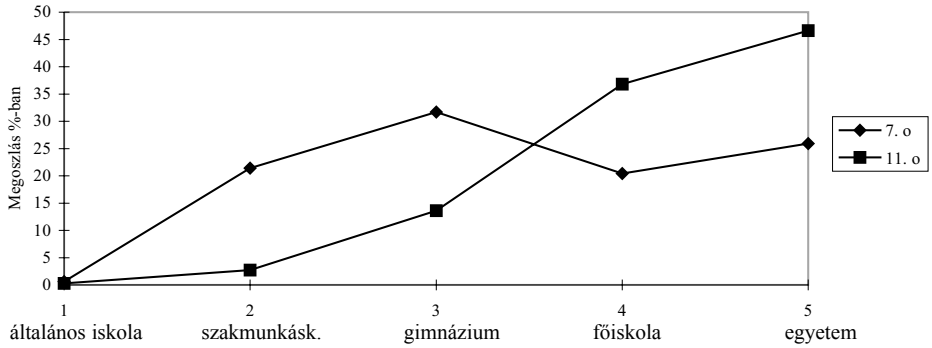
A reprezentatív minta kiválasztásánál tekintetbe vettük, hogy a vizsgálni szándékozott 7. osztályok nemcsak az általános iskolákban fordulnak elő, hanem a 6 és a 8 osztályos gimnáziumokban is, ugyanakkor ez a többszínűség a 11. osztályokra

is vonatkozik. Az osztályok kiválasztását Baranya esetében nehezíti a megye aprófalvas jellege, ezért a megyeszékhely iskolavárosi szerepéből adódóan könnyen előfordulhat a városi iskolák túlzott reprezentációja. A kistelepülési iskolák átlagos osztálylétszámai messze elmaradnak a városiaktól, ezért a minta kialakításában erre a hatásra is ügyelnünk kellett. A minta kiválasztását az Országos Közoktatási Intézet Információs Irodájától rendeltük meg, ahol a legfrissebb (1998. október 15.) statisztikai adatok birtokában végezték el a feladatot. A megrendelés tartalmazta azt a kérést is, hogy a 6 és a 8 osztályos gimnáziumok az alapsokaságban jellemző arányukhoz mérten felülreprezentáltak legyenek. A 2. táblázat a 7. osztályokkal rendelkező iskolák és a kialakított minta viszonyát mutatja.

A kiválasztott iskolákban és osztályokban 1999. május végén és június elején végeztük el az adatfelvételt. Ebben a folyamatban ügyeltünk arra, hogy a tantárgyi, a gondolkodásvizsgálati és az intelligenciatesztek kitöltésére délelőtt 9–11 óra között kerüljön sor, és egy-egy alkalommal három adatfelvételnél több ne terhelje a tanulókat. Az azonos – vagy hasonló – körülmények biztosítása érdekében a „kérdezőbiztosokat" a feladatuk elvégzésére felkészítettük, ugyanakkor írásban is megkapták az adatfelvételi forgatókönyvet, amely a legfontosabb tennivalókat tartalmazta. A „kérdezőbiztosok" minden mérési folyamatról jegyzőkönyvet készítettek, amely az alapadatokon kívül az esetleges rendkívüli eseményeket is rögzítette. A tanév végén lebonyolított adatfelvételi folyamatban szereplő osztályok az iskolatípusok között az alábbiak szerint oszlottak meg:

30 általános iskolai osztály,
27 gimnáziumi osztály,
8 szakközépiskolai osztály,
3 szakmunkásképző osztály.

Ez a megoszlás nem tükrözi az egyes iskolatípusok alapsokaságon belüli megoszlását. Ennek az az oka, hogy a mérési fo-



1. ábra. A tervezett iskolai végzettség a vizsgált 7. és 11. osztályokban

Iskolai végzettség	7. osztály		11. osztály	
	Apa	Anya	Apa	Anya
8 osztálynál kevesebb	1,4	2,8	0,1	0,3
Általános iskola	9,2	15,8	3,3	7,7
Szakmunkásképző	41,9	25,7	30,0	17,5
Középiskola	30,3	33,1	32,8	38,1
Főiskola	9,0	15,3	14,2	22,2
Egyetem	8,2	7,3	19,6	14,2
Összesen	100%	100%	100%	100%

3. táblázat. A szülők iskolai végzettségének arányai a 7. és a 11. osztályokban

lyamatba bekerült iskolák minden 7. és 11. osztályában elvégeztük az adatfelvételt és ezzel gyakorlatilag megnöveltük a mintában szereplő tanulók számát. A 7. osztályok esetében sok az olyan kistelepülés, ahol csak egyetlen osztály működik, például Bükkösd, Drávaszabolcs, Hobol, Magyarszék, Mágocs, Mecseknádasd és Palotabozsok. Ugyanakkor a pécsi nagy középiskolákban hét párhuzamos osztály is előfordul, így az említett arányok természetesen megváltoznak. Ennek az arányeltolódásnak a kiküszöbölésére csak akkor van szükség, ha a tantárgyi és más mérések önálló értékelésén túl a korosztály egészére vagy településtípusokhoz kapcsolódó jellemzőikre nézve szeretnénk megállapításokat megfogalmazni. Az itt említett „mintakiterjesztés" előnye viszont az iskolai adatbázisok kialakításában fogalmazható meg. A továbbiakban a mérés néhány közvetlen eredményét mutatjuk be, csupán illusztrációként.

A vizsgált tanulók szüleinek iskolai végzettségét a 3. táblázat mutatja be. Ezen jól látható a középiskolába jutott gyermekek szüleinek jellemzően magasabb iskolázottsága. A 7. osztályok tanulói esetében az apák több mint 50 százaléka legfeljebb a szakmunkásképzésig jutott, ugyanakkor ez az arány a 11. osztályoknál 33 százalék. Megfigyelhető, hogy a mintában szereplő tanulók szülei közül az anyák iskolázottabbak, mint az apák.

A tanulók tervezett iskolai végzettsége jelentősen meghaladja a szülők valóságos iskolai végzettségét, függetlenül a képzési szinttől. Természetesen a tervek messze járhatnak a realitástól, de a család vagy a kortárs csoport igényszintjét mindenképpen jelzik. További vizsgálatot igényel, hogy a 7. osztályos tanulók miért választják nagyobb arányban az egyetemet, mint a főiskolát? Ez a jelenség a szülői inspirációkkal kevésbé magyarázható.

