



KOGNITÍV ÉS AFFEKTÍV FEJLŐDÉSI FOLYAMATOK DIAGNOSZTIKUS ÉRTÉKELÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLA KEZDŐ SZAKASZÁBAN

Szerkesztette:

Csapó Benő és Zsolnai Anikó

NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ



Kognitív és affektív fejlődési folyamatok
diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában

KOGNITÍV ÉS AFFEKTÍV FEJLŐDÉSI FOLYAMATOK DIAGNOSZTIKUS ÉRTÉKELÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLA KEZDŐ SZAKASZÁBAN

Szerkesztette

Csapó Benő

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

és

Zsolnai Anikó

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Nemzeti Tankönyvkiadó
Budapest

Diagnosztikus mérések fejlesztése
Projekt azonosító: TÁMOP 3.1.9-08/1-2009-0001

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszachenyiterv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Szerzők:

Barabás Katalin, Csapó Benő, Gaul Emil, Habók Anita, Hricsovinyi Julianna,
Józsa Krisztián, Kárpáti Andrea, Kinyó László,
Nagy Lászlóné, Nikolov Marianne, Szabó Gábor, Szenczi Beáta, Zsolnai Anikó

A kötet tanulmányait lektorálta:

Lampek Kinga, Medgyes Péter, Nagy József

ISBN 978-963-19-7160-6

© Barabás Katalin, Csapó Benő, Gaul Emil, Habók Anita, Hricsovinyi Julianna,
Józsa Krisztián, Kárpáti Andrea, Kinyó László, Nagy Lászlóné, Nikolov Marianne,
Szabó Gábor, Szenczi Beáta, Zsolnai Anikó, Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., Budapest, 2011

Minden jog fenntartva. A mű egészének vagy bármely részének mechanikus, illetve elektronikus másolása, sokszorosítása, valamint információszolgáltató rendszerben való tárolása és továbbítása a Kiadó előzetes írásbeli engedélyéhez kötött

Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
a Sanoma company

www.ntk.hu • Vevőszolgálat: info@ntk.hu • Telefon: 06-80-200-788

A kiadásért felel: Kiss János Tamás vezérigazgató
Raktári szám: 42680 • Műszaki igazgató: Babicsné Vasvári Etelka
Felelős szerkesztő: Hernádi Katalin • Műszaki szerkesztő: Kiss Tamás
Terjedelem: 22,88 (A/5) ív • Első kiadás, 2011

Misura ciò che è misurabile e rendi misurabile ciò che non lo è.

Mérd meg, ami mérhető, és tedd mérhetővé, ami nem az!

Galileo Galilei

Tartalom

Bevezetés (<i>Csapó Benő és Zsolnai Anikó</i>)	9
1. <i>Nikolov Marianne és Szabó Gábor</i> : Az angolnyelv-tudás diagnosztikus mérésének és fejlesztésének lehetőségei az iskola 1–6. évfolyamán	13
2. <i>Kárpáti Andrea és Gaul Emil</i> : A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés	41
3. <i>Zsolnai Anikó</i> : A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei	83
4. <i>Kinyó László</i> : Az állampolgári kompetencia mérésének-értékelésének elméleti keretei	105
5. <i>Józsa Krisztián, Szenczi Beáta és Hricsovinyi Julianna</i> : A tanulási motiváció számítógép-alapú mérési lehetőségei	147
6. <i>Nagy Lászlóné és Barabás Katalin</i> : Az egészségműveltség és egészségmagatartás diagnosztikus mérésének lehetőségei	173
7. <i>Habók Anita</i> : A tanulás tanulása és mérésének lehetőségei	225
A kötet szerzői	253

Bevezetés

A Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportja 2009-ben indította el a „Diagnosztikus mérések fejlesztése” című projektet. Ennek során három fő területen, az olvasás-szövegértés, a matematika és a természet-tudomány területén került sor a diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek részletes kidolgozására és az első hat évet lefedő, több száz feladatot tartalmazó feladatbankok elkészítésére. A program keretében megvalósult egy számítógépes online diagnosztikus értékelő rendszer kialakításának első lépése, elkészült a feladatok egy részének elektronikus változata, és elkezdődött az internetalapú mérések kipróbálása is. A rendszer teljes kiépülése után alkalmas lesz arra, hogy rendszeres, gyakori, tanulói szintű visszajelzéseket szolgáltatson, segítve ezzel a tanulók fejlődésének nyomon követését és az egyéni fejlesztést.

A későbbi tanulási sikerek megalapozása érdekében meghatározó jelentősége van a szilárd alapok kialakításának, az alapkészségek korai kifejlesztésének. Mindenekelőtt a biztos szövegértést, a fegyelmezett gondolkodást és a tudományos fogalomrendszer alapjait kell kifejleszteni ahhoz, hogy a további tanulmányok során lehetővé váljon a tananyag értő feldolgozása és a megszerzett tudás széles körű alkalmazása.

A mérésekre alapozott visszajelző rendszereket hosszabb ideje alkalmazó országok gyakorlata ugyanakkor azt is megmutatta, hogy ha a felmérések mindig csak néhány területre koncentrálnak, fennáll annak a veszélye, hogy a többi, nem tesztelt terület háttérbe szorul, elvész az iskolai oktatás és nevelés sokszínűsége. E felismerés jegyében került sor a program keretében további affektív és kognitív területek diagnosztikus értékelési lehetőségeinek feltárására azzal a céllal, hogy a későbbiekben e területeken is lehetőség nyíljon a tanulók fejlődésének felmérésére.

Napjainkban világszerte folynak a tanítást és a tanulást közvetlenül támogató, az egyéni tanulói igényeket kielégítő diagnosztikus mérési rendszerek fejlesztésére irányuló kutatások. A pedagógiai értékelés terén az elmúlt évtizedben a leglátványosabb eredményeket a nagymintás nemzetközi és nemzeti értékelési rendszerek szolgáltatták. Ezek a programok nagyon sok új tu-

dományos felismeréshez vezettek mind a tartalmi keretek kidolgozása, mind pedig az adatfelvétel, adatelemzés terén. Az előttünk álló feladat az, hogy ezeket az eredményeket is felhasználva a rendszer- és intézményi szintű visszacsatolás kereteinek kialakulása után megteremtjük a tanulói szintű visszajelzés és egyéni fejlesztés lehetőségeit.

A formatív és diagnosztikus mérések számos tekintetben különböznek a nemzetközi vagy nemzeti értékelési rendszerek szummatív, összegző-lezáró jellegű teszteléseitől. Míg a szummatív mérések ritkák, és jellegüknél fogva csak mintát vehetnek a vizsgált tudás teljességéből, a formatív és diagnosztikus mérések gyakoriak, részletesek, és a tudás egyes konkrét elemének vizsgálatára irányulnak. A diagnosztikus tesztek mindenekelőtt azt elemzik, holt tart az egyes tanulók fejlődése bizonyos viszonyítási pontokhoz, kritériumokhoz képest. Ezek a kritériumok lehetnek a tudományos alapossággal kifejlesztett külső standardok, és szerepet kaphat a normatív szempont, a kortársakhoz való viszonyítás is. A legfontosabb viszonyítási alap azonban a tanuló korábbi eredménye lehet, amit azonban csak az egymást követő mérési adatok longitudinális összekapcsolása segítségével lehet megvalósítani. Ez utóbbi egy ismétlődő mérésekre épülő követéses rendszert tételez fel, amely következetesen csak a modern információs-kommunikációs eszközök intenzív alkalmazásával valósítható meg.

A mérésekben a diagnosztikus szempont azt jelenti, hogy az adatgyűjtésnek mindenekelőtt a későbbi fejlesztést kell szolgálnia. Ennek megfelelően nagyobb szerepet kaphat a fejlődés útjában álló esetleges akadályok felderítése és annak elemzése, hogy megfelelő ütemben haladnak-e az egyes tanulók.

A „Diagnosztikus mérések fejlesztése” című projekt első fázisának fő célja az 1–6. évfolyamos diákok készségeit, képességeit mérő, azok fejlődését egyénileg követő, a tanulási problémákat feltáró mérési-értékelési rendszer kidolgozása. A három fő terület (olvasás-szövegértés, matematika, természettudomány) mellett hét további kognitív és affektív területen – angolnyelv-tudás (szakmai felelős: *Nikolov Marianne*), vizuális képességek (szakmai felelős: *Kárpáti Andrea*), szociális készségek és képességek (szakmai felelős: *Zsolnai Anikó*), állampolgári ismeretek (szakmai felelős: *Kinyó László*), tanulási motiváció (szakmai felelős: *Józsa Krisztián*), egészségműveltség és egészségmagatartás (szakmai felelős: *Nagy Lászlóné és Barabás Katalin*), a tanulás tanulása (szakmai felelős: *Habók Anita*) – került sor a rendszeres diagnosztikus értékelés lehetőségeinek feltárására. Ez a kö-

tet ennek a hét területnek az alapozó munkálatait mutatja be. A területek kiválasztásánál nem a teljesség, hanem inkább a sokféleség és az újszerűség volt a fő szempont, ami a diagnosztikus értékelésben rejlő távlati lehetőségek részletesebb kibontását segíti elő.

A hét terület közül csak az első kettő köthető iskolai tantárgyakhoz. A könyv első fejezete az angolnyelv-tudás diagnosztikus mérésének és fejlesztésének lehetőségeit vizsgálja. Először a diagnosztikus nyelvtudásmérés fogalmi keretét, az idegen nyelvi diagnosztikus tesztek jellemzőit, a diagnosztikus és dinamikus nyelvtudásmérést taglalja, majd ezt követően a 6–12 éves diákok angolnyelv-tudásának fejlődésével foglalkozik. A vizuális képességgel foglalkozó tanulmány először a vizuális képesség tartalmát és fejlődési modelljeit, a képesség nemzetközileg használt értékelési módszereit, végül a vizuális nevelési tevékenységrendszer részkapességeit ismerteti.

Az ezt követő fejezetek olyan területekkel foglalkoznak, amelyekben az iskola tágabb oktató-nevelő hatása tükröződhet. A harmadik fejezet a szociális készségek és képességek nemzetközi értékelési gyakorlatát és tendenciáit, a diagnosztikus értékelés hazai előzményeit, végül az értékelés lehetséges tartalmi kereteit veszi számba. Az állampolgári kompetencia fejlődésének értékelését bemutató írás az állampolgári kompetencia elméleti modelljeit, a nemzetközi és hazai állampolgáriműveltség-kutatásokat és az állampolgári kompetencia mérésének standardjait (állampolgári ismeretek, tanulói demokráciafogalmak, intellektuális és részvételi) foglalja össze. A kötet a tanulási motiváció fejlődése témával folytatódik. Az ezzel kapcsolatos tanulmány a tanulási motiváció diagnosztikus mérésével foglalkozó nemzetközi kutatási eredményeket elemzi először, majd a hazai mérési lehetőségek feltételeit taglalja. Az egészségműveltséggel és -magatartással foglalkozó tanulmány először az egészségneveléssel kapcsolatos alapfogalmakat értelmezi, majd feltárja ezek összetevőit. Bemutat egy lehetséges fogalmi keretet, továbbá ismerteti a méréshez szükséges egészségnevelési standardok területeit, tartalmi elemeit. Végül utal a bemutatott külföldi minták hazai alkalmazásának lehetőségeire. A könyv zárófejezete a tanulás tanulásával foglalkozik, amely az európai kulcskompetenciák egyike. Ugyanakkor e területtel kapcsolatban nagyon kevés kutatási eredmény áll a rendelkezésünkre. A tanulmány azoknak a finn kutatóknak a bevonásával mutatja be a terület operacionalizált leírását, akik a fogalmat az európai szakmai

gondolkodásba bevezették, és a mérés lehetőségeit kiterjedt kutatásokkal alapozták meg.

A kötet elkészítésében a szerzőkön kívül számos további munkatársunk vett részt, akiknek ezúton is köszönetet mondunk.

Csapó Benő és Zsolnai Anikó



Az angolnyelv-tudás diagnosztikus mérésének és fejlesztésének lehetőségei az általános iskola 1–6. évfolyamán

Nikolov Marianne

Pécsi Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Szabó Gábor

Pécsi Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Bevezetés

Világszerte, így hazánkban is egyre korábbi életkorban kezdődik a nyelvtanulás. Ez a jelenség a hazai közoktatás gyakorlatában az angol mint idegen nyelv egyre erősebb térnyerését jelenti már hatéves kortól. Ezt a gyakorlatot nem támogatja semmiféle szisztematikus monitorozás, pedig elengedhetetlenül szükség van arra, hogy a tanulók, tanáraik és szüleik megbízható visszajelzést kapjanak arról, hogy a diákok hol tartanak az angolnyelv-tudásuk fejlődésében. Erre annál inkább szükség van, mivel az iskolai gyakorlat igen színes és ellentmondásokkal tarkított (Nikolov, 2008): osztálytermi megfigyelésekből és interjúkból tudjuk, hogy az alsó tagozatos nyelvórákon a jó gyakorlat ritkább, mint a lehetőleg elkerülendő. Sajnálatos módon a mai napig nincs tanterve az általános iskolákban az 1–3. évfolyamos nyelvtanításnak (egy ajánlás kivételével, melynek státusa nem tisztázott, l. Bors és társai., 2004), illetve a negyedik évfolyamtól kezdődő kötelező nyelvtanulásra vonatkozó *Nemzeti alaptanterv* (2007) kizárólag ettől az évfolyamtól kezdve fogalmaz meg nagyon általános kimeneti követelményeket, amelyek attól függetlenül érvényesek, hogy előtte tanult-e akár három évig idegen nyelvet a tanuló vagy sem. Látható, hogy a szabályozás nem igazodik a valósághoz (Nikolov, 2009a). Mivel hiányoznak a reális tantervi célkitűzések, nem állnak rendelkezésre azok a pedagógiai eszközök sem, amelyekkel standardizálhatóak az egyes életkori sajátosságoknak megfelelő, célravezető osztálytermi eljárások, illetve az ezek segítségével elérhető teljesítmények.

Rendelkezésre áll egy közös keretrendszer (*KER*, 2002), amelyben meghatározott alapelvek mentén a nyelvtudás szintjei leírhatóak, amelyeknek a feladattípusok, témakörök megfeleltethetőek a négy alapkészség területén és egyéb szempontok szerint. Ezt a keretet néhány országban és vizsgarendszerben részben adaptálták, de nem dolgozták ki gyerekek nyelvtudásának értékelésére (*Hasselgreen*, 2005). Az általános iskolai nyelvtanulás folyamatának és kimenetének értékeléséhez az 1–6. évfolyamon alapfeltétel, hogy megfogalmazzuk a célokat, amelyek integrálják a modern nyelvelsajátítási elméleteket és a széles körben elfogadott alapelveket. Ennek a keretnek a kidolgozása jelenleg folyamatban van (*Nikolov*, előkészületben).

A fejezet első része az angolnyelv-tudás mérésének elméleti háttérét vázolja fel, a diagnosztikus mérés és a dinamikus tesztelés szerepét állítva a középpontba. A második részben a korai nyelvtanulás alapelveit tekintjük át, amelyekkel a diagnosztikus értékelésnek összhangban kell lennie.

Az utóbbi évtized kutatásai megmutatták, hogy az iskola első szakasza soha vissza nem térő lehetőségeket kínál egy új nyelv elsajátítására, és a szülők, intézmények körében komoly érdeklődés tapasztalható. A nyelvtanítás azonban ebben az életkorban nem jelentheti az idősebb tanulókra kidolgozott tanítási módszerek mechanikus adaptálását. Hasonlóképpen a nyelvi fejlődés mérésére sem lehet az idősebb nyelvtanulókra kidolgozott tesztek alkalmazni. Olyan feladatokra van szükség, amelyek tükrözik a korosztályra jellemző nyelvelsajátítás folyamatát.

További különbséget jelent a diagnosztikus jelleg. Nem szokásos szummatív, vizsga jellegű tesztelésre van szükség, hanem olyan feladatokra, amelyek segítségével a tanár és a tanulók visszajelzést kapnak arról, hogy hol tartanak az angol nyelvi fejlődésben, hol vannak az erős és gyenge pontok, amelyek mentén sikeresen, egyéni képességeiknek megfelelően fejleszthetőek. Ez egyben azt is jelenti, hogy nem külső mérésekre van elsősorban szükség, hanem azokat kiegészítő folyamatos tanári értékelésre (*Black és Wiliam*, 1998). Ez a közelmúltban egyre erősödő trend az osztálytermi tanári értékelést helyezi előtérbe azzal a céllal, hogy a tesztelés a tanulást támogassa (*assessment for learning*, *Assessment Reform Group*, 2002; *McKay*, 2006; *Teasdale és Leung*, 2000).

Az angolnyelv-tudás diagnosztikus mérésének elméleti háttere és alapelvei

A diagnosztikus nyelvtudásmérés fogalma

A nyelvtudás mérésének számos fajtája közül a diagnosztikus mérés az egyetlen, amelynek egyik fontos célja a tanulási folyamat pozitív irányba történő befolyásolása. Ily módon a nyelvtanulási folyamat szempontjából talán a leginkább fontosnak tekinthető méréstípus. De mit is jelent ténylegesen a nyelvtudás diagnosztikus mérése?

Maga a diagnosztika első hallásra orvosi kontextust sejtet, s ez a párhuzam valóban jól alkalmazható. Hiszen orvoshoz alapvetően két ok miatt fordul az ember: vagy betegségre utaló tünetei vannak, ezért szeretné, ha valaki megvizsgálná és diagnózist állítana fel, vagy tünetei nincsenek ugyan, de valamilyen okból tudni szeretné, milyen az egészségi állapota. Hasonló módon a nyelvtudás diagnosztikus mérésére is vagy valamilyen „tünet” (pl. egy már elvileg elsajátított szerkezet rendszeres helytelen használata) okán, vagy pusztán tájékozódási célból kerül sor. Maguk a diagnosztikus mérést célzó tesztek tehát funkciójukat tekintve elsődlegesen a vizsgált személyek nyelvtudásának gyengéit, illetve erősségeit hivatottak feltárni (Hughes, 2003, 15. o.). Ez a látszólag egyértelmű és világos meghatározás azonban csak a probléma felszínét érinti. A diagnosztikus nyelvtudásmérés szakirodalma ugyanis nagy részben nem vagy alig foglalkozik a diagnosztikus mérés precízebb definíciójával, s alig-alig szolgál információval arról, tulajdonképpen a gyakorlatban mi minősül diagnosztikus tesztnek (Alderson, 2005, 1. o.).

További problémát jelent, hogy maga a diagnosztikus mérés fogalma átfeledést mutat más típusú mérések meghatározásával. Brown (2004, 46–47. o.) szerint pl. a diagnosztikus tesztek gyakran nem különböztethetők meg a besoroló (*placement*) tesztetktől, s csupán halvány különbség mutatkozik a diagnosztikus tesztek és a teljesítménytesztek (*achievement*) között is. Hasonló meghatározásokkal találkozhatunk a nyelvtudásmérés fogalmi apparátusát leíró átfogó művekben is (pl. Davies és mtsai., 1999; Moussavi, 2002).

Ennek a látszólagos pontatlanságnak vélhetően az az oka, hogy számos teszt használható – többek között – diagnosztikus információ megszerzésére, jóllehet ezek a tesztek különböznek a specifikusan diagnosztikus célokra létrehozott mérőeszközöktől. Bachman (1990, 60. o.) szerint pl. gyakorlatilag bármilyen teszt magában hordozza annak lehetőségét, hogy diagnosztici-

kus információt nyerjünk belőle, *Alderson, Clapham és Wall* (1995, 12. o.) pedig megállapítja, hogy a tisztán diagnosztikus jellegű tesztek ritkák, teljesítményteszteket és tudásszintmérő teszteket ugyanakkor gyakorta alkalmaznak diagnosztikus céllal.

Mindebből világosan látható, hogy diagnosztikus információ nem csupán diagnosztikai célú mérésekből származhat. Mi több, az is előfordulhat, hogy a diagnosztikai jellegű információ a mérésnek csupán mintegy „mellékterméke”. *Weir* (2005, 188–193. o.) pl. meggyőzően mutatja be, hogy a produktív készségek értékelése kapcsán a holisztikus, illetve analitikus skálák alkalmazása potenciálisan igen hasznos diagnosztikus információkkal is szolgálhat, melyeket a tanulási folyamatba visszaforgatva a nyelvtanulás hatékonysága is növelhető. Hasonló álláspontot képvisel *Hamp-Lyons* (2007, 254–256. o.) is, különbséget téve a beszéd- és íráskészség mérése kapcsán alkalmazott hagyományos holisztikus, illetve analitikus értékelés között. *Hamp-Lyons* külön kiemeli, hogy a kezdeti analitikus skálákhoz képest, melyek pusztán a produktív készségek triviális aspektusainak (pl. helyesírás) kvantifikálására törekedtek, az ún. többszörös képesség (*multiple trait*) értékelése további előrelépést jelent, mivel a produktív készségek értékelését kontextusba ágyazva valósítja meg. Az ilyen értékelőskálák által szolgáltatott információ aztán a diagnosztikus céloknak megfelelően különösen hatékonyan visszacsatolható a tanulási folyamatba. *Knoch* (2009) ugyancsak az íráskészség mérése kapcsán vizsgálta meg az értékelőskálák szerepét, különös tekintettel az értékelésből származó diagnosztikus információra. Ennek kapcsán megállapítja, hogy túl az analitikus skálák általános előnye in a holisztikus skálákhoz képest, a deskriptorok minél részletesebb megformálása egyszerre javítja az értékelés megbízhatóságát, illetve annak diagnosztikus célokra történő felhasználhatóságát.

A különféle mérések, illetve tesztek diagnosztikus alkalmazása tehát gyakori jelenség. A kimondottan diagnosztikus célból készülő tesztek azonban kifejezetten ritkák, s megbízhatóságuk, illetve érvényességük sokkal kevésbé megalapozott, mint a különféle, a vizsgázók számára komoly következményekkel járó, általában tudásszintmérő teszteké (*Alderson*, 2005, 7. o.). Mi több, már a konstruktum definíciója sem kellően világos. Míg a diagnosztikus mérések általános célját a szakirodalom viszonylag egységesen definiálja, annak tartalmi elemeit, illetve validálásának módzatait csak kevesen próbálták meg részletesen körüljárni. Bár a konstruktum meghatározására már korábban is történtek kísérletek (pl. *Bachman*, 1990; *Bachman*

és Palmer, 1996; Hughes, 2003), mint arra Alderson (2005, 12. o.) rámutat, a nyelvtudás diagnosztikus mérése során továbbra sincs egyértelműen és általánosan elfogadott konstruktum.

Az idegen nyelvi diagnosztikus tesztek jellemzői

A különféle meghatározások és modellek alapján Alderson (2005, 11–12. o.) a diagnosztikus tesztek tizenkilenc, helyenként egymásnak látszólag ellentmondó jellegzetességét azonosítja be, melyekkel kapcsolatban hangsúlyozza, hogy azok sokkal inkább a további kutatás kiindulópontjának, semmint a diagnosztikus nyelvtudásmérés egyértelmű jellemzőinek tekinthetők. Az alábbiakban sorra vesszük a tizenkilenc pontba foglalt listát, amelyek szerint szükséges átgondolni a diagnosztikus mérőeszközök tulajdonságait.

- (1) *A diagnosztikus tesztek célja a tanulók nyelvtudásában, illetve nyelvhasználatában jelentkező erősségek, illetve gyengeségek beazonosítása.* Ezzel a megállapítással nem nehéz egyetérteni, mivel gyakorlatilag a teljes diagnosztikus nyelvtudásmérést érintő szakirodalom ezt a meghatározást fogadja el és használja. Itt tehát a diagnosztikus mérés célja kerül beazonosításra, mellyel kapcsolatban konszenzus áll fenn.
- (2) *A diagnosztikus tesztek többnyire a gyengeségekre és nem az erősségekre koncentrálnak.* Ezen a ponton Alderson és munkatársai (1995, 12. o.) megállapítását láthatjuk viszont, melynek az adhat alapot, hogy praktikusán, a nyelvtanulási folyamat szempontjából lényegesebbnek tűnik annak megállapítása, mely pontokon szorul a nyelvtanuló további segítségre. Fontos azonban világosan látnunk azt is, hogy ez nem jelent feltétlenül tartalmi differenciát, hiszen egy olyan teszt, amely sikeresen tárja fel a nyelvtanuló gyengeségeit, amennyiben bizonyos kérdésekre helytelen választ ad, ugyanilyen hatékonyan képes egy másik nyelvtanuló erősségeinek beazonosítására is, amennyiben a válaszok ezúttal helyesek. Hasonló szellemben nyilatkozik Moussavi (2002) is, aki szerint pusztán az érme két oldaláról van szó: egy teljesítményteszt a sikert térképezi fel, míg egy diagnosztikus teszt a sikertelenséget.
- (3) *A diagnosztikus teszteknek a későbbi tanulási folyamat során a felmerült problémák kezelését kell eredményezniük.* Alderson ezen a ponton arra a számos szerző által hangoztatott megállapításra utal, mely szerint a diagnosztikus mérés eredménye lehetőséget ad a tanulási folya-

mat, illetve konkrétan a tanmenet igény szerinti alakítására. Ezzel a megállapítással is egyetérthetünk, bár az némiképp kérdéses, vajon minden esetben megtörténik-e mindez, s ha igen, milyen mértékben. Az pedig külön lapra tartozik, hogy milyen eljárásokkal és tananyag segítségével.

- (4) *A diagnosztikus teszteknek lehetővé kell tenniük a feladatokra és itemekre adott válaszok részletes elemzését s az eredmények közlését.* Alderson itt Bachman (1990, 60. o.) véleményét osztja, aki szerint a részletes elemzés specifikusabb diagnózist tesz lehetővé. Emellett megállapítja, hogy pl. Bachman és Palmer (1996) kiemeli ugyan a nyelvtanulók számára nyújtott visszajelzés fontosságát, arra azonban nem térnek ki, milyen módon célszerű mindezt megjeleníteni, jóllehet a részletes visszajelzés nélkül aligha lehet hatékony a diagnosztikus mérés (Alderson, 2005, 8–9. o.).
- (5) *Ily módon a diagnosztikus tesztek részletes visszajelzést szolgáltatnak, mely alapján további lépéseket lehet tenni.* Ezen a ponton egyrészt a 4. pont utolsó elemének (eredményközlés) kibontásával találkozunk, másrészt annak a pl. Moussavi (2002) által használt definíciónak az újrafogalmazásával, mely a diagnosztikus mérést úgy azonosítja, mint amely visszajelzést ad mind a nyelvtanulónak, mind a tanárnak a további feladatok megállapítása céljából. Bár mindez potenciálisan valóban így van, ismét meg kell említenünk, hogy a diagnosztikus mérés által szolgáltatott információ tényleges felhasználása valóban inkább csak lehetőség, mint szükségszerű következmény.
- (6) *A feladatok megoldását követően a diagnosztikus tesztek eredményének haladéktalanul vagy igen rövid időn belül rendelkezésre kell állnia.* Alderson itt arra utal, hogy egyrészt más mérési közegben az eredményközlés gyakran elhúzódik (2005, 4. o.), másrészt arra a nyilvánvaló összefüggésre, hogy a sokáig késleltetett diagnózis megkérdőjelezheti a „terápia” hatékonyságát. Vagyis ha pl. csak hónapokkal később értesül a nyelvtanuló (vagy tanára) a teszt által feltárt problémákról, könnyen lehetséges, hogy ez az információ már nem vagy csak kevésbé releváns, hiszen időközben a nyelvtanulási folyamat is előrehaladt, esetleg a tanuló már feladta a nyelvtanulást.
- (7) *A diagnosztikus tesztek általában tét nélküliek, vagy a következmények nem meghatározó súlyúak.* Érdekes módon Alderson ezt az állítást nem konkrétumokkal támasztja alá. Csupán azt jegyzi meg, hogy ellentét-

ben az orvosi diagnosztikával, a nyelvtudásmérés kontextusában a helytelen diagnózis nem fenyeget életveszéllyel (2005, 6. o.), illetve, hogy a „...[diagnosztikus tesztek] általában úgy tartják, következményeik nem meghatározó súlyúak” (2005, 8. o.). Az állítás mindemellett explicit bizonyítékok nélkül is vélhetően megállja a helyét. Ennek oka elsődlegesen abban keresendő, hogy a diagnosztikai mérés célja – mint fentebb már láthattuk – jórészt a tanulási folyamat befolyásolása, nem pedig a szelekció.

- (8) *Mivel a diagnosztikus tesztek tétje csekély, az optimális teljesítményt vélhetően alig akadályozza a szorongás, illetve egyéb affektív természetű tényező.* Ezen a ponton Alderson, Bachman és Palmer (1996) véleményét osztja, s ez az álláspont vélhetően tartható is. Megjegyzendő azonban, hogy a tét nélküliség elméletileg egy másik problémát generálhat, nevezetesen veszélybe sodorhatja a válaszok érvényességét, hiszen a vizsgázók tét hiányában a motivációjukat is elveszíthetik. A másik gondolat, ami ide kapcsolódhat, hogy nem tudható, hogy a diagnosztikus mérés eredményét a nyelvtanár hogyan hasznosítja. Valóban arra, amire való, vagy esetleg osztályzatot kap a diák, esetleg a többi tanuló számára nyilvánvalóvá válhat a lemaradás.
- (9) *A diagnosztikus tesztek olyan tartalmakra épülnek, amelyek a nyelvtanítási folyamat részét képezték, illetve hamarosan sorra kerülnek.* Ez a megállapítás Bachman (1990, 60. o.) meghatározására épül, ám érdemes megjegyezni, hogy Bachman vagylagosságot fogalmaz meg, melynek másik elemét Alderson 10. pontja írja le.
- (10) *A diagnosztikus tesztek valamilyen nyelvfelődési elmélet alapján készülnek, amely sokkal inkább részletes, semmint globális teória kell legyen.* Mint fentebb jeleztük, itt láthatjuk viszont Bachman definíciójának másik felét. Alderson azonban megtoldja mindezt azzal, hogy megállapítja, a nyelvtudás-elméleti alapokon álló tesztek sokkal inkább a tudásszintmérő tesztek kategóriájába tartoznak (2005, 7. o.). Ily módon ez a pont némi képp ellentmondásosnak tűnik.
- (11) *Ebből adódóan a diagnosztikus teszteknek figyelembe kell venniük az idegennyelv-elsajátítást érintő kutatásokat, tágabb értelemben pedig az alkalmazott nyelvészeti elméleteket és kutatási eredményeket.* Alderson itt az elméleti keret teljes kiszélesítésére tesz javaslatot, s egészen odáig megy, hogy hangsúlyozza, elméleti háttér nélkül a diagnózis sikerére eleve kevés az esély (2005, 25. o.). Mint általában, természetesen a diag-

nosztikus mérések esetében is kívánatos a szilárd elméleti alapok megléte. Figyelemre méltó azonban, hogy *Alderson* kifejezetten az idegen nyelv-elsajátítási, illetve tágabb értelemben az alkalmazott nyelvészeti kutatásokat, illetve elméleteket emeli ki. Mindez arra utal, hogy a diagnosztikus mérésnek valóban szervesen kell kapcsolódnia a tényleges nyelv-sajátítási-nyelvtanulási folyamathoz, s így, ellentétben a tudásszintmérő tesztekkel, mintegy automatikusan válhat a nyelvtanulás részévé.

- (12) *A diagnosztikus tesztek nagy valószínűséggel kevésbé autentikusak, mint a tudásszintmérő, illetve egyéb, más jellegű tesztek. Alderson itt Bachman és Palmer (1996) állítását ismétli meg, ám ennek háttérét nem vizsgálja. Az autenticitás hiánya kétségtelenül logikus feltevés, tekintve, hogy az autentikus nyelvhasználati közeg vélhetően kevesebb lehetőséget ad a nyelvtanuló gyengéinek, illetve erősségeinek célzott beazonosítására. Mindemellett ez az állítás sem tekinthető teljes mértékben bizonyítottnak.*
- (13) *A diagnosztikus tesztek nagyobb valószínűséggel diszkrét pontosak, mint integratívak, azaz inkább az egyes nyelvi elemekre, semmint a globális képességekre koncentrálnak. Ezen a ponton Hughes (2003, 19. o.) véleménye köszön vissza, bár Hughes ezt a kijelentést csak a nyelvtant célba vevő diagnosztikus tesztekre vonatkoztatja. Mindemellett ez a vélekedés is racionális, hiszen, amennyiben elfogadjuk azt az érvelést, hogy a diagnózis kedvéért a lehető legalaposabb és legszegmentáltabb mérésre van szükség, a diszkrét pontos mérőeszközök értelemszerűen hatékonyabban tudnak egy ilyesfajta elvárásnak megfelelni.*
- (14) *A diagnosztikus tesztek nagyobb valószínűséggel koncentrálnak a nyelvi ismeretekre, mint a kommunikatív nyelvhasználati készségekre. Alderson ezen a ponton különbséget tesz a nyelvi ismeretek mint bizonyos értelemben absztrakt, a tényleges nyelvhasználattól elkülönülő terület, illetve a nyelv kommunikációs célra történő használata között, s úgy véli, a diagnosztikus tesztek ily módon kevésbé koncentrálnak a tényleges kommunikatív helyzetekre, sokkal inkább a nyelv mint kognitív funkció vizsgálatára (Alderson, személyes kommunikáció, 2010. február 15.).*
- (15) *A diagnosztikus tesztek nagyobb valószínűséggel koncentrálnak az „alacsonyabb szintű” nyelvi készségekre (mint pl. a fonémák elkülönítése egy hallásértési tesztben), mint a magasabb szintű készségekre,*

melyek sokkal inkább integráltak. Ez a megállapítás jórészt Hughes (2003, 162. o.) állításán alapul, aki kifejezetten a hallásértési tesztek kontextusában utal az alacsonyabb szintű nyelvi készségek mérésének szükségességére. A felvetés itt is logikusnak tűnik, és egybecseng az- zal az általános elvvel, hogy a diagnózis hatékonyabb a minél kevésbé integrált, illetve integratív mérések esetében.

- (16) *A szókincset, illetve annak használatát mérő diagnosztikus tesztek vélhetően kevésbé hasznosak, mint a nyelvtani ismereteket, illetve azok kontextusban történő használatának képességét mérő diagnosztikus tesztek.* Alderson itt újra Hughes (2003, 179. o.) egyik állítását ismétli meg, aki szerint a szókincs diagnosztikus mérésének haszna, illetve ennek megvalósíthatósága nem egyértelmű, tekintve, hogy a besoroló tesztek esetében nincs szükség specifikus szavak ismeretére, mivel új szavak megtanulására csekély hatással van a már ismert szavak ismerete. Érdekes módon Alderson – érdemi indoklás nélkül – a Hughes által itt nem említett diagnosztikus nyelvtani tesztekkel állítja szembe a szókincstesztetekkel, s további furcsaság, hogy a besoroló tesztek kontextusát általánosítja a diagnosztikus mérésre.
- (17) *A részletes nyelvtani ismereteket, illetve azok használatát mérő diagnosztikus tesztek kifejlesztése igen nehéz, mivel számos kontextust szükséges lefedni, s nehezen garantálható a tesztek megfelelő megbízhatósága is.* Ezen a ponton ismét Hughes (2003, 15–16. o.) érvelésével találkozunk, aki szerint a nyelvtani struktúrákat célba vevő diagnosztikus teszteknek a fenti ok miatt igen terjedelmesek kell lenniük. Alderson (2005, 10. o.) egyébiránt megjegyzi, hogy nem egyértelmű, valóban érdemi differenciát mutat-e, s így feltétlenül szükséges-e valamennyi kontextus megjelenítése.
- (18) *Nyelvhasználati készségeket (beszédkészség, hallásértés, olvasásértés, íráskészség) mérő diagnosztikus tesztek (állítólag) könnyebb kifejleszteni, mint a nyelvtani ismereteket, illetve nyelvhasználatot mérő tesztek.* Ebből adódóan az ilyen tesztek eredménye könnyen értelmezhető a nyelvtanulási folyamat, illetve a problémák kezelése során. A már megfogalmazásában is kétségeket ébresztő pont mögött újra csak Hughes érvelését, illetve annak kvázi kritikáját figyelhetjük meg. Hughes (2003) szerint a négy nyelvi alapkészség esetében a diagnosztikus mérés „meglehetősen egyszerű” (15. o.), s erre a célra általában már létező tudásszintmérő tesztek is alkalmasak. Ezzel szemben a

nyelvtani ismeretek diagnosztikus mérése problematikus, mint a 17. pontnál azt már jelezte. *Alderson* (2005, 10. o.) maga is rámutat, hogy *Hughes* feltételezését ténylegesen semmilyen empirikus eredmény vagy racionális érv sem támasztja alá. Mindennek ellenére, a kitétel szerepel a 19 pontos listában.

- (19) *A diagnosztikus tesztelést vélhetően hatékonyabbá teszi a számítógépes platform alkalmazása.* Ez a felvetés ugyancsak *Hughes*től származik, aki már 1989-ben felveti a számítógépes platform használatának potenciális előnyeit (*Hughes*, 1989, 14. o.). Mint később látni fogjuk, ez a pont ugyancsak könnyen elfogadható, különösen a DIALANG projekt sikerének tükrében.

A fentiek alapján kijelenthetjük, ezek a pontok valóban inkább csak kiindulópontokat jeleznek, egyfajta ötletbörzét, melynek bizonyos elemei többé-kevésbé egyértelműen elfogadhatóak, míg más pontjait fenntartásokkal kell kezelnünk. Mindemellett a hivatkozott szempontok hasznos útmutatást kínálnak a diagnosztikus tesztek kifejlesztéséhez. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a fentiek általánosságban fogalmazznak, és semmiféle utalás nincs a nyelvtanuló életkori sajátosságaira, ezért az általunk megcélzott 6–12 éves iskolások nyelvtudásának diagnosztikus mérésénél kritikusan kell kezelni.

A DIALANG projekt

Mint láthattuk tehát, kifejezetten diagnosztikus célra viszonylag kevés teszt került kifejlesztésre, bár a diagnosztikus nyelvtudásmérés iránt megnőtt az érdeklődés (pl. *Cotos* és *Pendar*, 2008; *Knoch*, 2009; *Jang*, 2009). Talán a legnagyobb jelentőségű vállalkozás azonban mindenképpen a DIALANG néven ismertté vált, számítógépen használható diagnosztikus mérőeszköz kifejlesztése. A számítógépes platformok nyelvtudásmérési célból történő alkalmazása ugyan nem újdonság, ám a DIALANG nem csupán a számítógépes tesztadminisztráció előnyeit alkalmazza. A teszt online formában, az interneten át érhető el, s a feladatmegoldók számára azonnali visszajelzést tesz lehetővé (*Alderson* és *Huhta*, 2005, 301. o.).

Roever (2001) részletesen tárgyalja az internetalapú tesztelés kérdéskörét, és három fő tényezőt ír le, amelyeket az online tesztek leglényegesebb előnyeiként azonosít a pusztán számítógépes platformon működő tesztekhez képest. Az

első ezek közül a térbeli és időbeli korlátok nélküli hozzáférés. Egy internet-alapú tesztet bármikor és bárhol meg lehet oldani, mindössze egy számítógép és internetkapcsolat szükséges. A második előny az előállítás egyszerűsége. *Roever* (2001, 88. o.) hangsúlyozza, hogy ellentétben a számítógépes platformra készülő tesztekkel, melyek komoly programozói ismereteket igényelnek, internetalapú tesztet szinte bárki készíthet, aki alapvető HTML-ismeretekkel rendelkezik. A harmadik előny a költséghatékonyság. Mint *Roever* rámutat, egy teszt interneten át történő elérhetővé tétele igen csekély ráfordítással megoldható, a teszt megoldóinak pedig csupán az internet-hozzáférés költségét kell állniuk. A cikk megszületése óta eltelt idő ebből a szempontból mindenképpen *Roever*t igazolta, amennyiben az internet-hozzáférés költségei világszerte csökkenő tendenciát mutatnak. A fenti előnyök közül legalább kettő a DIALANG esetében is fennáll, amennyiben térbeli és időbeli korlátozás nélkül hozzáférhető, s a feladatmegoldók számára ingyenesen érhető el.

A DIALANG egyébként a maga nemében az első ilyen jellegű teszt, s emellett számos egyéb előnnyel is rendelkezik. Először is a teljesítményeket a *Közös Európai Referenciakeret* (KER, 2003) hatszintű rendszerében jeleníti meg, így lehetővé teszi a diagnosztikus információ teljesebb kontextusban történő értelmezését is. Ugyanez a körülmény teszi azt is lehetővé, hogy a DIALANG 14 nyelven legyen elérhető, hiszen, bár az egyes nyelvekhez kapcsolódó feladatokat – értelemszerűen – eltérő tesztfejlesztő csapatok végezték, a KER mint közös viszonyítási pont összevethetővé teszi a különböző teszteket. A rendszer további előnye, hogy az eredmények azonnali visszajelzésként közvetlenül a felhasználó rendelkezésére állnak. A rendszer részletes leírása megtalálható *Alderson és Huhta* (2005) cikkében, a fejlesztés, illetve a minőségi követelmények kielégítését garantálni hivatott elemzések részleteit pedig *Alderson* (2005) mutatja be.

A DIALANG kifejlesztése komoly anyagi és szellemi erőforrásokat igényelt, ám a végeredmény, talán nem meglepő módon, mégsem a tökéletesség maga. Mint *Chapelle* (2006) rámutat, a feladatmegoldók számára biztosított visszajelzés nem minden esetben előremutató, a KER-skálák szerinti besorolás megbízhatósága pedig nem tűnik teljes mértékben megalapozottnak. Mindezek ellenére a projekt, illetve az ingyenesen elérhető tesztek komoly előrelépést jelentenek a diagnosztikus nyelvtudásmérés területén.

A kognitív diagnosztikus nyelvtudásmérés

Végezetül térjünk ki a diagnosztikus nyelvtudásmérés egy viszonylag új vonulatára, a kognitív diagnosztikus értékelésre. *Buck és Tatsuoka (1998)* alkalmazta elsőként nyelvtudásmérési kontextusban az ún. *rule-space* módszert, melynek lényege, hogy az itemek megoldási menetét újfajta módon vizsgálja. Először magukat az itemeket olyan kognitív attribútumokra bontja, amelyek azokat a kognitív feldolgozó készségeket reprezentálják, melyeket az item mérni szándékozik (pl. hallásértés esetén a kérdések elolvasása után annak eldöntése, hogy mennyi információ szükséges a helyes válaszhoz). Ezután kerül sor annak diagnosztikai jellegű mérésére, hogy a feladatmegoldók a fenti készségeket milyen mértékben sajátították el.

A készségek ilyen természetű mérése kapcsán, azaz a kognitív attribútumok, illetve készségek beazonosítása, valamint az ezek elsajátítását mérő megfelelő pszichometriai apparátus ötvözetéből jött létre az ún. *fúziós modell (Roussos és mtsai., 2007)*, mely a diagnosztikus mérés másik irányát képviseli, s amelynek a nyelvtudásmérés területén történő alkalmazása a közelmúltban kezdett komolyabban teret nyerni. A fúziós modell négy fő komponensből áll: egy megfelelően értelmezhető item-válasz függvény modellből, az *Arpeggio* nevű paraméterbecslő módszerből, a modell működését ellenőrző eljárásokból, illetve olyan statisztikákból, amelyek az adott készségterület és a tesztpontszámok közötti összefüggést mutatják (*Roussos és mtsai., 2007, 276–277. o.*). A modell alkalmazása, mely komolyabb pszichometriai ismereteket igényel, abban nyújt segítséget, hogy megállapítható legyen, a feladatok megoldásához szükséges készségek és részkészségek elsajátítása kapcsán hol tart aktuálisan a nyelvtanuló. Fontos azonban világosan látnunk, hogy a fúziós modell alkalmazása elsődlegesen elemzési célokat szolgál, s gyakorta olyan kontextusokban fordul elő, ahol nem diagnosztikus célra kifejlesztett mérőeszközök alkalmazása során a potenciálisan kinyerhető diagnosztikus információ áll az érdeklődés középpontjában, mint pl. az internetalapú TOEFL-vizsga felkészítő anyagaként kifejlesztett idegen nyelvi olvasásteszt kapcsán (*Jang, 2009*).

Vagyis a korábban taglalt, a diagnosztikus célra kifejlesztett tesztekert érintő tartalmi, metodikai, illetve magát a konstruktumot érintő felvetéseink a kognitív diagnosztikus értékelés tükrében is épp olyan relevánsak, mint a „hagyományos” diagnosztikus mérés szemüvegén át szemlélve.

Diagnosztikus és dinamikus nyelvtudásmérés

Összességében tehát megállapítható, hogy a nyelvtudás diagnosztikus mérése kapcsán az elmúlt évtized számos komoly újdonsággal szolgált, beleértve a konstruktum definíciójának hangsúlyosabb igényét, illetve a számítógépes platformon létrejött, diagnosztikus célra kifejlesztett tesztek megjelenését. Mindez azonban a jelek szerint inkább utal a komoly kutatások kezdetére, mint arra, hogy a felvetett kérdésekre hamarosan kielégítő válaszok születhetnek.

Ezzel a kutatási vonulattal párhuzamosan, a nyelvtudás fejlesztésének oldaláról, a tanulás interaktív jellegéből kiindulva egyre hangsúlyosabbá válik a dinamikus tesztelés (pl. *Sternberg* és *Grigorenko*, 2002), amelynek célja, hogy a tanulót folyamatosan a saját szintjének és képességeinek megfelelően fejlesszük tovább, úgy, hogy eközben visszajelzéseket kap saját fejlődéséről. Ahogyan *Sternberg* és *Grigorenko* (2002, 23. o.) fogalmaz: a dinamikus tesztelés egyszerre mérés és fejlesztés. Ennek megvalósítása érdekében a hagyományos „statikus” tesztekhez képest a dinamikus tesztelés során a pillanatfelvétel (diagnózis) a fejlődési folyamatnak a természetes lépcsőfoka és nem a végeredménye, így egymással összhangban, egymásra épülve válóulhat meg a diagnózis és a terápia. Lényeges eleme a dinamikus tesztelésnek, hogy a nyelvtanulás folyamatába integrálja azokat a tényezőket, amelyek a nyelvpedagógiai kutatások eredményei szerint közismerten hatnak a nyelvtudás fejlődésére: a gondolkodási és nyelvtanulási képességek, a metakogníció, az előzetes tudás és anyanyelvi készségek, képességek, valamint a motiváció. Mindezek a tényezők a konkrét osztálytermi környezetben egymásra is hatással vannak, de lényeges eltérések mutatkoznak a kontextus egyéb jellemzőitől függően, például a csoportdinamikától.

Végezetül nem szabad megfeledkezni arról, akire ez a feladat nap mint nap hárul: az idegen nyelvet tanító pedagógusról. A diagnosztikus értékelés gyakorlatba történő átültetéséhez a nyelvtanároknak diagnosztikus kompetenciával kell rendelkezniük, amelyet *Edelenbos* és *Kubaneck* (2004, 260. o.) így definiál: „az a képesség, amely lehetővé teszi a tanulók idegen nyelvi fejlődésének értelmezését, a mérőeszközök hozzáértő alkalmazását és a tanulóknak a diagnózissal összhangban történő visszajelzést ... egyénileg”. Ez az a terület, ahol a legnagyobb tartalékok vannak, mivel a tanulás sebességét megduplázhatja, ha a tanárokat abban segítjük, hogyan alkalmazhatják hatékonyan a diagnosztikus mérőeszközöket (*William*, 2006, 4. o.).

Gyerekek nyelvtanulásának diagnosztikus értékelése

Az egyre szaporodó korai nyelvtanítási programokkal párhuzamosan számos vizsgarendszer fejlesztett olyan kritériumorientált nyelvtudásmérő vizsgákat, amelyek a gyerekek nyelvtudását akár már 6-8 éves korban dokumentálják (például: a *University of Cambridge Young Learners English*, *Pearson Test of English Young Learners* vizsgák). Ezek a nem kevés pénzért letehető vizsgák a négy készséget mérik általában három szinten, a KER A1-es és A2-es szinteknek megfelelően, amelyek részben egybeesnek a hazai *Nemzeti alaptanterv* szintkövetelményeivel.

A 6–12 éves korosztály angolnyelv-tudásának mérésére nem csak a nemzetközi vizsgafejlesztő központok vállalkoznak. Számos országban dolgoztak ki olyan nyelvtudásmérő rendszert a korai nyelvtanulás eredményeinek monitorozására, amelyek segítségével a tantervi követelmények megvalósulását és a standardok kimunkálását tűzik ki célul. Ezekre az a jellemző, hogy külső értékelést alkalmaznak. Például Svájcban (*Haenni Hoti, Heinzmann és Müller, 2009*), Németországban (*Rupp, Vock, Harsch és Köller, 2008*), Szlovéniában (*Pizorn, 2009*).

A közelmúltban történt néhány kísérlet arra, hogy a korai angol mint idegen nyelv programokban diagnosztikus mérőeszközöket fejlesszenek és próbáljanak ki, főként szókincs tesztelésére. Az egyik ilyen céllal megvalósított projektben 3. és 4. osztályosok számára készítettek rövid, néhány feladattípust alkalmazó teszteket, amelyeket a tantervi követelményekhez és a KER-hez igazítottak Németországban (*Edelenbos és Kubanek, 2007, 2008*). A projekt keretében nem pusztán a tanulók diagnosztikus mérését tűzték ki célul, hanem a tesztekkel párhuzamosan a nyelvtanárok diagnosztikus kompetenciájának vizsgálatát és fejlesztését is (*Edelenbos és Kubanek-German, 2004*). Ez elengedhetetlenül szükséges feltétele annak, hogy a teszteket azok céljainak megfelelően használják.

A legátfogóbb diagnosztikus mérési programot Ausztráliában dolgozták ki, és honlapjukon az alábbi megfogalmazás jelzi, mit értenek „mérés a tanulásért” alatt: „Az a folyamat, amely a tanulók és a tanáraik nyelvhasználatának bizonyítékait keresi és értelmezi abból a célból, hogy a tanulók hol tartanak a tanulási folyamatukban, hova kell eljutniuk, és ennek mi a legjobb módja” (*Assessment Reform Group, 2002*).

A diagnosztikus mérések nem kizárólag nyelvi tesztek segítségével történnek, hanem a nyelvtanulási képesség vizsgálatára is vannak próbálkozások

(pl. *Alexiu, 2009*). Hazai kutatás tűzte ki célul a nyelvtanulás sikerét legnagyobb mértékben meghatározó nyelvérzék vizsgálatát. *Kiss (2004; Kiss és Nikolov, 2005)* hatodikosok számára validált nyelvérzékmérő tesztet, és azt találta, hogy a tanulók nyelvtudásának varianciáját 22 százalékban a nyelvérzék magyarázta meg. *Kiss (2009)* a tesztet harmadik osztályok számára adaptálta abból a célból, hogy megállapítsák, kik kerüljenek be egy-két tanítási nyelvű programba. A harmadikosok és a hatodikosok eredménye a rövid távú memóriát mérő feladaton szembetűnő eltérést mutatott: míg a hatodikosok ezt a feladatot teljesítették a legjobb eredménnyel (71%), a harmadikosok számára ugyanez a szótanulási feladat bizonyult a legnehezebbnek (49%). Ennek valószínűleg az a magyarázata, hogy a harmadikosok stratégiái még nem fejlődtek arra a szintre, ami azt bizonyítja, hogy a nyelvérzék nem statikus, hanem fejlődik, tehát fejleszhető. Egy másik kutatás reprezentatív mintán vizsgálta a magyar tanulók induktív gondolkodása, a nyelvérzék egyik komponense és a nyelvtudás közötti kapcsolatot (*Csapó és Nikolov, 2009*). Az eredmények azt mutatják, hogy a kapcsolat szorosabb az olvasott szöveg értése és az íráskészség esetében, mint a beszédértésben.

Egy harmadik kutatási vonulat is kapcsolódik ide. Az is fontos információ, hogy a diákok a feladatok megoldása során hogyan jutnak el a jó vagy helytelen megoldáshoz. Ha tudjuk, milyen stratégiákkal tudják helyesen megoldani a feladatokat, hatékonyabban tudjuk segíteni a tanulási folyamatot. Például az olvasott szöveg értésének mérése során hangos gondolkodásos eljárással *Nikolov (2003)* azt vizsgálta, hogy miként oldanak meg angol feladatokat hatodik osztályosok. Mind a sikeres, mind a kevésbé jó diákok használtak hasonló stratégiákat, és lényeges eltérések mutatkoztak a gondolkodási folyamataikban. A négy nyelvi készség közül a legösszetettebb kérdéskör a szóbeli produkció értékelése és támogatása, de idevonatkozó kutatások is születtek magyar gyerekek részvételével. Például *Pinter (2005, 2006, 2007a és b)* párban dolgozó tanulók beszédprodukciónál elemzi, *Nikolov (2002)* képes mesék megértési folyamatát dokumentáló stratégiákat tár fel alsó tagozatos gyerekek órai munkájában. Az osztálytermi diskurzusok elemzése gazdag tárháza a diagnosztikus információnak, amelyből megtudható, hogyan segítik a tanulók egymást pár- és csoportmunkában (*Nikolov, 2002; Pinter, 2005, 2006, 2007a és b*), a tanárok hogyan, melyik nyelven, milyen visszajelzésekkel támogatják – vagy akadályozzák – a gyerekek szóbeli produkcióját (*Lugossy, 2008; Nagy, 2009; Nikolov, 2008*).

Végezetül a diagnosztikus értékelés a feladatok jellemzése felől is meg-

közelíthető, amit a feladatközpontú (*task-based*) (pl. Skehan, 2001) módszertan tűz ki célul. Ennek lényege, hogy egyrészt a nyelvórai fejlesztésre és tesztelésre használt feladatok megfeleltethetőek legyenek a valós élet várható nyelvhasználatának. Másrészt fogalmazva, a feladatok a lehető legautentikusabbak legyenek. Másrészt a feladatokat abból a szempontból jellemezhetjük, hogy milyen készség, képesség, háttértudás, stratégiák szükségesek a sikeres teljesítésükhöz (Bygate, Skehan és Swain, 2001; Robinson, 2001; Skehan és Foster, 2001). Leegyszerűsítve: például a szóbeli feladatok három szempont szerint írhatók le: (1) a folyékonyosság (*fluency*), (2) a jelentés mentén és (3) a nyelvi forma szempontjából. Ez utóbbi tovább bontható nyelvhelyességre (*accuracy*) és a komplexitásra (*complexity*) (Housen és Kuiken, 2009; Skehan és Foster, 2001; Skehan, 2009). A feladatok ilyenfajta elemzése összhangban van Cummins (2000) taxonómiájával, amely két skála mentén jellemzi a feladatokat attól függően, hogy mennyire beágyazottak a kontextusba, illetve milyen mértékű kognitív kihívást jelentenek, de túl is lép azon. Ezeket a területeket vizsgáló kutatások a közelmúltban kerültek előtérbe, amelyek többnyire esettanulmányok kevés résztvevővel. A szóbeli produkció, a beszédkészség tanulmányozása a leginkább munkáigényes, aprólékos kutatási terület.

Ezeknek a kutatási irányoknak a lényege, hogy érdemes minél több szempontból vizsgálni magukat a feladatokat, a diákok képességeit és az összes fontos tényezőt, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók hogyan és milyen eredménnyel képesek a feladatokat egyre jobban megoldani, és ehhez a tanulási folyamathoz hogyan járul hozzá a tanár és a többi diák. Mindezek kiderítéséhez osztálytermi kutatásokra, diskurzusanálízisre és egyéb kvalitatív eljárások értő alkalmazására van szükség.

Hogyan fejlődik a 6–12 éves diákok angolnyelv-tudása?

Számos külföldi és hazai kötet, tanulmány elemzi a korai nyelvtanulás folyamatát és jellemzőit. Ezek jelentős része a kétnyelvűség felől közelít (pl. Baker, 2001; Bialystok, 2001), míg mások az idegen nyelvek tanulásának folyamatát és eredményét elemzik (García Mayo és García Lecumberri, 2003; Muñoz, 2006; Nikolov, 2009b és c). A szakirodalomban egyetértés van abban, hogy a korai nyelvtanulás folyamatát és kimenetét meghatározza a program, amelyben a gyerekek részt vesznek. Ezért a konstruktum, amit mérni aka-

runk, attól függ, hogy a hangsúly hol helyezkedik el a nyelvtudás és a tartalmi tudás között (Inbar-Lourie és Shohamy, 2009; McKay, 2006).

Milyen programokban valósul meg az angol nyelv tanulása?

A korai idegen nyelvi programoknak, röviden összefoglalva, négy típusa különíthető el aszerint, hogy mi a célja, mennyire intenzív, és milyen mértékben hangsúlyozza a nyelvről való tudást vagy a kommunikatív nyelvhasználatot tantervi tartalmak tanulása céljára. (1) Az első típus célja a nyelvi érzékenység (*language awareness*), a kedvező attitűdök, a motiváció kialakítása. Ennek érdekében egy vagy több nyelvet ízeletgetnek heti néhány percben a gyerekek az általános tantervbe ágyazva vagy külön foglalkozásokon, de nem cél a nyelvtudás fejlesztése. (2) A második típus a célnyelv tanítását többnyire a szókincs, a nyelvi struktúrák témakörökhöz, tevékenységekhez kapcsolt feldolgozásával valósítja meg, heti néhány órában. (3) A harmadik típusú program célja valamilyen tartalom megtanítása során a nyelv elsajátíttatása, például kereszttantervi témakörök integrálásával a célnyelven, szintén heti néhány (2-5) órában. A hangsúly a tartalom és a nyelvhasználaton van, nem a célnyelven. Ide a tartalomalapú (*content-based, content and language integrated learning, CLIL*) tantervek tartoznak, amelyek a hazai gyakorlatban a témákra, tevékenységekre építő programokra és a két tanítási nyelvű iskolákra jellemzőek, ahol a nyelvtanítás és a tanterv más területét lefedő tanórák egy kis része nem válik szét élesen. (4) A negyedik típusúhoz az olyan kétnyelvű, bemenetesebb programokat soroljuk, amelyek a tantervi tartalmakat jelentős arányban vagy teljes mértékben a célnyelven tanítják. A hazai közoktatásban 1–6. évfolyamon túlnyomórészt a (2)-es és lényegesen kevésbé a (3)-as programok a jellemzőek, ezért a továbbiakban ilyen típusú tantervekben gondolkodunk.

Hogyan jellemezhető a 6–12 éves diákok angol nyelvi fejlődése?

A következőkben összefoglaljuk a 6–12 év közötti tanulók idegen nyelvi fejlődésének legfontosabb jellemzőit, amelyek meghatározzák, hogyan célszerű a nyelvtudásukat értékelni és fejleszteni.

Minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál nagyobb mértékben épül az új nyelv elsajátítása (*acquisition, Krashen, 1985*) a természetes nyelvelsajátítás folyamata-

taira, és annál kevésbé jellemző rá a tudatos, elemző, szabálykövető nyelvtanulás. Mint ismeretes, a nyelvelsajátítás kétféle rendszeren keresztül valósul meg (MacWhinney, 2005; Paradis, 2004, 2009; Skehan, 1998; Ullman, 2001). Az egyik a konkrét példák, formulák, paneleken, nem elemzett egészen (*unanalyzed wholes, chunks, formulaic items*) alapuló tanulási rendszer, amelyet a memória segítségével dolgozunk fel, és jellemző rá a deklaratív (mit) tudás. A másik a szabályok vezérelte procedurális (hogyan) tanulás, amelynek alapjául a fokozatosan kiépülő nyelvi szabályok szolgálnak, és amelyek segítségével az új, értelmes gondolatokat meg tudjuk érteni és fogalmazni. Minél fiatalabb korban tanulnak a gyerekek egy új nyelvet, annál inkább jellemző nyelvtudásuk fejlődésére, hogy memorizált szókincsből, panelekből építkeznek, és tudásuk implicit. A szabályokat felismerő és alkalmazó explicit tanulási képesség az évek során fokozatosan fejlődik, és a serdülőkor táján válhat meghatározóvá. Fontos, hogy a két rendszer a serdülők és felnőttek nyelvtanulásában is dinamikusan kiegészíti egymást, csak a hangsúly tolódik el.

A vizsgált korosztály nyelvi fejlődését hatékonyan támogatja a mondókák, dalok, játékok, képes mesék, majd kalandos, izgalmas történetek újbóli meghallgatása, elmondása, eljátszása. Az ismétlődő kérdésekre épülő kitalálás és szerepjátékok kedvelt és hatékony nyelvtanulási formák (Nikolov, 2002; Curtain és Dahlberg, 2004). Ezek rendszeres ismétlése során rögzülnek az előbb említett panelek, és az óravezetésben a köszönés, az utasítások, visszajelzések, kérdések, a szókincs, mind így rögzülnek idővel (Szpotowicz, 2000). Ezeket a tanulók a kontextusban értik, majd használják, de eleinte szívesebben szólnak meg közösen, akár kórusban vagy párban, mint önállóan.

A nyelvelsajátítás egyik alappillére az érthető bemenet, azaz a tanulónak értenie kell, amit hall, olvas, ahhoz, hogy el tudja sajátítani (Krashen, 1985). Ebben segíti mindaz, amit a világról tud, a sémák, ahogyan az anyanyelven képes kommunikálni, illetve az a képessége, hogy a kontextusból kikövetkeztesse a jelentést, a másik beszélő szándékát. Ez a nyelvelsajátítás kulcsa, amelyet szervesen kiegészít az érthető kimenet, amely a bemenettel dinamikus kölcsönhatásban lehetőséget ad a gyakorlásra (Swain, 2000). Az érthető bemenethez nem szükséges a tudatos anyanyelvi megfeleltetés, fordítás, mivel a nyelvelsajátítás nem egy bővülő szótárhoz hasonlít, hanem azokhoz a tárgyakhoz, fogalmakhoz kapcsolódik újabb nyelvi jel, amelyeket már ismer a tanuló.

Az anyanyelv elsajátításához hasonlóan az idegen nyelv fejlődésére (köztes nyelv, *interlanguage*) jellemzőek az elsajátítási sorrendek és a hibák.

Például a gyerekek többsége egy néma szakaszon (*silent period*) átjutva először cselekvéssel, egyszerű válaszal reagál a kérésre, majd a két-, három-, többszavas, egyre hosszabb válaszok válnak fokozatosan gyakorivá a célnyelven. Szintén jellemző a célnyelvi kérdésre az anyanyelven adott válasz, amely a beszédértést jelzi. A fonetika, fonológia, morfológia, szintaxis, pragmatika szintjén és a szókincsben megjelenő hibák a nyelvi fejlődés természetes és tipikus velejárói. Ezek gyakran esnek egybe az angolt anyanyelvként elsajátítók típushibáival (*intralingual errors*, pl. az egyes szám harmadik személy *s* vagy a *copula* elhagyása, tagadás kezdése *no-val*, *no you play, I play*), de az anyanyelv hatása is érezhető (*interlingual error*, például *cognate* esetében a kiejtésben: *giraffe*, a kérdés szórendjében, intonációjában). Ezek a hibák a fejlődés során fokozatosan eltűnnek, de jellemző a célnyelvi fejlődésre az U alakú elsajátítás. A közel hibátlan nyelvhasználati fázist gyakran követi visszaesés, amikor a helyes és helytelen alakokat, kifejezéseket felváltva használják a tanulók, majd fokozatosan, következetes és azonnali hibajavítás nélkül is a helyes alakok kerülnek túlsúlyba. A tanulási folyamatot gyorsíthatja, javíthatja a tapintatos tanári visszajelzés, amely segítségével a tanuló észreveszi, amit nem tud (*noticing the gap*, pl. *Schmidt*, 1990), és fokozatosan elmozdul a helyes nyelvhasználat felé.

Ahogy minden normálisan fejlődő gyerek képes az alapvető személyes kommunikációra (*basic interpersonal communication skills*, *Cummins*, 2001) az anyanyelven, úgy ez egy új nyelven is elérhető. A lényeges eltérések az olvasás és írás tanulása során (*cognitive academic skills*, *Cummins*, 2000) jelentkeznek hangsúlyosabban, hasonlóan az anyanyelvi fejlődéshez. Ezt hazai kutatási eredmény is alátámasztja, amelyre a nyelvérzék kapcsán utaltunk (*Csapó és Nikolov*, 2009). Ez egyben azt is jelenti, hogy a gyerekek többségének beszédértése és beszédkészsége lényegesen gyorsabban fejlődik, amennyiben megfelelően fejlesztik, és kisebb egyéni különbségeket mutat, mint az olvasás, betűzés, írás területén, ahol nagyobbak az egyéni eltérések, és lényegesen több gyakorlásra van szüksége a lassabban tanulóknak, hogy jobb képességű társaikat beérjék.

Az anyanyelv meghatározó szerepet játszik az idegen nyelv tanulásában. Az új nyelv ráépül és kiegészíti mindazt, amit a tanuló az anyanyelven már tud, és vissza is hat rá. Például a második tanuló, aki már tud magyarul olvasni, az angol szavakat az anyanyelvi szabályokat követő stratégiával próbálja kiolvasni, leírni, és ez a fonetikus alak (pl. a *cat* esetében) gátolhatja a szó helyes kiolvasását, de támogathatja is a szó helyes írott alakjának rögzülé-

sét. Minden magyar kisdíák, aki jól tud diktálás után angolul írni, ezt a stratégiát alkalmazza (Nikolov, 2002). Ez nem jelenti azt, hogy az anyanyelvi és célnyelvi készségek egymással nagyon szoros összefüggésben lennének, de a kapcsolatra számos felmérés szolgál bizonyítékkal (pl. *Csapó és Nikolov, 2009; Nikolov és Csapó, megjelenés alatt; Józsa és Nikolov, 2005; Mihaljević Djigunović, megjelenés alatt*). Ezt a jelenséget Cummins (2000) úszó jéghegy metaforájával jeleníti meg, melynek egyik látható csúcsa az anyanyelvi, másik a célnyelvi nyelvtudás, de a jégtömb a felszín alatt azonos.

A közhiedelemmel ellentétben minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál lassabban halad egy új nyelv elsajátításában serdülőkkel és felnőttekkel összevetve (Krashen, 1985; Nikolov és Mihaljević Djigunović, 2006). Két longitudinális projektben spanyol kétnyelvű gyerekek azonos óraszámú tanultak 4, 8, 11 éves kortól angolul. A három korcsoportban azonos óraszámú tanulás után összehasonlítva a később kezdők jobban teljesítettek, és a leggyorsabban a serdülők haladtak (García Mayo és García Lecumberri, 2003; Muñoz, 2006). Összehasonlítva az idegen nyelvi környezetet a célnyelvi környezetben tapasztaltakkal, kétnyelvű bementéses általános iskolai programokban, pl. az USA-ban és Kanadában, általában 5-7 év alatt érik el a diákok anyanyelvű társaik szintjét (Wong Fillmore, 1998), holott vagy az összes tantárgyat, vagy azok jelentős részét a célnyelven tanulják anyanyelvű tanároktól és diáktársak között.

Szintén széles körben elfogadott, hogy a korai kezdés kedvezően hat az anyanyelvi beszélőre jellemző kiejtés, intonáció elsajátítására, így elkerülhető a serdülőkor utáni kezdők gyakran erős akcentusának kialakulása. A kritikus periódus hipotézisére épülő tézis, amelynek mára könyvtárnyi irodalma van (áttekintések pl. DeKeyser és Larson-Hall, 2005; Nikolov és Mihaljević Djigunović, 2006; Scovel, 2000; Singleton és Ryan, 2004), csak akkor állja meg helyét az idegen nyelvi programok esetében, ha a tanár nyelvhasználata az anyanyelvi beszélő szintjét megközelíti, mivel idegen nyelvi környezetben a gyerekek főként az osztályteremben sajátítják el a célnyelvet. Autentikus hanganyagok sokat segíthetnek (pl. rajzfilmek, filmek, számítógépes játékok, dalok, mondókák), de mivel a nyelvtanulás kontextusa az osztályterem, a tanár célnyelvhasználatának minősége a meghatározó.

Mivel a nyelvtanulási folyamat viszonylag lassú, a motiváció fenntartása kulcsfontosságú. Ennek érdekében a gyerekek számukra érdekes, értelmes, önmagukban (intrinzik) motiváló és mindenkori kognitív szintjüknek meg-

felelő kihívást jelentő tevékenységekben vesznek részt szívesen, de mivel viszonylag kevés ideig képesek egy dologra odafigyelni, rövid, változatos feladatokkal köthetőek le. Az új kultúra, egy másik világ megismerése is motivációt jelent számukra. A célnyelvi kultúra megismerése során a célnyelvet hallva, a szituációt, kontextust értve haladnak előre a nyelv elsajátításában, gyakran igen eltérő tempóban. A motiváció fenntartásának másik fontos eszköze a reális, viszonylag könnyen elérhető célok, feladatok kitűzése és az azonnali visszajelzés a teljesítésről, ami tanári és önértékelés formájában hatékonyan kiegészítheti egymást. A sikerélmény megalapozza a további tanulási motivációt, ha a tanuló érzi, hogy mi sikerül neki, és látja, hogy ami nem, további gyakorlással elérhető. Ez a diagnosztikus értékelés lényege. A kutatási tapasztalatok szerint a korai nyelvtanulási kudarc hosszú távra elkedvetleníti a nyelvtanulót (Nikolov, 2001; Nikolov és Nagy, 2003). A közgondolkodással ellentétben, ebben az életkorban is lényeges eltérések mutatkoznak a motiváció, szorongás terén (Mihaljević Djigunović, 2009). Hibás feltételezés, hogy minden 6–12 éves tanuló nyitott, motivált, és nem jellemző rájuk a nyelvtanuláshoz kötődő szorongás. Az instrumentális motivációt, amely a célnyelv felnőttkori hasznáival, vizsgák teljesítésével kapcsolatos, ebben az életkorban a szavak szintjén fontosnak tartják (Nikolov, 2002), de az órai motivációt a feladatok, a visszacsatolás, a folyamatos értékelés jelentik. Minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál meghatározóbb a tanár szerepe az attitűdök és motiváció alakulásában, ami az életkor előrehaladásával fokozatosan gyengül (Nikolov, 1999).

A stratégiák alkalmazásával, a rendszeres visszajelzéssel és önértékeléssel az önálló nyelvtanulási stratégiák már a legfiatalabb tanulóknál is megjelennek, és az évek során fokozatosan újak is megjelennek, tudatosulnak. Már a 6-8 éves kisdíjakok is észreveszik az angol kifejezéseket a mindennapi környezetükben, észlelik az eltérő kiejtést a tanári beszéd és a rajzfilmek szereplőinek kiejtése között (pl. *can 't*), hatékonyan tudnak egymásnak segíteni (Nikolov, 2002; Pinter, 2005, 2006, 2007 a és b), és fokozatosan tudatosulnak bennük például a szókincs tanulásának stratégiái (Mihaljević Djigunović, 2001). A legmeghatározóbb, hogy önbizalmuk fokozatosan fejlődik, és természetessé válik számukra, hogy egy új nyelvet tudnak használni; a célnyelven a kontextusból kikövetkeztethetőek a jelentések, így identitásuk integrált részévé válik a sikeres nyelvtanulói énkép (Nikolov, 2002).

Összegzés és továbblépés

Tanulmányunk első részében áttekintettük az angolnyelv-tudás diagnosztikus értékelésének legfontosabb általános vonásait a nyelvtudásmérés egyéb fajtáival összehasonlítva. A második rész azokat a lényeges elemeket vázolta fel, amelyek a 6–12 éves korosztály nyelvtanulási folyamatát jellemzik, és amelyek mentén diagnosztikus mérésük és fejlesztésük célszerűen megvalósítható. Mint az irodalmi áttekintésből látható, az elmúlt évek legfontosabb fejleménye, hogy a nyelvtudás eredményességét külső mérésekkel felmérő kutatás és gyakorlat mellett, amelynek elsődleges célja az elszámoltathatóság (*accountability, assessment of learning*), egyre nagyobb teret kap a tanulást támogató értékelés (*assessment for learning*), amelynek mindennapi megvalósítását a tanár maga végzi az osztályteremben mindennapi fejlesztő munkájába ágyazva.

A 6–12 éves angolul tanuló diákok diagnosztikus mérésére olyan feladatok alkalmasak, amelyek a tanulmányban kifejtett alapelveknek, az életkorra jellemző nyelvfejlődési sajátosságoknak megfelelnek, és a mindenkori idegen nyelvi fejlődési szinteknek megfelelően arról adnak visszajelzést a tanulónak és a pedagógusnak, hogy hol tart a diák, mi az, amit tud, hol vannak a hiányosságok, amelyek áthidalására további célzott fejlesztés szükséges.

A diagnosztikus értékelés nem szorítkozhat az angolnyelv-tudást mérő feladatokra, ahogy a korai nyelvtanulás sajátosságaiból jól látható. A nyelvtanulási stratégiák és a motiváció dinamikusan hatnak a nyelvtanulási folyamatra, ezért mindhárom területről szükség van visszajelzésre. Ezen túl, bár a fejezet célja a diagnosztikus értékelés áttekintése, tudatában vagyunk annak, hogy a nyelvtanulás nem elszigetelten, hanem a tanárral és a társakkal interakcióban történik.

Mivel a diagnosztikus értékelést az angol nyelvet oktató tanár vagy tanító valósítja meg saját nyelvóráin, az ő diagnosztikus kompetenciájának fejlesztése egyik előfeltétele annak, hogy az értékelés valóban a tanulást szolgálja. A diagnosztikus értékelés hatékony alkalmazása feltételezi, hogy a nyelvtanítás teljes folyamata megfelel azoknak az alapelveknek, amelyeket itt vázolunk. Osztálytermi kutatásokból sajnálatosan kedvezőtlen helyzet bontakozik ki az általános iskolai gyakorlatról (pl. Nikolov, 2008). Ezért természetesen nem elegendő a pedagógusokat szűkebb szakmai kérdésekben fejleszteni, hanem azt kell elérni, hogy teljes módszertani kultúrájuk folyamatosan megújuljon, képesek legyenek gyakorlatukat kritikusan értékelni és a tanítást a

diákok szükségleteire szabni. Ehhez a folyamatos önfejlesztéshez elengedhetetlen a diagnosztikus értékelés hatékony alkalmazása.

Elkerülhetetlenül szükséges arról is adatokat gyűjteni, hogy a diagnosztikus mérőeszközöket hogyan és milyen eredménnyel alkalmazzák a nyelvórákon. Egy közelmúltban végzett felmérés előzetes eredményei szerint (Hild és Nikolov, 2010) a nyelvtanárok gyakran használnak versenyeket, kreatív játékos feladatokat az 1–6. osztályosok nyelvtudásának diagnosztikus mérésére, és csak a legjobban teljesítő diákok kapnak visszajelzést különböző jutalmak (piros pont, pecsét) formájában, míg a gyengébbek számára az értékelést a jutalom elmaradása jelenti. Ezért is fontos azoknak az alapelveknek a világos megfogalmazása, amelyek szerint minden angolul tanuló diák rendszeresen tudja, hogy mik az erős és gyenge pontjai. A tanárok kompetenciáira és gyakorlatára vonatkozóan is hasonló visszajelzési rendszerre van szükség.

A következő lépésekben a tágran megfogalmazott tantervi követelményeket hozzá kell igazítani a tanulók életkori sajátosságaihoz, mivel az angol nyelv tanulásának kezdési időpontja bármikor lehetséges az első és a negyedik osztály között, az iskolák döntésének megfelelően. Le kell bontani és adaptálni kell a KER (2002) első két szintjének (A1 és A2) a négy alapkészségre vonatkozó általános követelményeit, és ezeket olyan közérthetően megfogalmazott skálákon kell elhelyezni, amelyekkel a 6–12 éves angolul tanuló magyar diákok nyelvtudásának fejlődési szintjei leírhatóak, illetve egy skálán elhelyezhetőek. Ezzel párhuzamosan a tantervben szereplő témaköröknek megfelelően olyan mintafeladatokból álló korpusz összeállítására van szükség, amelyekkel a tanulók nyelvtudása hatékonyan fejleszthető és diagnosztikus célból mérhető. A feladattípusok kiválasztásához fel kell mérni, hogy az angol nyelvet tanítók és a szakértők milyen feladatokról gondolják azt, hogy alkalmasak a diagnosztikus mérés és fejlesztés céljára. Szintén át kell tekinteni a használt tananyagokat és nyelvtudásmérő vizsgákat, amelyekben a követelményeknek megfelelő feladattípusokat be kell azonosítani. A fenti eljárásokkal azonosított, majd kiválasztott feladattípusokból új, a témaköröknek megfelelően tervezett és kipróbálása a következő lépés. A feladatok kipróbálása során standardok ki-munkálására nyílik lehetőség, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló, a tanár és a szülők visszajelzést kapjanak arról, hol tart a diák angol nyelvi fejlődésében, és hogyan juthat el a következő fokra. Ebben a folyamatban a legfontosabb kihívásokat a szóbeli teljesítmények diagnosztikus értékelése és a beszéd-készség fejlesztése, a nyelvtanárok gyakorlatának feltárása és elemzése, valamint a tanulók stratégiáinak és motivációjának feltérképezése jelenti. Várhatóan sike-

rül belátható időn belül olyan korpuszt létrehozni, amely segítséget adhat abban, hogy milyen diagnosztikus mérőeszközöket célszerű alkalmazni, és azok hogyan járulhatnak hozzá az angolnyelv-tanulás folyamatának és kimenetének jobbításához.

Ezeknek a céloknak a megvalósulásához elkerülhetetlen, hogy a diagnosztikus mérésre használt feladatok beépüljenek a napi gyakorlatba, a tananyagokba, és azokat a tanárok úgy és arra a célra használják, amire valók: a diákok mindenkori szintjére szabott egyéni fejlesztésre.

Irodalom

- Alderson, J. C. (2005): *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. Continuum, London.
- Alderson, J. C., Clapham, C. és Wall, D. (1995): *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson, J. C. és Huhta, A. (2005): The development of a suite of computerbased diagnostic tests based on the Common European Framework. *Language Testing*, **22**, 3. sz. 301–320.
- Alexiu, T. (2009): Young learners' cognitive skills and their role in foreign language vocabulary learning. In: Nikolov, M. (szerk.): *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Multilingual Matters, Clevedon. 46–61.
- Assessment Reform Group (2002): *Assessment for learning*. Assessment for Learning Curriculum Corporation. <http://www.assessmentforlearning.edu.au/default.asp>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Bachman, L. F. és Palmer, A. S. (1996): *Language testing in practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Baker, C. (2001): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Black, P. és Wiliam, D. (1998): Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, **5**, 1. sz. 7–71.
- Bors Lidia, Jilly Viktor, Kovács Judit, Kuti Zsuzsa, Morvai Edit, Szilágyiné dr. Hodossy Zsuzsanna és Trentinné Benkő Éva (2004): Idegen nyelvi program az 1–3. évfolyam számára: Ajánlás a 6–9 éves korosztály idegennyelv-tanításához. Oktatási és Kulturális Minisztérium.
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=129&articleID=4196&ctag=articlist&iid=1>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Brown, H. D. (2004): *Language assessment: Principles and classroom practices*. Longman, New York.

- Buck, G. és Tatsuoka, K. (1998): Application of the rule-space procedure to language testing: examining attributes of a free response listening test. *Language Testing*, **15**. 2. sz. 119–157.
- Bygate, M., Skehan, P. és Swain, M. (szerk., 2001): *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing*. Pearson Education, Harlow.
- Chapelle, C. A. (2006): Review of DIALANG. *Language Testing*, **23**. 4. sz. 544–550.
- Cotos, E. és Pendar, N. (2008): Automated diagnostic writing tests: Why? How? In: Chapelle C. A., Chung Y.-R. és Xu, J. (szerk.): *Towards adaptive CALL: Natural language processing for diagnostic language assessment*. Iowa State University, Ames. 65–81.
- Csapó, B. és Nikolov, M. (2009): The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences*, **19**. 2. sz. 203–218.
- Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Curtain, H. és Dahlberg, C. (2004): *Languages and children – Making the match: New languages for young learners, grades K-8*. Allyn & Bacon, New York.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T. és McNamara, T. (1999): *Dictionary of language testing*. Cambridge University Press, Cambridge.
- DeKeyser, R. és Larson-Hall, J. (2005): What does the critical period really mean? In: Kroll, J. F. és De Groot, A. M. B. (szerk.): *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford University Press, Oxford. 88–108.
- Djigunović, J. M. (2001): Do young learners know how to learn a foreign language? In: Vrhovac, Y. (szerk.): *Children and foreign languages III*. University of Zagreb, Zagreb. 57–72.
- Djigunović, J. M. (megjelenés alatt, 2010): Starting age and L1 & L2 interaction. *International Journal of Bilingualism*.
- Edelenbos, P. és Kubanek, A. (2007): *Langenscheidt Wortschatztest Englisch Klasse 3*. Langenscheidt ELT GmbH, München.
- Edelenbos, P. és Kubanek, A. (2008): *Langenscheidt Wortschatztest Englisch Klasse 4*. Langenscheidt ELT GmbH, München.
- Edelenbos, P. és Kubanek-German, A. (2004): Teacher assessment: the concept of ‘diagnostic competence’. *Language Testing*, **21**. 3. sz. 259–283.
- Haenni Hoti, A., Heinzmann, S. és Müller, M. (2009): “I can help?” Assessing speaking skills and interaction strategies of young learners. In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter, Berlin és New York. 119–140.
- Hamp-Lyons, L. (2007): Scoring performance tests. In: Fulcher, G. és Davidson, F. (szerk.): *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Routledge, New York. 249–257.
- Hasselgreen, A. (2005): Assessing the language of young learners. *Language Testing*, **22**. 3. sz. 337–354.
- Hild, G. és Nikolov, M. (2010): Teachers’ views on tasks that work with primary schools EFL learners. Előadás: University of Pécs Round Table: Empirical Studies in Applied Linguistics Conference. Pécs, 2010. június 25.
- Housen, A. és Kuiken, F. (2009): Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, **30**. 4. sz. 461–473.

- Hughes, A. (1989): *Testing for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hughes, A. (2003): *Testing for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Inbar-Lourie, O. és Shohamy, E. (2009): Assessing young language learners: What is the construct? In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter, Berlin és New York. 83–96.
- Jang, E. E. (2009): Cognitive diagnostic assessment of L2 reading comprehension ability: Validity arguments for Fusion Model application to LanguEdge assessment. *Language Testing*, **26**, 1. sz. 31–73.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, **105**, 3. sz. 307–337.
- KER (Közös európai referenciakeret) (2002). Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Kht. Pilisborosjenő.
- Kiss, Cs. (2004): *Factors affecting Hungarian young learners' success in English language learning*. PhD-disszertáció. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Kiss, Cs. (2009): The role of aptitude in young learners' foreign language learning. In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter, Berlin és New York. 253–276.
- Kiss, Cs. és Nikolov, M. (2005): Preparing, piloting and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, **55**, 1. sz. 99–150.
- Knoch, U. (2009): Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing*, **26**, 2. sz. 275–304.
- Krashen, S. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman, New York.
- Lugossy, R. (2008): "We really like your stories, but we think we ought to be doing the topics for the final exam": Constructing knowledge through experiences with narratives in natural and instructed settings: Teachers and learners of English as a Foreign Language. PhD-disszertáció. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- MacWhinney, B. (2005): A unified model of language development. In: Kroll, J. F. és De Groot, A. M. B. (szerk.): *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford University Press, Oxford. 49–67.
- Mayo, M. P. G. és Lecumberri, M. L. G. (szerk., 2003): *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Multilingual Matters, Clevedon.
- McKay, P. (2006): *Assessing young language learners*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Moussavi, A. (2002): *An encyclopedic dictionary of language testing*. Tung Hua, Taiwan.
- Muñoz, C. (2006): The effects of age on foreign language learning: the BAF project. In: Muñoz, C. (szerk.): *Age and the rate of foreign language learning*. Multilingual Matters, Clevedon. 1–40.
- Nagy, K. (2009): *English language teaching in Hungarian primary classes with special reference to the teachers' mother tongue use*. PhD disszertáció. Kézirat. University of Stirling, Stirling.
- NAT 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Nikolov, M. (1999): "Why do you learn English?" "Because the teacher is short." A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, **3**, 1. sz. 33–56.

- Nikolov, M. (2001): A study of unsuccessful language learners. In: Dörnyei, Z. és Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. The University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu. 149–170.
- Nikolov, M. (2002): *Issues in English language education*. Peter Lang AG, Bern.
- Nikolov Marianne (2003): Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, **103**. 1. sz. 5–34.
- Nikolov Marianne (2008): „Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás*, **10**. 1–2. sz. 3–19.
- Nikolov, M. (2009a): The dream and the reality of early programmes in Hungary. In: Enever, J., Moon, J. és Raman U. (szerk.): *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*. Garnet Education, Reading. 121–130.
- Nikolov, M. (szerk., 2009b): *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter, Berlin és New York.
- Nikolov, M. (szerk., 2009c): *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Nikolov, M. és Csapó, B. (2010): The relationship between reading skills in early English as a foreign language and Hungarian as a first language. *International Journal of Bilingualism*, **14**. 3. sz. 315–329.
- Nikolov, M. és Djigunović, J. M. (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, **26**. 1. sz. 234–260.
- Nikolov Marianne és Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnőtték nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, **9**. 1. sz. 14–40.
- Paradis, M. (2004): *A neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins, Amsterdam.
- Paradis, M. (2009): *Declarative and procedural determinants of second languages*. John Benjamins, Amsterdam.
- Pinter, A. (2005): Task repetition with 10-year-old children. In: Edwards, C. és Willis, J. (szerk.): *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Macmillan, Palgrave.
- Pinter, A. (2006): Verbal evidence of task-related strategies: child versus adult interactions. *System*, **34**. 4. sz. 615–630.
- Pinter, A. (2007a): Benefits of peer-peer interaction: 10-year-old children practising with a communication task. *Language Teaching Research*, **11**. 2. sz. 189–208.
- Pinter, A. (2007b): What children say: benefits of task repetition. In: Van den Branden, K., Van Gorp, K. és Verhelst, M. (szerk.): *Task-based language education from a classroom-based perspective*. Cambridge Scholars Publishing, Cambridge. 126–149.
- Pizorn, K. (2009): Designing proficiency levels for English for primary and secondary school students and the impact of the CEFR. In: Figueras, N. és Noijons, J. (szerk.): *Linking to the CEFR levels: Research perspectives*. Cito, Institute for Educational Measurement Council of Europe European Association for Language Testing and Assessment (EALTA), Arnhem. 87–100.
- Robinson, P. (szerk., 2001): *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Roever, C. (2001): Web-based language testing. *Language Learning and Technology*, **5**. 2. sz. 84–94.

- Roussos, L. A., DiBello, L. V., Stout, W., Hartz, S. M., Henson, R. A. és Templin, J. L. (2007): The fusion model skills diagnosis system. In: Leighton, J. P. és Gierl, M. J. (szerk.): *Cognitive diagnostic assessment for education: Theory and applications*. Cambridge University Press, Cambridge. 275–318.
- Rupp, A., Vock, M., Harsch, C. és Köller, O. (2008): *Developing standards-based assessment tasks for English as a foreign language: Context, processes, and outcomes in Germany*. Waxmann, Münster.
- Scovel, T. (2000): A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, **20**. 1. sz. 213–223.
- Singleton, D. és Ryan, L. (2004): *Language Acquisition: The Age Factor*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press, Oxford.
- Skehan, P. (2001): Tasks and language performance assessment. In: Bygate, M., Skehan, P. és Swain, M. (szerk.): *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing*. Pearson Education, Harlow. 167–185.
- Skehan, P. (2009): Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, **30**. 4. sz. 510–532.
- Skehan, P. és Foster, P. (2001): Cognition and tasks. In: Robinson, P. (szerk.): *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press, Cambridge. 183–205.
- Schmidt, R. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, **11**. 129–158.
- Szpotowicz, M. (2000): Young learners: How do they remember vocabulary? In: Moon, J. és Nikolov, M. (szerk.): *Research into teaching English to young learners: International perspectives*. University Press Pécs, Pécs. 360–373.
- Sternberg, R. J. és Grigorenko, E. L. (2002): *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Swain, M. (2000): The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, J. P. (szerk.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, Oxford. 97–114.
- Teasdale, A. és Leung, C. (2000): Teacher assessment and psychometric theory: a case of paradigm crossing? *Language Testing*, **17**. 2. sz. 163–184.
- Ullman, M. (2001): The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition*, **4**. 1. sz. 105–122.
- Weir, C. J. (2005): *Language testing and validation: an evidence-based approach*. Palgrave Macmillan, New York.
- William, D. (2006): Does assessment hinder learning? ETS Breakfast Salon.
http://www.uk.etsEurope.org/home-corpo-uk/news-home/?print=1&news=136&view=detail&no_cache=1. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Wong Fillmore, L. (1998): Supplemental declaration of Lily Wong Fillmore. UCLA Humanities.
<http://www.humnet.ucla.edu/humnet/linguistics/people/grads/macswan/fillmor2.htm>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.

2.

A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés

Kárpáti Andrea

Eötvös Loránd Tudományegyetem Multimédiapedagógiai és Oktatástechnológiai Központ

Gaul Emil

Nyíregyházi Főiskola Vizuális Kultúra Intézet

A vizuális képesség tartalma és a vizuális nevelés kortárs módszerei

A *vizuális nevelés*¹ az a sajátos iskolai fejlesztési terület, amelynek értékelési problémái nem a tartalmak és módszerek meghatározásával, hanem a minősítés szükségességének megítélésével kezdődnek. Sem a magyar, sem a nemzetközi szakmai közvélemény számára nem egyértelmű, hogy az iskolai oktatásban elsajátított esztétikai és művészettörténeti ismereteket vagy az ábrázolás, tervezés, kifejezés technikáit és szabályait éppen úgy számon lehet és kell is kérni, mint a matematika vagy anyanyelv tananyagát. Az értékeléssel szembeni ellenérzések alapja, hogy a 20. század elejétől folyamatos képességvizsgálatok, az 1970-es években világszerte megjelenő országos vizsgák eredményei semmiféle hatást nem gyakoroltak a tantárgy iskolai sorsára. Hiába állapították meg a – később idézendő – vizsgálatok, hogy az egyes képességelemeknek milyenek az optimális és minimális fejlesztési feltételei, az oktatáspolitikai csökönnyösen kitarított a „művészetoktatás” szerény tanóraigényű modellje mellett akkor is, amikor már nyilvánvalóvá vált, a vizuális nyelv a verbális közlő nyelvhez hasonló jelentőségre tesz szert a magánélet és a munka szempontjából egyre lényegesebb digitális írástudás-

¹ A köznyelvben *rajztanításként* számon tartott, a Nemzeti alaptantervben *Rajz és vizuális kultúra* műveltségterületként meghatározott oktatási-nevelési területet ebben a tanulmányban *vizuális nevelésnek* fogjuk hívni. Szerintünk ez a kifejezés áll legközelebb az angol nyelvű szakirodalomban alkalmazott *art education* szóösszetételhez, melyben az „art” a 20. század harmadik évtizedétől már nem a „művészet”, hanem a vizuális kultúra egészének szinonimája (Dewey, 1934).

ban. A műveltségterülettel foglalkozók az 1980-as évektől elfordultak tehát az igen munkaigényes értékeléstől mint kutatási témától, s 1985-től a vezető nemzetközi szakfolyóiratokban elvéve találunk ilyen közleményt. *A vizuális nevelés szakirodalmá jelenleg esztétikai, kulturális antropológiai és szociológiai tanulmányokból áll*, a gyakorlatot segítő újságokban pedig képalakító technikák leírása olvasható a remek rajzóráról szóló lelkes beszámolókkal mellett.² 1985 óta tudomásunk szerint egyetlen olyan angol vagy német nyelvű szakkönyv sem jelent meg, amelynek témája az értékelés és vizsgáztatás lenne, kivéve az országos vizsgákhoz kiadott kézikönyveket. A magyar Vizuális kultúra műveltségterület nemzetközi megfelelőinek (*Art and Design, Kunsterziehung, Arts Plastiques*) tanterveiben az értékelésről szóló részekben kimeneti követelmények helyett esszétet találunk az önkifejezésről, a jó ízlésről és az esztétikai érzékenységről. Bár a hazai „*készségtárgy*” szónak nincs nemzetközi szakirodalmi megfelelője³, az *esztétikai nevelés* vagy *művészetpedagógia* körébe tartozó tantárgyak értékelése azt sugallja: ez a tantárgy inkább nevel, mint oktat, s a nevelés eredményét köztudottan csak jóval az iskolaévek után lehet majd megítélni.

A Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportja „*Diagnosztikus mérések fejlesztése*” című programja keretében, a *Kognitív és affektív készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségeinek feltárása* című részműben arra teszünk kísérletet, hogy összegyűjtsük és rendszerezzük a vizuális képességrendszer nemzetközi értékelésének tapasztalatait. Ennek érdekében összefoglaló tanulmányokat kértünk a témával ma is foglalkozó jelentős kutatóktól (szerk. Kárpáti, közlésre benyújtva), áttekintettük a hazai vizsgarendszert és értékelési hagyományokat. Ezek összegzését adja a jelen tanulmány. Szakértői csoport segítségével elkészítettük a vizuális képességrendszer diagnosztikai mérésére alkalmas képességstruktúrát, tizenegy művész-tanár közreműködésével 200 feladatot dolgoztunk ki ennek mérésére a 6–12 éves korosztályban, és mintegy 6000 tanuló részvételével kipróbáltuk a feladatok fe-

2 A megállapításokat a legnagyobb példányszámú és impakt faktorú folyóiratok, a *Journal of Art and Design Education*, a *Studies in Art Education*, a *Journal of Aesthetic Education*, a *Visual Arts Research* és az *International Journal of Education Through Art* 1985–2009-es évfolyamainak áttekintésével tesszük. A folyóiratoknak egyetlen olyan évfolyama sincs, amelyben 10%-ot eléri az értékeléssel foglalkozó közlemények száma.

3 Az angol, német és francia szakirodalomban legalábbis e sorok írói nem találtak ilyen megfogalmazást. Az ének-zene, a rajz és a dráma tantárgyait művészeti tárgyként (*arts disciplines, künstlerische Fächer, les disciplines de l'art*) vagy az esztétikai nevelés területeiként (*areas of aesthetic education, Fachbereich Ästhetische Erziehung, les disciplines esthétiques*) szokás emlegetni.

lét. A kipróbálásban részt vett pedagógusokkal négy fókuszcsoportban értékeltük a mérés eredményeit, s megállapítottuk, hogy Magyarországon van igény a kompetenciaalapú képességvizsgálatokat segítő feladatbank létrehozására akkor is, ha a mérési eredmények „csak” az oktatás minőségét, de nem a vizuális nevelésre fordítandó időt és a képzés infrastrukturális feltételeit javítják.

Tanulmányunkat a nemzetközi vizuális nevelési gyakorlat áttekintésével kezdjük. Az egyes pedagógiai modellek számbavételekor áttekintjük, milyen értékelési módszerek illeszkednek hozzájuk, majd sorra vesszük azokat a képességfejlődési elképzeléseket is, amelyekre ezek a tartalmi modellek épülnek. A vizuális nevelésben elfogadott értékelési módok, a pedagógiai gyakorlat mellett írásunk második részében érdemes számba vennünk a vizuális képességrendszer nem oktatási célú vizsgálati módszereit és kutatási eredményeit is, hiszen ezek a kutatások eredményezik a pedagógiai innovációkat, melyek világszerte meghatározzák a tantárgy tartalmát s ezzel az oktatás módszereit is. Tanulmányunk harmadik részében ismertetjük azt a hazai és nemzetközi kutatási eredményekre alapuló vizuális képességrendszert, amelyen méréseink alapulnak. Írásunk az értékelés és a gyakorlat lehetséges kölcsönhatásának számbavételével és a további kutatási problémák áttekintésével zárul. Ebben az írásban csak érintjük a kompetenciavizsgálatok feladatait és mérési eredményeit, ezekről más közleményekben fogunk beszámolni.

Az Európa Tanács által a hetvenes évek végén a művészeti nevelésről készített jelentés (*Robinson, 1996*) 19 európai ország művészetoktatásának alapadatait tartalmazza. Ez a dokumentum tükrözi a folyamatot, amelyben a nemzeti művészet (történelmi felhangoktól sem mentes) felmagasztalásától az Európai Közösség országai eljutottak az európai kulturális tér bemutatásáig vagy legalábbis a közös európai művészeti hagyomány elfogadásáig. Ez az a korszak, amelyben a termelésre és fogyasztásra épülő gazdaság átadja a helyét a szolgáltatás és az információ világának s a géppel segített, szabadon terjedő és sokszorosítható művészetnek. Az Egyesült Államok és Nyugat-Európa mellett a Távol-Kelet jelenik meg mint egyre jelentősebb gazdasági tényező, amely immár kultúráját is exportálja. A munkaerő képzésében a felgyorsult iramú technológiai váltások kikényszerítik az egységesülést, a határok lebomlanak, s a soknemzetiségű munkaadókkal és dolgozókkal vizuális kultúrájuk is beépül a befogadó országok tájképébe. A művészeti életben ugyanezek a hatások érvényesülnek: a nemzeti kereteket áthágja a tőke- és információáramlás, a helyi, a nemzeti, a regionális, a kontinentális és a globális értékek egyszerre vannak jelen.

A számos kultúra-felfogás közül irányadónak tűnik az a szélesebb értelmű változat, amit az UNESCO 1996-os kultúrpolitikai elvei is tükröznek. „A kultúra (...) nemcsak a művészetet és irodalmat foglalja magában, hanem az életmódot, az alapvető emberi jogokat, az értékeket, a hagyományt és a hitet is.” (UNESCO, 1996, 14. o.) Amíg a „művészetoktatást” a szerzők az értelmi, az érzelmi, a kulturális, az erkölcsi, az esztétikai, a kreatív, az érzékelési, a személyes és a társadalmi fejlődésben fontos szerepet játszó tényezőnek fogadják el, magát a művészetpedagógiát (s ennek részeként a vizuális nevelést is) a legtöbb ország nemzeti tantervei vagy más irányadó dokumentumai szűken, hagyományos értelemben használják. Ez a terület – ahogyan a francia jelentés fogalmaz – az oktatás minden szereplője szerint költséges és felesleges időtöltés: „A családok és néhányszor a tanulók a szülőktől függetlenül is, a munkaerőpiac felfordult értékrendjétől megzavarva, a művészetoktatást és magát a művészetet is értelmetlen luxusnak tartják.” (Robinson, 1996, 25. o.)

A vizsgált tizenkilenc európai ország a két jelentés (Robinson, 1996, UNESCO, 1996) elkészülésekor jelentős mértékben eltérő tartalmú vizuális nevelést folytatott, az „alkotóképesség” fejlesztése azonban mindenütt központi téma volt. Ez a nehezen meghatározható képességelem fejlesztése szinte minden ország szövegében szerepel, és többnyire az egyéni kifejező-képességre koncentrál, emellett az alkalmazkodóképességet hangsúlyozza, a fejlett országokra hivatkozva, amelyeknek legnagyobb tőkéje a szellemi kapacitás, a szakértelem. Az alkotóképességgel rokon értelmű szóként használt *kreativitás* fejlesztését is a legtöbben a „művészeti neveléstől”, vagyis a vizuális, zenei és tánc-, illetve drámaképzéstől várják (Sharp és Le Métails, 2000).

A 19 ország oktatási kormányzata által delegált szakértői csoportok készítette dokumentumban azonban nincs szó – hivatkozás formájában sem – a vizuális (zenei, drámai stb.) képességrendszer egészének tartalmáról, szerkezetéről, fejlődéséről és értékeléséről sem. Hogy megérthessük, mi történik világszerte a vizuális nevelésben, mit tanulnak és hogyan fejlődnek a fiatalok, a módszertani dokumentumokat kell áttekintenünk. Az alábbiakban összefoglaljuk, melyek azok a kulturális tartalmak, amelyek meghatározzák napjaink vizuális nevelésének pedagógiai gyakorlatát és ezáltal értékelési stratégiáit is.

A posztmodern vizuális nevelési modell: a társadalmi problémák iránt elkötelezett rajzpedagógia

A kortárs vizuális nevelési paradigmák közös jellemzője, hogy a rajztanítás (vizuális nevelés, művészetoktatás) tartalmát a diszciplína hagyományos kereteinél lényegesen tágabban határozzák meg. A *posztmodernnek* nevezett irányzat valóban „modern művészet utáni”, hiszen szakít a „szépművészetek” oktatásával, legfőbb jellemzője pedig a bizalmatlanság a „nagy művészet” iránt. Tagadja a klasszikus művészetpedagógiai tartalmak és módszerek és értékek (a tanár mint művészeti szakértő és technikai kérdésekben cáfolhatatlan mester) mindenhatóságát, és a végtelenbe tágítja az esztétikai nevelés körébe vonható tartalmak körét. *Melody Milbrandt*nak, az irányzat egyik elindítójának cikke már a címben összefoglalja az új rajzpedagógiai célokat: „Posztmodernizmus a vizuális nevelésben = az élet a tartalom!” (*Milbrandt*, 1998.) Az irányzat elsősorban az Egyesült Államokban jellemző, de a 21. század elején teret nyert Észak-Európában, elsősorban Finnországban is.

A szerzők (pl. *Miles*, 2003; *Powell* és *Marcow Speiser*, 2005; *Darts*, 2006) úgy vélik, az esztétikum erejével lehet a leghatékonyabban harcba szállni a társadalmi igazságtalanságok: a kirekesztés, a nyomor és az előítéletesség ellen. A modellben igen jelentős szerepet kap a fiatalokat foglalkoztató problémák és ezek képi kifejezése, az iskolán kívüli vizuális (szub)kultúrák megismerése és az oktatásba integrálása. „Ez a történet poszt-McCarthy-érát jellemző elégedetlenségről szól az Egyesült Államokban. Arról, hogy hiába a fáradságos keresés, nem találhatunk szerepmodelleket a történelemben, hiszen a történelmet hiányosan oktatják. Ez a történet arról szól, hogyan ér el a vizuális nevelés a szívedig, hogyan hatol sokkal mélyebbre, mint egy politikai beszéd. Ez a történet azt mutatja be, hogyan lépj egy lépéssel hátrébb, s engedd tanítani a diákjaidat.” (*Naidus*, 2003, 192. o.)

Az irányzathoz tartozó módszertani munkákat áttekintve, az olvasónak a 20. század hatvanas éveinek házfoglaló rebelliseit, a vizuális kommunikáció német gyökerű és egész Európában elterjedt (Magyarországon a nyolcvanas évektől jelen lévő) irányzata jut az eszébe. Transzparenszek, szórólapok, újságok – és persze weboldalak, blogok – készülnek, performanszok dolgozzák fel az újságokban és a közbeszédben egyaránt szereplő fő társadalmi témákat s a klasszikusokat is: például a feminista követeléseket. Németországban önálló módszertani kultúrát teremtett speciális tankönyvekkel és taneszközökkel a női értékeket hangsúlyozó *Frauenkunstpädagogik* (*Sievert-Staudte*, 2001), azaz a női

művészetet és vizuális kultúrát az esztétikai nevelésben megjelenítő irányzat (Selle és Aissén-Crewett, 1990). A modellhez tartozó rajztanárok és kutatók vezető szakmai orgánuma a Deborah Smith-Shank által szerkesztett *Visual Culture & Gender* folyóirat, a *Visual Arts Research* pedig készülő, 2011/1-es különszámának adta a beszédes „*Girl Power*” címet. Az órákon készülő műalkotások inspirációja és anyaga egyaránt a napisajtó, hiszen a kollázs, képregény, fotómontázs a legkedveltebb műfajok közé tartozik. A műelemzésórákon művészetszociológiai, szemantikai és szemiológiai alapú (Eco, 1990; Barthes, 1971; Baudrillard, 1987) értelmezések születnek a kortárs művészeti alkotásokról és – ezekkel egyenértékű módon – a tömegkommunikáció ikonjairól (Smith-Shank, 2004).

Ez az irányzat állandóan bírál, de nem a diákok munkáit, hanem a társadalom intézményeit kritizálja. A rajzórán készülő művek épp annyira jók, amennyire kifejezik a formánál fontosabb szociális tartalmakat. Milyen szerepe lehet itt az értékelésnek? Egy még csak részben publikált példát említünk. Az Illinois állami, rajzot nem oktató iskola és két magyar általános iskola 3. és 7. osztályosainak teljesítményét kellett összevetni annak igazolására, hogy a vizuális nevelés eredményei nélkülözhetetlenek a sokoldalú személyiségfejlesztésben. A teszt jellegű rajzi feladatokban az eredmények igazolták is ezt a feltételezést (Kárpáti, Gyebnár és Wang, 2010), de a befogadói képességeket vizsgáló tesztben a magyarok alulmaradtak, legalábbis az amerikai értékelők szerint. Diájkaink ugyanis szabályos műelemzéseket készítettek a vidám utcazenészeket ábrázoló fotóról csakúgy, mint a gyerekszintársulatot ábrázolóóról, ahelyett, hogy a szereplők társadalmi helyzetéről írtak volna fogalmazást. Mint kiderült, amerikai kollégáink számára ez a képi jegyek fel nem ismerését, a lényeges tartalmak elhanyagolását jelentette. Az értékelés ebben az irányzatban elsősorban a befogadás minőségét vizsgálja, a társadalmi tartalmak felismerésére és kifejezésére irányul, a vizuális képességrendszer technikai és esztétikai jellegű részképességei egyaránt háttérbe szorulnak.

Integratív esztétikai nevelés

A művészetoktatás vagy esztétikai nevelés (tehát az iskolai keretben zajló, művészettel való ismerkedés) minden európai és számos Európán kívüli országban is magában foglalja a zenét és a vizuális művészeteket, viszont a

tánc, a dráma, a film, a fotó csak helyenként, többnyire választható tantárgyként jelenik meg. Az irodalom a nyelvhez kapcsolódva külön tantárgyat alkot. Az irányzat a rajztanítás kezdeteitől jelen van, műhelyei közül az előbb Európában, majd az Egyesült Államokban is interdiszciplináris műhelyek sorát alapító Bauhaus művészképzése és a salzburgi Mozarteumban működő poliesztétikai alkotó- és képzőhely talán a legnagyobb hatása (*Kárpáti*, 1988). A 21. században a képzőművészetet a zenével, irodalommal és táncal ötvöző „esztétikai nevelés” uralkodó pedagógiai modellt Hollandiában (*Haanstra*, 2000), de igen népszerű az angolszász országokban is (*Costantino és White*, 2010). Idetartoznak az érzékszerveknek egyszerre élményt adó, *poliszenzoriális* modell (*Kindler és Darras*, 1997) alapján készülő pedagógiai programok is.

Magyarországon jelentős hagyománya van ennek az irányzatnak, hiszen a hatvanas évektől az iskolában legnagyobb óraszámú képviselt zene-pedagógiai módszer, Kodály Zoltán és munkatársai alkotása a kezdetektől – az óvodai zenei neveléstől – épít a művészetek egymást erősítő hatására (*Forrai*, 2004). A módszert tudományos igényű megismerő és alkotó technikává fejlesztő Lantos Ferenc festőművész és Apagyi Mária zenepedagógus a természetben megfigyelhető strukturális rendszerek művészeti analógiáira építették oktató módszerüket (*Lantos*, 1997; *Apagyi*, 2009). Egy másik, a Kodály-módszerhez tervezett képzőművészeti és matematikai fejlesztő programot az UNESCO gondozásában a magyar iskolákban szerzett három évtizedes tapasztalat után kenyai alsó tagozatos tanulók körében is kipróbáltuk (*Kárpáti és Munkácsy*, megjelenés alatt).

Ez a pedagógiai modell értékelhető teljesítményváltozást hoz a művészeti ágakban, de mérhető hatása van más iskolai tantárgyak eredményeire is (*Haanstra*, 2000). Művelői az értékeléskor előnyben részesítik a *projekt-módszert*, amelyben egy komplex (több művészeti ágban való munkálkodást előíró) feladatot kell megoldani munkanaplóval dokumentálva és saját kutatásokkal alátámasztva. (A módszerről ebben a fejezetben még szó lesz.)

Multikulturális művészetpedagógia

A vizuális nevelés történetében mindig jelentős szerepet játszott a *kulturális identitás* kialakítása. A nemzettudat megőrzése és a hagyomány ápolása érdekében az északi államokban a humanista és keresztény értékek újrafogal-

mazására kerül sor, míg az antik hagyomány letéteményesei a görög gyökerű kulturális hagyomány ápolásának fontosságát hangsúlyozzák, azzal a céllal is, hogy az adott ország polgárának legyen „*hozománya*” az egységesülő Európában (Robinson, 1996). A többnemzetiségű országokban a türelem, a másság elfogadása, sőt befogadása válik nevelési kérdéssé és önálló témává a vizuális nevelésben.

A multikulturális irányzat nem marad meg a saját kulturális hagyományok bemutatásánál, bár ezeket is igen részletesen tárgyalja, hanem arra törekszik, hogy a nemzeti kultúrát gazdagító kisebbségi művészeti törekvések vagy az ország képzőművészetére hatást gyakorló távolabbi kultúrák is szerepeljenek a tananyagban. „Ha a vizuális nevelés iskolai oktatását támogató érveket keresünk, érdemes továbbgondolnunk azt a sokat hangoztatott axiómát, hogy a művészet nélkülözhetetlen az élethez. A *műalkotást mint kulturális terméket* kell vizsgálnunk, és a kulturális antropológust kell szerepmódelül választanunk mindannyiunknak: diáknak és tanárnak egyaránt.” (Chalmers, 1981, kiemelés tőlünk, K. A. és G. E.)

A kulturális antropológus életmódot vizsgál, s a művészet produktumait ezek társadalmi szerepe, közösségi jelentősége alapján határozza meg. A modell kiemelt szerepet szán a szimbólumok megértésének, legyenek ezek egy műalkotás motívumai vagy egy használati tárgy díszei. Ez a módszertani irányzat nem pusztán a műelemzés szintjén foglalkozik más népek kultúráival, hanem igyekszik a tárgyakat újra előállítani, kézzel fogható közelségbe hozni az anyagi kultúra technikáit, anyagait, műtípusait. (Smith-Shank és Hausman, 1994; Boughton és Mason, 1999). A tananyagban földrajzi, történeti ismeretek keverednek stílusok, művészek és művek leírásaival. Fontos szerepet kap a *nagyvárosi folklór* és a vidék új vagy a „nagyművészetben” tovább élő népművészete (Bak, 1977). Magyarországon az irányzatnak a saját népművészetet középpontba állító módszerei terjedtek el, ide sorolhatjuk a kézműves programokat, a néprajzi gyűjtésből kinövő táncházmozgalom vizuális nevelési mellékágait (Tarján, 1984; Nagy és Vidák, 1985).

Ez az irányzat nem alakított ki sajátos értékelési stratégiát, művelői azokat a módszereket alkalmazzák, amelyeket számukra előír az oktatási irányítás. A legtöbb általunk ismert programban a multikulturális műveket a Nemzetközi Érettségi (*International Baccalaureate*) portfólió típusú, tehát a tanulók műveit egy tanév vagy egy vizsgaidőszak során, kommentárokkal együtt összegyűjtő értékelési módszerével minősítik. (A módszerről ebben

a fejezetben még szó lesz.) A vizsga maga valósággal előhívja a több kultúrát bemutató műveket, hiszen a vizsgázók legtöbbször más kultúrában tanul, mint ahová született. A portfóliók értékelése a zsüriortól elfogulatlan látásmódot és a kulturális értékek iránti érzékenységet kíván, ezért az értékelés leglényegesebb része az ő képzésük s a megegyezés az Új-Zélandtól Norvégiáig egyaránt alkalmazható kritériumokról (*Boughton, Eisner és Liegtvoet, 1999*).

Középpontban: a fogyasztó. A környezetkultúra és design a kortárs pedagógiában

Amint láttuk, a társadalmi változások az érték, az erkölcs, a szolidaritás, az egyéni szabadság kérdését tették fontossá a társadalmi problémák iránt érzékeny vizuális nevelési tantervirok számára, több modellben is (nemzetközi példák: *Scholz és Schirmer, 1986; Selle és Aissén-Crewett, 1990*). A nemek egyenjogúságának kérdése vagy az idegen kultúrák elfogadása markáns művészetpedagógiai irányzatokat eredményezett, de kétségeket is ébresztett a vizuális nevelés sajátosságainak fenntarthatóságáról egy átpolitizált oktatási környezetben. Éppen ezért, a társadalmi kérdésekre érzékeny, de a vizuális képességfejlesztés fontosságát is szem előtt tartó rajzpedagógusok időről időre visszatérnek egy, immár másfél évszázados oktatási modellhez: a kézművesség, iparművészet és design oktatásához. Az északi országokban már a 19. század végén beépítették a vizuális nevelés és a technika tantervébe a fenntartható fejlődés ökológiai szempontú gondolatát.⁴

A természet megfigyelése és a képzőművészet értékeinek átadása semelyik tantervből sem marad ki, legyen az alkotó jellegű vagy befogadó, mint a művészettörténet- vagy műelemzés-oktatás és a néhány országban megjelenő múzeumpedagógia. Változó viszont a technológiai kihívásokra adott válasz. Vannak országok (például a felbomlott Jugoszlávia nemzeti értékeit újradefiniáló kis köztársaságai), ahol ma is a kézművesség áll a középpontban. A skandináv országokban a tervezés oktatása élő hagyomány (*Tacol és Cerkez, 2006; UNESCO, 1996*). A fogyasztói nevelés, a társadalmi érzékenység fejlesztésében jelentős szerepet játszó vizuális kommunikáció tanítása, továbbá az információs társadalomra jellemző tulajdonságok megjele-

⁴ Vö. erről az *Art Ecology Education* nemzetközi munkacsoport honlapját: <http://www.art-ecology-education.org/>

nése a vizuális nevelésen kívül a legtöbbször szintén a rajztanárok által tanított médiapedagógiában az angol és a német vizuális nevelés jellegzetessége (Ehmer, 1983; Buckingham, 2007).

Vizuális kultúra

Az eddig tárgyalt modellek közös jellemzője, hogy új, eddig csak marginálisan tárgyalt tartalmakat hoznak be a vizuális nevelés pedagógiájába. A „vizuális kultúra” irányzat ennél tovább megy, a *tantárgy egészét kívánja megváltoztatni*: tartalmat éppúgy, mint technikát, alkotómódszert és természetesen az értékelési módokat is. A modell jelentőségét növeli, hogy az alapjául szolgáló eszmerendszer nem egy esztétikai, szociológiai vagy éppen politikai eszmeáramlatból, hanem a vizuális művészetek fejlődéséből ered. A 20. század utolsó éveiben egyértelművé vált, hogy a képzőművészet egyedisége összeegyeztethető a géppel alkotott képek: a digitális kultúra, a művészi multimédia-alkotás határtalan másolhatóságával. Új értékelési szempontok jelentek meg, amelyek az esztétikai színvonalat, a gondolati tartalmat és a kreatív kompozíciót akkor is nagyra becsülték, ha nem a megszokott márványban vagy olajfestékben öltött testet.

A vizuális kultúra irányzat művelői úgy vélik, általánosan használt és egyre nagyobb jelentőségű, *képi közlő nyelvet kell tanítani*, nem pusztán egy művészeti ágat ismertetünk meg a tanulókkal. A tantárgy keretében arról kell szólni, ami releváns, a mindennapi életben való boldogulás és a műveltség megalapozása szempontjából egyaránt. Bár a vizuális kultúra irányzata is az Egyesült Államokból indult (Duncum, 2001; Freedman, 2003a, 2003b) országos módszertani reformot először Magyarországon eredményezett. Azok a magyar szakemberek, akik az addig rajz és műalkotások elemzése névvel illetett tantárgy nevét – a világban talán először – vizuális kultúrára változtatták, számos kézikönyvet szenteltek a módszertani megalapozásnak (Bodóczy, 2002, 2003a, 2003b; Gaul, 1998; Zombori, 1998). A magyar vizuális nevelésben az ezredfordulón jelentős változások következtek be (Bodóczy, 2003a), melyek részeként újra értelmeződött a vizuális kultúra tartalma és szerkezete, a művészképzés s ezzel szoros összefüggésben a művész-tanár képzés feladatai. A változások középpontjában a művészet „társadalmiasodása” áll: „A képzés tartalmát nem műfaji, technikai stúdiók mentén szervezi, hanem problémák köré csoportosítva, vagyis az adott

problémákhoz keresi a legmegfelelőbbnek tűnő megoldásokat és nem a megoldási lehetőségekhez (technikai adottságok, készségek, képességek) az alkalmazási lehetőségeket. A képzés tartalma csak a növendék személyisége és az időszerű művészeti-társadalmi problémák függvényében aktualizálható. (...) A műalkotást társadalmi produktumnak tekinti, amelynek lételeme a nyilvánosság; tudomásul veszi, hogy a mű létrehozásában a nézőnek is szerepe van, ezért a művészképzés megújítása mellett fontosnak tartja a művészeti nevelés erőteljes fejlesztését a közoktatásban.” (Bodóczy, 2003b.)

A vizuális kultúra ma világszerte a legelterjedtebb rajzpedagógiai irányzat. Egyszerre tanítja a mindennapi képi nyelvhasználatot és a fontosabb ábrázolási konvenciókat (képregényt és Monge-axonometriát is rajzoltat), bevezet a művészeti stílusok elemzésének módszereibe, de nem hagyja említés nélkül a kortárs, az alkotómódszerek és műfajok közötti átmenetet megengedő, „intermediális” műveket sem. Felhasználja a tömegkultúra témáit és alkotásait, de nem szorítkozik ezek megismertetésére, belép a múzeumok falai közé, és nem tartja bűnnek az internetről kölcsönzött motívumokat. Az irányzat hatására három egyenértékű ágra tagozódott a vizuális nevelés tanterve, s kutatási eredmények igazolták, hogy a *Környezetkultúra, a Vizuális kommunikáció és a Képzőművészet elnevezésű ismeretkörök kiemelt oktatásával egyaránt hatásosan fejleszthető a vizuális képességrendszer* (Kárpáti, 1992; Kárpáti és Gyebnár, 1996a, 1996b). A mérések, amelyekkel ezt igazoltuk, nem különböztek lényegileg a más tantárgyaknál szokásos számon kérő eljárásoktól. Bizonyos ismereteket tesztekkel vagy teszt jellegű feladatokkal, másokat összetett alkotói-befogadói projektekkel vagy éppen az egyéni fejlődést dokumentáló portfólióval értékeltünk. Művészet- és életközeli, rugalmasabb lett a rajzi érettségi is (Kárpáti, 1995; Pallag, 2006). Megteremtődtek a feltételei egy országos értékelési program kialakításának.

A vizuális és konstruálóképesség fejlődési modelljei 6–10 éves korban

A vizuális képességek értékelésének két, egymástól módszereiben, céljában és gyakran eredményeiben is elkülönülő ága van. Az egyik, a képi kifejezés lélektani jelenségek és mentális, illetve fizikai fejlődési sajátosságok nyomait kutatja (pl. Gerő, 1973, 1981, 1983a, 1983b; Feuer, 2000; Vass, 2006).

A másik az alkotói-befogadói képességrendszer egésze fejlődését nyomon követő, pedagógiai célú értékelés (pl. Nagy, 1906; Paál, 1947; Székácsné, 1982; Kárpáti, 2001). Munkánk ez utóbbihoz tartozik, de képességrendszerünk kidolgozásakor a klasszikus fejlődéselméletekre is alapoztunk.

Lineáris modell

A gyermekrajz (jobban mondva a gyermekek és fiatalok vizuális nyelvhasználata) fejlődésére három tényező van a legnagyobb hatással:

1. az általános-emberi (ontogenetikus) meghatározók, vagyis *biológiai adottságaink*,
2. a *nemzeti kultúra* (művészet, nevelés, életmód) sajátosságai,
3. a *gyermek egyéni stílusa*, melyet ízlése és vizuális alkotó-, illetve befogadóképességeinek szintje határoz meg.

A három faktorból a 20. század első évtizedeiben született rajzfejlődés-elméletek csak az elsőt vették figyelembe. A *lineáris fejlődési modell* (Nagy, 1906; Goodenough, 1926; Löwenfeld, 1970; Read, 1943 modelljei) lényege a folyamatos technikai tökéletesedés. A rajzoló az alaktalan firkák differenciálatlan vonalhálójából kiindulva jutnak el az élethű ábrázolás egyre magasabb szintjeire. A gyermek azt és annyit rajzol, amit és amennyit az ábrázolás tárgyáról tud. (*Gegenstandswissen = Abbildungswissen*, azaz: a tárgyról megszerzett tudás és leképezés.) A szerzők 4-6 *fejlődési korszakot* írnak le, s ezeket az egyes életkori szakaszokra jellemző értelmi fejlődéssel állítják párhuzamba. Elméletük szerint a gyermekek „*vizuális fogalmakat*” alakítanak ki (Arnheim, 1983), melyek az ábrázolandó tárgy számukra kielégitő képei, s ezeket vetik papírra. A gondolkodás és az érzékelés fejlődése során ezek a fogalmak módosulnak, s velük változik a gyermekrajz, a gyermeki világ képmása.

A lineáris rajzfejlődés-elmélet életévekhez köti az egyes rajzi szintek megjelenését. Az életévek és fejlődési szakaszok azonban csak hozzávetőlegesen egyeztethetők össze, a korosztályokra jellemző átlagos rajzi teljesítmény bemutatása az egyéni teljesítmények megítélését gyakran megzavarja. Köztudott, mekkora különbségeket mutatnak hónapra azonos életkorú gyermekek alkotásai. Az „*átlagos rajzszint*” igen hasznos eszköz számos mentális és fizikai fejlődési rendellenesség felismerésében. Az átlagostól való jelentős eltérések szinte bizonyosan szellemi vagy érzelmi deficitre utalhatnak.

A lineáris modell cáfolataiban (pl. *Golomb*, 1974 és *Freeman*, 1977, 1980) láthatjuk, hogyan lehet a lerajzolandó képelemeket diktálással szaporítani, arányaikat pontosítani, végül egy új, két életévet jelentő „rajzkorral” magasabb szintre segíteni fél óra alatt a tanulékony ifjú rajzolókat. Azt is kimutatták, hogy más-más médiumban más rajzfejlődési szintet ér el az, akinek képességei, érdeklődése egy kifejezési formához kötődik: az ügyes fotós nem szükségszerűen jó a szobrászkodásban. A „rajzfejlődésre” még a biológiai állapot is hatással van: fáradtan, éhesen, kedvetlenül romlik a teljesítmény ezen a területen is. A rajzfejlődés klasszikus modelljeiben a kamaszkor a vizuális képességek fejlődési mélypontja. Erre hivatkozva szokás beszüntetni a kötelező rajzoktatást 12 év felett. A „rajzi törés”, a vizuális képességek végleges romlása általánosan elfogadott elméletét azonban megcáfolták a kamaszok körében végzett vizsgálatok (*Kárpáti*, 2005), amelyek egyben a lineáris modell hiányosságait is bizonyítják. Az itt bemutatott értékelési rendszerünkben tehát nem az általános fejlettségi szintet, hanem az egyes részképességek korosztályokhoz köthető fejlettségét mérjük.

Spirális modell

A rajzi képességek fejlődésének *spirális modellje* szerint (*Goodnow*, 1977; *Golomb*, 1974; *Kellogg*, 1969) a gyermekek előző fejlődési korszakaikat megőrizve (és időnként felhasználva) alakítják ki egyre differenciáltabb és esztétikusabb képi nyelvüket. Ebben a modellben már központi szerephez jut a kifejezés, a benső tartalmak tolmácsolása. Az ábrázolás és a személyiség a szerzők szerint összefügg: a rajzból következtetni lehet a lelkiállapotról, segítségével feltárhatók a szóba foglalhatatlan problémák. Ebben a rendszerben is a kamaszkor ábrázolási mélypont, de a grafikus teljesítményben tapasztalható hanyatlásnak célja van: visszanyúlás a gyermeki létjelképeihez.

A spirális modellben jelenik meg először a *médium hatásának* vizsgálata. *Claire Golomb* (1974) szerint a gyurmával való emberábrázolás fejlődési fokozatai megegyeznek a ceruzarajzéval. Ha viszont az emberi test elemeit tartalmazó, a puzzle-játékhoz hasonló összerakós feladatot kapnak, a körfirkákat vagy fej-láb emberkéket rajzoló legkisebbek is biztonságosan összerakják a teljes, részletes figurát. A „*megalkotás*” (a grafikai és plasztikai

„emberjegyek” kialakítása *sokkal nehezebb, mint az „újraalkotás”* (a kész elemek összerendezése). *Lambert Brittain* (1986) megismételte ezt a kísérletet, és némileg különböző eredményt kapott. Szerinte a fejlődési korszakok mindkét médiumban hasonlóak, de *a fejlődés üteme médiumonként eltérő lehet*. Az eltérés egyik oka az, hogy a különféle anyagok és technikák eltérő *képalkotó programot* hívnak elő. Más sorrendben készülnek el a képelemek, ha síkfelületre helyezzük, vagy ha térbe építjük fel az alakot. Hasonlóan fontos szerepe van a képfelület méretének, színének és formájának is. Az alsó képszélességgel párhuzamosan meghúzott alapvonalra sorakoztatott figurák *kompozíciós sémája könnyen megtörhető*, ha a tanár kerek, ovális vagy szabálytalan alakú papírt oszt ki. Ha megváltoznak a viszonyítási keretek, máshol lesz a „fenn” és a „lenn”, új elrendezési módot kell találni, hiszen a ki-munkált, ezerszer alkalmazott megoldás nem működik (*Goodnow*, 1977). A médium hatásával kapcsolatos kutatások saját értékelési rendszerünkben is jelentős szerepet kapnak: egy-egy vizuális részképességet többféle médiumban értékelünk.

Az „U” alakú fejlődési görbe

H. Gardner (1983) szerint a gyermekek rajzfejlődése nem modellezhető a szokásos, egyenletesen – vagy spirálisan, korábbi szakaszokhoz visszatérve – felfelé vezető vonallal. Szerinte a fejlődés *U alakú görbével* írható le, amelyben az U bal oldali, magasan kezdődő és lefele lejtő szára jelképezi a kisgyermek kiváló rajzi teljesítményét, amely az óvodai és iskolai képzés hatására egyre hanyatlik, míg el nem éri a kiskamaszkori, 10-12 évesen átélt „rajzi törést”, a spontán, örömteli ábrázolás végét. Innentől egy-egy generációból csak azok mennek tovább, akiket a kedvező körülmények vagy munkára ösztökélő tehetségük „kihúz a gödörből”. A kisgyermekes rajzi színvonalára – az eredetiség és kifejezőerő magaslatára – a kamaszoknak csak igen kis hányada jut vissza. A helyzet *Picasso* közismert aforizmáját idézi: „19 évesen már úgy rajzoltam, mint Raffaello, de egy élet nem volt elég arra, hogy megtanuljak úgy rajzolni, mint egy gyermek.” *Gardner* – akár csak *Picasso* – azt állítja, hogy létezik egy friss, egyéni és sajnos megismételhetetlen gyermeki látásmód, amely idővel elenyészik. Csak a művész éri el újra azt a színvonalat, amely számos kisgyermek sajátja. Csak *Gardner* szerint a rossz pedagógia, a pszichológusok többsége szerint viszont egy-

szerűen az érés, a domináns nyelv változása okozza a kisiskoláskorra jellemző „tündéri realizmus” eltűnését.

Az *U alakú fejlődési ívben* tehát ismét a kamaszkor a mélypont. Sajátos szemlélettel bár, de ez a modell a pedagógia fontos szerepére hívja fel a figyelmet. A szerzők szerint a tanítás káros, az iskolai rajzórák hatására válik a sokat és szívesen rajzoló kisgyermekből vonakodva és ügyetlenül ábrázoló kamasz. A kisgyermeki szintre való visszajutás már csak a művésznek sikerül.

A gyermekrajzok kifejező erejének és a művészettörténetben szokásos módon értelmezett esztétikumának vizsgálatakor *Gerő Zsuzsa* (1973, 1981) azt találta, hogy a kisiskolások (5–8 évesek) kifejező és esztétikus rajzaival szemben a korai kamasz korban született művek szétesők, zavarosak, sematikusak. Az okot a gondolkodás és élményfeldolgozás óvodásokétól és kisiskolásokétól eltérő, megváltozott jellegében látja. Hangsúlyozza, hogy az egyenetlenség nem a grafikus készség romlását jelenti, sőt, ez utóbbi az ő eredményei szerint is határozott fejlődést mutatott. A kisiskolások törekszenek az új problémák megoldására, például erőfeszítéseket tesznek a téri élmény kifejezésére, különféle cselekvések megjelenítésére. „Mindenképpen a tárgyhoz hasonlót akar rajzolni; az »ugyanolyan«-ra való törekvésben a téma egésze apró rész tárgyakra esik szét.” (*Gerő*, 1973, 27. o.)

Értékelő munkánk egyik célja e modell cáfolata. Korábbi vizsgálatainkban (*Gaul és Kárpáti*, 1998; *Séra, Gulyás és Kárpáti*, 2001; *Kárpáti*, 2002, 2005) megállapítottuk, hogy nincs teljesítményromlás, sőt számos lényeges képességelemben javulás is kimutatható, ha a kamaszoknak megfelelő témát és médiumot adunk képességeik vizsgálatakor. Most, a 6–12 évesek képességmérésénél, kiemelt figyelmet fogunk fordítani a 10–12 éves korosztály vizsgálatára, hogy a 10–12 éves korra prognosztizált „*rajzi törés*” a vizuális nevelés iskolai pozíciója szempontjából igen káros *mítoszát* leromboljuk.

A multimediális modell: poliszenzoriális befogadás, intermediális alkotás

A *poliszenzoriális modell* (*Kindler és Darras*, 1997) a gyermekrajzot multimediális kifejezési formaként kezeli. A modell lényege a rajzolás

kapcsolatainak feltárása a beszéddel, a gesztusnyelvvel (színjátszással) és a társművészetek világával. A feltárt kapcsolatok a kisgyermekkorban igen meggyőzők – a firkákat valóban lényeges módon, tartalmilag egészítik ki a rajzolás kísérő, illetve a kész művet „magyarázó” gesztusok, hangok, szövegek. A *plurimediálisnak*, azaz több médiumban működőnek is nevezett modell legfőbb érdeme, hogy a rajzok mellett a gyermekek más vizuális megnyilvánulásai: a plasztikák, építmények, tárgyak, kollázsok és asszemblázsok (a természetben vagy az emberi környezetben „talált tárgyak” felhasználásával készült kompozíciók) szintén helyet találnak (Kindler és Darras, 1997). A szerzők szerint mindenféle képi gesztus, melyet a gyermek alkot, egylényegű és azonos értelmezési keretbe foglalható. Éppolyan értékes szimbólumalkotó folyamat a növények és kövek összerendezése személyes kisvilágokká (amilyeneket titkon magával hordott, fa tolltartó dobozában az ifjú *Carl Gustav Jung*), mint egy hasonló témájú olajkép.

Hasonlóan lényegi, a jelentéshez közelebb vivő, az alkotást kiegészítő *intermediális* kapcsolatot csak a kamaszkorban sikerült felfedeznünk. Ez a modell nem kutatja a 12 éven felüliek vizuális nyelvét. Továbbfejlesztve azonban alkalmas arra, hogy a képi kifejezés határait tágítva a kamaszok nehezen megfejtendő, többretegű, szöveggel, zenével kiegészített, értelmezett intim tereit: szobabelsőket, ágy melletti falakat, a gitártokok és gördeszkák festett és karcolt felületén születő „kamaszrajzot” vizsgálja. Ezért ezt a modellt a jelenleg folyó kompetenciavizsgálat szempontjából igen értékesnek tartjuk. A környezetkultúra, a vizuális kommunikáció és képzőművészet vizuális nyelve más művészeti ágakkal közös alapokra építi fel saját kifejezés-tárát. Ezt a gazdag és sokoldalú kifejezőkészletet kell átadnunk, illetve ráépítenünk a gyermekek már meglévő, saját képi kifejezőkészletére, s ezt kell megjelenítenünk értékelő feladatainkban is. A vizuális műfajokat, technikákat és tartalmakat harmonizáló megközelítés az, amely lehetővé teszi számunkra, hogy tanárt és diákot kielégítő értékelési módszereket tervezünk a rajz tantárgyat felváltó három tartalmi kört összekapcsoló „vizuális kultúra” részére.

A vizuális képességrendszer értékelése 6–12 éves korban: képességrendszer, vizsgálati módszerek és feladatok

Országos vizgák

A vizuális alkotás és befogadás képességrendszerének értékelése két ágon fut: a „vizuális kultúra” (korábban: „rajz és műalkotások elemzése”) tantárgyban elsajátított tudásanyag, illetve az oktatás során fejlesztett alkotó és befogadó képességek mérése, illetve a *vizuális képességrendszer* általános, tantárgyaktól független *működésének vizsgálata*. Mindkét területről rendelkezünk bemért feladatokkal, de ezek nem fedik le a fentebb körvonalazott összes, a digitális vizsgáztatás körébe vonható képességterületet és témakört. A vizuális képességgel kapcsolatos vizsgálatok részben beépültek a tantervi dokumentumokba is (*Bodóczy*, 2002, 2008). A vizuális képességek fejlődéséről 6–12 éves korban részben a gyermekrajz korábban már idézett kutatási szakirodalma és módszertani irodalma (például *Bodóczy*, 2002, 2003b; *Zombori*, 1998; *Bálványos*, 2002; *Környeyiné Gere*, 2001a, 2001b; *Deszpot*, 2005; *Strohner*, 2005, 2007), részben az iskolai képességvizsgálatok adnak képet. *Az online vizsgáztatásba e korosztályból csak az utolsó két évfolyamot (5–6. osztály, 11–12 évesek) javasoljuk bevonni*, mivel a fiatalabb korosztályoknál a vizuális alkotóképesség leglényegesebb elemei ilyen módon kielégítő pontossággal és hiteles feladatokkal valószínűleg nem vizsgálhatók.

Jelentős mérési munkát jelentett a már nem használatos *alaplóműveltségi vizsga* feladatrendszerének kidolgozása. Az öt éven át folytatott tesztfejlesztési és mérési munka legfontosabb eredménye az a műelemző és művészettörténeti tesztsorozat, amely a 16 éves korosztály részére ma is alkalmazható (*Kárpáti*, 1997b, 1999). *Az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny „vizuális kultúra” tantárgyi feladatai* online vizsgáztatásra nem alkalmasak, de a verseny során készült alkotások a 10–12. osztályosok vizuális képességeinek leírásához kiváló empirikus anyagot nyújtanak (*Zombori*, 1998).

Az emelt és középszintű érettségi vizsga követelményrendszerét részletesen kidolgozták, társadalmi vitára bocsátották, és a széles körű konszenzuson alapuló vizsgarendszer ma is használatban van, az eredményekről évente összesítés készül. A vizsgához részletes kompetencialeírás tartozik (Az érettségiről, *Bodóczy*, 2003a, 2003b; *Pallag*, *Bodóczy*, *Deszpot* és *Szalay*,

2005; Pallag, 2006: 1. 2.1. táblázat). Az érettségi feladattípusai megfelelnek a nemzetközi gyakorlatnak: portfóliót kell összeállítani, és projektfeladatot kell megoldani a vizsgához.

2.1. táblázat. A rajz és vizuális kultúra érettségi jellemzői (Pallag, 2006)

Középszintű vizsga		Emelt szintű vizsga	
Írásbeli	Gyakorlati	Gyakorlati	Szóbeli
Művészettörténet – műelemző feladatsor	Portfólió összeállítása és bemutatása	Művészettörténet – műelemző és rajzi feladatsor	Tétel alapján összefüggő felelet előadása
180 perc	15 perc (Az előkészületre fordítható idő kötetlen.)	240 perc	20 perc
75 pont	Gyakorlati produktum: 60 pont. Szóbeli bemutatás: 15 pont	120 pont	30 pont

Az új középszintű érettségi vizsga két részből áll. Az írásbeli vizsgán egy illusztrált művészettörténeti, műelemző tesztet oldanak meg a tanulók, amelyben mindhárom, a Vizuális kultúra műveltségterülethez tartozó témakörben (képzőművészet, vizuális kommunikáció, tárgy- és környezetkultúra) szerepelnek feladatok. Ez a vizsgarész megjeleníthető az online vizsgarendszerben is. Mivel az érettségi vizsgához készült kötelező, illetve ajánlott műtárgylista (OKM, 2005), nincs akadálya annak, hogy az online feladatbank tudásmérő feladatai olyan műtárgyakat tartalmazzanak, melyeket a tanulóknak ismerniük kell. Az elemzőképeséget mérő vizsgafeladatok esetében más művek is bevonhatók, a rendelkezésre álló vizsgakövetelmények megfelelő keretet adnak a feladatfejlesztéshez.

A gyakorlati vizsgára központilag megadott szempontok szerint, saját munkákból egy portfóliót állítanak össze a tanulók, ezt mutatják be a bizottság előtt. A gyakorlati vizsgarész az értékelés szempontjából is jól elkülöníthető két részből áll, hisz a bizottság értékeli a gyakorlati munka produktumát a kiválasztott nyolc tanulói művet, illetve értékeli azok szóbeli bemutatását, vagyis az érvelést, az ítéletalkotást is. A vizsga központi produktuma a portfólió természetesen nem szerepeltethető a számítógéppel segített vizsgáztatásban, de esztétikai ítéletalkotás modellezhető online vizsgakörnyezetben is.

Az *emelt szintű vizsga* szintén két részből áll. Az első vizsgarész a *gyakorlati vizsga*, amelyen összesen hat, több részegységből álló feladatot kapnak a tanulók, amelyekből négyet kell kiválasztaniuk és megoldaniuk.

Az emelt szintű érettségi feladatai:

1. Három gyakorlati jellegű, rajzi feladat
 - (a) alkotóképesség vizsgálata – kreatív megoldásokra alkalmas feladatok
 - (b) fontos az ötletesség, több elképzelés bemutatása
 - (c) tervezőképesség és vizuális kommunikáció is szerepel
2. Három, képekkel illusztrált művészettörténeti és műelemző feladat, amelyekben több ismeret jellegű tudáselemet tartalmazó kérdés van, mint elemzőképeséget vizsgáló kérdés, alaposabb művészettörténeti tájékozottságot kér számon.

Az emelt szintű vizsga másik része a *szóbeli vizsga*. Hasonlóan a hagyományos vizsgához, itt a feladat a kihúzott tétel alapján az adott témák kidolgozása és összefüggő felelet formájában történő előadása. Egy-egy tétel minden esetben három feladatot tartalmaz, amelyekből csak kettőt kell megoldania a jelölteknek, tehát a szóbeli vizsga során is van lehetőség az érdeklődés szerinti választásra. Mindenki számára kötelező, azaz minden tétel állandó feladata egy vizuális művészeti technika leíró jellegű bemutatása. Választani lehet azonban egy adott téma leíró, illetve kifejtő jellegű bemutatása és az adott témához kapcsolódó mű vagy művek elemző jellegű bemutatása között. Ez a vizsgarész a befogadás kompetenciaterületet méri, de oly módon, hogy az elvárható ismeret jellegű tudáselemekén kívül az értékelésnek igen fontos szempontjai a szóbeli, nyelvi kifejezéshez kapcsolódó készségek, képességek értékelése is. Azon jelölteknel, akik főleg a befogadó kompetenciák területén szeretnének megmutatkozni, vagyis a gyakorlati vizsgarészben is inkább a művészettörténet-, műelemző feladatokat választották, a szóbeli vizsgarész kiegészítheti és teljessé teheti a vizsgateljesítményt, hisz a szóbeli előadásmód újabb kiváló lehetőségeket teremt a minél szélesebb körű bemutatkozásra. Azon vizsgázóknál, akik inkább az alkotó oldalukról szeretnének bemutatkozni, ezért a vizsga első részében elsősorban a gyakorlati, rajzi feladatok közül választottak, a szóbeli vizsga jól és a befogadási oldalt nem túlhangsúlyozva egészítheti ki a vizsgateljesítményt.

A vizuális képességek online értékelési rendszere nem tantárgyi vizsga. Egy, a mindennapi életben és a munka világában kiemelkedően fontos képesség mérését nem szűkíthetjük le a „vizuális kultúra” tantárgycsoport-

ban tanított tudásanyag és a fejlesztett képességek, készségek számonkérésére, annál is inkább, mert ezek számos részterülete kizárólag tervező és alkotó jellegű feladatokkal fedhető le. Részben kevesebbre, részben többre vállalkozunk: a mindennapi életben rendszeresen használt, a kultúrában központi szerephez jutott és a munka világában kiemelkedően fontos vizuális nyelvhasználatot kompetenciaként értelmezve, ezek fejlődéséről adunk jelzéseket.

A kidolgozandó feladatbank jól használható lesz a tantárgyi értékelésre, illetve az érettségi vizsgára való felkészülésre is. A „vizuális kultúra” tantárgycsoport minden olyan részéhez rendelünk feladatokat, melynél a számítógéppel segített vizsgáztatás szóba jöhet, de olyan, egy tantárgyhoz nem köthető képességeket is értékelünk, mint például a térszemlélet vagy a képi jelek, szimbólumok megértése és alkalmazása. Az online vizsgáztatásra alkalmas, mérendő részterületek feltárása szintén e kutatás feladata lesz, a következőkben a projekttervezést megkönnyítő javaslatokat közlünk.

Fontos képességelemek (részképességek) vizsgálatai

A *konstruálóképességről* részletes leírást, bemért feladatokat, illetve zsűriértékeléssel minősített versenyfeladatokat tartalmazó publikációk készültek. A konstruálóképesség hipotetikus *szerkezete* a „Tervező-konstruáló képesség szerkezete és fejlődése 12–16 éves korban” című doktori disszertáció alapján (Gaul, 2001):

1. Problémafelismerő képesség
2. Ötletesség, fantázia
3. Anyag- és szerkezetismeret
4. Technológiai ismeret
5. Térszemlélet
6. Ítézőképesség
7. Kéz ügyesség

A konstruálóképesség *nemi eltérései* tekintetében a középiskolás fiúk és lányok konstruálóképessége között általában nem állapítható meg eltérés, csak a beállítódásuk, vonzódásuk különbözik. A fiúk vonzódnak a technikai szerkezetek és gépek, energiarendszerek iránt, fontos számukra a működés és a teljesítmény, általában kevésbé érdekli őket a tárgy, termék megjelené-

se. A lányok számára fontos a technikai létesítmények megjelenése, vonzódnak az otthon, az öltözködés, általában az emberekkel közvetlenül kapcsolatban álló témákhoz (Gaul, 2006, 2008).

A konstruálóképesség *szerkezete* a finn technikaterv alapján (Jaeger, 1991, 22. o.) a társadalmi fejlődés vonulataihoz illeszkedik. A finn szerző a „törzsfejlődés és az egyedfejlődés” párhuzamára építették a tantervet. Ezek szerint az elemi iskolásoknak, az alsó és a felső középiskola tanulóinak (fejlődési szintjüknek megfelelően) más van az érdeklődésük fókuszában: az anyag, az energia és az információ. A finn tantervben hároméves egy iskolafokozat, tehát az 1–3. az elemi, a 4–6. az alsó középiskola, a 7–9. osztály a felső középiskola. A tantervi koncepció vázlatát a 2.2. táblázatban tekinthetjük meg.

2.2. táblázat. A finn tantervi koncepció szerkezete

A technika fejlődési foka	Preindusztriális	Indusztriális	Posztindusztriális
A termelés fő területe	Anyag	Energia	Információ
A termelés módja	Kézművesség	Gépi technikák	Információtechnika
Az iskolai tantárgy	Kézművesség	Technikai kézművesség	Technikai munka

A *konstruálóképesség értékelése* szorosan kapcsolódik az oktatás tartalmi köreihez. A szakiskolákban, ahol mintadarabokat másolnak, vagy rajz alapján rekonstruálnak a tanulók, az értékelés helyenként számszerűsíthető tulajdonságok alapján folyik. Mérhető például a munkadarab nagysága. Megállapítható, hogy az előírásnak megfelelő-e az anyagválasztás vagy a műveletek sorrendje. Ehhez a munkához tehát a *kritériumorientált* értékelés kapcsolódik. A közoktatásban, ahol nem első és kizárólagos szempont a szakszerűség, nemcsak munkadarabot készítenek, másolnak a tanulók, hanem projektfeladatok keretében, egy életszerű probléma megoldása során hoznak létre egy tárgyat, létesítményt. Itt projekt módszerű értékelés zajlik, az elkészült munka mellett a munkanapló adhat bővebb betekintést a tanulás folyamatába.

A tanítási gyakorlatban, 10, de még 14 éves kor alatt is csak különös erőfeszítéssel lehet a tanulókat rávenni, hogy munkanaplót készítsenek, ezért a tanár az órai megfigyelésein túl a tanuló által készített tárgy alapján kell hogy megítélje a teljesítményt. Ezt *szummatív értékelésnek* nevezhetjük. Kutatásaink során (Gaul és Kárpáti, 1998; Gaul, 2006, 2008) a konstruálóképesség egyes összetevőit a kész művek szakértői zsűrizésével vizsgáltuk.

A „Tervezzünk tárgyakat!” elnevezésű, 10 évig zajló országos verseny mintegy 400 tanulói munkájának összehasonlító értékelése alapján az alábbi képességstruktúra bontakozott ki, melynek megjelenését az egyes korosztályokban a 2.3. táblázat szemlélteti:

2.3. táblázat. A konstruálóképesség szerkezete és fejlődése 9–18 éves kor között (Gaul, 2006)

Részképesség	9–10 éves	11–14 éves	15–18 éves
Problémafelismerés	Emberi, szerkezeti-működési problémákat egyaránt felismer	Az érdeklődés szerint tágul a felismert problémák fajtája	Az érdeklődés nem túl élénk, de a problémák fajtáit meg tudja különböztetni.
Fantázia	Igen eleven, néha játékos, valóságon túli	Előfordulnak jó ötletek	Kevés szellemes ötlet, de ami van, az reális
Anyag- és szerkezetismeret	Fa, textil, agyag, papír tapasztalati ismerete. Naiv szerkezeti sémákat tud megkülönböztetni	Néhány, a környezetében található anyag és szerkezet (tárgy, épület, gép) tapasztalati ismerete	Fa, fém, agyag, papír alapanyag többnyire adekvát alkalmazása
Technológiaismeret	Naiv, mintakövetéses. A rendelkezésre álló anyag inspirációjára spontán módon alakul	Ismeri a forgácsolás, öntés, építés, szerelés fogalmát, néhányat maga is el tud végezni. A munkavégzés azonban még inkább ösztönös és impulzív	Ismeri az egyszerű algoritmusokat, és azt képes tudatosan alkalmazni. Az inspirációnak még van szerepe
Térszemlélet	Sémaraajzolás vége	Látszati ábrázolás	Látszati ábrázolás
Ítéloképesség	Határozott, inkább érzelmi indíttatású, spontán	Bizonytalanabb, kamaszos, spontán ítélet, több tudatos elemmel	Típusalkotás, megjelenik a disztingvált ítélet (ilyen szempontból...)
Kézügyesség	Papír-, textil-, agyagmunkák mennek, pálcikával boldogul. Szerszámhasználat kezdetei	A lány anyagok mellett néhányan próbálkoznak fa- és fémforgácsolással	Barkács jellegű kézi-szerszám-használat, ami személyenként nagyon eltérő lehet

A *térszemléletről* mint kitüntetett, a mindennapi életben és a munka világában egyaránt fontos képességterületről részletes, szakirodalmi elemzésen alapuló képességeírás (Kárpáti és Gulyás, 2002) készült, amely tartalmazza a mérendő részképességeket és ezek átlagos fejlettségi szintjét a vizsgálni kívánt korosztályokban. A képi gondolkodás térszemlélettel kapcsolatos, mérhető összetevőit a tesztszeink kialakításához készített, alábbi modell szerint állítottuk össze.

1. *Vizualizáció*: szemléleti kép konstruálása, belső megjelenítés. Fontos jellemzője az azonosítás: a vizuális minta és a belső sémák megfeleltetése. A vizualizációt befolyásolják a szükségletek, a beállítódás és a rendelkezésre álló információ mennyisége és minősége. Összetevői:
 - 1.1 *Az egészlegesség észlelése* – a részleteken való felülemelkedni tudás, a lényeges képi jegyek és struktúrák felismerése, azonosítása.
 - 1.2 *Elemzőtevékenység, analitikus észlelés* – az egészlegesség észlelésével együtt jelentkezik. (Analitikus és szintetikus műveletek.) Ezt a műveletet kell elvégeznünk, ha nem egyértelműek az információk, ellentmondások vannak a vizuális mintában, a konfigurációk nehezen azonosíthatók stb.
 - 1.3 *A teljes mezőfüggetlenség képessége* – a közvetlen észleleti mezőtől való elvonatkoztatás, az összkép újrastrukturálása, függetlenedés az aktuális perceptuális mező összképétől és annak a mező által irányított tagolódásától, az elemek felismerése akkor is, ha a mező megváltozik.
 - 1.4 A konfigurációk és elemeik vizualizációjának pontossága: szemérmérték, irány, pozíció és méretlátás.
2. *Képzelti munka*: alakzatok, testek képzeletbeli transzformációját, manipulációját (pl. mozgatását) jelenti, amelyhez képzeletben történő megjelenítéssel (mentális reprezentációval) műveletek végzése, a látott vagy felidézett kép manipulálása és a képzelti kép módosítása szükséges. Összetevői:
 - 2.1 *Transzformáció* – forgatás, tükrözés, eltolás. A tárgy koordinátáinak vagy a nézőpont irányának megváltoztatása. A transzformáció lehet szakaszos, kitüntetett irányú vagy folyamatos, tetszőleges.
 - 2.2 *Manipuláció* – nagyítás, kicsinyítés, csonkolás, kiegészítés stb.
 - 2.3 *Dinamikalátás* – állókép alapján mozgás elképzelése a struktúra részei külön mozgásával vagy az egész mozgásával.
 - 2.4 *A kognitív térkép működtetése*: útvonalterképek és egyéb téri elrendeződések vázlatának elkészítése.
3. *Pszichomotoros komponensek*:
 - 3.1 *Vonalhúzás*: követés, utánrajzolás.
 - 3.2 *Ábrázolás*: a méret és elhelyezés megválasztása.
4. *Vizuális memória*: ábrák, jelek felismerése és reprodukálása. Vizualizációs és képzelti munkán alapuló, illetve vegyes feladatokkal egyaránt vizsgálható.

Térszemlélet-vizsgálatunk jelezte, mi az eredménye annak, ha nem fordítunk kellő időt a téri látásban és térbeli manipulációban szerepet játszó képességelemek fejlesztésére: a műszaki felsőoktatásnak kell pótolnia, amit a közoktatás elmulasztott. Sajnos nem minden vizuális képességelem esetében van mód fejlesztésre bármely életkorban. A téri képességek egy része ugyanis csak meghatározott életkorban fejleszthető, idetartozik a téri képesség legtöbb összetevője (*Séra, Gulyás és Kárpáti, 2001; Bárdné Feind, 2001*). Ha nem tanítjuk meg az általánosan kötelező alapképzésben (6–14 éves korig) a vizuális kommunikáció alapttechnikáit (például a munka világában nélkülözhetetlen térábrázolási konvenciókat vagy az ábraolvasást és -alkotást), nem vagy rosszul használhatók az ikonikus jelekkel operáló használati utasítások, gépkönyvek, szoftverfelületek.

A térszemléletesztek megbízhatóságát megvizsgáltuk, és úgy találtuk, hogy mindhárom részteszt megfelel a megbízhatóság követelményeinek. Tesztitemeink jelentős része megfelelően illeszkedik a *Rasch* modellhez is, tehát a fejlődés mérésére alkalmas (*Séra, Kárpáti és Gulyás, 2001*). Ezen a területen tehát szakirodalom-elemzésen alapuló képességleírással és bemért feladatokkal rendelkezünk 12–16 éves tanulók képességeinek vizsgálatára. A 12–18 éves korosztály képességeinek vizsgálatához a még hiányzó feladatokat a jelen vizsgálatban dolgoztuk ki.

A *műelemzés* (mint a vizuális befogadóképességnek az általános műveltség szempontjából fontos területe) részletes leírását, nemzetközi mérési gyakorlatát és eredményeit, valamint a fejlődés életkori csoportokhoz kötött alakulását két, a kilencvenes években készült mű tárgyalja, amelyeket a kurzens hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintésével ki kell egészíteni (*Kárpáti, 1992a, 1992b; Kárpáti és Gyebnár, 1996a, 1996b*).

A vizuális képességek értékelésében az értékelő ízlése és tájékozottsága egyaránt befolyást gyakorolhat a végeredményre. Egy korábbi nemzetközi vizsgálatban (*Zemplényi, 1997; Kárpáti, Zemplényi, Verhelst és Pelgrum, 1997*) már kísérletet tettünk a zsűrizéses értékelés formalizálására, megbízhatóságának növelésére. Jelen vizsgálatunkban ezt a modellt egyszerűsítve, az iskolai gyakorlathoz igazítva használtuk. Valamennyi művet a tanulóknak rajzot tanító pedagógus értékelt. Az értékelőket két tréningnapon készítettünk fel erre a feladatra, amelyet részletes értékelési utasítás is segített. Minden feladatcsomag 10%-át szűrőpróbaszerűen másodértékelésnek vettük alá. A 87 feladat mintegy 15%-a esetében jelentős volt az eltérés, ekkor az első és másodértékelő mintaművek segítségével vitatta meg a problé-

mákat. Ezek a megbeszélések a javítókulcsok korrekcióját eredményezték. Számos esetben kiderült, hogy ennek a megoldási szinteket megjelenítő képeket is tartalmazniuk kell. A vizuális képességek iskolai értékelése a feladatsorral árnyaltan, sokoldalúan és az érdekes, a tanulóknak kihívást jelentő feladatok segítségével szinte észrevétlenül megoldható.

Vizuális nevelési tevékenységrendszer – a magyar tartalmi keretek

A képességrendszer kialakításának közvetlen előzménye a portfólió- és projektalapú értékelést meghonosító *Holland–magyar rajzi érettségi* kutatás 1994–95-ben (szerk. Kárpáti, 1998), egy-egy részképességet mérő országos vizsgálatok (S. Nagy, 1984–88, Kárpáti, 1984; Séra, Kárpáti és Gulyás, 2001; Gaul, 2004, 2010) és a rajzi alapképességi vizsga és érettségi feladatait kipróbáló kutatások (Bodóczy, 2001, 2008; Pallag, 2007; Kárpáti, 1992, 1995; OKI, 2006). Módszereit tekintve a rendszeres, országos képességvizsgálatok közül munkánk az angol GCSE vizsgarendszerrel (Streers, 2003), a holland projektrendszerű érettségivel (Schönau és Haanstra, 2002) és a Nemzetközi érettségi program (*International Baccalaureate*) portfólióértékelési módszerével (Boughton, 2004, 2005) rokonítható. A szakirodalom áttekintése és szakértői vitasorozat során (amely részben megelőzte, részben kísérte a feladatok elkészítését) vizuális képességrendszert dolgoztunk ki, amelynek országos mérésbe vonható tevékenységeit feladatokkal fedtük le.

A képességrendszer kialakításában meghatározó szerepet játszott Bodóczy István, Sándor Zsuzsa, Pataky Gabriella és Zele János, de felhasználtuk a szakértői csoport többi tagja: Báli Péter, Kiss Virág, Kugler Erika, Strohner József, Szuhányiné Szappanos Éva és Pallag Andrea közleményeit és a viták során megfogalmazott gondolatait is.

A vizuális képességrendszer világszerte azonos szerkezetű, mégis kultúránként, nyelvenként eltérő az egyes részképességek megnevezése, meghatározása és vizuális nevelési relevanciájuk megítélése is. Erre a különbségre tekintettel a magyarul közérthető és a hazai szakemberek (rajztanárok, tanítók) számára egyértelmű megfogalmazást részesítettük előnyben, ahol vitás helyzet állt elő. A kiindulópontunk a nemzetközi szakirodalomban szereplő vizuális képességmodellek és a Nemzeti alaptanterv (2007) szövege volt. Forrásainkból gyűjtöttük az egyértelműen definiálható s ezért mérhető képességelemeket. A mérhető képességeket rendszerbe foglaltuk, majd négy

fókuszcsoportos szakértői vitán finomítottuk. (Szakértőink az elmúlt évtizedek méréseiben szerepet vállaló szaktanárok, művészek és pedagógiai kutatók voltak.) A vizuális képességrendszer fő csomópontjait a 2.4. táblázat foglalja össze.