Jegyzet

(1) Ilyenek voltak például az IEA vizsgálatok, a monitor-vizsgálatok vagy a Szegedi Alapfokú Vizsgaközpont mérései – ld. *Az iskolai tudás.* Szerk.: CSAPÓ Benő. Osiris Kiadó, Bp, 1998. vagy: *Monitor '97 A tanulók tudásának változása.* Szerk.: VÁRI Péter. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 1999. *(2)* VÁGÓ Irén – BALÁZS Éva – KOCSIS Mihály: *A képesség program hatása és eredményei 1-2.* Oktatáskutató Intézet. Bp, 1990.

Kocsis Mihály

Attitűdvizsgálat - strukturális elemzéssel

1999 májusában Baranya megye 69 általános és középiskolájában többezer tanulóval végzett kiterjedt pedagógiai mérést a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézetének kutatócsoportja. Ennek révén hatalmas adatmennyiséget nyertek a kutatók, s ezeket feldolgozták, illetve feldolgozzák a tantárgyi attitűdöktől a tantárgyi teljesítményeken, az induktív, korrelatív és deduktív gondolkodáson, az intelligenciateszteken, a szociális háttéren, a szülői iskolázottságon, a tanulók iskolázási tervein át igen sok területen. A klasszikus statisztikai adatfeldolgozás eredményei, azok elemzése, értelmezése remélhetően hozzájárul majd oktatásunk s előbbutóbb tanárképzésünk javításához is.

Arra gondoltunk, hogy a kapott adatokat érdemes megnézni a tradicionális számítások mellett más matematikai eljárással is, hátha olyan tulajdonságokra is fény derül így, amelyek nem vagy legalábbis nem maguktól értetődően világlanak ki a hagyományos adatfeldolgozásból. Ezt a sokak által strukturális elemzésnek nevezett eljárással *(1)* tettük, amelynek lényege, hogy számadatok helyett a minőségeket mutatja, s ezt vizuálisan, bizonyos ábrák készítésével oldja meg.

A tantárgyi attitűdök vizsgálatát *(2)* mutatjuk be itt a fent említett rendszerben.

Kiindulásunk két statisztikai táblázat, az egyik az általános iskolai, a másik a középiskolai tantárgyi attitűdöket mutatja.

Mindkét táblázat soraiban15 tantárgy, oszlopaiban nyolc, a tanulóknak a tantárgyról alkotott véleményét kifejező tulajdonságra adott osztályzata szerepel. A lehetséges tulajdonságok páronként – pozitív, illetve negatív értelemben – vannak feltüntetve. Ezek a következők: Változatos-Egyhangú, Pihentető-Fárasztó, Kellemes-Kellemetlen, Fontos-Nem fontos, Könnyű-Nehéz, Érdekes-Unalmas, Hasznos-Haszontalan, Jó-Rossz. Az osztályozás ötfokú skálán történt úgy, hogy minél jobb volt a tanuló véleménye, annál alacsonyabb jegyet kellett beírnia a kérdőívbe. Az általunk használt táblázatban egy-egy sor és oszlop metszésében lévő négyzetben az összes megkérdezett tanuló által adott osztályzatok átlaga van. Tehát például a Számítástechnika sornak a Fontos-Nem fontos oszloppal való metszési négyzetében az 1,92 azt jelenti, hogy 856 tanuló osztályzatainak ez a számtani közepe a szóban forgó tárgy szóbanforgó tulajdonságát illetően.

Foglalkozzunk most csak az általános iskolai táblázattal. A mondottak értelmében ebben 15 x 8 = 120 szám áll, mindegyik két tizedesjegy pontossággal. Természetesen ki lehet belőle olvasni akár a tantárgyak sorrendjét, akár egy tulajdonság tantárgyak szerinti sorrendjét, noha ez elég fáradságos munka. Szemléltethetők e sorrendek például diagramokkal, ez áttekinthetőbbé teszi a viszonyokat. De ha a még így is roppant mennyiségű számadat vizsgálatát el akarjuk kerülni, továbbá nem csupán a sorrendekre vagyunk kíváncsiak, hanem a viszonyok struktúrájára is, akkor más utat kell választani.

A következő eljárást hajtottuk végre. Táblázatunkat binárissá alakítottuk, oly módon, hogy a 2.50 alatti osztályzatokat „jó”-nak, a 2,51 felettieket „rossz”-nak neveztük. (1, ill. 0 jellel jelölve ezeket.) Végül a táblázat mérete kissé csökkent. Egy oszlopot elhagytunk, mégpedig a nyolcadikat, mert a „Jó-Rossz” minősítést túlságosan általánosnak találtuk. Egy sor is elmaradt, mert a kétértékű tábla Biológia és Számítástechnika sora azonos volt. Tehát 14 x 7 lett a 0 és 1 jelekkel kitöltött kiinduló táblázatunk.

Ezután úgynevezett Galois-gráfot készítettünk bináris táblánkból. Ez olyan ábra, amelyen szögpontok és ezeket összekötő egyenes szakaszok vannak. Az ábra egy pontja a tantárgyak olyan legnagyobb csoportját jelenti, amelyek mindegyike ugyanazokkal a jótulajdonságokkal rendelkezik – a tanulók véleményének átlaga szerint. Egyúttal ez a nevezett jótulajdonságoknak is a legnagyobb csoportja.

Egymás mellé rajzoltuk az egy jó tulajdonsággal rendelkező legnagyobb csoportokat jelentő pontokat, majd föléjük egymás mellé a két jótulajdonságúakat, és így tovább.

A pontok, illetve szögpontok jelentése után lássuk, milyen szabály alapján kötöttünk össze pontokat! Egy tetszőleges szögpontot összekötöttünk minden olyan alatta fekvővel, amely a szóban forgó halmazt jelentő pont legnagyobb részhalmazát jelentő pont. Ezt az eljárást minden pontra nézve elvégeztük.

Az ilyen módon kapott ábra úgynevezett Galois-gráf. Ez kézenfekvően mutat minden olyan sorrendet, mint amely a statisztikai táblázatból – bár nehezebben – leolvasható. De mit mutat még ezen kívül? Az világosan látszik, hogy a Biológia és a Számítástechnika a legnépszerűbbek, ezeket követi a Technika, az Irodalom és a Testnevelés. Összeségében a kedveltek közé tartozik még a Kémia, Történelem, Angol. A Földrajz, Német, Matematika, Ének és Rajz csak később következik. Utolsó helyen a Fizika és a Nyelvtan áll. De itt nem csupán a sorrend látható, hanem a struktúra is. Bár a hierarchia azonos fokán áll a Technika, mint az Irodalom és a Testnevelés, de míg a Technika Változatos, Pihentető, Kellemes és Könnyű, Érdekes és Hasznos, addig az Irodalom és a Testnevelés nem Pihentető, hanem Fontos!

Ha megvizsgáljuk a tantárgyakat a tulajdonságok negatív oldala szerint, akkor azt látjuk, hogy a Biológiának és a Számítástechnikának nincsen rossz tulajdonsága. A tanulók szerint az Ének, Rajz és Technika Nem fontos, néhány más tárgy Unalmas. Érdekes, hogy a tanulók szerint hogyan keveredik a fárasztó tulajdonság szellemi,

illetve fizikai értelemben, mert az Irodalomra és a Testnevelésre egyaránt a Fárasztó tulajdonságot szavazták meg.

A középiskolai tanulók szerint már csak a Számítástechnika az egyedüli tantárgy, amely minden pozitív tulajdonsággal bír. Ezt a Technika és a Testnevelés követi hat jó tulajdonsággal. Mindkettő Változatos, Fontos, Hasznos. De míg a Technika Pihentető és Érdekes, addig azt gondolják, hogy a Testnevelés nem Pihentető és Érdekes, hanem Kellemes és Könnyű. A közvélemény szerint a következők osztoznak a harmadik helyen: Történelem, Biológia és Földrajz. Ezek Változatosak, Fontosak, Érdekesek és Hasznosak. A hierarchia következő fokán a Matematika, Rajz és Német áll. De a Matematika nem Érdekes, a Rajz nem Érdekes és Hasznos, illetve Változatos. Az Angol csak Fontos, Érdekes és Hasznos. Meglepő, hogy az Irodalom, Nyelvtan és Német ezek mögött van, de mindegyikük Fontos és Hasznos a gyermekek szerint. Az utolsó előtti az Ének, ami csupán egyetlen jó tulajdonsággal bír: Könnyű. A középiskolások körében a legkevésbé népszerű a Fizika és a Kémia.

Olyan ábra is készült, amely közvetlenül hasonlítja össze az általános iskolai és a középiskolai tanulók attitűdjeit. Ezen látható, hogy nincs olyan tantárgy, amelynek ne csökkenne a népszerűsége a középiskolában. Csak a Földrajz, Matematika Nyelvtan és Számítástechnika tartotta meg korábbi helyét. A Technika, Testnevelés, Történelem és Német egy-egy fokkal esett, az Angol, Ének és Fizika kettővel, a Biológia hárommal, az Irodalom négygyel, végül a Kémia hat fokkal zuhant a hierarchikus rendben a középiskolában az általános iskolai kedveltségéhez képest.

Az összehasonlítás elég szomorú, de a sorrenden túl fontosak a részletek. Nézzünk meg ezek közül néhányat.

Az általános képzésben két abszolút rokonszenves tárgy van, a Biológa és a Számítástechnika.

A Biológia elveszíti vonzerejét a középiskolában, feltehetően azért, mert már nem csupán a mindennapi életben is tapasztalt ismeretanyag szerepel a tantervben, hanem elméleti anyagrészek is. Figyelemreméltó azonban, hogy az informatika megtartja abszolút vezető szerepét.

A Matematika, Földrajz és Nyelvtan meglehetősen magas elismertségű, hiszen mindegyik Fontos és Hasznos, de elvesztik Változatos és Kellemes tulajdonságukat. Érdekes, hogy még az Angol is veszít népszerűségéből, noha általában a nyelvismeret és kitüntetve az angol olyannyira fontos napjainkban. A középiskolások véleménye szerint Fontos, Érdekes és Hasznos, de már nem Változatos és Kellemes, mint korábban.

Az általános iskolások számára az Ének Pihentető, Kellemes és Könnyű, de a középiskolások szerint már csak Könnyű. A Technika az általános iskolai gyerekek véleménye szerint Kellemes és Könnyű, a középiskolások szerint pedig Fontos!

A Történelem elvesztette Kellemes tulajdonságát a középiskolásoknál.

7. osztályban a Fizika és a Nyelvtan még legalább Fontos és Hasznos volt, de a 11. osztályban már minden jó tulajdonsága elveszett.

A Kémiától való hihetetlen elfordulás – hat fokot esett – nem tűnik olyan sokkolónak, ha tekintetbe vesszük, hogy középiskolában ez már nem leíró tárgy, hanem kemény elméleti fejezeteket is tárgyal, a Pauli-elvtől a kötéstípusokig. Igaz, hogy mind a Fizika, mind a Kémia elvesztette összes jó tulajdonságát, de a Fizika csak egy fokot esett, mert az kezdettől számításokat igényelt, s így már az általánosban sem volt valami népszerű.

A fenti következtetések mind a számadatokat teljesen mellőző Galois-gráfokról olvashatók le. Ezt tudja nyújtani a strukturális analízis.

Jegyzet

(1) Az eljárásról lásd részletesebben: TAKÁCS Viola: *Dolgozatok értékelése számok nélkül* című írását, Iskolakultúra, 1994/18. sz. 38–47. old.

(2) A mérőeszközről lásd részletesen VÁGÓ I. – BALÁZS E. – KOCSIS M.: *A képesség program hatása és eredményei 1-2.* OKI. Bp, 1990.

Takács Viola

Az iskolai tudás szociokulturális háttere

A tudás mibenlétének vizsgálata régóta az embertudományok középpontjában áll. Az emberi tudás genealógiájának kutatására interdiszciplináris iskolák alakultak, de mára a tudás-akkumulálás pszichológiai, szocializációs folyamatainak megismerésén túl markáns igény jelentkezett a tudástermelő intézmények hatékonyságának elemzésére is.