2.4. táblázat. A vizuális képességrendszer fő csomópontjai

A kompetenciamérés vizuális képességrendszere	Fogalommagyarázat
1. Megfigyelés	A látottak lényeges vonásainak kiemelése, a megfigyelés szempontjainak gazdagsága, adekvát szempontválasztás
2. Látványfelismerés és -értelmezés	1. Felismerés: alakfelismerés, a jelentés azonosítása. 2. Értelmezés: következtetések levonása látványok, képek, szövegek alapján; nézőpontváltás (látványok elképzelése más nézőpontból), kontrasztok, anyagi és formai minőségek, statikus vagy dinamikus állapotok felismerése és érzékeltetése stb.
3. Vizuális emlékezet	Látványok, képek (hosszú és rövid távú) felidézésének képessége
4. Vizuális elemzés	Képi információk rendszerezése, analógiák felismerése, csoportosítása
5. Formaalkotás a síkban (2D) és térben (3D)	Megfigyelt és elképzelt formák megjelenítése
6. Manipulációk	Nagyítás, kicsinyítés, csonkolás, kiegészítés stb.
7. Rekonstrukció, transzponálás	Részletek alapján az egész megalkotása, rajz alapján téri alakzat elkészítése, térbeli konstrukció 2D-ben való megjelenítése
8. Absztrakció	Lényegkiemelés, egyszerűsítés, redukció
9. Szimbolizáció	1. Jelkalkotás 2. Jelképek, allegóriák, vizuális metaforák képzése
10. Ábrák alkotása és értelmezés	1. Ábraalkotás: konvenciókon alapuló, szabályokhoz igazodó, jelentést hordozó, közlő és magyarázó rajzok, szerelési ábrák, folyamatábrák „olvasásának” és létrehozásának képessége, valós vagy elképzelt viszonyok, kapcsolatok megjelenítésének képessége 2. Ábraértelmezés: magyarázó rajzok, szerelési és folyamatábrák, egyéb jelrendszerek megértése
11. Nem vizuális jellegű információk megjelenítése	Adatok, összefüggések, fogalmak, struktúrák, arányok képi megjelenítése
12. Időbeli folyamatok megjelenítése	Állapotok változásai, mozgásfázisok megjelenítése
13. Modalitásváltás	Különböző érzékszervi tapasztalatok, modalitások (látás, hallás, tapintás, szaglás, ízlelés) más ábrázoló rendszerben való rögzítése (pl. hanghatások, tapintási tapasztalatok vizuális jellel, ábrázolással „fordítása”, megjelenítése)
14. Képpalkotás, komponálás	Adott képművészetben, koherens ábrázolás létrehozása. Kiemelés, a képelemek szervezése, figyelemirányítás, figyelemvezetés
15. Térsejtelmesítés	Vizualizáció, képzeleti munka, térábrázolás, téri memória
16. Konstruálás	Problémfelismerés, anyag-, szerkezet- és technológiai ismeret, tervezés, konstruálás különböző anyagokból és célokra

A kompetenciamérés vizuális képességrendszere	Fogalommagyarázat
17. A síkbeli és térbeli vizuális megjelenítő-, kifejezőeszközök adekvát használata	A megjelenítés, a kifejezés céljára megfelelő vonal tónus, szín, forma stb. használata (mintakövetéstől az önálló alkalmazásig)
18. Kreativitás	Fantázia, divergens gondolkodás, rugalmasság, fluencia, egyediség
19. Anyagalakítás, eszközhasználat	Anyagok és eljárások ismerete; rendeltetéshez alakítása, alkalmazkodás a kifejezési célokhoz, anyag- és eszközválasztás / használat

Az egyes képességelemek vizsgálatára tizenegy, a framework kidolgozásában is részt vett szakértő feladatokat dolgozott ki. A kutatás első szakaszában, 2009 novemberétől 2010 februárjáig 200 feladat készült el. A feladatírók igyekeztek minél több részképességet lefedni. Valamennyi feladatot lektoráltattuk és szükség szerint átdolgoztattuk. Alapvetően az elkészített képességlista szerint, az életkornak megfelelően (1–2., 3–4., 5–6. osztályos) írtuk meg a feladatokat. Emellett, figyelembe véve a vizuális nevelés alkotói és befogadói képességfejlesztési területeit (pl. kifejezés, közlés, értékelés) és a tevékenységek formáit, a feladatok tartalmát változtatlanul megőrizve, néha módosítottunk ezek technikáin vagy témáin. Munka közben számos érdekes, ugyanakkor nehezen kezelhető kérdés merült fel. Ilyen volt például a feladatok motiválókereje, amely hatással lehet a megoldások színvonalára. Nem lehet minden képességelemet érdekes, változatos, vonzó feladattal lefedni, ugyanakkor a vizsgálatból kihagyni sem tanácsos, hiszen így fontos képességelemek maradnak értékelő feladat nélkül. Hogy az eredményekre milyen hatással lesz a *feladatok „hedonisztikus értéke”*, ez a hasonló képességelemeket tesztyszerű és kreatív formában mérő feladatok eredményeinek összevetésekor derül majd ki.

A feladatok lektorálás után visszakerültek az írókhoz, akik szükség szerint módosították a szöveget. A feladatírók és lektorok eltérő módszertani felfogása vagy esztétikai ítélete néha problémákat okozott, amit ismét külső értékelő vagy a kutatásvezetők bevonásával oldottunk meg. A feladatok kipróbálására (tehát nem a vizsgált korosztályok képességeinek reprezentatív vizsgálatára!) 27 iskola 40 pedagógusát hívtuk meg. A pedagógusok mindegyike részt vett már képességméréssel kapcsolatos munkában, öten közülük értékelői képesítéssel is rendelkeztek. 2010. április 15–30. között egész napos felkészítéseket szerveztünk a pilotkipróbálásban részt vevő tanítóknak. A feladatfelvétel négy megye és Budapest 13 iskolájában, 129 osztály-

ban, 6 korosztályban (1–6. osztály, 6–12 évesek) történt, a feladatokat mintegy 3400 tanuló próbálta ki, mivel egy-egy tanuló több feladatot is elvégzett, összesen mintegy 8000 megoldott feladatot gyűjtöttünk be.

A framework feladattípusai között van egy-egy vizuális probléma megoldását kívánó, *egyszerű tesztfeladatokból álló sorozat*, ilyeneket használunk például a térszemlélet fejlettségének vizsgálatára. Vannak *komplex ábrázoló, kifejező, tervező-konstruáló feladatok* is, ilyen a feladatok többsége, például az absztrakciót, modalitásváltást és kifejező ábrázolást egyaránt kívánó feladatok. Végül a korosztály (6–12 évesek) vizuális nyelvhasználati sajátosságait figyelembe véve adtunk néhány, önálló kutatómunkát, tervezést kívánó, szöveges *projektfeladatot* és kevés kötöttséget tartalmazó, többféle megoldást lehetővé tevő, az *alkotóképességet mérő, kreatív feladatot* is.

A feladatbankban szereplő 240 feladat közül kipróbált 87 feladat mindegyike megbízhatóan méri a vizuális képességrendszer egy-egy részterületét, a *Crombach-alfa* értékek egyetlen esetben sem kisebbek 0,87-nél. A próbamérési eredmények alapján tehát hipotetikus modellt készíthetünk a 6–12 éves korosztály vizuális képességrendszerének fejlődéséről, melyet 2011-ben további feladatok kipróbálásával, nagyobb mintájú mérésekkel ellenőrizhetünk. A rendkívül gazdag adatanyagból néhány eredményt szemlélünk, melyeknek relevanciája túlmegy az iskolai rajztanítás határain.

A 6–12 éves korosztály a *megfigyelőképesség* tekintetében közepes teljesítményt nyújt, amely a tanévek előre haladtával nem is fejlődik jelentősen. A legrosszabb eredmények éppen azon a területen születtek, amelyre szinte minden tantárgynál szükség lenne: a látványértelmezés, a képi jelentés felismerése területén. Ugyanebben a képességcsoportban az életkor növekedésével javul a vizuális emlékezet, sikeresebb a vizuális információk rendszerezése és az analógiák felismerése is.

A *téri képesség* fejlesztésére egyértelműen kevés a 6–12 évesek heti egy rajzórája. Ez a képesség keveset fejlődik, és igen nagyok az iskolák közötti különbségek. (Ez utóbbiak Magyarországon társadalmi különbségeket is jelentenek, s a szabadidős térbeli tevékenységek – a legózástól a síelésig – jelentősen befolyásolják a képesség fejlettségét. Ez az igen lényeges, a munka világában és a magánéletben (autóvezetés, lakberendezés) alapvető jelentőségű képességelem, mint korábbi vizsgálatainkban (melyeket a térszemlélet kutatását is ismertető előző részben szemléltünk) megállapítottuk, valós térbeli manipulációval fejleszthető leginkább. Valószínű, hogy mérésére is

ezek a feladatok a legalkalmasabbak. Ilyenek is szerepeltek a vizsgálatunkban, de ezek értékelése – a képi adatok feldolgozásának nehézségei miatt – még tart. A kétdimenziós feladatokból annyi kiderül, hogy a térszemlélet kialakult formában a 10-12 éveseknél (4–6. osztály) figyelhető meg, és fejlettsége nem mutat kapcsolatot az éréssel és a magasabb iskolai osztályba járással. A térábrázolási konvenciók elsajátítása csak az utolsó két osztály tananyagában szerepel, nem is találjuk meg korábban.

Az alsó tagozatos és a felső tagozatot kezdő kiskamasz korosztály *absztrakciós képessége* meglepően jó. Szövegek képpé alakítását kívánó feladatokban éppúgy, mint képi információk szintén vizuális továbbgondolását (például egy fotósorozaton ábrázolt cselekménysor további jeleneteinek megrajzolását) kívánó feladatokban a teljesítmény jónak mondható, és az életkor növekedésével javul. Érdekesek és szépek egyszerre a *szimbolizációs* feladatok megoldásai, s ez természetes is, hiszen ebben a korosztályban – különösen a 6–10 éveseknél – a szimbólumalkotás a vizuális nyelvhasználatban erősen jelen van (*Gerő, 1993; Kárpáti, 2001; Feuer, 2000*). Már a 6-7 évesek is képesek ábrákat értelmezni, de az ábraalkotó képesség lényegesen fejlettebb lehetne, ha ezt a szimbólumalkotó potenciált az iskolai oktatás kihasználná, vagyis ha nem csak a rajzórán kellene használni a vizuális nyelvet. Folyamatábrázolást (mozgást, folyamatot, történetet) már az óvodások is képesek készíteni, de ez a képesség ismét csak nem kap ösztönzést az iskolában, tehát nem is fejlődik jelentősen az évek során. (Egy korábbi vizsgálatunkban egyenesen visszafejlődést tapasztaltunk ezen a területen. *Gaul, 2001.*)

Fontos képességelem a *modalitásváltás*: a kép tartalmának szavakba öntése, szöveg alapján rajzkészítés. Mintánk átlagos magyar iskolákat tartalmaz, tehát várható volt, hogy szöveges feladatainknál az utasítás megértése nehézségeket fog okozni. Így is történt, pedig feladatíróink – valamennyien gyakorló pedagógusok – vigyáztak a megfogalmazásokra, és szakkifejezéseket csak az 5–6. osztályban, a vizuális művészetek alapvető fogalomkészletéből vettek. Mégis, elég volt egy összetett mondat, s megállt a ceruza a levegőben, a rajzba kezdő 6–10 éves gyerek elbizonytalanodott, az idősebbek pedig töredékinformációk alapján kezdtek neki az alkotásnak.

Jó hír, hogy a képi jelek özőnében felnövő, gyakran passzív befogadónak nevezett, „gépesített” korosztályok alkotókészsége töretlen, az iskolai oktatás során jól fejleszhető. Feladataink egy része lehetővé tette a *kreativitás* vizsgálatát, hiszen a lehetséges megoldások köre kellően tág volt, a feladatok paraméterei nem készítették sematikus munkára a gyerekeket. A felada-

tok kreativitásmérő itemjeiben elért eredményeket összevetve a művészetpedagógiában igen népszerű Kreatív Gondolkodás Teszt (Kárpáti és Gyebnár, 1997, 2010) eredményeivel, hasonló értékek adódtak. A kreatív megoldások minősége 6–10 éves kor között növekszik, 10-11 éves korban stagnál, vagy 12 éves korra enyhén visszaesik. Ennek azonban nincs köze a korábban feltételezett rajzi teljesítményromláshoz, sokkal inkább a tesztfeladatokban használt hagyományos médiumokhoz. Más vizsgálatainkból egyértelműen kiderül, hogy a kiskamasz és kamasz korosztály a géppel segített képalkotásban (digitális grafika, fotó, film, multimédia – pl. honlap) továbbfejlődik, a vizuális nyelvhasználat nem csökken, és nem silányul el (Kárpáti, 2004).

Képességmodell és fejlesztési modell: az értékelés hatása a vizuális nevelés gyakorlatára

A rajztanítás huszadik század végi paradigmaváltásának lényege az *eltávolodás a hagyományos művészi praxistól, közeledés a mindennapi élet vizuális kifejezése felé*. Amit tanítunk, ami az órán történik, ugyanolyan pontosan leírható és mérhető, akár csak bármely más diszciplína oktatási folyamatai. Másrészt azonban az egységes rajzpedagógia ideje századunk elején lejárt, akár csak az egész világra kiterjedő korstílusoké. Irányzatok vannak, melyeknek országonként más és más tantárgyak csoportja felel meg. Ha azt mondjuk: „rajzi vizsga”, voltaképpen egy *tantárgycsoport* számonkérési módszereiről beszélünk (Boughton, Eisner és Ligtoet, 1996; Bresler, 2007). A művészeti akadémiákat idéző ábrázolási feladatok helyét a 20. század utolsó évtizedeiben mindenütt átvette az életszerű vizuális problémákat feldolgozó projektfeladat és az egyéni képességfejlődést és a képi gondolkodás alakulását dokumentáló portfólió (GCSE, 1986; Davis, 1992; Boughton, 2004; Bodóczy, 2003b). Az új értékelési módszerek visszahatottak az oktatásra s végső soron a művészképzésre is, hiszen működésének tizedik évében felvételvizsga-értékűvé vált a projektrendszerű Országos Vizuális Tanulmányi Verseny (Zombori, 1998).

Ez a kutatás az általános iskola 1–6. osztályában folyó vizuális képességfejlesztéssel foglalkozik, egy olyan korosztályt vizsgál tehát, amely a rajzfejlődési modellekben kitüntetett szerepet játszik. Méréseinket azzal az igénnyel végezzük, hogy újra definiáljuk a „gyermekrajzfejlődés” klasszi-

kus szakaszait. A gyermekek vizuális alkotótevékenységének vizsgálata a nemzetközi szakirodalomban már a múlt század hetvenes éveiben túllépett a hagyományos kereteken, vagyis az ábrázolási konvenciók elsajátítása és a kompozíciós szerkezetek alkalmazása vizsgálatán, a technikák, médiumok felismerésén és alkalmazásán, s célja a *komplex vizuális nyelvhasználat* fejlődésének és fejlesztésének nyomon követése. Éppen ezért, az értékelésben immár szerepet kap a jelek, jelrendszerek felismerése, értelmezése, alkalmazása, előállítás, esztétikai érték létrehozása a képzőművészet, környezetkultúra és vizuális kommunikáció különféle témáiban és műfajaiban, valamint a műalkotások megítélése, elemzése is.

Az új értékelési módszerek más felkészítési eljárásokat indukáltak: az egy tanórán elvégezhető, ábrázoló feladatok mellett egyre nagyobb teret kaptak az életszerűbb, előkészületeket igénylő, az önálló, otthoni kutatómunkát, tervezést az iskolai fejlesztéssel összekapcsoló, projekt jellegű feladatsorok. A tanulói munkák gyűjteményeit, vagyis egy képességfejlesztő szakasz valamennyi eredményét egyszerre értékelő portfóliómódszer lehetőségét adott az egyéni fejlődés nyomon követésére, a vizuális képességrendszer elemeinek árnyaltabb értékelésére.

Vizuális képességdiagnosztikai feladat-adatbázis

Az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoportja koordinálásával végzett kompetenciakutatás vizuális képességrendszerrel foglalkozó munkacsoportjának az iskolai gyakorlatot közvetlenül segítő s egyben befolyásoló eredménye egy *vizuális képességmérő feladat-adatbázis* létrehozása lesz. Az értékelési rendszer első kipróbálásának legfontosabb eredménye, hogy a munkában részt vevő 47 tanító mindegyike talált olyan feladatokat, amelyeket további oktatómunkájában is használ majd. *A feladatértékelő lapokon szinte mindig szerepel az oktatásban való használhatóság* megítélése. A pedagógusok nem egyszeri „tesztelési” alkalomként, hanem a vizuális képességrendszer feltárásának és fejlesztésének új, érdekes eszköztáráként használják a rendelkezésükre bocsátott feladatokat. Ezt az oktatáskorszerűsítő célt szolgálja majd a feladatbank.

Vizsgálatunkban a mindennapi életben naponta használt képességelemek (például a térszemlélet, tervezés, jelalkotás és -értelmezés) mellett a műalkotások megítélése vagy az ábraolvasás képessége is szerepel. A vizuális

ítéletalkotás árnyaltsága és gyorsasága fontosabb, mint valaha, és az érzelmekkel átszőtt vizuális kifejezőképesség jelentősége is felértékelődött a virtuális valóságban. Az alkotóképesség (rajzolás, festés, plasztika, építés, tervezés), illetve a művészetek élvezete jelentős szerepet játszik az érzelmi nevelésben, az egészséges személyiség formálásában.

Magyarországon a 6–12 éves korosztály vizuális nyelvhasználatának eddig nem volt kiterjedt vizsgálata, miközben ez a képességcsoport alapvető jelentőségű például az írás-olvasás, a geometria, a környezetismeret vagy a társ-művészetek elsajátításában. A vizsgálat eredményei hozzásegítenek a „vizuális kultúra” tantárgy képességfejlesztő lehetőségeinek felmutatásához s ezzel jelentőségének, „pedagógiai értékének” megítéléséhez is. Az alkotói és befogadói feladatokat egyaránt tartalmazó feladatbank jól használható lesz a tantárgyi tudás értékelésére, illetve az érettségi vizsgára való felkészülésre is. Ha rendelkezésre áll majd az adatbázis, a vizuális képességrendszer vizsgálatára és fejlesztésére bármely pedagógusnak – nem csak a rajztanároknak – lehetőséget kínál. Igen fontos szerepe lesz a tanítói munkában, hiszen a 6–10 évesek többségénél nem rajztanár, hanem – jó esetben – szakkollégiumot végzett tanító a vizuális kultúra tantárgy oktatója. A számos tantárgy ismeretanyagára építő, azokat új összefüggésekben felhasználó feladatok reményeink szerint hozzásegítenek a „vizuális kultúra” tantárgy képességfejlesztő lehetőségeinek felmutatásához, *interdiszciplináris, alapkompétencia-fejlesztő lehetőségeinek* belátásához is. Az alkotói és befogadói feladatokat egyaránt tartalmazó feladatbank jól használható lesz a tantárgyi tudás értékelésére, illetve az érettségi vizsgára való felkészülésre is.

A képességértékelés feladatrendszerét egy, a framework képességrendszerén alapuló, a pedagógusok igényei szerint az iskolai felhasználást segítő keresőszavakkal is ellátott, kialakított keresőrendszerrel online feladatbankban szándékozunk közreadni. Ez a digitális értékelőeszköz lehetőséget ad a kipróbálóknak arra, hogy tapasztalataikat rögzítsék, és értékeléseikkel segítsék a feladatok korrekcióját. A portál – szerkesztői ellenőrzés után – közreadja majd a felhasználók által készített feladatokat és az ezekkel kapcsolatos értékelési tapasztalatokat is.

Online értékelés a vizuális nevelésben

Feladatrendszerünknek azok az elemei, amelyek alkalmasak számítógéppel segített tesztelésre, helyet kapnak majd a kutatást koordináló Szegedi Tudományegyetem Oktatáseméleti Kutatócsoportja által kialakított, országos online mérési rendszerben is. Vannak olyan vizuális képességelemek, amelyek vizsgálatához a számítógépes feladatmegoldó környezet lényegesen jobb feltételeket kínál, mint a hagyományos eszközökkel végzett munka. A *konstruálóképesség* esetében különösen fontos, hogy a 21. században már ez a tevékenység lényegében kizárólag digitális eszközökkel valósul meg. A számítógépes grafikai és tervező szoftverek egyes funkciói alapvető, közismert szoftveralkalmazásokba is beépültek (Microsoft Office Paint, online áruházak „lakberendező” programjai), tehát az autentikus számonkérés az online vizsgakörnyezetben is kialakítható, sőt, csak így van mód lényeges részkapességek tesztelésére. Az online vizsgáztatás szempontjából különösen fontos, hogy e képességnek vannak olyan, szöveges válaszok alapján értékelhető, lényeges összetevői is, amelyek alkalmasak a számítógéppel segített vizsgáztatásra.

A projektmódszerű vizsgafeladatokról a feladat értelmezése és az ötletek szöveges megfogalmazása megjeleníthető az online vizsgán is. A tervezés és a vizuális kommunikáció körébe tartozó gyakorlati feladatok egy része pedig digitális grafikai eszközökkel is megoldható, majd a vizsgakörnyezetbe integrált pontozólappal értékelhető.

A vizsgáztatási problémát itt az jelenti, hogy külső értékelő bevonására van szükség, a rendszer nem képes automatikusan „kiadni” az egyetlen jó megoldást. Mivel az érettségi vizsga kapcsán bőségesen állnak rendelkezésre a gyakorlati munkák minősítését segítő értékelési tapasztalatok, valószínűleg lehetséges olyan értékelő szempontrendszert létrehozni, amely – emellett, hogy visszajelzést ad a tanuló digitális alkotásának minőségéről – elősegíti az egységes, árnyalt értékelés meghonosítását is. Az alkotások online minősítésében fontos előkép lehet a Nemzetközi Érettségi Vizsga (*International Baccalaureate*), amelynek nemzetközi minőségkontrollja évtizedek óta számítógépes értékeléssel, interneten küldött vizsgafeladatokkal és digitalizált, majd a vizsgaközpontba eljuttatott gyakorlati megoldásokkal történik.

A *vizuális befogadást* s ennek részeként a *műelemzés* műveleteit színes reprodukciókkal, a művek manipulálását (párok és csoportok képzését, ki-

fejezések vagy elemzésrészletek és művek párosítását) a számítógépes vizsgakörnyezet egyszerre több tanuló számára teszi lehetővé, míg kivetített képekkel egy ilyen mérés időigénye a digitális tesztelés sokszorosa lenne. A művészettörténeti vizsgafeladatokat minden további nélkül lehet adaptálni az online vizsgakörnyezetre. Mint valamennyi művészettörténeti feladatrendszer esetében, itt is jelentős előnyökkel jár az online vizsgáztatás, hiszen nagy mennyiségű, jó minőségű reprodukcióval dolgozhatunk, és lehetőség van a művek részleteinek bemutatására vagy egy épület vagy szobor több nézetből való megjelenítésére.

A *térszemlélet és térábrázolás* vizsgálatára is ideálisan alkalmas a számítógépes vizsgakörnyezet. A feladatmegoldást követő értékeléssel, például a térbeli alakzatokat animált, többféle nézetből megmutató animációval megvalósított síkbeli ábrázolásának bemutatásával jelentős fejlesztő hatás is elérhető. A rajzi képességtesztek közül a Clark Teszt (Clark, 1987, 1989; Clark, Zimmenmann és Zurmuhlen, 1987; Kárpáti, 1997a) minden további nélkül alkalmas online vizsgáztatásra, amennyiben a vizsgázók némi (1-2 órás) gyakorlattal rendelkeznek a digitalizáló tábla használatában.

Összegzés

A 21. században a vizuális nyelv jelentősége a verbális kifejezéssel egyenrangúvá vált. A látvány mint üzenet megértése mellett a hagyományos és az egyre hozzáférhetőbb technikai képalkotó lehetőségek érthető és érzékletes használata olyan elemei a vizuális kompetenciának, melyek elsajátítása a múlt évszázadban rajztanításból vizuális neveléssé előlépett műveltségterületet az iskolai és azon kívüli oktatás lényeges témájává avatta. A vizuális ítéletalkotás árnyaltsága és gyorsasága fontosabb, mint valaha, és az érzelmekkel átszőtt képi kifejezőképesség jelentősége is felértékelődött a virtuális valóságban (Papp, 2009). Az alkotóképesség (rajzolás, festés, plasztika, építés, tervezés), illetve a művészetek élvezete jelentős szerepet játszik az érzelmi nevelésben, az egészséges személyiség formálásában.

Vizsgálatunk első feladata a vizuális képességrendszer („framework”) összeállítás volt, melyet hazai és nemzetközi szakirodalmi elemzés alapján készült javaslat szakértői konszenzusos döntéssel véglegesítettünk. Ezután

11 szaktanár (valamennyien értékelési tapasztalattal és legalább két évtizedes szakmai gyakorlattal bíró pedagógusok) 200 feladatot készített, amelyek alapvetően az elkészített képességlista egyes elemeit vizsgálták. A szerzők minden feladatnál jelezték, melyik osztályokban, illetve hány éves tanulóknál javasolják a feladatok kipróbálását. A 6–12 éves korosztály részére három életkori szakaszban (1–2., 3–4., 5–6. osztályos) készítettük el a mérési feladatcsomagokat, melyeket négy megye és Budapest 13 iskolájának 129 osztályában, mintegy 3400 tanuló próbált ki. Egy-egy tanulócsoporthoz több feladatot is megoldott, így a jóságelemzést és bevételezést 8000 megoldott feladatlap felhasználásával végezhetjük el.

A tesztlapokon az egyszerű, egy-egy képességelem fejlettségét mérő itemeken túl olyan nyitott, kreatív, többféle témában és technikával megoldható, a síkbeli munka mellett tárgyalást és plasztikák készítését is igénylő összetett feladatok is voltak, amelyeknek értékeléséhez több szakértőt vettünk igénybe. Munkánk mérés-módszertani hozadéka, hogy újabb adatokat nyertünk a vizuális nevelés összetett produktumai (a feladatsorok, projektmunkák, tervek) szakértői konszenzuson alapuló értékeléséhez is.

A feladatok kipróbálásakor nem törekedhettünk valamennyi vizsgált korosztálynál a teljes képességrendszer lefedésére, hiszen fő célunk ezúttal nem a képességfejlődés leírása, hanem a feladattípusok és a mérendő képességelemek megfelelésének vizsgálata volt. Azt kutattuk, eléggé pontosan definiáltak-e a *vizuális framework* elemei ahhoz, hogy a képességrendszer iskolai értékelésére alkalmasak legyenek. Ennek ellenére, a mérési eredmények alapján feltételezéseket fogalmazhatunk meg a vizuális képességek fejlődésének ívéről az 1–6. osztályban. Az egyes iskolák eredményeinek összevetésekor arra is következtethetünk, mely pedagógiai módszerek alkalmasak egy-egy lényeges képességelem fejlesztésére. Az egyes korosztályokra és pedagógiai eljárásokra jutó mintanagyság azonban nem enged többet, mint feltételezések megfogalmazását, melyeket a következő tanévtől, további mérésekkel fogunk majd finomítani.

A 21. században a vizuális nyelv jelentősége a verbális kifejezéssel egyenrangúvá vált. Pilotvizsgálatnak tekinthető feladatkipróbáló vizsgálatunk eredményei alapján határozottan kijelenthetjük: a 21. században a vizuális nyelv ismerete és használata nélkülözhetetlen, hiszen – valószínűleg az egyre intenzívebb médiafogyasztás és az alkotásra is használható digitális eszközök hatására – újra általánosan ismert közlő nyelvvé vált. A vizuális

nyelvhasználat kognitív és pszichomotoros működést egyaránt feltételez, és ennek elsajátítására bizonyos szinten minden gyermek képes. A látvány mint üzenet megértése mellett a hagyományos és az egyre hozzáférhetőbb technikai képalkotó lehetőségek funkcionális és érzéletes használata fontos elemei a vizuális kompetenciának. Ezek elsajátítására mód van az iskolán kívül is, de csak azon keveseknek, akik a megfelelő infrastruktúrával és önálló tanulási képességekkel rendelkeznek. A múlt évszázadban rajztanítástól vizuális neveléssé előlépett műveltségterület az iskola falain belül, mindenkit bevezet a képi közlések tudományába és művészetébe. A vizuális nyelv felértékelődését ezért remélhetőleg hamarosan követi majd a tantárgy presztízsnövekedése is.

Kutatásunk távlati eredménye az „új képkorszak” (Kepes, 1956; Peternák, 1993) új vizuális képességmodelljének kimunkálása, a „rajzfejlődési korszakok” újraértelmezése, végső soron egy új, a multimediális kamaszműveket is integráló gyermekrajz-elmélet kialakítása. Ebben a tanulmányban nem vállalkozunk a modell bemutatására, érzékeltetjük azonban a kereteit. Kutatásunk végső célja, hogy a jelentősen megváltozott tartalmú és ehhez illeszkedő elnevezésű magyar *vizuális kultúra* tantárgy tartalmát meghatározó képességrendszer tovább fejlesszük, és ennek alapján vizsgáljuk a képességrendszer fejlődését és fejlesztési eredményeit. A képességstruktúrán alapuló feladatrendszer hozzásegíthet a „vizuális kultúra” tantárgy képességfejlesztő lehetőségeinek felmutatásához s ezzel jelentőségének, „pedagógiai értékének” újradefiniálásához is. Hiszen a vizsgált iskolai tantárgy nemcsak keveseknek szóló, az „ünnepi kultúrát” közvetít, nem „készségtárgy” tehát, hanem nélkülözhetetlen képességrendszer közvetítő alaptantárgy.

Irodalom

- Apagyai Mária (2009): *ZongorÁlom*. Martyn Ferenc Művelődési Központ, Pécs.
- Arnheim, R. (1983): Perceiving, thinking, forming. *Art Education*, **36**. 2. sz. 9–11.
- Az érettségiről – tanároknak. Rajz és vizuális kultúra* (2005). Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- <http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/erettsegi2005/tanaroknak/rajz/rajz.htm>.
2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Bak Imre (1977): *Vizuális alkotás és alakítás*. NPI, Budapest.

- Bálványos Huba (1998a): *Esztétikai-művészeti ismeretek, esztétikai-művészeti nevelés*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bálványos Huba (1998b): *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bálványos Huba (2000): *A vizuális nevelés pedagógiája*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bálványos Huba (2002): *Vizuális nevelés, vizuális kommunikáció*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bárdné Feind Teréz (2001): *Építészhallgatók térszemléletének fejlődése és fejlesztése az ábrázoló geometria tantárgy keretében*. PhD-értekezés. Kézirat. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Építészeti Kar, Budapest.
- Barthes Roland (1971): A szemiológia elemei. In: Barthes Roland: *Válogatott írások*. Európa Kiadó, Budapest. 9–92.
- Baudrillard, J. (1987): *A tárgyak rendszere*. Gondolat, Budapest.
- Baynes, K. (1985): The Design Dimension of the Curriculum. *Journal of Art & Design Education*, **4**. 37–45.
- Bodóczy István (2002): A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 11. sz. 1–13.
- Bodóczy István (2003a): A vizuális nevelés megújítása, új paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 7–8. sz. 35–43.
- Bodóczy István (2003b). *Rajz, vizuális kultúra tantárgy tanítása a középiskolában*. Oktatókutatató Intézet. www.oki.hu/cikk.php?kod=kozepfoku-Bodoczy. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Bodóczy István (2008): A vizuális kultúra műveltségi részterület sajátos helyzete a kompetenciastruktúra-vizsgálat tükrében. Előadás: Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2008. november 13–15.
- Boughton, D. (2004): Assessing Art Learning in Changing Contexts: High-stakes accountability, international standards and changing conceptions of artistic development. In: Eisner, E. W. és Day, M. D. (szerk.): *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Laurence Erlbaum Associates, New York. 585–606.
- Boughton, D. (2005): From fine art to visual culture: assessment and the changing role of art education. *International Journal of Education through Art*, **1**. 3. sz. 227–238.
- Boughton, D., Eisner, E. W. és Liegtvoet, J. (szerk., 1996): *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education: International Perspectives*. Teachers College Press, Boston.
- Boughton, D. és Mason, R. (szerk., 1999): *Beyond Multicultural Art Education. International Perspectives*. Waxmann, Münster.
- Bresler, L. (szerk., 2007): *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer, Dordrecht.
- Buckingham, D. (2007): Media education in the UK: moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, **48**. 1. sz. 33–43.
- Chalmers, G. (1981): Art Education as Ethnology. *Studies in Art Education*, **22**. 3. sz. 6–14.
- Clark, G. (1987): Chronology: Inquiry about children's drawing abilities and testing of art abilities. In: Clark, G., Zimmerman, E. és Zurmuhlen, M. (szerk.): *Understanding art testing*. National Art Education Association, Reston. 110–117.

- Clark, G. (1989): Screening and identifying students talented in the visual arts: Clark's Drawing Abilities Test. *Gifted Child Quarterly*, **33**, 3. sz. 98–106.
- Clark, G., Zimmerman, E. és Zurmuhlen, M. (1987): *Understanding art testing*. National Art Education Association, Reston.
- Costantino, T. és White, B. (szerk., 2010): *Essays on Aesthetic Education for the 21st century*. Barnes and Noble, London.
- Darts, D. (2006): Art education for a change. Contemporary issues in the visual arts. *Art Education*, **47**, 6. sz. 7–12.
- Design and Technology in the National Curriculum* (1995). Department for Education, London.
- Deszpot Gabriella (2005): *A komplex művészeti nevelés alternatív módszerei a halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek fejlesztésében*. Doktori értekezés. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Duncum, P. (2001): Visual Culture: developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, **42**, 2. sz. 101–112.
- Eco, U. (1990): A vizuális üzenetek szemiológiája. In: S. Nagy Katalin: *Művészetszociológiai szöveggyűjtemény II*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Eggleston, J. (1976): *Developments in Design Education. The Changing Classroom*. Open Books, London.
- Ehmer, E. K. (1983): *Visuelle Kommunikation*. DuMont Verlag, Köln.
- Ernyey Gyula (1982): *Az ipari forma története*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Feuer Mária (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forrai Katalin (2004): *Zenei nevelés az óvodában*. Editio Musica, Budapest.
- Freeman, N. (1977): How young children try to plan drawings. In: Butterworth, G. (szerk.): *The child's representation of the world*. Plenum, New York. 72–90.
- Freeman, N. (1980): *Strategies of representation in young children: analysis of spatial skills and drawing processes*. Academic Press, New York.
- Freedman, K. (2003a): *Teaching Visual Culture*. Teachers College Press, Boston.
- Freedman, K. (2003b): Social perspectives of art education in the U.S.: teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, **42**, 4. sz. 99–110.
- Gardner, H. (1983): *Artful scribbles*. Harvard University Press, Boston.
- Gaul Emil (1997): A Tervezzünk Tárgyakat Pályázat tanulságai. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *Vizuális nevelés: vizsga és projektmódszer. Középiskolai tantárgyi feladatbankok II*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 89–105.
- Gaul Emil (1998): A képzési tartalom korszerűsítésének trendjei a vizuális nevelés területén három európai példán. *Új Pedagógiai Szemle*, **48**, 3. sz. 85–91.
- Gaul Emil (2006): *A konstruáló képesség szerkezete és fejlődése*. PhD-értekezés. Kézirat. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Gaul Emil és Kárpáti Andrea (1998): A tervezőképesség értékelése projektmódszerrel 12–16 éves tanulók körében In: Báthory Zoltán (szerk.): *Közoktatás – kutatás 1996–1997*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest. 321–349.
- Gerő Zsuzsa (1973): *A gyermekrajzok esztétikuma*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gerő Zsuzsa (1981): Informatív elemek változása a rajzfejlődés folyamán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **38**, 4. sz. 342–358.

- Gerő Zsuzsa (1983a): A gyermekkori esztétikus rajzolás hatása a kreativitás további fejlődésére. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **40**. 3. sz. 244–255.
- Gerő Zsuzsa (1983b): Esztétikusan rajzoló gyermekek kreativitásának követése serdülőkorig. In: Benson Katalin, Moussong-Kovács Erzsébet (szerk.): *Kreativitás és deviáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 45–57.
- Golomb, C. (1974): *Young children's sculpture and drawing: A study in representational development*. Harvard University Press, Cambridge.
- Goodenough, F. L. (1926): *Measurement of Intelligence by Drawings*. Harcourt, Brace and World, New York.
- Goodnow, J. (1977): *Children drawing*. Harvard University Press, Cambridge.
- Haanstra, F. (2000): Dutch Studies on the effects of arts education programs on school success. *Studies in Art education*, **42**. 1. sz. 20–35.
- Jaeger Péter (1991): *A technika oktatása néhány fejlett országban*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1983a): A képzőművészeti nevelés értékelhetőségéről. *Pedagógiai Szemle*, **33**. 7–8. sz. 635–646.
- Kárpáti Andrea (szerk., 1983b): *Vizuális kultúra – az alapműveltségi vizsga részletes követelményei*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Kárpáti Andrea (1985): *Képolvasás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1988): *Tantárgy-integráció az esztétikai nevelésben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1991): *Látni tanulunk*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (szerk., 1992): *A Leonardo Program – a vizuális nevelés öt modellje*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1995a): Projektrendszerű vizsga a vizuális nevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, **45**. 11. sz. 18–28.
- Kárpáti Andrea (szerk., 1995b): *A vizuális képességek fejlődése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1997a): A Clark Rajzi Képességek Teszt. In: Farkas András (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája II*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 377–402.
- Kárpáti Andrea (1997b): *Vizuális nevelés: projekt módszerű vizsga*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1997c): Vélemények a vizuális kultúra alapműveltségi vizsga általános követelményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, **47**. 5. sz. 117–124.
- Kárpáti Andrea (szerk., 1998): *Vizuális nevelés: vizsga és projekt módszer. Középiskolai tantárgyi feladatbankok II*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2001): *Firkák, formák, figurák. A vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkorától a kamaszkorig*. Dialóg Campus Könyvkiadó, Pécs.
- Kárpáti Andrea (2002): A vizuális műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 91–134.
- Kárpáti Andrea (2005): *A kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (közlésre benyújtva, szerk.): Authentic assessment in Art education. A Special Issue. *International Journal of Art and Design Education (IJADE)*.

- Kárpáti Andrea és Gyebnár Viktória (1996a): A vizuális képességek és a személyiség. ELTE Neveléstudományi Tanszék, Budapest.
- Kárpáti Andrea és Gyebnár Viktória (1996b): A vizuális képességek pedagógiai és pszichológiai mérésének összefüggései a Leonardo Programban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **52.** 4–6. sz. 273–296.
- Kárpáti Andrea és Gyebnár Viktória (1997): Egy új rajzos kreativitásteszt: a TCT/DP kipróbálásának első tapasztalatai. *Pszichológia*, **16.** 1. sz. 23–52.
- Kárpáti Andrea, Gyebnár Viktória és Wang, C. (2010): Piloting the TCT Test in Hungary, the US and Taiwan. In: Vass Zoltán (szerk.): *Proceedings of the SIPE Colloquium*. SIPE, Budapest.
- Kárpáti Andrea és Gulyás János (2002): *A térszemlélet. A vizuális-téri képességek pszichológiája, fejlesztése és mérése*. Comenius Kiadó, Pécs.
- Kárpáti, A. és Munkácsy, K. (közlésre benyújtva): Mentoring Innovation – A Trialogical Model for In-Service Teacher Training. *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Kellogg, R. (1969): *The Psychology of Children's Art*. CRM Associates for Random House, Del Mar, California.
- Kepes, Gy. (1956): *The New Landscape in Art and Science*. Paul Theobald, Chicago.
- Kimbell, R. (szerk., 1987): *Craft, Design & Technology*. Thames-Hudson, London.
- Kimbell, W., Stables, K., Wheeler, K., Wosniak, A. és Kelly, A. (1991): *The Assessment of Performance in Design and Technology*. School Examinations and Assessment Council, London.
- Kindler, A. (szerk., 1997): *Child Development in Art*. National Art Education Association, Washington.
- Kindler, A. és Darras, B. (1997): Map of Artistic Development. In: Kindler, A. (szerk.): *Child Development in Art*. National Art Education Association, Washington. 47–56.
- Környeiné Gere Zsuzsa (2001a): Látás és láttatás I. *Módszertani Lapok*, **5.** 3. sz. 1–9.
- Környeiné Gere Zsuzsa (2001b): Látás és láttatás II. *Módszertani Lapok*, **5.** 4. sz. 1–23.
- Környeiné Gere Zsuzsa (2002): Látás és láttatás III. *Módszertani Lapok*, **6.** 2. sz. 1–7.
- Lantos Ferenc (1997): *Természet, látás, alkotás I–IV*. Magyar Nemzeti Galéria, Budapest.
- Löwenfeld, V. (1970): *Creative and Mental Growth*. The Macmillan Company, New York.
- Milbrandt, M. K. (1998): Postmodernism in Art Education: Content for Life. *Art Education*, **51.** 6. sz. 47–53.
- Nagy Mari és Vidák István (1985): *Kaskótés, kosárfonás*. Műzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.
- Nagy László (1905): *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából*. Singer és Wolfner, Budapest.
- Naidus, B. (2003): Outside the frame-teaching socially engaged art education. In: Miles, M. (szerk.): *New Practices, New Pedagogies*. European League of Institutes of the Arts. London. 192–206.
- Paál Ákos (1947): A gyermeki rajz fejlődése. In: Baranyai Erzsébet: *Tanítás és értelmi fejlődés*. A Köznevelés Könyvtára sorozat. Magyar Vallás- és Közoktatási Minisztérium, Budapest.

- Pallag Andrea (2005): A megújuló „rajz és vizuális kultúra” vizsga. *Iskolakultúra*, **15**, 10. sz. 144–154.
- Pallag Andrea (2006): A megújult érettségi vizsga lehetőségei a rajz és vizuális kultúra tantárgy számára. In: Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 279–294.
http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Uj_Erettsegi-15_Pallag_megujult_ereitsegi.
- Pallag Andrea, Bodóczy István, Deszpot Gabriella és Szalay József (2005): *Az érettségiről tanároknak. Vizuális Kultúra*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Papanek, V. (1985): *Design for the Real World*. Thames & Hudson, London.
- Papp László (2009): Közvetlen képi kommunikáció. In: *Országos Neveléstudományi Konferencia Absztraktok*, MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest
- Peternák Miklós (1993): *Új képfajtákról*. Balassi Kiadó – Intermedia, Budapest.
- Powell, M. C. és Speiser, V. M. (szerk., 2005): *Art education and Social Change: Little Signs of Hope*. Peter Lang, New York.
- Read, H. (1943): *Education Through Art*. The Shenwall Press, London.
- Robinson, K. (szerk., 1996): *Arts Education in Europe: a Survey*. Council of Europe, Culture Committee, Strassbourg.
- Scholz, O. és Schirmer, E. (szerk., 1986): *Krieg und Frieden in der Kunstpädagogik*. Hochschule der Künste, Berlin.
- Selle, G. és Aissén-Crewett, M. (1990): *Experiment Ästhetische Bildung: aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen*. Rowolt, Reinbek.
- Séra László, Kárpáti Andrea és Gulyás János (2002): *A térszemlélet. A vizuális-téri képesség-pszichológiája, fejlesztése és mérése*. Comenius Kiadó, Pécs.
- Sharp, C. és Le Métails, J. (2000): *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project*. National Foundation for Educational Research in England and Wales (NFER), London.
- Sievert-Staudte, A. (2001): Zur Institutionalisierung von Frauen- und Geschlechterforschung in Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. In: Gienger, S. és Peter-Bolaender, M. (szerk.): *Frauen Körper Kunst*. Rohwolt, Kassel. 29–42.
- Smith-Shank, D. L. (szerk., 2004): *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance*. The National Art Education Association, Reston.
- Smith-Shank, D. L. és Hausman, J. (szerk., 1994): *Evaluation in art education*. Illinois Art Education Association (IAEA) Press, Chicago.
- Strohner József (2005): Társadalmi szerepek a vizuális kommunikáció folyamataiban és vizuális nevelés. *Magyar Pedagógia*, **105**, 3. sz. 283–307.
- Strohner József (2007): *Vizuális Aktivitás Kompetencia (A vizuális nevelés egy lehetséges alternatív személyiségfejlesztő modellje)* Doktori értekezés. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Székácsné Vida Mária (1982): *A művészeti nevelés hatásrendszere*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Tacol, T. és Čerkez, B. T. (2006): *Art education facing the challenges of postmodern heritage: the importance of pupil's holistic visual art development*.
http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/art_educ_facing_challeng_postmodern_heritage-slo-enl-t07.pdf. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Tarján Gábor (1984): *Mindennapi hagyomány*. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest.
- Tomhave, R. D. (1992): Value bases underlying conceptions of multicultural education: An analysis of selected literature in art education. *Studies in Art Education*, **34**. 1. sz. 48–60.
- UNESCO (1996): *Our Cultural Diversity. World Commission on Culture and Development Report*. UNESCO, Paris.
- Vass Zoltán (2006): *Pszichodiagnosztikus rajzvizsgálat*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Zombori Béla (szerk., 2004–2008): *Képszótár. Online lexikon*. <http://www.kepszotar.hu>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Zombori Béla (1998): Tanulmányi verseny projekt módszerrel a vizuális nevelésben. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *Vizuális nevelés: vizsga és projekt módszer*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 83–92.

3.

A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei

Zsolnai Anikó

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Bevezetés

A nemzetközi pszichológiai és pedagógiai kutatások közel fél évszázada foglalkoznak a szociális kompetencia különböző összetevőinek életkori, nemek szerinti és kulturális sajátosságaival, a viselkedést meghatározó személyiségjellemzők és a környezeti tényezők közötti kölcsönhatással, valamint a viselkedés iskolai és iskolán kívüli fejlesztési (pozitív irányú változtatásának) lehetőségeivel (pl. *Van Der Zee, Thijs és Schakel, 2002; Shin An és Cooney, 2006*). E kutatások alapján számos adat áll rendelkezésünkre arról, hogy a viselkedés eredményessége, a környezettel való interakció jelentős mértékben befolyásolja az egyének nemcsak magánéleti, hanem tanulmányi-szakmai boldogulását is, s fordítva, a társas interakciók eredményességét nagymértékben meghatározzák az egyén kognitív jellemzői. E kutatások azt is bizonyítják, hogy a tudatos, tervszerű fejlesztésre (preventívra és nem preventívra egyaránt) már az óvodai évek alatt, ezt követően pedig a tankötelezettség során folyamatosan szükség van.

Az elmúlt másfél évtizedben Magyarországon is egyre több a szociális összetevők (elsősorban a képességek és a készségek) működésére, a környezet–személyiség közötti kapcsolatra irányuló kutatás (pl. *Zsolnai, 1995, 1998; Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005; Zsolnai és Kasik, 2007*), megindult a szociális fejlődést segítő programok kidolgozása és néhány esetében azok hatásvizsgálata (pl. *Konta és Zsolnai, 2002; Oláh, G. Tóth és Nagy, 2008*), ám ezek száma a mai napig csekély a külföldi vizsgálatok és programok számához képest. E helyzetnek egyrészt az a magyarázata, hogy a hazai iskolarendszer nem a szociális-affektív, hanem a kognitív összetevők fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Másrészt – az

előbbivel szoros összefüggésben – a társadalom és az iskola is úgy véli, a szülői hatások megteremtik a hatékony, a társadalmi elvárásoknak megfelelő, alkalmazható viselkedésformák kialakulásának és formálódásának feltételeit (Fülöp, 1991; Zsolnai és Józsa, 2002). Ugyanakkor több vizsgálati eredmény (pl. Földes, 2005) ennek éppen az ellenkezőjét mutatja, így a szociális nevelés kiemelt iskolai feladattá vált.

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében két évtizede folyó kutatások eredményei szerint már az iskolába lépés előtt igen nagy egyéni különbségek azonosíthatók a szociális viselkedés mért pszichikus összetevőinek működésében (pl. Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2002; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2008). Mind a keresztmetszeti, mind a longitudinális vizsgálatok alapján sem a 8–10 (Zsolnai és Józsa, 2002), sem a 10–13 éveseknél (Józsa és Zsolnai, 2005) a szociális képességek és készségek működése spontán módon – tudatos, tervszerű beavatkozás, direkt vagy indirekt fejlesztés nélkül – nem változik pozitív irányba. A serdülőkorú tanulókkal végzett kutatások (pl. Zsolnai, 1999; Zsolnai és Kasik, 2006; Kasik, 2007) adatai szintén azt mutatják, hogy e pszichikus összetevők nem módosulnak jelentős mértékben. Ugyancsak fontos kutatási eredmény, hogy működésük az életkor előrehaladtával egyre kevésbé függ össze a szülők iskolázottságával, ám egyre inkább szoros a kapcsolat a tanulmányi sikerességgel (Kasik, 2007).

A szociális kompetencia empirikus vizsgálatának irányai

A szociális kompetenciát vizsgáló nemzetközi kutatások napjainkban három nagy csoportba sorolhatók. Míg az 1990-es évekig a legtöbb vizsgálat a pszichikus rendszer összetevőinek (különböző képességek, készségek, motívumok stb.) meghatározásával, modellezésével (pl. Meichenbaum és mtsai., 1981) és azok empirikus vizsgálatával foglalkozott (alapkutatások), mára ehhez a kutatási irányhoz tartozik a legkevesebb vizsgálat. A társas viselkedés különböző tudományterületeken – például humánétológia, kognitív idegtudomány, evolúciós pszichológia – elért kutatási eredményeit felhasználó elméleti modellek alapján az 1990-es évektől főként a szociális összetevők más – pszichikus (affektív, kognitív), idegrendszeri és közvetlen vagy közvetett környezeti – tényezőkkel való összefüggéseit tárják fel (összefüggés-vizsgálatok), egyre gyakrabban longitudinális vizsgálat keretén belül (pl. Gresham és Elliot, 1993; Chen, 2006). A két kutatási irány közös jellemzője, hogy az egyes pszichikus összetevők működési me-

chanizmusainak és a környezeti tényezők hatásának értékelése egyszerre több személy (gyermek, pedagógus, kortárs, szülő, testvér) véleménye alapján történik (pl. *Caldarella, P. és W. Merrell, 1997; Brown, Odom és McConnell, 2008*).

A második kutatási iránnyal szoros kapcsolatban áll a harmadik, amelynek célja a feltárt összefüggések alapján olyan fejlesztő programok kidolgozása és hatásvizsgálata (*hatásvizsgálatok*), amelyek jól alkalmazhatók iskolai, tanórai keretek között (pl. *Schneider és Byrne, 1985; Anderson, 2000; Zsolnai és Józsa, 2003*). E programok elsősorban a szociális viselkedést hosszú távon negatívan befolyásoló, a sikeres alkalmazkodást, a társas eredményességet gátló problémák megelőzésére irányulnak, ebből adódóan a szociális kompetencia legfőbb komponenseire koncentrálnak, például a kommunikációs képességre, a konfliktus- és problémamegoldó képességre, az érdekérvényesítést meghatározó képességekre, valamint az érzelmi képességekre. A programok egyik általános sajátossága, hogy a fejlesztést megelőző vizsgálatok résztvevői közül leginkább a felnőttek értékelését veszik figyelembe. A fejlesztő kísérletek időtartama változó, jelentősen kisebb azoknak az aránya, amelyek fél évnél rövidebbek, valamint egyre gyakrabban végeznek a fejlesztés hosszú távú hatását feltérképező utóhatás-vizsgálatot.

Mindhárom csoport a vizsgált személyek és azok kapcsolata alapján további alcsoportokra osztható. Mind az alapkutatások, mind az összefüggés-vizsgálatok túlnyomó része nemcsak a gyerekek (*egyfókuszú vizsgálatok*), hanem a pedagógusok, a szülők és a testvérek szociális képességeinek, készségeinek, motívumainak működését is vizsgálja (*többfókuszú vizsgálatok*). A pedagógusok viselkedésének értékelése főként az iskolai létező elengedhetetlen, tanult szociális összetevők (pl. készségek) elemzésekor nyújt fontos információkat (*pedagógus-gyermek vizsgálatok*). Abban az esetben, ha olyan összetevők működését mérik, amelyek feltehetően genetikai alapokkal rendelkeznek, azt vizsgálják, az adott összetevők miként határozzák meg a szülők társas viselkedését, s ezek miként függnek össze az önjellemzés eredményeivel (*szülő-gyermek vizsgálatok*). Ugyancsak elemzik a testvérek közötti viselkedésbeli különbségeket és hasonlóságokat, egymás viselkedésére gyakorolt hatásukat, valamint a testvérek és a szülők viselkedése közötti összefüggéseket (*testvér-szülő vizsgálatok*).

A magyarországi pedagógiai vizsgálatok leginkább alapkutatások, kevés összefüggés-vizsgálatot (pl. *Braunitzer, Kasik és Benedek, 2009; Kasik és Tóth, 2009*) s még kevesebb fejlesztő program kidolgozását megalapozó vizsgálatot végeznek, illetve csekély számú fejlesztő program hatásáról vannak megbízható

empirikus adataink (pl. *Zsolnai és Józsa, 2003*). A gyermeki önjellemezés mellett leginkább a pedagógus vagy a szülő ítéletét használják fel, s a mérőeszközök többsége a gyermekek jellemzésére szolgál. Ugyanakkor a fejlesztő programok – akárcsak a legtöbb nemzetközi program esetében – a felnőttek (főként a pedagógusok) által adott értékelésre épülnek (pl. *Konta és Zsolnai, 2002*). A nemzetközi adatokkal (*Brown, Odom és McConnell, 2008*) megegyezően a hazai vizsgálatok eredményei is azt mutatják, hogy a gyermekek, a pedagógusok és a szülők igen eltérően vélekednek a gyermek viselkedését meghatározó pszichikus összetevők működéséről, s az ítéletek az életkor előrehaladtával az összetevők jelentősebb hányadánál egyre eltérőbbek (*Józsa és Zsolnai, 2005; Kasik, 2008*).

A szociális készségek és képességek mérése

A szociális kompetencia kutatásával foglalkozó szakemberek egyetértenek abban, hogy a szociális készségeknek és képességeknek meghatározó szerepük van a szociális viselkedés működésében. Az elmúlt évtizedek vizsgálatai kimutatták, hogy azon gyerekeknek, akiknek hatéves koruk körül nagyon fejletlen a szociális készség- és képességegyüttesük, felnőttkorukban több rizikófaktornak vannak kitéve (pl. *Parker és Asher, 1987; Ladd és mtsai., 1999*). A kutatások bebizonyították azt is, hogy a gyerekek szociális készségeinek és képességeinek fejlettsége már az iskolakezdéstől összefügg iskolai teljesítményük alakulásával. Akik nem tudnak figyelni másokra, akik nem tudnak alkalmazkodni, akik képtelenek kontrollálni negatív érzelmeiket, azok rosszabbul fognak teljesíteni társaiknál (*Parker és mtsai., 2004; Cole és Cole, 2001*). A tanulmányi sikeresség egyik meghatározója ugyanis az, hogy a gyerekek milyen kapcsolatot tudnak kiépíteni tanáraikkal és kortársaikkal. Ez segítheti, de egyben gátolhatja is őket a jó eredmények elérésében (*Parker és mtsai., 2004*).

Mivel a szociális készségek és képességek fontos szerepet játszanak az iskolai jó közérzet és teljesítés kialakulásában, felmerül a kérdés, hogyan tudjuk segíteni a gyerekeket abban, hogy ezeket a készségeket és képességeket minél hatékonyabb tudják működtetni. Jó fejlesztő programokra van szükség, amelyek hatékonyságát viszont a készségek és képességek mérése nélkül lehetetlen kimutatni. Ezek vizsgálata természetüknél fogva azonban igen nehéz, mivel működésüket számos tényező befolyásolja (*Semrud-Clikeman, 2007*). Közülük a situációfüggőség a legfontosabb. Szociális viselkedésünket alapvetően meghatározza, hogy éppen milyen helyzetben vagyunk. Más szociális készségeket

működtetünk egy bolti bevásárlás, egy szerelmi találka vagy egy iskolai felelés közben. A szociális készségek többsége kultúrától függő, tehát ami az egyik kulturális közegben elfogadott, az egy másikban akár megdöbbenést kiváltó is lehet. Az érzelmek szintén jelentősen hatnak szociális viselkedésünkre. Ha például valaki rosszkedvű, nehezen tud mosolyogva köszönni ismerőseinek, ami pedig a kapcsolatfelvétel legelső eleme.

A szociális kompetencia fejlődése leginkább gyermekkorban befolyásolható, így szükség van azokra az empirikus kutatásokra, amelyek különböző életkorban vizsgálják a szociális készségek és képességek fejlődését és fejlettségét. Ahhoz azonban, hogy ezeket eredményesen tudjuk mérni, a felsorolt tényezők mindegyikét figyelembe kell venni.

A szociális készségek és képességek mérési tradíciói

A szociális készségek és képességek mérésének két alapvetően eltérő útja figyelhető meg a vizsgálatokban. Az egyik a pedagógiai pszichológiában, a másik a szociálpszichológiában gyökeredzik, s azok kutatási tradícióit követi.

A „*behavioral assessment*” kutatási irány pszichometriai jellegű, és a viselkedés összetevőinek mérésére fókuszál. Az ehhez az irányhoz tartozó kutatók nagy figyelmet fordítanak a vizsgálandó szociális viselkedés pontos meghatározására, azok elemeinek feltárására, az erre alkalmas mérőeszközök kifejlesztésére. A hatékony szociális viselkedést többdimenziós konstruktként kezelik, amelyben a különböző készségeknek és képességeknek meghatározó szerepük van. *Calderra* és *Merrel* (1997) öt fő viselkedési dimenziót – társas kapcsolatok, önmenedzselés, tanulmányi előmenetel, együttműködés, asszertivitás – határoz meg, amelyek működésében különböző szociális készségcsoportok vesznek részt. Vannak olyan szociális készségek, amelyek csak egy vagy néhány dimenzióban jelennek meg, de vannak olyanok is, amelyek mind-egyikben fontos szerepet játszanak a sikeres kivitelezésben.

Az egyes viselkedési dimenziókhoz kapcsolódó szociáliskészség-csoportok és azok elemeinek a feltárása azért nagyon fontos, mert ez lehetőséget ad a diagnosztikus értékelésre, majd a fejlesztés menetének a meghatározására. Az ilyen típusú kutatások fő célja ebből következően az, hogy egy adott életkori csoporton belül megkülönböztesse a fejlett és a fejletlen szociális készségekkel és képességekkel rendelkező egyéneket, hogy feltárja az egyéni különbségeket és kiszűrje a problémás viselkedési elemeket (*Cillesen* és *Bellmore*, 2004).

A „behavioral process” kutatási irány nem fektet hangsúlyt arra, hogy a vizsgálandó szociális készségek és képességek körét pontosan kijelölje és definiálja, ezek helyett olyan összetett fogalmakat használ, mint szociális kompetencia, szociális hatékonyság, szociális aktivitás. Ezek a kutatások átfogó jelleű indikátorokban (pl. szociális elfogadottság, népszerűség, agresszió, visszahúzódottság) gondolkodnak, s először e dimenziók mentén vizsgálják meg a személyeket. Ezután különböző szociális feladatok és helyzetek megoldása közben (pl. új csoportba való kerülés, konfliktusmegoldás, versengés, társakkal való együttműködés) figyelik meg az egyéneket. Fő cél az aktuális viselkedés direkt megfigyelése, az, hogy a személyek hogyan reagálnak különböző szituációkra, hogyan oldanak meg szociális problémákat és feladatokat. A hangsúly itt a viselkedési folyamat elemzésén van. Bár e megközelítés nyomán következtetni lehet a sikeres vagy sikertelen szociális viselkedést működtető legfontosabb készségek és képességek meglétére, arra azonban nem, hogy ezek milyen módon szerveződnek és vesznek részt az eltérő szituációkban mért szociális viselkedés alakulásában (Cillesen és Bellmore, 2004).

A szociális készségek és képességek vizsgálata során használt mérési technikák

A szociális készségek mérése során alkalmazott legismertebb technikák a következők:

- interjú,
- megfigyelés,
- önjellemzés, önértékelés,
- szociometria,
- mérőskálák.

Az *interjú* készülhet magával a vizsgálati személlyel és/vagy az őt jól ismerő egyénekkel: szülőkkel, barátokkal és tanárokkal. Az interjúk szerkezetében különbség van attól függően, hogy milyen életkorú gyerekekkel történik az adatfelvétel. Fiatal gyerekek esetében az interjú kevésbé strukturált, és a kérdezők gyakran használnak segédeszközöket, például színes ceruzákat és papírt, bábokat vagy babákat. Az ekkor megfogalmazott kérdések mindig rövidek és konkrétak, mint „Kik a barátaid?” vagy „Mit szeretsz csinálni a barátaiddal?”. A játékos forma is nagyon lényeges, amire igen alkalmas a bábokkal történő kikérdezés. Ilyen például az *Ablow* és *Measelle* által kidolgozott *Berkeley Puppet Interview*, amely a

kicsi gyerekek szociális képességeit, társkapcsolatait, pszichés problémáit és agresszív viselkedését méri (*Semrud-Clikeman, 2007*). Ez a vizsgálati eljárás lehetőséget ad a gyerekeknek, hogy szóban és/vagy nonverbálisan feleljenek a kérdésekre különböző bábok segítségével. Az ilyen életkorú gyerekeknel a rajzfilmfigurák szintén jól használhatók interjúzások során. Nyolcéves kor fölött már általában kikérdezik a gyerekeket az érzéseikről és a társas kapcsolataikról. Ekkor érdemes hipotetikus szituációkkal dolgozni, ahol a gyerekeknek meg kell oldaniuk egy-egy felvetett problémát.

A serdülőkkel készített interjúk során jól alkalmazhatók a videofilmek, amelyek segítségével könnyebben tudják jellemezni problémás kapcsolataikat: ki merik mondani, hogy miért nincs barátjuk, vagy hogy miért utasítják el őket osztálytársaik.

A természetes környezetben történő *megfigyelés* szintén az egyik legfontosabb eszköze a gyerekek körében végzett szociáliskészség-vizsgálatoknak. Már az 1970-es évek végén *Gottman (1977)* egy több szempontú megfigyelési rendszert dolgozott ki, amely a gyerekek iskolai viselkedését különböző szituációkban – órai előadás vagy demonstráció, egyéni tevékenység, kiscsoportos foglalkozás, órai közös munka, szabad interakció az osztálytársakkal, a tornateremben, a szünetben és az osztálytermen kívüli játék – jellemezte. Olyan kategóriákat használt a gyerekek viselkedésének jellemzésére, mint pozitív, megerősítő verbális vagy nonverbális jelzés adása és fogadása, negatív, megerősítő verbális vagy nem verbális jelzés adása és fogadása. Az elmúlt 30 év alatt számos új megfigyelési szempontsört is kifejlesztettek (pl. *Stephens, 1992; Ostrov és mtsai., 2004*), amelyekkel a szociális viselkedés minél pontosabb megfigyelésére törekcszenek. Ezek közé tartozik a *Brown* és munkatársai által kidolgozott System for Observation of Children's Social Interactions (SOCSI), amely a következő stratégia alapján elemzi a gyerekek társas interakcióit. Először a megfigyelést végzők a gyerekek sikeres és sikertelen szociális viselkedési formáit rögzítik eltérő szituációkban (pl. társakkal folytatott beszélgetés). Ezt követi az elemzés, amelyet egy olyan munkatárs végez el, aki nem volt jelen a vizsgálatnál. Végül a rögzített viselkedési formák értékelése nyomán összegzik az adott gyerekre jellemző szociális viselkedési stratégiák jellemzőit (*Semrud-Clikeman, 2007*).

Az *önjellemezés* mint a szociális készségek fejlettségére irányuló mérési módszer többféle mérőeszközt foglal magában. Leginkább a kérdőívet használják e célra (pl. *Goodman és mtsai., 1993; Zsolnai és Józsa, 2003*), de a naplók, önmegfigyelések és interjúk is sok értékes adatot szolgáltatnak. Az utóbbiak jellegüknel fogva olyan mérési metóduosok, amelyeket kevésbé szoktak alkalmazni gyermekek körében.

A kérdőívek közül a leggyakrabban használtakat három nagy csoportba lehet osztani (*Semrud-Clikeman*, 2007). Az elsőbe a szociális készségeket közvetlenül, a másodikba a szociális aktivitást általánosan, a harmadikba a szociális viselkedést valamely specifikus szempontból mérők tartoznak. Ezeknek a vizsgálati eszközöknek gyakran megvannak a szülői és a pedagógusi verzióik is, amelyek által jól összevethetők a vizsgált készségek megítélésének hasonlóságai és eltérései az önjellemzéshez képest.

A szociális készségeket direkt vizsgáló eszközök közé tartozik többek között a *Social Skills Rating Scale* (*Gresham és Elliot*, 1993), amely hat és tizennyolc éves kor között használható (az önjellemzésen kívül szülői és pedagógusi változatai is van), és a nyolctól tizenhat éves korig mérő *Friendship Quality Questionnaire* (*Parker és Asher*, 1993).

A szociális aktivitást tágabban vizsgáló eszközök között olyan kérdőívek találhatók, mint az *Interpersonal Competence Scale* (*Cairns és mtsai.*, 1995) vagy a *Joseph Pre-school and Primary Self-Concept Screening Test* (*Joseph*, 1979).

A szociális viselkedést valamely sajátos szempontból elemző kérdőívek közül igen ismert a *Harter* által kifejlesztett *Self-Perception Profile for Children and Adolescents* és a *Pier-Harriss Self-Concept Scale* (*Semrud-Clikeman*, 2007).

A szociometriai eljárás (pl. *Mize és Ladd*, 1990, *Mérei*, 1988; *Smith és Hart*, 2004) az egyik legelterjedtebb módszere a gyerekkori szociális készségek mérésének. Mindkét formáját (választás, értékelés) szívesen alkalmazzák az ilyen típusú fölmérésekben. Az első esetben a gyerekeknek csak azt kell megjelölniük, hogy ki a legjobb barátjuk az osztályban, vagy ki az, akit a legkevésbé szeretnek társaik közül. A második típusú eljárás során már minden tanulót értékelniük kell a gyerekeknek, például „Mennyire szeretnél játszani Pistával?” stb.

A szociometriai eljárás egyik igen fontos célja a barátok és a barátságok felderítése, ami leginkább a kölcsönös választásokból követhető nyomon, és következtetni lehet belőle a gyerekek sikeres szociális aktivitására vagy ennek elégtelen működésére (pl. *Vaughn és mtsai.*, 2001).

Mérőskálák sokasága is jól használható a szociális viselkedés jellemzésére (pl. *Gresham és Elliott*, 1993; *Missall*, 2002). Közülük leginkább az ötfokozatú skála terjedt el, amelynek kitöltését a vizsgált személy és/vagy a vizsgált személy életében fontos szerepet játszó emberek (pl. barát, szülő, tanár) végzik el. Gyerekek esetében legtöbbször a szülőket és a pedagógusokat kéri fel értékelőknek, hiszen ők jól meg tudják figyelni gyermekeik, ill. tanítványaik szociális viselkedését az otthoni és az iskolai környezetben.

Igen gyakori az ún. tanár szerinti népszerűségi lista elkészíttetése, amikor a gyerekek osztályfőnökét megkérlik, hogy egy ötfokozatú skálán bejelölve olyan típusú kérdésekre válaszoljon, mint például „Milyen gyakran választják játszótársnak a többiek Istvánt az osztály más tanulóihoz képest?”. Több kutató azt figyelte meg, hogy a tanárok értékelése a gyerekek népszerűségéről megbízható és reális jelzésekkel szolgál a szociális készségekről. A szociometriai technikákhoz képest ez olcsó és hatékony módszer a népszerűségi adatok megszerzésére (Dodge és mtasai., 1986; Egeland és Kreutcer, 1991).

Bár a szociális készségek és képességek mérésére megfelelő számú, fajtájú és minőségű eszköz áll a kutatók rendelkezésére, összehasonlítva őket az iskolai tudásszint és a kognitív képességek vizsgálatára használt mérőapparátussal, megállapítható, hogy az előbbieik jószágmutatói sokkal rosszabbak. Ugyanaz a tendencia mutatható ki náluk, mint a személyiség és az érzelmi kompetencia mérését végző eszközök esetében. Ezek többségére az jellemző, hogy a reliabilitásuk és a validitásuk 0,50 és 0,80 között mozog, szemben az általánosan elfogadott 0,80 fölöttihez képest (Semrud-Clikeman, 2007). Ez főként abból ered, hogy a szociális készségek és képességek mérését számos tényező nehezíti. A szociális viselkedés mindig szituációhoz kötött, ami a mérés objektivitását befolyásolja. Az értékelők szubjektivitása szintén nehezítő körülmény. Elképzelhető, hogy egy gyerek szociális viselkedését másként ítéli meg az édesanyja vagy az édesapja a különböző otthoni helyzetekben, vagy az iskolában egyazon tanuló szociális aktivitását eltérő módon értékeli az őt tanító tanárok. A viselkedésre vonatkozó információk korlátozottsága ugyancsak gátló tényezőként hat. A családon belüli társas viselkedési formákra a pedagógusoknak semmilyen vagy igen kevés rálátásuk van, de ugyanez érvényes a szülőkre is, akiknek gyermekük osztályban elfoglalt helyzetéről, társaikkal és tanáraikkal folytatott interakcióiról nincsen megfelelő számú információja. Ebből következően a szociális készségek és képességek vizsgálata során a kutatóknak többféle vizsgálati módszerrel és több értékelő bevonásával kell dolgozniuk.

A szociális készségek és képességek mérési gyakorlata

A bemutatott mérési technikák alkalmazási lehetősége főként attól függ, hogy milyen céllal, milyen életkori mintán akarják használni őket. A szociális készségek és képességek mérése során azok összetettsége miatt a kutatók

gyakran többféle mérési eljárást (pl. megfigyelés és/vagy szociometria, interjú) alkalmaznak. Ha viszont csak egy vizsgálati eszközzel, például kérdőívvel dolgoznak a kutatók, akkor az önjellemzésen kívül a készségek és képességek fejlettségének megítélése több értékelő (pedagógusok, szülők, társak) bevonásával történik.

Jól példázza mindezt a *Drasgow* és munkatársai (2008) által bemutatott mérési eljárás (*Ecological Inventories*), amelyet eredetileg *Brown* és munkatársai (2008) dolgoztak ki, s amelyet főként a szociális viselkedési zavarok kiszűrésére használnak. Ez öt lépésben történik: 1. A különböző szociális viselkedési formákhoz alapvetően szükséges szociális készségek és képességek körének meghatározása. 2. Az ezek működését feltételező helyszínek (pl. iskola) kiválasztása. 3. A különböző helyszínek kisebb egységekre való felosztása (pl. iskolai osztályterem, ebédlő, iskolai játszótér). 4. Az ezeken a helyszíneken történő szociális aktivitások (pl. kommunikáció, szabad játék, szervezett csoportban való részvétel számbavétele). 5. A helyzetekben működtetendő viselkedési elemek (pl. kérés, visszautasítás) összegyűjtése.

Az adatgyűjtési munkában pedagógusok, szülők és pszichológusok működnek közre annak érdekében, hogy a nem jól működő szociális készségek és képességek feltárását követően a gyerekek megfelelő fejlesztésben részesüljenek.

A mérési eljárás két alapvető módszere az interjú és a megfigyelés. Az interjúk kérdései tartalmukban megegyeznek, s azokat a gyerekek szüleinek, tanárainak teszik fel. A természetes környezetben történő megfigyelés során a vizsgált gyerekek szociális aktivitását olyan helyszíneken és helyzetekben mérik, ahol a mindennapjaik folynak, pl. osztálytermi interakciók, szabad játék, iskolai ebédelés csoportban stb. Az így nyert információk alapján nemcsak az derül ki, hogy az eltérő szociális helyzetekben és interakciókban hogyan működnek a különböző szociális készségek és képességek, de az is, hogy az adott szociális viselkedés mennyire felel meg a szűkebb és tágabb szociális környezetben elfogadott normáknak és elvárásoknak. A kapott adatok ismeretében fel lehet vázolni azokat a tipikus viselkedési formákat és szociális aktivitási elemeket, amelyek az egyes gyereket jellemzik a különböző szituációk és interakciók során. A nem megfelelően működő szociális készségek és képességek kiszűrése után kerül sor az egyéni fejlesztés tartalmának és módszereinek a kidolgozására.

A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei

A diagnosztikus értékelést a szummatív és a formatív értékeléstől eltérően főként azokban az esetekben használják, amikor a tanulási folyamatban felmerülő valamely probléma a szokásos értékelésnél részletesebb és eltérő jellegű vizsgálatokat kíván meg (Vidákovich, 2001). A diagnosztikus mérések egyaránt alkalmazhatók a tudásszint és a képességvizsgálatok során, azonban a készségek és képességek esetében az elemzésre váró képesség struktúráját kell feltárni, ami a legtöbbször igen bonyolult feladat. Főként igaz ez a szociális készségek és képességek rendszerére, amelyek működését számos egyéb (pl. kognitív készségek, környezeti tényezők) befolyásolja.

A diagnosztikus értékelés egyik leghasznosabb módszere a strukturális elemzés. Ezzel az elemzési módszerrel kimutatható, „hogyan melyek egy adott képesség fejlődésének problémái, illetve milyen sajátos képességstruktúrák alakulnak ki a fejlődés során, esetleg annak zsákutcáiként” (Vidákovich, 2001, 321. o.). Ez módot ad a hibák vagy a hibás működések részletes kiszűrésére, ami után lehetővé válik azok gyors és eredményes korrigálása.

A képességmérések a fejlődéselemzésre is sok lehetőséget kínálnak, mivel ezek során kimutathatók a készségek és képességek teljesítményeinek változására jellemző tendenciák. A fejlődés elemzésére, a fejlettség szintjének vagy annak problémáinak jellemzésére a normaorientált és a kritériumorientált értékelést használják. A kettő közül a kritériumorientált az, amely a szociális készségek és képességek elemzésénél azok sajátosságaiból fakadóan igen jól alkalmazható. Az eljárás során a minősítés nem a csoport eredményeihez viszonyítva történik, itt a legfontosabb az egyéni teljesítmények és a megállapított kritérium eltérésének a vizsgálata.

A kritériumorientált értékeléshez szorosan kapcsolódik a kritériumorientált fejlesztés (Nagy, 2000, 2007), ahol kritériumként egyértelműen megadott az elérendő fejlettségi szint. A fejlesztés minden gyerek esetében életkortól függetlenül mindaddig folyik, amíg a megadott kritériumot el nem éri, amíg az elsajátítás meg nem történik. Az elsődleges hangsúly tehát azon van, hogy a fejlesztett készségek, képességek, motívumok optimális elsajátítása, begyakorlása végbemenjen. A fejlesztés az elérendő végcélhoz viszonyítva azon az aktuális fejlettségi szinten zajlik, ahol éppen az adott gyermek van, függetlenül attól, hogy a társai a fejlődésben hol tartanak.

A kritériumorientált fejlesztés alkalmazása olyan készségek, képességek, motívumok kialakítása esetén szükséges, amelyek feltételezhetően alapvetően meghatározzák a személyiség egészének fejlettségét, optimális begyakorlásuk nélkül az egyén társadalmi beilleszkedése válhat kétségessé (Nagy, 2000).

A szociális készségek jelentős hányada a személyiség fejlődését, az egyénnek a szociális közegben történő 'boldogulását' alapvetően meghatározza. Ennek következtében a szociális készségek optimális fejlettségének elérése mindenki számára célként tűzhető ki. E készségek fejlesztése tehát a kritériumorientált pedagógia eszköztárával folytatandó (Zsolnai és Józsa, 2002).

A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérésének elméleti keretei

A diagnosztikus mérés és fejlesztés elméleti keretét a szociális kompetencia integratív megközelítése adja (Rose-Krasnor, 1997; Nagy, 2000, 2007; Zsolnai és Kasik, 2008; Kasik, 2010), amely komplex leírás a szociális kompetencia részrendszereiről (szociális, emocionális és kognitív), azok alrendszereiről (részrendszerenként motívum- és képességrendszerek), illetve ezek rendszerösszetevőiről (alrendszerenként az öröklött és tanult összetevőkről: motívumok, képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek).

A Rose-Krasnor-féle modell az interakciók hatékonyságából kiindulva határozza meg a szociális kompetenciát úgy, hogy figyelembe veszi az egyéni és az interakciókban közreműködő más személy/személyek aspektusait egyaránt. Ebben a keretben a szociális kompetencia olyan egymással kapcsolatban álló elemek szerveződésékként írható le, amely szituációfüggő és célorientált viselkedések sorát működteti. A modell szerint a szociális kompetencia szociális, érzelmi és kognitív alrendszerekből álló motívum- és képességrendszer. A szociális alrendszerhez a kommunikációs motívumok és képességek, az alapvető viselkedési formákat (például a versengést) meghatározó motívumok és képességek, az érzelmi rendszerhez az érzelmek kifejezését, felismerését, ismeretét és szabályozását végző motívumok és képességek, a kognitív alrendszerhez pedig az információfeldolgozást végző folyamatok, struktúrák és a problémamegoldó képesség tartozik. Rose-Krasnor mindhárom alrendszerben a képességek mellett elkülöníti a

készségeket és az ismereteket, amelyek tanult összetevők, és a kivitelezésben játszanak nagy szerepet (Kasik, 2010).

Nagy József (2000, 2007) modellje szerint a szociális kompetencia működését az egyéni szociális értékrend és a szociális képességrendszer szabályozza. Az egyéni szociális értékrend motívumok (szociális hajlamok, attitűdök és meggyőződések) hierarchikus rendszere, a szociális képességrendszer pedig komplex (pl. szociális kommunikáció) és egyszerű (pl. segítség, vezetés) képességek szerveződése. Ez a képességrendszer működteti/irányítja a szociális viselkedést úgy, hogy a meglévő komponenseket aktivizálja, s azokból újakat állít elő. A szociális képességrendszer készségek és ismeretek, valamint szokások és minták készleteiből szervezi a szociális kompetencia működését, a szociális viselkedést.