Az iskoláról mint tudástermelő intézményről az elmúlt években bőséges szakirodalom látott napvilágot. A megszerzett tudás hatékonyságának mérése minden korszakban megfelelt az iskolarendszerrel szemben támasztott társadalmi-politikai igényeknek, hasonlóképpen az elmúlt negyedszázadhoz, mikoris az iskolával és a pedagógussal szembeni politikai elvárások a nevelés társadalmi, ideológiai és szocializációs szerepére helyezték a hangsúlyt. Magyarországon az iskolarendszer társadalmi mobilitásban betöltött szerepe, a hátrányos helyzetű gyerekek esélyeinek növelése, a tehetséggondozás mind hangzatos deklarációk voltak a hatékonyság növelését illetően, aminek eredményeként az iskolai oktatás hatékonyságának mérése az éppen aktuális politikai, gazdasági és munkaerőpiaci elvárások teljesítésére irányult.

Az iskolai tudás társadalmi meghatározottságára *Ferge Zsuzsa (1)*, az iskola mobilitási esélyeket szabályozó hatására *Gazsó Ferenc (2,3)*, az iskolai teljesítmények alakulásában a család szociokulturális szerepére *H. Sas Judit (4)* és *Csehi-Szombathy László (5)* irányították rá a szakma figyelmét. E kutatók eredményeinek köszönhetően hazánkban a nyolcvanas évek második felétől jelentős hangsúlyváltás következett be az iskolai tudás mérésének filozófiájában és módszertanában. Megszaporodtak azok a különböző szubkulturális csoportokra irányuló megfigyelések, amelyek a tanulói tudás vizsgálatánál egyfelől az iskola intézményére, másfelől a tágabb családi háttérre irányították a figyelmet. Az iskolai tudás mérésének új szemléleti és módszertani kereteket adó monitoring-vizsgálatok *(6)* már a közoktatás szerkezetváltozása nyomán megváltozott pedagógiai folyamatok nyomon követésének igényével tesztelték a tanulókat. Az erre irányuló kutatások között megemlítendő a JATE Pedagógiai Tanszékén – *Csapó Benő* vezetésével zajló – több tantárgyra és a képességek mérésére kiterjedő vizsgálat is. *(7)* A Csongrád megyei kutatás kontroll-méréseként Baranya megyében reprezentatív mintán megismételtük a tanulók teljesítményvizsgálatát. Kutatásunkat kiegészítettük a tanulók és tanáraik pszichológiai vizsgálatával, az iskola infrastruktúráját, finanszírozási és innovációs potenciálját feltáró adatokkal, valamint a családok szociokulturális helyzetét, művelődési és életstratégiájukat elemző kérdőívekkel. Jelen tanulmányunkban ez utóbbi felmérés kutatási eredményeit összegezzük.

Vizsgálatunkban kitértünk az iskolai érdemjegyeknek mint az iskolai tudás legelterjedtebb meghatározó mérőeszközének elemzésére. Mint az szakmai körökben ismeretes, évtizedek óta viták zajlanak az érdemjegyekről. A mérőeszköz objektivitását megkérdőjelezők érvei elgondolkodtatják azokat a pedagógusokat, tanulókat, szülőket és a hatáselemző kutatókat, akik az érdemjegyet mint kizárólagos mérési eszközt, az iskolai teljesítmény hatékonyságának mérőeszközét, fenntartások nélkül elfogadják. Az osztályzatokkal kapcsolatos kétségeket ismerve sem lehet azonban véleményünk szerint az iskolai hatékonyság elemzése során figyelmen kívül hagyni e tradicionálisan kialakult és társadalmilag elfogadott értékelési eszközt, mert az érdemjegy az iskolai és családi nevelés egyik meghatározó, formalizált teljesítményt motiváló eszközévé és kontrolljává vált. Ambivalens mérőeszközként, mégis releváns jelzőrendszerként kell értékelnünk, hiszen mind a tanári munka megítélésében, mind a tanulók értékelésében nagy mértékű az elfogadottsága, ezért az

iskolai tudás mérésének fontos mutatójaként emeltük be mi is kutatásunkba. Többek között azt vizsgáltuk, hogy az érdemjegyekben tükröződő teljesítményeknek milyen szociológiai meghatározottságai vannak, hogyan befolyásolja a tanulói teljesítményeket a család társadalmi státusza, kulturális tőkéje, művelődési szokásai, a szülők mindennapi tevékenységében és a család életmódjában, hosszútávú életstratégiájában fellelhető motivációk.

Kutatási hipotézisünkben abból a feltevésből indultunk ki, hogy az ötfokú érdemjeggyel mért iskolai teljesítmények sajátos különbségeket mutatnak a tanulók iskolatípusát és a tanulók korát, nemét, lakóhelyét és családi hátterét illetően. Vizsgálatunk eredményei megerősítették azokat a korábbi oktatásszociológiai adatokat, melyek szerint az egyes iskolatípusok közötti teljesítmény-különbségben iskolarendszerünk szelekciós mechanizmusa tükröződik. A közoktatási rendszer átjárhatóságát biztosító struktúráját, változtatásait érintő oktatáspolitikai döntések még nem érlelődtek meg. A vizsgált 1168 7. és 11. évfolyamos tanuló érdemjegyeinél hasonló különbségeket tapasztaltunk az általános iskolai, gimnáziumi, szakközépiskolai és szakmunkásképző osztályok teljesítményeit tekintve, mint a 10–15 évvel ezelőtt kutatók. A legjobb jegyekkel rendelkező tanulók az általános iskolákban, gimnáziumokban és az elit szakmákat oktató szakközépiskolákban találhatók, a közepes eredményűek megközelítően egyenletesen oszlanak el a közoktatási intézmények egyes típusai között, míg a gyengén és elégtelenül teljesítők az emelt szintű képzést nem kínáló általános iskolákba, szakközépiskolákba és nagy számban a szakmunkásképzőkbe járnak. Nyilvánvalóan színezik az intézményi teljesítményről kialakult statisztikai képet a tanulók életkori sajátosságaiból adódó teljesítmény-attitűdök, minthogy a tanulók nemenként eltérő teljesítménykülönbségei mögött is alapvetően a prepubertás és pubertáskor sajátosságai, valamint a személyes diszpozíciók közötti különbségek rejlenek. A lányok 64,3 százaléka jeles vagy jó tanuló, 31 százalékuk közepesen, 4,7 százalékuk elégségesen teljesít az iskolában. A fiúk 43,9 százaléka jeles és jó tanuló, 41,6 százalékuk közepes előmenetelű, 14,4 százalékuk tanulmányi előmenetele elégtelen vagy éppen csak megfelelt. Adataink szerint igen erős differenciáló tényező a tanulók iskolájának regionális és/vagy helyi társadalmi státusza. A szakképző iskolák teljesítményszintjének elsődleges meghatározó és szelektáló szempontja a szakma elit és ebből következően munkaerőpiaci versenyképességét biztosító jellege, munkaerőpiaci helyzete és a csúcstechnológiákhoz való viszonya. Az úgynevezett „fiú-” és „lányszakmák” átlagai között hozzávetőlegesen egy egész érdemjegybeli teljesítménykülönbség fedezhető föl. Várakozásunk ellenére az iskolák településtípusa nem jelent meghatározó különbséget. A megyeszékhelyeken, a tízezernél kisebb és nagyobb népességű városokban és az eltérő nagyságú községekben – amelyekben az iskolahálózatot alapvetően a fenntartók eltérő feladatvállalási és intézmény-fenntartási képességei differenciálják – csak kis szóródás tapasztalható a jó és rossz teljesítményt produkáló tanulók között. A településlejtő az osztályzatok tekintetében nem „működik”, de az egyes iskolatípusokon és adott településeken belül létezik egy másfajta szelekció: markáns teljesítménybeli eltérés tapasztalható a megyeszékhely bel- és külvárosi, illetve agglomerációs falvainak osztályzatokban mért iskolai teljesítményei között. Adott településen, azonos iskolatípusba járó tanulók közötti teljesítmény-eltérések meghaladhatják a településhierarchia legalsó és legmagasabb szintjén álló intézmények közötti teljesítmény-különbségeket. Ennek okai szerteágazóak. Részben a közoktatás intézményi alapellátásának, humánerőforrásának, megújhodási és önfejlesztő képességének és technológiájának minőségi különbségeiben keresendők. Az okokat azonban más, endogén tényezők is magyarázzák, ugyanis a tanulók egyénenként eltérő genetikai készlettel indulnak az iskolai tudás- és teljesítményversenybe. A

tudás megszerzésének differenciált képességein túl, primer közösségeikben, életük korai szakaszaiban különböző hangsúllyal és tartalmakkal, értékattitűdökkel átszőtt normákra, teljesítménykésztetésekre szocializálódnak. A szociológiai változók között a család gyerekek iskolai teljesítményére gyakorolt hatásában a szülők jövedelmi helyzete, a társadalmi munkamegosztásban betöltött helye és iskolai végzettsége bír meghatározó jelleggel.

A Baranya megyei vizsgálat adatai szerint az apák átlagos bruttó havi 60 000,-Ft-os keresettel rendelkeznek, a jó és jeles tanulók többségükben a felső három jövedelmi ötöddel rendelkező apák családjaiban élnek. (*1. táblázat)*

A családok adott jövedelmi helyzetével automatikusan nem jár együtt modellálható társadalmi és iskolázottsági státusz, kulturális fogyasztás. Mintánkban is megfigyelhető a kilencvenes évek elejétől a magyar társadalomra jellemző úgynevezett. státusz-diszkrepancia, amely egyfelől a jövedelmek jelentős átstrukturálódását hozta magával, ami a családok egy jellegzetes rétegének elszegényedésével, mások hirtelen meggazdagodásával írható le. Másfelől pedig azzal a folyamattal, melynek során a középiskolai végzettség általánossá válása és a felsőoktatási expanzió ellenére sem következett be egyes rétegeknél a művelődési szokások átstrukturálódása. Ez a tendencia figyelhető meg az alacsony jövedelemmel és magas kulturális ráfordításokkal bíró, illetve magas jövedelmekkel, de alacsony művelődési ráfordítással jellemezhető családokban is. A családok kétharmada nem tud megélni havi jövedelméből, a jövedelmi mínuszok 61,5 százaléka azokban a családokban regisztrálható, ahol a gyerekek iskolai teljesítménye jó vagy jeles. A státuszdiszkrepancia egyik jellemző momentuma, hogy az oktatási ráfordítások és az általános művelődésre fordított összegek mégis e családokban a legmagasabbak: itt a szülők a gyerekeik oktatására fordított anyagi befektetést hosszú távú életstratégia részének tekintik, olyan tőkebefektetésként értékelik, amely hosszú távon gyermekeik boldogulásában fog megtérülni. (*2. táblázat)*

A szülők társadalmi munkamegosztásban betöltött helye és a gyerek iskolai teljesítményének összefüggései jól ismertek

	jövedelem				
érdemjegy	0–19 e Ft	20 e–39 e Ft	40 e–69 e Ft	70 e–79 e Ft	80 e–89 e Ft
elégséges	–	10,2	2,6	3,3	4,8
közepes	65,0	33,7	41,0	27,0	33,3
jó	15,0	42,9	37,2	48,6	33,3
jeles	20,0	13,3	19,2	24,3	30,0
összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

1. táblázat. A jövedelmi adataikat közlő apák havi keresetének jövedelem-ötödönkénti alakulása (%)

	jövedelem		
érdemjegy	alacsony (1000–19000 Ft)	közepes (20000–49000 Ft)	magas (50000-nál több Ft)
elégtelen	0	50,0	50,0
elégséges	77,3	22,7	0
közepes	46,7	23,3	30,0
jó	45,5	25,0	29,5
jeles	41,1	26,0	2,9
összesen	100,0	100,0	100,0

2. táblázat. A tanulók érdemjegyeinek és a család összes művelődési ráfordításának alakulása (%)

érdemjegy	8 általánosnál kevesebb	Befejezett 8 általános	Szakmunkás-képző	Gimnázium	Főiskola	Egyetem	Együtt
elégtelen		50,0	50,0				100,0
elégséges		7,1	39,3	32,1	16,1	5,4	100,0
közepes	1,4	14,4	47,4	28,9	2,7	5,2	100,0
jó		7,7	51,2	25,3	8,0	7,7	100,0
jeles		5,3	27,3	35,6	17,4	14,4	100,0
összesen	0,5	9,9	45,1	28,6	8,2	7,7	100,0

3. táblázat. A tanulók érdemjegyeinek és az apák iskolai végzettségének alakulása (%)

	kulturális eszközellátottság		
érdemjegy	Szerény (1–5 db)	Közepes (6–11 db)	Jó (15–23 db)
Megyei jogú város	16,3	41,8	58,6
Város	37,2	38,6	35,6
Község	46,5	19,6	5,8
Összesen	100,0	100,0	100,0

4. táblázat. A család lakóhelyének településtípusa és kulturális eszközök számának alakulása (%)

a szakirodalomban és a mi vizsgálatunk is ezt erősíti meg: a magasabb beosztású szülők gyerekei magasabb teljesítménnyel zárták az iskolaévet. Arra a kérdésre, hogy a magasabb társadalmi státusz mögött milyen szülői motivációk rejlenek, kutatásunk több részeredménye is választ ad.