E két modell nagyon jól illeszkedik Damasio (1995) viselkedésről alkotott elméletéhez, miszerint a szociális aktivitást nagyban befolyásolja a helyzet, a helyzetben részt vevők viszonya egymáshoz és a helyzethez, az aktivitás érdeke, érdekértékelése és az érdekütközés. Damasio modelljében a felismerés és az érdekértékelés, a lehetőségértékelés és a viselkedés folyamatának fázisai öröklött és tanult reprezentációk – ismeretek, motívumok, érzelmek és operátorok – alapján működnek, ezek implicit eredményei a meggyőződés, az érdek, az akarat és a szabály. A folyamatokban fontos szerep jut az érzelmeknek, amelyek egyrészt jelzőfunkciót látnak el a helyzetről, a változásokról, másrészt előre jelzik a várható következményeket, és visszajelzést adnak az aktivitásról (Kasik, 2010).

E három elméletre építve saját felfogásunkban az integratív szociális-kompetencia-modell két alrendszerből – szociális-érzelmi és szociális-kognitív – épül fel, amelyek motívum- és képességrendszerből mint részrendszerekből szerveződnek. A képességrendszer elemei a szociális aktivitást kivitelező képességek, amelyek öröklött és tanult, valamint implicit és explicit alapszabályokat követve valósítják meg az aktivitást (Zsolnai és Kasik, 2008; Kasik, 2010).

Az integratív szociális-kompetencia-modell öt fő pszichikus összetevőjének a szociális-érdek-érvényesítő képességeket (együttműködés, segítség, versengés, vezetés); az érzelmi képességeket (érzelmek felismerésének, kifejezésének, megértésének és szabályozásának képessége); a szociális-probléma-megoldó képességet (problémátájékozódási és problémamegoldási képesség); a megküzdési stratégiákat (a proszociális és agresszív viselkedésben szerepet játszó, érzelmi és szociális készségekkel összekapcsolódó

megküzdési formák) és a szociális kommunikációt tekintjük (Zsolnai és Kasik, 2008).

A felsorolt összetevők a nemzetközi vizsgálatok (pl. Grusec és Hastings, 2007; Forgas és Fitness, 2008) eredményei szerint külön-külön s egymással való kölcsönhatásuk miatt is nagyon fontos szerepet játszanak az egyén és a környezete számára egyaránt hatékony kapcsolatok kialakításában és kezelésében, a társadalmi szabályokhoz, normákhoz és értékekhez való alkalmazkodásban, illetve ezek minél tudatosabb alakításában.

Szociálisérdek-érvényesítő képességek (együttműködés, segítség, versengés, vezetés)

A nemzetközi vizsgálatok (pl. Fülöp, 2003; Fiske, 2006) eredményei szerint a Nagy József (2000) által szociálisérdek-érvényesítő képességeknek nevezett együttműködési, segítő, versengési és vezetési képességek működése mind a belső kiegyensúlyozottság, mind a társadalmi együttélés és fejlődés szempontjából alapvetően meghatározza nemcsak magánéleti, hanem szakmai-tanulmányi eredményességünket is, valamint hosszú távon befolyásolja pszichés és fiziológiai egészségünk minőségét.

Bár a *Nemzeti alaptanterv* (2003) a felnőtt lét szerepeire való felkészítéssel kapcsolatban az intézményes nevelés kiemelt feladatának tekinti e négy képesség pozitív irányú alakulásának segítését, a közoktatás ezt a feladatát nem képes hatékonyan ellátni (Nagy, 2000, 2007). Mindezt jól szemlélteti az együttműködési és a versengési képesség esetében néhány kutatási eredmény is (pl. Fülöp, 2003; Ross, Fülöp és Pergar Kuscer, 2006; Kasik, 2006), a vezetési és a segítő képesség életkori sajátosságairól pedig ennél is kevesebb hazai empirikus adattal rendelkezünk (Kasik, 2010). Ugyanakkor az intézményes fejlesztésnek alapvető feltétele annak ismerete, mit tekintünk képességnek (milyen szerkezeti sajátosságokkal rendelkezik; mint a szociális kompetencia egyik összetevője hogyan kapcsolódik más pszichikus komponensekhez), mi jellemzi életkori működését (az egyén és a környezet közötti kölcsönhatás révén milyen viselkedésformát eredményez), s egy adott kultúrán belül miként értelmezhető fejlődése (az egyén és a környezet számára egyaránt pozitív irányú változása).

Mindezek ellenére az utóbbi másfél évtizedben jelentősen megnőtt a képességek fejlesztésére irányuló hazai kísérletek és programok száma. A legtöbb fejlesztő program az együttműködés eredményes formáinak elsajátítását tűzi ki célul saját elméleti modell vagy a nemzetközi szakirodalomból át-

vett fejlesztési koncepció alapján (pl. *Benda*, 1992; *Kagan*, 2001), azonban ezek hatékonyságáról kevés empirikus tapasztalattal rendelkezünk. A versengést – az együttműködéssel ellentétben – a nyugati kulturális és történelmi tradíciókon alapuló pszichológiai elméletek sokáig negatív jelenségként határozták meg, s mivel a modellek hatottak az európai kutatókra, a versengést a magyarországi intézményes nevelés sem tekintette fejlesztendőnek (*Fülöp*, 2003). Az újabb vizsgálatok (*Fülöp*, 2010) szerint azonban nem létezik együttműködés versengés nélkül és fordítva, így napjainkban az együttműködést fejlesztő programok többségének a konstruktív versengésre nevelés is célja (pl. *Kagan*, 2001). A segítség és a vezetés egyes formáinak fejlődését segítő programok száma – főként a képességek vizsgálatának hiánya miatt – még mindig nagyon csekély (pl. *Kasik*, 2010).

Érzelmi képességek (kifejezés, felismerés, megértés, szabályozás)

Csak a 20. század utolsó negyedében vált jelentős kutatási területté az érzelmek és a társas viselkedés kapcsolata. Egyre több vizsgálati eredmény szerint (pl. *Saarni*, 1999; *Halberstadt*, *Denham* és *Dunsmore*, 2001; *Denham*, *Salich*, *Olthof*, *Kochanoff* és *Caverly*, 2004; *Nagy*, *Oláh* és *G. Tóth*, 2008) a szociális interakció sikeressége nagymértékben függ attól, miként tudjuk negatív, pozitív vagy semleges érzelmeinket közvetíteni a másik fél számára. Azok, akik meg tudják érteni saját és mások érzelmeit, sikeresebbnek bizonyulnak társas kapcsolataikban, mint azok, akik erre kevésbé képesek. Az érzelmek szabályozása a különböző tartalmú és intenzitású érzelmek kezelését jelenti, s az érzelmek megfigyeléséért, értékeléséért és módosításáért felelős egy adott cél elérésekor. Napjainkban számos szociáliskompetencia-kutatás szerves részét képezi az érzelmek kifejezéséért, felismeréséért, megértéséért és szabályozásáért felelős képességek vizsgálata. E kutatások jól szemléltetik az elmúlt évtizedben megjelenő, az érzelmek és a társas viselkedés szoros kapcsolatát leíró, széles körben elfogadott érzelmikompetencia-modellt (*Halberstadt*, *Denham* és *Dunsmore*, 2001).

Szociálisprobléma-megoldó képesség

A nemzetközi szociáliskompetencia-vizsgálatok és -fejlesztések másik fontos területe a szociálisprobléma-megoldó képesség, ami az integratív modell szerint a szociális kompetencia egyik kognitív összetevője (*Chang*, *D’Zurilla* és *Sanna*, 2004; *Mott* és *Krane*, 2006). A szociálisprobléma-megoldó komplex képesség (részképességei a problémátájékozódási és a problémamegoldási ké-

esség) a gondolkodási folyamatban szabályozófunkciót tölt be, s a szabályozott pszichikus komponensek által valósul meg a probléma megoldása, vagyis a kivitelezést a komplex képességnek alárendelt, az általa szabályozott ismeretek és készségek teszik lehetővé (Belzer, D’Zurilla és Maydeu-Olivares, 2002). A nemzetközi kutatási eredmények alapján a szociálisprobléma-megoldó képesség fejlettsége jelentősen hat a szociálisérdek-érvényesítő képességek működésére és fordítva; illetve erős kapcsolat mutatható ki a szociálisprobléma-megoldó, az érzelemszabályozó és az együttműködési képesség működése között (Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004).

Megküzdési stratégiák

Napjainkban a pedagógiai kutatások és fejlesztő kísérletek többsége – a tudományos közösség által széles körben elfogadott humánétológiai vizsgálatok (pl. Csányi, 1994, 1999) eredményeit elfogadva – abból indul ki, hogy mind az agresszivitás, mind a proszocialitás alapvető biológiai funkciót tölt be az emberek életében, mindkettő társas viselkedésünk belső szabályozótényezője (Csányi, 1994). Az agresszivitás és a proszocialitás formái, gyakorisága, megjelenési módja mögött minden esetben következtethetünk biológiai tényezőkre (öröklött mechanizmusokra), amelyek kibontakozásában, változásában az életkor előrehaladtával egyre jelentősebb szerephez jutnak a közvetlen és a közvetett környezet hatásai, ily módon az öröklött tényezők tanult elemekkel gazdagodnak. Azonban az öröklött elemek befolyásoló szerepe az egyén élete végéig meghatározó. Szintén számos vizsgálat bizonyította, hogy mind az agresszív, mind a proszociális viselkedésformák jelentős szerepet játszanak a különböző frusztrált szituációkkal való megküzdésben. A megküzdés során számos stratégia alkalmazható, amellyel az egyén kognitív és magatartási erőfeszítéseket tesz a helyzet megoldására (Pikó, 1999; Margitics és Pauwlik, 2006). A különböző megküzdési formák gyakoriságát, eredményességét főként serdülőkorúaknál és felnőtteknél azonosították, azonban az újabb kutatások szerint a megküzdési modellek számos olyan elemet tartalmaznak, amelyek már korábban, óvodás- és kisiskoláskorú gyerekeknél is kimutathatók (pl. Fiske, 2006; Pistorio, 2006; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007).

Szociális kommunikáció

Az érzelmekkel kapcsolatos vizsgálatokkal egy időben, az 1980-as évektől jelentek meg azok az elméletek, amelyek az érzelmek viselkedésszabályozó

szerepét leginkább a kommunikációs képességekkel és készségekkel kapcsolták össze. *Spence* (1983) a szociális kompetencián belül megkülönböztette a makro- és mikrokészségeket. Makroszociális készség például az empátia, a segítő viselkedés készsége és a kooperáció. A mikrokészségek között található a szociális percepció, valamint a verbális és a nem verbális kommunikáció készségei s ezen belül az érzelmek kifejezéséért felelős készségek (arckifejezés, testtartás, gesztusok és hangszín), amelyek a viselkedés – öröklött alapokra épülő – tanult elemei. Számos vizsgálat (pl. *Crick és Dodge*, 1994; *Young*, 1998) bizonyította, hogy ezen készségek működtetése során az érzelmek legfontosabb nem verbális kommunikatív jelzéseit használjuk, amelyek jelentős részének univerzális és öröklött alapjai vannak.

Nagy József (2000) – akárcsak *Spence* (1983), *Nowicki és Duke* (1992), *Mayer és Salovey* (1997) – a szociális kommunikatív jelzések jelentőségét hangsúlyozza a szociális kompetencia és az érzelmek kapcsolatában. A szociális kompetencián belül megkülönbözteti a szociális kommunikáció képességét. Az öröklött és tanult komponensekből felépülő képesség egyike azoknak a képességeknek, amelyek társas interakcióinkat megvalósítják. A szociális kommunikáció öröklött alapjai a nem verbális kommunikáció öröklött komponensei, amelyek készletét *Nagy József* érzelmi kommunikációnak nevezi. Az érzelmi kommunikáció szabályozása az affektív apparátus által valósul meg, amelyre az életkor előrehaladtával ugyan ráépül a tapasztalat, az értelmező és az öntelmező tudatosság, de az affektív apparátus egész életünk során befolyásolja viselkedésünket. „Aktuális érzelmeink egyfelől önmagunknak jelzik belső állapotainkat, a külső helyzeteket, és e jelzéseknek megfelelő aktivitásra készítetnek. Az érzelmek másfelől arckifejezésekben, testtartásokban stb. nyilvánulnak meg észlelhető jelzéseket közvetítve, amelyek a vevő félben érzelmeket, készítetéseket indukálnak.” (*Nagy*, 2000, 194–195. o.) E jelkészlet tanulás során további nem verbális jelekkel gazdagítható, illetve az ember rendelkezik a verbális kommunikáció komponenseivel is. Az érzelmi és a verbális kommunikáció szorosan összekapcsolódnak, hiszen a közlő fél szándékát, céljait közvetítő érzelme megnyilvánul az öröklött és a tanult jelközlő mechanizmusok által. Az érzelmek kifejezésre jutnak a hanghordozásban is, vagyis a motiváció és az érzelem együtt jelenik meg az expresszióban és a szóbeli közlésben, központi szerepet játszva a szociális kompetencia működésében és fejlődésében (*Nagy*, 2000).

Összegzés

A tanulmány a szociális készségek és képességek mérési lehetőségeit ismertette hazai és nemzetközi kutatások tükrében. A szociális készségek és képességek mérési gyakorlatában két alapvetően eltérő irány figyelhető meg, amelyek közül az egyik a pedagógiai pszichológiában, a másik a szociálpszichológiában gyökerezik, s azok kutatási tradícióit követi.

A szociális készségek és képességek vizsgálata során alkalmazott legismertebb technikák az interjú, a megfigyelés, az önjellemzés, a szociometria és a mérőskálák, azonban ezek egyedüli használata igen ritka. A szociális készségek és képességek mérése leggyakrabban többféle mérési eljárás és több értékelő (pedagógusok, szülők, társak) bevonásával történik.

A diagnosztikus értékelés igen jól alkalmazható a szociális készségek és képességek mérése során. Ennek feltétele annak ismerete, mit tekintünk képességnek és készségnek (milyen szerkezeti sajátosságokkal rendelkezik; mint a szociális kompetencia egyik összetevője hogyan kapcsolódik más pszichikus komponensekhez), mi jellemzi életkori működését (az egyén és a környezet közötti kölcsönhatás révén milyen viselkedésformát eredményez), s egy adott kultúrán belül miként értelmezhető fejlődése (az egyén és a környezet számára egyaránt pozitív irányú változása).

A diagnosztikus mérés és fejlesztés elméleti keretét a szociális kompetencia integratív megközelítése adja, amely komplex leírást ad a szociális kompetencia részrendszereiről (szociális, emocionális és kognitív), azok alrendszereiről (részrendszerenként motívum- és képességrendszerek), illetve ezek rendszerösszetevőiről (alrendszerenként az öröklött és tanult összetevőkről: motívumok, képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek).

Az integratív szociáliskompetencia-modell öt fő pszichikus összetevőjének a szociálisérdek-érvényesítő képességeket (együtműködés, segítség, versengés, vezetés); az érzelmi képességeket (érzelmelek felismerésének, kifejezésének, megértésének és szabályozásának képessége); a szociálisprobléma-megoldó képességet (problématájékozódási és problémamegoldási képesség); a megküzdési stratégiákat (a proszociális és agresszív viselkedésben szerepet játszó, érzelmi és szociális készségekkel összekapcsolódó megküzdési formák) és a szociális kommunikációt tekintjük.

E pszichés tényezők minél pontosabb feltárására van szükség ahhoz, hogy a preventív és nem preventív célú fejlesztések egyaránt meginduljanak az intézményes nevelés kereti között.

Irodalom

- Anderson, P. L. (2000): Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in School and Clinic*, **35**, 271–279.
- Belzer, K. D., D’Zurilla, T. J. és Maydeu-Olivares, A. (2002): Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, **33**, 573–585.
- Benda József (1992): *Egy Humanisztikus Iskola koncepciója*. HIA, Budapest.
- Braunitzer Gábor, Kasik László és Benedek György (2009): A kognitív idegtudomány, ideg-élettan és a neveléstudomány kapcsolata – a társas viselkedés együttes vizsgálatának lehetőségei. *Iskolakultúra*, **19**, 7–8. sz. 15–25.
- Brown, W. H., Odom, S. L. és McConnel, S. R. (2008): *Social competence of young children*. P. H. Brookes Publishing Co. Baltimore.
- Caldarella, P. és Merrell, K. W. (1997): Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, **26**, (2) 264–278.
- Cairns, R. B., Leung, M. C., Gest, S. D. és Cairns, B. D. (1995): A brief method for assessing social development: Structure, reliability, stability, and developmental alidity of the Interpersonal Competence Scale. *Behaviour Research and Therapy*, **22**, 725–736.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, D.C.
- Chen, K. (2006): Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, **3**, 143–149.
- Cillessen, A. H. N. és Bellmore, A. D. (2004): Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In: Smith, K. és Hart, C. (szerk.): *Childhood social development*. Blackwell Publishing Ltd., Oxford. 355–374.
- Cole, M. és Cole, S. (2001): *Fejldéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Crick, N. R. és Dodge, K. A. (1994): A review and reformulation of social information processing mechanism in children’s adjustment. *Psychological Bulletin*, **115**, 74–101.
- Csányi Vilmos (1994): *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet. Humánetológia*. Vince Kiadó, Budapest.
- Damasio, A. R. (1995): Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, **1**, 19–25.
- Denham, S., von Salisch, M., Olthof, T., Ochanoff, A. és Caverly, S. (2004): Emotional and social development in childhood. In: Smith, P. K. és Hart, C. H. (szerk.): *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Blackwell Publishing, London. 307–328.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McCloskey, C. L. és Brown, M. M. (1986): Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*. 51.
- Drasgow, E., Lowrey, A., Turan, Y., Halle, J. W. és Meadaan, H. (2008): Social competence interventions for young children with severe disabilities. In: Brown, W. H., Odom, S. L. és McConnel, S. R. (szerk.): *Social competence of young children*. P. H. Brookes Publishing Co. Baltimore. 273–299.
- Egeland, B. és Kreutcer, T. (1991): A longitudinal study of the effects of maternal stress and protective factors on the development of high risk children. In: Cummings, E. M.

- (szerk.): *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping*. Wiley, New York. 61–83.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Földes Petra (2005): Változások a család és az iskola viszonyában. Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 4. sz. 39–44.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látókör*, 3. sz. 49–58.
- Fülöp Márta (2003): A versengés mint a szociális készség fejleszthetősége. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (2010). Tanulási motiváció és versengés: Barátok vagy ellenségek? In: Molnár É. és Kasik L. (szerk.): PÉK 2010: VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: *Program. Tartalmi összefoglalók*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. 73.
- Gresham, F. M. és Elliott, S. N. (1993): Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, Vol. 8/1. 137–158.
- Goodman, S. H., Brogan, D., Lynch, M. E. és Fielding, B. (1993): Social and emotional competence in children of depressed mothers. *Child Development*, **64**. 516–531.
- Gottman, J. M. (1977): Toward a definition of social isolation in children. *Child Development*, **48**. 513–517.
- Grusec, J. E. és Hastings, P. D. (2007): *Handbook of socialization*. The Guilford Press, New York.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective Social Competence. *Social Development*, **10**. 79–119.
- Joseph, J. (1979): *Joseph pre-school and primary self-concept screening test*. Wood Dale, IL: Stoelting.
- Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9.
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkönet Kft., Budapest.
- Kasik László (2006): Együttműködés és versengés. Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 2. sz. 3–11.
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, **17**. 11. sz. 21–37.
- Kasik László (2008): 4–17 évesek szociálisérdek-érvényesítő képességeinek működése a pedagógusok értékelése alapján. *Magyar Pedagógia*, **108**. 3. sz. 247–269.
- Kasik László és Tóth Edit (2009): *A szociálisérdek-érvényesítő viselkedés és a szülői erőforrások vizsgálata 4–17 évesek és szüleik körében* (tematikus előadás). IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Veszprém, 2009. november 19–21.
- Kasik László (2010): A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében. PhD-értekezés, SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. és Buhs, E. (1999): Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, **70**. 1373–1400.
- Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, **106**. 1. sz. 43–62.

- Mayer, J. D. és Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In: Salovey, P. és Sluyter, D. J. (szerk.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books, New York. 3–25.
- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (szerk., 2003): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.
- Mérei Ferenc (1988): *Közösségek rejtett hálózata*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Missal, K. N. (2002): Reconceptualizing school adjustment: A search for intervening variables. *Dissertation Abstracts International* 63, 1712.
- Mize, J. és Ladd, G. W. (1990): A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, Vol. 26. 3. 388–397.
- Mott, P. és Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18. 127–141.
- Nagy Henriett, Oláh Attila és G. Tóth, Kinga (2008): Életkori és nemi különbségek az érzelmi intelligencia területén. Magyar Pszichológiai Társaság XVIII. Országos Tudományos Nagygyűlése, *Program és kivonatok kötete CD-n*. 302. oldal, Nyíregyháza, 2008. május.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Fazekasné Fenyvesi Margit és Vidákovich Tibor (2002): *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.
- Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nemzeti alaptanterv (2003): *Melléklet a 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet*hez. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Nowicki, S. és Duke, M. P. (1992): The association of children's nonverbal decoding abilities with their popularity, locus of control, and academic achievement. *Journal of Genetic Psychology*, 153. 385–393.
- Ostrov, J. M. és Keating, F. (2004): Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13. 2. 253–277.
- Parker, J. G. és Asher, S. R. (1987): Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children „at risk”? *Psychological Bulletin*, 102. 357–389.
- Parker, J. G. és Asher, S. R. (1993): Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29. 611–621.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. és Majeski, S. A. (2004): Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36. 163–172.
- Pikó Bettina (1997): Coping – társas kapcsolatok – társas coping. *Pszichológia*, 17. 391–399.
- Pistorio, B. (2006): *Regolazione delle emozioni e strategie di reazione in età prescolare*. Discussione Tesi. Università degli Studi di Roma „La Sapienza”, Roma.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6. 111–135.
- Ross, A., Fülöp, M., Pergar Kuscer, M. (szerk., 2006): *Teachers' and pupils' constructions of competition and cooperation: A three-country study of Slovenia, Hungary and England*. University of Ljubljana Press, Ljubljana. 1–266.

- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Schneider, B. H. és Byrne, B. M. (1985): Childrens' social skills training: A meta analysis. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, **6**.
- Semrud-Clikeman, M. (2007): *Social competence in children*. Springer, New York.
- Shin Ann, J. és Cooney, T. M. (2006): Psychological well-being in mid to late life: The role of generativity development and parent-child relationships across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, **30**, 410–421.
- Smith, K. és Hart, C. (szerk., 2004): *Childhood social development*. Blackwell Publishing Ltd., Oxford.
- Spence, S. (1983): *Developments in social skills training*. Academic Press, London.
- Stephens, T. M. (1992): *Social skills in the classroom*. Cedars Press, Odessa.
- Van der Zee, K., Thijs, M. és Schakel, L. (2002): The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, **16**, 103–125.
- Vaughn, B. E., Colvin, T. N., Azria-Evans, M. R., Caya, L. és Krzysik, L. (2001): Dyadic analyses of freindship in a sample of preschool-age children attending Head Start: Correspondence between measures and implications for social competence. *Child Development*, **72** (3), 862–878.
- Vidákovich Tibor (2001): Diagnosztikus tudásszint- és képességvizsgálatok. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 314–327.
- Young, A. W. (1998): *Face and Mind*. Oxford University Press, Oxford.
- Zsolnai Anikó (1995): A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 68–74.
- Zsolnai Anikó (1998): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 187–210.
- Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATE Press, Szeged.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 4. sz. 12–20.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 2003. 227–238.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2006): *A szociális kompetencia fejlődése 12, 15 és 16 éves tanulók körében* (tematikus előadás). VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2006. október 26–28.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetenciában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 3–15.
- Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, **107**, 3. sz. 233–270.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2008): *A szociális kompetencia integratív modellje*. Kézirat, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged.
- Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2008): Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása óvodáskorban. Egy olasz–magyar összehasonlító vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, 5–6. sz. 40–49.



Az állampolgári kompetencia mérésének-értékelésének elméleti keretei

Kinyó László

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Bevezetés

A társadalomismereti nevelés tantervi szabályozásaival párhuzamosan napjainkban egyre több ország és tudományos kutatóintézet tesz közzé olyan elméleti keretrendszereket és modelleket, amelyek különböző életkorú tanulók állampolgári kompetenciája fejlettségének méréséhez-értékeléséhez kötődnek, s emellett időnként a nemzetközi összehasonlító felmérésekben (IEA-vizsgálatok) is helyet kapnak a társadalomismereti, állampolgári műveltségterületek felmérésére irányuló törekvések. A műveltségterület vizsgálata iránti egyre szilárdabb elkötelezettséget támasztja alá az a tény is, hogy a 2009-es IEA ICCS-vizsgálatban közreműködő 38 ország többségében valamilyen formában megvalósítják a nyolcadik évfolyamos tanulók társadalomismereti, állampolgári tudásának értékelését, s csak kilenc országban nincsenek erre vonatkozó előírások.

Egy több műveltségi területre kiterjedő, komplex magyarországi kutatási projekt részeként elérhető közelségbe került az állampolgárikompetencia-vizsgálatok részletes tartalmi standardjainak kidolgozása. Jelen tanulmányunkban az állampolgári kompetencia területén végzendő jövőbeli magyarországi vizsgálatokhoz szükséges elméleti alapokat és előfeltételeket tekintjük át. Áttekintésünk első részében általános nemzetközi helyzetképet vázolunk fel, amelyben kitérünk a különböző országok tanterveinek társadalomismereti témakörhangsúlyaira, a műveltségterület iránti oktatáspolitikai elkötelezettség elemzésére, valamint az eredményes társadalomismereti nevelés gyakorlati megvalósulásának feltételeire és nemzetközi példáira.

A nemzetközi szinten legmeghatározóbb és legkidolgozottabb állampolgári kompetenciával kapcsolatos modellek szintézise alapján egy olyan általános elméleti keretrendszert dolgoztunk ki, amely a műveltségterület magyarországi méréseinek megfelelő elméleti bázisa lehet. Az elméleti keretrendszer társadalmi-kulturális kontextusának leírásához az IEA CivEd- és ICCS-vizsgálatok teoretikus alapvetései megfelelő háttérül bizonyulnak. Az állampolgári kompetencia fogalmának definiálásához, valamint a kompetencia propozicionális tudáselemeinek felvázolásához elsősorban a CRELL aktív állampolgárság kutatásával foglalkozó szekciójának megállapításaira támaszkodunk. A demokratikus gondolkodáshoz és a társas helyzetekben történő információfeldolgozáshoz szükséges kognitív képességek azonosításához az egyesült államokbeli *NAGB* (2010) értékelési keretrendszer képességstruktúráját vesszük alapul, amelyre olyan általános keretként tekintünk, amelyhez releváns tartalmak rendelhetők az egyes évfolyamokon. A demokratikus társadalomban való létezéshez szükséges tudásbázis azonosításán túl rendszerezzük a demokratikus magatartáshoz, a tanulók mindennapi, közösségi részvételéhez szükséges képességeket is. Munkánk során azt tapasztaltuk, hogy a legjelentősebb elméleti modellek figyelmen kívül hagyják a megfigyelhető viselkedés háttérében lévő pszichikus folyamatok és mentális összetevők azon körét, amelyek egy adott szituáció észlelésétől a konkrét cselekvés végrehajtásáig tartó folyamatokat szabályozzák. *Becker* (2008) cselekvéseméleti modellkísérletének átdolgozásával ezért kialakítottuk az ún. demokratikus magatartás folyamatszempéletű modelljét, amely megteremti a kapcsolatot a tanulók állampolgári kompetenciája és a valós életben megmutatkozó állampolgári viselkedés- és tevékenységformák, részvételi formák között.

Az állampolgárság értelmezései

A Marshall-féle hagyományos értelmezés

Az állampolgárság értelmezésére, tartalmára számtalan tényező hatással lehet. Jelentését egy adott ország történelmi hagyományai, földrajzi körülményei és kulturális sajátosságai mellett egyéb társadalmi tényezők is befolyásolhatják (*Kerr*, 2008; *Fouts*, 2005, idézi: *Fülöp*, 2009, 45. o.). Az Egyesült Államokban például az állampolgárság témája leginkább a jogi státusz, az

állampolgárság megszerzése körüli erőfeszítésekben teljesebbé válik, a távol-keleti országokban ugyanakkor máig meghatározó elem az erős nemzeti identitás, patriotizmus (*Kerr, 2008; Byram, 2010*). Az állampolgárság tehát minden esetben kontextusfüggő, jelentése nem egységes. Szerteágazósága ellenére azonban van néhány tulajdonsága, amely a fogalmat megkülönbözteti minden más terminustól. Az állampolgárság mindig valamilyen közösséghez tartozásra, együttélésre utal. Az együttélés legalább két szinten valósul meg: (1) helyi szinten, ahol az egyén él, valamint (2) az állam szintjén, amely a nemzeti hovatartozást jelöli. A demokratikus társadalmakban az állampolgárság mindig egy olyan körülhatárolható területhez kapcsolódik, amelyen az egyének jogokkal és kötelességekkel rendelkeznek (*Audigier, 2000/2005*).

A demokratikus társadalmak fennmaradását biztosító szabadságjogok öt területre, a polgári, a politikai, a szociális, a gazdasági és a kulturális jogokra terjednek ki. Az állampolgári léthez kapcsolódó szabadságjogok klasszikus felosztása *T. H. Marshall* (1950/1992) brit szociológus munkásságához kötődik. *Marshall* koncepciója haladó szelleműnek bizonyult saját korában, mert rámutatott, hogy az állampolgáriság egyes dimenziói az ipari-kapitalista jellegű változásokkal együtt alakultak ki. Megállapítása szerint a változásokat a polgári jogok érvényesítése indította el, amelyet a politikai, majd a szociális jogok garantálása követett. *Marshall* az egyes szabadságjogok tartalmi területeit is meghatározza. Eszerint a polgári jogok a tulajdonhoz való jogra, a személyi szabadságra, valamint a törvény előtti egyenlőségre vonatkoznak. A politikai jogok elsősorban a nyilvánosságban való részvételt érintik (választás és választhatóság). A szociális (valamint a kulturális és gazdasági) jogok az egészségügyi ellátás, a közoktatás, a jövedelemszerzés, a megfelelő lakáskörülmények iránti jogokat biztosítják (*Marshall, 1950/1992*).

Marshall kapcsán *Audigier* (2000/2005) kiemeli, hogy a negatív szabadságjogok (polgári és politikai jogok), illetve a pozitív szabadságjogok (szociális, gazdasági és kulturális jogok) kiegészítik, alátámasztják egymást. A minimális anyagi feltételek törvényi garantálása nélkül a mindenkit megillető politikai és polgári jogok funkciótlanná válnának, ugyanakkor a szociális, gazdasági és kulturális jogok kizárólag a másik két alapjog által biztosított demokratikus vita eredményeként jöhetnek létre. Bár *Marshall* klasszikus felosztását élesen bírálták – főként a polgári jogoktól a szociális jogokig tartó jogfejlődési folyamat tézise miatt –, felosztása mégis a napjainkban

zajló állampolgári aktivitás vizsgálatát célzó kutatások kiindulópontját, elméleti bázisát képezi.

Az állampolgárság és állampolgári magatartás újabb értelmezései

A módszertani megközelítések nagymértékben eltérhetnek az állampolgári lét vizsgálatával foglalkozó tudományterületeken, az egyes diszciplínák kutatói körében azonban egyetértés tapasztalható abban, hogy az állampolgárság tartalmának, fogalmi kereteinek újragondolása vált indokolttá a globalizációval együtt járó társadalmi, gazdasági, szociális és kulturális változások miatt. A fogalmi keret újragondolását több Nyugat-Európában azonosított társadalmi tendencia is ösztönzi. A nem kormányzati szervezetek (civil szervezetek) iránti elkötelezettség mértéke például egész Európában alacsony. A szakemberek a részvétel hagyományos formáinak hanyatlását a növekvő individualizációval magyarázzák (*Pleyers, 2005, idézi: Hoskins, 2006, 3. o.*). Mindeközben előtérbe kerültek a közösségi részvétel olyan új formái, amelyekben az egyének inkább informális közösség tagjaként segítik egymást, s ilyen formában vesznek részt demonstrációban vagy szerveznek tiltakozó akciókat (*Blanch, 2005, idézi: Hoskins, 2006, 3. o.*). Az utóbbi években megélnékö polgári szerepvállalást több nyugat-európai országban a nemzetközi terrorizmus fenyegetésére adott állampolgári válaszreakciókkal magyarázzák (*Kerr, 2008*). Egyik korábbi szakirodalmi tanulmányunkban (*Kinyó, 2009*) már beszámoltunk arról, hogy az efféle jelenségek feltehetően azzal magyarázhatók, hogy kontrollálatlan, drámai események (pl. természeti katasztrófák) ösztönzően hathatnak a fiatalok szerepvállalására, hiszen általuk valódi értelmet nyer a társadalmi összetartás és összefogás gondolata.

Az állampolgárság átalakuló fogalma kapcsán *Kerr (2008)* kiemeli, hogy a megújulás a tradicionális, legális státuszon alapuló koncepció használható elemeinek megőrzése mellett is lehetséges, amennyiben az kiegészül az állampolgárság újabb értelmezéseivel. Több országban már elmozdultak a jogi státuszra és a tisztán politikai magatartásformákra (pl. szavazáson való részvétel) korlátozódó purista koncepciótól. A megújult szemlélet nyitottabb, és bár elismeri, hogy az állampolgárságnak van egy jogi státuszon alapuló eleme, mégis inkább a szűkebb és tágabb közösség életét alakító folyamatokban való részvétel válik hangsúlyossá, amely magában foglalja a civil

társadalomhoz kapcsolódó tevékenységeket, valamint a mindennapi élet olyan mozzanatait, amelyek az egyének saját érdeklődéséhez, elképzeléseikhez illeszkednek (Flanagan és Faison, 2001; Kerr, 2008). Heater (1999) koncepciója (idézi: Fülöp, 2009, 41. o.) már az állampolgárság megújuló szemléletét tükrözi, mivel a legális státusz mellett új szervezőelvek is megjelennek benne (pl. a földrajzi, politikai vagy kulturális csoporthoz tartozás érzése, valamint az elkötelezettség szándéka, hogy az egyén tegyen valamit a demokratikus közért).

Az állampolgárság újszerű megközelítésére tesz kísérletet Isin és Turner (2002), akik három pilléren, a kiterjedésen, a tartalom és a mélységen nyugvó fogalmi keretet javasolnak. Eszerint az állampolgárság kiterjedését egy országban a befogadás és kirekesztés finom szabályai és normái határozzák meg. Az állampolgárság tartalma az állampolgári jogokra és kötelességekre vonatkozik, hiszen a demokratikus országoktól elvárható, hogy precízen szabályozzák az állampolgári jogok és kötelességek viszonyrendszerét, még ha azok mélysége kisebb-nagyobb mértékben el is tér egymástól az egyes országokban. Isin és Turner szerint az állampolgári lét függ annak mélységétől is, vagyis attól, hogy egy adott állam milyen mértékű közösségi identitás kialakulását várja el a közösség tagjaitól. A széles értelemben vett állampolgárság a képzett, aktív és tevékenyen részt vevő terminusokkal írható le, míg a szűken értelmezett állampolgárság a közösségi-társadalmi lét minimalista felfogásából indul ki, s az egy-szerű legális státuszhoz áll legközelebb.

A társadalomismereti nevelés megvalósulásának lehetőségei

Társadalomismereti témakörök különböző országok tanterveiben

A demokratikus berendezkedésű országokban abból a szempontból széles körű egyetértés mutatkozik a politikusok, az oktatáspolitikusok és a laikus közvélemény körében, hogy az iskolának fel kellene készítenie a tanulókat a mindennapi élethez szükséges demokratikus magatartásformákra, a társadalmi együttélés alapvető normáinak, szabályainak elfogadására és alkalmazására. Korántsem ennyire egyértelmű a helyzet, amikor konkrét tartalmi kérdések merülnek fel, és abban kellene konszenzusra jutni, hogy az adott

ország esetében milyen jellegű tanterv segítené elő a demokratikus gondolkodás és viselkedés kialakulását. Bármely országot is vesszük alapul, azt látjuk, hogy a társadalomismereti nevelés oktatáspolitikai státuszát és tantervi szabályozását számos tényező befolyásolja.

A legtöbb nemzetközi összehasonlító vizsgálat előmunkálatai során a részt vevő országok kutatóintézetei egységes szempontok szerint háttéradatakat szolgáltatnak az oktatási rendszerek adott felmérés szempontjából releváns aspektusairól. A részt vevő országok kutatóintézetei által közölt információk alapján készített statisztikai kimutatások és háttérelvezések a vizsgált terület nemzetközi tendenciáiról és aktuális hangsúlyairól adnak széles körű tájékoztatást. *Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr és Losito (2010)* összefoglaló jelentése a 2009-es IEA International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) vizsgálatban részt vevő 38 ország társadalomismereti és állampolgári nevelésének kontextusát, valamint a felmérés eredményeit mutatja be.

A felmérésben részt vevő országok kutatóközpontjaiból nyert adatok az alkalmazott tantervek tartalmi területeire is kiterjednek. Megismerésük a terület mérés-értékeléséhez kidolgozandó tartalmi standardok szempontjából is indokolt, hiszen a műveltségterület hatókörébe tartozó lehetséges tartalmak prioritásáról tájékoztatnak. Általánosan megállapítható, hogy a vizsgálatban részt vevő országok tanterveiben a társadalomismereti témák sokfélesége jelenik meg. Az érintett témák ugyanis felölelik a politikai intézményekről és fogalmakról való tudást, az emberi jogokat, de olyan újabb témák is helyet kapnak, amelyek a közösségi összetartással, a diverzitással, a környezetvédelemmel, a kommunikációval és a globalizált társadalommal (pl. a nemzetközi intézmények szerepével) kapcsolatosak. Több országban jelentős hangsúlyt fektetnek az emberi jogokra és a kormányzati rendszer kérdéskörére. A globalizáció térnyerésével párhuzamosan ugyanakkor egyes országokban a tantervi hangsúlyok áthelyeződtek a planetáris társadalom intézményeire és szabályozó mechanizmusaira, mint a kommunikáció- és médiatudományok, a globális és nemzetközi szervezetek, továbbá a kontinentális, régiós intézmények és szervezetek (pl. az EU és az EP). *Schulz és mtsai. (2010)* felosztásában a jelentős tantervi hangsúllyal rendelkező témák között az emberi jogok, a különböző kultúrák és etnikai csoportok megértése, a környezeti kérdések, a parlamentáris és kormányzati rendszer, valamint a szavazás és választás témái találhatóak. 38 ország tapasztalata alapján a kevésbé hangsúlyos tantervi témakörök közé sorolható a jogrend-

szer és igazságszolgáltatás, a kommunikáció és médiaismeret, a gazdaság és közgazdaságtan, a régiós intézmények és szervezetek, valamint a konfliktusmegoldás. Mindössze hat ország jelezte, hogy az önkéntes munkában való részvétel hangsúlyos elemként szerepel az alaptantervben.

A műveltségterület iránti oktatásügyi elkötelezettség külföldön és Magyarországon

Az IEA elemzése arra is rámutat, hogy számos országban elkötelezettek a társadalomismereti nevelés és oktatás ügye iránt, s a műveltségterületet az oktatáspolitikai prioritások között tartják számon. A felmérésben részt vevő 38 ország közül 15-ben a nagy fontosságú, 20 országban a közepes prioritású, kettőben pedig a kevésbé fontos oktatáspolitikai területek közé sorolják. Egy ország (Szlovákia) számolt be arról, hogy a műveltségterület nem szerepel az oktatásügyi prioritások között (*Schulz és mtsai., 2010*).

Magyarország esetében a műveltségterület iránti oktatáspolitikai és társadalmi elkötelezettség szándéka a kezdettől fogva bizonytalan és kétséges. *Falus és Jakab (2005, 120. o.)* az alábbi értékelést adja a társadalomismeret-oktatás hazai helyzetéről: „Ennek a tárgynak az oktatása már évtizedekkel ezelőtt megkezdődött, de az állandóan módosuló oktatáspolitikai szándékok miatt még mára sem sikerült pontosan megfogalmazni céljait, tartalmi és módszertani határait, elméleti (tudományos) háttérét; nem épült ki egységes »oktatási infrastruktúrája« (tanárképzés, taneszközök stb.). Röviden: nem történt meg valóságos oktatásügyi integrációja. Mindez nyilvánvalóan nem véletlen, hiszen az elmúlt évtizedek megannyi lelkes kezdeményezése után egy ilyen jellegű tantárgyi konszenzusnak ki kellett volna alakulnia, ha egyértelmű háttér, egyértelmű szándék állna mögötte.” Az idézett megállapítást támasztja alá az is, hogy az IEA 1999-es állampolgári tudás és részvétel vizsgálata (CivEd) kapcsán felismert problémák (l. *Mátrai, 1999*) több mint egy évtizedig konzerválódtak (pl. a tanulók részvételén alapuló, gyakorlatorientált társadalomismeret-oktatási modell hiánya), miközben más országok tantervi reformokat valósítottak meg. Több országban például tantervi előírássá vált, hogy a tanulók számára lehetővé kell tenni az iskolában elsajátított társadalomismereti témájú ismeretek gyakorlatban való alkalmazását (pl. iskolai és közösségi tevékenységekben). A műveltségterület iránti elkötelezettség tekintetében hazánkban sajnos azóta sem történtek

kedvező irányú változások, sőt a tendenciák jelenleg inkább a nemzetközi elszigetelődés felé mutatnak, miután az 1999-es IEA CivEd volt az egyetlen olyan nemzetközi projekt, amelyben a magyar tanulók is részt vettek; az azt megelőző 1971-es felmérés, valamint a tíz évvel későbbi, 2009-es vizsgálat is Magyarország részvétele nélkül valósult meg.

A társadalomismereti nevelés megvalósulása a gyakorlatban

Az elmúlt évtizedben több fejlett európai országban is (pl. Anglia, Németország) központi iskolai feladattá vált a társadalomismereti nevelés, de a gyakorlati megvalósítás felől vizsgálva, napjainkra két jól elkülöníthető irányvonal alakult ki. Az egyik lehetőség, hogy az állampolgári-társadalomismereti nevelés tartalmi nem kapnak helyet önálló tantárgyként, hanem az oktatás egészére jellemző egyfajta demokratikus szemléletmód (OFI, 2009). Ebben az esetben az áthagyományozandó műveltségelemek és tevékenységformák (1) interdiszciplináris vagy keresztntantervi jelleggel több tantárgyban kapnak helyet, vagy (2) az iskolai helyi tanterv nevelési programjába épülnek be.

Ha az állampolgári-társadalomismereti tartalmak nem jelennek meg önálló tantárgyként, akkor az iskolai törekvések sikeressége a tanárok szakértelme és felkészültsége mellett többnyire azon múlik, hogy a tanulók számára elérhető-e olyan lehetőségek, amelyek kapcsolatok kialakítását ösztönzik a helyi közösség különböző intézményeivel, vagyis sikerül-e az iskola falain kívülről származó életszerű tapasztalatokat beépíteni a mindennapi gyakorlatba.

A műveltségterületet tanító pedagógusok szakértelme, professzionalizmusa nagymértékben befolyásolja az iskolai kezdeményezések eredményességét. Az IEA ICCS vizsgálatának összefoglaló jelentése egyedülálló adatokat közöl arról, hogy 38 országban milyen formában valósul meg a társadalomismereti és állampolgári tartalmak közvetítése az iskolában, illetve milyen képzettségű tanárok vállalnak szerepet e tartalmak közvetítésében (Schulz és mtsai., 2010). A műveltségterületért felelős tanároknak általánosan három csoportja azonosítható: (1) az iskola minden tanára, (2) a társadalomismereti témákat tanító pedagógusok, amennyiben a témakörök más tantárgy(ak)ba integrálódnak, valamint (3) speciális szakértelemmel rendelkező szaktanárok, ha a társadalomismeret különálló tantárgyként van jelen

az adott országban. A felmérésben részt vevő országok a társadalomismereti és állampolgári tartalmak oktatását leginkább integrált formában valósítják meg, ugyanakkor a legtöbb országban átfedések vannak, és a pedagógusok három csoportjából legalább kettő felelős a műveltségterület tanításáért. Mindez egyúttal arra is felhívja a figyelmet, hogy a műveltségterületet tanító pedagógusok egy országon belül eltérő felkészültséggel rendelkezhetnek. A kompetenciahatárok túlzott kiterjesztése, kitérítése ugyanis együtt járhat olyan anomáliák megjelenésével, amelyek veszélybe sodorhatják a társadalomismereti témák biztonságos tanítását (pl. a szilárd elméleti ismeretek hiánya vagy a speciális módszertani felkészültség hiánya).

Az iskolai törekvések sikerességének másik feltételét a társadalmi környezettel való interakcióban, az életszerű tapasztalok beépítésében határoztuk meg. Az iskola még a legsúlyosabb problémákkal küzdő társadalmi csoportok esetében is meghatározó szerepet tölthet be a szűkebb és tágabb helyi közösségek tagjaival való kapcsolatok kialakításában, nevelő hatásaik kibontakoztatásában és erősítésében. A tanulás egyik meghatározó tényezőjének, a tanulót körülvevő társadalmi környezettel való interakciók elősegítésével az oktatással szemben támasztott két lényeges elvárás is teljesülhet, hiszen mellett, hogy figyelembe veszi azt a tényt, hogy a tanulás szinterei egyre inkább az iskolán kívülre kerülnek, a tanulókat az iskolán kívüli életre készíti fel, a hétköznapi életben szükséges tudással látja el (l. *Csapó, 2008*).

Empirikus kutatási eredmények is alátámasztják a társadalmi környezettel való interakciók létjogosultságát, fontosságát. *Flanagan, Jonsson, Botcheva* és mtsai. (1999) egy hét országra kiterjedő kutatási programban megállapították, hogy a fiatalok önkéntes munkában való részvétele összefügg a felnőttkorra tervezett állampolgári aktivitással. Az önkéntes tevékenységekben részt vevő fiatalok fontosabbnak ítélték a felnőttkori állampolgári aktivitást, mint azok, akik ilyen formában nem vesznek részt a közéletben. Az önkéntes szervezetekben részt vevő magyar diákok például négy területen, a környezetvédelemben, a közösségépítésben, a tágabb közösségnek és az elesetteknek való segítségnyújtásban bizonyultak elkötelezettebbnek a civil élettől távol maradó társaiknál.

Napjainkban több olyan kézenfekvő gyakorlati eljárás is kínálkozik, amelyek az állampolgári műveltség és a demokratikus gondolkodás fejlesztését úgy kívánják megvalósítani, hogy „[...] eredményei megjelenjenek a közösségi életben, és az iskolák, illetve a gyerekek a tevékenységeik révén kapcsolódjanak valamilyen közösséghez, és próbáljanak változtatni a környezetükön”

(Kerr, 2008). A fiatalok például részt vehetnek az iskolai életben a formális intézményeken keresztül – a diák-önkormányzati munkába történő bekapcsolódással –, de megtehetik ezt informálisabb úton is, a kortársaikhoz vagy a helyi közösség tagjaihoz (pl. önkormányzati képviselőkhöz, köztisztviselőkhöz) fűződő kapcsolataikon keresztül (Kerr, 2008). Az iskola és más helyi intézmények közötti együttműködési lehetőségek feltárását követően a pedagógusok közreműködésével megvalósítható tanórán kívüli programok is kiváló lehetőségeket biztosíthatnak a demokratikus életvitel és szolidáris együttélés alapjainak lefektetéséhez (például a helyi polgármesteri hivatalba, rendőrsre, postára, tűzoltóságra, bankba vagy az idősök otthonába, helyi nyugdíjasklubokba tett látogatások alkalmával). Emellett több nyugat-európai országban (például Németországban és Angliában) olyan közhasznú szervezetek, egyesületek (youth bankok) is működnek, amelyek kifejezetten közösségi részvételen alapuló, közhasznú jellegű tanulói ötletek megvalósítását támogatják kisebb, vissza nem térítendő összegekkel. A fiatalok elképzeléseit egy valódi projektköltségvetéssel rendelkező, a tanulóktól felelősségvállalást és komoly adminisztrációs munkát igénylő ifjúsági projektté alakítják át, és szigorúan elvárják a projekt ütemterv szerinti megvalósítását és teljes koordinálását. A kezdeményezések fejlesztő hatásai több területen is megmutatkozhatnak: (1) ösztönözhetik a közösségi részvételt és erősíthetik a felelősségérzetet, (2) a tanulók a gyakorlatban sajátíthatják el a projektirányítás feladatait, (3) a közösségi részvételen alapuló projektek erősíthetik a kötődést a lakóhelyhez és a régióhoz, valamint (4) fejleszthetik a diákok szervezőképességét (YouthBank, 2010).

A társadalomismereti nevelés megvalósításának másik lehetősége a műveltségterület tantárgyasulása, önálló tantárgyként való megjelenése. A nyugat-európai országok tapasztalatai azt mutatják, hogy amennyiben a társadalomismereti nevelés önálló tantárgyként valósul meg, akkor sem lehet a teljes felelősséget az azt tanító szaktanárookra hárítani (OFI, 2009). Fontos, hogy az iskolák valóban elkötelezettek legyenek a társadalomismereti nevelés-oktatás ügye iránt az iskolai élet területein is, és a tanórán tanultak összhangban legyenek az iskolai életben megélhető egyéb tanulói tapasztalatokkal. Ezek a kívánalmak azonban csak akkor valósulhatnak meg, ha az iskolák lehetőséget biztosítanak a tanulók demokratikus jogainak gyakorlásához, ösztönzik a diákokat az iskola életében való aktív szerepvállalásra, illetve a gyerekek részvételét a felnőttek valóban komolyan veszik.

A műveltségterület tanítása, mérése és értékelése: nemzetközi kitekintés

Egyesült Államok

A társadalomismereti nevelés és a demokratikus gondolkodás fejlesztése, valamint a műveltségterület mérése-értékelése az Egyesült Államokban tekint vissza a legrégebbi hagyományokra. *John Dewey* 20. század eleji úttörő munkásságát követően a műveltségterület szerepe a hatvanas-hetvenes években ideiglenesen megingott ugyan a különféle politikai áramlatok, ideológiák és elméleti hatások miatt, a nyolcvanas évek közepétől azonban sikerült visszanyernie korábbi meghatározó pozícióját. Az Egyesült Államok napjainkban is komolyan elkötelezett a társadalomismereti nevelés főáramban tartása mellett, s emellett gyakran más országok társadalomismeret-oktatásának ügyét is felvállalja, támogatja (*Himmelmann, 2006*).

A Center for Civic Education (CCE) meghatározó szerepet tölt be a társadalomismereti nevelés elméleti kereteinek kialakításában, a szervezet egyik máig legmeghatározóbb kiadványának alapvetései több európai (pl. a nagy-britanniai és az európai uniós) kompetenciaértékelési programban is megjelennek (vö. *Quigley és Bahmueller, 1991*). A keretrendszer gyakorlatba történő átültetése egy több országra kiterjedő társadalomismereti képzőprogram elindításában teljesedett ki: a polgári ismeretek és készségek tanítása – négy féléves társadalomismereti nevelés modul formájában – öt magyarországi egyetem tanárképzési programjába is beépült (*Setényi, 1996, 2003*).

A közreműködő kutatók bevonásával lebonyolított újabb CCE-kutatóprogram eredményeit a National Standards for Civics and Government c. kötet összegezte. A kiadvány elsőként mutatott rá az iskolák civil missziójára, és széles körét határozta meg azoknak a tartalmaknak, amelyekre az iskoláknak figyelmet kellene fordítaniuk. Emellett meghatározták a társadalomismereti nevelés tartalmi, kimeneti és teljesítménystandardjait a 4., 5–8. és 9–12. évfolyamok számára (*CCE, 1994*).

Az Egyesült Államokban több mint három évtizede végeznek országos reprezentatív vizsgálatokat (ún. NAEP-vizsgálatok) az olvasás, a matematika, a természettudományok, az amerikai történelem, a társadalomismeret és egyéb tantárgyak körében. A társadalomismeret területéhez 1998-ban dolgoztak ki egy részletes mérési-értékelési keretrendszert, amely a legutóbbi, 2010-es vizsgálat alapjául is szolgált (l. *NAGB, 2010*). A 4., 8. és

12. évfolyamos tanulóokra kiterjedő vizsgálat célja, hogy feltárja, az amerikai fiatalok milyen mértéken készültek fel állampolgári kötelességeik teljesítésére. A vizsgálat három összefüggő terület mérésére irányul: ismeretek, kognitív és részvételi képességek, valamint állampolgári diszpozíciók (Lutkus és Weiss, 2007).

Nagy-Britannia

Nagy-Britanniában a *Bernard Crick* vezetésével működő szakértői bizottság javaslata megfogalmazta, hogy a társadalomismeret-oktatásnak kötelezően helyet kellene kapnia az iskolai tantervekben (Crick, 2003). 2002-ben, az új brit nemzeti alaptanterv bevezetésekor a demokratikus állampolgárságra nevelés kötelező tantárggyá lépett elő minden évfolyamon. Az új tantárgy bevezetését tanári kézikönyvek és segédanyagok megjelenése kísérte, amelyek hasznos iránymutatást adtak a pedagógusoknak az óravezetéshez és tananyag-feldolgozáshoz.

Németország

A társadalomismereti nevelés-oktatás németországi helyzete lényegesen különbözik az egyesült államokbeli és nagy-britanniai gyakorlattól. Németország 16 tartománya az oktatáspolitikai terén nagyfokú autonómiát élvez, mivel a tartományok saját tanterveik szerint taníthatnak. A nagyfokú decentralizáció következtében viszont jelenleg nincs országos érvényű, konszenzusos álláspont a társadalomismereti nevelés fogalmi keretéről és tartalmáról. Bár a második világháborút követően az amerikaiak kísérletet tettek a demokráciára nevelés gyakorlatorientált formáinak meghonosítására, a pragmatikus és civil megközelítések akkor még nem találtak befogadó közegre Németországban. Az iskolai tantárgyat eleinte állampolgári nevelésnek (*staatsbürgerliche Erziehung*) nevezték, majd az 1960-as évek elejétől a politikai nevelés terminusa (*politische Erziehung*) vált meghatározóvá (Himmelman, 2006). A politikai didaktika németországi képviselői napjainkban is meghatározó szerepet töltenek be különböző állampolgárikompetencia-koncepciók kidolgozásban (l. *Henkenborg*, 2005; *Petrik*, 2007), de az élénk szakmai diskurzusokban a részvételiség szerepét hangsúlyozó, cselekvésközpontú demokráciapedagógia képviselői is egyre erőteljesebben érvényesíteni kívánják álláspontjaikat. Jelenleg tehát egyidejűleg vannak jelen a politikai műveltség kialakítása felé orientálódó, a közigazgatási és politikai kérdéseket előtérbe helyező hagyományos megközelítések, valamint a viselkedés szociális, mo-

rális, etikai és közösségi alapú vonatkozásait előtérbe helyező, közösségi részvételre koncentráló, cselekvésközpontú demokráciapedagógia képviselői által kidolgozott megközelítések (Becker, 2008).

A műveltségterület értékelésének tendenciái

Mint említettük, a műveltségterület mérésének-értékelésének tradíciói az Egyesült Államokhoz köthetők, de az IEA ICCS-vizsgálat összefoglaló jelentése alapján rendelkezünk adatokkal arra vonatkozóan is, hogy más országok vajon értékeli-e a tanulók társadalomismereti, állampolgári műveltségét. Meg kell jegyeznünk, hogy a társadalomismereti műveltségterületek országos vizsgálatának előkészületei során a kutatóintézeteknek számos nehézséget kell leküzdeniük, amelyek legfőképpen abból adódnak, hogy rendkívül nehéz szakmai konszenzust kialakítani abban a kérdésben, hogy mit kellene értékelni, hogyan kellene értékelni, és kik végezzék az értékelést. A megvalósuló országos felmérések sokfélesége miatt csupán alig néhány szempont szerint lehet közös nevezőt kialakítani az elemzésekhez. Az IEA ICCS-vizsgálatban részt vevő 38 ország közül 29-ben jelezték, hogy valamilyen formában értékeli a nyolcadik évfolyamos tanulók társadalomismereti, állampolgári tudását, s csak kilenc országban nincsenek erre vonatkozó előírások. Emellett megvizsgálták azt is, hogy az egyes országok értékeli-e az iskolákat a társadalomismereti (vagy aktív állampolgárságra, demokráciára) nevelés megvalósulásának szempontjából. Az iskolaértékelések tartalma és típusa kétségkívül nagyon sokféle lehet, mégis 22 ország jelezte, hogy az iskolák értékelésekor az említett kérdéskör szerepel a vizsgálati szempontok között. Figyelemre méltó, hogy a részt vevő országok között csupán öt olyan ország volt (Ausztria, Ciprus, Csehország, Dánia és Guetamala), ahol sem a tanulókat, sem az iskolákat nem értékeli, vagyis az országos vizsgálatok alkalmával ezek az országok semmilyen információt nem kapnak a tanulók műveltségterületi tudásáról és az iskolák helyzetéről. Bár az ICCS-vizsgálatban két jelentős történelmi hagyománnyal rendelkező európai ország nem vett részt (Németország, Franciaország), az 4.1. táblázat adatai egyértelműen jelzik, hogy a legtöbb európai országban valamilyen formában értékeli a tanulók társadalomismereti (állampolgári) tudását (Schulz és mtsai., 2010).

4.1. táblázat. A műveltségterület tanulói és iskolai értékelésének megvalósulása az IEA ICCS vizsgálatban részt vevő európai országokban (Schulz és mtsai., 2010, 54–55. o. alapján)

	Anglia	Ausztria	Belgium (Flandria)	Bulgária	Ciprus	Csehország	Dánia	Észtország	Finnország	Görögország	Hollandia	Írország	Lengyelország	Lettország	Liechtenstein	Litvánia	Luxemburg	Málta	Norvégia	Olaszország	Oroszország	Spanyolország	Svájc	Svédország	Szlovákia	Szlovénia
Tanulók értékelése	●	○	○	●	○	○	○	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Iskolák értékelése	●	○	●	●	○	^	○	○	○	●	●	●	●	●	○	●	○	●	○	○	●	○	○	●	●	○

● igen

○ nem

^ nincs adat, vagy nem használható

Az állampolgári kompetencia vizsgálatának társadalmi-kulturális kontextusa

Az állampolgári kompetencia

Az Európai Unióban az ezredforduló környékén kezdődtek meg olyan kutatások, amelyek az aktív állampolgárság elemeinek és az állampolgári kompetencia komponenseinek feltárására irányulnak, s attól kezdve intenzív kutatómunka zajlik az aktív részvételen alapuló állampolgári tevékenységformák előmozdítása, ösztönzése érdekében. Az Európai Unió elkötelezettsége olyan kutatóprogramok támogatásában nyilvánul meg, amelyek a kompetencia alkotóelemeinek meghatározását, valamint az állampolgári aktivitás disszeminációját, széles körű társadalmi terjesztését tűzik ki célul. A törekvések az Európai Bizottság Learning for Active Citizenship kezdeményezésében (*Európai Bizottság*, é. n.), valamint a CRELL Méltányosság, társadalmi kohézió és

aktív állampolgárság (*Equity, social cohesion and active citizenship*) programjában testesülnek meg (l. CRELL, é. n.).

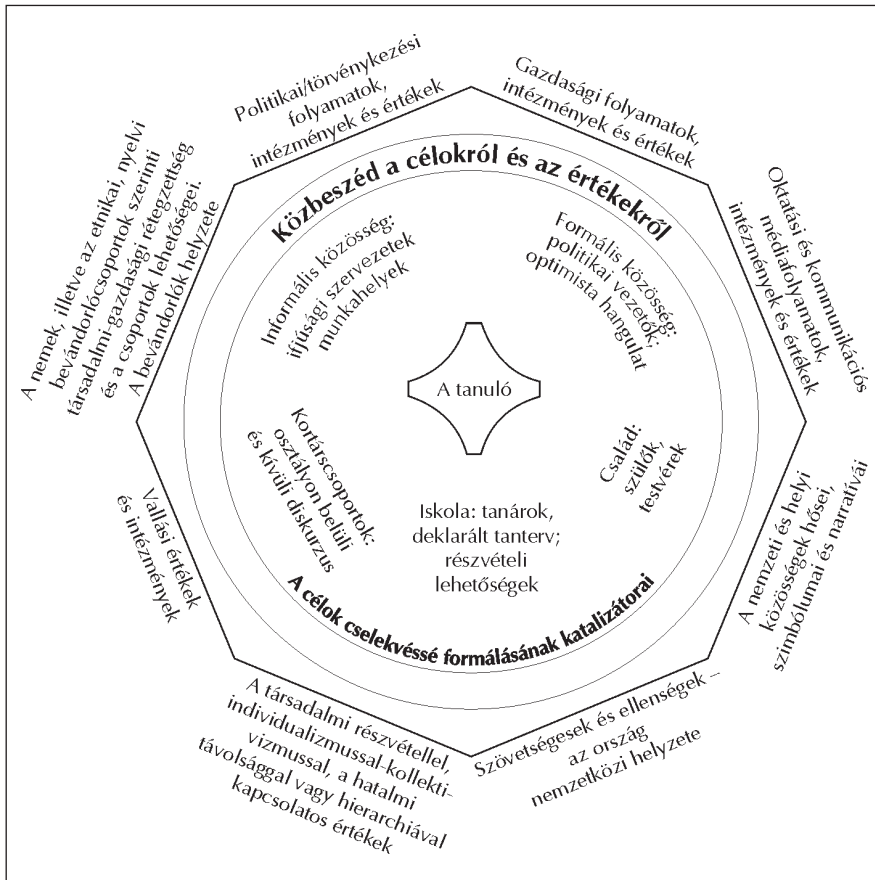
A CRELL (*Centre for Research on Lifelong Learning*) aktív állampolgárság kutatásával foglalkozó szekciója az állampolgári kompetencia (*civic competence* vagy *citizenship competence*) fogalmát olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek együtteseként határozza meg, amelyek képessé teszik az egyént, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken alapuló mindennapi életben, valamint a civil társadalomban (*Hoskins és Crick, 2008*). A képességek gyakorlati alkalmazása a helyi és tágabb közösségben felmerülő problémák megoldásában történő hatékony közreműködéssel valósítható meg. Ez magában foglalhatja a kritikus és kreatív észrevételek megfogalmazását, a konstruktív, tevékeny részvételt a közösségi tevékenységekben, valamint a döntéshozatal minden szintjébe történő bekapcsolódást is (*Hoskins és Crick, 2008*). A CRELL értelmezésében tehát az állampolgári aktivitás a részvétel legszélesebb formáira terjed ki, nemcsak a személyes, önérvényesítő jelentéstartalomra korlátozódik, hanem hatóköre kiterjed a politikai, kulturális, gazdasági tevékenységekre is.

Az IEA-vizsgálatok (CivEd és ICCS) elméleti keretei

Az állampolgári kompetencia fejlődésének társadalmi-kulturális kontextusai azokra a mindennapi szinterekre vonatkoznak, amelyekben a tanulók spontán vagy szándékos módon állampolgári értékeket és ismereteket sajátíthatnak el; az állampolgári attitűdök és motívumok pozitív irányú változása valószínűsíthető, továbbá fejlődhet az állampolgári készségek és képességek alkalmazása.

A 28 ország részvételével lebonyolított 1999-es IEA CivEd-vizsgálat elméleti modellje (4.1. ábra) közel egy évtizedig szinte kizárólagos szerepet töltött be az állampolgárikompetencia-vizsgálatok elméleti megalapozásában; egyes elemei még az egyesült államokbeli NAEP-vizsgálatok társadalomismereti területének értékelési standardjába is beépültek. A felmérés elméleti modelljéről és a magyar vonatkozású eredményekről egy másik tanulmányunkban számolunk be részletesebben (l. *Kinyó és Molnár, 2011*). Az ún. oktogonmodell leginkább azzal vívta ki a nemzetközi kutatóközösség elismerését, hogy készítői az álta-

lános pszichológiai elméletek mellett a szociológia és a politikatudományok által felhalmozott tudásbázisra is építettek, vagyis több tudományterület megállapításait integrálták.



4.1. ábra. Az IEA 1999-es állampolgári tudás és részvétel vizsgálatának elméleti kerete (Torney-Purta, Schwille és Amadeo, 1999, 21. o. alapján)

Az elméleti keretmodell szerint az állampolgári ismeretek alapjainak elsajátítása a szűkebb családban és a kisgyermekkorú barátokkal, valamint a mikroközösség tagjaival folytatott társas interakciókkal veszi kezdetét. A tanulási folyamat ezután az iskolában folytatódik, ahol a tanulók interakcióba lépnek kortársaikkal, a pedagógusokkal, valamint az iskolai dol-

gozókkal, s közben elsajátítják az elfogadott viselkedésformákat és az alapvető értékeket. Emellett minden egyéb színtér és körülmény lehetőséget biztosíthat a társadalmi folyamatok tanulmányozásához. A fiatalok mindennapi életének társas kontextusai (az otthoni és iskolai tevékenységekben való részvétel, a családdal és a kortársakkal folytatott interakciók) hatást gyakorolnak gondolkodásukra, a társadalmi jelenségek megértésének folyamataira, illetve az önmagukról és a világról alkotott tudásrendszer felépítésére. Bár a tanulók szocioökonómiai háttere adott, és egyéb személyes jellemzők is (pl. a nem, vallás, nemzetiség) meghatározottak, ezeket az adottságokat a megélt tapasztalatok és szocializációs hatások – köztük a formális és nem formális nevelés-oktatás különböző szintjei, a média, valamint a kortársak – formálják.

A tágabb szocializációs tényezők a politikai-gazdasági intézményekhez és folyamatokhoz kapcsolódnak, de emellett a társadalom egyéb reprezentációi (pl. az ország nemzetközi helyzete, nemzeti szimbólumok) is jelentős szerepet töltenek be nemzeti, közösségi és egyéni szinteken egyaránt (*Torney-Purta, Schwille és Amadeo, 1999*).

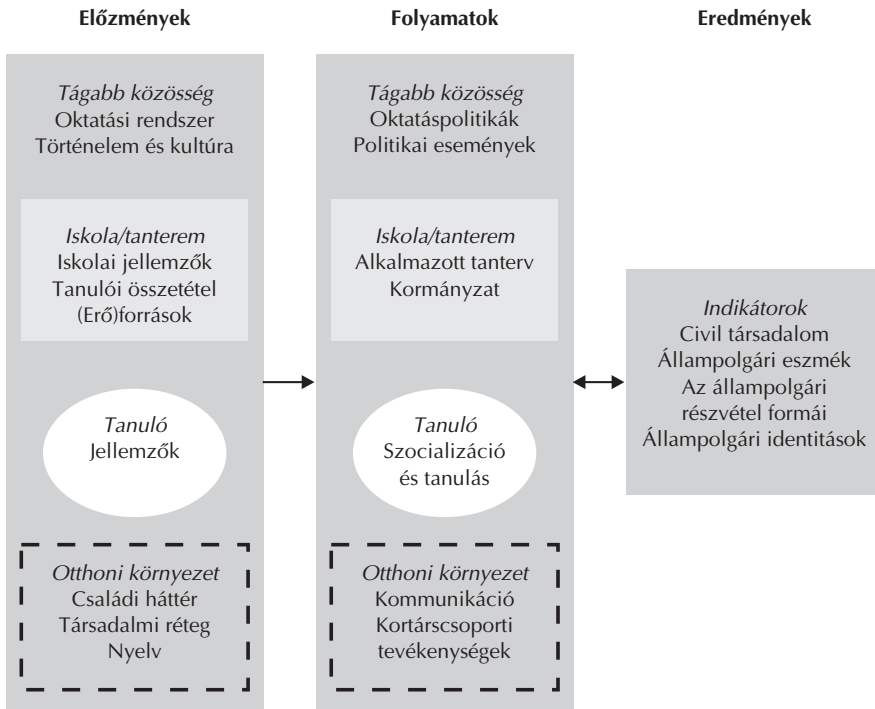
A tíz évvel később, 2009-ben, magyar tanulók részvétele nélkül lebonyolított állampolgári műveltség témájú IEA ICCS-vizsgálat újabb, de a korábbi modell gondolatiságából számos komponenst megőrző elméleti kerete az állampolgári nevelés eredményeit leginkább befolyásoló tényezőkre helyezi a hangsúlyt (*4.2. ábra*). Az újabb modell koncepciójában a korábbihoz képest nagyobb szerepet kaptak azok a személyek és körülmények, akiktől és amelyektől közvetlen, direkt szocializációs hatás valószínűsíthető, és háttérbe szorultak azok a tényezők és folyamatok, amelyek empirikus vizsgálatokkal viszonylag nehezen vizsgálhatóak, és befolyásoló szerepük feltehetően nem lenne jelentős. A témában végzett empirikus kutatások megállapításaival összhangban azok a színterek váltak a modell központi elemeivé, amelyekben a fiatalok számos tevékenységformán és személyes tapasztalatokon keresztül alakíthatják ki állampolgári szerepeiket: a család, az iskola és a tágabb közösség (*Schulz, Fraillon, Ainley, Losito és Kerr, 2008*). *Torney-Purta, Hahn és Amadeo (2001)* már az 1999-es IEA CivEd-vizsgálat elméleti modellje kapcsán megfogalmazta, hogy a fiatalok – az egymást átfedő közösségekben – periferiális szerepből központi résztvevőkké lépnek elő az évek előrehaladtával. *Schulz* és munkatársai (2008) megőrizték és továbbfejlesztették a szocializációs színterek dinamikus változásának alap gondolatát, amikor a fiatalok állampolgá-

ri tudását, nézeteit és meggyőződéseit befolyásoló tényezőket egy többszintű struktúrában rendezték el. A modellalkotók az iskola és a családi környezet egymást átfedő kontextusában helyezték el a tanulót. Az iskola és családi környezet a helyi közösség részeként nyert értelmet, s az utóbbi helyét a tágabb (regionális, nemzeti és nemzetközi) környezetbe ágyazottnak jelölték meg.

Az IEA ICCS elméleti keretmodellje az alábbi szinteket különbözteti meg:

1. Tágabb közösség, amelyben az iskola és a családi környezet is helyet kap. Több esetben (pl. az Európai Unió tagországaiban) a nemzetek feletti szint is releváns.
2. Iskolai és tantermi kontextus: az iskolai környezet és az iskola belső világa, kultúrája.
3. Otthoni környezet: a családdal és a tanuló iskolán kívüli szociális környezetével kapcsolatos színterek.
4. Személyes kontextus: a tanuló egyéni jellemzői.

A befolyásoló tényezők újabb szempont szerinti megközelítéséhez az ún. előzmények és folyamatok megkülönböztetése ad lehetőséget. Olyan tényezőket nevezhetünk előzményeknek, amelyek egy adott diák (állam)polgári, társadalomismereti témájú tanulására közvetlenül vagy közvetett módon gyakoroltak hatást. Ezek a tényezők színtspecifikusak, és magasabb szintű előzményekkel vagy folyamatokkal lehetnek összekötöttek: a társadalomismereti tanárképzés helyzetét például a történelmi hagyományok, illetve az adott ország oktatási rendszere befolyásolhatja. Az aktuális (állam)polgári, társadalomismereti témájú tanulással, a megértéssel és a nézetekkel kapcsolatos folyamatokat az előzmények, valamint a többszintű struktúra magasabb szintű tényezői befolyásolják (*Schulz és mtsai., 2008*). Összességében az előzmények és folyamatok azon tényezők együttesének tekinthetők, amelyek az egyén szintjén alakítják a mindennapi életben megmutatkozó állampolgári részvételhez, tevékenységformákhoz (pl. szavazáson vagy a civil társadalomban való részvétel, közösségi szolgálat stb.) vezető eredményeket.



4.2. ábra. Az IEA ICCS-vizsgálat általános elméleti kerete (IEA, 2007, 27. o. alapján)

Az állampolgári lét viselkedés- és tevékenységformáihoz kapcsolódó különböző szintű szocializációs színterek jellemzően jól körülhatárolható, adott életkori szakaszokhoz köthetőek. Míg a fiatalabb életkorú tanulók – az általános fejlettségi szintjükhez illeszkedően – a közösségi élethez, az alapvető életvezetési kérdésekhez illeszkedő témákkal, politikai kérdésekkel és a helyi közigazgatás témáival viszonylag nagyobb arányban és gyakrabban találkozhatnak az otthoni és az iskolai környezetekben, addig az idősebb tanulók esetében a színterek kitágulnak, és a nemzetközi történelmi-politikai folyamatok kerülnek előtérbe (Lutkus és Weiss, 2007).

Az IEA szakértői által kidolgozott és tanulmányunkban bemutatott általános elméleti keretrendszerek az állampolgári kompetencia terén végzendő jövőbeli magyarországi vizsgálatokhoz is adekvát teoretikus háttérnek bizonyulnak. Legfőképpen azért, mert a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok

közül az IEA társadalomismereti témájú vizsgálatai (CivEd és ICCS) tekinthetők a legjelentősebb értékelési programoknak. Az IEA szakértői felismerték, hogy a társadalomismereti nevelés többet jelent az állampolgári létre és a demokráciára vonatkozó ismeretek elsajátításánál, ezért az állampolgári tudás (tartalmi tudás és értelmezési készségek) mérése mellett hangsúlyt fektetnek az állampolgári fogalmak, attitűdök, aktivitás és részvétel kérdéseinek kutatására is. A jelenlegi és az elvárt aktivitásformákkal, valamint a különböző tevékenységekben való részvételi lehetőségekkel kapcsolatban főként (1) a szavazáson való részvételt (politikai aktivitás), (2) az iskolai életben, (3) a társadalmi kezdeményezésekben, valamint (4) a tradicionális állampolgári viselkedésformákban való részvételt vizsgálták (*Kerr, Lines, Blenkinsop és Schagen, 2002*).

Az IEA ICCS elméleti modell gyakorlati alkalmazásának lehetőségei a hétköznapi életben megfigyelhető viselkedés- és tevékenységformák azonosításában és feltárásában mutatkozhatnak meg. Az empirikus kutatások kérdésfelvetései leginkább arra vonatkozhatnak, hogy (1) a fiatalok állampolgári aktivitása miként nyilvánul meg a közösség és a társadalom szintjén, (2) a tanulók részt vesznek-e a közösség életében, (3) milyen mértékben vállalnak társadalmi szerepet, közösségi feladatokat, vagy (4) folytatni kívánják-e a jövőben a közösségi-társadalmi részvételt támogató értékek kialakítását (l. *Kerr, 2008*). Egy másik jelentős kezdeményezés – a *Hoskins, Villalba, Van Nijlen és Barber (2008)* által felvázolt összefüggésrendszer – az állampolgári kompetencia fejlettségétől teszi függővé az egyének közügyekben való részvételi hajlandóságát (l. *Kinyó, 2008*). A kutatók által kidolgozott modell szerint az aktív állampolgárság tevékenységformáinak iskolai és iskolán kívüli elsajátítása, gyakorlása során alakul(hat) ki a tanulók állampolgári kompetenciája, amely felnőttkorban szilárd alapot nyújthat az állampolgári tevékenységformákhoz.

Mindkét általunk ismert elméleti modell központi vonása, hogy a belső, pszichikus rendszer és a mindennapi életben megnyilvánuló viselkedésformák között csupán közvetett kapcsolatot létesítenek, és az állampolgári kompetencia fejlettségétől teszik függővé az egyén későbbi, felnőttkori állampolgári aktivitását. A modellek tehát figyelmen kívül hagyják a megfigyelhető viselkedés háttérében lévő belső (pszichikus) folyamatok és mentális képességek azon körét, amelyek egy felmerülő helyzet/szituáció észlelésétől a konkrét demokratikus cselekvés végrehajtásáig tartó folyamatot szabályozzák.

Az állampolgári kompetencia mérésének-értékelésének pszichikus dimenziói

Az állampolgárikompetencia-modellek közös vonásai

A demokratikus állampolgári magatartáshoz szükséges pszichikus komponensek azonosítása és rendszerezése során abból az alapvető tényből kell kiindulnunk, hogy napjainkra számos, különböző elméleti megfontoláson és rendszerintanon alapuló kompetencialista került nyilvánosságra. A műveltségterület tantervi szabályozásaival párhuzamosan ugyanis egyre több ország és tudományos kutatóintézet tett közzé olyan elméleti keretrendszereket és modelleket, amelyek alapként szolgálnak különböző életkorú tanulók állampolgári kompetenciája fejlettségének méréséhez-értékeléséhez (pl. az IEA CivEd és ICCS, a CRELL-projekt kompetencialistája, a németországi BLK-modellkísérlet, a NAEP-vizsgálatok mérési-értékelési keretrendszere, az NCSS értékelési standardjai stb.).

Az általunk ismert és gyakorlatba átültethető mérési-értékelési keretrendszerek közül a CRELL Aktív Állampolgárság a Demokráciáért projekt komponenskészlete tekinthető a legkidolgozottabbnak. Az Európai Bizottság háttérintézménye a hatékony állampolgári részvételéhez szükséges értékeket, ismereteket, attitűdöket, képességeket és identitásformákat tartalmazó részletes jegyzéket állított össze politikusok, pedagógusok és tanárképző intézetek számára, amelynek egyszerűsített változatát a 4.2. táblázatban mutatjuk be. A kompetencialista kidolgozottságát és komplexitását támasztja alá, hogy a kategóriák további alkotóelemei, valamint a mérésüket lehetővé tevő indikátorok rendszere is rendelkezésre áll (l. *Josef és Veldhuis*, 2006).