Adataink szerint a szülők mindennapi tevékenységét irányító értékválasztásaiban a jó megélhetési lehetőségek keresését és a magas teljesítmények elérésének fontosságát emelték ki. Ezek az értékválasztások elsősorban a jó tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulók szüleit jellemezték. Ugyancsak ebben a tanulói rétegben meghatározóan magas volt az apák és anyák vállalkozásokban való részvétele.

A szülők munkavilágának vizsgálata arra utal, hogy mindennapi tevékenységük eltérő kvalifikációt és pszichés állóképességet kíván. Arra a kérdésre, hogy a rutin vagy a döntési helyzetek folyamatos megoldása jellemzi-e meghatározóan a szülők mindennapi tevékenységét, a különböző eredményességű tanulók esetében eltérő válaszokat kapunk. A jeles és jó tanulók szülei közül az apák 68,4 százaléka, az anyák 63,9 százaléka olyan munkát végez, amelyben folyamatosan döntési és tanulási helyzetbe kényszerül.

A szülők iskolai végzettségének – a munkamegosztásban betöltött helyükhöz hasonlóan – meghatározó szerepe van a gyerekeik iskolai eredményeire. Nem szorul bizonyításra az a régóta ismeretes tény, hogy ingerdús környezetben nevelődő gyerekek tanulástechnikája, képességei, ismeretei transzfer útján működtethetők problémamegoldó helyzetekben. (*3. táblázat)*

Ha a szülők iskolai végzettsége mögött rejlő kompetenciák összetételét vizsgáljuk, akkor az iskolai végzettségnél erősebb hatásokat fejthetünk fel a szülők műveltsége, kulcskompetenciáik fejlettsége és a gyerekeik iskolai teljesítménye között. A nyelvtudással rendelkező apák 64,8 százalékának, az anyák 62,8 százalékának a gyereke jó és jeles tanuló. Az iskolai tudással elért teljesítmények és eredmények azokban a családokban igazán fontosak, ahol a szülők is a tanulással egybekötött életformát választották és életük egy jelentős részét a tanulói státusz jellemezte. Ez az értékattittűd tükröződött a szülők iskolázottsági adataiban: a szülők jövőre irányuló tanulási terve jellegzetesen összefüggött a magas tanulmányi eredményeket elért tanulók körében talált pozitív motivációval. Azokban a családokban, ahol a szülők az elkövetkező években tanulni szándékoznak, az apák 66,7 százalékának, az anyák 62,8 százalékának gyerekei jeles és jó tanulók.

A családok művelődési szokásait befolyásolja az a kulturális intézményi infrastruktúra, amely a lakóhely szűkebb és tágabb környezetében elérhető. A gyerek számára meghatározóan fontos az a tárgyi-kulturális környezet, amelyhez a család mindennapi művelődési szokásai, hagyományai kötődnek. A családok kulturális eszközökkel (rádió, TV, CD, kamera stb.) való ellátottsága erősen különbözik az eltérő teljesítménnyel rendelkező gyerekek körében. A szerény kulturális eszközökkel ellátott családokban a jeles és jó tanulók ugyanúgy megtalálhatók, mint a magas ellátottságú háztartásokban a közepesek-jók-jelesek. Szembetűnő az egyes településtípusok családjaiban a kulturális eszközökkel való ellátottság különbsége. Az urbanizáltabb környezetben a gyerekek magasabb kulturális eszközhasználati lehetőséggel találkozhatnak, mint a községekben. A városokban a legmagasabb a számítógépek száma és az internet-csatlakozás lehetősége. De ugyanezekben a városi háztartásokban jelezték markánsan a szülők azt is, hogy további beszerzéseik során kívánnak számítógépet vásárolni. *(4. táblázat)*

A család művelődési szokásait érzékenyen mutatja a könyvekre fordított összegek nagyságrendje, valamint az, hogy milyen könyvek vannak egyáltalán a háztartásban. A jó és jeles tanulók 62 százalékának családjában vannak könyvek; viszont a családok fele egyáltalán nem költ könyvekre. A maximális ráfordítók között azokat a családokat találjuk, akiknek gyermekei közepesen-jól-jelesen teljesítőek. Az iskolai teljesítményben alul rekedt tanulók családjai (53,2 százalék) alig fordítanak figyelmet, pénzt könyvek beszerzésére

A családok kulturális szokásaiban igen erős eltérések mutatkoznak. Színházba egyáltalán nem jut el az elégtelen-elégséges-közepes gyerekek 38,1 százaléka, közülük legfeljebb évi egy alkalommal 43,2 százalékuk jut el az iskolával. A jó és jeles tanulók 62 százaléka évente 4–5 alkalommal jár szüleivel színházi előadásokra. Hasonlóan szűk lehetőségei vannak az elégtelen-elégséges és közepes tanulóknak a külföldi utazások tekintetében: családjukkal legfeljebb egyszer jutnak el külföldre. A jeles és jó tanulók 63,5 százaléka évente egy alkalommal, 72,7 százalékuk legalább két alkalommal nyaral családjával külföldön.

Összegezve: az érdemjegyekkel mért tanulói teljesítményekben megnyilvánuló különbségek egyik meghatározója a család, amelynek eltérő művelődési stratégiái más-más kulturális kódokat rögzítenek gyerekeik viselkedésében, teljesítményorientációjukban. A korai családi szocializációban, valamint az iskolás korban a szülők által megerősített tanulási és művelődési motivációkkal kialakított teljesítményattitűdök életre szóló megismerési stratégiákat alakítanak ki, amelynek felismerése és formálása az iskolai tudáselsajátítási folyamat egyik meghatározója.

Irodalom

(1) FERGE Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1976.
(2) GAZSÓ Ferenc: *Társadalmi mobilitás és iskolarendszer*. Kossuth Kiadó, Bp, 1975.
(3) GAZSÓ Ferenc: *A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer*. Századvég, 1987. Téli szám
(4) H. SAS Judit: *A gyerekekkel szembeni családi követelmények alakulása és történelmi-társadalmi változások.* Szociológia, 1972/2. sz.
(5) CSEH-SZOMBATHY László: *Családszociológiai problémák és módszerek*. Társadalomtudományi Könyvtár, Gondolat, Bp, 1979.
(6) SOMLAI Péter: *Szocializáció*. Corvin Könyvkiadó, Bp, 1997.
(7) Jelentés a magyar közoktatásról. OKI, Bp, 1997.
(8) CSAPÓ Benő: *Az iskolai tudás*. Osiris Könyvkiadó, Bp, 1998.

Reisz Terézia

Iskolakultúra 2000/6–7

A pedagógiai programok módosításáról

A cím után kérdőjel is állhatna: a közelmúltban elkészített nevelési, pedagógiai programokat kell-e, szükséges-e revideálni, alakítani, módosítani, és ha igen, miért? Mielőtt e kérdésre határozott igennel válaszolnék, tekintsük át röviden az előzményeket és a jelen törvényi, szerkezeti-szervezeti, pedagógiai tényezőit, amelyek befolyásolják, bizonyos mértékig meghatározzák a közoktatási intézmények pedagógiai programját.

Közoktatási törvény '93

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény lezárta a legújabbkori magyar oktatástörténet egy szakaszát. A törvény előírta az intézmények alapító okiratának elkészítését – ez a feladat óhatatlanul a települési közoktatási alapellátás tartalmi, kapacitásbeli újragondolására késztette az iskolafenntartókat. *(1)* Az intézmények explicite meghatározott vonatkozási pontok mentén (de azok hiányában is) elkezdték kidolgozni saját pedagógiai programjukat, bár azok alkalmazása néhány kivételtől eltekintve csak 1998-tól kötelező. E programok legjellemzőbb vonásai:

– az önállóság konkrét érvényesülése (amit már a '85-ös oktatási törvény kimondott);

– az önkép meghatározása (az „uniformis" megszüntetése);

– a többszereplős rendszer deklarálása;

– a tantervnek (NAT) a helyi viszonyokra építése helyi tantervi munkálatok, illetve adaptáció révén;

– az iskolaszerkezet átalakítása (1–6; 7–8 vagy 7–10; 11–12).

Közoktatási törvény '99

A hosszas vajúdás után éppen csak elindult modernizációt (NAT, pedagógiai programok, iskolaszerkezeti átalakítás) lefékezte, majd irányváltásra késztette az 1999 nyarán módosított közoktatási törvény, melynek fő pillérei:

– a 8 osztályos általános iskola megerősítése, a hagyományos iskolaszerkezet (8+4) visszaállítása;

– a 2001 szeptemberétől kötelezően bevezetendő kerettantervek, amelyek a NAT-ra épülve fokozottabban biztosítani hivatottak az átjárhatóságot, a rendszer viszonylagos egységét;

– a minőségfejlesztési, minőségbiztosítási folyamatok.

Mindezek alapján az egy-két éve működésbe lépett – még gyerekcipőben járó – pedagógiai programok feltétlenül alakításra, módosításra szorulnak mind tartalmi, mind szerkezeti, illetve igazgatási-szervezési megfontolásból. (Megjegyzem: a pedagógiai programok készítése során a nevelőtestületek többsége vagy azok egy része rákényszerült, hogy átgondolja saját tevékenység- és viszonyrendszerét, értékrendjét és lehetőségeit, hogy meghatározza önmagát – ez olyan stabil alapot jelent, amely elbírja és igényli is a folyamatos karbantartást és módosítást.)

Tartalmi változások

Az óvodai nevelési programok az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja alapján készültek, bevezetésük – felmenő rendszerben – 1999. szeptember 1-jétől kezdődött.

Új követelményként jelent meg az óvodai nevelés alapelveinek és célkitűzéseinek meghatározása, amely nélkül egyébként a korábbi rendelkezések szerint is nehezen volt elképzelhető a nevelési program elkészítése. Ugyancsak új területe a nevelési programnak, hogy meg kell határoznia a gyermek- és ifjúságvédelemmel összefüggő pedagógiai tevékenységet. A hagyományos pedagógiai feladatokon túli új igény az óvodában folyó nevelés ellenőrzési, mérési, értékelési, minőségbiztosítási rendszerének meghatározása.

Az iskola pedagógiai programja a törvényi módosítás következtében két nagy részre tagolódik: a nevelési programra és a helyi tantervre. Ez azonban nem jelenti azt, hogy e két rész egymástól független

volna, sőt: a nevelési tervnek a helyi tanterv végrehajtásának legfontosabb általános szabályait kell meghatároznia, tartalmaznia kell azokat a főbb pedagógiai feladatokat és módszereket, amelyekkel a helyi tantervben foglaltakat lehet megvalósítani. *(2)* És fordítva is igaz: a helyi tanterv az iskolában folyó nevelés legfőbb eszköze.

Az iskolai programok módosítása során figyelembe kell venni a gyermek- és ifjúságvédelemmel összefüggő pedagógiai feladatokat. Legjelentősebb új tartalmi elem az iskolában is az ellenőrzési, mérési, értékelési, minőségbiztosítási rendszerrel kapcsolatos kérdések rendezése, továbbá az iskolai munkát segítő eszközök és felszerelések jegyzékének a nevelési programba történő beemelése (ez minden iskolafokra, intézménytípusra vonatkozik).

A módosítások érintették a tanterv teljesítését meghatározó szervezési előírásokat is. Változnak azok a paraméterek, amelyek alapján meg kell határozni a nevelő és oktató munka időkereteit, ennek alapján a személyi és költségvetési feltételeket.

Az iskolában folyó tartalmi átszervezés hosszabb ideig tartó folyamat. Vannak évfolyamok, amelyeket a NAT még nem érintett, ezeken az oktatás a miniszter által kiadott vagy jóváhagyott nevelési-oktatási terv alapján folyik (eredete a ’78-as nevelési-oktatási terv). Más évfolyamokon a NAT szerinti kötelező vagy szabadon választott helyi tanterv van érvényben. 2001-ben pedig belép az első, az ötödik és a kilencedik évfolyamon a kerettanterv. Így a helyi tantervi kép igen tarka, amit az *1. táblázat (3)* is mutat.