4.2. táblázat. Az állampolgári kompetencia alkotóelemei
(Josef és Veldhuis, 2006, 8–13. o. alapján)

Ismeretek	Képességek	Attitűdök	Értékek	Identitás
<ul style="list-style-type: none"> • emberi jogok; • politikai műveltség; • történelmi ismeretek; • aktuális ügyek ismerete; • európai sokféleiség; • kulturális örökség; • törvényi szabályozások; • hatásgyakorlás a politikára és a társadalomra 	<ul style="list-style-type: none"> • konfliktusmegoldás; • interkulturalitás; • informált döntéshozás; • kreativitás; • a társadalom és a politika befolyásolásának képessége; • kutatás; • ügy képviselése; • autonómia; • kritikai reflexió; • kommunikáció; • vitakészség; • aktív hallgatás; • problémamegoldás; • kétértelműséggel való megküzdés; • együttműködés; • kockázatértékelés; • médiaműveltség 	<ul style="list-style-type: none"> • politikai bizalom; • politikai érdeklődés; • politikai hatékonyság; • autonómia és függetlenség; • rugalmasság; • kulturális megbecsülés; • más kultúrák iránti tisztelet; • nyitottság vélemény megváltoztatására; • felelősségvállalás; • nyitottság a társadalmi részvételre/aktív állampolgárság; • demokratikus attitűd 	<ul style="list-style-type: none"> • emberi jogok tiszteletben tartása; • demokrácia; • nemek közötti egyenlőség; • fenntarthatóság; • béke, erőszakmentesség; • tisztesség és egyenlőség; • bevonódás aktív állampolgárként 	<ul style="list-style-type: none"> • személyes; • közösségi; • nemzeti; • globális

A legismertebb mérési-értékelési keretrendszerek ismeretében meglehetősen bonyolult vállalkozás egy olyan értelmezési tartományt megállapítani, amely a különféle megközelítések közös nevezőjét alkothatja, ennek ellenére azonban néhány megállapítás mégis megfogalmazható. Ha az állampolgári kompetenciát modellezni szeretnénk, az első alapvető felismerés, hogy létezik egy kognitív (ismeretek, képességek) és egy érzelmi (attitűdök, vélemények, normák, értékek) tartománya, amelyek csak az elméleti elemzés szintjén különíthetők el egymástól, a személyiség szintjén azonban elválaszthatatlan egységet alkotnak (Csapó, 2001; Becker, 2008; Kerr, 2008). Másodszor, megállapíthatjuk, hogy az állampolgárikompetencia-fogalom a széles értelemben vett állampolgárság értelmezéséből indul ki, melynek attribútumai a tudatos, felelős, demokratikusan gondolkodó és a közösségi ügyekben szerepet vállaló egyén nevelésében ragadhatók meg.

Harmadik megállapításunk a kompetencia fogalmának hatókörével kapcsolatos. A jelentősebb, elméletileg is szilárdan megalapozott taxatív felsorolásokban egyértelműen felismerhetők a Marshall-féle klasszikus felosztá-

son alapuló tartalmi területek, a politikum, a gazdaság, a jog, valamint a társadalom/hétköznapi élet dimenziói. Mindez egyúttal azt is jelenti, hogy a társadalomtudományi diszciplínák (pl. politológia, ökonómia, jogtudomány, szociológia, kognitív pszichológia, szociálpszichológia) a kompetencia meghatározásánál vonatkoztatási diszciplínának tekinthetők, és a humán tudományok képviselői – mindig az aktuális társadalmi-gazdasági-kulturális folyamatok függvényében – igénnyel léphetnek fel egy tudományos konszenzuson alapuló megközelítés kialakításában. Végül, az oktatáspolitikai-pedagógiai törekvések szerinti szándékok alapján a keretrendszerek – *Falus és Jakab* (2005) terminológiáját alapul véve – a „szocializációs szükeleteket támogató törekvések” közé sorolhatóak.

Bár *Falus és Jakab* eredetileg a társadalomismeret tantárgy bevezetése háttérben lévő oktatáspolitikai és pedagógiai törekvések kapcsán vezette be az idézett terminust, a kifejezés használata a mérési-értékelési keretrendszerek mögött felismerhető indíttatás leírására is alkalmas. A társadalomismeret tantárgyra, valamint az értékelési keretrendszerek elméleti alapvetéseire egyaránt igaz ugyanis, hogy az efféle törekvések „[i]gazi értékét nem az mutatja, hogy a diákok mit ismernek az iskolában, hanem az, hogy hogyan viselkednek majd a későbbiekben, amikor ismeretlen helyzetbe kerülnek” (*Falus és Jakab*, 2005, 122. o.).

A nemzetközi és hazai szakirodalom megállapításaival összhangban a következőkben azokat a pszichikus területeket vázoljuk fel, amelyek hasznos kiindulópontként szolgálhatnak a hazai kompetenciaértékelési törekvésekhez, s a közeljövőben a részletes tartalmi standardok alapját is képezhetik. A demokratikus társadalomban való létezéshez szükséges tudásbázis és képességek azonosítása mellett áttekintésünk kitér a demokratikus magatartáshoz, a tanulók mindennapi, közösségi részvételéhez szükséges képességekre is.

A propozicionális tudáselemek körülhatárolásának problematikája

*A NAT és a releváns nemzetközi dokumentumok
összeegyeztethetősége*

Az állampolgári kompetencia propozicionális tudáselemei mérési lehetőségeinek feltérképezéséhez kapcsolódó kiinduló felismerésünk, hogy a jövőbeli vizsgálatok alapját képező tartalmi területek megállapítása előtt először

mindenképpen néhány kulcsfontosságú alaptantervi kérdésben kellene tudományos közmegegyezésnek kialakulnia. A következőkben azokat a problématerületeket tekintjük át, amelyek megnyugtató áthidalása csak tantervi reformmal és a szakmai konzultáció elindításával lenne orvosolható.

A jelenlegi Nemzeti alaptanterv társadalomismereti vonatkozású tartalmi nincsenek összhangban az Európai Bizottság háttérintézménye (CRELL) által kidolgozott komponensek készletével, a CRELL által azonosított propozicionális tudáselemek (ismeretek) köre és a Nemzeti alaptanterv (2007) Ember és társadalom műveltségi területéhez meghatározott fejlesztési feladatok tartalmi összevetése során diszkrepanciákkal szembesülünk. A CRELL által kínált kompetencialista ismeretkomponensei közül jelenleg csak az „európai sokféleség” és a „kulturális örökség” kategóriák területeiről állíthatjuk azt, hogy problémamentesen hozzáilleszthetők a NAT tartalmi kulcselemeihez. Egy CRELL-ben szerepeltetett kategóriáról (aktuális ügyek) állapíthatjuk meg, hogy az részben illeszkedik a NAT fejlesztési feladataihoz az iskola kezdő és alapozó szakaszában: a NAT-ban az 1–4. évfolyamtól jelen lévő „beszélgetés társadalmi témáról” fejlesztési feladat állítható párhuzamba az „aktuális ügyek” ismeretének egyes elemeivel. A CRELL által javasolt további öt ismeretkörnek viszont nincsenek közös tartalmi elemei a NAT Ember és társadalom műveltségi területével az 1–6. évfolyamon. A későbbi évfolyamokon (7–8., 9–12.) ugyan azonosíthatók közös elemek, de azok is csupán részben vagy közvetetten fedik le a CRELL koncepcióját. Az európai uniós dokumentumban szereplő „hatásgyakorlás a politikára és a társadalomra” ismeretkör például a politikai rendszer működésével kapcsolatos alapismeretek mellett a média és a nonprofit szektor hatásgyakorló funkciójával kapcsolatos ismereteket fedli le. A NAT-ban egyetlen olyan elemet azonosítottunk a reflexiót irányító kérdések csoportjában, amely közvetetten kapcsolódik az ismeretkörhöz: „Mit tehet az egyes ember másokért, a közösségért, a rászorulókért?” (NAT, 2007, 62. o.)

Feltehetően az európai identitás kialakításának motívuma állhat annak hátterében, hogy az európai uniós dokumentumban hangsúlyos szerepet kapnak az EU-s ismeretek. Az ismeretek köre rendkívül széles spektrumot ölel fel, a „*történelmi ismeretek*” kategória például – az előzetes várakozásokkal ellentétben – kimondottan csak az EU létrejöttéhez vezető társadalmi-gazdasági folyamatok ismeretére vonatkozik, a „*törvényi szabályozások*” pedig az európai uniós jogrendszerrel kapcsolatos ismeretekre korlátozódik. Oktatáspolitikai szempontból lényeges kérdés, hogy a Nemzeti

alaptantervben és az állampolgári kompetencia 1–6. évfolyamának mérési-értékelési standardjaiban vajon mekkora arányt kellene képviselniük az EU-s ismereteknek. A CRELL megközelítésében központi szerepet töltenek be, a NAT-ban viszont jelenleg csak a 9–12. évfolyamon szerepelnek az EU politikai rendszerére vonatkozó tantervi elvárások. Amennyiben kialakul is a jövőben az EU-s ismeretek iránti szakmai elköteleződés, akkor is megfontolás tárgyát képezheti, hogy a specifikus és részletgazdag EU-s ismeretek mely elemei járulhatnak hozzá a tanulók mindennapi életben való sikeresen boldogulásához.

Hasonló megfontolás tárgyát képezheti, hogy a politikai műveltség fogalmi környezetébe tartozó ismeretek (pl. hazánk politikai rendszere, alkotmánytan, állampolgári jogok és kötelességek, hatalmi ágak, államigazgatási intézmények, politikai ideológiák stb.) mekkora arányt képviseljenek az alaptanterv 1–6. évfolyamos tartalmai között és a terület mérési-értékelési standardjában. A jelenlegi NAT-ban a hazánk politikai berendezkedésére vonatkozó ismeretek a 9–12. évfolyamra vonatkozó tantervi tartalmak között kapnak helyet, empirikus vizsgálatuk a korábbi évfolyamokon tehát jelenleg irrelevánsnak minősülhet.

A társadalommal kapcsolatos fogalmak rendszere

A CRELL dokumentumában és a NAT-ban is világosan kirajzolódik az a törekvés, hogy a tanulók a hétköznapi életben felhasználható tudásra tegyenek szert és cselekvő állampolgárrá váljanak. A dokumentumok viszont nem fektetnek kellő hangsúlyt arra, hogy az iskolába lépéskor a tanulóknak már számos tapasztalati ismeretük van a világról, a társadalomról és annak működéséről. A mindennapi tapasztalatok és a kutatási eredmények is azt igazolják, hogy bizonyos társadalmi fogalmak (pl.: vagyon, tulajdon, pénz, árak, hatalom, jólét, profit) nagyon korán megjelennek a tanulók tudatában (*Furnham*, 1994, idézi: *Csapó*, 2001, 137. o.), ezek azonban nem alkotnak összefüggő, koherens rendszert (*Berti és Andriolo*, 2001). Ha a tantervek és a tanítás gyakorlata nem célozza meg az előzetes ismeretek és meggyőződések felszínre hozatalát, és az iskola nem vállalja fel a társadalomismereti kulcsfogalmak elsajátításának feladatát, akkor a tanulók ismereteinek gyarapodása és erkölcsi fejlődése esetlegessé válik, s mindez hatást fog gyakorolni a későbbi állampolgári aktivitásukra és magatartásukra is.

A természettudományos tárgyak és a jelentősebb hagyományokra visszatekintő humán tárgyak esetében a szaktudományos fogalmak rend-

szere beépült a tantárgyi struktúrába, a tantárgyak fogalomrendszere az adott tudományterület fogalmi rendszeréből építkezik. A társadalomtudományi fogalmak esetében azonban bonyolultabb a helyzet. A társadalommal kapcsolatos fogalmaink sok esetben szubjektív elemeket tartalmaznak, emellett – közép-kelet-európai történelmi sajátosságainkból adódóan – a rendszerváltás előtti korszak számos fogalma, kifejezése is jelen van még a közgondolkodásban. A legtöbb múltból örökölt fogalom és kifejezés viszont pejoratív jellegű, és leginkább csak a laikus közvélemény megosztására alkalmas azáltal, hogy korábbi társadalmi ellentéteket kíván felszínen tartani és konzerválni. Napjainkban is viszonylag gyakran találkozhatunk például a kozmopolitizmus, urbánus gondolkodásmód és a vidéki populizmus közötti nemkívánatos különbségtétellel (*Setényi, 2003*). A demokratikus berendezkedéssel és a társadalommal kapcsolatos kulcsfogalmak alapkészlete és rendszere tehát még napjainkban is formálódóban van, és – néhány ígéretes tananyag-fejlesztési kezdeményezéstől eltekintve – nem jött létre egy átgondolt rendszertant követő, fogalmi szintek szerint építkező struktúra. Azon túlmenően, hogy tudjuk, egyes fogalmakkal már nagyon korán megismerkednek a tanulók, és léteznek olyan fogalmak is (pl. állam, államformák, kormányzat, törvény), amelyekkel elsősorban az intézményes oktatás keretében ismerkednek meg (l. *Csapó, 2001*), nem történt komolyabb előrelépés a társadalomismereti fogalmak klasszifikációjának területén.

Az állampolgári kompetencia kognitív képességei és készségei

A képességek azonosításának forrása

A társadalomismereti nevelés és oktatás során, valamint a tanulót körülvevő szociális környezet hatásai eredményeként elsajátított információk, ismeretek, eszmék, alapelvek, fogalmak sokszor felhasználhatóak a hétköznapi életben, gyakran viszont nem bizonyulnak elegendőnek egy konkrét, kontextusfüggő jelenség megértéséhez vagy a megértés fejlődéséhez. Ha a tanulók állampolgári kompetenciájának fejlesztését célként jelöljük meg, és elvárásként fogalmazzuk meg, hogy az elsajátított ismereteket a különféle állampolgári szerepekben és tevékenységekben megfelelően alkalmazzák, akkor nem tekinthetünk el a demokratikus gondolkodáshoz és a társas helyzetekben történő információfeldolgozáshoz szükséges kognitív képességek

azonosításától. Az egyesült államokbeli ún. NAEP-vizsgálatok állampolgári ismeretek területének méréséhez kidolgozott keretrendszer a legújabb kognitív kutatások megállapításait veszi alapul a releváns képességek azonosításakor. A legtöbb képességhez hasonlóan az állampolgári kompetencia képességeinek működése is konkrét tartalmakon valósul meg. A *NAGB* (2010) által azonosított képességek, valamint azok rész-képességei és műveletei a magyarországi mérési-értékelési standardok kidolgozásához azért jelenthetnek lehetséges kiindulópontot, mert olyan általános keretként értelmezhetők, amelyekhez különböző évfolyamokon releváns tartalmak rendelhetők, vagyis alkalmasnak bizonyulnak a sajátos történelmi hagyományok és egyéb kontextusspecifikus tényezők számbavételére is. A következőkben a *NAGB* (2010) értékelési keretrendszerének képességstruktúrája alapján tekintjük át a műveltségterület képességeit és rész-képességeit, a magyarországi és európai vonatkozású szemléltető példákkal pedig azt kívánjuk demonstrálni, hogy egy adott kultúrában kialakított képesség- és művelési struktúra alkalmazhatóan bizonyulhat eltérő kulturális viszonyok között is.

Az állampolgári kompetencia kognitív képességei képessé teszik a tanulókat a társadalomismereti témák elsajátítására, és megteremtik az alapjait az elsajátított ismeretek mindennapi tevékenységekben való alkalmazásának. A képességek az információk, társadalmi folyamatok és struktúrák, összefüggések, érvek és álláspontok azonosítását, magyarázatát és elemzését teszik lehetővé. Emellett hozzásegítik a tanulókat ahhoz, hogy saját állásfoglalást alakítsanak ki, és megvédjék álláspontjukat.

Azonosítás és leírás

Az azonosítás (*identifying*) bizonyos dolgoknak való szándék- vagy jelentőség-tulajdonítást jelent. E dolgok lehetnek konkrétak (pl. az országgyűlési vagy önkormányzati képviselők) vagy absztraktak (pl. az igazság fogalma). Egy konkrét vagy absztrakt dolog azonosítása a megkülönböztetés, a hasonlóság alapján történő csoportba sorolás, valamint az eredetmeghatározás által valósulhat meg.

A leírás (*describing*) egy dolog tulajdonságairól vagy jellemzőiről történő beszámolót jelöl, amely konkrét vagy absztrakt folyamatokra, intézményekre, funkciókra vagy célokra vonatkozhat:

- *kulcsfogalmak meghatározása* (pl. alkotmány, kormány, nemzet, állam, politika, demokrácia, törvény),

- *különbségtétel* (pl. a hatalmi ágak szétválasztása, a civil társadalom és az állam, a közigazgatás állami és helyi szintjei, politikai pártok),
- *személyek, szimbólumok és intézmények azonosítása* (pl. emblematisztikus történelmi személyek és politikusok, nemzeti emlékhelyek, közlekedési és útbaigazító táblák),
- *eszmék, elméletek és fogalmak azonosítása* (pl. emberi jogok, kisebbségi jogok, civil társadalom),
- *érzelemkifejező nyelvhasználat és érzelemkifejező szimbólumok azonosítása* (pl. címer, zászló, Himnusz, parlament, nemzeti jelképek, egyéb magyarságszimbólumok és EU-s szimbólumok).
- *funkciók és folyamatok leírása* (pl. az Európai Unió funkciói, csatlakozási folyamat, demográfiai folyamatok, rendszerváltás),
- *történelmi eredet meghatározása* (pl. családfa, nemzeti ünnepek, honfoglalás, népvándorlás),
- *tulajdonságok és jellemzők leírása* (pl. a helyi önkormányzat, a magyar társadalom, népszokások),
- *tulajdonságok alapján történő kategorizálás* (pl. államformák, szabadságjogok),
- *tendenciák leírása* (pl. lakóhely lélekszámának változása, politikai és a civil társadalmi részvétel, bevándorlás, nemzetközi hatások, globalizáció).

Magyarázat és analízis

A *magyarázat* egy jelenség, esemény vagy folyamat interpretálását vagy az okainak meghatározását jelenti. Magyarázatot lehet adni például események vagy cselekedetek okaira, események vagy eszmék jelentőségére, illetve valamilyen állásfoglalás mögött meghúzódó okokra.

Az *analízis* egy esemény vagy folyamat összetevőire, alkotóelemeire bontását jelenti a szándék vagy jelentőség megállapítása érdekében. Elemezhetők például események okai és következményei vagy szociális, politikai, gazdasági, kulturális folyamatok és intézmények:

- *folyamat interpretálása* (pl. parlamenti választás),
- *cselekvések, események és tendenciák okainak elemzése* (pl. az alacsony szavazási részvétel, privatizáció, taxisblokád, munkavállalás az EU-ban, alapítvány támogatása, véradás),
- *események, jelenségek okainak és következményeinek magyarázata*

- (pl. magas vagy alacsony részvételi arány a választáson, intenzív választási kampány, települési infrastruktúra fejlesztése),
- *az érzelemkifejező nyelvhasználat indítékainak elemzése* (pl. érdeklődés felkeltése, cselekvésre ösztönzés, szimpátia elnyerése),
 - *összehasonlítás és ellentétbe állítás* (pl. totalitárius rendszerek, világvallások, államformák),
 - *tény és vélemény megkülönböztetése* (pl. az az egyéni meggyőződés, hogy az állampolgárok nem befolyásolhatják a politikát, szemben áll a helyi népszavazási kezdeményezés lehetőségével),
 - *célok és eszközök közötti különbségtétel* (pl. adózás és a közbiztonság, fűtőkorszerűsítés és a környezetvédelem),
 - *felelősség megállapítása* (pl. személyi és közösségi felelősség),
 - *események, eszmék és jelenségek jelentésének vagy jelentőségének értelmezése* (pl. külföldi munkavállalás, szabad vallásgyakorlás, a munkaerő szabad áramlása).

Álláspontok értékelése, állásfoglalás kialakítása, álláspontok védelme

Az álláspontok értékelése egy adott ügyben részt vevők által támogatott célok és azok eléréséhez azonosított eszközök erősségeinek és gyengeségeinek megítélését jelenti bizonyos szempontok, kritériumok mellett.

Az állásfoglalás a támogatandó álláspont kiválasztása vagy egy új álláspont kialakítása bizonyos szempontok, kritériumok mellett.

Egy álláspont megvédése a saját álláspont mellett szóló érvek összegyűjtését és a bizonyítékok bemutatását, valamint a saját álláspont ellen szóló érvekre történő reagálást és válaszadást jelenti:

- *erősségek és gyengeségek azonosítása* (pl. egy tervezett helyi rendelet kapcsán),
- *személyeskedő és illogikus érvek kétségbevonása* (pl. sértegetés, személyes támadások, rosszindulatú célozgatás, körkörös érvelés felismerése),
- *érvek, analógiák és adatok érvényességének vizsgálata* (pl. az adatok forrásának megbízhatósága, hiteltelen adatok figyelmen kívül hagyása, az analógiák megfelelősége),
- *egy esemény alátámasztására vagy elutasítására alkalmas bizonyítékok* (pl. bizonyítékok megbízhatósága, kettő vagy több bizonyíték összhangja vagy ellentmondása),
- *lehetséges következmények bejósolása* (pl. a predikció megbízhatósága).

- ga, egy esemény bekövetkezésének valószínűsége, jelenségek, események összevetése korábbi hasonló esetekkel, a társadalmi előítéletek és sztereotípiák veszélyei),
- *célok és eszközök értékelése* (pl. olyan eszközök, amelyek nem segítik elő a célok elérését; etikátlan eszközök és célok; célok, amelyek ellentmondanak más kívánatos céloknak),
 - *alternatívák költség-haszon elemzése* (pl. egy döntés kapcsán a pozitívan és negatívan érintett személyek köre),
 - *álláspont kiválasztása meglévő alternatívák közül* (pl. meglévő álláspontok elemzése, álláspontok megítélése megfelelő kritériumok használatával),
 - *új álláspont kialakítása* (pl. az alternatívák legjobb elemeinek összegyűjtése, az elemek egyedi módon történő összekapcsolása),
 - *álláspont védelme* (pl. konzisztencia az alapvető értékekkel és alapelvekkel; a haszon túlsúlya a költségekkel szemben; az alternatívák között a legkevésbé és leginkább kifogásolható elemek),
 - *az ellenérvekre történő válaszadás* (pl. megfelelő bizonyíték bemutatása; a téves állítások és az érzelmi nyelvezet elhárítása; rámutatás az ellenérvek inkonzisztenciáira; különböző álláspontok erősségeinek egyeztetése; a legjobb ellenérv figyelembevétel).

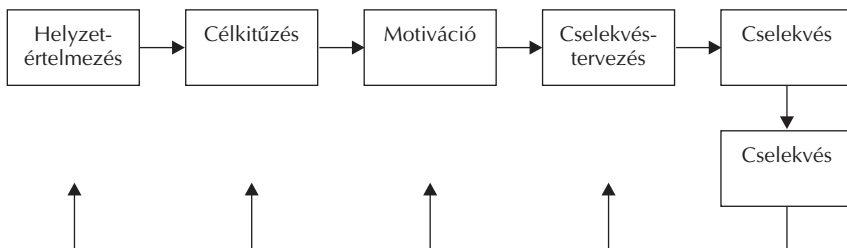
A demokratikus állampolgári részvétel

A demokratikus magatartás folyamatszemplétű modellje

Tanulmányunk korábbi pontján már utaltunk rá, hogy a társadalomismereti nevelés és oktatás alapvetően jövőorientált indíttatású, mivel a különböző társas helyzetekben való demokratikus viselkedésre és részvételre kívánja felkészíteni a tanulókat. Az ismertetett elméleti modellek azonban figyelmen kívül hagyják a megfigyelhető viselkedés háttérében lévő pszichikus folyamatok és mentális összetevők azon körét, amelyek egy adott szituáció észlelésétől a konkrét cselekvés végrehajtásáig tartó szakaszra vonatkoznak. Feltehetően ennek az az oka, hogy magatartásunkat az egész személyiségünk, vagyis nagyon sokféle egyedi tulajdonságunk befolyásolja, s ha figyelembe vesszük a döntéstől a cselekvésig tartó folyamatban közreműködő egyéb befolyásoló tényezőket is, akkor ezek megszámlálhatatlan lehetséges kombinációit kapnánk.

A megfigyelhető viselkedéshez vezető belső folyamatok modellezéséhez ugyanakkor alkalmas keretnek bizonyulnak a cselekvéseméleti megközelítésen alapuló elgondolások. A társadalomismereti nevelés és oktatás nemzetközi szakirodalmában viszont csupán *Becker* (2008) modelljeit ismerjük, amelyek a tevékenységeket egy műveletsor eredményeként értelmezik. *Becker* három területhez, a szociális kompetenciához, a demokratikus kompetenciához és az erkölcsi nevelés területeihez dolgozott ki logikai szerkezetükben és műveletsoraikban azonos, de konkrét tartalmukban eltérő cselekvéseméleti modelleket. A helyzetértelmezéstől a véghezvitt cselekvés értelmezéséig tartó, cselekvéseméleti megközelítésekből kölcsönzött műveletek (cselekvési fázisok) mindenféle viselkedésünkre, aktivitásunkra érvényesek, az egyes cselekvési fázisok azonban – egy azonosított társadalomtudományi problémától függően – egyedi tartalmakkal tölthetők meg. A *Becker*-féle, állampolgári kompetencia területéhez kidolgozott cselekvéseméleti modell változtatás nélküli átültetése hazánkban azért nem lehetséges, mert *Becker* koncepciója a németországi gyakorlatban meghatározó irányzatnak számító politikai didaktika kereteihez illeszkedik, amely elsődlegesen a politikai tudás és a demokratikus politikai beállítottság kialakítását célozza meg. Az eredeti modell struktúrájának, logikai szerkezetének megőrzése mellett ezért az eredeti *Becker*-féle elgondolást a demokratikus magatartás folyamatszemplétű modelljévé alakítottuk át (4.3. ábra), amely egyúttal kapcsolatot teremt a tanulók állampolgári kompetenciája és a valós életben megmutatkozó állampolgári viselkedés- és tevékenységformák, részvételi formák között is.

Kognitív pl. szituációk, összefüggések azonosítása; értelmezése; álláspontok értékelése; monitorozási képességek	Kognitív pl. valószínűségi összefüggések; demokratikus eljárások sémái, forgatókönyvei	Kognitív pl. cselekvési motívumok oki dimenzióinak megértése; szándékos figyelem	Kognitív pl. demokratikus értékekről való tudás	Kognitív pl. a saját cselekvésszabályozó képességekről való tudás; szabályok, törvények ismerete
Kommunikatív pl. kérdezés	Kommunikatív pl. érvek és ellenérvek	Kommunikatív pl. saját szándékokról való kommunikáció	Kommunikatív pl. kérdezés; koalícióépítés	Kommunikatív pl. közügyek megvitatása; írás; testületek előtti beszéd
Érzelmi pl. empátia	Érzelmi pl. érzelemszabályozás	Érzelmi pl. felelősség-érzet; személyes hatékonyság-érzet	Érzelmi pl. érzelemszabályozás	Érzelmi érzelemszabályozás; igazságérzet; kultúrák iránti nyitottság; szolidaritás
				Cselekvésszabályozó lojális, részvételi, toleráns, tette kész vagy szolidáris magatartásra való képesség



4.3. ábra. A demokratikus magatartás folyamatszemléletű modellje

A kognitív, kommunikatív és affektív képességek szerepe

A demokratikus magatartás folyamatszémleletű modelljének egyes szakaszaiban a kognitív és affektív képességek mellett kommunikatív képességek működnek közre. A kognitív képességek az információk, társadalmi folyamatok és struktúrák, összefüggések, érvek, álláspontok azonosítását, magyarázatát és elemzését teszik lehetővé. Emellett hozzásegítik a tanulókat ahhoz, hogy saját állásfoglalást alakítsanak ki, és megvédjék azt a meglévő előzetes tudásuk, valamint az előző fejezetben bemutatott álláspontok értékelése és védelme, illetve az állásfoglalás kialakítása képességek alkalmazásával.

A kommunikatív képességek a vélemények, álláspontok közlése és megvitatása által lehetővé teszik az egyén céljainak, motívumainak és cselekvési terveinek összehangolását. A NAGB (2010) keretrendszer alapján azonosíthatjuk azokat a fontosabb kommunikatív képességeket, amelyek kapcsolatban vannak a demokratikus magatartással:

- *kis csoportokban zajló munka*: információk gyűjtése, véleménycsere, cselekvési tervek kidolgozása;
- *aktív hallgatás, figyelem*: információszerzés, ötletek és különböző vélemények megismerése;
- *kérdés*: mások megkérdezése tények és vélemények feltárása vagy információszerzés és felelősségmegállapítás céljából;
- *közügyek megvitatása* felelősségteljes és civilizált módon, szomszédokkal, barátokkal, közösségben és nyilvános fórumokon;
- *koalícióépítés*: a hasonló gondolkodású egyének és csoportok támogatásának megnyerése valamilyen ügy támogatására;
- *konfliktuskezelés* közvetítés, egyezkedés, kompromisszum és konszenzuskeresés által.

Az állampolgári kompetencia affektív képességei a modell legkevésbé kidolgozott részét képezik, mivel a kompetencia szempontjából releváns affektív képességek fejlődési sajátosságai napjainkban még kevésbé ismertek. Kutatásaink alapján jelenleg hozzávetőlegesen egy tucatnyira tehető azoknak a készségeknek, képességeknek és attitűdöknek a száma, amelyek valamilyen módon hozzájárulnak a társas helyzetekben tanúsított érzékenységekhez és az érzelmek szabályozásához: empátia, szolidaritás, kulturális megbecsülés, más kultúrák iránti tisztelet, nyitottság (társadalmi részvételre, aktív állampolgárságra, a vélemény megváltoztatására), mások és a környezet iránti felelősség, személyes hatékonyságérzet, igazságérzet.

A megfigyelhető viselkedéshez vezető belső folyamatok

A demokratikus magatartás modelljében az elemzés szempontjából hat egymást követő szakaszt különböztetünk meg: (1) helyzetmegértés, (2) célkitűzés, (3) motiváció, (4) cselekvéstervezés, (5) cselekvés, (6) cselekvésértékelés. A demokratikus magatartáshoz, viselkedéshez azonosított kognitív, affektív és kommunikatív készségek, képességek valamilyen sajátos, a három terület készségeiből és képességeiből építkező kombináció formájában mindig jelen vannak az egyes szakaszokban. Az egyes szakaszokban közreműködő kommunikatív és affektív képességek száma és intenzitása az első négy szakaszban hozzávetőlegesen kiegyensúlyozott, a kognitív képességek működése viszont a cselekvést előkészítő helyzetmegértés és célkitűzés szakaszában meghatározó, alapvető jelentőségű. Az ezt követő szakaszokban azonban a közreműködő kognitív képességek száma és intenzitása csökken, s csak az utolsó, cselekvésértékelési szakaszban kerülnek újból előtérbe. E három képességcsoport mellett az egyes szakaszokban egyéb képességek is szerepet játszanak, amelyeknek a funkcióit a folyamatok részletesebb leírása során mutatjuk be.

1. *Helyzetmegértés*: Ha a mindennapi életben bizonyos szituációk összefüggéseit nem tudjuk átlátni és helyesen értékelni, akkor azokban a helyzetekben nem tudunk megfelelő döntéseket sem hozni. A mindennapi élet problémahelyzeteiben a helyzethez illő viselkedéshez az adott helyzet azonosítása és cselekvési alternatívák (cselekvési eszközök) megfogalmazása szükséges. A helyzetmegértés a kommunikatív és emocionális képességek alkalmazása mellett az alábbi monitorozási képességek (l. *NAGB*, 2010) alkalmazásával válhat hatékonyabbá:

- az állampolgárok és a közintézmények közösségi tevékenységeinek figyelemmel kísérése;
- a közügyek nyomon követése a médiában különféle források felhasználásával;
- kutatómunka végzése közügyekben (elektronikus források, könyvtár, személyes kapcsolatok és a média használatával);
- információgyűjtés és -elemzés közintézményektől, hivataloktól, érdekcsoportoktól és civil szervezetektől nyert adatok alapján;
- elektronikus források felhasználása információszerzés és -csere céljából (pl. internet, online tartalomszolgáltatók, elektronikus hirdetőtáblák).

2. *Célkitűzés*: a helyzet megértését egy adekvát cselekvési alternatíva kiválasztása követi a lehetséges alternatívák közül. A cselekvési cél kitűzésekor az egyénnek mérlegelnie kell az előtte álló lehetőségek között. A felelősség típusától és mértékétől függően esetenként az egyén személyén túlmutató, magasabb szintű (pl. közösségi, országos) vonatkozások is relevánsak lehetnek. Az egyéni élettörténet során megélt tapasztalatok ismerős sémákba, forgatókönyvekbe rendezik a mindennapi élet szituációit és társas helyzeteket (l. *Schank*, 1999/2004), amelyek előzetes elvárásként segítik a rutinszerű szituációk valószínűsíthető, lehetséges kimeneteinek extrapolálását. A demokratikus eljárások forgatókönyveinek elsajátítása kétségkívül hozzájárulhat a demokratikus cselekvéshez; a hétköznapi helyzetek és problémák kezelésére vonatkozó, sémákon és forgatókönyveken alapuló tudás mellett azonban bonyolultabb kognitív, affektív és morális képességek is részt vesznek a célok meghatározásában (pl. morális szempontok, a valószínűségi összefüggések, az érveken és ellenérveken alapuló kommunikáció vagy az érzelemszabályozás).
3. *Motiváció*: a célok eléréséhez szükséges elszántság minden emberi tevékenység központi előfeltétele. Saját cselekvési motívumaink megértése, a szándékainkról való kommunikáció, önmagunk cselekvésre ösztönzésének képességei képezik mindennapi tevékenységeink motivációs bázisát. *Csik-szentmihályi* (2010, 279. o.) szemléletesen fogalmazza meg a motivációs tényezők hiányára visszavezethető életvezetési problémákat: „Kevés annál szomorúbb dolog létezik, mint olyan emberrel találkozni, aki pontosan tudja, mit kellene tennie, de nem képes elég energiát összeszedni, hogy megtegye.”
4. *Cselekvéstervezés*: a cselekvés megtervezése az ún. cselekvésszabályozó képességek alapjául szolgáló értékek (lojalitás, részvételiség, tolerancia, civil kurázsi, szolidaritás) iránti elkötelezettséget, valamint a kommunikatív képességek alkalmazását feltételezi. A demokratikus értékorientáció és a demokratikus értékmeggyőződés megléte korántsem evidens: sokkal inkább egy időben elhúzódó fejlődési folyamatról van szó, amely párhuzamosan zajlik a személyiség fejlődésével. A személyiség aktuális fejlettségi szintje szorosan összefügg azzal, hogy a cselekvést szabályozó demokratikus értékek közül mely(ek) képezi(k) a konkrét cselekvés alapját. Legalább tapasztalati szintű személyiséggel kell rendelkezni a lojális, részvételi és toleráns magatartásokhoz, a tette kész és szolidáris megnyilvánulási formák pedig az értelmező vagy önértelmező szintű személyiség kialakulását feltételezik (vö. *Nagy*, 2000).

5. *Cselekvés*: a tervezést maga a cselekvés, illetve a cselekvési terv átalakítása követi. A *Becker*-féle klasszifikáció szerint a cselekvésszabályozó képességek lojális, részvételi, toleráns, tette kész, illetve szolidáris magatartásformákat valósíthatnak meg. A jogi ismereteken és az igazságérzeten alapuló lojális magatartásforma a törvények betartásában nyilvánul meg. A részvételi alapú magatartásforma a közügyekben való részvétel által követhető nyomon. A toleráns magatartásforma alapja a más kultúrák iránti nyitottság. A tette kész viselkedés a demokratikus értékek vagy az alapvető emberi jogok sérülésekor aktiválódhat (pl. szélsőséges politikai erők hatalomra kerülésekor vagy kisebbségek diszkriminációja esetén). Ilyen helyzetekben az egyén sikraszállhat, kiállhat másokért, akár saját maga veszélyeztetése árán is. A szolidaritás nagyfokú elkötelezettséget feltételez a közösség iránt, amely a különböző társadalmi csoportok melletti határozott kiállásban, konkrét segítő tevékenységekben mutatkozhat meg.

Az IEA-vizsgálatok és az egyesült államokbeli NAEP-vizsgálatok elsősorban az állampolgári aktivitás és a tradicionális részvételi formák vizsgálatával kívánják feltárni a demokráciára nevelés eredményeit. A tette kész és a szolidáris viselkedés mérésére irányuló törekvések a valódi társadalmi jelentőségüknél lényegesen kevesebb hangsúlyt kapnak. A *NAGB* (2010) a tanulóktól és felnőttektől elvárható részvételi képességek (cselekvési lehetőségek) alábbi kategóriáit azonosítja:

- *szavazás* (pl. osztályban, diákönkormányzatban, hallgatói önkormányzatban, helyi, parlamenti és önkormányzati választásokon),
- *szerepvállalás iskolai vagy közösségi szolgálat tagjaként* (pl. lakossági fórumok szervezése, munkavégzés vallási, állampolgári vagy jótékonyági szervezetben),
- *fórumokon és meghallgatásokon való részvétel* (pl. diákönkormányzat, hallgatói önkormányzat, városi önkormányzat),
- *adatszolgáltatás* (pl. információk megosztása a döntéshozókkal),
- *írás* (pl. levelek, olvasói levelek),
- *testületek előtti beszéd és tanúskodás* (pl. hallgatói önkormányzat, iskolaszék, szülői munkaközösség, bíróságok),
- *jelöltek vagy pártok támogatása, illetve ellenzékeikként való fellépés* (pl. idő-, tehetség- vagy pénzbeli hozzájárulás),
- *polgári szervezetben vagy politikai csoportokban való részvétel* (pl. hallgatói önkormányzat, politikai pártok, ad hoc jellegű csoportok),

- *médiahasználat a közügyekkel kapcsolatos álláspontok megismertetése érdekében* (pl. közügyek online megvitatása, saját vélemény nyilvánítása rádió- vagy tv-műsorban),
 - önkéntes szervezetekben és érdekcsoportokban való részvétel; eszmék, elképzelések és érdekek támogatása,
 - *kérdések és petíciók benyújtása* (pl. képviselők figyelmének felhívása a sérelmekre vagy a politikában kívánatos változásokra; aláírás-gyűjtés).
6. *A cselekvés értékelése*: a véghezvitt cselekvést az egyén értékeli. Az értékelés a cselekvés fázisára, illetve az azt megelőző négy fázisra is visszahathat.

Összegzés, következtetések

Tanulmányunkban az eredményes társadalomismereti nevelés előfeltételeit tekintettük át, valamint kialakítottuk az állampolgári kompetencia területén végzendő magyarországi vizsgálatok általános elméleti kereteit. Áttekintésünk első részében nemzetközi helyzetképet vázoltunk fel, amelyben kitérünk a különböző országok tanterveinek társadalomismereti témakörhangsúlyaira, a műveltségterület iránti oktatáspolitikai elkötelezettségre, valamint a társadalomismereti nevelés gyakorlati megvalósulásának feltételeire és nemzetközi példáira. Megállapítottuk, hogy a műveltségterület vizsgálata iránt egyre szilárdabb elkötelezettség tapasztalható: a 2009-es IEA ICCS-vizsgálatban közreműködő 38 ország közül csak kilenc országban nem szerepelnek a nyolcadik évfolyamos tanulók társadalomismereti, állampolgári tudásának értékelésére vonatkozó előírások.

A nemzetközi szinten legmeghatározóbb és legkidolgozottabb állampolgári kompetenciával kapcsolatos modellek szintézise alapján egy olyan általános elméleti keretrendszert dolgoztunk ki, amely a műveltségterület magyarországi méréseinek megfelelő elméleti bázisa lehet. Az elméleti keretrendszer társadalmi-kulturális kontextusának leírásához az IEA CivEd- és ICCS-vizsgálatok alapvetéseiből, az állampolgári kompetencia fogalmának definiálásához és a kompetencia propozicionális tudáselemeinek felvázolásához elsősorban a CRELL aktív állampolgárság kutatásával foglalkozó szekciójának megállapításaiból, a demokratikus gondolkodáshoz és a társas helyzetekben történő információfeldolgozáshoz szükséges kognitív képes-

ségek azonosításához pedig az egyesült államokbeli *NAGB* (2010) értékelési keretrendszer képességstruktúrájából indultunk ki. Elemzésünkben ugyanakkor rámutattunk arra is, hogy az állampolgári kompetencia affektív és morális dimenziói a modellek legkevésbé kidolgozott részét képezik, a kompetencia szempontjából releváns affektív és morális képességek fejlődési sajátosságai napjainkban még kevésbé ismertek.

Tanulmányunkban rendszereztük a demokratikus magatartáshoz, a tanulók mindennapi, közösségi részvételéhez szükséges képességeket is. Megállapítottuk, hogy az állampolgári kompetencia fogalma a széles értelemben vett állampolgárság értelmezéséből indul ki, amely a tudatos, felelős, demokratikusan gondolkodó és a közösségi ügyekben szerepet vállaló polgár terminusaival írható le. A standardokban is visszatükröződik ez az alapelv, hiszen az IEA-vizsgálatok és az egyesült államokbeli NAEP-vizsgálatok is elsősorban az állampolgári aktivitás és a tradicionális részvételi formák vizsgálatával kívánják feltárni a demokráciára nevelés eredményeit. A személyiségfejlődés magasabb szintjeit feltételező tette kész és szolidáris viselkedés mérésére irányuló törekvések viszont a valódi társadalmi jelentőségüknél lényegesen kevesebb hangsúlyt kapnak.

Az elméleti keretek kialakításán túlmenően több olyan magyarországi problémára is rámutattunk, amelyek jelenleg a részletes tartalmi standardok kialakításának akadályait képezik, s a problémák megnyugtató megoldása csak tantervi reformmal, valamint a szakmai konzultáció elindításával lenne orvosolható. Jelentős problémának számít például, hogy a társadalomismeret szerepe és súlya hazánkban a kezdetek óta bizonytalan. A műveltségterület nem integrálódott szervesen az iskolai mindennapok életébe, és a terület iránti oktatáspolitikai és társadalmi elkötelezettség szándéka is a kezdettől fogva kétséges. Emellett a jelenlegi Nemzeti alaptanterv társadalomismereti vonatkozású tartalmi sincsenek összhangban az Európai Bizottság háttérintézménye (CRELL) által kidolgozott komponensek készletével. Több olyan tartalmi elemet is azonosítottunk, amelyek a jelenlegi NAT-ban csak a 9–12. évfolyamra vonatkozó tantervi tartalmak között kapnak helyet (a hazánk politikai berendezkedésére vonatkozó ismeretek, EU-s ismeretek). Végül a demokratikus berendezkedéssel és a társadalommal kapcsolatos kulcsfogalmak alapkészlete és rendszere sem tekinthető letisztultnak. A társadalmi fogalmak alapkészlete még napjainkban is formálódóban van, és – néhány ígéretes tananyag-fejlesztési kezdeményezéstől eltekintve – a közoktatás szintjei számára még nem jött létre egy átgondolt rendszertant követő, fogalmi szintek szerint építkező struktúra.

Irodalom

- A Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. Nemzeti Erőforrás Minisztérium honlapja,
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf. Megtekintés dátuma: 2011. január 6.
- Audigier, F. (2000/2005): Demokratikus állampolgárrá nevelés: alapfogalmak és alapkészségek. In: Berencz Mercedes és Lehotzky Zsuzsanna (szerk.): *Demokrácia és állampolgárság. A közösségi tevékenységből való tanulás*. Demokratikus Ifjúsáért Alapítvány, Budapest. 11–29.
- Berti, A. E. és Andriolo, A. (2001): Third graders' understanding of core political concepts (law, nation-state, government) before and after teaching. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, **127**. 346–377.
- Byram, M. (2010): Education for intercultural citizenship – a question of identity or competence? In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2009. Többnyelvűség és multikulturalitás*. Aula Kiadó, Budapest. 9–22.
- Becker, G. (2008): *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte*. Beltz Verlag, Weinheim és Basel.
- CCE (1994): *National Standards for Civics and Government*. Center for Civic Education, Calabasas.
- CRELL (é. n.): *Equity, social cohesion and active citizenship*. A Centre for Research on Lifelong Learning honlapja,
<http://crell.jrc.ec.europa.eu/index.php/research-areas/equity-social-cohesion-and-active-citizenship>. Megtekintés dátuma: 2011. január 15.
- Crick, B. (2003): Társadalomismeret-oktatás és demokráciára nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 3. sz. 112–121.
- Csapó Benő (2001): Cognitive aspects of democratic thinking. In: Soder, R., Goodlad, J. I. és McMannon, T. J. (szerk.): *Developing democratic character in the young*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco. 126–151.
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, **17**. 2. sz. 207–217.
- Csikszentmihályi Mihály: *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Európai Bizottság (é. n.): *Learning for Active Citizenship*. Európai Bizottság, Brüsszel. Az Európai Bizottság honlapja,
http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz_en.html. Megtekintés dátuma: 2011. január 9.
- Falus Katalin és Jakab György (2005): Bevezetés az Országos Közoktatási Intézetben fejlesztett anyagokhoz. In: Falus Katalin, Jakab György és Vajnai Viktória (szerk.): *Hogyan neveljük demokráciára?* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 119–128.
- Flanagan, C., Jonsson, B., Botcheva, L., Csapó, B., Bowes, J., Macek, P., Averina, I. és Sheblanova, E. (1999): Adolescents and the „social contract”: Developmental roots of citizenship in seven countries. In: Yates, M. és Youniss, J.: *Roots of civic identity*.

- International perspectives on community service and activism in youth.* Cambridge University Press, Cambridge. 135–153.
- Flanagan, C. A. és Faison, N. (2001): Youth civic development: Implications for research for social policy and programs. *Social Policy Report*, XV (1). Society for Research on Child Development, Ann Arbor.
<http://www.srcd.org/documents/publications/SPR/spr15-1.pdf>. Megtekintés dátuma: 2009. február 8.
- Fülöp Márta (2009): Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. *Iskolakultúra*, **19**. 3–4. sz. 41–59.
- Henkenborg, P. (2005): Demokratie-Lernen – eine Chance für die politische Bildung. In: Himmelmann, G. és Lange, D. (szerk.): *Demokratiekompetenz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 299–316.
- Himmelmann, G. (2006): Teaching, learning and living democracy. An advanced concept for German „political” education. In: Sliwka, A., Diedrich, M. és Hofer, M. (eds.): *Citizenship education. Theory – Research – Practice*. Waxmann, Münster. 45–57.
- Hoskins, B. (2006): *Draft framework for indicators on active citizenship*. European Commission Directorate-General Joint Research Centre, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra.
- Hoskins, B. és Crick, R. D. (2008): *Learning to learn and civic competences: Different currencies or two sides of the same coin?* Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL), Ispra.
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. és Barber, C. (2008): *Measuring civic competence in Europe. A composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in school*. European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen, Ispra.
- IEA (2007): *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment framework*. IEA, Amsterdam.
<http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/IEA%20ICCS%20Framework.pdf>. Megtekintés dátuma: 2010. december 14.
- Isin, E. F. és Turner, B. S. (2002): *Citizenship studies: An introduction*. In: Isin, E. F. és Turner, B. S. (szerk.): *Handbook of citizenship studies*. Sage, London, 1–10.
- Josef, H. és Veldhuis, R. (2006): *Indicators on active Citizenship for Democracy – the social, cultural and economic domain*. Council of Europe for the CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission’s Joint Research Center, Ispra.
- Kerr, D. (2008): Hatást gyakorolni a világra. Az aktív állampolgárságra nevelés új koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. 11–12. sz. 92–106.
- Kerr, D., Lines, A., Blenkinsop, S. és Schagen, I. (2002): *England’s results from the IEA International Citizenship Education Study: What citizenship and education mean to 14 year olds*. National Foundation for Educational Research, Norwich.
- Kinyó László (2008): Szakközépiskolások és érettségi utáni szakképzésben részt vevő tanulók társadalmi és gazdasági eredményességgel kapcsolatos nézetei. In: Döbör András (szerk., 2008): *Útkeresés és továbbadás az aktív állampolgárságra képzés folyamatában*. Tanulmánykötet. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 27–48.
- Kinyó László (2009): Nemzetközi és magyarországi állampolgáriműveltség-kutatások. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz. 399–425

- Kinyó László és Molnár Edit Katalin (2011): Történelem és társadalomismeret tudás-szintmérések, képességvizsgálatok Magyarországon. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (Megjelenés alatt)
- Lutkus, A. D. és Weiss, A. R. (2007): *The Nation's Report Card: Civics 2006*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. U.S. Government Printing Office, Washington, D.C.
- Marshall, T. H (1950/1992): *Citizenship and social class*. Pluto Press, London.
- Mátrai, Zs. (1999): In transit. Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J., Schwille, J. és Amadeo, J. (szerk.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam.
- NAGB (2010): *Civics framework for the 2010 National Assessment of Educational Progress*. National Assessment Governing Board (NAGB), Washington, D.C.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- OFI (2009): *Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Petrik, A. (2007): *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und praxis einer genetischen Politikdidaktik*. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 13. Garbara Budrich Verlag, Leverkusen Opladen.
- Quigley, C. N. és Bahmueller, C. (szerk., 1991): *Civitas: A framework for civic education*. Center for Civic Education, Calabasas.
- Schank, R. C. (1999/2004): *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Vince Kiadó, Budapest.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. és Kerr, D. (2010): *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. IEA, Amsterdam.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. és Kerr, D. (2008): *International Civic and Citizenship Education Study – Assessment framework*. IEA, Amsterdam.
- Setényi János (szerk., 1996): A Civitas Egyesület „Polgári ismeretek és készségek” tanárképzési programjának követelményrendszere. Civitas Egyesület, Budapest.
- Setényi, J. (2003): Civic learning in teacher education: The Hungarian experience. In: Patrick, J. J., Hamot, G. E. és Leming, R. S. (szerk.): *Civic learning in teacher education: International perspectives on education for democracy in the preparation of teachers*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington, IN. 205–225.
- Torney-Purta, J., Hahn, C. és Amadeo, J. (2001): Principles of subject-specific instruction in education for citizenship. In: Brophy, J. (szerk.): *Subject-specific instructional methods and activities*. JAI Press, Greenwich. 371–408.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. és Amadeo, J. (1999): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam. <http://www.wam.umd.edu/~jtpurta/interreport.htm>. Megtekintés dátuma: 2010. december 14.
- YouthBank (2010): Mach was aus Deiner Idee. A YouthBank honlapja, <http://www.youthbank.de/mach-was-aus-deiner-idee/>. Megtekintés dátuma: 2010. december 20.

5.

A tanulási motiváció számítógép-alapú mérési lehetőségei

Józsa Krisztián

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Szenczi Beáta

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Hricsovinyi Julianna

Békés Megyei Tudásház és Könyvtár

Az informatikai eszközök elterjedése a tanulási motiváció kutatásában is új irányokat nyitott. A hagyományos vizsgálati módszerek mellett fokozatosan megjelennek azok a technikák, melyek kisebb-nagyobb mértékben a számítógépes alkalmazásokra építenek. Ezek egy része a hagyományos vizsgálati eljárásokat ülteti át számítógépes környezetbe. Emellett fokozatosan egyre nagyobb teret kapnak azok a vizsgálati módszerek is, melyeknek nincs korábbi megfelelője, melyek informatikai háttér nélkül nem valósulhatnak meg.

Tanulmányunkban áttekintést adunk a tanulási motiváció számítógép-alapú vizsgálati módszereiről. Áttekintjük a nemzetközi kutatási trendeket. Rendszerezük a témában jelenleg folyó főbb kutatásokat, fejlesztéseket, ezeket egy-egy példával illusztráljuk.

Tanulási motiváció és információs technológia

Az utóbbi évtizedben jelentősen megnőtt a tanulási motivációval foglalkozó nemzetközi kutatások száma, napjainkban az egyik legintenzívebben vizsgált neveléstudományi területnek számít. A tanulási motívumrendszer összetevőiről, ezek működéséről egyre részletesebb leírások állnak rendelkezésre. A tanulási motiváció problémavilágának pontosabb feltárása részben a kutatás-módszertani eszköztár átalakulásának köszönhető. A kutató-

sok kiszélesedéséhez az informatikai eszközök fejlődése is jelentősen hozzájárult. Az informatikai eszközöknek a tanulási motiváció kutatására gyakorolt hatásai közül itt most három főbb elemet emelünk ki röviden.

Jelentős kutatások indultak az informatikai eszközök tanulási motivációra gyakorolt hatásának megismerésére. A számítógépes alkalmazások számos előnyére rámutattak az oktatáskutatások. Mindezek közül a kutatók legtöbbször külön kiemelik az eszközök motiváló hatását (Józsa, Pap-Szigeti és Meskó, 2011). Az IKT-eszközök számos előnye közül az egyik leglényegesebb a motiváló hatásuk (Condie és Munro, 2007; Passey, Rogers, Machell, McHugh és Allaway, 2003). Fontos kutatási kérdés: vajon mennyire tartós, átfogó az IKT-környezet tanulási motivációra gyakorolt hatása? Valójában magának az IKT-környezetnek a hatása ez, vagy esetleg részben vagy egészében az újdonság varázsának, az újszerű környezetnek az átmeneti hatásáról van szó? A tanulási környezet elemzésével foglalkozó tanulmányok rámutatnak, hogy sok esetben túlértékelik az innovatív környezetek motivációs következményeit, a kimutatható pozitív hatások időnként csak átmenetiek (Blumenfeld, Kempler és Krajcik, 2006; Boekaerts és Martens, 2006; Järvelä és Volet, 2004).

Az informatikai eszközök fejlődése olyan kutatásokat is elindított, melyek neurológiai nézőpontból vizsgálják a tanulási motivációt. E kutatások megmutatták, hogy a különböző tanulási motívumokhoz kapcsolható agyi folyamatok nem különböznek lényegileg egymástól. Ugyanazt a neurológiai folyamatot mutatták ki az intrinzik és az extrinzik motiváció háttérében (Füllöp, 2010; Marr, 2005). Neurológiai szinten tehát a különböző motívumok végeredménye azonos. E kutatások cáfolatul szolgálnak a pszichológiában évtizedek óta létező motivációs modellekre. Alapvetően új megvilágításba helyezik a tanulási motivációval kapcsolatos nézeteket, számos további kutatást indukálhatnak a jövőben, melyek kiemelt területe a külső ösztönzők, a környezeti tényezők szerepének feltárása lehet.

Az informatikai fejlődésnek a tanulási motiváció kutatására gyakorolt további számottevő hatása a vizsgálati módszerek új alapra helyeződése, a számítógép-alapú adatfelvételi módszerek megjelenése. Tanulmányunkban ez utóbbi területtel foglalkozunk részletesebben.

Előzmény és párhuzam: számítógép-alapú tudásmérés

Az utóbbi években hazai és nemzetközi viszonylatban is jelentős neveléstudományi kutatások irányulnak a készségek, képességek, ismeretek számítógép-alapú mérésének kidolgozására, validálására. Az affektív szféra számítógépes vizsgálata ezekhez a kutatásokhoz képest némi fáziskésésben van. Ez a relatív megkésettség egyben azt a pozitívumot is magában rejti, hogy az affektív szféra számítógép-alapú vizsgálatában fel lehet használni a más területeken már meglévő tesztelési tapasztalatokat. Ezek hasznosíthatók a tanulási motiváció számítógépes vizsgálataiban is.

A számítógépes tesztelés négy szintjét határozza meg *Csapó, Molnár és R. Tóth* (2008) tanulmánya. *Nulladik szint*nek nevezik a papír-ceruza tesztek jelentősebb változtatás nélkül, az eredetivel megegyező formátumban számítógépes környezetbe illesztett változatát. Ez esetben tehát csak a feladatokat közvetítő médium változik meg. Már ez az alkalmazás is jelentős előnyöket jelent a papíralapú tesztekkel szemben, mert a javításhoz, kódoláshoz, adatrögzítéshez szükséges humán erőforrás kiiktatható. Ez egyrészt javítja a vizsgálatok költséghatékonyágát, másrészt az objektivitás növekedéséhez is hozzájárulhat. Az *első szint* esetében megjelennek a mérésben a számítógépes technológia összetevői, például a multimédiás elemek (pl. hang, video, animáció). Vizsgálható a feladatmegoldási idő, az eger mozgása, szemmozgás stb. A *második szint*hez tartozik a tesztelés, ha automatikus itemgenerálással vagy véletlenszerű itemválasztással a tanulók különböző, de azonos nehézségű tesztet kapnak. A *harmadik szint* a számítógépes adaptív tesztelést jelenti. Ez esetben a rendszer igazodik a tanuló aktuális tudásszintjéhez. Annak függvényében, hogy sikeres volt vagy sem a feladatmegoldása, más-más feladatokat generál számára a rendszer egy feladatbankból.

A számítógép-alapú mérések még viszonylag kezdeti fázisban járnak. A kutatások és a gyakorlati alkalmazások döntő többsége még az úgynevezett nulladik szintbe sorolható számítógép-alapú tesztekkel foglalkozik. A jelenlegi kutatások egyik fontos kérdése, hogy a papír-ceruza alapú tesztek milyen feltételek mellett ültethetők át számítógépes környezetbe, milyen eltérések vannak a papír- és a számítógép-alapú változatok empirikus paraméterei között. Ekvivalensnek tekinthető-e az online felület egy papírra nyomtatott teszttel? A gyermekek ugyanolyan eredményt érnek-e el a papíron megkapott teszten és a számítógép előtt ülve? Mely populációk esetében egyeznek meg az eredmények? Vannak-e olyan csoportok, akár életkor,

akár nem, akár szociális státusz, akár kognitív fejlettség, akár bármilyen más jellemző szerint, akiknél a hagyományos mérőeszközökhöz képest torz eredményt ad az online adatfelvétel?

E területen már jelentős hazai tapasztalatokkal rendelkezünk. *Csapó Be-nő* és munkatársai az elmúlt években megkezdték számítógép-alapú tesztek fejlesztését és kipróbálását. Az összehasonlító vizsgálataik azt mutatják, hogy a korábbi papíralapú tesztek számítógépes alapra helyezve is többségében megbízhatóan működnek, a két médium reliabilitásmutatói közel azonosak. Eltéréseket kaptak azonban a tesztek átlagos megoldottsági mutatói között, a feladatok nehézsége függ attól, hogy milyen médium keretei között végzik el a méréseket. A számítógépes alapra helyezett tesztek tehát csak bizonyos korrekciós mutatók alkalmazásával hasonlíthatók össze a papíralapú tesztek empirikus mutatóival (*Csapó, Molnár, Pap-Szigeti és R. Tóth, 2009; Molnár, 2010a; R. Tóth és Hódi, 2010*).

Megkülönböztetik az interneten keresztül történő online, valamint az offline számítógépes adatfelvételt. Online adatfelvétel esetében a kitöltő az interneten küldi el az adatokat, az adatfelvétel színhelye így bárhol lehet. Az online adatfelvétel előnye, hogy az adatfelvételhez mindössze internetkapcsolatra és böngészőre van szükség. Nem kell minden számítógépre telepíteni a programot. Az adatok tárolását és kiértékelését központi szerver végzi. Az offline adatfelvétel egy adott színhelyhez, például egy intézményhez kötött. Emellett léteznek az úgynevezett hibrid (online és offline ötvözése) adatfelvételek is (*Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008*).

A számítógép-alapú mérések máris túlléptek a kipróbálás fázisán, megindultak a gyakorlati alkalmazások. Megkezdődött a nagymintás mérésekben az áttérés a számítógép-alapú változatokra. A PISA 2006-os vizsgálatában már opcionálisan szerepelt a természettudományi teszt számítógépes változata. Tervek szerint 2012-ben a problémamegoldó gondolkodást már számítógép-alapú teszttel vizsgálják. Várható, hogy a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban néhány éven, évtizeden belül a papíralapú méréseket teljesen felváltja a számítógép-alapú tesztelés (*Csapó, Molnár, Pap-Szigeti és R. Tóth, 2009; Molnár, 2010b*).

Affektív változók számítógép-alapú vizsgálata

Az affektív változók vizsgálatának alapvetően kétféle technikája különböztethető meg, mindkettő kivitelezhető számítógéppel és anélkül is. Egyrészt alkalmazzák az önbeszámolón alapuló módszereket, melyek leggyakrabban kérdőíves adatfelvételt vagy interjút jelentenek. Másrészt léteznek a motivációt a látható viselkedés alapján vizsgáló módszerek, ezek közé tartozik például a megfigyelés vagy a kísérlet (*Gliner és Morgan, 2000*).

A kognitív tesztekhez hasonlóan az affektív változók számítógépes vizsgálatának is különböző szintjeit különböztethetjük meg aszerint, hogy milyen mértékben él a vizsgálat az informatika adta lehetőségekkel. *Csapó, Molnár és R. Tóth* (2008) rendszere némi módosítással ez esetben is alkalmazható. Ennek megfelelően:

0. szint: Papíralapú mérőeszközök átültetése számítógépes felületre lényegi módosítás nélkül.
1. szint: Papíralapú mérőeszközök átültetése számítógépes felületre a digitális felület és a technika nyújtotta lehetőségek felhasználásával.
2. szint: Adaptív számítógép-alapú mérőeszközök.
3. szint: Számítógép-alapú viselkedésvizsgálati módszerek.

A továbbiakban az affektív változók számítógéppel támogatott mérésének különböző szintjeit mutatjuk be, különös tekintettel a tanulási motiváció vizsgálataira. A különböző vizsgálati technikákat egy-egy példával szemléltetjük.

Számítógép-alapú kérdőívek

Azokat a kérdőíveket, melyeknek a számítógép-alapú változata azonos a papír-ceruza alapú változatával, a nulladik szinthez soroljuk. Az idetartozó kognitív tesztek jellemzőit az előzőekben röviden áttekintettük. A röviden összegzett előnyök és lehetséges problémák a számítógép-alapú kérdőívek esetében is elmondhatóak. Ugyanakkor a felmerülő kérdések köre talán még szélesebb, mint a számítógép-alapú tesztek esetében.

Az *APA Taskforce on Internet Testing* (*Naglieri, Drasgow, Schmit, Handler, Prifitera, Margolis és Velasquez, 2004*) a számítógépes felületre konvertált mérőeszközök esetében a papír-ceruza és a számítógépes változatok közötti ekvivalencia megteremtésének szükségességét két okból is

hangsúlyozza. Egyrészt ezáltal biztosítható, hogy a számítógép- és a papíralapú mérőeszközökkel felvett adatok összehasonlíthatóak egymással. Másrészt a papíralapú mérőeszköz validitásával és reliabilitásával nem feltétlenül lesznek azonosak a számítógépes adatfelvétel jóságmutatói (*International Test Commission*, 2005). A két adatfelvételi technika ekvivalenciájának a megteremtéséhez szükségszerű a mérőeszköz újbóli kipróbálása, validitásának és reliabilitásának újbóli ellenőrzése (*Chuah, Drasgow és Roberts*, 2006).

A kérdőívek esetében a közvetítő médium egyes jellemzői számos olyan torzítást okozhatnak, melyek alapvetően befolyásolják a mérőeszközök ekvivalenciáját. A számítógépes adatfelvételek esetében például fontos befolyásoló tényező, hogy a vizsgált alanyok hogyan viszonyulnak a számítógépekhez, a számítógépes felmérésekhez. A korai kutatások szerint a számítógépes adatfelvétel esetében a válaszadók nagyobb fokú szorongásról számoltak be, mint a papír-ceruza tesztek esetében (*George, Lankford és Wilson*, 1992), amely szorongás esetenként befolyásolhatja a válaszadást (*Llabre, Clements, Fitzhugh, Lanellotta, Mazzagatti és Quinones*, 1987). A számítógépek elterjedésével, használatuk gyakoriságának növekedésével azonban valószínűleg egyre kevésbé kell számolnunk ezzel a hatással. Más kutatások szerint a válaszadók jobban kedvelik a számítógépes, mint a papíralapú kitöltést (lásd pl. *Booth-Kewley, Edwards és Rosenfeld*, 1992).

Egy másik, talán még fontosabb kérdés, hogy fellelhetők-e olyan szisztematikus különbségek a válaszadás mintázataiban, amelyek ellehetetlenítik egy kérdőív papír-ceruza és számítógépes változata közötti ekvivalencia megteremtését. Felvetődik ugyanis egy alapvető kérdés: „Ugyanaz a személy ugyanazt a választ adná, ha feltennék neki ugyanazt a kérdést a két különböző módszerrel?” (*Pintér és Kátay*, 2010, 731. o.)

Az önbeszámolón alapuló kérdőívek egyik régóta ismert problémája az ún. társadalmilag kívánatos válaszadásból (*socially desirable responding*) származó torzítás (*Booth-Kewley, Larson és Miyoshi*, 2007; *Edwards*, 1953; *Richman, Kieser, Weisband és Drasgow*, 1999). A társadalmilag kívánatos válaszadás jelensége arra utal, hogy az alanyok az önbeszámolón alapuló kérdőívek esetében inkább hajlamosak az elvárásoknak jobban megfelelő válaszokat adni, mint más eszközökkel történő adatfelvétel esetében (*Richman, Kieser, Weisband és Drasgow*, 1999). *Paulhus* (1991) a társadalmilag kívánatos válaszadás jelenségének két komponensét írja le, melyek merőben más forrásból táplálkoznak, illetve más szándékot fejeznek ki.

A benyomásformálás (*impression management*) egy tudatos törekvés arra, hogy a kívánatos viselkedési formákról gyakrabban számoljunk be, míg a nemkívánatosakat eltitkoljuk. Az önáltató túlzás (*self-deceptive enhancement*) ezzel szemben olyan túlzottan pozitív önbeszámolókat takar, amelyeket a kitöltő őszintén hisz önmagáról. A jelenség leginkább érzékeny témák esetében figyelhető meg, főképp akkor, amikor valamilyen érték vagy érdek alapon kell megfogalmazni a válaszokat (Pintér és Kátay, 2010). Mindezek a hatások jelentősen befolyásolhatják például a tanulási motiváció kutatása során alkalmazott kérdőíveket vagy például a szociális készség vizsgálatának kérdőíves módszereit.

A fenti jelenség természetesen a papír-ceruza alapú adatfelvételek esetében is jelen van. Az affektív változókat számítógépes adatfelvétellel vizsgáló kutatások egyik kulcskérdése, hogy van-e eltérés ezekben a hatásokban a papír- és a számítógép-alapú adatfelvételek esetében. Vajon a kérdőívek digitalizálása hatással van-e társadalmilag kívánatos válaszadás gyakoriságára? Dwight és Feigelson (2000) metaanalízisében számítógéppel támogatott és papír-ceruza kutatásokon keresztül vizsgálta az adatfelvétel módjának hatását a Paulhus (1991) által leírt két komponensre. A metaanalízis az önáltató túlzás esetében nem tudott beszámolni a médium semmiféle hatásáról, míg a benyomásformálás esetében kismértékű, de szignifikáns hatás volt kimutatható, miszerint a számítógépes adatfelvétel esetében a benyomásformálás alacsonyabb szintjéről beszélhetünk. Ez a hatás azonban kifejezetten csak a korai kutatások esetében érvényesült, és a későbbiekben szinte teljesen eltűnt. Hasonló eredményekre jutott Richman, Kieser, Weisband és Drasgow (1999) is. Metaanalízisükben, melyben az előzőtől eltérő szempontok alapján választották be a kutatásokat, nulla körüli hatásméretre számoltak be az adatfelvétel módja kapcsán. A korábbi kutatások itt is nagyobb hatásméretet mutattak ki, amely azután a későbbiekben egyre csökkent. Ez alapján feltételezhető, hogy a számítógép-használat begyakorlottsága és a számítógépes felmérések elterjedése befolyással lehet az említett torzítás megjelenésére, így a terjedéssel egy időben várható az adatfelvételi mód hatásának eltűnése (Richman, Kieser, Weisband és Drasgow, 1999). Mead és Blitz (2004) metaanalízise például, összhangban az előbbi feltételezéssel, egyáltalán nem talált ehhez hasonló hatásokat.

Egy másik lehetséges különbség a papír-ceruza kérdőívek és a számítógépre adaptált megfelelőik között szintén a kérdőívet kitöltő személy öszinteségével kapcsolatos. Suler (2004) *online dizinhibíciós hatásnak* nevezte

azt a jelenséget, mikor az emberek olyan dolgokat is megtesznek és mondanak a cybertérben, amit egyébként szemtől szembe nem tennének vagy mondanának. Lazábbak, gátlástalanabbak, nyíltabban fejezik ki magukat. Hajlamosak arra, hogy nagyon személyes dolgokat is megosszanak másokkal. A virtuális világot létrehozó oldalaknak, játékoknak is ez lehet az egyik legnagyobb varázsa. Ez utóbbiak teljes szabadságot adnak az egyén számára a környezet, a külső megjelenés, az egyéni tulajdonságok megválasztására olyannyira, hogy akár teljes mértékben új személyiség születhet.

A számítógépes adatfelvétel körülményei által létrehozott nagyobb fokú anonimitás, a válaszadó kilétének ellenőrzési nehézsége azt eredményezheti, hogy a válaszadói hajlandóság csökken, a kitöltő nem érzi a felelősségét, emiatt kevésbé megbízható információt nyújt (*Gosling, Vazire, Srivastava és John, 2004*). Más eredmények szerint ugyanakkor a számítógép által teremtett szociális közeg, az anonimitás növekedése és a közvetlen ellenőrizhetőség hiánya nagyobb őszinteséget is eredményezhet, különösen a kényes kérdések esetében (*Booth-Kewley, Larson és Miyoshi, 2007; Dwight és Feigelson, 2000*). Megint más kutatások ugyanakkor arra mutattak rá, hogy bár a kutatás alanyai a számítógépes kitöltés esetében erőteljesebb anonimitásérzésről számoltak be, mindez válaszaikban nem nyilvánult meg: a papír-ceruza és a számítógéppel támogatott kitöltés azonos eredményeket hozott (*Bates és Cox, 2008; Denscombe, 2006*).

A papír-ceruza és a számítógépre adaptált kérdőívek megfeleltetését befolyásoló további tényező lehet például a kitöltő neme, a számítógépes felület jellemzői, illetve a felügyelet, a kontroll jelenléte az adatfelvétel során. Feltételezzük, hogy a fiúkra általában erőteljesebb hatással lesz az adatfelvételi mód, hiszen ők többnyire pozitívabb attitűdökkel rendelkeznek a számítógépek iránt, emiatt erőteljesebben fog érvényesülni az online dizinhibíciós hatás (*Booth-Kewley, Larson és Miyoshi, 2007*). Más elméletek szerint ugyanakkor éppen a lányok esetében beszélhetünk erősebb hatásról, mert a lányokat általában nagyobb fokú számítógép-használathoz kapcsolódó szorongás jellemzi (*Teasdale és Lupart, 2001*), ezért az ő esetükben a PP és a CB adatfelvétel eredménye feltételezhetőleg nagyobb mértékben eltér. Az empirikus eredmények ugyanakkor ezt a feltételezést nem támasztották alá (*Whitaker, 2007*). További befolyásoló effektusként jelenhet meg például az, hogy a számítógépes kitöltés során a visszalépés, válaszmódosítás lehetősége csökkenti a társadalmilag kívánatos válaszadás valószínűségét (*Richman, Kieser, Weisband és Drasgow, 1999*). Befolyásolhatja az eredményeket, hogy felügyelt számítógé-

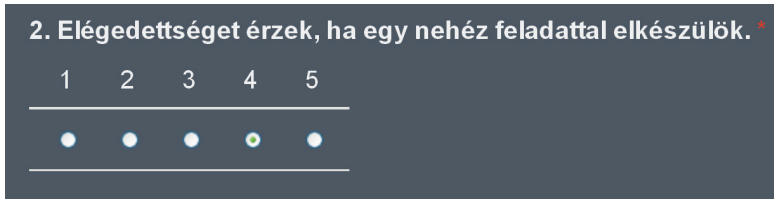
gépes adatfelvételtől vagy felügyelet nélküli adatfelvételtől van szó (Chuah, Drasgow és Roberts, 2006).

A neveléstudomány és a pszichológia területén egyaránt erőteljes növekedés figyelhető meg a számítógépes adatfelvétel alkalmazását illetően. A motiváció területén vizsgálódó számítógép-alapú kérdőívvel ugyanakkor alig találkozhatunk még a szakirodalomban. Fellelhető azonban néhány mérőeszköz számítógépre adaptált változata, melyek egy-egy motívum mérésére már régóta széles körben használatosak papír-ceruza formátumban. *Vispoel, Boo és Bleiler (2001)* az énkép vizsgálatára készült Rosenberg-féle Önbecsülésskála (*Rosenberg Self-Esteem Scale, Rosenberg, 1965*) számítógépes és papír-ceruza változatának jellemzőit hasonlította össze. Eredményeik szerint az adatfelvétel módja nem volt hatással a kérdőív pszichometrikus jellemzőire, például az elért pontszámokra, a varianciára vagy a faktorstruktúrára. Az adatfelvétel ideje ugyanakkor jelentősen megnőtt a számítógépes kitöltés esetében.

Bár a szakirodalom nem bővelkedik a motiváció területét érintő számítógépes vizsgálatokban, feltehetően a tanulási motiváció vizsgálatánál is számolnunk kell azokkal a hatásokkal, melyeket az előbbieken vettünk számba az affektív szférát érintő kutatások esetében. A tanulási motiváció önbecsüléson alapuló vizsgálatok a vizsgálati alanyoknak a legtöbb esetben olyan állításokat kell értékelnünk, amelyek érték-, ítéletalapúak, így az online dizinhibíciós hatásnak köszönhetően például lehetséges, hogy a számítógépes adatfelvétellel a valósághoz közelebbi eredményeket kapunk, hiszen a válaszadók nyíltabban merhetnek nyilatkozni.

Saját kutatásunk keretében elkészítettük az *Elsajátítási motiváció* kérdőív két változatának a számítógép-alapú verzióját. Az egyik kérdőívvariáns a tanulók önjellemzésével vizsgálja az elsajátítási motiváció erősségét. A másik változattal pedig felnőttek (szülők, pedagógusok) ítélik meg a gyermekek motivációjának fejlettségét. A kérdőívek 45 Likert-típusú állítást tartalmaznak. A tanulói és a felnőtt változat azonos felépítésű, a kérdőívtelemek megfeleltethetőek egymásnak. Az elsajátítási motiváció vizsgálatára alkalmas kérdőívek eredeti változatait *George Morgan* és munkatársai dolgozták ki (*Morgan, Bartholomew, Barrett, Busch-Rossnagel, Knauf és Harmon, 1998; Morgan, Wang, Liao és Xu, 2011*). A papíralapú kérdőíveknek több nyelven elkészült az ekvivalens változata, így a magyar adaptáció is megtörtént (*Józsa, 2007*). E kérdőíveknek készítettük el a számítógép-alapú változatát 2010-ben, az egyik kérdőívtelet digitális megjelenési formáját mutatja

az 5.1. ábra. Ez a fejlesztés adja az elsajátítási motiváció kérdőíves kutatásának az első számítógép-alapú változatát. Emellett egyben a neveléstudományi kutatásokban az első hazai lépés az affektív szféra számítógép-alapú kutatásában.



2. Elégedettséget érzek, ha egy nehéz feladattal elkészülök. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.1. ábra. Az elsajátítási motiváció számítógép-alapú tanulói kérdőívének egyik kérdése

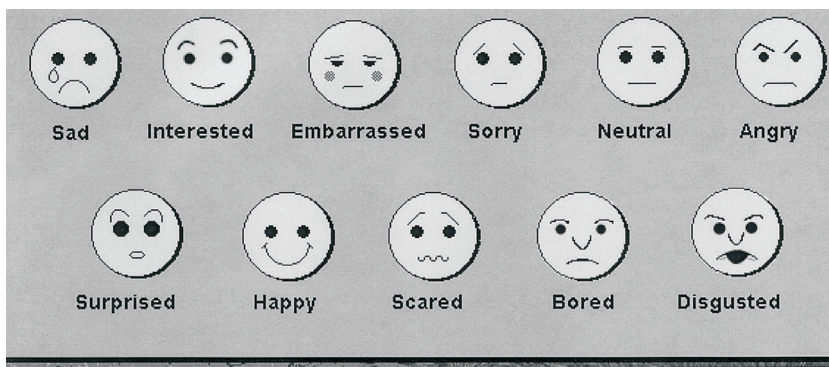
Az elsajátítási motiváció számítógép-alapú változatát 10–14 éves tanulók, összesen 664 fő töltötte ki informatikaóra keretében. Emellett 278 gyermekről töltötte ki a szülő és 672 gyermekről a pedagógus a számítógép-alapú kérdőívet. Eredményeink azt mutatják, hogy a kérdőívek számítógép-alapú változatainak pszichometriai mutatói a papíralapú változatokéval egyezőek. A faktoranalízis ez esetben is igazolta a kérdőívek struktúráját ($KMO_{\text{tanár}} = 0,96$; $KMO_{\text{diák}} = 0,90$; $KMO_{\text{szülő}} = 0,86$), a skálák reliabilitásértékei szintén magasak, azonosak a papíralapú változatokéval. Az alapstatisztikai paraméterek is egyezést mutatnak a két médium esetében. A számítógép-alapú mérésnél is kirajzolódik a motívumok csökkenésének életkori tendenciája. Összességében úgy látjuk, hogy a számítógép-alapú változat alkalmas a későbbi adatfelvételi célokra. Az összehasonlító vizsgálat eredményeiről részletesen egy külön tanulmány keretei között számolunk be (Józsa, Hricsovinyi és Szenczi, 2011).

A digitális felület adta lehetőségek

Csakúgy, mint a kognitív tesztek esetében, a kérdőívek felvételekor is hasznos lehet a számítógépes felület adta lehetőségek, például multimédiás elemek alkalmazása. Olyan lehetőségek nyílnak meg ezzel, melyek a papír-ceruza felvételekor elképzelhetetlenek lennének, vagy esetenként túlzottan sok szervezést igényelnének.

A motiváció területét érintő kutatások közül az érdeklődés vizsgálatában indult meg elsőként az olyan módszerek, technikák kidolgozása, amelyek kihasználták a számítógép nyújtotta lehetőségeket. A *Between the Lines* elnevezésű szoftver (Ainley, Hidi és Tran, 1997) egyike volt azoknak az első próbálkozásoknak, amelyek éltek ezzel a lehetőséggel. A program olyan képességfejlesztésre alkalmas játékokat tartalmaz, amelyekkel a tanulók osztálytermi környezetben is találkozhatnak. A feladatok között – a tanuló érdeklődésének a mérésére – egyszerű, önértékelésen alapuló kérdéseket tartalmazó oldalak jelennek meg bizonyos időközönként. A program jelenlegi verziójában három ilyen képernyőoldal szerepel (Ainley, 2006). Az első képernyőn a tanulók ötfokú Likert-skálán jelölhetik meg, hogy mennyire tartják érdekesnek azt a feladatot, amelyen éppen dolgoznak. A második ablakban arcokat ábrázoló ikonok találhatók, melyek a tanulók aktuális érzelmeinek ábrázolására szolgálnak (5.2. ábra). A harmadik felületen a tanulók a kiválasztott érzelm/érzelmek intenzitását adhatják meg.

A program egyik jelentősége abban áll, hogy a feladat által kiváltott érdeklődésről, témáról a tanulók nem retrospektíve (visszaemlékezés alapján) számolnak be, hanem a feladat közben (on-task jelleggel), ami pontosabb önbeszámolást eredményez (Ainley, 2006). A program úgy van megtervezve, hogy egyszerre több érzelm mérésére is alkalmas, azaz a 2. és 3. lépések akár többször is megismételhetők. Papír-ceruza alapon ennek megvalósítása meglehetősen nehézkes lenne.



Select from the set of faces to show how
you are feeling NOW.

5.2. ábra. A tanulók aktuális érzelmeinek megjelenítésére szolgáló felület a *Between the Lines* szoftverben (Ainley, Hidi és Berndorff, 2002, 561. o.)

Adaptív eszközök

Az adaptív kérdőívek a fentebb bemutatott eszközöktől annyiban térnek el, hogy figyelembe veszik az egyén korábbi válaszait, azoknak megfelelően alakítják a további kérdéseket. Jó analógia található ez esetben is az adaptív tesztelésnek nevezett technikákkal (vö. *Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008*). Az adaptivitásnak köszönhetően egyénre szabott módon lehet vizsgálni a kívánt változókat. A MINE (*My Interest Now for Engagement; Ely, Ainley és Pearce, 2010*) egy ilyen mérőeszköz, amely az érdeklődés fejlődésének négyfázisú modelljére épül (*The Four-Phase Model of Interest Development; Hidi és Renninger, 2006*).

Az a tanuló, aki érdeklődik a téma iránt, hajlamosabb elmélyülni benne, az elmélyülés pedig jobb teljesítményt eredményez. A tanuló érdeklődési profilja hasznos információkkal szolgál a pedagógusok számára a tanítási folyamat megtervezéséhez (*Hidi és Harackiewicz, 2000*). Az érdeklődés felkeltése továbbá a magatartási problémák kezelését is szolgálhatja (*Hidi és Harackiewicz, 2000*).

Az érdeklődésnek két típusát különböztetik meg: szituatív (*situational*) és egyéni (*individual*) érdeklődést (*Hidi, 1990; Krapp, 2000*). A szituatív érdeklődést általában az egyén közvetlen környezetében található inger váltja ki, amely hosszabb-rövidebb időn keresztül a figyelem összpontosítását és pozitív vagy negatív affektív reakciók kiváltását eredményezi (*Hidi, 1990, 2001*). Az egyéni érdeklődés ezzel szemben hosszabb fejlődés eredményeként jön létre, és arra készteti az egyént, hogy bizonyos tartalmakban újra és újra elmélyedjen. Másrészt pedig egy olyan elmélyült pszichológiai állapotra utal, amely akkor jön létre, amikor az előbbi prediszpozíció aktiválódik (*Renninger, 2000*). A négyfázisú modell értelmében az érdeklődés két típusa – a szituatív és az egyéni érdeklődés – értelmezhető úgy is, mint ugyanazon folyamat, azaz az érdeklődés fejlődésének két fő állomása (*Hidi és Renninger, 2006*). A modell értelmében az érdeklődés fejlődésének négy fázisa a következő.

Első fázis: *kiváltott szituatív érdeklődés*. Ez egy olyan pszichológiai állapot, amely az affektív és kognitív működés rövid távú változásának eredményeként jön létre. Bizonyos osztálytermi tevékenységek, feladatok, mint például a csoportmunka vagy a rejtvények az érdeklődés ezen típusát váltják ki (*Cordova és Lepper, 1996*).

Második fázis: *fenntartott szituatív érdeklődés*. Az egyén már huzamosabb ideig és kitartóan képes figyelmét fókuszálni és bevonódni egy

cselekvésbe, mindehhez azonban még továbbra is külső megerősítések szükségesek.

Harmadik fázis: *bontakozó egyéni érdeklődés*. Az egyén már önmaga keresi a lehetőségeket, hogy bizonyos tárgyokban/tevékenységeken/ideákban újra és újra elmélyüljön. Az ilyen tevékenységeket az egyén többnyire maga generálja, de az érdeklődés fenntartásához szükség lehet némi támogatásra például modellek, társak, klubok, tanárok, források stb. formájában (Renninger, 2000).

Negyedik fázis: *fejlett egyéni érdeklődés*. Az egyén önállóan kialakítja maga számára annak a lehetőségét, hogy bizonyos tárgyokban/tevékenységekben/ideákban újra és újra elmélyüljön (Hidi és Renninger, 2006).

Egy példával illusztráljuk a négy fázist és egymásra épülésüket. Tegyük fel, hogy egy tanuló még soha nem hallott a dinoszauruszokról. Mikor a tanára néhány képet és szöveget mutat a dinoszauruszokról, a tanuló figyelme felélénkül, leköti a téma olvasása. Ez a kiváltott szituatív érdeklődés fázisa. Kicsöngetnek, vége az órának. Ha a tanuló otthon tovább olvassa a szöveget, és tovább tanulmányozza a dinoszauruszokat, akkor a fenntartott szituatív érdeklődés figyelhető meg nála. Ha ellátogat a könyvtárba, megvesz egy könyvet, vagy keresgél az interneten, hogy többet tudjon meg ezekről az állatokról, akkor már külső serkentés nélkül, önmaga keresi a lehetőséget arra, hogy elmélyüljön a témában, tehát egyéni érdeklődése bontakozóban van. Ha érdeklődése tovább fejlődik, a tanuló újra és újra keresi az alkalmat, hogy foglalkozhasson a témával, amely pozitív érzelmekhez juttatja, és amelynek egyre nagyobb jelentőséget tulajdonít. Esetleg úgy dönt, hogy felnőttkorában ezzel szeretne foglalkozni. Ez a fejlett egyéni érdeklődés fázisa.

A fenti modellre épülő MINE (Ely, Ainley és Pearce, 2010) egy olyan szoftver, amely játékos, interaktív környezetben teszi lehetővé a tanulók számára, hogy beszámoljanak az érdeklődésükről és azokról a kognitív és affektív élményeikről, amelyeket az adott tevékenység során élnek át. A szoftver interaktív jellege miatt a tanulók egyszerűen választhatnak a különböző érdeklődési irányok közül (5.3. ábra). Ezáltal a program nemcsak annak a lehetőségét biztosítja, hogy megismerjük a tanulók egyéni érdeklődését, de adott esetben új szituatív érdeklődést is generálhat.



5.3. ábra. A MINE szoftver egyik oldala: a felkinált érdeklődési körök

A MINE szoftver a tanulók érdeklődéséről gyűjt információkat: egy érdeklődési profilt állít fel. A szoftver működése három szakaszra oszlik. Első lépésként egy csúszka segítségével a tanulók kiválaszthatják, hogy az élmények és tevékenységek milyen típusát kedvelik (pl. társas vagy magányos, komoly vagy mókás). A skála két végén elhelyezett jellemzők nem egymást kizáró kategóriák, a csúszka mozgatásával az egyén a preferenciájának az erősségét fejezi ki. Ezt követően a válaszok az érdeklődési körök felderítésének a fázisában segítenek körülhatárolni azokat az érdeklődési területeket, amelyek az egyénhez közel állhatnak. Ezek az érdeklődési körök – a második szakaszban – piktogramok formájában megjelennek a képernyőn is (pl. állatok, környezet, fotózás, nyelvek stb.). A csúszkák mozgatásával bizonyos érdeklődési körök láthatóbbá, míg mások kevésbé feltűnővé válnak. Ezek után a tanulóknak választaniuk kell a megjelenített érdeklődési körök közül minimum hármat, melyet a leginkább közel állónak érznek magukhoz. A program egyedülálló abból a szempontból, hogy lehetővé

teszi a tanulók számára, hogy felfedezzenek új érdeklődési köröket, amelyekre eddig talán még nem is gondoltak, de most felkeltette a kíváncsiságukat. A szoftver így maga is kiváltója lehet a szituatív érdeklődésnek.

A három érdeklődési kör kiválasztása után a tanulók továbbléphetnek a harmadik szakaszba, ahol a megjelenő ablakban a saját maguk által választott érdeklődési körrel kapcsolatos affektív és kognitív élményeikről számolhatnak be. Likert-skálás és nyílt végű kérdéseket is tartalmaz ez az oldal. A kérdések egyrészt az affektív élményekre fókuszálnak, például: hogyan érzi magát az egyén, miközben az adott témával foglalkozik. Másrészt az érdeklődési körrel való foglalkozás gyakoriságára, időtartamára, szubjektív értékére kérdeznek rá. Az egyén további megjegyzéseket is fűzhet az adott érdeklődési köréhez. Ezek a kérdések teszik mérhetővé, hogy az adott témával kapcsolatos érdeklődése a négyfázisú modellnek melyik fázisában van.

Az érdeklődés fejlettségének megítélését különböző paraméterek segítik. A *kiváltott szituatív* érdeklődést a MINE szerint pozitív érzelmi reakciók (öröm, izgatottság, büszkeség, remény), nagyobb erőfeszítés, a külső megerősítés iránti erőteljes igény és emellett a témával kapcsolatosan kevés korábbi tapasztalat jellemzi. A *fenntartott szituatív érdeklődést* szintén pozitív affektív reakciók, az erőfeszítés bizonyos foka jellemzi. Emellett meghatározó az ismétlődő, visszatérő elmélyülés az adott tevékenységben. A *fenntartott szituatív érdeklődést* mutató egyének kevesebb külső megerősítést igényelnek, mint az érdeklődésfejlődés előző fázisában lévők. A *bontakozó egyéni érdeklődést* a témával kapcsolatos bizonyos mennyiségű tudás, valamint a témával való újbóli foglalkozás iránti vágy jellemzi. Azok az érdeklődési körök tartoznak ide, amelyek nem igényelnek erőfeszítést az egyén részéről, de némi külső megerősítésre még szükség lehet. A *fejlett egyéni érdeklődés* azokra jellemző, akik számottevő tudással és nagyfokú tapasztalattal rendelkeznek az adott témában, a tevékenység folytatása nem igényel erőfeszítést részükről, újra és újra el kívánnak mélyülni a cselekvésben, és komplex affektív választ mutatnak a területet illetően.

Viselkedésvizsgálaton alapuló módszerek

A viselkedésvizsgálaton alapuló módszerek előnye, hogy a vizsgálati személy megkérdezése nélkül derítik fel az adott változót, így képesek kiküszöbölni az introspekcióból eredő torzításokat. A nemzetközi szakirodalomban két

alapvető irányvonal jelenik meg a számítógépes környezetből nyert viselkedéses információk elemzésében. (1) A tanuló e-tanulási szituációban mutatott aktivitásából kiindulva az adatbányászat és a log fájlok elemzésének módszerével vizsgálunk bizonyos affektív változókat (lásd például *Coccea* és *Weibelzahl*, 2007; *Hershkovitz* és *Nachmias*, 2009). (2) A motiváció mérésére alkalmas játékok, melyek a viselkedéses, például bizonyos ösztönzőkre adott válaszok alapján következtetnek a motívumok működésére (lásd például *Ghergulescu* és *Muntean*, 2010).

A tanulási motiváció vizsgálata az adatbányászat módszerével

A web mára már egy olyan virtuális világgént létezik, amely korlátlan lehetőséget kínál a tanulásra. Az online tanulást lehetővé tevő információhordozóknak számos formája létezik: a weboldaltól kezdve a virtuális kurzusokon át a digitális könyvekig. Ezek jó része nem csupán a tananyaghoz nyújt hozzáférést, hanem lehetővé teszi a társakkal vagy az oktatókkal való aktív kommunikációt, együttműködést, sőt bizonyos esetekben hozzájárulhat a tanulási folyamat sikerességének növeléséhez, a tanulási készségek fejlesztéséhez is (*Hershkovitz* és *Nachmias*, 2009). Amikor a tanulók egy ilyen számítógépes tanulási környezetet használnak, számos nyomot hagynak maguk után, amelyek úgynevezett log fájlokban tárolódnak. A log fájlok olyan információkat tartalmaznak, mint például milyen oldalakat tekintett meg a felhasználó, mely feladatokat és milyen sorrendben oldott meg, mennyi időt töltött el egy feladat megoldásával, egy szöveg olvasásával és így tovább. Ezekből a viselkedésre vonatkozó információkból bizonyos modellek alapján az adatbányászat módszerével következtethetünk az online tanulási folyamat, valamint az online tanuló bizonyos egyszerűbb vagy akár bonyolultabb jellemzőire. A tanulók motiváltságának vizsgálata ez utóbbi kategóriába tartozik.

A tanulmányi eredményességet befolyásoló affektív változók vizsgálata esetében az adatbányászat mint eljárás kiemelkedő potenciállal rendelkezik. Megteremti a lehetőségét annak, hogy bármely online tanulási környezetben az egyén tanulási motivációját felmérjük, anélkül, hogy a tanulási folyamatot megfigyelő jelenléte zavarná, vagy kérdésekkel szakítanánk meg.

A motivációra irányuló log fájlok elemzéseinek háttérben általában *Keller* (1987) *ARCS-modellje* áll. Az ARCS rövidítés az angol figyelem (*attention*),

relevancia (*relevance*), magabiztosság (*confidence*) és elégedettség (*satisfaction*) szavak rövidítése, melyek a modell alappilléreit alkotják. Keller szerint ezek a motivált viselkedés fenntartásának a lépcsőfokai. A figyelemnek két fajtáját különbözteti meg: (1) a *perceptuális éberséget*, amely az érdeklődést a meglepetés erejével, a kognitív disszonancia felkeltésével tartja fent (vö. Piaget-féle egyensúlytalanság-elmélet), valamint (2) a *tudásvágyalapú éberséget*, amely bizonyos kihívást jelentő kérdések, problémaszituációk révén biztosítja a figyelmet. A tananyag relevanciája a figyelem elnyerésének alapja. Ez magában foglalja az előzetes tudásra alapozást és az érthetőséget is. A magabiztosság befolyásolja, hogy mennyi energiát hajlandó a tanuló az adott tevékenységbe fektetni, míg az elégedettség a tevékenységből származó jutalom észlelésével áll kapcsolatban (Keller, 1987).

Az ARCS-modell eredetileg az osztálytermi környezet motiváló hatásának a vizsgálatára született. Újabban azonban a számítógépes tanulási környezet motiváció szempontú jellemzésére alkalmazzák leggyakrabban (Huang, Diefes-Dux, Imbrie, Daku és Kallimani, 2004). Ennek során a log fájlok elemzésével gyűjtnek információkat a motiváció jellemzőiről. Az 1. táblázat a terület legjelentősebb kutatásait foglalja össze a vizsgált motivációs tényezők és forrásukként szolgáló viselkedéselemek felsorolásával.

5.1. táblázat. A tanulási motivációt log fájlok elemzésével vizsgáló kutatók (Hershkovitz és Nachmias, 2009 alapján)

Szerzők	Motivációs jellemzők	A log fájlokból kiszűrt információ
Beck (2004)	elmélyülés	a válaszadás ideje, helyessége
Coea és Weibelzahl (2007)	elmélyülés	az elolvasott oldalak száma, az olvasással töltött idő, a vállalt feladatok száma, a feladatok kitöltésére fordított idő
Hershkovitz és Nachmias (2009)	elmélyülés, a motiváció iránya és forrása	a feladatmegoldással töltött idő, ütem, a feladatok közötti idő, vizsgák száma, a feladatmegoldással töltött idő aránya
Qu, Wang és Johnson (2005)	magabiztosság, összezavarodás, erőfeszítés	az olvasással töltött idő, a döntéshozás ideje (a válaszadás előtt), a feladatmegoldással töltött idő, a megoldott feladatok száma, az önként vállalt feladatok száma, szemmozgás
de Vicente és Pain (2002)	kontroll, kihívás, önállóság, fantázia, magabiztosság, érdeklődés, erőfeszítés, elégedettség	a válaszadás minősége, sebessége, a feladás gyakorisága
Zhang, Cheng, He és Huanh (2003)	figyelem, magabiztosság	a tanuló feladatvégzésre fordított ideje és az osztály átlagának aránya, a segítségkérés gyakorisága, a megoldott feladatok száma, a nem gépeléssel töltött idő

A kapcsolódó kutatások a tanulók viselkedésére fókuszálnak, ami alapján a motiváltság meghatározható. A motivációra a tanuló-számítógép interakciók minőségi és mennyiségi jellemzői alapján következtetnek. *De Vicente és Pain* (2002) például a tanulók motiváltságát három változó alapján határozta meg: a válaszadás minősége, sebessége, valamint a feladatvégzés abahagyása, azaz a feladás gyakorisága. *Qu, Wang és Johnson* (2005) a motiváció három aspektusára – magabiztosság, összezavarodás és erőfeszítés – a számítógép és a felhasználó interakciójára vonatkozó változók (pl. olvasással töltött idő) elemzésével következtet, melyet a szemmozgás vizsgálata egészít ki. Érdeklődésük középpontjában a feladatmegoldás feladása áll. Eredményeik szerint a feladatot hamar feladó tanulók alacsony magabiztossággal, az összezavarodás magas szintjével és kevés erőfeszítéssel jellemezhetők. Ezek a tanulók általában kevés időt töltenek a feladatok elolvasásával, megoldásával, kevés feladatot vállalnak önként, és hosszú időt töltenek latolgatással a döntéseik előtt. *Zhang, Cheng, He és Huang* (2003) szintén a figyelem és az önbizalom változókat tekintették a motiváció indikátorainak, és olyan tényezőket vettek figyelembe a tanuló-számítógép interakcióban, mint az egerhasználat ideje, a segítségkérések száma, a vállalt feladatok száma vagy a gépelés és egerhasználat elmaradásának ideje. Feltételezték például, hogy motivált viselkedést jelzi az aktív számítógép-használat. Ha nem használja az egeret, billentyűzetet stb., akkor nem oda figyel, nem köti le az adott tevékenység a gyermeket. Ha pedig a számítógép-használat egy feladat megkezdésekor késik, akkor az egyén feltehetően nem áll hozzá magabiztosan a feladatvégzéshez. A vállalt feladatok számából és a segítségkérés gyakoriságából ugyanezen változókra következtetnek: akik sok feladatot vállalnak, magas koncentrációval és magabiztossággal rendelkeznek, míg azok, akik ésszerűtlenül sok segítséget kérnek, valószínűleg nem veszik komolyan a feladatot, nem oda figyelnek szemben azokkal, akik csak esetenként, saját fejlődésük érdekében veszik igénybe a sűgöt.

Az adatbányászat módszerével az adatok valós idejű felhasználására épít a MoGame (*Motivation-based Game Level Adaptation Mechanism*, *Ghergulescu és Muntean*, 2010) elnevezésű szoftver. A mechanizmus képesség- és motiváltságmérés alapján alakítja a játék nehézségét. Lényege, hogy játék közben az egyén viselkedése, tevékenysége alapján következtet a képességfejlettségre, valamint a motiváltságra, és ennek megfelelően módosítja a játék további menetét. A játék többkomponensű rendszerében az ún. *Motivation Monitor* valósítja meg a motiváció aktuális jellemzőinek mé-

rését, amely alapján kiszámolja a motiváltság szintjét. Mindez két lépésben történik. A rendszer a log fájlok elemzéséből következtet az aktuális motiváltságra. A log fájlok olyan információkkal látják el a rendszert, mint például a tananyag feldolgozásával, olvasásával töltött idő, a rendszerrel való interakciók összes ideje, a meglátogatott oldalak száma, a „help” funkció használata stb. A *Motivation Monitor* emellett bizonyos időközönként beiktatott, önbeszámolón alapuló kérdések eredményét is felhasználja a tanulási motívumok, mint például az önhatékonyság megítélésére. A MoGame jól példázza az adatbányászat módszerével történő motivációmérés egyik legfőbb előnyét, tudniillik, hogy a nyert adatok azonnal felhasználhatók a tanulási folyamat javítása, fejlesztése érdekében.

A motiváció mérésére alkalmas játékok, tesztek

A motiváció vizsgálatában jelentős előrelépést jelenthetnek a számítógépes játékok. A jelenlegi változatok legfőbb jellemzője, hogy a szoftverek célirányosan olyan helyzetbe hozzák a tanulót, ahol bizonyos döntések meghozására, választásokra kényszerül, amelyek azután információval szolgálnak a motivációs jellemzőkről. Ezek a választások megjelenhetnek például bizonyos ösztönzőkre adott válaszokban, a feladat nehézségének vagy a játék típusának a megválasztásában.

Az *Objektív Célorientált Teljesítménymotiváció Teszt (Objective Achievement Motivation Test)* egy olyan szoftver, amely a teljesítménymotivációt különböző feltételekre adott viselkedésválaszokon keresztül vizsgálja. A rendszer a motiváció indikátorának azt az erőfeszítést tekinti, amelyet az egyén különböző motiváló feltételek mellett a feladat megoldásába fektet. Az alapvetően célorientációt vizsgáló mérőeszköz olyan ösztönzőkre épít, amelyek meghatározzák a feladat megoldásába fektetett energiát. Ilyen ösztönzők például a feladatban lelt öröm, a kitűzött célok elérése vagy a versengés. A mérés alapjaként feltételezik, hogy minél több energiát fektet az egyén a feladatvégzésbe, annál inkább motiválón hat rá az adott ösztönző (*Schmidt-Atzert, 2004*).

Összegzés

Fejezetünkben áttekintettük a tanulási motiváció számítógép-alapú vizsgálatának nemzetközi kutatási irányait. Foglalkoztunk a médium lehetséges hatásaival, a papír- és a számítógép-alapú eszközök összehasonlításának kérdéskörével. Szemléltettük, hogy a számítógépes technológia miként bővíti a lehetséges vizsgálati eszközök körét. Megmutattuk, hogy az adatbányászat módszere hogyan lehet tanulási motivációt vizsgáló eszköz. Foglalkoztunk a számítógépes játékokba bújtatott motivációmérés lehetőségeivel.

Az áttekintett kutatások a tanulási motiváció területéhez tartoznak. A bemutatott vizsgálati módszerek alkalmazási köre azonban ennél szélesebb területet fog át. Ezek a számítógép-alapú technikák alkalmasak lehetnek az affektív szférához tartozó további területek vizsgálatára is.

Az affektív szféra számítógép-alapú kutatásáról ma még nincsenek hazai tapasztalatok. Megtettük azonban ezen a területen az első lépést azzal, hogy elkészítettük és kipróbáltuk az *Elsajátítási Motiváció (H-DMQ)* kérdőívek számítógép-alapú változatait. Elemzéseink megerősítették, hogy ebben a médiumban is magas megbízhatóságúak ezek a kérdőívek.

Fontos további feladatunk a tanulási motiváció mérésére alkalmas számítógép-alapú módszerek kidolgozása és kipróbálása, a papíralapú kérdőívek számítógép-alapú változatainak elkészítése és validálása, mindezeken túl az informatika nyújtotta lehetőségeket felhasználó, adaptív vizsgálati módszerek kidolgozása, valamint a tanulási motivációt játéktevékenység, feladatmegoldás stb. folyamatában vizsgáló eljárások alkalmazása.

Ezek a kutatások, fejlesztések egyrészt a nemzetközi vizsgálati eszközök hazai adaptációjának az elkészítését, másrészt hazai vizsgálati eszközök kidolgozását jelentik. A tanulási motiváció, tágabban pedig az affektív szféra számítógép-alapú vizsgálati módszerei pár éven belül új kutatási irányokat nyithatnak a hazai neveléstudományi kutatásokban. Valószínűsíthető, hogy öt-tíz éves távlatban ezek a módszerek felváltják a jelenlegi adatfelvételi eszközök többségét.

Napjainkban a tanulási motiváció mérésére elsősorban a kutatók vállalkoznak. A probléma összetettsége, a mérés komplexitása miatt a mindennapi iskolai gyakorlatban ritkán kerül sor a tanulási motiváció egzakt mérésére, diagnosztizálására. A pedagógiai gyakorlat számára jelentős továbblépést jelentenek majd azok a vizsgálati eszközök, melyek azonnali visszacsatolással szolgálnak a gyermekek tanulási motivációjáról. A számítógép-alapú mérési módszerek kidolgozása megteremtik ennek a lehetőségét.

Irodalom

- Ainley, M. (2006): Connecting with Learning: Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. *Educational Psychology Review*, 18. 391–405.
- Ainley, M., Hidi, S. és Berndorff, D. (2002): Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, **94**. 3. sz. 545–561.
- Ainley, M., Hidi, S. és Tran, D. (1997): Between the lines (BTL) [Interactive computer software]. Psychology Department, University of Melbourne, Melbourne, Australia.
- Bates, S. C. és Cox, J. M. (2008): The impact of computer versus paper-pencil survey, and individual versus group administration, on self-reports of sensitive behaviors. *Computers in Human Behavior*, **24**. 903–916.
- Beck, J. E. (2004): Using response times to model student disengagement. In: Lester, J. C., Vicari, R. M. és Paraguaçu, F. (szerk.): Proceedings of the Workshop on Social and Emotional Intelligence in Learning Environments, 7th International Conference on Intelligent Tutoring Systems, Maceio, Brazil. <http://drdc.uchicago.edu/offhm/index.html?http://www.cs.cmu.edu/~listen/pdfs/affect%20crc.pdf>. 2011. február 28-i megtekintés.
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M. és Krajcik, J. S. (2006): Motivation and Cognitive Engagement in Learning Environments. In: Sawyer, R. K. (szerk.): *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York, Cambridge. 475–488.
- Boekaerts, M. és Martens, R. (2006): Motivated learning: What it is and How it can be enhanced. In: Verschaffel, L., Dochy, F., Boekaerts, M. és Vosniadou, S. (szerk.): *Instructional psychology: Past, present and future trends*. Elsevier, Amsterdam. 113–129.
- Booth-Kewley, S., Edwards, J. E. és Rosenfeld, P. (1992): Impression management, social desirability, and computer administration of attitude questionnaires: Does the computer make a difference? *Journal of Applied Psychology*, **77**. 4. sz. 562–566.
- Booth-Kewley, S., Larson, G. E. és Miyoshi, D. K. (2007): Social desirability effects on computerized and paper-and-pencil questionnaires. *Computers in Human Behavior*, **23**. 463–477.
- Chuah, S. C., Drasgow, F. és Roberts, B. W. (2006): Personality assessment: Does the medium matter? No. *Journal of Research in Personality*, **40**. 359–376.
- Cocca, M. és Weibelzahl, S. (2007): Cross-system validation of engagement prediction from log files. In: Duval, E., Klamma, R. és Wolpers, M. (szerk.): *Creating New Learning Experiences on a Global Scale: Proceedings of the Second European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2007*, Crete, Greece, 2007. szeptember 17–20. 14–25.
- Condie R., Munro R. (2007): The impact of ICT in schools – a Landscape Review. Becta Research. Coventry: Becta. URL-cím: <http://publications.becta.org.uk/download.cfm?resID=28221>
- Cordova, D. I. és Lepper, M. R. (1996): Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, **88**. 715–730.

- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2008): A papír alapú tesztekől a számítógépes adaptív tesztlésig: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, **18**. 3–4. sz. 3–16.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér, Pap-Szigeti Róbert és R. Tóth Krisztina (2009): A mérés-értékelés új tendenciái, a papír alapú tesztléstől az online tesztlésig. In: Perjés István és Kozma Tamás (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Bizottság, Budapest. 99–108.
- de Vicente, A. és Pain, H. (2002): Informing the detection of the students' motivational state: An empirical study. In: Cerri, S. A., Gouarderes, G. és Paraguacu, F. (szerk.): *Proceedings of Intelligent Tutoring Systems: 6th International Conference, ITS 2002*, Biarritz, France and San Sebastian, Spain, 2002. június 2–7.
- Denscombe, M. (2006): Web-based questionnaires: an assessment of the mode effect on the validity of data. *Social Science Computer Review*, **24**. 2. sz. 246–254.
- Dwight, S. A. és Feigelson, M. E. (2000): A quantitative review of the effect of computerized testing on the measurement of social desirability. *Educational & Psychological Measurement*, **60**. 3. sz. 340–360.
- Edwards, A. L. (1953): The relationship between the judged desirability of a trait and the probability that the trait will be endorsed. *Journal of Applied Psychology*, **37**. 90–93.
- Ely, R. B. W., Ainley, M. és Pearce, J. (2010): A new method for identifying dimensions of interest: MINE. In: Lemos, M., Goncalves, T., Verissimo, L. és Meneses, H. (szerk.): 12th International Conference on Motivation: New Directions in Mind. Porto, Portugalia, September 2–4, 2010. Book of Abstracts. 90.
- Fülöp Márta (2010): Tanulási motiváció és versengés: barátok vagy ellenségek? In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 73.
- George, C. E., Lankford, J. S. és Wilson, S. E. (1992): The effects of computerized versus paperand-pencil administration on measures of negative affect. *Computers in Human Behavior*, **8**. 203–209.
- Ghergulescu, I. és Muntean, C. H. (2010): MoGame: Motivation based Game Level Adaption Mechanism. In: Proceedings of the 10th Annual Irish Learning Technology Association Conference EdTech 2010.
http://www.ilta.net/files/EdTech2010/R2_GhergulescuMuntean.pdf. 2011. február 20-i megtekintés.
- Gliner, J. A. és Morgan, G. A. (2000): *Research methodes in applied settings: an integrated approach to design and analysis*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Gosling, S. D., Vazire, S., Srivastava, S. és John, O. P. (2004). Should we trust Web-based studies? A comparative analysis of six preconceptions about Internet questionnaires. *American Psychologist*, **59**. 2. sz. 93–104.
- Hershkovitz, A. és Nachmias, R. (2009): Learning about Online Learning Processes and Students' Motivation through Web Usage Mining. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, **5**. 197–214.
- Hidi, S. (1990): Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, **60**. 4. sz. 549–571.

- Hidi, S. (2001): Interest, Reading and Learning: Theoretical and Practical Considerations. *Educational Psychology Review*, **13**, 3. sz. 191–209.
- Hidi, S. és Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, **70**, 2. sz. 151–179.
- Hidi, S. és Renninger, K. A. (2006): The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, **41**, 2. sz. 111–127.
- Huang, D. W., Diefes-Dux, H., Imbrie, P. K., Daku, B. és Kallimani, J. G. (2004): Learning motivation evaluation for a computer-based instructional tutorial using ARCS model of motivational design. Paper presented at the 34th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Savannah, GA.
- International Test Commission, ITC (2005): International Guidelines on Computer-Based and Internet-Delivered Testing (Version 1.0, January 2005). <http://www.intestcom.org/Downloads/ITC%20Guidelines%20on%20Computer%20-%20version%202005%20approved.pdf>. 2011. február 20-i megtekintés.
- Järvelä, S. és Volet, S. (2004): Motivation in real-life, dynamic, and interactive learning environments: Stretching constructs and methodologies. *European Psychologist*, **9**, 4. sz. 241–250.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián, Hricsovinyi Julianna és Szenczi Beáta (2011): Az elsajátítási motiváció vizsgálata számítógép-alapú kérdőívvel. *Iskolakultúra* (előkészületben).
- Józsa Krisztián, Pap-Szigeti Róbert és Meskó Katalin (2011): Tanulási motiváció és számítógép-használati szokások. *Új Pedagógiai Szemle* (megjelenés alatt).
- Keller, J. M. (1987): Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, **10**, 3. sz. 2–10.
- Krapp, A. (2000): Interest and human development during adolescence: An educational psychological approach. In: Heckhausen, J. (szerk.): *Motivational Psychology of Human Development*. Elsevier, Amsterdam. 109–128.
- Llabre, M., Clements, N., Fitzhugh, T., Lanellotta, G., Mazzagatti, R. és Quinones, N. (1987): The effect of computer-administered testing on test anxiety and performance. *Journal of Educational Computing Research*, **3**, 4. sz. 429–433.
- Marr, A. J. (2005): Intrinsic/Extrinsic Motivation: The Phony Controversy. Themanager.org, www.themanager.org/HR/Motivation.htm. 2010. 05. 16-i megtekintés.
- Mead, A. D. és Blitz, D. L. (2004): Comparability of paper and computerized psychological measures: Review and integration. <http://alanmead.org/papers/mead-blitz-paper5.pdf>. 2011. február 20-i megtekintés.
- Molnár Gyöngyvér (2010a): Papír- és számítógép-alapú tesztelés összehasonlító vizsgálata problémamegoldó környezetben. In: Perjés István és Kozma Tamás: *Új kutatások a neveléstudományokban*. Aula Kiadó, Corvinus Egyetem, Budapest. 135–144.
- Molnár Gyöngyvér (2010b): Technológiaalapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, **20**, 7–8. sz. 22–34.
- Morgan, G. A., Bartholomew, S., Barrett, K. C., Busch-Rossnagel N. A., Knauf, D. E. és Harmon, R. J. (1998): An update on the dimensions of mastery questionnaire. In: Busch-Rossnagel, N. A. és Morgan, G. A. (chairs): New measures of mastery motivation for infancy through elementary school. Symposium conducted at the Fourth Head Start National Research Conference, Washington.

- Morgan, G., Wang, J., Liao H-F. és Xu, Q. (2011): Using the dimensions of mastery questionnaire (DMQ) to assess mastery motivation and self-regulation: a cross language perspective. In: Barrett, K. C. (szerk.): *Handbook of Self-Regulatory Processes in Development: New Directions and International Perspectives*. Routledge, London and New York. (Megjelenés alatt)
- Naglieri, J., Drasgow, F., Schmit, M., Handler, L., Prifitera, A., Margolis, A. és Velasquez, R. (2004): Psychological testing on the Internet: New problems, old issues. *American Psychologist*, **59**, 150–162.
- Passey D., Rogers, C., Machell, J., McHugh, G. és Allaway, D. (2003): The Motivational Effect of ICT on Pupils: emerging findings. DfES, London. URL-cím: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR523new.pdf>.
- Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. In: Robinson, J. P., Shaver P. R. és Wrightsman, L. S. (szerk.): *Measures of personality and social psychological attitudes*. Academic Press, New York. 17–59.
- Pintér Róbert és Kátay Bálint (2010): A hibrid adatfelvétel módszertani kihívásai. *Statisztikai Szemle*, **88**, 7–8. sz. 724–738.
- Qu, L., Wang, N., Johnson, W. L. (2005): Using Learner Focus of Attention to Detect Learner Motivation Factors. In: Ardissono, L., Brna, P. és Mitrovic, A. (szerk.): *Proceedings of the 10th International Conference on User Modeling*, Edinburgh, 2005. júl. 24–29. 70–73.
- R. Tóth Krisztina és Hódi Ágnes (2010): Olvasási képesség mérése számítógépes környezetben. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban – 2009: Többnyelvűség és multikulturalitás*. Aula Kiadó, Budapest. 145–155.
- Renninger, A. K. (2000): Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In: Sansone, C. és Harackiewicz, J. M. (szerk.): *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. Academic Press, San Diego, CA. 373–404.
- Richman, W., Kiesler, S., Weisband, S. és Drasgow, F. (1999): A meta-analytic study of social desirability distortion in computer-administered questionnaires, traditional questionnaires, and interviews. *Journal of Applied Psychology*, **84**, 754–775.
- Rosenberg, M. (1965): *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press, Princeton.
- Schmidt-Atzert, L. (2004): *OLMT. Objective Achievement Motivation Test*. Moedling, Schuhfried.
- Suler, J. R. (2004): The online disinhibition effect. *Cyber Psychology & Behavior*, **7**, 321–326.
- Teasdale, S. és Lupart, J. L. (2001): Gender differences in computer attitudes, skills, and perceived ability. Paper presented at the Canadian Society for Studies in Education Conference, Quebec City, Quebec.
- Vispoel, W. P., Boo, J. és Bleiler, T. (2001): Computerized and paper-and-pencil versions of the Rosenberg Self-Esteem Scale: A comparison of psychometric features and respondent preferences. *Educational and Psychological Measurement*, **61**, 461–474.
- Whitaker, B. G. (2007): Internet-based attitude assessment: does gender affect measurement equivalence? *Computers in Human Behavior*, **23**, 1183–1194.

Zhang, G., Cheng, Z., He, A. és Huang, T. (2003): A WWW-based learner's learning motivation detecting system. In: Proceedings of the International Workshop on Research Directions and Challenge Problems in Advanced Information Systems Engineering, First International Conference on Knowledge Economy and Development of Science and Technology, Honjo City, Japan, 2003. szept. 16–19.
<http://www.aise.ics.saitama-u.ac.jp/KEST/KEST03W/papers/36-zhang.pdf>.
2011. március 1-jei megtekintés.

6.

Az egészségműveltség és egészségmagatartás diagnosztikus mérésének lehetőségei

Nagy Lászlóné

Szegedi Tudományegyetem Biológiai Szakmódszertani Csoport

Barabás Katalin

Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézet

Bevezetés

A modern társadalmak részéről igényként fogalmazódik meg az egyének egészségműveltségének, egészségmagatartásának fejlesztése. Az egészséggel való törődés (az egészség megőrzésének önmenedzselése) megköveteli az egyénektől az egészséggel kapcsolatos alapvető információk megszerzését, feldolgozását, megértését és használatát, az egészségre és az egészségmegőrzésre vonatkozó jogok és lehetőségek megismerését, megértését, továbbá a saját maguk és mások egészségével kapcsolatos megfelelő döntések meghozatalát. Ezek feltételezik az egyének kulturális és fogalmi tudását az egészségre és annak megőrzésére vonatkozóan, továbbá az alapkészségek (pl. beszéd, számolás, írás és olvasás) különböző, az egészséggel kapcsolatos szituációkban, tevékenységekben való megfelelő szintű működését (kontextus-specifikus műveltség) (*Nielsen-Bohlman, Panzer és Kinding, 2004*).

Az egyének egészségműveltségének (health literacy), egészségmagatartásának (health behavior) fejlesztése nagy erőfeszítést kíván a közegészségügyi és az oktatási rendszertől és általában a társadalomtól. Az egészségműveltség és egészségmagatartás elemeinek közvetítése az egyének nevelése-oktatása, kultúrája és a nyelv által valósul meg. A kutatások erős összefüggést állapítottak meg a nevelés-oktatás és az egészségi állapot között. Nyilvánvalóvá vált, hogy a gyermekkorban folyó műveltségátadás és egészségnevelés megalapozza a felnőttkori egészségműveltséget és ezáltal az egyének egészségi álla-

potát. Kimutatták, hogy a kulturális különbségek hatással lehetnek az egészség és a betegség észlelésére, megelőzésére és az egészségmegőrzésre. Az egészség, a betegségek és a kezelések kölcsönös egymásra hatásának, valamint a kockázatok és előnyök megértésének hiánya hatással van az egészségmagatartásra (Nielsen-Bohlman és mtsai., 2004).

A gyermekek, ifjak egészségfejlesztésének a család mellett kiemelkedő színtere az iskola, hiszen itt minden gyermek elérhető (Ander, 1986). A külföldi országokban az iskolák egészségtámogató iskolákká (health promoting schools) válása, átfogó iskolai egészség- (comprehensive school health) programok kidolgozása a cél (pl. *Canadian Consensus Statement*, 2007). Ez az elnevezés egy sokoldalú megközelítésre utal, amely magában foglalja az egészségismeretek és készségek tanítását az osztályban, az egészséget lehetővé tevő szociális és fizikai környezet létrehozását, a kapcsolatok kialakítását a szülőkkel, a helyi képviselőkkel és a szélesebb közösséggel az optimális egészség és tanulás elősegítésére. Kimutatták, hogy az összehangolt egészségnevelési program hiánya befolyásolhatja a szükséges egészségműveltség-készségek tanulását.

A hazai iskoláknak 2004-től – pedagógiai programjuk részeként – ki kell dolgozniuk egészségnevelési programjukat, melynek szerves részét képezi a tanórai és a tanórán kívüli egészségnevelés. A „Testi és lelki egészség” kiemelt fejlesztési, keresztantervi feladatként jelenik meg a *Nemzeti alaptantervben*. A 2005-től bevezetett kétszintű biológia érettségi vizsga részletes követelményeinek is hangsúlyos területét képezik az egészségügyi ismeretek és azok alkalmazásai. A Nemzeti alaptanterv és az iskolatípusok szerint kialakított kerettantervek ajánlásokat fogalmaznak meg a különböző évfolyamokon tanuló diákok egészségnevelésére vonatkozóan, de az egyes iskolaszakaszokra, évfolyamokra lebontott részletes követelményrendszer (content standards) – a külföldi országok gyakorlatától eltérően – hazánkban még nem született meg.

Az egészségnevelésben paradigmaváltás következett be az utóbbi időkben: az elsődlegesen ismeretalapú tananyagfókuszról a készség-képesség alapú tananyagra helyeződött át a hangsúly, mintegy beteljesítve Goethe szavait: „Nem elég tudni, alkalmazni kell; nem elég akarni, tenni kell.”

A hatékony iskolai egészségnevelő munka megvalósulása Magyarországon is feltételezi a központi tantervi és vizsgakövetelmények ajánlásaira épülő nemzeti egészségnevelési standardok (national health educational standards) kidolgozását, melyek leírják az egészségműveltség és egészség-

magatartás eléréséhez szükséges esszenciális tudást és készségeket, továbbá részletezik, hogy mit kell tudniuk, mire kell képesnek lenniük a tanulóknak az egészségnevelés területén a különböző iskolázási szakaszok (pl. 2., 4., 6., 8. és 12. évfolyam) végén. Egy kidolgozott keretmodell (framework) és a specifikus és célzott kimeneteket tartalmazó lista (standardok és indikátorok) a tantervfejlesztés és az iskolai egészségnevelési programok megtervezése, hatékony megvalósítása mellett a tanulók mérését is lehetővé teszi. Az egészségműveltség és egészségmagatartás fejlesztése olyan mérőeszközök kifejlesztését követeli meg, amelyek alkalmasak a kiindulási szint megállapítására és a fejlesztés során bekövetkező változások (a fejlődés mértékének) követésére, kimutatására. Fontos lépés azoknak a tevékenységeknek az azonosítása is, amelyek fejleszthetik az egészségműveltséget, illetve egészségmagatartást.

Jelen munka célja, hogy egy elméleti keretet nyújtson az egészségműveltség, egészségmagatartás diagnosztikus méréséhez és fejlesztéséhez hazánkban. A tanulmány először értelmezi az egészségneveléssel kapcsolatos alapfogalmakat, megadja munkadefiníciójukat, majd ismerteti az egészségfejlesztés eredményességének mérését. Ezt követően bemutat egy külföldi példát az egészségműveltség oktatási környezetben való diagnosztikus méréséhez kialakított fogalmi keretre; leírja a mérés alapjául szolgáló egészségnevelési standardok szerkezetét, területeit, tartalmi elemeit, indikátorait a különböző iskolaszakaszok/évfolyamok végére. Végül utal a bemutatott külföldi minták hazai alkalmazásának lehetőségére.

Az egészségneveléssel kapcsolatos alapfogalmak értelmezése

Ahhoz, hogy egy műveltségterület mérését elvégezhessük, elengedhetetlen a terület alapfogalmainak értelmezése, pontos jelentésük meghatározása. Célszerű megadni a fogalmak ún. munkadefinícióját is, amely egyértelműen megadja a mérendő terület elemeit (operacionalizált definíció).

Egészség

Ahogy az emberek gondolják

Ez az ún. *laikus egészségszemlélet*, amelyet mindenki elsajátít. Az *egészség hétköznapi felfogása* mint a mindenkori kulturális örökség része. Az egészségről alkotott elképzelésekről, hiedelmekről számos tanulmány jelent meg (pl. *Kósa*, 2006a; *Pikó*, 2005). A definíciók meglehetősen egyöntetűek, ugyanakkor életkor, nem és társadalmi osztály szerint eltérések tapasztalhatók. Az egészségnek hétköznapi értelmezésben két gyakori megközelítése van: az egyik negatív, a másik pozitív felfogást tükröz. A *negatív definíció* szerint az egészség a betegség vagy kóros állapot hiányát jelenti. Az *egészség pozitív definíciója* viszont a jólléti, jó közérzeti állapotra utal.

Hivatalos megközelítések

Kevés olyan definíció van, amelyet olyan sokszor alakítottak újra és elemeztek, rendszereztek, mint az egészség definícióját. Az egészségfogalom változásának követése képet ad a különböző korok egészségtudományának fejlődéséről, de informál a szakmai preferenciák változásairól, mi több, a kultúra és a társadalmi korok változásait is tükrözi indirekt módon. Az egészségfogalom alakulásának rövid megismerése lehetőséget ad arra is, hogy megértsük az egészségmegtartó, -fejlesztő törekvések koncepcióját és ezeknek az aktivitásoknak a fejlődését, továbbá alapul szolgálhat az új elképzelések kialakításához is.

A szakemberek először a híres *pozitív egészség* meghatározást említik. Az *Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization, WHO)* 1948-os meghatározása szerint „az egészség nem csupán a betegség hiánya, hanem a testi, lelki, szociális jóllét állapota”. Ez a pozitív megfogalmazás az egészség holisztikusságát is kiemeli.

Azóta az Egészségügyi Világszervezet számos megfogalmazással bővítette, módosította az egészségfogalmat. Az 1986-ban rögzített *Ottawai Egészségfejlesztési Charta* (1986) definíciója szerint az egészség a mindennapi élethez szükséges erőforrás és nem életcél. Biztosítja az egyéni és társadalmi létfeltételeket, a fizikai teljesítőképességet, továbbá hangsúlyozza az egyén felelősségét is. Az egyén egészségi állapotát tehát a társadalmi tényezők, a fizikai környezet, az egyén magatartása, ismeretei, tapasztalatai egyaránt meghatározzák.

Egyre inkább előtérbe kerül az *egészséget támogató környezet* (*Sundsvalli Nyilatkozat*, 1991). Egészséget támogató környezetről akkor be-

szélünk, ha a tradicionális, kulturális örökségekre lehet építeni, ha meghatározott érték- és normarendszer érvényesül. A politikai dimenzióknak is nagy szerepe van ebben, a kormányok jelentősen befolyásolhatják a populáció és közvetve az egyén egészségének állapotát. A gazdasági dimenziót a források elosztása jelenti, az egészséggel kapcsolatos tevékenységek finanszírozásának ugyancsak meghatározó szerepe van. A nemek közötti egyenlőség biztosítása is az egészséget támogató környezet része.

Az *Egészségügyi Világszervezet Dzsakartai Nyilatkozatában* (1997) a „Szocioökológiai modell” szerepel. A külső környezeti tényezők (external environmental factors), az egyéni viselkedési tényezők (personal behaviour factors), valamint a személyes tényezők (host factors) együtthatásaként lehet meghatározni az egészséget.

Összegezve tehát az egészség többdimenziós térben értelmezett fogalom. A biomedikális gondolkodás a szomatikus jóllétre fókuszál, és a legtöbb országban még a redukcionista nézetet kifejező egészségmeghatározás van érvényben. „Az egészség a betegség hiánya” – ez a leegyszerűsített, mára már régen meghaladott definíció uralja még mindig az egészségügyi ellátás jó részét, bár az igen jelentős pszichológiai jóllét fontosságát senki sem kérdőjelezi meg. Ez azt jelenti, hogy az egészséges embernek megvan az öröme, a boldogságra való képessége, a teljesítéssel összefüggő adottságai, az önkitaljesítés képessége és annak az élménye, hogy értelme van az életünknek (lásd *Antonovsky*, 1987 szalutogenetikus modelljét vagy koherenciaelméletét; *Csikszentmihályi*, 2010 „flow”-elméletét). Az egészség függvénye az egzisztenciális helyzetnek, valamint annak, hogy miképpen használjuk azokat az erőforrásokat, amelyek rendelkezésünkre állnak, vagy mobilizálhatók a környezeti nyomás, illetve a stresszorok kezelése során.

Az egészségfilozófiával foglalkozók is egyre komplexebb, egyre plasztikusabb megfogalmazásra törekedtek. *Seedhouse* (1986, 61. o.) meghatározása: „Az egészség optimális állapota egyenlő azon feltételek összességével, amelyek megléte esetén az egyén kibontakoztathatja a számára adott lehetőségek összességét.” Ez a meghatározás lehetőséget ad arra, hogy egyénileg mást és mást tartsunk egészségnek, de szükséges a feltételek figyelembevétele (a feltételek közé tartozik, hogy megfelelő táplálékhoz jusson valaki, az időjárás viszontagságaitól védve legyen, hogy hozzájusson minden olyan információhoz, amelynek hatása van az életre, hogy megértse, hogy közösségi lényként csak addig mehet a kibontakozással, amíg azzal másokat ugyanebben nem gátol).

Insel és Roth (2007) betegség-egészség kontinuumelméletében az egészségfogalom hat kölcsönös dimenzióra épül, amelyeknek ki kell teljesednie ahhoz, hogy az egyén elérje a jóllét magas szintjét. Ennek a hat dimenzióknak (intellektuális, érzelmi, társadalmi, környezeti, szellemi spirituális, fizikai jóllét) a jelenléte biztosítja az „élhető élet” személyes elérését.

Az egészségfogalmat az elvárt egészségfejlesztési munka szempontjából az alábbi módon definiálhatjuk.

Az egészség az egészségfejlesztés összefüggéseit tekintve: az egészség nem valamiféle elvont állapot, hanem eszköz valamilyen végcél eléréséhez, amely a cselekvőképesség tekintetében úgy fogható meg, mint erőforrás, amely lehetővé teszi az emberek számára, hogy egyénileg, társadalmilag és gazdaságilag is termékeny életet éljenek (*Health Promotion Glossary, WHO, 1998*).

Ez a meghatározás irányt mutat az egészségfejlesztő munka tervezéséhez, kivitelezéséhez.

Egészségfejlesztés

Az *egészségfejlesztés (health promotion)* kifejezést Marc Lalonde kanadai egészségügyi miniszter jelentésében, az ún. *Lalonde-riportban (Lalonde, 1974)* olvashattuk először. Ez a jelentés hívta fel a figyelmet arra, hogy a betegségek és halálozások okait a fizikai, társadalmi környezetben és az életmódként definiált ún. „egészségmezőkben” találjuk, de az egészségi állapot javítására allokált pénzek kizárólag az egészségügyi ellátásra korlátozódtak. Ez a dokumentum indította el azt a folyamatot, amely egy nagy stratégiai változást eredményezett. Az új szemlélet a betegségek kezelésétől az egészség előállításának irányába hatott, és az egészséget befolyásoló multiszektoriális megközelítés alapján előtérbe került a populáció, azaz az érintettek minél szélesebb körének bevonása a tervezésbe és a megvalósításba (*Kósa, 2010, 3. o.*).

A szemléletváltás irányába ható munkák – bár kezdetben jelentős biomedikális beágyazottságot mutattak – előkészítették és megalapozták a kanadai Ottawában 1986-ban kiadott, azóta az egészségfejlesztés alapdokumentumának tekintett *Ottawai Chartát*.

A dokumentum szerint az *egészségfejlesztés* az a folyamat, amely képessé teszi az embereket az egészséget meghatározó tényezők felügyeletére és ezáltal egészségük javítására. A charta céljait az alábbiakban fogalmazzák meg:

1. az egészség ügyének képviselője a társadalom minden színterén;
2. az emberek képessé tétele arra, hogy felismerjék és fejlesszék egészségpotenciáljukat;
3. a közvetítés biztosítása a társadalom különböző rétegei között.

Az *egészségfejlesztésnek* 5 kulcsfontosságú területe van:

1. az *egyéni képességek fejlesztése* (egészségnevelés);
2. ez képezi alapját a *közösségi cselekvések erősítésének* (ez messze túlmutat az egészség témakörén), magában foglalja a közösség észrevételének növelését az irányelvek kijelölésében;
3. az *egészséget támogató környezet kialakítása*;
4. az *egészségügyi ellátás áthangolása*;
5. mindez az *egészséget támogató politika* kontextusába ágyazva valósulhat meg.

Az egészségfejlesztéshez három stratégiai lépés alkalmazható: (1) *képesség tevés*, (2) *közbenjárás* és (3) *pártolás*.

Az egészségfejlesztés *Ottawai Charta* (1986) szerinti definíciója:

„Az emberek képessé tétele az egészségüket befolyásoló tényezők kézben tartására és az egészségpotenciáljuk fejlesztésére. Ahhoz, hogy az egyén elérje a teljes fizikai, mentális, szociális jóllétet, képesnek kell lennie arra, hogy felismerje és azonosítsa vágyait, kielégítse szükségleteit, és boldoguljon környezetével, vagy képes legyen megváltoztatni azt. Az egészség ily módon a mindennapi élet forrása, nem pedig célja. Az egészség pozitív fogalom, amely hangsúlyozza a társadalmi és személyes forrásokat ugyanúgy, mint a fizikai képességeket. Így az egészségfejlesztés nemcsak az egészségügyi szektor felelőssége, hanem az egészséges életvitel és a jóllét kérdése is.”

Egészségnevelés

Az egészségnevelés kialakulása a 19. századra tehető, amikor a morbiditás és a mortalitás terén mutatkozó változások a figyelmet a betegségről az egyéni életmód felé irányították. Fontos feladattá vált az egyének magatar-

tásának és életmódjának változását elősegítő felvilágosító és nevelő programok kidolgozása. Nyilvánvalóvá vált, hogy ha az egyének változtatnak életmódjukon, elkerülhetik az egészségtelen életvezetés miatti betegségeket. Felismerték annak fontosságát, hogy az emberekben kialakuljon a felelősségérzet saját egészségük iránt (Naidoo és Wills, 1999).

Az egészségről kialakult eltérő elképzelések az egészségnevelésről alkotott képet is meghatározzák (Kósa, 2006b). Bár az egészségneveléssel kapcsolatos definíciók az egészség tökéletesítését ugyanúgy figyelembe veszik, mint a betegségmegelőzést, a gyakorlatban az orvosi modell szemléletmódja terjedt el, ami negatív oldalról közelített a kérdéshez. Az egészségnevelés alapvető célja tehát a specifikus betegségek megelőzése, és ezt olyan célcsoportokra terjeszti ki, amelyek az illető betegségektől leginkább veszélyeztetettek. Az egészségnevelés ebben az értelemben betegségmegelőzést jelentett, illetve olyan intézkedéseket, amelyek elejét vehetik az egészség megrendülésének. Ilyen szemléletmód mellett az egészségnevelési feladatok három kategóriába sorolhatók: (1) elsődleges, (2) másodlagos és (3) harmadlagos megelőzés (Naidoo és Wills, 1999).

Az egészségnevelés célja, hogy a lakosságot tájékoztassa a betegségek megelőzési módjairól, illetve életmód-változtatásra ösztönözzön. Az egészségnevelés két fő pillére: (1) a tervszerűség és (2) a változások iránti önkéntes elkötelezettség.

Az egészségnevelés több nézőpontból megközelíthető, kezdve az orvosi modelltől, mely az egészségi állapot felmérését és a viselkedésbeli változásokat helyezi a középpontba, az oktatásügyi modellig, amely az emberi attitűdök és értékek feltárására fekteti a hangsúlyt (Naidoo és Wills, 1999). Az utóbbi nézőpontból az *egészségnevelés* az a szakma, amely az egészségről oktatja az embereket. Területei: környezeti egészség, fizikai egészség, intellektuális egészség és lelki egészség. Az egészségnevelés által az egyedek és az embercsoportok megtanulják azokat a viselkedési módokat, amelyek elvezetnek az egészség elősegítéséhez, fenntartásához vagy helyreállításához.

Ahogy az egészségnek számos definíciója van, az *egészségnevelésnek is számos meghatározása létezik*. Az egészségnevelés definiálható úgy, mint „bármilyen kombinációja a tervezett tanulási tapasztalatoknak, amelyek a halott elméleten alapulnak, és amelyek az egyedek, csoportok, közösségek fejlesztéséhez biztosítják a minőségi egészségi döntésekhez szükséges információk és készségek elsajátításának lehetőségét” (Naidoo és Wills, 1999).

A WHO (1998) úgy definiálja az *egészségnevelést*, mint „ami magában foglalja a tudatosan megalkotott lehetőségeket a tanulásra, beleértve néhány megtervezett kommunikációs formát az egészségműveltség fejlesztésére, amely tartalmazza a tudás fejlesztését és a személyes és a közösségi egészséghez vezető életkézségek kifejlesztését” (*Health Promotion Glossary, WHO, 1998*).

A dokumentumok *hét felelősségterületet* jelölnek ki az egészségnevelés számára:

1. az egészségnevelés egyedi és közösségi szükségleteinek megállapítása;
2. az egészségnevelési stratégiák, beavatkozások és programok megtervezése;
3. az egészségnevelési stratégiák, beavatkozások és programok megvalósítása;
4. értékelés és az egészségnevelésre vonatkozó kutatás vezetése;
5. egészségnevelési stratégiák, beavatkozások és programok nyújtása;
6. kiszolgálás mint az egészségnevelés személyes forrása, eszköze;
7. az egészség és egészségnevelés kommunikálása és támogatása.

Hazánkban az egészségfejlesztés, egészségmegőrzés, egészségvédelem, egészségnevelés kifejezések használata gyakran esetleges, nem jól definiált. A fogalmak tartalmi tisztázására törekszik *Kósa Karolina* a *Népegészségügy* című folyóiratban megjelent tanulmányában (*Kósa, 2010, 3–9. o.*).

Az *egészségvédelem (health protection)* kifejezés a nemzetközi irodalomban azt a közegészségügyi tevékenységet fedí le, amely arra irányul, hogy megvédje a populációt a környezet fertőző és toxikus ártalmaitól.

Gyakran szerepeltetik az *egészségmegőrzést (health maintenance)* mint az egészségfejlesztés szinonimáját, ami helytelen, és csak zavarhoz vezet. Az egészségmegőrzés az egészséget a betegség oldaláról közelíti meg, és kifejezetten biomedikális szemléletet tükröz, amelynek értelmében az egészségügyi ellátás feladatának tekinti az egészségi állapot megőrzését.

Az egészségfejlesztés és *egészségnevelés* kapcsolata, illetve összemosása szintén gyakorlat hazánkban. Évszázadokon át az a szemlélet tükröződött, hogy a betegségek kialakulásában jelentős a tudatlanság, az egészségi állapot védelmének egyedüli záloga a tudás, és ezt a „felvilágosítás” szolgálja. A modern egészségfejlesztés koncepciójában is jelentős helyet foglal el az egészségnevelés, de nem egyedüli lehetőség a társadalom egészségi állapotának javítását illetően. Az *egészségfejlesztés* tehát *egy tágabb fogalom, amely magában foglalja az egészség javítására szánt intézkedéseket és ezen belül az egészségnevelést is.*

Az egészségfejlesztés elsősorban abban különbözik az egészségneveléstől, hogy az előbbi környezetre ható és politikai akciókra is vállalkozik, az egészségrombolás gyökerét a szociális egyenlőtlenségekben keresi, az egészséget és a társadalmi boldogulást egymástól elválaszthatatlannak tartja. Az *egészségnevelés* arra a szűk területre korlátozódik, amely az egészségi állapotot az egyéni életmódból kiindulva értelmezi, és olyan folyamatként fogja fel, amelyet szakembernek kell irányítania, de amelyben hangsúlyos szerepet kap a személyi felelősség. *A mindennapi gyakorlatban az egészségnevelés és egészségfejlesztés szoros kapcsolatban áll egymással, feladatkörükben bizonyos átfedések is tapasztalhatók* (Naidoo és Wills, 1999).

Az egészségnevelés célját és módszerét tekintve is különbözik az egészségfejlesztési tevékenységtől, ugyanakkor az előbbi is része egy szélesebben értelmezett folyamatnak, amely arra irányul, hogy egészséget támogató közélet alakuljon ki, és az egészségre irányuló egészségpolitikát a lakosság is magáévá tegye. Az *egészségfejlesztés* magában foglalja az emberi szervezet működésével és a betegségek megelőzésével kapcsolatos egyéni ismeretek bővítését; az egészségügyi szolgáltatások igénybevételével összefüggő kompetenciát, és annak tudatosítását, hogy a politikai és környezeti tényezők komolyan befolyásolják az egészségi állapotot, azt a folyamatot, amely egyaránt számol az egyéni, csoportos és közösségi változásokkal, és különböző stratégiai megközelítéseket is tartalmaz. A hangsúlyt a betegségmegelőzésről az egészség javítására és a jó közérzetre igyekeznek áthelyezni. *Az egészségnevelés fontos részterület egy tágabban értelmezett egészségfejlesztési folyamatban* (Naidoo és Wills, 1999).

Tehát a korrekt definíció:

Az egészségnevelés (health education) olyan változatos kommunikációs formákat használó, tudatosan létrehozott tanulási lehetőségek összessége, amely az egészséggel kapcsolatos ismereteket, tudást és életkézségeket bővíti az egyén és a közösség egészségének előmozdítása érdekében.

Az egészségnevelés alapját képezi annak a komplex tevékenységnek, amelyet az egészségfejlesztés megkíván.

Csak információátadáson alapuló, az egyén magatartását megváltoztatni kívánó stratégiák nem lehetnek tartósan hatékonyak. Az egészség megtartá-

sát és fejlesztését szolgáló technikák nagyon széles körűek. A *klasszikus felvilágosítás* egészségügyi személyzet bevonásával a régi egészségnevelés máig megőrzött módja. Ugyancsak a betegségmegelőzést célzó népszerű aktivitást jelentik a *rizikómagatartás elleni „életmódváltást” szorgalmazó egészségnevelői feladatok* végrehajtásai. A *kortárshatások* hatékony alkalmazása mára már hazánkban is elterjedt módszert jelent. Az *érzelmi intelligenciát, társas kompetenciákat, alkalmazkodást fokozó tréningek* az újabb irányvonalát képviselik az egészséggel kapcsolatos beavatkozásoknak. Az ún. *szintérprogramok* (lásd pl. *Felvinczi, 1998*) már a komplex egészségfejlesztői módszerek megvalósulását jelentik.

Az iskolákról azt tartják, hogy az egészségnevelésben főszerepet játszanak. A fiatalokat célpopulációként kezelik, akiket el kell látni információkkal, és arra kell ösztönözni, hogy felelősségteljes magatartást tanúsítsanak. *Kiemelt iskolai feladat, hogy a tanulók már a korai életkorban elsajátítsák az egészségügyi ismereteket, megtanulják a helyes hozzáállást és viselkedésformákat.*

Az *iskolai egészségnevelés (school health education)* magában foglalja mindazon stratégiákat, tevékenységeket és szolgáltatásokat, amelyeket az iskolák az iskolában vagy az iskolával összefüggésben ajánlanak, amelyeket úgy terveznek, hogy elősegítsék a tanulók fizikai, érzelmi és szociális fejlődését. Az iskolai egészségnevelés magában foglalja a tanulók tanítását az egészségről és az egészséggel összefüggő viselkedésekről. A tanterv és a programok az iskolák elvárásain alapulnak (lásd pl. *Ewles és Simnet, 1999; Felvinczi, 1998; Paksi és Demetrovics, 2011*).

Egy *átfogó/komprehenzív egészségnevelés-tanterv* olyan tervezett tanulási tapasztalatokból áll, amelyek segítik a tanulókat a kívánatos attitűdök és a kritikus egészségkimenetekre vonatkozó szokások elérésében (lásd pl. *Modeste és Tamayose, 2002*). Néhány ezek közül: érzelmi egészség és pozitív énkép; megbecsülés, tisztelet az emberi test gondozása és az élő szervezetek iránt; fizikai fitnessz; az alkoholfogyasztás, a dohányzás, a droghasználat és a vele való visszaélés egészségkimenetei; egészségtevékenységek és -mítoszok; az edzés hatása a szervrendszerekre és az általános jóllétre; táplálkozás és testtömegkontroll; szexuális kapcsolatok és szexualitás; a közösség tudományos, szociális és gazdasági aspektusai és az ökológiai egészség; fertőző és degeneratív betegségek, magukban foglalva a szexuálisan terjedő betegségeket; katasztrófa-készenlét; biztonság és vezetőképzés; környezeti tényezők és az, hogyan hatnak ezek a tényezők (pl. a levegő mi-

nősége, a víz minősége, higiénia) az egyedek vagy a populációk környezeti egészségére; életmód-életvitel készségek; szakorvosi és egészségügyi szolgáltatások választása és egészségügyi életpályák választása.

Az *egészségmegőrzésre irányuló objektív célkitűzések* közé soroljuk a tudásszint-, a hozzáállás- és viselkedésváltozásokat, valamint azokat a változásokat is, amelyek a környezetben mennek végbe.

Egészségműveltség

Az *egészségműveltség tartalmának* meghatározásához kiindulhatunk a műveltség fogalmából. A *műveltség tradicionálisan* az olvasásra és az írásra való képességként írható le. Egy olyan fogalom, amely különböző elméleti területek irányából definiálható. Az UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) úgy definiálja, mint „képeség az azonosításra, a megértésre, az értelmezésre, az alkotásra, a kommunikációra, a számolásra és a nyomtatott és írott anyagok használatára különböző kontextusokkal kapcsolatosan. A műveltség magában foglalja a folyamatos tanulást, amely képessé teszi az egyedeket céljaik teljesítésére, tudásuk és potenciáljuk fejlesztésére, közösségeikben és a szélesebb társadalomban való teljes mértékű részvételle.” Tradicionálisan az írott nyelv aktív és passzív használatára való képességnek tekintik, de a műveltség néhány definíciója az olvasásra, írásra, betűzésre, beszédhallásra és a beszédre való képességet érti alatta. Az 1980-as évektől néhányan úgy gondolják, hogy a *műveltség ideológiai fogalom*, amely azt jelenti, hogy a műveltség mindig egy konkrét kontextusban fordul elő, a kontextussal kapcsolatos értékekkel összefüggésben. Néhányan egyetértenek abban, hogy a *műveltség definícióját ki kellene terjeszteni, illetve egészíteni*. Például Skóciában a műveltséget úgy definiálják, mint „képeség az olvasásra és az írásra és a számolás használatára, az információ kezelésére, a nézetek és vélemények kifejezésére, a döntések meghozatalára és problémák megoldására úgy, mint családtagok, munkavállalók, állampolgárok és egész életen át tanulók” (*Curriculum Framework for Adult Literacy and Numeracy in Scotland*, 2005). A kommunikáció a társadalmi érintkezés során vagy a társadalomban általánosan egyre inkább megköveteli a képességet a számítógép és más digitális technológiák használatára. Az 1990-es évek óta, az internet használatának széles körű elterjedésével a műveltség definícióját ki kell egészíteni olyan esz-

közök használatára való képességgel, mint a böngésző, szövegszerkesztő és szöveges üzenetküldő programok. Hasonlóan kiterjednek a készségkészletek is (pl. multimédia-műveltség, számítógép-műveltség, információs műveltség, technikai műveltség). Néhány tudós a *többszörös műveltség (multi-literacies)* bevezetését javasolja, amely magában foglalja pl. a *funkcionális műveltséget, a kritikai műveltséget és a retorikai műveltséget* (Selber, 2004), illetve más megközelítésben a *kritikai műveltséget, a médiaműveltséget, az ökológiai műveltséget és az egészségműveltséget* (Zarcadoolas, Pleasant és Greer, 2006). A bizonyítékalapú döntéshozatal hangsúlyozásának növelésével és a statisztikai ábrák és információ használatával a *statisztikai műveltség* is nagyon fontos aspektusává vált a műveltségnek. Egyetértés van abban is, hogy a műveltség magában foglalja a kulturális, politikai és történelmi kontextusait a közösségnek, amelyben a kommunikáció folyik.

Az egészségműveltség (health literacy) modern értelmezése szerint (lásd Nielsen-Bohlman és mtsai., 2004):

az egészségműveltség képesség az egészség elősegítéséhez szükséges információ elérésére, megértésére, értékelésére és kommunikálására az életben. Az egészségműveltség mindenkire vonatkozóan magában foglalja az egészség fejlesztését és megvédését, a betegség megelőzését és korai felismerését, az egészség felügyeletét, fenntartását és az irányelvek meghatározását. Az *egészségműveltség-készségekhez* sorolhatók az egészséggel kapcsolatos témákról való beszélgetésekhez, vitákhoz, információk olvasásához, diagramok értelmezéséhez, kutatásban való részvételről való döntéshozáshoz, az orvosi eszközöknek (pl. lázmérő) a személyes vagy a család egészségének megőrzésére való használatához, az egészségről vagy a környezeti kimenetekről való szavazáshoz stb. szükséges készségek.

Az egészségműveltségnek általában három területét szokták elkülöníteni (lásd pl. *British Columbia [BC] Ministry of Education: Health Literacy, é.n.a.*). (1) A *funkcionális egészségműveltség (functional health literacy)* az egészséginformáció alapvető közlése, magában foglalva az egészségről való információ megközelítését, megértését és értékelését. (2) Az *interaktív egészségműveltség (interactive health literacy)* az egészségkimenetekre vonatkozó személyes készségek kifejlesztése, beleértve a döntéshozatalt, a célmegállapítást és a praktikákat az egészség növeléséhez. (3) A *kritikai*

egészségműveltség (critical health literacy) az egészséghez kapcsolódó különböző kulturális, családi és vallásos meggyőződésekre vonatkozik, és támogatja a személy, a család és a közösség olyan változását, ami növeli az egészséget.

Más egészségműveltség-definíciók, értelmezések, megközelítések is léteznek, melyet az alábbi példákkal illusztrálunk.

„Az *egészségműveltség* az egyedek képessége az egészség megőrzésére vonatkozó információk elolvasására, megértésére és használatára a döntéshozatalhoz, valamint a kezelésre vonatkozó utasítások követése. *Az egészségműveltség definíciója összetett*, mert az egészségműveltség magában foglalja a kontextust (vagy környezetet), amelyben az egészségműveltség megnyilvánul (pl. egészségmegőrzés, média, internet vagy fitnesztevékenység), és a készségeket, amelyeket az emberek hoznak a szituációkba.” (Rudd, Moneykens és Colton, 2000.)

Az USA egészségműveltség-definíciója szerint az egészségműveltség „annak mértéke, hogy az egyedek mennyire képesek megszerezni, feldolgozni és megérteni az alapvető egészséginformációkat és -szolgáltatásokat, amelyek szükségesek a megfelelő egészségdöntésekhez” (HHS, 2000 és Institute of Medicine, 2004, idézi Rudd, Anderson, Oppenheimer és Nath, 2007, 175. o.).

Európában hasonlóan írják le az egészségműveltséget, bár kissé konkrétan, részletesebben: „... képesség a helyes egészségdöntések meghozatalára otthon, a közösségben, a munkahelyen, az egészségmegőrző rendszerben, piactéren, politikai szintéren. Egy kritikus stratégia, amely képessé teszi az embereket a saját egészségük feletti kontrollra, az információ megkeresésére és a felelősségvállalásra egészségük iránt” (idézi Protherore, Wallace, Rowlands és DeVoe, 2009).

Az egészségműveltség egy markánsabb nézőpontja magában foglalja a képességeket a tudományos fogalmak, tartalom és az egészségkutatás megértésére; a beszélt, írott és online kommunikációs készségeket; a nagy mennyiségű médiaüzenetek kritikus értelmezését; az egészségmegőrző rendszerek és szabályozás bejárását; a tudást; a társadalmi tőke és az erőforrások használatát; a kulturális és a lényeges tudás használatát az egészségdöntésekben is (Nutbeam, 2000; Ratzan, 2001; Zarcadoolas, Pleasant és Greer, 2005). Ez a nézőpont úgy tekinti az *egészségműveltséget*, mint az *egészség egy szociális/társadalmi meghatározóját*, ami egy hatékony lehetőséget kínál az egészségben mutatkozó egyenlőtlenségek csökkentésére.

Ez a perspektíva úgy definiálja az egészségműveltséget, mint olyan készségek és kompetenciák széles tartományát, amelyeket az emberek egész életükön át fejlesztenek azért, hogy megkeressék, felfogják, értékeljék és használják az egészséginformációt és fogalmakat a választások közlésére, az egészséget veszélyeztető faktorok/rizikótényezők csökkentésére és az életminőség növelésére. Az egészségműveltség ilyen módon való definiálása megteremti az alapját az *egészségműveltség egy multidimenzionális modelljének*, amely négy központi terület körül épül ki (Zarcadoolas és mtsai., 2005, 2006): (1) alpműveltség, (2) természettudományos műveltség, (3) állampolgári műveltség és (4) kulturális műveltség.

Azonosították az *egészségműveltséghez szükséges készségeket is, többek között a betegektől elvárt tevékenységekből kiindulva*. Mivel a betegek gyakran kerülnek szembe komplex információkkal és a kezeléssel kapcsolatos döntésekkel, a specifikus feladatok a betegektől megkövetelik az alábbiak kivitelezését:

- az információ hitelességének és minőségének értékelése,
- a viszonylagos kockázatok/veszélyek és előnyök elemzése,
- a gyógyszeradagok kiszámítása,
- a teszt/vizsgálat eredményeinek értelmezése,
- az egészséginformáció elérésének meghatározása.

Ezeknek a feladatoknak az elvégzése céljából az egyedeknek szükségük lehet:

- vizuálisan írni-olvasni (képes megérteni az ábrákat vagy más vizuális információt),
- számítógépes írás-olvasásra (képes kezelni a számítógépet),
- információt írni-olvasni (képes megfigyelni és alkalmazni a releváns információt) és
- számértékkel vagy számítással írni-olvasni (képes kiszámolni vagy számokkal indokolni).

A *szóbeli nyelvi készségek* is fontosak. A betegeknél képesnek kell lenniük kifejezni magukat az egészségükkel kapcsolatban, és szükséges, hogy pontosan le tudják írni tüneteiket. Szükséges, hogy helyesen tudjanak kérdezni, és megértsék a kimondott orvosi tanácsokat vagy kezelési utasításokat. Az egészség megőrzéséért való felelősséghez való hozzájárulás megköveteli, hogy a betegek fejlesszék *döntéshozási készségeiket*. Az internet mint egészségforrás megjelenésével az egészségműveltség magában foglalja a *képességet az interneten való keresésre és a weboldalak értékelésére*.

Az egészségműveltség változik a kontextussal és a környezettel, és nem szükségképpen függ össze az oktatásban eltöltött évekkkel vagy az általános olvasási képességgel. Egy személy, aki otthon vagy a munkahelyén megfelelően dolgozik, lehet, hogy nagyon kevés vagy nem megfelelő műveltséggel rendelkezik egy egészségmegőrzési környezetben.

A műveltség és az egészség közötti összefüggés komplex. A műveltség hat az egészségtudásra, az egészségi állapotra és az egészségügyi szolgáltatások elérésére. Az egészségi állapotot számos, egymással összefüggésben lévő szocioökonómiai faktor befolyásolja. A műveltség hat a jövedelemszintre, a foglalkozásra, az oktatásra, a lakáskörülményekre és az egészségügyi ellátás hozzáférhetőségére. A szegény és írástudatlan/műveletlen ember nagyobb valószínűséggel dolgozik kockázatos/veszélyes feltételek között vagy környezeti ártalmaknak kitéve.

Felnőttek műveltségének kutatási eredményei 1992-ben azt mutatták, hogy az alacsonyabb műveltségű felnőttek nagyobb valószínűséggel szegények, mint azok, akiknek magasabb a műveltségi szintjük, és hogy olyan egészségfeltételekkel rendelkeznek, amelyek korlátozzák tevékenységeiket. Az alacsony egészségműveltségnek direkt/közvetlen és indirekt/közvetett következményei is vannak. A direkt hatások magukban foglalják a nem teljesítést vagy a közvetítés hibáit. Az indirekt hatások nehezebben mérhetők, de magukban foglalhatják a biztosítási kimeneteket, az egészségmegőrzés hozzáférhetőségét és a nem megfelelő egészségviselkedés-választásokat.

Az utóbbi években felmerült az igény az egészségműveltség definícióinak és fogalmi modelljeinek finomítására (Nielsen-Bohlman és mtsai., 2004). Erős konszenzus van a kutatók (pl. Protherore és mtsai., 2009) között abban, hogy a jelenlegi egészségdefiníciók korlátozottak mind a területben, mind a komplexitásban. Úgy tűnik, hogy az elérhető egészségdefiníciók a képességekre, készségekre és funkciókra mint egyenértékű dolgokra vonatkoznak, bár – mint azt a klinikai pszichológusok kimondták – ezek öröklötten különböző entitások. Például egy egyed rendelkezhet megfelelő vagy jó kognitív képességgel, magában foglalva a verbális készségeket (pl. szókincs, szövegértés) és a nonverbális készségeket (pl. rövid távú memória, információfeldolgozás), amelyeket használhat a tudás és a készségek elsajátítására egy oktatási programban, de nehézsége lehet pl. az információ összegyűjtésében interperszonális interakciókon keresztül. Ez alapján úgy érzik, hogy *jobb lenne* az egészségműveltségre vonatkozóan a *kompetenciák*

terminus használata, amely magában foglalhatja a tudást, a készségeket, képességeket és attitűdöket mint változókat. Felmerült az igény az egészségműveltség-definíciók és a kompetenciák felülvizsgálatára, hogy valamennyi vonatkozó és releváns komponenst tartalmazzák-e.

Wharf Higgins, Begoray és MacDonald (2009) kísérletet tettek az egészséggel kapcsolatos fogalmak áttekintésére. Munkájuk eredményét az alábbiak szerint összegezhetjük. Megállapították, hogy az irodalomban az egészségműveltség eltér az egészségtudástól, az egészségneveléstől és az egészségfejlesztéstől, bár gyakran feltételezik, hogy az *egészségműveltség* az utóbbi kettőnek egy terméke (Speros, 2005). Az *egészségnevelést* úgy definiálják, mint „a tanulás folyamatosságát, amely képessé teszi az embereket mint egyedeket és mint a társadalom (szociális struktúrák) tagjait, hogy szándékosan hozzanak döntéseket, módosítsák viselkedéseiket és változtassák meg a szociális feltételeket olyan módon, hogy ezáltal növeljék az egészségüket” (*Joint Committee on Health Education Terminology*, 1991, 105. o.).