Szerkezeti változások

A gimnáziumok nevelő és oktató munkájában a változást a hagyományos szerkezet megerősítése indukálja. Miután megszűnt a tizedik évfolyam végéig tartó felkészítés az alapvizsgára, a középiskolai oktatás célja egyértelműen az érettségi vizsgára és a felsőfokú iskolai tanulmányok megkezdésére való felkészítés lett.

Bizonyos mértékű korlátozás jelenik meg abban a rendelkezésben, amely előírja a négy évfolyamos gimnázium működtetését is ott, ahol hat és/vagy nyolc évfolyamos képzés folyik.

A szerkezeti változás érinti természetesen az alsóbb iskolafokokat, így az óvodát is. A korábbi rendelkezések szerint a gyermek óvodában legfeljebb hétéves koráig maradhatott. Az új rendelkezések szerint lehetséges, hogy amennyiben a gyermek fejlődése ezt szükségessé teszi, továbbra is az óvodába járjon. Ez sajátos szervezési és pedagógiai feladat elé állítja az óvoda nevelőtestületét.

Az általános iskolák kilencedik-tizedik évfolyama megszűnik, visszaáll a nyolcosztályos rendszer, vagy a fenntartó megváltoztatja az iskola típusát, feladatait, és szakiskolává alakítja át. Mindkét esetben a

Tanév	Évfolyamok											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1998/99	■	≈	≈	≈	≈	≈	■	≈	≈	≈	≈	≈
99/2000	■	■	≈	≈	≈	≈	◆❑	◆❑	≈	≈	≈	≈
2000/01	■	■	■	≈	≈	≈	◆❑	◆❑	◆❑	≈	≈	≈
2001/02	✠	■	■	■	✠	≈	◆❑	◆❑	✠	◆❑	≈	≈
2002/03	✠	✠	■	■	✠	✠	◆❑	◆❑	✠	✠	◆❑	≈
2003/04	✠	✠	✠	■	✠	✠	✠	◆❑	✠	✠	✠	◆
2004/05	✠	✠	✠	✠	✠	✠	✠	✠	✠	✠	✠	✠

≈ a miniszter által kiadott vagy jóváhagyott központi tanterv kötelező alkalmazása

❑ a miniszter által kiadott vagy jóváhagyott központi tanterv választható alkalmazással

■ a Nemzeti Alaptantervre épülő helyi tanterv kötelező bevezetése

◆ a Nemzeti Alaptantervre épülő helyi tanterv választható bevezetése

✠ a kerettantervre épülő helyi tanterv kötelező bevezetése

1. táblázat. A tantervi változások

pedagógiai program jelentős átalakítása szükséges. A belső szerkezet átrendezése elsősorban pedagógiai következményekkel jár: az iskolai alapozó szakasz a hatodik helyett a negyedik évfolyam végén, a ráépülő felső (tagozattal) szakasz pedig az alapfokú nevelés-oktatás a nyolcadik évfolyam végén befejeződik.

Az iskolaszerkezet és a tartalmi szabályozás egymást kölcsönösen feltételező és meghatározó eleme a pedagógiai programnak, így bárminemű változás a programok módosítását is maga után vonja.

A pedagógiai programok felülvizsgálata

A fentiekben vázolt, a tartalmi és szerkezeti változások nyomán végrehajtandó programmódosítást a törvény is előírja: 2001. szeptember 1-jéig az iskoláknak felül kell vizsgálniuk pedagógiai programjukat a kerettantervek, illetve a törvény új rendelkezéseinek figyelembevételével. A fenntartónak e változatot is jóvá kell hagynia, de szakértői vélemény beszerzését nem írják elő.

A fentiekben csak néhány momentumot emeltem ki azokból az – elsősorban a közoktatási törvény módosítása nyomán aktuálissá vált – tényezőkből, amelyek szükségessé teszik a már elfogadott és működő pedagógiai programok felülvizsgálatát, átalakítását.

A jó program azonban élő dokumentum, amely maga is mozgásban van, alakul, változik a körülmények függvényében, és amely az iskolai (óvodai, kollégiumi) önfejlesztés mozgatórugója és nyomon követője egyaránt.

Jegyzet

(1) PŐCZE G: *Helyi tervezés a közoktatásban.*
(2) 1999. évi LXVIII. tv. Magyarázatok
(3) 1999. évi LXVIII. tv. Magyarázatok

Walz Jánosné

Energia és környezetvédelem

Az MVM Rt. a környezetért

A Magyar Villamos Művek Rt. a hazai villamosenergia-ipar meghatározó társaságaként – mint alapvető értéket – elismeri a környezetvédelem és a fenntartható fejlődés fontosságát, gazdasági és társadalmi jelentőségét. Tevékenységének minden területén kiemelten kezeli a környezet védelmének szempontjait és annak érvényesítését üzleti kapcsolataiban is elvárja. A villamos energia mint a legszélesebb körben felhasználható tiszta, vezetékes energia a modern társadalom életében alapvető jelentőségű és nem helyettesíthető.

A Magyar Villamos Művek Rt., a villamosenergia-ipar – jelenleg egyedüli – nagykereskedője az Országos Villamos Tehermelosztó útján gazdaságos (legkisebb költségű) villamosenergia-ellátást biztosít, tulajdonosa a nagyfeszültségű alaphálózatnak, amelyen szállítói tevékenységet végez, és tulajdonosa több, a hazai villamosenergia-termelés szempontjából meghatározó erőműnek. Utóbbiak közül a legfontosabb a hazai villamosenergia-termelés csaknem 40 százalékát adó Paksi Atomerőmű Rt. Az MVM-csoport része a széntüzelésű és integrált bányákkal is rendelkező Vértesi Erőmű Rt., amelyben az MVM Rt. tulajdonrésze alig kevesebb mint 50 százalék, továbbá 100 százalékos tulajdonai a legújabban épült, ún. szekunder tartalék gázturbinák Litéren és Sajószögeden, valamint a jelenleg épülő, üzembe helyezés előtt álló gázturbinás erőmű Lőrinciben. Az MVM Rt. mint villamosenergia-nagy-