Abból indulnak ki, hogy az *egészségtudás (health knowledge)* és más változók befolyásolják az emberek szándékait, döntéseit, viselkedéseit és azok eredményeit/kimeneteit (Gazmararian, Curran, Parker, Bernhardt és DeBuono, 2005). Az *egészségnevelés* megtanítja a fiatalokat tervezni, kritikusan gondolkodni és szembeszállni a különböző kimenetekkel, hogy elősegítse az egészség fejlesztéséhez szükséges viselkedések (Brey, Clark és Wantz, 2007) és nélkülözhetetlen egészségkézségek (Kickbusch, 1997) kialakulását. Az *egészségviselkedések* tradicionálisan úgy tekinthetők, mint a kognitív döntések kimenetei (Syme, 2002).

Megállapítják, hogy az elmúlt évtized kutatásai (pl. Fisher-Wilson, 2003; Kickbusch, 1997; Schillinger, Grymbach, Piette, Wang, Osmond, Daher és mtsai., 2002; Speros, 2005) demonstrálták, hogy az egészségműveltség-készségek erősebben megjósolják az egészségállapotokat és a kimeneteket, mint az életkor, a jövedelem, a munkaköri státusz, az iskolázási szint és a származás vagy az etnikai hovatartozás. Az alacsony egészségműveltség a felnőttekben összefügg a rossz egészséggel; néhány megkövetelt korai beavatkozás (Kickbusch, 1997), amely kiemeli az egészségfejlesztést és a betegségmegelőzést, egészségművelt tanulókat eredményez, akik egészségesebb felnőttekké válnak (Manganello, 2008). Az USA-ban, Ausztráliában és Európában folyó kutatások beszámolóí leírták, hogy az egészségműveltség szignifikánsan befolyásolja a tanulók egészségét, jóllétét és életminőségét (Kolbe, 2005; St. Leger, 2001). A kutatók egyetértettek abban, hogy az egészségműveltség növelése iskolaalapú beavatkozások által nagy lehe-

tőséget jelent a tanulók fejlesztésére az egészséginformációk elérését és értékelését tekintve. Szükségesnek tartják ezeknek az információknak a megértését a helyes döntések meghozatalához és a jövő generációk egészségproblémáinak csökkentéséhez (Gazmarian és mtsai., 2005).

Bár *nincs konszenzus az egészségműveltség specifikus definíciójával vagy elméleti keretével kapcsolatosan*, de a szakirodalom egyetért abban, hogy (1) az egészségműveltség-készségek csak kontextusban (pl. feladathoz kapcsoltnak) alkalmazhatók; (2) az egészségműveltség-készségek többet foglalnak magukban, mint csak az olvasás és az írás (pl. kritikus gondolkodás, problémamegoldás); (3) az egészségműveltség nemcsak egyéni jellemző, hanem társadalmi is. Ez az érték személyes előny és állampolgári kötelesség egyszerre (Smith, 2004).

Az egészségműveltség legrelevánsabb definíciója a fiatalok egészségműveltségének fejlesztéséhez (Wharf Higgins és mtsai., 2009) magában foglalja a következő két képességet, amely világosan reflektál az egészségműveltség szociálökológiai értelmezésére, és összhangban van a WHO (1998) egészségmagatartás-definíciójának lényeges elemével:

1. Képesség megbízható egészségdöntések meghozatalára a mindennapi élet kontextusaiban. Egy kritikus stratégia, amely képessé teszi az embereket a saját egészségük feletti kontroll, az információ megkeresésre való képességük és felelősségvállalási képességük növelésére (Kickbusch, 2007, 14. o.).
2. Képesség az információ elérésére, megértésére, felbecsülésére és kommunikálására az egészség elősegítése, fenntartása és fejlesztése céljából különböző környezetben az egész életen át (Rootman és Goldon-El-Bihbety, 2008, 3. o.).

Wharf Higgins és munkatársai (2009) az egészséggel kapcsolatos fogalmak értelmezésének felülvizsgálata után kanadai fiatalok körében végzett kutatásukhoz kidolgozták a *fiatalkorúak egészségműveltségének (rendszerszemléletű, holisztikus) szociálökológiai modelljét*. (A magatartásváltozás többszintű elméleteiről lásd Schneider és Stokols [2009] írását.) Abból indultak ki, hogy a testmozgás, evés, cigarettázás és más egészségviselkedések elsősorban egyéni választásoknak tűnnek, habár ezekkel kapcsolatban az egészségműveltség számtalan faktorból áll. Ezek megértése megköveteli az egyedek kognitív, affektív és szociális erőforrásainak megvizsgálását. A szociálökológiai modell a legjobban tudja segíteni ezeknek a faktoroknak a megértését (Matson-Koffman, Brownstein, Neiner és Greaney, 2005). Ennek a modellnek több szintje van hatással az egészségműveltségre, magában foglalva a következőket:

1. intraperszonális faktorok: jellemzők, tudás (knowledge) és készségek;
2. interperszonális faktorok: szociális támogatás és hatások, az emberi interakciók (társak, család) minősége és természete;
3. közösségi/társadalmi (környezeti és strukturális) faktorok: egészségpolitika és a közösség/társadalom képessége az egészség elősegítésére.

A szociálökológiai perspektíva használata egy *elméleti keretet* ajánl az összefüggések megtalálására (Senge, 1990, 68. o.). Ez az elméleti keret három koncentrikus körből áll, amelyek jelzik a (1) mikro-, (2) mezo- és (3) makrohatásokat a tanulók egészségműveltségére (lásd 6.1. ábra).

Mikroszint

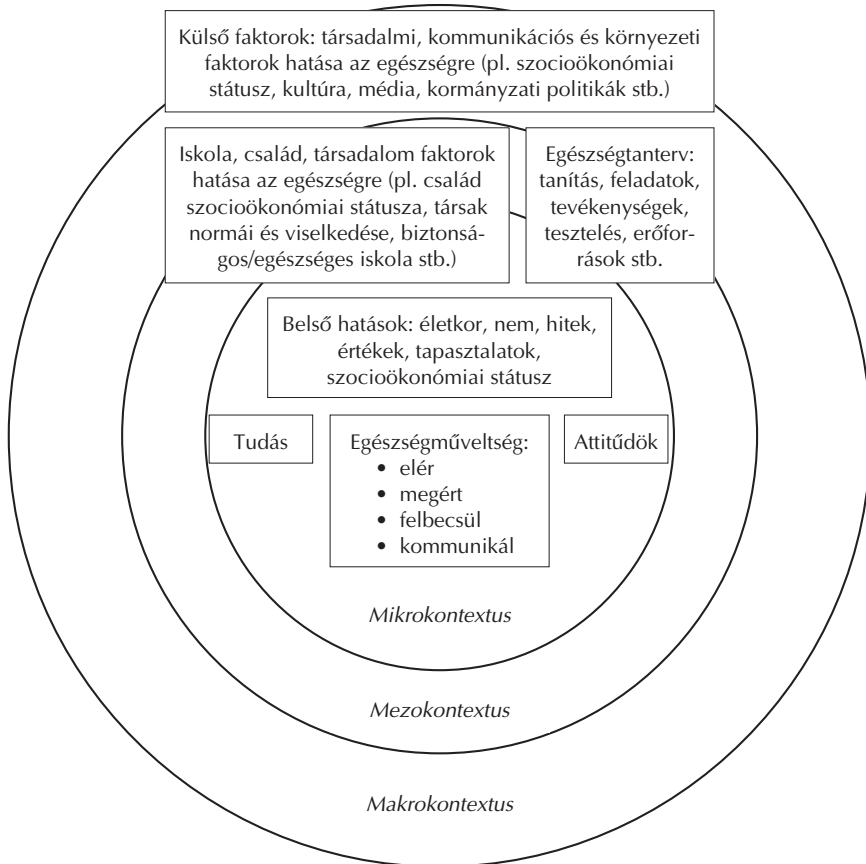
A keret középpontjában az *egyedi tanuló* van, aki birtokolja az egészséggel kapcsolatos tudást, készségeket és attitűdöket. Az egészséginformáció elérését, megértését, felbecsülését és kommunikálását *egészségműveltségnek* nevezik. Az egyed összegyűjti a tudást az egészségműveltség-készségek használata által, és viszont, a tudása befolyásolja egészségműveltségét. A tanuló egészség iránti attitűdje szintén befolyásolja egészségműveltségét és befolyásolt általa.

Az egészségműveltségre is hatnak más belső faktorok, mint pl. életkor, nem/gender, hitek/meggyőzések, értékek és tapasztalatok. Piaget (1977) szerint pl. az ifjak fokozatosan mozdulnak el a konkrét gondolkodástól az absztrakt felé. Nehéz elképzelniük a jövőt és tetteik következményeit; a serdülőkor tipikusan veszélyezteti a magatartást, mert gyakran hiányzik a képesség a „Mi van, ha?” típusú kérdés feltételére (Metcalf-Wilson, 2002). A lányok többféle módon kommunikálnak, mint a fiúk. Vannak közvetlen hatások is az egyed egészségműveltségére, mint pl. az általános műveltség; az olvasás/írás, hallás/beszéd, látás/megjelenítés képessége; és más képességek, mint pl. a technológiai képesség a médiainformációval kapcsolatosan. Az egészségműveltség viszont elvezet az egyének egészségre vonatkozó céljainak megállapításához és fenntartásához, pl. döntés arról, hogy nem iszik alkoholt, mielőtt inna, döntés a kondom viseléséről közösülés alatt, döntés a jól kiegyensúlyozott diéta választásáról és a testedzésről.

Mezoszint

Úgy gondolják, hogy az egyedi tanulói egészségműveltséget befolyásolja az *egészségnevelés-tanterv*. Bár a dokumentum minden adott évfolyamú tanuló számára ugyanazt írja elő, a tanterv megvalósítása nagyon különbözhet: befo-

lyásolja pl. a tanár kapcsolata a tanulókkal, a tanár által kijelölt feladatok és tevékenységek használata, a tesztelés módszere, a tanulók számára elérhető erőforrások (pl. emberek, nyomtatott anyagok, weboldalak). Továbbá a lehetőségek arra, hogy beszéljenek az egészségükről (Ackard és Neumark-Sztainer, 2001), a fiataloknak azonosítaniuk kell a hiteles egészséginformációt (DiCenso, Borthwick, Busca, Creatura, Holmes, Kalagian és mtsai., 2001; Von Sadovszky, Kleck Kover, Brown és Armbruster, 2006). A hatékonysághoz valamennyi tanítási megközelítés esetén szükséges reflektálni a fiatalok szociális világa struktúrájának alapos megismerésére (Abel, Plumridge és Graham, 2002) és azok fejlődési helyességére (Somers és Surmann, 2005).



6.1. ábra. A szociálökölógiai modell alkalmazása a fiatalok egészségműveltségére (Wharf Higgins és mtsai., 2009, 355. o.)

Egy tanterv használati idejének hossza egy osztályban szintén fontos, mivel az idő segíti a tanárokat a források összegyűjtésében, a tevékenységek kitalálásában és megvalósításában, a tanulói munkák hatékonyabb értékelési útjainak felfedezésében és – ami a legfontosabb – a szaktudás fejlesztésében az egészségnevelés különböző területein. Ezek a területek gyakran ismerősebbek az egészségszakemberek (pl. nővérek, védőnők) számára, mint a tanároknak, akik sokszor átruházzák az egészségnevelést más tantárgyakat (pl. biológiát) tanító pedagógusokra. Így a tanárok egy csoportja szignifikáns szerepet játszhat a fiatalok egészségének fejlesztésében (*Cohall, Cohall, Dye, Dini, Vaughan és Coots, 2007*).

A tanuló az egészségnevelés-órán rendelkezik az osztályon kívüli *iskolai, a családból és barátoktól származó tapasztalatokkal*, melyek ugyancsak hatnak egészségműveltségére. Néhány *iskola* fellép az erőszak és a homofóbia ellen, hozzáférhető edzőterme van, az árusító automatákat egészséges élelmiszerekkel tölti fel, és versenyképes áron adja őket, míg mások nem. Néhány iskola ajánl brosúrákat az egészségről, elérhető számítógépeket a kutatások/keresések lefolytatásához, ingyen kondomokat és önkiszolgáló éttermeket jól kiegyensúlyozott, nem drága étkezési lehetőséggel, és támogatja a fizikai aktivitásokban való részvételt, míg másoknak eltérő prioritásaik vannak. A *családok* is módosítanak, magukban foglalva a család szocioökonómiai státuszát és azt, hogyan hat a tanulók egészségműveltségére és a jobb ételek megvásárlására, a sportban való részvételre vagy a környezetben való életre, ami elősegíti az egészséges életstílust. Továbbá a szülők támogathatják az egészséges életstílust mintaadással, megbeszéléssel, az egészséges ételek megvásárlásával, vagy gátolhatják is. A tanulók általában tudatában vannak az egészségügyi problémákat okozó veszélyeknek, és meg akarják beszélni olyan felnőttekkel, akikben megbíznak (*Graves, 2005*). A *barátok és a társak* is hatnak a tanulók egészséges viselkedésére a klubokban, iskolai csoportokban való részvételen keresztül és az ételek egészséges megválasztásával, a szexuális döntésekkel és a különböző dolgok használatával.

Makroszint

A legkülső körben látjuk a *tágabb társadalmi faktorokat*, amelyek hatnak a két belső körre (iskolák, családok, társak, tanterv és az egyedi tanuló). Ezek a faktorok magukban foglalják a kormánypolitikát, a médiát és a szocioökonómiai faktorokat. Az egészségterv pl. politikai dokumen-

tum, és változhat a politikai pártok napi szeszélyeinek megfelelően, a szülők nyomására adott válaszként vagy a politikai filozófiában bekövetkező változás eredményeként. A kormányzatok dönthetnek az egészségnevelés-tanárok képzésének vagy az iskolai nővérek, védőnők alkalmasságának megköveteléséről.

A közösség, amelyben a tanuló él és/vagy megy az iskolába, rendelkezhet parkokkal, futópályákkal, ifjúsági klinikákkal vagy nehéz közlekedéssel, gyors étkezési lehetőséggel stb. Mindenütt jelen lévő faktor a tanulók életében a *kereskedelmi média*. A médiaüzenetek elősegíthetik az egészségtelen életstílusnak megfelelő vásárlásokat közvetlenül a hirdetés útján és közvetve a televíziós programokban, weboldalakon és videojátékokban lévő hírek követése által. A kommunikációs szint, a szocioökonómiai státusz különböző módon befolyásolja az egészségműveltséget, magában foglalva a kutatások/keresések irányítására alkalmas számítógépek elérését, a változatos tanulási megközelítések forrásainak javítását, valamint a tanárok szakmai fejlesztését, akik bővíteni akarják egészséggel kapcsolatos háttértudásukat.

Felmerült az egészséggel kapcsolatos modellek finomítása, hogy szinten legyenek a magukban foglalt egészség-, egészségműveltség-definíciókkal és -komponensekkel (pl. *Protherore* és mtsai., 2009).

A fiatalkorúak egészségműveltségének *Wharf Higgins* és munkatársai (2009) által kidolgozott szociálökológiai modellje (Social Ecological Model of Adolescent Health Literacy) jó elméleti keretet nyújthat az egészségműveltség iskolai kontextusban lehetséges diagnosztikus méréséhez és fejlesztéséhez egyaránt.

Egészségmagatartás, egészségviselkedés

Az egészségmagatartás, egészségviselkedés (health behavior) fogalmak értelmezésének rendkívül sok szempontú megközelítése létezik. Ezek helyenként egymást átfedő módon, azonban mégis különböző fókuszokat kijelölve segítik az elméletalkotást és a gyakorlati konzekvenciák megfogalmazását.

Az egészségmagatartás egy lehetséges munkadefiníciója:

„Olyan személyes attribúciók, mint amilyenek a hitek/meggyőződések, várakozások/sejtések, motívumok, értékek, percepciók és más kognitív elemek; személyiségjegyek, magukban foglalva az érzelmi

és emocionális állapotokat és egyéni sajátosságokat; és bizonyos viselkedési minták, tevékenységek és szokások, amelyek az egészség fenntartására, helyreállítására és fejlesztésére vonatkoznak.” (Gochman, 1982, 169. o., idézi Gochman, 1988.)

Az egészségmagatartás bizonyos definíciója tartalmazza továbbá azt a felismerést, hogy ezeket *a személyes attribúciókat befolyásolják* a családi szerkezetek és folyamatok, a pár/társ, csoport- és szociális faktorok, valamint a társadalmi, tanulmányi és kulturális meghatározó tényezők. Egy *átfogó munkadefiníció* felölel számos mást is, magában foglalva azokat, amikre Kasl és Cobb is utaltak néhány cikkükben, definiálva *az egészségre vonatkozó magatartás/viselkedés specifikus kategóriáit*: (1) preventív/megelőző és protektív/védő viselkedés, (2) betegségviselkedés, (3) betegszeptep-viselkedés (Gochman, 1988).

1. Preventív és protektív viselkedés

Kasl és Cobb (1996a) számára az egészségmagatartás azokat a tevékenységeket jelenti, amelyekbe azok a személyek kezdenek bele, akik azt hiszik, hogy jól vannak, és azok, akik nem éreznek semmilyen betegségjelet vagy tünetet, és céljuk a jóllét fenntartása. Ez a nyelvhasználat a preventív tevékenységekre korlátozza az egészségmagatartást.

Ezek között vannak olyan viselkedések, amelyeknek *elsődlegesen preventív jelentőségük van*, de nem korlátozódik ezekre, magában foglal számos nem egészségügyi tevékenységet is. Belloc és Breslow (1972) kifejlesztettek egy rendszert, amely az egészségállapoton és egészségkockázaton felüli „mindennapi” nem egészségügyi viselkedések hat kategóriáját tartalmazza: (1) alvási idő, (2) étkezési szokások (rendszeresség, gyakoriság, kalóriamennyiség, reggeli fogyasztása), (3) testtömeg-ellenőrzés, (4) fizikai rekreációs tevékenység (aktív sportok, úszás vagy séta a kertben, gyakorlatok végzése, hétvégi kirándulások, vadászat vagy halászat), (5) alkoholos italok fogyasztása (gyakoriság, mennyiség), (6) nemdohányzás. Más mindennapi preventív viselkedések: biztonsági öv és motorbicikli-sisak viselése, a közlekedési szabályok betartása, az egészség felügyelete és a biztonsági előírások betartása a munkában.

Egyéb egészségviselkedések *másodlagos preventív értékűek*, nem akadályozzák meg döntően egy állapot előfordulását, de elősegítik az állapot korai észlelését, és így minimalizálják annak hatását. Ilyen viselkedések ma-

gukban foglalják az időszakos szűrővizsgálatokon való részvételt, melyek lehetővé teszik a rákmegelőző állapot felderítését, a szívbetegség vagy a fogak állapotának vizsgálatát, bár nem szorítkoznak csupán ezekre.

Azoknak az elsődleges és másodlagos preventív viselkedéseknek a kiégszítéseként, amelyek empirikusan kapcsolódnak az egészségállapothoz, *Harris és Guten (1979)* bevezette az *egészségvédő viselkedések (health protective behaviors)* terminust. Ezek olyan tevékenységek, amelyekbe az emberek belekezdnek egészségük megvédése érdekében, akár orvosilag jóváhagyottak, akár nem, és magában foglalja azokat az egészségviselkedés fogalom alatt, objektív hatásosságuktól függetlenül. Ilyen egészségvédő viselkedések pl. az imádkozás, a dolgok elrendezése a ház körül, a hideg zuhany, a meleg fürdő és a vitaminok túlzott fogyasztása.

2. Betegségviselkedés

Kasl és Cobb (1996a) szerint a betegségviselkedés magában foglalja azokat a tevékenységeket, amelyekbe azok a személyek kezdenek bele, akik bizonytalanok abban, jók-e azok; akik aggódnak, vagy tanácstalanok testi érzékeléseikben, érzéseikben; azt hiszik, hogy betegségjeleik vagy tüneteik lehetnek; akik szükségét látják tisztázni e tapasztalatok jelentését, és ez meghatározza, hogy jól vannak-e; akik szükségét látják megtudni, mit tegyenek, ha nincsenek jól. A magyarázat kontextusában az *ilyen személyek segítséget kereső viselkedését* értjük alatta. *Mechanic (1972, 1978)* és *Suchman (1972)* elvégezte a betegségviselkedés részletesebb elemzését. A betegségviselkedés *Mechanic* által kidolgozott modellje magában foglalja az egyén felismerését, hogy szüksége van tanácsra, hogy döntéseihez és tanácsadójának megválasztásához kéri-e azt (1972, 128. o.). *Suchman* megfogalmazása különbözik ettől, de az azonosított viselkedések hasonlóak. Mindkét modell megvizsgálja ezeknek a betegségviselkedéseknek a személyes meghatározóit és azt is, hogy ezek a viselkedések milyen szociális és kulturális feltételekhez kötöttek. A betegségviselkedések magukban foglalják az alábbiakat, de nem korlátozódnak csak ezekre: válasz a testi jelekre és tünetekre; vélemény és tanács kérése rokonoktól, barátoktól, szomszédoktól, kollégáktól; semmit sem csinálni, de várni, hogy látható-e a szokatlan jelek vagy tünetek elmúlása.

3. Betegszerep-viselkedés

Kasl és Cobb (1966b) és mások (pl. *Parsons, 1951*) számára a betegszerep-viselkedés azokat a tevékenységeket jelenti, amelyekbe azok a személyek kez-

denek bele, akiket már mások vagy saját maguk betegnek nyilvánítottak. Olyan viselkedéseket foglal magában – bár nem korlátozódik csupán ezekre –, mint az orvos által előírt étrend/diéta/életmód elfogadása; a tevékenység és a személyes, családi és közösségi felelősség (kötelezettség) korlátozása és a felépüléssel (gyógyulással) és rehabilitációval kapcsolatos cselekvések.

A kritikai megkülönböztetések, amit Kasl, Cobb és mások tettek az egészségmagatartás különböző típusai között, jelentősek és nem minimalizálhatók. A jövő kutatására marad azonban az empirikus meghatározása annak, hogy vajon a közösségek vagy az alattuk levő egységek közötti viselkedések magukban foglalják-e az egészségmagatartáson belüli valamennyi kategóriát, a kategóriák egyformák-e, és differenciáltan vonatkoznak-e a befolyásoló tényezők különféle szintjeire.

Az egészségmagatartás az alábbi három megközelítésből vizsgálható. (1) Az egészségmagatartás mint a kórok, betegségek és az egészségi állapot előzményének vagy okának vizsgálata. (2) Az egészségmagatartást úgy elemzi, mint a rendszeres beavatkozások célját, melyek közvetlenül viselkedésváltozásokat idéznek elő, és végül az egészségállapot megváltozását eredményezik. Olyan megközelítés, melyet az egészségnevelők ragadnak meg egészségtámogató kampányokkal és nyilvános programokkal. (3) Az egészségmagatartás mint saját magunknak érdekes, személyes és szociális/társadalmi jelenség vizsgálata, amely a benne rejtőző miatt komoly tudományos kutatásra méltó.

Bár sok *elméletet* alkalmaznak az egészséggel kapcsolatos magatartás-kutatásokhoz és a magatartási beavatkozások kifejlesztéséhez, néhányan azt állítják, hogy csak meghatározott számú változó tekinthető szükségesnek bármely adott *egészségmagatartás előrejelzéséhez és megértéséhez*. Fishbein és Yzer (2003) szerint ezeket a változókat három elmélet tartalmazza, melyeket széleskörűen használtak az egészségmagatartás-kutatásokban és -fejlesztésekben. Ezek a következők.

1. Egészséghitmodell (*Health Belief Model*)

Az egészséghitmodell (Janz és Becker, 1984; Rosentock, 1974) megállapítja, hogy ahhoz, hogy valaki a tanácsolt egészségmagatartást végrehajtsa, a személynek először hinnie kell, hogy egy komoly és szigorúan negatív egészségeredmény (pl. szívkoszorúér-megbetegedés, HIV/AIDS) megszerzése kockázatos. Ugyanakkor a személynek hinnie kell azt is, hogy a tanácsolt protektív magatartás teljesítésének nagyobbak az előnyei, mint a költségei.

2. *Szociális/társas kognitív elmélet (Social Cognitive Theory)*

A szociális/társas kognitív elmélet (Bandura, 1977, 1986, 1997) szerint szintén két elsődleges faktor határozza meg annak a valószínűségét, hogy valaki adaptálni fog-e egy egészségvédő magatartást. Először a személynek hinnie kell, hogy a magatartás végrehajtásának pozitív eredményei (előnyök) nagyobbak a negatív eredményeknél (költségek). Másodszor a személynek rendelkeznie kell a személyes közreműködés érzésével vagy az önhatékonysággal a magatartás teljesítésének elfogadásával kapcsolatosan. Hinnie kell, hogy végre tudja hajtani az elfogadott viselkedést, még a változatos körülményekkel vagy akadályokkal szemben is, amelyek megnehezítik a magatartás végrehajtását.

3. *Indokolt cselekvés elmélete (Theory of Reasoned Action) és szándékos viselkedés elmélete (Theory of Planned Behavior)*

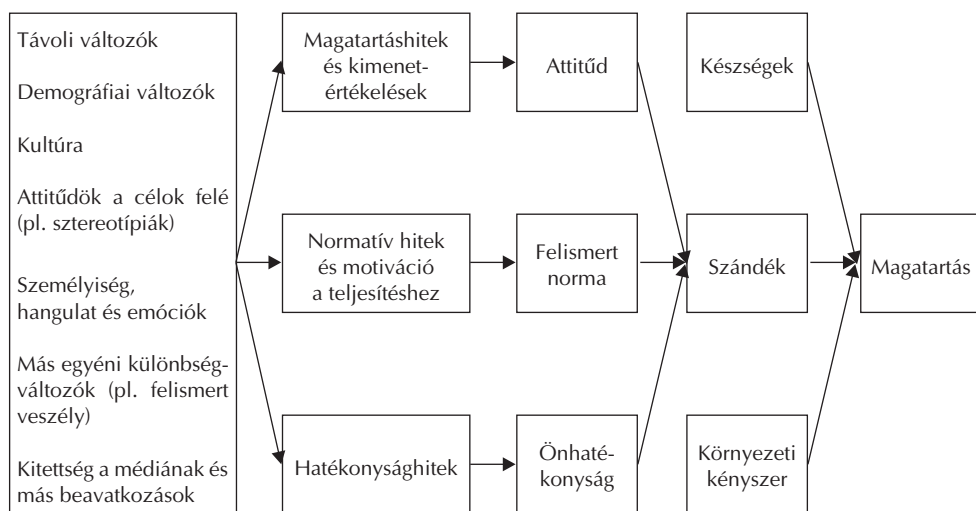
Az indokolt cselekvés elmélete (Ajzen és Fishbein, 1980; Fishbein és Ajzen, 1975) szerint egy adott magatartás teljesítése elsődlegesen egy személy magatartás-teljesítési szándékának erősségétől függ. Egy adott magatartás teljesítésének szándéka a változás szempontjából úgy tekinthető, mint két faktor funkciója: nevezetesen a személy attitűdje a viselkedés teljesítésére (általános pozitív vagy negatív érzés a viselkedés személyes teljesítéséről) és/vagy a személy szubjektív normája a viselkedéssel kapcsolatban (a személy percepciója, hogy neki miért fontos, mások azt gondolják, hogy ő végrehajtja vagy nem a magatartást). Az attitűd a magatartási nézetek egy funkciója (azt hiszi, hogy a magatartás teljesítése elvezet a meghatározott eredményekhez) és azok értékelő aspektusai (azok eredményeinek értékelése). A szubjektív normákat úgy tekintik, mint a normatív meggyőződések egy funkcióját (meggyőződések, amelyeket egy specifikus egyed vagy csoport birtokol a kérdésben, akár a magatartás teljesítésére vagy nem teljesítésére vonatkozóan) és a teljesítés motivációit (annak mértéke általában, hogy valaki meg akar csinálni valamit, amit valaki kigondolt). A *szándékos viselkedés elmélete* (Ajzen, 1991) az indokolt cselekvés elméletének egy kiterjesztése, mely magában foglalja az észlelt kontroll fogalmát mint a szándékok egy harmadik meghatározóját.

A legtöbb magatartásemélet szerint *három kritikus meghatározója van egy személy szándékainak és magatartásainak*: (1) a személy atti-

tudja a magatartás teljesítése felé, amely a magatartás teljesítésének pozitív és negatív következményeiről (előnyök és költségek) való meggyőződésén alapul; (2) a felismert normák, amelyek magukban foglalják az egyéni interakciók észlelését azokkal, akik a legteljesebben támogatják a személyeket a magatartás elfogadásában és másokkal a közösségben, akik végrehajtják a magatartást; (3) az önhatékony-ság, amely magában foglalja a személyek észlelését arra vonatkozóan, hogyan tudják teljesíteni a magatartást az erőpróbát jelentő körülmények széles választékában. Ezek a változók az utóbbi időben beépültek a magatartás-előrejelzés egy integrált modelljébe (Fishbein, 2000; Fishbein, Cappella, Hornik, Sayeed, Yzer és Ahern, 2002).

4. *Egy integrált elméleti modell (Integrated Theoretical Model)*

A modell szerint bármely adott magatartás valószínűleg akkor fordul elő, ha valakinek erős szándéka van a magatartás végrehajtására; ha a személy rendelkezik a szükséges készségekkel és képességekkel, amelyeket a magatartás teljesítése megkövetel; és ha nincsenek környezeti kényszerek/korlátok (environmental constraints) a magatartás teljesítésének megakadályozására (Fishbein, 2000; Fishbein, Cappella, Hornik, Sayeed, Yzer és Ahern, 2002) (lásd 6.2. ábra).



6.2. ábra. *Egy integrált modell a magatartás előrejelzéséhez (Fishbein és Yzer, 2003, 167. o.)*

Egy közvetlen implikációja a modellnek, hogy nagyon különböző típusú intervenciókra (beavatkozásokra) van szüksége azoknak az embereknek, akikben megvan a szándék a javasolt magatartás végrehajtására, de képtelenek végrehajtani azt, mint azoknak, akikben kevés a szándék, vagy akiknek egyáltalán nem áll szándékukban a javasolt magatartás teljesítése. Néhány populációban vagy kultúrában lehet, hogy azért nem teljesíthető egy magatartás, mert az emberekben még nem alakult ki a szükséges szándék a magatartás teljesítésére, míg másokban a készségek hiánya vagy a környezeti kényszerek/korlátok jelenléte lehet a probléma. Természetesen ha az emberekben kialakult a kívánt szándék egy magatartás teljesítésére, de nem végzik el azt, egy sikeres beavatkozás közvetlenül ki tudja építeni a készségeket, vagy meg tudja változtatni (vagy segít az embereknek legyőzni) a környezeti kényszereket/korlátokat. Másrészt, ha nem alakult ki erős szándék, elszántság (intention) a magatartás teljesítéséhez, a modell három elsődleges szándékmeghatározót jelöl meg: (1) attitűd (attitude) a viselkedés teljesítésére, (2) felismert normák (perceived norms) a magatartás teljesítésére vonatkozóan, (3) önhatékonyság (self-efficacy) a magatartás teljesítését illetően. Fontos a felismeréshez az, hogy ennek a három szociálpszichológiai változónak mint a szándékot – amelytől függ a magatartás és a populáció léte egyaránt – meghatározónak, a jelentősége relatív. Így pl. egy magatartás lehet elsődlegesen meghatározott az attitűd figyelembevételével, míg egy másik lehet elsődlegesen befolyásolt az önhatékonyság érzése által. Hasonlóan: egy magatartás, amely attitűd által vezérelt egy populációban vagy kultúrában, lehet normák által vezérelt egy másikban. Így, mielőtt kifejlesztenénk a kommunikációkat a szándékok megváltoztatására, először is fontos meghatározni a szándékot befolyásoló attitudinális, normatív vagy önhatékonyság-kontroll mértékét a populációban a kérdést illetően.

A modell (6.2. ábra) bemutatja, hogy az attitűdök, a felismert normák és az önhatékonyság alapjául szolgálnak a magatartás teljesítésének kimeneteléről kialakult meggyőződések. Az ábrán megfigyelhető a tradicionálisabb demográfiai, személyiségi, attitudinális és más egyéni különbségi változók (pl. felismert veszély) szerepe is. A modell szerint a változók e típusai elsődlegesen indirekt szerepet játszanak a magatartás befolyásolásában. Ezek a távoli változók mint kulturális és egyéni különbségek is a meggyőződés-struktúra alapjául szolgálnak.

Az integrált modell használatának első lépése a magatartás azonosítása, amelynek megváltoztatását vagy megerősítését célul tűzzük ki. Sajnos ez

nem olyan egyszerű, mint gyakran feltételezik. Először fontos megkülönböztetni a magatartásokat, magatartási kategóriákat és célokat. (Megváltoztató specifikus magatartás: pl. 20 perc séta háromszor egy héten; magatartási kategória: pl. gyakorlat; cél: pl. a testtömeg csökkentése.) (Fishbein, 1995, 2000.)

A magatartás (behavior) definíciója különböző elemeket foglal magában: (1) a tevékenységet (pl. megvenni/használni), (2) a célt (pl. egy óvszer) és (3) a kontextust (pl. hüvelyi szexhez a barátnővel). A magatartás változása bármelyik elem változását jelentheti. Egy egészségnevelőnek emiatt meg kell terveznie a beavatkozást a meggyőződések megváltoztatásához és a meggyőződés és az attitűd és/vagy szándék közötti kapcsolatok megerősítéséhez.

Az egészségmagatartás-kutatások célja nem az, hogy definiálják ezeket a fogalmakat, hanem inkább az, hogy meghatározzák, mit jelentenek a definíciók a populációkban. A jövőbeli egészségmagatartás-kutatás célja a laikus definíciók feltárása és annak kutatása, hogy azok inkább hasonlítanak vagy különböznek a szakértői formáktól.

A Fishbein és Yzer (2003) által leírt integrált modell az egészségmagatartás előrejelzéséhez és megértéséhez alapul szolgálhat a tanulók egészségmagatartásának megjósolásához és megértéséhez.

Az egészségfejlesztés eredményességének mérése

Nem könnyű eldönteni, mit is mérjünk, amikor az egészségfejlesztési munkák hatásfokát szeretnénk megítélni. A szabály az, hogy azokat az objektív célkitűzéseket kell mérni, amelyek a tervezési folyamatban szerepelnek, a megfelelő kutatási módszerek, eszközök kiválasztásával, alkalmazásával (lásd 6.1. táblázat).

Egy egyén, populáció vagy környezet olyan jellemzőjét, amely mérhető (közvetlenül vagy közvetve) és használható az egyén vagy a populáció egészségének egy vagy több szempontú (minőség, mennyiség és idő) leírására, *egészségindikátornak (health indicator)* nevezik (*Health Promotion Glossary, WHO, 1998*). Az egészségindikátor használható az általános egészségproblémák meghatározására konkrét időpontban, egy populáció vagy egyén egészségszintjében adott idő alatt bekövetkező változás jelzésére, egy populáció egyedeinek egészségében lévő különbségek meghatározására és egy program vizsgált céljai megvalósulásának mérésére egyaránt.

Az egészségindikátorok magukban foglalhatják a betegség vagy kór mérését, amelyek általánosabban használhatók az egészségeredmények vagy az egészség pozitív aspektusainak (életminőség, életkészségek vagy egészségkilátás) méréséhez, és az egyének egészséggel összefüggő viselkedéseinek és cselekvéseinek mérését, továbbá azokat az indikátorokat, amelyek mérik a szociális és gazdasági feltételeket, a fizikai környezetet, amint az kapcsolódik az egészséghöz, és az egészségműveltség és az egészséges közpolitika mérését. Az indikátorok ez utóbbi csoportja felhasználható a közbülső egészségeredmények és egészségfejlesztési eredmények mérésére is.

6.1. táblázat. Példák az egészségfejlesztési munkák hatásfokának megítélési módszereire/eszközöire (Bowling, 2002; Ewles és Simnett, 1999, 126–128. o. alapján)

A fejlesztés célkitűzései	Az eredmény mérlegelési módszerei/eszközei
Egészségtudatosság változása	Kérdőíves vizsgálatok Interjúk, megbeszélések Megfigyelések Médiatvékenység analízise
Ismeretek és attitűdök változása	Írásbeli felmérések Kérdőíves vizsgálatok Interjúk, megbeszélések Megfigyelések
Magatartásváltozás	Megfigyelések A magatartás feljegyzése Esettanulmányok Elbeszélések, narratívák Visszatekintő önbeszámolók Kérdőíves vizsgálatok
Az egészségi állapotban történő változások	Feljegyzések készítése (testtömeg, vérnyomás, pulzusszám, koleszterinszint) Egészségügyi felmérések Egészségi állapot önálló értékelése Egészségügyi statisztikák
A fizikális környezet változása	A változások mérése (pl. levegőben található szennyező anyagok szintjének változása)
Politikai változások	Politikai kijelentések és azok végrehajtása Törvényhozásbeli változások Szervezeti és eljárásbeli változások

Mivel az egészségfejlesztési tevékenység hosszú folyamat, s mivel egy adott helyzet is állandóan változik, nehezen bizonyítható, hogy bármilyen kimutatható változás annak köszönhető, hogy újabb ráfordítás, befektetés történt az egészségvédelemben, hiszen az egyéb faktorok szerepét sem le-

het figyelmen kívül hagyni. Az egészségműveltség, a hozzáállás és a magatartásformák is állandóan változnak a programoktól függetlenül is. Ugyanez vonatkozik a társadalmi viszonyokra és a környezetre is. Az egészségfejlesztési programnak sokszor nagyon eltérő hatásai lehetnek, és a hatások a legkülönbözőbb időpontokban válhatnak nyilvánvalóvá az intézkedések után.

A továbbiakban az egészségi állapot, az egészségmagatartás és az egészségműveltség mérési problémáit, lehetőségeit és gyakorlatát ismertetjük, különös tekintettel a hazánkban még nem igazán ismert egészségműveltség területre.

Az egészségi állapot mérése

Már az egészségi állapot megítélése sem egyszerű feladat. Ez azzal is igazolható, hogy bár az egészség mérésére számos módszer áll rendelkezésre, a vélemények megoszlanak a tekintetben, hogy melyik a legjobb megközelítési mód. *A módszer elsősorban attól a szemléletmódtól függ, amit magáról az egészségről kialakítanak.* Ha az egészség az alapvető fizikai működőképességet jelenti valakinek, akkor a jó fizikai állapot alapján megfelelően mérhető az egészség. Ha az egészséghez a betegség hiányával közelítünk, akkor a betegség kiterjedése, súlyossága alapján (fordított irányból) mérhető az egészségi állapot. Ha azonban az egészség fogalma szociális és mentális szempontokat is tartalmaz, és mást jelent, mint betegséghiányt, akkor specifikus egészségmérési módszerek kifejlesztésére van szükség (Naidoo és Wills, 1999). A betegség és a betegségérzet állapotát statisztikailag mérni meglehetősen nehéz feladat. Ez arra is visszavezethető, hogy nehéz egyértelmű határt vonni az egészség és a betegség között. *Számos módszer van arra, hogy az egészséget mint objektív ténytet mérhessük (Naidoo és Wills, 1999): (1) az egészségi állapot mutatói (pl. testmagasság, testtömeg, fogászati státusz), (2) az egészséges életmód mutatói (pl. hány ember dohányzik, iszik vagy kábítószerzik, illetve mozog rendszeresen, étkezik egészségesen és gyakorol biztonságos nemi életet), (3) az egészséges környezet mutatói (pl. a levegő és a víz minősége, lakásviszonyok, népsűrűség) és (4) a szociális-gazdasági mutatók.*

Az egészségi állapot mérésekor azt is figyelembe kell venni, hogy az emberek miként vélekednek az egészségről, milyen magatartást tanúsítanak az

egészségügyi kérdések iránt, és mennyire tudják magukévá tenni a szakemberek álláspontját (Catford, 1983).

Olyan mérőmódszerek kifejlesztésére is törekedni kell, amelyek az egészséget szubjektív nézőpontból térképezik fel. *A szubjektív egészségi állapot megítélésére* Bowling (1992, idézi Naidoo és Wills, 1999) szerint öt lehetőség kínálkozik: (1) a funkcionális képesség mérése (saját fizikai aktivitásról adott beszámolóval), (2) az egészségi állapot általános megítélése (egészségprofil kérdőíves felvételével), (3) a pszichés kiegyensúlyozottság felmérése, (4) a szociális háló és a szociális támogatások elemzése, (5) az életminőség vizsgálata.

Máig nincs konszenzus arra nézve, melyik az egészségmérés legjobb módszere, így számos, egymástól eltérő módszer kerül alkalmazásra. Az a tény, hogy az egészség fogalma többféle jelentést is takar, szintén hozzájárul a különböző módszerek elterjedéséhez. Közülük néhány csak az egészség egy-egy dimenziójára koncentrálnak, mások megkísérlik egyszerre átfogni az egészség különféle dimenzióit. Nagyon fontos, hogy pontosan tudjuk, mi célból kívánjuk mérni az egészségi állapotot, utána ki lehet választani a legalkalmasabb módszert (Naidoo és Wills, 1999).

Hazánkban rendszeresen folyik a *tanulók objektív egészségi állapot-mutatóinak felvétele* az iskolákban. Továbbá az *Iskoláskorú Gyermek Egészségmagatartása (Health Behaviour in School-aged Study, HBSC)* nemzetközi kutatás keretében hazánkban 1986 óta 4 évenként végeznek iskolai osztályokban önkitöltős kérdőívvel keresztmetszeti vizsgálatokat a 6., 8., 10., 12., illetve az 5., 7., 9., 11. évfolyamokon (lásd pl. Aszmann, 2003; Németh, 2007). Méri többek között a különböző életkorú *tanulók szubjektív egészségi állapotát* (egészség értékelése, krónikus betegségek, étellel való elégedettség, pszichoszomatikus panaszok, depresszív tünetek, önértékelés, szociális önértékelés, deviancia, testkép, tápláltsági állapot).

Az egészségmagatartás mérése

Az egészségvédő és egészségkockázati magatartás (Pikó, 2006) és az egészséggel összefüggő életmód régóta nemzetközi és hazai kutatások tárgya, de e vizsgálatokba inkább csak 5. évfolyamtól felfelé vonták be a tanulókat. A fiatalabb korosztály egészségmagatartásának kutatására alkalmas eszközök kevésbé ismertek.

A már említett *HBSC-kutatás* keretében végzett kérdőíves felmérések érintik az egészségmagatartás számos területét is (Aszmann, 2003; Németh, 2007): táplálkozási szokások (táplálkozás rendszeressége, minősége, szájhigiénié), testtömegkontroll; fizikai aktivitás (rendszeresség, intenzitás, mennyiség); fizikailag passzív szabadidő-eltöltési tevékenységek (tv- és videofilmnézés, számítógép-használat); rizikómagatartások (dohányzás, alkohol- és illegális drogfogyasztás); szexuális magatartás; sérülések, balesetek. A mérésre használt önkitöltős kérdőív kérdései változatlanok, így biztosítható az egészségmagatartás időbeli monitorozása, mely e kutatás egyik alapvető célja.

Az *ESPAD- (European School Survey Project on Alcohol and other Drugs) vizsgálatok* (1995, 1999, 2003, 2007), melyekbe hazánk 1995-ben kapcsolódott be, az egészségkockázati magatartás (dohányzási, alkoholfogyasztási és más kábítószer-fogyasztási szokások) vizsgálatát célozzák meg (Elekes, 2001, 2007). Ezek a kérdőíves vizsgálatok rendszeresen – 4 évenként – ismétlődő, időben és nemzetközileg összehasonlítható adatokat gyűjtenek a 8–10. évfolyamos fiatalok fogyasztási szokásairól, így lehetővé teszik azok változásának követését és az európai trendek feltérképezését.

Az országos felméréseken kívül számos – az egészségmagatartás különböző elemeit (pl. táplálkozási szokások, testmozgás, szexuális magatartás, rizikómagatartás) érintő – megyei, városi felmérést is végeztek hazánkban a különböző iskolatípusokban és évfolyamokon tanulók körében.

Valamennyi vizsgálatban kutatták az *egészségmagatartás elemeit befolyásoló háttértényezőket* is. Például a *HBSC-kutatás* keretében ilyen volt: a demográfia (nem, életkor, lakóhely), a család (szerkezet, kapcsolatok, nevelési, fegyelmezési stílus), a kortársak (barátok, kapcsolatok, bántalmazás), az iskola (iskolához, iskolatársakhoz, tanárokhoz fűződő kapcsolat, szabályok, légkör), a szociális egyenlőtlenségek (család szubjektív és objektív szocioökonomiai helyzete), a biológiai fejlődés (pubertás) (Németh, 2007).

Az *egészségmagatartás- és életmódmérések gyakran egészülnek ki az egészségtudás (ismeretek) felméréssel*. A felmérések eredményei egyértelműen képesek jelezni az egészségmagatartási problémákat, azok okait, és irányt mutathatnak az iskolai egészségnevelés, egészségfejlesztés feladatainak kijelölésében.

Az egészségműveltség mérése

Az egészségműveltség mérésére hazánkban ez ideig még nem történt próbálkozás. Az írásbeli műveltséget (*print literacy*) egészségkontextusban mérő eszközöket az 1990-es években kezdték kifejleszteni külföldön. Két gyakran használt mérőeszköz, amelyet részletesen leírtak: (1) a *Rapid Estimate of Adult Literacy of Medicine (REALM; Davis és mtsai., 1993)* és (2) a *Test of Functional Health Literacy in Adults (TOFHLA; Parker és mtsai., 1995)* (idézi *Nielsen-Bohlman és mtsai., 2004, 47. o.*). A jelenleg elérhető, uralkodóan angol nyelvű egészségműveltség-értékelési eszközökről (pl. *Rapid Estimate of Adult Literacy in Medicine, REALM [2006]*) megállapították (pl. *Protherore és mtsai., 2009*), hogy nem felelnek meg a finomított, kiegészített egészségdefinícióknak minden szempontból, vagyis egyik sem tekinthető ideális eszköznek. A szakemberek szükségesnek látják a jelenlegi egészségműveltség-értékelési eszközök módosítását vagy új eszközök kifejlesztését, amelyek reflektálnak az egészségműveltség-definíciók felülvizsgálatára (lásd pl. *Kickbusch, McQueen és mtsai., 2007*) és az azokat támogató fogalmi modellekre. A kutatók jelezték az egészségműveltség-értékelési eszközök további finomításának szükségességét a diverz populációkban való használat céljából. Erre jó példa az egészségmagatartás egyik összetevőjét mérő kérdőív, az *International Physical Activity Questionnaire (IPAQ)*. Ezt a fizikai aktivitást mérő kérdőívet 18–65 évesek körében alkalmazták, több rövid és hosszú verzióját is kifejlesztették (a rövid verzióknak kidolgozták a telefonos változatát is), és sok országban kipróbálták. A funkcionális (angol) műveltséget (16 éves és idősebb) amerikai felnőttek körében (1992-ben és 2003-ban) mérő *National Assessment of Adult Literacy (NAAL)* (2005) mérőeszköznek is van egészségműveltség-komponense, amely 3 típusú (klinikai, megelőző és navigáció) feladattal tudja elkülöníteni az alanyok egészségműveltségi teljesítményét.

Számos egészségműveltség-tesztet fejlesztettek ki a kutatók, de egy praktikus 3 perces mérés kiegészítheti ezeket az orvosi rendelőknél. Ilyen pl. az „*Ask Me 3*” (2003) program, melynek kérdései: (1) Mi a fő problémám? (2) Mit kell tennem? (3) Miért fontos számomra, hogy ezt megtegyem?

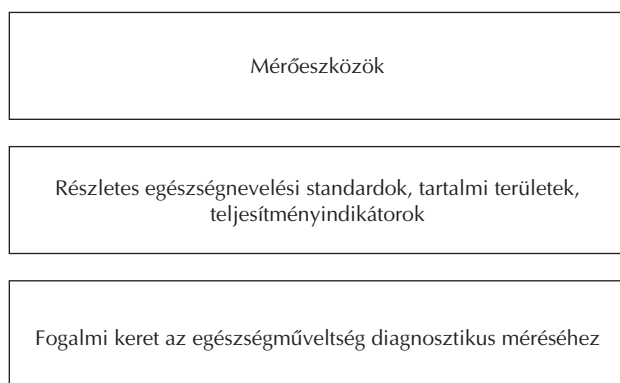
A jelenlegi mérőeszközök nem tudnak különbséget tenni az alábbiak között: (1) olvasásképeség, (2) háttértudás hiánya az egészséggel kapcsolatos területeken, mint pl. a biológia, (3) az anyagok nyelve és típusai ismerőségének hiánya és (4) kulturális különbségek az egészség és az egészségmegőrzés megközelíté-

sében. Továbbá nincsenek forgalomban olyan egészségműveltség-mérő eszközök, amelyek tartalmaznak szóbeli kommunikációs készségeket vagy íráskészségeket, és nem mérik az egyénektől elvárt egészségműveltségi követelményeket különböző kontextusokban (Nielsen-Bohlman és mtsai., 2004, 51. o.).

Az egészségműveltség diagnosztikus mérésének feltételei iskolai kontextusban

Iskolai körülmények között lehetséges az *alpműveltség (basic literacy)* és a *funkcionális írásbeli műveltség (print literacy)* értékelése. Az oktatási mérőeszközök általában formatív és szummatív komponenseket foglalnak magukban (Nielsen-Bohlman és mtsai., 2004, 152. o.).

Az egészségműveltség diagnosztikus méréséhez először szükséges egy fogalmi/értelmezési keret kidolgozása. Ezt követheti az erre épülő egészségnevelési standardok tartalmi területek szerinti részletes leírása, a követelmények teljesítését jelző teljesítményindikátorok (specifikus fogalmak és készségek sorozata) meghatározása. A felsoroltakra építve elkészíthető a mérendő terület összetevőit lefedő, az azokat befolyásoló tényezőket (életkor, kultúra stb.) is figyelembe vevő mérőeszközrendszer (6.3. ábra).

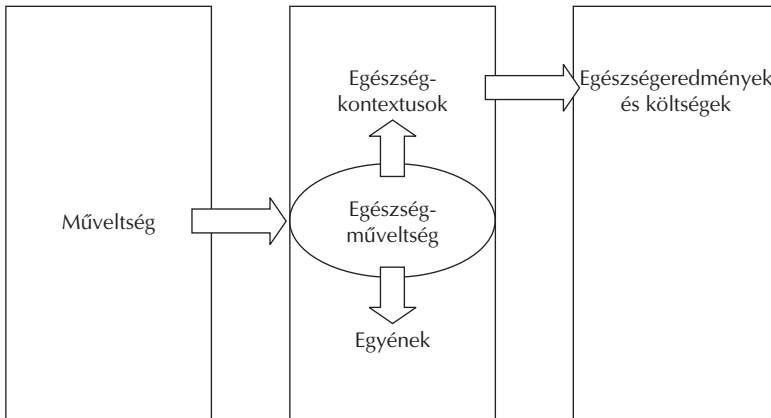


6.3. ábra. Az egészségműveltség diagnosztikus mérésének feltételei

Az egészségműveltség mérésének egy lehetséges fogalmi kerete

A következőkben az amerikai példán keresztül mutatjuk meg, hogyan mérhető az egészségműveltség iskolai kontextusban. Az alaposan kidolgozott külföldi rendszer egyik lehetséges kiindulópontja lehet a hazai diagnosztikus mérések kidolgozásának.

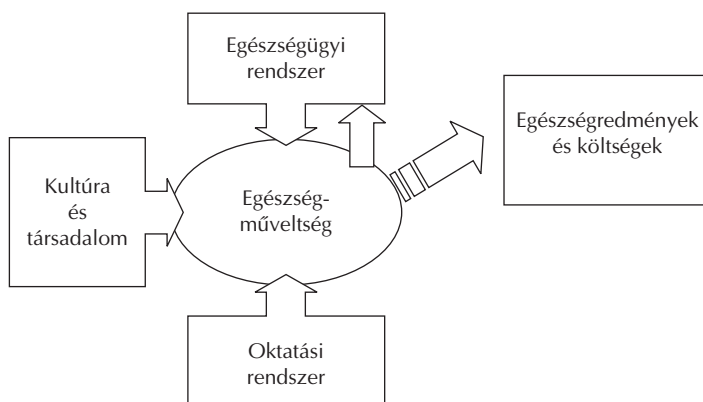
A következő ábrák az egészségműveltség méréséhez készített szemléletes fogalmi keretet mutatják be. A 6.4. ábra úgy helyezi el a műveltséget, mint az egészségműveltség alapját, az egészségműveltséget pedig mint aktív közvetítőt az egyének és az egészségkontextusok között. Az egyének specifikus faktorok készletét hozzák az egészségkontextusokhoz. Ilyenek a kognitív képességek, a szociális készségek, az emocionális állapot, a fizikai feltételek (pl. látási, hallási érzékelés). A műveltség szolgáltatja azokat a készségeket, amelyek alkalmassá teszik az egyedet az egészséginformációk megértésére, kommunikálására és a kapcsolatok kialakítására. A műveltség úgy definiálható, mint az olvasás, írás, matematikai alapok, beszéd és beszédértési készségek készlete (Kirsch, 2001). Az egészségműveltség hidat képez a műveltség és más készségek, valamint az egyének képességei és az egészségkontextusok között (Nielsen-Bohlman és mtsai., 2004, 32. o.)



6.4. ábra. Az egészségműveltség vizsgálatának lehetséges fogalmi kerete (Nielsen-Bohlman és mtsai., 2004, 33. o.)

A 6.5. ábra bemutatja azt a három szektort, amely feltételezhetően felelős az egészségműveltségért, és azt, hogy ezeken belül mely egészségműveltség-készségek építhetők ki. Az egészségműveltség kontextusait alkotó szektorok: (1) kultúra és társadalom, (2) egészségügyi rendszer és (3) oktatási rendszer. Ezek a szektorok beavatkozási pontok is egyben, amelyek kihívásokat és lehetőségeket biztosítanak az egészségműveltség fejlesztésére. Az ábra bemutatja az egyének kapcsolatát az oktatási rendszerrel és a szociális faktorokkal az egészségműveltségre vonatkozóan. Ez nem egy kauzális mo-

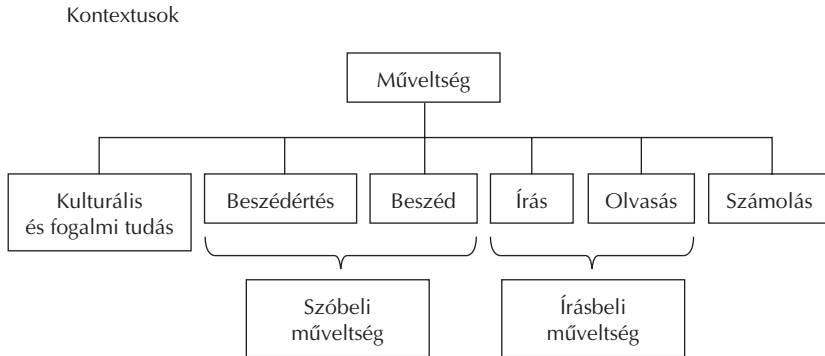
dell! Bár az ok-okozati összefüggés a korlátozott egészségműveltség és az egészségeredmények között még nem bizonyított, a vizsgálatok eredményei azt sugallják, hogy kauzális a kapcsolat. A kultúra elsősorban azokra az elképzelésekre, jelentésekre és értékekre vonatkozik, amelyeket az egyének mint a társadalom tagjai elsajátítanak. A kulturális, társadalmi és családi hatások kritikusan fontosak az attitűdök és a hitek (meggyőződések) formálásában. A nevelés és az egészségeredmények közötti kapcsolatok erősen bizonyítottak (Nielsen-Bohlman és mtsai., 2004, 32–35. o.).



6.5. ábra. Lehetséges beavatkozási pontok az egészségműveltség fejlesztésére (Nielsen-Bohlman és mtsai., 2004, 34. o.)

Mint láttuk, az egészségműveltséget igen különbözően definiálják. A 6.6. ábráról leolvashatók azok az egészségműveltség-összetevők, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a műveltség általános fogalmához. A műveltség elhelyezhető többszörös egészségkontextusban. Ebben az esetben magában foglalja a kulturális és fogalmi tudást, azon belül az egészség és a betegség megértését, a veszélyek/kockázatok és az előnyök meghatározását. Továbbá a beszédértési és beszédkézségeket, amelyek nélkülözhetetlenek az egészségkommunikációban, az orvos-beteg interakciókban. Az írásbeli műveltség (print literacy) szükséges a könyvek, a bolti termékek feliratain található szavak elolvasásához. A számolási készségek szükségesek a táplálékok kalóriájának kiszámításához, a lázméréshez, az orvosok megfelelő mennyiségének kiméréséhez. Ez a modell az egészségkontextusokat az egészségre vonatkozó számos szituációként és tevékeny-

séggként használja. Az egyének egészségműveltségének szintje (komplex készségeinek készlete) az egyén egészséggel kapcsolatos magatartása, az oktatási rendszer és a kulturális és társadalmi kontextus interakciójának eredménye (Nielsen-Bohlman és mtsai., 2004, 37–38. o.).



6.6. ábra. A műveltség összetevői (Nielsen-Bohlman és mtsai., 2004, 38. o.)

Nemzeti egészségnevelési standardok, teljesítményindikátorok

A nemzeti egészségnevelési standardok szerepe, hogy leírják az elvárásokat arra vonatkozóan, hogy a tanulóknak mit kell tudniuk, mire kell képesnek lenniük a különböző iskolaszakaszok/évfolyamok végén a személyes, családi és közösségi egészség elősegítéséhez. Megjelenítik kötelezettségeinket a minőségi egészségnevelés elősegítésében minden gyermek számára. A standardok keretet adnak a tantervek fejlesztéséhez, kiválasztásához, a tanításhoz és a tanulók méréséhez az egészségnevelés területén. Lehetővé teszi a tanulók előrehaladásának megállapítását a különböző tartalmi/tantervi területeken a tanulók, a tanárok és a szülők számára egyaránt. A tanulók teljesítményét elhelyezhetjük egy skálán, így követhető a fejlődésük, és meghatározhatók a fejlesztés feladatai. A szintek lehetnek például: (1) kibontakozó (emerging), (2) fejlődő (developing), (3) megszerzett/teljesen megfelelő (acquired), (4) befejezett/kiváló, gyakorlott (accomplished) (lásd *British Columbia [BC] Ministry of Education: Levels of Student Performans, é.n.b*).

A különböző országok nemzeti egészségnevelési standardjai a tanulók által elsajátítandó egészségműveltség valamennyi elemére kiterjednek, és közel azonos tartalmi területeket érintenek.

Az áttekintett külföldi minták (pl. *EED-Alaska Content Standards*, 2008; *Alaska Department of Education & Early Development Skills for a Healthy life*, 2008; *Health Education Content Standards for California Public Schools. Kindergarten Through Grade Twelve*, 2008; *Health Information Technology: Initial Set of Standards, Implementation Specifications, and Certification Criteria for Electronic Health Record Technology*, 2009; *Ontario Public Health Standards*, 2008; *National Health Education Standards [NHES]*, 2007; *North Dakota Standards and Benchmarks. Content Standards. Health*, 2000; *Science Framework for the 2009. NAEP*) alapján a különböző tartalmi területeken „átívelő” standardok (7±2 db) általános felépítésére az alábbi szerkezet jellemző.

- *Állítás/követelmény*: 1 db állító mondat arra vonatkozóan, mit tudjon, mire legyen képes a tanuló.
- *Értelmezés/magyarázat*: a követelmény pár mondatos leírása, kifejtése.
- *Teljesítményindikátorok szakaszhatárok/évfolyamok szerint*: 7±2, általában maximum 10 db konkrét, kézzel fogható, ellenőrizhető követelmény; az egymondatos állítás kibontása olyan formában, hogy az a mérés során ellenőrizhető, értékelhető legyen.
- *Példák specifikus tudásra*: tények, szókincs, alapelvek, általánosítások, összefüggések, fogalmak, folyamatok lépései, stratégiák vagy folyamatok, amelyek leírják a specifikus információt vagy készségeket, amelyeket a tanulók elsajátítanak egy standarddal való találkozáskor.
- *Példák tevékenységekre*: tanítási/tanulási tevékenységek, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók elsajátítsák a standardokban és az indikátorokban leírt tudást és készségeket.

Az utóbbi két szerkezeti elem nem mindegyik nemzeti standard esetében jellemző, pedig igen hasznosak, mert explicitté teszik a tanárok számára az egészségnevelési feladatokat.

Az ún. „átívelő” standardok leírják a lényeges fogalmakat és készségeket, amelyeket különböző egészség tartalmi területek kontextusán belül tanítanak. Valamennyi készség tanult, és specifikus tartalmi területen és magatartásban kerül alkalmazásra. A standardok és indikátorok általában lefedik az egészség hat dimenzióját (fizikai, mentális, emocionális, szociális, lelki, intellektuális), és útmutatást adnak azok fejlesztéséhez az egészségnevelés-tanterv területein. Az információ/elképzelés (pl. tények, részletek, szókincs, alapelvek, általánosítások és fogalmak) standardokat a „tudja/ismerje” (know) vagy „értse” (understand) szavak, míg a készség/folyamat típusú

tudást általában a „tudja, hogyan” (know how to) vagy a „demonstrálja a képességét arra...” (demonstrate the ability to...) kifejezések jelzik a standardok elején. Az egészségnevelési standardok leggyakrabban az alábbi *hat egészségtartalom-területbe* szerveződnek:

1. táplálkozás és fizikai aktivitás,
2. növekedés, fejlődés és szexuális egészség,
3. baleset-megelőzés és biztonság,
4. alkohol, dohány és más drogok,
5. mentális, emocionális és szociális egészség,
6. személyes és közösségi egészség.

Az alábbiakban az amerikai nemzeti egészségnevelési standardokat (*National Health Education Standards, NHES, 2007*) és a kaliforniai iskolák egészségnevelési standardjait (*Health Education Content Standards for California Public Schools. Kindergarten Through Grade Twelve, 2008*) bemutatva illusztráljuk a fent leírtakat. Az *amerikai nemzeti standardok listája* (6.7. ábra) után az *1. standard példáján* (6.8. ábra) mutatjuk be a standardok szerkezetét és azt, hogyan bővülnek, egészülnek ki, változnak az életkor előrehaladtával a tanulóktól elvárt tudáselemek és teljesítmények. Azt is nyomon követhetjük, hogyan valósítható meg a központi érvényességű nemzeti standardok területi/helyi/iskolai igényekhez való adaptálása, pontosítása, részletezése (6.2. táblázat). Megfigyelhetjük továbbá, hogy a fókusz az egészségnevelési standardokban a készségek tanításán van, amelyek képessé teszik a tanulókat arra, hogy az egészséges viselkedést válasszák, és elkerüljék a nagy rizikóval járó viselkedéseket.

A nyolc átívelő egészségnevelési standard leírja a lényeges fogalmakat és készségeket, amelyeket a kaliforniai állami iskolákban hat egészségtartalmi terület kontextusán belül tanítanak. Az egészségnevelési standardok képviselik a minimumkövetelményeket a komprehenzív/átfogó iskolai egészségnevelés számára. Nem minden egészségtartalmi terület szerepel minden évfolyamon (6.3. táblázat), és a helyi egészségprioritásoktól függően további tartalmi területek építhetők be a különböző évfolyamokra. A 6.9. ábra az 1. évfolyamon tanított tartalmi területeken mutatja be az 1. standard követelményeit.

Az egészségnevelési standardok útmutatót adnak az egészségnevelés-tantervek kifejlesztéséhez, azonosítják, mit kell tudni és mire kell képesnek lenni minden tanulónak az egyes iskolaszakasz-határokon/évfolyamokon. A döntést arról, hogyan a legjobb tanítani a standardokat, a tanárookra, iskolákra bízák.

1. A tanulók értsék meg az egészség támogatásához és a betegség megelőzéséhez kapcsolódó fogalmakat az egészség növeléséhez.
2. A tanulók elemezzék a család, a társak, a kultúra, a média, a technológia és más faktorok egészségmagatartásra gyakorolt hatását.
3. A tanulók mutassák be, hogy képesek hiteles információk, termékek és szolgáltatások megszerzésére az egészség növeléséhez.
4. A tanulók mutassák be, hogy képesek használni interperszonális kommunikációs készségeiket az egészség növelésére és az egészségkockázat csökkentésére.
5. A tanulók mutassák be, hogy képesek döntéshozó készségeiket használni az egészség növeléséhez.
6. A tanulók mutassák be, hogy képesek használni a célkijelölési készségeiket az egészség növelésére.
7. A tanulók mutassák be, hogy képesek az egészségnövelő viselkedések gyakorlására és az egészségkockázatok elkerülésére vagy csökkentésére.
8. A tanulók mutassák be, hogy képesek támogatni a személyes, családi és közösségi egészséget.

6.7. ábra. Az „átívelő” amerikai nemzeti egészségnevelési standardok listája
(National Health Education Standards, NHES, 2007)

1. Standard

A tanulók értsék meg az egészség támogatásához és a betegség megelőzéséhez kapcsolódó fogalmakat az egészség növeléséhez.

Értelmezés: Az alapvető egészségfogalmak és a funkcionális egészségtudás elsajátítása, az alapok kifejtése az egészségnövelő viselkedés elősegítéséhez a fiatalok körében. Ez a standard magában foglalja azokat a lényeges fogalmakat, amelyek megalapozzák az egészségmagatartás alapelveit és modelljeit. A fogalmakat, amelyek az egészség elősegítésére és a veszélyek csökkentésére vonatkoznak, a teljesítményindikátorok foglalják magukban.

Teljesítményindikátorok

Óvoda – 2. évfolyam

- 1.2.1. Ismerje fel, hogy az egészséges magatartás befolyásolja a személyes egészséget.
- 1.2.2. Fogadja el, hogy az egészségnek sok dimenziója van.
- 1.2.3. Írja le a fertőző betegségek megelőzésének módjait.
- 1.2.4. Sorolja fel a gyakori gyermekkori sérülések megelőzésének útjait.
- 1.2.5. Írja le, miért fontos törekedni az egészség megóvására.

3–5. évfolyam

- 1.5.1. Írja le az összefüggést az egészséges magatartás és a személyes egészség között.
- 1.5.2. Azonosítsa az emocionális, intellektuális, fizikai és szociális egészség példáit.
- 1.5.3. Írja le a módokat, ahogyan a biztonságos és egészséges iskola és a szociális környezet elősegítheti a személyes egészséget.
- 1.5.4. Írja le a gyakori gyermekkori sérülések és egészségügyi problémák megelőzésének útjait.
- 1.5.5. Írja le, mikor fontos törekedni az egészség megóvására.

6.8. ábra. Példa az átívelő amerikai egészségnevelési standardok felépítésére – az 1. standard részletes leírása az óvodától az 5. évfolyamig
(National Health Education Standards, NHES, 2007)

6.2. táblázat. Egészségnevelési tartalmi standardok a kaliforniai állami iskolák részére (*Health Education Content Standards for California Public Schools. Kindergarten Through Grade Twelve, 2008*)

Standardelemek	Tartalmi területek
1. Nélkülözhetetlen egészségfogalmak	1. Táplálkozás és fizikai aktivitás
2. Egészséget befolyásoló hatások elemzése	2. Növekedés, fejlődés és szexuális egészség
3. Valid egészséginformációk elérése	3. Baleset-megelőzés és biztonság
4. Interperszonális kommunikáció	4. Alkohol, dohány és más drogok
5. Döntéshozás	5. Mentális, emocionális és szociális egészség
6. Célkijelölés	6. Személyes és közösségi egészség
7. Egészségnövelő viselkedések gyakorlása	
8. Egészségtámogatás	

6.3. táblázat. Egészségnevelési tartalomterületek a különböző évfolyamokon az állami kaliforniai iskolákban (*Health Education Content Standards for California Public Schools. Kindergarten Through Grade Twelve, 2008*)

Évfolyam	Táplálkozás és fizikai aktivitás	Növekedés, fejlődés és szexuális egészség		Baleset-megelőzés és biztonság	Alkohol, dohány és más drogok	Mentális, emocionális és szociális egészség	Személyes és közösségi egészség
		Növekedés és fejlődés	Szexuális egészség				
Óvoda	✓	✓		✓	✓	✓	✓
1. évfolyam		✓		✓			✓
2. évfolyam	✓				✓	✓	
3. évfolyam		✓				✓	✓
4. évfolyam	✓			✓	✓		
5. évfolyam	✓	✓	✓				✓
6. évfolyam				✓	✓	✓	
7–8. évfolyam	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9–12. évfolyam	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

1. évfolyam

2) Növekedés és fejlődés

1. Standard: Lényeges fogalmak

- 1.1. Írja le, hogyan növekednek és érnek az élőlények.
- 1.2. Azonosítsa a test főbb belső és külső részeinek anatómiai nevét.
- 1.3. Azonosítsa az egészséges növekedést és fejlődést elősegítő viselkedések bő választékát.
- 1.4. Írja le, hogy egy család tagjai változatos/többféle szereppel, felelősséggel és egyéni szükségletekkel rendelkeznek.

3) Baleset-megelőzés és biztonság

1. Standard: Lényeges fogalmak

- 1.1. Írja le a biztonságos és nem biztonságos helyek jellemzőit.
- 1.2. Azonosítsa a termékek feliratait/címkéit, amelyek elővigyázatosságról és veszélyekről adnak információt.
- 1.3. Vitassa meg az alapbiztonságra vonatkozó jelzőtáblák, szimbólumok és figyelmeztető feliratok jelentését.
- 1.4. Azonosítsa a biztonsági kockázatokat otthon, az iskolában és a közösségben.
- 1.5. Azonosítsa a balesetek kockázata csökkentésének módjait otthon, az iskolában és a közösségben.
- 1.6. Magyarázza meg annak fontosságát, hogy szólni kell egy felnőttnek, ha valaki veszélyben van, vagy dulakodásba keveredik.
- 1.7. Különböztesse meg a megfelelő és nem megfelelő érintkezést.
- 1.8. Magyarázza meg, miért a hátsó ülés a legbiztonságosabb hely a fiatalok számára, amikor egy klímával felszerelt járművön utazunk.
- 1.9. Határozza meg és magyarázza a fegyverek veszélyességét, és annak fontosságát, hogy elmondja egy megbízható felnőttnek, ha látja vagy hall arról, hogy valakinek fegyvere van.
- 1.10. Azonosítsa a balesetek kockázatcsökkentésének módjait, mialatt gépkocsiban vagy buszban utazik (pl. biztonsági öv viselése).
- 1.11. Demonstrálja a nehéz háti csomagok, könyvcsomagok kezelésének helyes technikáit felemeléskor és szállításkor.
- 1.12. Határozzon meg egyszerű konfliktusfeloldó technikákat.
- 1.13. Azonosítson elutasító készségeket a személyes biztonságot érintő szituációkban (pl. használja a „nem” kijelentést, sétáljon vagy fusson messzire, a dolog kicserélése, halasztása).

6) Személyes és közösségi egészség

1. Standard: Lényeges fogalmak

- 1.1. Magyarázza a hatékony fog- és személyes higiéné gyakorlatok/szokások fontosságát.
- 1.2. Azonosítsa a biztonságos napozás jelentőségét.
- 1.3. Vitassa meg a baktériumok átvitele jelentőségének fontosságát.
- 1.4. Azonosítsa a fertőző betegségek átadása megelőzésének módjait.
- 1.5. Írja le néhány gyakori egészségügyi probléma és betegség tüneteit, magában foglalva a krónikus betegségeket (pl. asztma, allergiák, cukorbetegség, influenza).
- 1.6. Magyarázza a különbséget a fertőző és a nem fertőző betegségek között.
- 1.7. Vitassa meg, hogyan befolyásolja az egyéni viselkedés a környezetet és a közösséget.
- 1.8. Azonosítsa az anyagokat, amelyek csökkenthetők, újból felhasználhatók vagy körforgást végeznek.
- 1.9. Azonosítsa a vészhelyzeteket (pl. balesetek, erőszakoskodások, tüzek, áradások, földrengések).

6.9. ábra. Példa az amerikai egészségnevelési standardok tartományi alkal-

mazására a kaliforniai iskolák részére (*Health Education Content Standards for California Public Schools. Kindergarten Through Grade Twelve, 2008*)

Összegzés, a továbblépés lehetőségei

Az egészségműveltség, egészségmagatartás az a terület, amely az elmúlt néhány évben sok országban kitüntetett figyelmet kapott a politikában és a kutatás területén egyaránt. Mint a műveltség más formái, az egészséginformáció megközelítésére, megértésére, felbecsülésére és kommunikálására való készségek is legjobban az iskoláztatás éve alatt fejlődnek. A fejlődés szempontjából különösen meghatározó az iskoláztatás kezdő szakasza. Az egészségnevelés-tantervek ajánlanak egy megközelítést az egészségműveltség és egészségmagatartás fejlesztésére, de még kevésbé ismert ennek hatása a tanulókra (*Wharf Higgins és mtsai., 2009*).

Az iskolai egészségnevelés-beavatkozások növelhetik az egészségműveltséget és hathatnak az egészségmagatartásra. A tanulók egészségműveltségi szintjében bekövetkező változás (növekedés) növelheti érdeklődésüket az egészségterület iránt, könnyebben megérthetik az egészségtananyagokat, és motiváltakká válhatnak arra, hogy egészségük fenntartása érdekében azt csinálják, amit tanultak. Természetesen az iskolán kívül számos más szociális és környezeti faktor is determinálja az egészség megértését, a műveltséget és a magatartást.

A természettudományos nevelés nyilvánvaló lehetőséget nyújt az egészségműveltség oktatási/nevelési programok és tartalmak megvalósításához. Ezt segítheti a természettudományos neveléshez kapcsolódó tanterv és egészségműveltség-program (*Nielsen-Bohlman és mtsai., 2004, 146. o.*).

Figyelembe kell venni, hogy a kulturális egészségmeggyőződések hatásával vannak arra, hogyan gondolkodnak az emberek egészségükről és egészségügyi problémáikról, mikor és kitől kérnek egészségvédelmet, és hogyan válaszolnak az életstílus-változtatási javaslatokra, egészségmegőrző beavatkozásokra és a kezelés betartására. A kulturális, szociális és családi hatások alakítják ki az attitűdöket és meggyőződéseket és következésképpen befolyásolják az egészségműveltséget (*Nielsen-Bohlman és mtsai., 2004, 109. o.*).

Az egészségműveltség mérésének iskolai kontextusban több nehézsége is van: (1) fogalmi keretek kidolgozása, illesztése a fogalmak definícióihoz,

modelljeihez; (2) az egészségnevelési standardok illesztése a központi tantervekhez, vizsgakövetelményekhez; (3) a követelmények teljesítését jelző indikátorok megválasztása; (4) a mérendő terület sokrétűsége nehezé teszi a mérés módszereinek, eszközeinek megválasztását, kifejlesztését.

A külföldi országok elől járnak hazánkhoz képest az egészségműveltség, egészségmagatartás fejlesztésében és a fejlődés diagnosztizálásában, mérésében iskolai kontextusban (lásd pl. *British Columbia [BC] Ministry of Education: Classroom Assessment and Student Reporting, é.n.c*; *British Columbia [BC] Ministry of Education: Levels of Student Performans, é.n.b*; *Kickbusch, 2007*; *Washington Classroom-Based Assessment [CBA]*). A bemutatott külföldi minták adaptálhatók a hazai viszonyokra: az egészségműveltség, egészségmagatartás elemeit és központi tanterveink egészségterülettel kapcsolatos követelményeit, valamint a kétszintű érettségi vizsgák részletes követelményeit és a forgalomban lévő tankönyveket figyelembe véve kidolgozhatók az évfolyamokra lebontott egészségnevelési standardok, teljesítményindikátorok és az azokat lefedő, a teljesítmény értékelésére és a fejlődés követésére alkalmas mérőeszközök. Érdemes figyelembe venni a hatékony egészségnevelés-tantervek jellemzőit (lásd *Characteristics of an Effective Health Education Curriculum, 2008*) és ezek alapján korrigálni, kiegészíteni a meglévő központi tanterveinket is. Ezzel megtehetjük az első lépéseket a komprehenzív egészségfejlesztő programok kifejlesztésének irányába.

Az elméleti keretrendszer elkészítéséhez alapul szolgálhatnak még az egészségfejlesztés nemzetközi és nemzeti dokumentumai: pl. a *Nemzeti Egészségfejlesztési Stratégia*, a *Nemzeti Egészségfejlesztési Program*, azok elemzései (lásd pl. *Meleg, 2000a*; *Székely, 2000a, 2000b, 2000c*), a rájuk épülő, az egészség fejlesztését segítő *Módszertani füzetek* és nem utolsósorban az iskolai egészségnevelés feladatainak újrafogalmazásával, az egészségprogramok kidolgozásával foglalkozó írások (lásd pl. *Meleg, 1997, 1999, 2000b, 2002*; *Németh Miklósné, 2004*).

Irodalom

Abel, G., Plumridge, L. és Graham, P. (2002): Peers, networks or relationships: Strategies for understanding social dynamics as determinants of smoking behavior. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, **9**, 4. sz. 325–338.

- Ackard, D. M. és Neumark-Sztainer, D. (2001): Health care information sources for adolescents: Age and gender differences on use, concerns, and needs. *Journal of Adolescent Health*, **29**, 3. sz. 170–176.
- Ajzen, I. (1991): The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, **50**, 2. sz. 179–211.
- Ajzen, I. és Fishbein, M. (1980): *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Alaska Department of Education & Early Development Skills for a Healthy life (2008). Alaska Department of Education & Early Development, Alaska.
<http://www.eed.state.ak.us/tls/frameworks/health/chapter4.htm>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Ander Zoltán (1986): *Ember és egészség*. Dacia Könyvkiadó, Kolozsvár.
- Antonovszky, A. (1987): *Unraveling the Mystery of Health*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Ask me 3. (2003): *Good Questions for Your Health*. <http://www.askme3.org/>.
- Aszmann Anna (szerk., 2003): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat „Nemzeti jelentés” 2002*. Országos Gyermkegészségügyi Intézet, Budapest. www.hbsc.org. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy theory: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 2. sz. 191–215.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.
- Belloc, N. és Breslow, L. (1972): Relationship of physical health status and health practices. *Preventive Medicine*, **1**, 3. sz. 409–421.
- Bowling, A. (2002): *Research methods in health. Investigating health and health services*. Open University Press, Buckingham.
- Brey, R., Clark, S. és Wantz, M. (2007): Enhancing health literacy through accessing health information, products, and services: An exercise for children and adolescents. *Journal of School Health*, **77**, 9. sz. 640–647.
- British Columbia (é.n.a): Ministry of Education: Health Literacy. British Columbia. http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/healthy_living/background/health_literacy.htm. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- British Columbia (é.n.b): Ministry of Education: Levels of Student Performans. British Columbia. http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/healthy_living/background/levels_student_performance.htm. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- British Columbia (é.n.c): Ministry of Education: Classroom Assessment and Student Reporting. British Columbia. http://www.bced.gov.bc.ca/classroom_assessment/09_report_student_prog.pdf. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Canadian Consensus Statement (2007): *Schools and communities, working in partnership to create and foster health-promoting schools*. *Comprehensive School Health*. www.safehealthyschools.org. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Canadian Public Health Association (2008): *Priorities for Action. Outcomes from the National Symposium on Health Literacy*. Canadian Public Health Association, Ottawa.

- http://www.cpha.ca/uploads/portals/h-l/priorities_e.pdf. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Catford, J. (1983): Positive health indicators – towards a new information base for promotion. *Community Medicine*, **5**, 2. sz. 125–132.
- CDC's School Health Education Resources* (2007). National Health Education Standards (NHES). National Center for Chronic Disease Prevention and School Health. Atlanta. <http://www.cdc.gov/HealthyYouth/SHER/standards/index.htm>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- CDC's School Health Education Resources* (2008). Characteristics of an Effective Health Education Curriculum. National Center for Chronic Disease Prevention and School Health. Atlanta. <http://www.cdc.gov/healthyyouth/sher/characteristics/index.htm>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Cohall, A. T., Cohall, R., Dye, B., Dini, S., Vaughan, R. D. és Coats, S. (2007): Oveheard in the falls: What adolescents are saying, and what teachers are hearing, about health issues. *Journal of School Health*, **77**, 7. sz. 344–350.
- Constitution of the World Health Organization* (1948). WHO. New York.
- Csikszentmihályi Mihály (2010): *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DiCenso, A., Borthwick, V. W., Busca, C. A., Creatura, C., Holmes, J. A., Kalagian, W. F. és mtsai. (2001): Completing the picture: Adolescents talk about what's missing in sexual health services. *Canadian Journal of Public Health*, **92**, 1. sz. 35–38.
- Dzsakartai Nyilatkozat, 1997 (Egészségmegőrzés a XXI. században). In: Kishegyi Júlia és Makara Péter (szerk., 2004): *Egészségfejlesztési módszertani füzetek kiadványsorozat. Az egészségfejlesztés alapelvei (Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai)*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. <http://www.oefi.hu/alapelvek.pdf>.
- EED-Alaska Content Standards. Skills for a healthy life.* (2008). Alaska. <http://www.eed.state.ak.us/ContentStandards/lifeskills.html>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Elekes Zsuzsanna (2001): *A magyarországi középiskolások alkohol- és drogfogyasztása: [ESPAD: Európai Iskolai Felmérés az Alkohol- és Drogfogyasztásáról: 1995]*. Népjóléti Minisztérium, Budapest.
- Elekes Zsuzsanna (2007): *A budapesti 8–10. évfolyamon tanuló diákok alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásairól*. Kutatási beszámoló. Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Társadalompolitika Intézet, Budapest. http://www.echosurvey.hu/_user/downloads/espada/espada07.Bp.pdf. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Ewles, L. és Simnet, I. (1999): *Egészségfejlesztés. Gyakorlati útmutató*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- Felvinczi Katalin (1998): Iskola-egészségügyi program. Tantárgyfejlesztési kísérlet. *Egészségnevelés*, **39**, 5–6. sz. 250–253.
- Fishbein, M. (1995): Developing effective behavior change interventions: Some lessons learned from behavioral research. In: Backer, T. E., David, S. L. és Soucy, G. (szerk.): *Reviewing the behavioral sciences knowledge base on technology transfer*. Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse, Rockville. 246–261.

- Fishbein, M. (2000): The role of theory in HIV prevention. *AIDS Care*, **12**, 3. sz. 273–278.
- Fishbein, M. és Ajzen, I. (1975): *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley, Readig.
- Fishbein, M., Cappella, J. N., Hornik, R., Sayeed, S., Yzer, M. C. és Ahern, R. K. (2002): The role of theory in developing effective anti-drug public service announcements. In: Crano, W. D. és Burgoon, M. (szerk.): *Mass media and drug preventions: Classic and coutemporary theories and research*. Erlbaum, Mahwah. 89–117.
- Fishbein, M. és Yzer, M. (2003): Using Theory to Design Effective Health Behavior Interventions. *Communication Theory*, **13**, 2. sz. 164–183.
- Fisher-Wilson, J. (2003): The crucial link between literacy and health. *Annals of Internal Medicine*, **139**, 10. sz. 875–878.
- Gazmararian, J., Curran, J., Parker, R., Bernhardt, J. és DeBuono, B. (2005): Public health literacy in America, an ethical imperative. *American Journal of Preventive Medicine*, **28**, 3. sz. 317–322.
- Graves, V. A. (2005): The unique health needs of young women: Application for occupational health professionals. *AAOHN Journal*, **53**, 7. sz. 320–327.
- Gochman, D. S. (1988): Health behavior: Plural perspectives. In: Gochman, D. S. (szerk.): *Health behavior. Emerging research perspectives*. Plenum Press, New York. 3–14. <http://books.google.hu/books?id=6bkgqiot7Q0C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Harris, D. M. és Guten, S. (1979): Health protecting behavior: An exploratory study. *Journal of Health and Social Behavior*, **20**, 1. sz. 17–29.
- Health Education Content Standards for California Public Schools. Kindergarten Through Grade Twelve* (2008). Adopted by the California State Board of Education, California. <http://www.cde.ca.gov/pe/pn>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Health Information Technology Initial Set of Standards, Implementation Specifications, and Certification Criteria for Electronic Health Record Technology* (2009). Department of Health & Human Services, h. n. <http://HealthIT.HHS.Gov/standardcertification>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Insel, P. és Roth, W. (2007): *Core Concepts in Health*. Brief Update. McGraw-Hill Humanities, New York.
- IPAQ (é. n.): International Physical Activity Questionnaire (IPAQ). <http://www.ipaq.ki.se/>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Jakarta Declaration on Leading Health Promotion into the 21st Century* (1997). WHO, Jakarta.
- Janz, N. K. és Becker, N. H. (1984): The health belief model: A decade later. *Health Education Quarterly*, **11**, 1. sz. 1–47.
- Joint Committee on Health Education Terminology (1991): *Dictionary of Public Health Promotion and Education: terms and concepts*. <http://www.pakdata.net/ebooks/Public%20Health/dictionary-of-public-health-promotion-and-education-terms-and-concepts.9780787969196.33450.pdf>
- Kasl, S. V. és Cobb, S. (1966a): Health behavior, and sick-role behavior. 1. Health and illness behavior. *Archives of Environmental Health*, **12**, 2. sz. 246–266.
- Kasl, S. V. és Cobb, S. (1966b): Health Behavior, illness behavior, and sick-role behavior. 2. Sick-role behavior. *Archives of Environmental Health*, **12**, 4. sz. 531–541.

- Kickbusch, I. (1997): Health-promoting environments: the next steps. *Australian and New Zealand Journal, of Public Health*, **21**. 4. sz. 431–434.
- Kickbusch, I. (2007): *From policy and practice to beyond. In health literacy: Concept, measurement and practice*. Canadian Council on Learning, Vancouver.
<http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/ED97299E-46AF-429E-9EAE-55AE806ECD2D/0/HLKCSymposiumReport07.pdf>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Kickbusch, I., McQueen, D. és mtsai. (szerk., 2007): *Health and Modernity, Theoretical Foundations of Health Promotion*. Der Schweizerische, Springer.
- Kirsch, I. S. (2001): The framework used in developing and interpreting the International Adult Literacy Survey (IALS). *European Journal of Psychology of Education*, **16**. 3. sz. 335–361.
- Kolbe, L. J. (2005): A Framework for School Health Programs in the 21st Century. *Journal of School Health*, **75**. 6. sz. 226–228.
- Kósa Karolina (2006a): Az egészség és az egészséget meghatározó tényezők. In: Barabás Katalin (szerk.): *Egészségfejlesztés. Alapismeretek pedagógusok számára*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest. 13–17.
- Kósa Karolina (2006b): Lehetőségek a jó egészségi állapot megőrzésére. A megelőzés és az egészségfejlesztés. In: Barabás Katalin (szerk.): *Egészségfejlesztés. Alapismeretek pedagógusok számára*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest. 45–49.
- Kósa Karolina (2010): Van-e hazai közmegegyezés arról, hogy mi az egészségfejlesztés? *Népegészségügy*, **88**. 1 sz. 3–10.
- Landole, M. (1974): *A New Perspective on the Health of Canadians: A working document (Lalonde Report)*. Ottawa.
http://www.hc-sc.gc.ca/hcs-sss/alt_formats/hpb-dgps/pdf/pubs/1974-lalonde/lalonde-eng.pdf. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Manganello, J. (2008): Health literacy and adolescents: A framework and agenda for future research. *Health Education Research*, **23**. 5. sz. 840–847.
- Matson-Koffman, D. M., Brownstein, J. N., Neiner, J. A. és Greaney, M. L. (2005): A site-specific literature review of policy and environmental interventions that promote physical activity and nutrition for cardiovascular health: what works? *American Journal of Health Promotion*, **19**. 3. sz. 167–193.
- Mechanic, D. (1972): Response factors in illness: The study of illness behavior. In: Jaco, E. G. (szerk.): *Patients, physicians and illness: A sourcebook in behavioral science and health*. Free Press, New York.
- Mechanic, D. (1978): *Medical sociology*. Free Press, New York.
- Meleg Csilla (1997): Életminőség: egészségmegőrzés és egészségfejlesztés. Egy lehetséges iskolai modell. *Új Pedagógiai Szemle*, **47**. 6. sz. 54–60.
- Meleg Csilla (1999): Az iskolarendszer és az oktatás szerepe az egészséggel kapcsolatos ismeretek közvetítésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **49**. 4. sz. 64–74.
- Meleg Csilla (2000a): Reflexiók a Nemzeti Egészségfejlesztési Stratégiákhoz. *Egészségnevelés*, **41**. 5–6. sz. 173–176.
- Meleg Csilla (2000b): Az egészség értékrendszerünkben elfoglalt helye. *Egészségnevelés*, **29**. 4. sz. 155–159.
- Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 11–29.

- Metcalf-Wilson, K. (2002): Confidentiality, communication and compliance: The three Cs of female adolescent care. *AWHONN. Lifelines*, **6**, 4. sz. 344–348.
- Modeste, N. N. és Tamayose, T. S. (szerk., 2002): *Dictionary of public health promotion and education. Terms and Concepts*. Jossey-Bass, San Francisco.
<http://www.pakdata.net/ebooks/Public%20Health/dictionary-of-public-health-promotion-and-education-terms-and-concepts.9780787969196.33450.pdf>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Naidoo, J. és Wills, J. (1999): *Gyakorlati alapok*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- National Assessment Governing Board (2009): *Science Framework for the 2009. National Assessment of Educational Progress. (NAEP)* U.S. Department of Education, Washington. <http://www.nagb.org/publications/frameworks/science-09.pdf>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- National Assessment of Adult Literacy (NAAL). A First Look at the Literacy of America's Adults in the 21st Century*. (2005). National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education. <http://nces.ed.gov/NAAL/PDF/2006470.PDF>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Németh Ágnes (szerk., 2007): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja. Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2006. évi felmérésének Nemzeti jelentése*. Országos Gyermekegészségügyi Intézet, Budapest.
- Németh Miklósné (2004): Egészségnevelési program az iskolákban. *A Biológia Tanítása*, **12**, 4. sz. 3–11.
- Nielsen-Bohlman, L., Panzer, A. M. és Kinding, D. A. (szerk., 2004): *Health Literacy: A Prescription to End Confusion*. National Academic Press, Washington D. C.
- North Dakota Standards and Benchmarks. Content Standards. Health* (2000). North Dakota Department of Public Instruction. www.dpi.state.nd.us. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Nutbeam, D. (2000): Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, **15**, 3. sz. 259–267.
- Ontario Public Health Standards* (2008). Ontario.
http://www.health.gov.on.ca/english/providers/program/pubhealth/oph_standards/ophs/progstds/pdfs/ophs_2008.pdf. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Paksi Borbála és Demetrovics Zsolt (2011): *Drogprevenció és egészségfejlesztés az iskolában*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Parsons, T. (1951): *The social system*. Free Press, Glencoe.
- Piaget, J. (1977): *The Grasp of Consciousness: Action and concept in the young child*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Pikó Bettina (2005): *Lelki egészség a modern társadalomban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina (2006): Az életmód elemei: a szabadidő és az egészségmagatartás. In: Barabás Katalin (szerk.): *Egészségfejlesztés. Alapismeretek pedagógusok számára*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest. 273–277.
- Protherore, J., Wallace, L. S., Rowlands, G. és DeVoe, J. E. (2009): Health literacy: setting an international collaborative research agenda. *BMC Family Practice*, **10**, 1. sz. 51–54.
<http://www.biomedcentral.com/1471-2296/10/51>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.

- Rapid Estimate of Adult Literacy in Medicine (REALM)* (2006). American Society on Aging and American Society of Consultant Pharmacists Foundation.
http://www.adultmeducation.com/AssessmentTools_1.html. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Ratzan, S. (2001): Health literacy: communication for the public good. *Health Promotion International*, **16**. 2. sz. 207–214.
- Rootman, I. és Gordon-El-Bihbety, D. (2008): *A Vision for a Health Literate Canada: Report of the Expert Panel on Health Literacy*. Canadian Public Health Association, Ottawa.
- Rosenstock, I. M. (1974): Historical origins of the health belief model. *Health Education Monographs*, **2**. 1–8.
- Rudd, R. E., Anderson, J. E., Oppenheimer, S. és Nath, C. (2007): *Health literacy: An Update of Medical and Public Health Literature*. U.S. Department of Health and Human Services, Office of Disease Prevention and Health Promotion, Washington.
- Rudd, R. E., Moeykens, B. A. és Colton, T. C. (2000): Health and Literacy: A review of the medical and public health literature. In: Comings, J. P., Garner, B. és Smith, C. (szerk.): *Annual Review of Adult Learning and Literacy*. Jossey-Bass, San Francisco, 158–199.
http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/rall_v7_ch6.pdf. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Schillinger, D., Grymbach, K., Piette, J., Wang, F., Osmond, D., Daher, C. és mtsai. (2002): Association of health literacy with diabetes outcomes. *Journal of the American Medical Association*, **288**. 4. sz. 475–482.
- Schneider, M. és Stokols, D. (2009): Multilevel Theories of Behavior Change: A Social Ecological Framework. In: Shumaker, S. A., Ockene, J. K. és Riekert, K. A. (szerk.): *The Handbook of Health Behavior Change*. Springer, LLC, New York.
- Selber, S. A. (2004): *Multiliteracies for a Digital Rhetoric Age*. SWR Studies in Writing.
- Seedhouse, D. (1986): *Health: The foundations for achievement*. Wiley, Chichester West Sussex és New York.
- Senge, P. (1990): *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Random House, London.
- Smith, B. (2004). Health literacy: A new perspective on an old problem. *Social Marketing Quarterly*, **10**. 3–4. sz. 69–72.
- Somers, C. L. és Surmann, A. T. (2005): Sources and timing of sex education: Relations with American adolescent sexual attitudes and behaviour. *Educational Review*, **57**. 1. sz. 37–54.
- Speros, C. (2005): Health literacy: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, **50**. 6. sz. 633–640.
- St. Leger, L. (2001): Schools, health literacy and Possibilities and Challenges. *Health Promotion International*, **16**. 2. sz. 197–205.
- Suchman, E. A. (1972): Stages of illness and medical care. In: Jaco, E. G. (szerk.): *Patients, physicians and illness: A sourcebook in behavioral science and health*. Free Press, New York.
- Sz. n. (2004a): Sundsvalli nyilatkozat az egészséget támogató környezetről, 1991. In: Kishegyi Júlia és Makara Péter (szerk.): *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.
<http://www.oefi.hu/alapelvek.pdf>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.

- Sz. n. (2004b): Az ottawai egészségfejlesztési charta. In: Kishegyi Júlia és Makara Péter (szerk.): *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. 9–14.
- Syme, L. (2002): Promoting health, preventing disease. *Social Marketing Quarterly*, **8**, 64–66.
- Székely Lajos (2000a): Nemzeti Egészségfejlesztési Stratégia az egészségnevelő szemével I. rész. *Egészségnevelés*, **41**, 3. sz. 65–73.
- Székely Lajos (2000b): Nemzeti Egészségfejlesztési Stratégia az egészségnevelő szemével II. rész. *Egészségnevelés*, **41**, 4. sz. 113–123.
- Székely Lajos (2000c): Nemzeti Egészségfejlesztési Stratégia az egészségnevelő szemével III. rész. *Egészségnevelés*, **41**, 5–6. sz. 161–172.
- The Scottish Government (2005): Curriculum Framework for Adult Literacy and Numeracy in Scotland. Edinburgh.
<http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education/Life-Long-Learning/17551/curriculumframework>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Von Sadowszky, V., Kleck Kover, C., Brown, C. és Armbruster, M. (2006): The need for sexual health information: Perceptions and desires of young adults. *MCN*, **31**, 6. sz. 373–379.
- Washington Classroom-Based Assessment (CBA)* (2009). OSPI, Washington.
<http://www.k12.wa.us/HealthFitness/CBAs/ElemCBAs09/ElemConceptsOfHealthAndFitness09.pdf>. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Wharf Higgins, J., Begoray, D. és MacDonald, M. (2009): A Social Ecological Conceptual Framework for Understanding Adolescent Health Literacy in the Health Education Classroom. *Am J Community Psychol.*, **44**, 3–4. sz. 350–362.
- WHO (1986): *Ottawa Charter for Health Promotion*. World Health Organization, Ottawa.
http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa_charter_hp.pdf. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- WHO (1998): *Health Promotion Glossary*. WHO, Geneva.
http://pdf-ebooks.org/download.php?url=http%3A%2F%2Fwww.who.int%2Fhpr%2FNPH%2Fdocs%2Fhp_glossary_en.pdf. 2010. szeptember 20-i megtekintés.
- Zarcadoolas, C., Pleasant, A. és Greer, D. (2005): Understanding health literacy: An expanded model. *Health Promotion International*, **20**, 2. sz. 195–203.
- Zarcadoolas, C., Pleasant, A. és Greer, D. (2006): *Advancing health literacy: A framework for understanding and action*. Jossey-Bass, San Francisco.

7.

A tanulás tanulása és mérésének lehetőségei

Habók Anita

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Bevezetés

A gazdasági és társadalmi változások hatására átalakult az a tudás, melyre szükségünk lehet életünk során. Ezzel párhuzamosan megváltoztak azok a képességek is, melyek nélkülözhetetlenek a mindennapi életben. Aki nem újítja meg tudását és nem szerzi meg a szükséges képességeket, lemaradhat, könnyebben kirekesztetté válik a társadalomban. A minőségi, a gyakorlatban is használható tudás hiányában nehézségekkel találhatjuk magunkat szemben a munka világában.

Nehezen prognosztizálható, hogy milyen tudásra lesz szükségünk a jövőben, ezért lényeges olyan képességeket elsajátítani, melyek segítségével tudásunkat meg tudjuk újítani, képesek leszünk a munkaerőpiac igényeihez alkalmazkodni. Ebben nyújt segítséget a tanulási képességek fejlesztése, a tanulás tanulása.

Tanulmányunk első részében megadjuk a tanulás tanulásának értelmezési kereteit és nemzetközi szakirodalomban előforduló értelmezéseket. A következő nagy egységben felvázoljuk a tanulás tanulásának fő kutatási irányvonalait. Ezt követően behatároljuk a diagnosztikus méréshez tartozó területeket.

A tanulás tanulásának további tanulmányozása az empirikus vizsgálatokhoz kapcsolódik. Bemutatunk több külföldi programot, továbbá áttekintjük, hogy milyen szegedi eredmények születtek a területünkhöz kapcsolódóan. Különös figyelmet fordítunk az 1–6. évfolyamokra, melyek a jelen kutatás alapját képezik. Az utolsó nagyobb egységben az értékelés tartalmi kereteire térünk ki, azt tanulmányozzuk, hogyan lehet a mérendő tartalmat elrendezni, figyelembe véve azokat az ismereteket és kutatási eredményeket, melyek a finn kutatásokból rendelkezésünkre állnak.

A tanulás tanulásának értelmezési keretei

Az Európai Unió számára már két évtizede nyilvánvalóvá vált, hogy az oktatás a gazdasági fejlődés egyik kulcsa. Az unió több dokumentumban is megfogalmazta az oktatás és képzés témájáról szóló álláspontját, a Fehér Könyv (1996) megjelenése például egy olyan állomás volt, mely részletesen tartalmazza az oktatásról és képzésről szóló elképzeléseket. Az élethosszig tartó tanulásról szóló memorandumban (2000) azt emelték ki, hogy mindenki számára szükség van az alapkészségek elsajátításának biztosítására. Az egész életen át tartó tanulás területén meghatározott kulcsüzenetek között szerepel az új ismeretek és készségek hozzáféréseinek biztosítása mindenki számára című pont, mely kimondja, hogy a munkavállalói oldalról is megjelent az ismeretek és készségek megújításának igénye és a változó körülményekhez való alkalmazkodás szükségessége.

Az Európai Tanács lisszaboni ülése alkalmával 2000-ben az Európai Unió megfogalmazta azon álláspontját, hogy a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává kíván válni, mely alapján a gazdasági fejlődés megvalósítását is kiemelten kezeli, valamint az emberi erőforrásokba való nagyobb mértékű befektetést is célul tűzi ki. Ebből kiindulva, megtörtént annak felülvizsgálata, hogy mely képességekre és tudásra van szükség a tudásalapú társadalomban és az élethosszig tartó tanúláshoz, másrészt azzal is foglalkoztak, hogyan lehet figyelemmel kísérni ezen képességek és tudás fejlődését az oktatás keretein belül. 2001 ősze és 2002 tavasza között a bizottság egy olyan munkacsoportot hozott létre, mely meghatározta azokat a kulcskompetenciákat, melyek fejlesztésére hangsúlyt kívánt fektetni (*Frederiksson és mtsai.*, 2006b). A munka eredményeként nyolc olyan kulcskompetenciát állapítottak meg az Európai Parlament és Tanács ajánlásában (2006, L 394/13), melyek az élethosszig tartó tanulás megvalósításához szükségesek. Ezek a következők:

- anyanyelven folytatott kommunikáció;
- idegen nyelveken folytatott kommunikáció;
- matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén;
- digitális kompetencia;
- a tanulás elsajátítása;
- szociális és állampolgári kompetenciák;
- kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia, valamint
- kulturális tudatosság és kifejező-készség.

A tanulás tanulása fogalom a magyar fordításban a tanulás elsajátításaként jelent meg. Mi a tanulás tanulása kifejezés használatánál maradunk, ahogyan az angol anyagban is olvasható. Az Európai Parlament és Tanács ajánlásában (2006, L 394/16) a következőképpen definiálták a fogalmat: „A tanulás elsajátítása az a képesség, amellyel az egyén a tanulásra törekszik és azzal foglalkozik, megszervezi saját tanulását, beleértve az idővel és információval való hatékony gazdálkodást is, mind az egyéni, mind a csoportos tanulás során. Ez a kompetencia magában foglalja az egyén tanulási folyamatának és szükségleteinek ismeretét, az elérhető lehetőségek felismerését és az akadályok megszüntetésének képességét az eredményes tanulás érdekében. Ez a kompetencia az új tudás és készségek megszerzését, feldolgozását és asszimilálását, továbbá útmutatások keresését és alkalmazását jelenti. A tanulás elsajátítása rávezeti a tanulót, hogy az előzetesen tanultakra és élettapasztalatára építsen annak érdekében, hogy a tudást és készségeket helyzetek sokaságában tudja használni és alkalmazni: otthon, a munkában, az oktatásban és képzésben. A motiváció és a magabiztosság elengedhetetlen az egyén kompetenciái tekintetében.”

Az Európai Bizottság munkája mellett a CRELL (Centre for Research on Lifelong Learning, az Élethosszig Tartó Tanulás Kutatási Központja) közreműködésével további lehetőség nyílt a tanulás tanulásának kutatására az élethosszig tartó tanulás témaköréhez kapcsolódóan, ahol éveken át fogták össze a téma kutatását. Konferenciákat szerveztek, és összegyűjtötték azokat a projekteket, melyek a tanulás tanulásával foglalkoztak. A kutatóegyetemek közül az utóbbi években főként az Amszterdami Egyetemen, a Bristoli Egyetemen és a Helsinkii Egyetemen folytak a területhez kapcsolódó kutatások.

Magyarországon a tanulás tanítása témája megjelenik a Nemzeti alaptantervben, de az ezzel kapcsolatos empirikus vizsgálatok háttérbe szorulnak. Az SZTE Oktatáseméleti Kutatócsoportja a Diagnosztikus mérések projekt keretében célul tűzte ki ennek a területnek a vizsgálatát is, mégpedig a tanulók oldaláról megközelítve, a tanulás tanulását középpontba állítva.

A tanulási készségek értelmezésének és fejlesztésének fontosabb nemzetközi megközelítései

A tanulás tanulásának sokféle értelmezése létezik, többféleképpen határolják körül a fogalmat. A közös pont az a kutatásokban, hogy vagy a kognitív, vagy az affektív, vagy a metakognitív oldalt, illetve ezek kombinációját emelik ki (lásd például *Candy*, 1990; *Coffield*, 2002; *Cornford*, 2002). *Waeytens* és munkatársai (2002) is hangsúlyozzák – egyetértve *Hounsell* (1979) megállapításával –, hogy a tanároknak a tanulás tanulásáról nincs egységes álláspontja, szűkebb és tágabb értelemben egyaránt használják ezt a kifejezést. A tágabb értelmezés a magasabb szintű kognitív képességekre, a problémamegoldásra és az információfeldolgozás magasabb rendű alkalmazására vonatkozik. A tanulás itt nemcsak eszközként jelenik meg, hanem célként is. A tanárok olyan tanulókat szeretnének az iskolából kibocsátani, akik a céljaikat definiálni tudják, és képesek azok megvalósítására (*Candy*, 1990).

A tanulás tanulása egy életen át tartó folyamat, amely során létrejönnek a tanulásról való elgondolások, és kialakulnak a tanulási szokások. Már az iskolában olyan tudás átadására van szükség, amelynek segítségével a tanulók elindulnak a tanulni tudás útján, és képessé válnak az élethosszig tartó tanulásra. Nem lehet azonban figyelmen kívül hagyni a meggyőződések (beliefs) és attitűdök, továbbá a készségek fontos szerepét sem, melyek a tanulás aktív meghatározói (*Candy*, 1990). Ezek segítségével válhat a tanulás hatékonyabbá, és nyújt segítséget a sikeres önszabályozó tanulóvá váláshoz. Az életkor szerepe sem elhanyagolható ebben a folyamatban, a tanulási szokások, stratégiák és technikák változhatnak az életkorral (*Smith*, 1990; *Roth*, 1996). Ahhoz, hogy a tanulók a számukra hatékony tanulási stratégiákat és technikákat egy adott helyzetben ki tudják választani, már az iskolai évek elejétől tudatos felkészítő tanári munkát igényel.

A tanulás tanulása fogalom szűk értelmezése éppen a tanulási készségeket, stratégiákat és technikákat emeli ki, de *Hounsell* (1979) arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulás tanulása azért több annál, mint technikák és stratégiák használata a tananyag elsajátítása érdekében, mert célja, hogy a tanuló legyen az aktív építője saját megértésének, és ne csak az információszerzés álljon a középpontban (*Murphy*, 1991, idézi *Waeytens* és mtsai., 2002). A tanulás egyre inkább a mindennapok részét alkotja, továbbá a változó gazdasági és társadalmi élethez való alkalmazkodás feltételezi azt, hogy képes legyen az egyén az új ismeretek elsajátítására és az önálló tanulásra (*Rawson*,

2000). A tanulás tanulásának fogalmát egy készségben vagy inkább készségek rendszerében határozta meg Rawson (2000), amelynek alkotórészeihez a tanulási készségeket, a kritikai analízist, az időbeosztást, a tervezést és a célkitűzést sorolta.

A tanulás tanulásának fejlődését Smith (1990) nyomán úgy lehet jellemezni, hogy az egy olyan idealizált állapot, melyben a személy aktív, magabiztos tanulóvá válik, képes az önmonitorozásra, széles repertoárral rendelkezik a tanulóval kapcsolatos megértésről és stratégiákról, hatékonyan tanul, és megvalósítja az értelmes tanulást. A tanulás tanulását egy olyan esernyővel jellemezte, melyet *célként*, *folyamatként* vagy *érdeklődési területként* lehet értelmezni. A *cél* egy olyan eszközt képvisel, mely által tanulóként leszünk hatékonyabbak a környezeti hatásoktól függetlenül; a *folyamatban* kifejti, hogy milyen módon lehet a tanulás tanulásának folyamatait és tevékenységeit elsajátítani; az *érdeklődési terület* pedig a gyakorlat és a politikai élet résztvevőinek informálására vonatkozik, hogy a fogalommal kapcsolatban számukra egyértelmű információk álljanak rendelkezésre (Roth, 1996). Smith (1990) összefoglalta a tanulás tanulásának megnyilvánulási formáit, melyek a tanulás tanulásán túl a tanulás tanítására is utalnak:

1. az egyén öntudatosságának és önmegfigyelő kapacitásának növelése a tanulási tevékenység során,
2. segítségnyújtás, hogy az egyén aktív tanulóvá váljon, és a tanulási tevékenység ellenőrzését megfelelően hajtsa végre,
3. a tanulási stratégiák repertoárjának szélesítése,
4. felkészítés arra, hogy az egyén a tárgyi területek, módszerek változó körülményeihez tudjon alkalmazkodni,
5. a tanuló magabiztségének, motiváltságának növelése,
6. kognitív hiányosságok kompenzálása,
7. csoportos kérdezés és a problémamegoldás készségének fejlesztése,
8. segítségnyújtás, hogy a különböző oktatási programok közül ki tudják választani a számukra megfelelőt,
9. a szervezett tanulás elősegítése (Smith, 1990).

Ebből a nézőpontból kiindulva elemezzük Weinert (1994) elméletét, aki a kognitív és affektív oldal mellett a metakognitív és metamotivációs szintet is felveti a tanulás tanulásának tanulmányozásakor. Weinert (1994) a tanulás tanulását több oldalról is megközelíti. A gyakorlati értelmezéshez két követelményt tart szükségesnek. Egyrészt a problémamegoldáshoz szükséges tartalmi ismereteket és képességeket, másrészt a hatékony tanulási és

gondolkodási stratégiákat. Ezeken túl említi a metakognitív és metamotivációs kompetenciák megszerzése lehetőségeinek fontosságát is. A metakognitív tudáson belül a tudásszerzésre, a tanulási, gondolkodási és felidézést segítő stratégiákra, valamint az információk tanulást könnyítő, célszerű szervezési módjaira koncentrál. Felhívja továbbá a figyelmet az önszervező és önszabályozó tanulásra is, melyek alapján kiderül, hogy a tanulás tanulás rendkívül összetett folyamat, olyan kutatási területeket foglal magába, mint a tudásszerzés és információfeldolgozás, tanulási stratégiák és technikák, problémamegoldás, metakogníció, motiváció és attitűdök.

Higgins (2007) arról számol be, hogy a kutatásaik alapján a tanulás tanulása nem egyszerűen tevékenységek vagy technikák együttese, melyeket az iskolában alkalmazhatnak, hanem olyan módszereket és megközelítési módokat foglal magába, melyek a hatékony tanulási szokások és diszpozíciók fejlesztése során sikeresen alkalmazhatók. A tanulás tanulása fogalom a következő pontokat fedi le:

- A felelősség nemcsak a tanáré vagy a tanulóé, hanem mindketten függő szerepbe kerülnek, melyben a résztvevők segítséget kérnek, támogatják egymást, hibáznak, reflektálnak és felülvizsgálják a terveiket.
- Különböző módszereket fejlesztenek ki különböző tanulóknak, de a hangsúlyt arra helyezik, hogy a tanulók a képességek széles repertoárjával rendelkezzenek, ismerjék a tanulási megközelítési lehetőségeket, és alakítsanak ki aktív tudást.
- A tanulási folyamat nyílt meg tárgyalására is hangsúlyt fektetnek, aminek során a stratégiák és a motiváció mindenki saját eszköztárává válik és mindenki számára nyilvánvalóvá lesz.
- A változás előnyeinek felismerése nehéz lehet, de támogató és kihívásokban gazdag környezetet teremt tanárnak és tanulóknak egyaránt.

A jelenlegi tanulás tanulásához kötődő vizsgálatok közül három csoport – az Amszterdami Egyetemé, a Bristol Egyetemé és a Helsinki Egyetemé – munkája emelkedik ki, mely a Szegedi Egyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportjának a diagnosztikus mérésekkel foglalkozó projektje szempontjából iránymutató. Szorosabban a finn kutatásokhoz kapcsolódunk a diagnosztikus méréseken alapuló projektünkben.

Az egyik kiemelkedő kutatássorozat a Bristol Egyetem Hatékony Élethosszig Tartó Tanulási Eszköztárához (Effective Lifelong Learning Inventory) köthető Deakin-Crick, Broadfoot és Claxton (2004) vizsgálati nyomán. Kutatásuk fő célja az volt, hogy a hatékony élethosszig tartó ta-

nuláshoz szükséges jellemzőket beazonosítsák, definiálják és mérőeszközöket dolgozzanak ki a hatékony élethosszig tartó tanuláshoz fűződő vizsgálatokhoz. A learning power komponenseit szerették volna feltárni, és azt, hogy a learning power dimenziói hogyan hasznosíthatók a tanításban és a tanulásban.

A tanulási eszköztár témái a learning power tekintetében hét terület köré csoportosulnak, melyek a hatékony és nem hatékony tanuló közötti differenciálásra adnak lehetőséget. Ezek a növekvő orientáció, a kritikai kíváncsiság, a jelentésmegállapítás, a függőség és gyengeség, a kreativitás, a kapcsolat/függetlenség és a stratégiai tudatosság (*Hoskins és Fredriksson, 2008*). A tanulók kezébe olyan eszközt kívánnak adni a kutatók, melynek segítségével átgondolhatják a tudatos vagy tudattalan tanulási aspektusukat. A reflexió által tudatosabb tanulókká válnak, akik képesek felelősséget vállalni saját tanulásukért. A diagnosztikus eszközök segítségével a tanárok számára is visszajelzés érkezik, hogy mely területen van szükség a tanítási stratégiájukon változtatni. Az eredmények hozzájárulnak az oktatás minőségének javításához, a tanári munka professzionalizálásához és a bizalmon alapuló tanár-diák kapcsolat kialakításához (<http://www.ellionline.co.uk>).

A másik lényeges kutatás, melyet a tanulás tanulása témájának vizsgálatok kiindulópontnak tekintenek, az Amszterdami Egyetemen folyó keresztntanervi kompetenciák tanulmányozásával kapcsolatos. Ezen a területen *Meijer, Elshout-Mohr és Van Hout-Wolters (2001)* és *Elshout-Mohr, Meijer, Oostdam és van Gelderen (2004)* kutatásai az iránymutatók. Nyolc keresztntanervi kompetenciát határoztak meg, miután a holland nemzeti alaptantervben szereplő képességeket elemezték: 1. a figyelem irányítása, 2. az információ szelektálása és rendezése, 3. összegzés és következtetés levonása, 4. a véleményalkotás, 5. a vélekedések és véleménybeli értékek megértése, valamint a saját és mások tevékenységének megértése, 6. a vélemények megkülönböztetése a tényektől, 7. együttműködés a feladatokon, 8. a saját munka minőségi értékelése (*Hoskins és Fredriksson, 2008*).

Finnországban már korábban felismerték annak fontosságát, hogy a tanítás, tanulás kutatásához és fejlesztéséhez programok kidolgozására, valamint ezek gyakorlati megvalósítására van szükség (*Csapó, Csikos és Korrom, 2004; Hautamäki és mtsai., 2002*). A finn tanulás tanulása program 1996-ban indult a Nemzeti Oktatásügyi Testület (National Board of Education), a Pedagógiai Értékelési Központ (Centre for Educational Assessment), a Helsinki Egyetem és a Helsinki Város Önkormányzatának

Oktatási Osztálya (City of Helsinki Education Department) támogatásával. A Finn Tudományos Akadémia Kulturális és Társadalomtudományi Kutatási Bizottsága 2002-ben „Life as Learning” címmel (*Az élet mint tanulás*, 2003) indított kutatási programot, melyben az oktatás terén definiálták újra a tanulási célokat. Olyan területeket emeltek ki, mint:

- „egy újfajta kutatási kultúra meghonosítása a tanulás problematikájának területén, nemzetközi kapcsolatok építésével, interdiszciplináris megközelítéssel;
- válaszkeresés az élethosszig tartó és az élet minden területét átfogó tanulás kérdéseire, a kirekesztődés minimalizálása érdekében;
- szilárd interdiszciplináris elméleti alapot teremteni az élet minden területén (az oktatásban és a munkahelyen) felmerülő tanítás-tanulás fejlesztési igényekhez;
- előre jelezni a jövő várható tanulási igényeit a társadalom, a kultúra és az egyén szempontjából.” (*Az élet mint tanulás*, 2003, 535. o.)

A Helsinki Egyetemen *Hautamäki* és munkatársai (2002) tanulás tanuláshoz kapcsolódó kutatásai nyomán az empirikus vizsgálatok folyamatosan zajlottak, valamint intenzíven előtérbe került a tanulás tanulása komponenseinek vizsgálata. A Helsinki Egyetem kutatócsoportja arra hívta fel a figyelmet, hogy a tanulás tanulása különböző kognitív és affektív készségeket, képességeket foglal magába. A programban definiálták a fogalmat, mely szerint a tanulás tanulása nem más, mint „az új feladatokhoz való alkalmazkodás képessége és az erre való hajlandóság, a gondolkodáshoz való elkötelezettség aktiválása, valamint a remény perspektívái a tanulási tevékenységben és a tanulási tevékenységről való kognitív és affektív önszabályozás megőrzése által” (*Hautamäki és mtsai.*, 2002, 39. o.). A kognitív terület esetében a *Klauer* elméletéhez kötődő stratégiákhoz, *Piaget* akkomodáció- és asszimilációelméletéhez, *Carroll* kristályos- és folyékonyintelligencia-elméletéhez, *Snow* procedurális és deklaratív tudásfelosztásához kapcsolódnak kutatásaikban. Az affektív terület tanulmányozásakor az érzelmek vizsgálatával foglalkoztak.

További mérőföldkő volt a téma kutatásában a Tanulás tanulása projekt *Hautamäki* vezetésével, mely empirikus adatokkal szolgált. A programjuk 6. és 9. évfolyamosok számára készült, de 17 évesnél idősebb tanulók is részt vettek a vizsgálatokban 1996 és 2002 között. 2006-ig annyi adatot gyűjtöttek össze, mely lehetővé tette a longitudinális összehasonlítást a tanulás tanulásának kompetenciája és az élethosszig tartó tanulás között

(Hoskins és Fredriksson, 2008). Ezt követően vizsgálataikba 7-8 éves, 10 éves, 12-13 éves, 15-16 éves tanulók és felnőttek is bekerültek.

A tanulás tanulásának kutatási alapjai

A tanulás tanulása témájának empirikus kutatása 2005–2006-ban kezdett fokozottan a figyelem középpontjába kerülni a kulcskompetenciák kapcsán az Európai Bizottság támogatásával. Először is olyan európai szakértői hálózat létrehozása volt a cél, melyen keresztül lehetőség nyílt az egyes európai országok szakembereinek a találkozásra, konferenciákon való részvételre. Az európai hálózat létrehozásához a CRELL nyújtotta a kezdeti segítséget a szakértők kiválasztásával és megkeresésével. A szakembereket a témához kötődő területekről választották ki. Bekerültek a szakértői csoportba az említett három egyetemről kutatók (pl. *Ruth Deakin Crick*, *Jarkko Hautamäki* és *Sirkku Kupiainen*), valamint a témához kapcsolódó projektekkel foglalkozó szakértők is (pl. *Philip Adey*, *Csapó Benő*, *Andreas Demetriou*, *Elsebeth Korsgaard Sorensen*, *Amparo Moreno* és *Liv Sissel Grønmo*). A kiinduláskor fontos célként jelölték meg egy elméleti keretrendszer meghatározását, valamint a tanulás tanulása mérési kereteinek kidolgozását (Frederiksson és mtsai., 2006b).

Három tanácskozást terveztek, melyet Isprában tartottak. Az első alkalommal (Frederiksson és mtsai., 2006b. június 15–16.) a szakemberek bemutatásával, megismerésével foglalkoztak, és azt próbálták feltárni, hogy mit is tükröz pontosan a tanulás tanulása fogalom. Elkezdték továbbá feltárni azokat a kutatási projekteket is, melyek a tanulás tanulásához, valamint a kapcsolódó területekhez köthetők. A második alkalommal (Frederiksson és mtsai., 2006a. november 23–24.) három téma került a figyelem középpontjába: (1) mi is az a tanulás tanulása, (2) hogyan mérhető, továbbá (3) mit értenek a gyakorlati oktatásban a tanulás tanulása alatt. A harmadik alkalommal (Frederiksson és mtsai., 2007. május 3–4.) két fontos kérdés volt napirenden, az egyik a tanulás tanulásához kapcsolódó pilotprojektek megismerése, a másik a PISA és a tanulás tanulása közötti kapcsolatok. Ezen túl a tanulás tanulása fogalom jellemzési lehetőségei és a jövőbeli tevékenységgel kapcsolatos kérdések is a figyelem középpontjában maradtak.

A tanulás tanulásának mérési területei

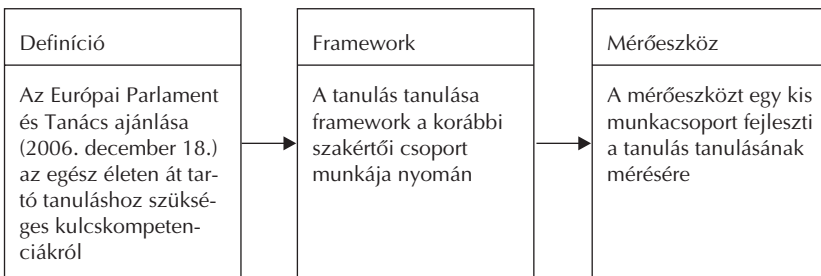
A tanulás tanulása komponenseinek feltérképezésekor a kognitív és affektív dimenzióból indultak ki (*Frederiksson és Hoskins, 2007*). A kognitív részbe négy alskálát soroltak: a propozíciók azonosítását, a szabályhasználatot, a szabályok/propozíciók tesztelését, valamint a mentális eszközök használatát. Ez a dimenzió a Helsinki Egyetem és az Amszterdami Egyetem munkájához kapcsolódó teszteken alapult. Az affektív oldal a következő alskálákat foglalja magában: a tanulási motivációt, a tanulási stratégiákat és orientációt a változások felé, az énképet és önbecsülést, a tanulási környezetet, továbbá a felismert támogatást egy kompetens személytől és a tanulási kapcsolatot. Ezek az alskálák a Bristol Egyetem és a Helsinki Egyetem által fejlesztett tesztek alskáláihoz kötődnek.

A munkacsoportok tervei alapján az Európai Bizottság szakértői csoport felállítása mellett döntött, és 2006-ban annak átgondolását szorgalmazta, hogyan folytatódhatna tovább a tanulás tanulásának kutatása. Ebbe a munkába minden, a témával foglalkozó szakember bekapcsolódhatott. Azt a célt azonban továbbra is kiemelten kezelték, hogy a frameworkön túl a mérőeszközök kidolgozására is nagy hangsúly kerüljön (*7.1. ábra*). A szakértői találkozón úgy határoztak a résztvevők, hogy folytatják a téma elméleti kutatását, és pilotprojekteket készítenek ezzel kapcsolatosan. A főbb szerepet az Amszterdami Egyetemről *Joost Meijer*, a Bristol Egyetemről *Ruth Deakin-Crick*, a Helsinki Egyetemről *Jarkko Hautamäki* és az Élethosszig tartó Tanulási Kutatóközpontból *Ulf Fredriksson* vállalta. 2006 novembere és 2007 januárja között háromszor találkoztak a téma kutatói, és kidolgoztak egy három részből álló mérőeszköz-rendszert (*Frederiksson és mtsai., 2007*):

1. tanulói teszt/kérdőívet,
2. tanári kérdőívet,
3. osztályfőnöki kérdőívet.

Az volt a céljuk, hogy a mérőeszközök illeszkedjenek az Európai Tanács és Parlament tanulásmeghatározásaihoz. A tanulói teszt/kérdőív a tanulás tanulása képességének és attitűdjeinek méréséhez kapcsolódott, és két részből állt, ahogyan a framework is. A kognitív részbe a tanulás tanulásához kötődő képességeket sorolták, az attitűdök területén pedig olyan vélekedések vizsgálatát emelték ki, melyek a pozitív tanulási attitűd kialakulásához hozzájárulnak. Ezekon túl háttéradatokat is kértek, melyek a nemre, életkor-

ra, szülők iskolai végzettségére, anyanyelvre, iskolára, osztályra terjedtek ki. A tanári kérdőív három részre osztható, egyrészt a tanárról szóló alapinformációkra, másrészt a tanár véleményére arról, hogy mit ért tanulás tanulása alatt, harmadrészt azt kívánták feltárni, hogy a tanár saját munkája során mit tesz annak érdekében, hogy a tanulás tanulását elősegítse. Itt is gyűjtöttek háttéradatokat a tanár életkoráról, neméről és képzettségéről. Az osztályfőnököknek szóló kérdőívben annak feltárását tűzték ki célul, hogy hol van helyileg az iskola, hogyan alakul az iskolában tanítók és a tanulók létszáma, milyen az iskola típusa, állami vagy magánintézményről van-e szó, milyen felvételi követelmények vannak az iskolában.

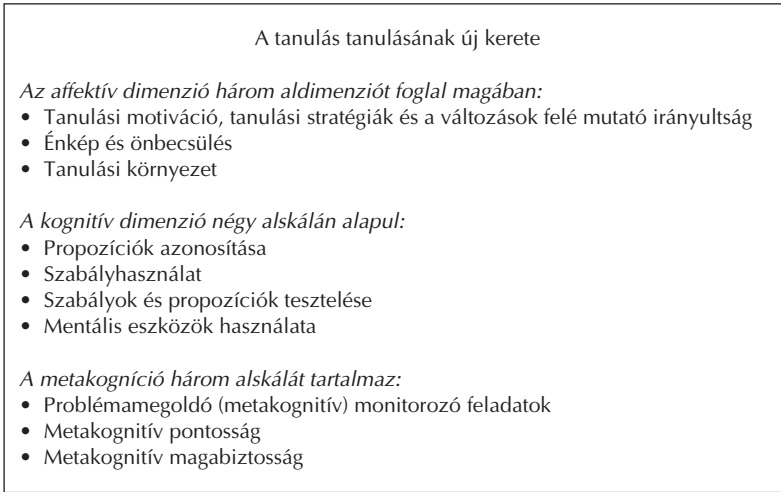


7.1. ábra. A tanulás tanulásának európai definíciójától a tanulás tanulásának mérésére készített mérőeszközig (Fredriksson és Hoskins, 2007, 17. o.)

A mérőeszközöket 2007 februárjában mutatták be Brüsszelben, és arra a megállapodásra jutottak, hogy azok egy pilotprojekthez jó alapul szolgálnak. Az észrevételek alapján azonban arról egyeztettek, hogy a szakértői munkacsoport megteszi a szükséges változtatásokat. Az új változatokat 2007 júniusában mutatták be. A további méréseket ennek alapján 2007 őszére, valamint 2008 tavaszára tűzték ki, és ezen eredmények alapján tervezték, hogy döntést hoznak nagymintás mérésekről (Fredriksson és mtsai., 2007).

A változtatások már új területtel szolgáltak, mégpedig a metakognícióval, melynek tanulmányozása az utóbbi években a tanulás tényezői esetében nélkülözhetetlenné vált. Kidolgoztak egy európai frameworköt, mely a kognitív és affektív oldal mellett a metakogníciót is tartalmazza (7.2. ábra). A korábbi területek közül a kognitív részben a finn és holland munkacsoport anyagait használták fel, az affektív oldalhoz a Bristol és a Helsink Egyetem anyagai szolgálták az alapot. Az új dimenzió kidolgozása a Madridi Egyetem tesztjé-

hez kötődött, mely a saját képességekről való reflektálást helyezte a középpontba (Hoskins és Fredriksson, 2008).



*7.2. ábra. Európai teszt a tanulás tanulása frameworkhöz
(Hoskins és Fredriksson, 2008, 29. o.)*

A teszt utolsó változatának prepilotvizsgálatában nyolc európai ország vett részt: Franciaország, Olaszország, Ciprus, Szlovénia, Finnország, Ausztria, Spanyolország és Portugália (Hoskins és Fredriksson, 2008). A vizsgálatok 2008 áprilisa és júniusa között történtek 49 iskolában 2310 14 éves tanuló részvételével. Minden ország értékelte saját tanulóit, az országok közötti összehasonlítást pedig a Helsinkai Egyetem végezte. A tanulóknak ez a típusú teszt új volt, és sokuk arról számolt be, hogy az iskolán kívül szerzett ismeretek sokkal inkább hozzásegítették őket a feladatok megoldásához, mint a tankönyvből szerzett tudás.

A PISA-vizsgálat és a tanulás tanulása framework kapcsolata

Az elmúlt évtizedek alatt számtalan nemzetközi kutatás foglalkozott a tanulói képességek és tudás értékelésével, amelyek közül a legismertebbek az OECD és az IEA által szervezett vizsgálatok. A két vizsgálatban az a közös, hogy mindkettő az oktatási rendszer hatékonyságát kutatja.

Az IEA az oktatáspolitikai, oktatáselméleti, tantárgy-pedagógiai, szaktudományos területek, tantárgyi követelmények alapján állítja össze a kutatását. Az IEA-vizsgálatokban a tantervek hangsúlyosabb szerephez jutnak, ami szaktudományos jelleget ad a teszteknek, annak ellenére, hogy műveltségterületek szerint történnek a vizsgálatok, és az ismeretek új helyzetben történő alkalmazását is szorgalmazzák.

A gyakorlati oldal előtérbe kerülése azonban a PISA-mérésekben sokkal nagyobb szerepet kapott. A PISA az oktatást a társadalom és a gazdaság oldaláról közelíti meg. Azt a társadalmi boldoguláshoz szükséges tudást, valamint képességeket vizsgálja, amelyek a mindennapi életben előforduló problémák megoldásához kötődnek. A vizsgálatokban nem a tantervi tudás kerül előtérbe, hanem az, hogy az iskolában elsajátított ismereteket a tanulók hogyan tudják alkalmazni a mindennapi szituációkban (B. Németh, 2003).

A következőkben azt vizsgáljuk meg *Hoskins* és *Fredriksson* (2008) nyomán, hogy a tanulás tanulása téma kognitív dimenziójának alkálái hogyan jelennek meg a PISA-vizsgálatban. A fő különbség a tanulás tanulása framework és a PISA között, hogy a tanulás tanulása projektre inkább jellemző a kereszttanterviség és a kompetenciavizsgálat, míg a PISA az olvasást, a matematikát és a természettudományos műveltséget állítja a középpontba.

Az első alskála a tanulás tanulása frameworkben a proposíciók azonosítása, melyeket tényekhez vagy véleményekhez kötnek, de ebben az esetben nem csak speciálisan az olvasás tesztelése a kiemelt feladat.

A második alskála a szabályhasználat. A cél a szabályok használata. A tanulónak ki kell dolgozni, hogy melyik számtani alaplőveletet alkalmazza. Itt nem a matematikatudás tesztelése a cél, hanem a matematika eszközü szolgál.

A harmadik alsála a szabályok/proposíciók tesztelése. Ebben a részben a folyamatokban szereplő reflektív absztrakcióra, a változók kontrolljára és egy kísérlet tervezésére van szükség.

A negyedik alskála a mentális eszközök használata. A tanulónak mentális eszközöket kellett használni a feladatokban, kérdéseket kellett megválaszolni a rendelkezésre álló szöveg vagy táblázat alapján. Problémákat kellett megoldaniuk, hasonló módon, ahogyan a PISA 2003 vizsgálatban is.

Összességében a PISA feladatainak tanulmányozása során megállapítható, hogy akár a tanulás tanulására kidolgozott mérőeszközök részét is képez-

hetnék, mert nem csak az olvasás, matematika vagy a természettudományok tesztelésére terjednek ki. Bennük sok kereszttantervi feladattal is találkozhatnak a tanulók. A tanulás tanulása kereteinek alskálái közel állnak az olvasás, a matematikai, a természettudományos műveltséghez és a problémamegoldáshoz, de ezen feladatokat más kontextusban hozták létre. Sok PISA-feladat lehetne része a tanulás tanulása vizsgálatának, de nem minden PISA-feladat reflektál a tanulás tanulása alskáláira és nem minden területet lehet lefedni. A tanulás tanulása mérésére kidolgozott feladatokra jobban jellemző a kereszttanterviség és a valós élethez kötődő feladatok alkalmazása, és kevésbé kapcsolódnak az iskolai tantárgyakhoz.

A tanulás tanulásának empirikus vizsgálata

A tanulás népszerűsítése más országokban sokkal jellemzőbb, és tudatosabban jelenik meg, mint hazánkban. A Campaign for Learning átfogó projektjei például Nagy-Britanniában számos tanulóhoz, tanárhoz és szülőhöz jutottak el. 1996 óta vannak jelen az oktatást érintő kérdésekben, kutatóik konferenciákat, szemináriumokat, workshopokat szerveznek. A Tanulás tanulása az iskolákban című programjuk¹ az oktatás és tanulás megújítása érdekében számos projektet hívott életre több szakaszban (*Higgins és mtsai.*, 2005). A Campaign for Learning és a Newcastle Egyetem több olyan esettanulmányt közölt, melyben a tanulás tanulását segítik elő. Ilyen például a gondolkodási képességekhez, a kreativitáshoz, a kooperatív tanuláshoz, a kérdéshez, a gondolattérképhez, a páros munkához és a formális értékeléshez kapcsolódó programjuk.

A különböző tanítási technikák és szervezési módok használata a tanulásra való készségek fejlesztésére (*Martin és Pender*, 2003/2004) projekt fő célja a különböző tanulási környezetek és technikák vizsgálata volt. A 2. és 6. osztályos tanulók olyan stratégiákat és technikákat alkalmaztak, melyek az előzetes tudás mozgósítását szolgálták, növelték a teljesítményt és segítették a motiváció kialakulását. A tanulás során a tanulás tanulásához tartozó faktorok nagy hangsúlyt kaptak, olyan változatos feladatokkal, melyek módot adtak különböző tanulási technikák alkalmazására. Használták a gondolattérképet, és figyeltek arra, hogy a vizuális, az auditív és a kieszte-

¹ <http://www.campaign-for-learning.org.uk/cfl/learninginschools/index.asp>

tikus tanulás is jelen legyen a programban. A tanulás tanulása projektjük megvalósításához programokat dolgoztak ki, több „Kihívás Napját” tartottak, melyeken keresztül a tanulók egy témával kapcsolatban bővíthették tudásukat. Ez elősegítette annak megértését számukra, hogy felelősek saját tanulásukért, ugyanakkor szükség van az együttműködésre is. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanulók aktívabbá váltak azáltal, hogy saját tanulásukról döntöttek, lelkesebbnek és elkötelezettebbnek mutatkoztak. A különböző életkorú tanulók között erősödött a kapcsolat, és az idősebbek segítettek a fiatalabbakat. A tanulók jobban vállaltak kockázatot a feladatmegoldás során. A tanárok számára is tanulságos volt a program, kreativitásra ösztönözte őket.

A tanulók megértésének fejlesztése saját tanulásukról (*Dutoy*, 2004/2005) programban azt tűzték ki célul, hogy a 7. osztályos tanulókkal megismertessék, hogyan tanulnak a leghatékonyabban. Olyan stratégiákat szerettek volna közvetíteni nekik, melyeket különböző területeken hasznosíthatnak, melyek segítségével több ismeretet tudnak megjegyezni, és reflektálni tudnak saját tanulásukra. Kutatásukban annak tanulmányozására is hangsúlyt helyeztek, hogy a tanulók mennyire válnak magabiztos tanulókká, mennyire lesznek motiváltak, a változásokat hogyan tudják kezelni, mennyire válnak képessé az élethosszig tartó tanulásra, mennyire lehet a tanulók közötti teljesítménykülönbségeket kiegyenlíteni. Az eredmények arra mutattak rá, hogy azok a tanulók, akik részt vettek a programban, tudatosabb tanulókká váltak, és más helyzetekben is alkalmazták stratégiáikat. A tanulók a gondolat-térképezés technikájával is megismerkedtek, mely az egyik legkedveltebb tanulási feladat volt.

„Az egész iskola tanulni tanul” stratégia hatásának értékelése (*Welham*, 2003/2004) program középpontjában az a fő kérdés állt, hogy a tanulás tanulása hogyan járult hozzá a teljesítménybeli különbségek kiegyenlítéséhez. Az iskolai projektben minden tanár részt vett, így az iskolának módja nyílt megkérdezni a tanárai véleményét az osztálytermi gyakorlatról és a tanulás tanulásának stratégiáiról. Azt az eredményt kapták, hogy az angol- és történelemtanárok részesítették leginkább előnyben a tanulás tanulásához kapcsolódó stratégiákat.

A tanulás tanulása képességének kialakítása (*Gormally*, 2004/2005) projekt célja annak feltárása volt, hogy a kooperatív tanulási stratégiák hogyan járulnak hozzá a tanulóhoz. Az iskola tanárai közül 20-an kooperatív tanulási stratégiákkal és gondolkodási stratégiákkal ismerkedtek meg,

használták ezeket, valamint azt is kipróbálták, hogy a kooperatív stratégiák hogyan járulnak hozzá a gondolkodási képességek fejlődéséhez. A fő hangsúlyt a 8. évfolyamos korosztályra helyezték, habár más osztályokban is alkalmazták ezeket a stratégiákat. A tanulókat kérdőívvel vizsgálták, továbbá megfigyelések során arra keresték a választ, hogy a tanárok által használt tanítási stratégiák mennyire hasznosak a tanulók számára. A projekt érintette mind a tanárokat, mind a tanulókat, így lehetőséget adott az osztálytermi gyakorlat tanulmányozására. Ezáltal a tanárok és a tanulók egyaránt érdekeltté váltak abban, hogy feltárják, miként tehetik együtt hatékonyabbá a tanulást. A pedagógusok munkáját segítette az is, hogy egymás pedagógiai teljesítményét is figyelemmel kísérték, ezáltal kialakult a lehetőség a szakmai beszélgetésekre.

A programok között olyan kezdeményezés is található, amely a szülőkkel való együttműködést helyezi a középpontba, biztosítva számukra az iskola életébe, a tanulásba való bekapcsolódást. A tanulás tanulása technikáinak bemutatása a szülőknek pozitív hatással van-e a tanulók teljesítményére? (*Stephens és Pooley, 2003/2004*) program célja az volt, hogy megvizsgálják, ha a szülőkkel megismertetnek többféle, a tanulás tanulását célzó stratégiát, akkor gyermekük önértékelésében változás történik-e, rugalmasabb, magabiztosabb tanulókká válnak-e. Az iskolából és a hozzá tartozó óvodából mintegy 30-40 szülő jelentkezett, hogy részt vesz a találkozásokon. Olyan témákkal foglalkoztak többek között, mint a tanulás fő útjai, a vizuális, az auditív és a kinezetikus út, valamint az agytorna, a memorizálás és a memóriafejlesztés, a gondolkodásfejlesztés, az intelligencia, az értékelés, a saját tanulásra való reflektálás. Az eredmények azt mutatták, hogy az önértékelésben, magabiztosságban pozitív változás történt. Ez azonban nemcsak a tanulók körében volt megfigyelhető, hanem a szülőknél is, akik úgy értékelték, hogy a kurzuson való részvételük a gyermekük számára is hasznos lehet. Egyes tanulók teljesítményében is javulást diagnosztizáltak, és a szülők a program hatására alkalmasabbnak érezték magukat, hogy otthon is segítsék és tanítsák gyermeküket, valamint magabiztosabbá váltak a velük való kommunikációban is.

Egy másik irányvonalat képvisel a Tanuljunk tanulni (Learning How to Learn) projekt, mely az iskolák, tanárok és tanulók számára hozza közelebb a tanulást. A *Mary James* vezetésével futó 4 éves program Nagy-Britannia számos egyeteméről vont be kutatókat. *James* és munkatársai (2006) a *Tools for schools* című könyvükben mérőeszközökkel segítik a tanárok

munkáját, hogy a tanulás értékelésére módjuk legyen. Olyan mérőeszközöket mutatnak be, mint az osztálytermi gyakorlat és az értékek értékelése vagy a professzionális tanulási gyakorlat és az értékek, az iskolai menedzsment gyakorlata és a rendszerek, de konkrét feladatok is találhatóak egyes témákhoz, melyek a közös diszkussziót teszik lehetővé. Az eredmények értelmezése ahhoz segít hozzá, hogy a tanulók autonóm, független tanulókká váljanak, akik ismerik a saját tanulási folyamataikat, és tudják, hogyan lehetnek sikeres tanulók, hogy vannak erősségeik, a gyengeségeiket ki tudják javítani. Le tudják vonni a tanulást a visszajelzésekből, segítséget tudjanak elfogadni és felismerjék, hogy felelősek saját tanulásukért. A tanulók eredményét azonban meghatározza az is, hogy milyen a tanítás minősége. A tanárok részéről szükség van a változtatni akarásra, hogy saját viselkedésükön, értékeiken, vélekedéseiken módosítani tudjanak, hozzájárulva ezzel a szakmai fejlődésükhöz.

Az ezen iskolákhoz nem kötődő tanulásfejlesztő programokat áttekintve egyéb projekteket is találhatunk (például *Arbinger* és *Jäger*, 1995; *Behrens*, 2002; *Schröder-Naef*, 1987), de a programokhoz kapcsolódó mérésekről kevés információ van, mivel ezek inkább gyakorlati feladatokat tartalmaznak. *Schröder-Naef* (1987) például a tanulás tanulásának témakörét tekintve a tanulási és munkamódszereket elemzi és írja le. Értelmezésében nemcsak a tanulás során alkalmazott tanulási technikák használatát tartja fontosnak, hanem az önszabályozó tanulási készségek használatát is. Programot dolgozott ki 11-13, 15-16, 17-19 éves tanulóknak, melyben a tanulási technikákat helyezte a középpontba. A program olyan témákat vet fel, mint az olvasás, előadások figyelemmel kísérése, jegyzetelés, jegyzőkönyvkészítés, tanuláspszichológia, a tudás rendszerezése, gondolkodás és problémamegoldás, motiváció.

Kutatások a tanulás tanulásához kapcsolódóan a szegedi műhelyből

A tanulás tanulása definiálása során a kognitív és affektív dimenziók egyaránt hangsúlyos szerepet kapnak. A tanulás kognitív oldala kapcsán döntő fontosságú, hogy az ismereteket hogyan, milyen struktúrában közvetítik a tanulóknak, és az információ elsajátítását milyen módon kéri számon. Az információk értelmes elsajátítása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a tanu-

lók az ismereteket a gyakorlatban is használni tudják, problémaszituációkban is boldoguljanak. A tanulás affektív oldala az érdeklődésre, pozitív énkép kialakulására, motivációra épít, melyek a tanulás sikerének fontos faktorai. A kisgyermekekben még megvan az a természetes kíváncsiság, mellyel az új ismeretek elsajátításához közelednek, de a motiváció, a tanítási attitűd az iskolai évek emelkedésével csökkenést mutat (Csapó, 2002; Józsa, 2002).

A Nemzeti alaptanterv (2007) kiemelt fejlesztési feladatai között megjelenik a tanulás tanítása. Itt a pedagógusok olyan lényeges feladatait nevezik meg, mint a tanulók tanulási stratégiáinak, stílusának, szokásainak megismerése, a gondolkodási műveletek fejlesztése, az életszerű helyzetek bevonása az oktatásba, valamint a példák fontossága a tanítás során. Az információszerezés szempontjából célul tűzik ki a tanulók megismertetését a különböző információforrásokkal, hogy az adatgyűjtés és a feldolgozás módjait már az iskolában elsajátítsák. Mindezen követelmények teljesítése az iskola és a tanár feladata. A tanulás tanítása témaköréhez kapcsolódó eredmények mérése azonban eddig még váratott magára. Ezen túl olyan fejlesztőprogramokra, módszertani útmutatókra lenne szükség, melyekből válogathatnának a tanárok az adott korcsoport szerint.

A Szegedi Tudományegyetemen hagyományai vannak a kognitív és affektív tényezők kutatásának (pl. Csapó, 2001a, 2001b; Csíkos és Kelemen, 2009; Habók, 2008, 2009; Józsa, 2004; Józsa és Kelemen, 2007; Kasik, 2008; Korom és Nagy L.-né, 2007; Molnár É. és B. Németh, 2006; Molnár Gy., 2009; Molnár Gy. és Csapó, 2010; Nagy, 1980; Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a, 2004b; Zsolnai és Józsa, 2002, 2003; Zsolnai, 2006).² Számos program kötődik az 1–6. évfolyam vizsgálatához, mely a tanulás tanítása diagnosztikus mérésének a megvalósításában szerepet kapott. A közoktatás szerepe az élethosszig tartó tanulásra való felkészítésben című projekt a Szegedi Oktatáseméleti Kutatócsoportéhoz kapcsolódik. A programban a kutatók fejlődési pályák leírására vállalkoznak, és ezt hosszmetseti vizsgálatokkal kívánják megvalósítani. Emellett a keresztmetseti vizsgálatokon keresztül lehetővé válik a tanulók teljesítményének értékelése. A program rendkívül széles spektrumot nyújt a tanulók kognitív, szociális készségeinek, képességeinek tanulmányozásához, valamint lehetőséget ad a tanulói attitűdvizsgálatokra is. A figyelem kiterjed a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók, vala-

² <http://www.edu.u-szeged.hu/ok/>

mint a hátrányos helyzetű tanulók diagnosztizálására, ezáltal megvalósulhat a felzárkózást segítő programok kidolgozása. A program lehetőséget nyújt mérőeszközök kipróbálására és fejlesztésére is.

A kutatócsoport fejlesztő munkával is foglalkozik, mely az oktatás számára nyújt segítséget például a tanulási motiváció fejlesztésében, az iskolával szembeni pozitív attitűd kialakításában tanulási helyzetek és feladatok által, melyek a felzárkózást ösztönzik. A kutatócsoporthoz kötődő fejlesztő programok a tanulás olyan területeit célozták meg, melyek a tanulás tanulósa témájának tanulmányozásához is fontosak. Az 1–6. évfolyamhoz kötődő fejlesztések közül olyan területek elemei kerültek be, mint az alapkészségek kritériumorientált fejlesztése, az olvasástanítás, az értő olvasás készségének fejlesztése, a szövegértés-fejlesztés, a matematika, az induktív gondolkodás fejlesztése vagy a metakognitív stratégiák vizsgálata.

A Szegedi Iskolai Longitudinális Program az iskola fejlesztő hatásait vizsgálja, tanulók fejlődési pályáit, annak stabilitását írja le. Lehetővé válik általa a korai diagnózis, a tanulók közötti különbségek tanulmányozása, valamint az oktatás irányítóinak is információval szolgál, hogy az iskolarendszerben milyen változásokra lenne szükség, hogyan lehet a felmerülő problémákat megelőzni. A 2003–2004-es tanévben indult a vizsgálat, melyben sok ezer tanulótlól gyűjtöttek adatot. Az alsó évfolyamok eredményei alapján a jelen kutatásunkban a következő területek eredményeit hasznosíthatjuk: DIFER, szövegértés és számolási készségek, induktív gondolkodás, kombinatív képesség, természetismereti alapok, természettudományos fogalmak fejlődése, problémamegoldás. Információval szolgálnak továbbá az olvasási szokások, tanulási szokások, a tanulás környezeti feltételeinek és az attitűdök vizsgálatai.

Az eredményekről számos publikáció született: a természettudományokról *Korom és Nagy L.-né* (2007), az attitűdökről *Kelemen, B. Németh, Csikos és Csapó* (2007), a matematikai készségekről *Józsa* (2006), *Csapó* (2007a), *Józsa és Kelemen* (2007), az olvasási készségekről *Molnár É. és B. Németh* (2006), *Molnár E. K., Józsa, Molnár É. és B. Németh* (2007), az olvasással kapcsolatos meggyőződések változásáról *Csikos és Steklács* (2007) publikált. A keresztmetszeti összehasonlító vizsgálatok eredményei *B. Németh és Habók* (2006), valamint *Molnár Gy.* (2006) elemzése nyomán olvashatók. *Csapó* (2007b) tanulmánya a tanulás tanulása témájához egy összegző munka, melyben a szegedi kapcsolódó kutatások eredményeit elemzi, mint például a gondolkodás, tévképzetek, a természettudományok

alkalmazása, matematikai megértés, biológia, fizika, kémia, matematika, irodalom, történelem, angol tesztek, a motiváció és énkép.

Az értékelés tartalmi keretei

Finn mérőeszközök

A tanulás tanulásának diagnosztikus mérése területén az 1–6. évfolyamokra terjesztjük ki a kutatást, először azonban a 3. és 6. évfolyam vizsgálatával kezdünk. A mérőeszközök összeállításánál, ahogy már korábban is említettük, a finn kutatásokhoz kapcsolódunk. A 7-8 éves tanulók Finnországban első osztályosak. Számukra egy olyan mérőeszközt készítettünk, mely a tanulásra való szándékot méri. Ekkor próbálják kiszűrni azokat a tanulás szempontjából kedvezőtlen faktorokat, melyek a későbbi tanulás során megjelenhetnek. Méri a tanulók gondolkodási képességeit, fogalomalkotó képességét, memóriáját és figyelmét 10 különböző feladattal. Egy-egy feladat megoldása 10-15 percet vesz igénybe, és azt javasolják, hogy a tanulók csak egy feladatot oldjanak meg egy tanítási órán (www.helsinki.fi/cea/eng/).

A 10 évesek számára összeállított mérőeszköz magában foglalja a kognitív, az affektív és a metakognitív területeket. A kognitív oldalon belül a matematikai feladatok közül aritmetikai, fejszámolási feladatok szerepelnek, gondolkodási feladatokat használnak, de foglalkoztak a figyelem és emlékezet vizsgálatával is. A szövegértés során egy szövegből kell az adott kijelentéshez tartozó helyes választ megkeresni, illetve egy szöveg alapján állításokról dönteni. Az affektív területek esetében a tanuló és az iskola kapcsolatának elemzéséhez állítottak össze kérdéseket. Tanulmányozták a tanulók iskolai és iskola utáni szokásait, gyűjtöttek információt a tanulás és tanulmányok témában, valamint a tanulók és az osztálytársaik kapcsolatáról kérdezték a résztvevőket, továbbá a tanulóknak kérdőív segítségével jellemezni kellett magukat. A metakognitív területen belül lehetősége volt a tanulóknak elgondolkodni az iskola utáni tevékenységükről, illetve az egyes feladatokról is véleményt alkothattak.

A 12 éves tanulók hasonló kérdőíveket töltöttek ki és tesztfeladatokat oldottak meg. A matematikai alapfogalmak, az aritmetikai műveletek, a fejszámolás náluk is a feladatok között szerepelt. Megjelentek a következtetési, gondolkodási, mechanikai feladatok is. A szövegértés ebben az esetben csu-

pán egy feladathoz kapcsolódott, amikor a tanulóknak állításokról kellett dönteni. A tanulók ismereteit történelemből tárták fel a hajók és ruhák vonatkozásában. Az affektív oldalon belül a tanuló és az iskola kapcsolatának vizsgálata mellett megjelent a csoportmunkához való hozzáállás tanulmányozása is, majd az előző évfolyamhoz hasonlóan a tanulás és a tanulmányokhoz fűződő kérdéseket is bevontak a mérőeszközökbe. A tanuló és az osztálytársak kapcsolatának elemzése és a saját értékelés szintén bekerült a vizsgálatba, kérdeztek továbbá a tanulókat a hobbijukról is. A metakognitív terület a tanulók véleményére vonatkozott a feladatokhoz kapcsolódóan.

A 15 éves korosztály mérőeszközének felépítése követte az előző két korcsoportét. Megjelent a kognitív területen a matematikai alapfogalmak használata, az aritmetikai műveletek alkalmazása és a következtetési feladatok számonkérése. A szövegértés és a történelmi tudás mérése a 12. évfolyamosokéval azonos feladattal történt. Szerepeltek ennél az évfolyamnál is a mechanikai feladatok, és új területként természettudományos feladatok is beépültek a mérőeszközbe. Az affektív szférát tekintve itt is megtalálható a tanuló és az iskola kapcsolatára vonatkozó kérdéssor, a tanulás és a tanulmányok kérdőív, a csoportmunkához kapcsolódó vélemény feltárása, valamint az iskola utáni tevékenységre és a hobbiakra vonatkozó információ gyűjtése. A metakognitív terület ennél a korosztálynál is a tanulók véleményére vonatkozott, amit az egyes feladatokhoz kapcsolódóan kérdeztek. Mindhárom korosztály mérőeszközeire jellemző, hogy a tesztek megoldása és a kérdőívek kitöltése több tanítási órát fog át.

Magyar mérőeszközök

A hazai írásokat tekintve, eddig nem publikáltak olyan eredményeket a tanulás tanulásának vizsgálatáról, melyek mérőeszközök használatához kapcsolódnak, és amelyekkel empirikusan is meghatározták volna a téma konkrét tartalmát. A tanulás tanulásához kapcsolódó kutatásunk során az első lépések között szerepel mérőeszközök készítése. Felépítésüket tekintve a fenti három területből, a kognitív, az affektív és a metakognitív területekből tervezzük mérőeszközaink összeállítását. Segítséget nyújtott a munkánkhoz egyrészt az európai framework (*Hoskins és Fredriksson, 2008*), másrészt a finn Pedagógiai Értékelési Központ 10, 12 és 15 évesek számára készített tanulás tanulása mérőeszközrendszer. Az első pilotvizsgálat a 3. és 6. évfolyamosok körében történt.

7.1. táblázat. A mérőeszközök felépítése

Területek	3. évfolyam és 6. évfolyam
Kognitív	<ul style="list-style-type: none"> • Propozíciók azonosítása szövegértéshez kapcsolódóan • Szabályhasználat aritmetikai műveletekhez kötődően • Szabályok, propozíciók tesztelése, gondolkodási műveletek
Affektív	<ul style="list-style-type: none"> • Tanulási motiváció és stratégiák (igyekezet és kitartás a tanulásban, instrumentális motiváció, tanulási stratégiák) • Tanulási énkép (általános tanulmányi énkép, önhatékonyaság) • Tanulási környezet • Támogatás (szülőktől, tanároktól, osztálytársaktól) • Tanulási kapcsolatok (csoportmunka alatti viselkedés, kritikai gondolkodás)
Metakognitív	Metakognitív pontosság és magabiztosság

Mindkét korcsoportnál a kognitív oldal tekintetében a propozíciók azonosítása kerül be a tesztbe, a szövegértéshez kapcsolódóan állítások igazságértékéről kell dönteni a szöveg alapján, információt kell kiválasztani, összefüggéseket felismerni.

A szabályhasználat az aritmetikai műveletekhez kötődően kerül a vizsgálatba. Itt az évfolyamok tananyagához tartozó műveletek használatának felismerését és elvégzését várjuk. A két típus összekapcsolása egy táblázatértelmezésen alapuló feladathoz kötődik, melyből információt kell kiválasztani, műveleteket végezni velük.

A szabályok, a propozíciók tesztelése és a gondolkodási műveletek olyan feladatokhoz kapcsolódnak, melyek tartalmazzák a szükséges információt ahhoz, hogy a tanulók meg tudják oldani a feladatot. Egyes esetekben azonban saját tapasztalatukra is szükség van a mindennapi életből.

A metakognitív pontosság és magabiztosság területe az egyes főtémákhoz kapcsolódó kérdésekhez köthető, melyeket a finn Pedagógiai Értékelési Központ tesztjei tartalmazzák. Ebben a feladatokhoz kapcsolódó tanulói véleményt kérdezzük.

Összegzés

A mai tudásalapú társadalomban nélkülözhetetlen az, hogy a tanulók ismerjék az információelsajátítás alapjait, tudják azt, hogyan dolgozzák fel sikeresen a számukra fontos információkat, milyen tanulási stratégiák vannak, és ezek közül számukra melyek a hatékonyak a különböző szituációkban.

Külföldön a tanulás tanulása, a tanulás tanítás témája már jóval korábban a figyelem középpontjába került. Finnországban például az 1990-es évek közepétől foglalkoznak a témával, vannak tapasztalatok Nagy-Britanniából, Hollandiából, ahol központi helyet foglal el a téma a kutatások körében. A nyolc kulcskompetencia meghatározása az uniós országok figyelmét fokozottan arra irányította, hogy a terület kiemelt szerepet kapjon, mivel a társadalmi és gazdasági folyamatokban lényeges ez a kompetencia az állampolgárok számára. Hazánkban a NAT (2007) meghatározza ugyan fejlesztési feladatai között a tanulás tanítását, a konkrét kivitelezése azonban nagyrészt a tantárgyak tanulása során épülhet be az oktatásba.

A tanulás tanulása téma nagyon széles körű elméletet fog át, mely a kognitív, metakognitív és affektív területeket egyaránt magában foglalja. Fő célunk, hogy ezekhez a területekhez mérőeszközöket készítsünk. Ez lehet majd az alapja egy olyan részletes mérőeszközrendszernek, amely diagnosztizálja, hogy a tanulók mely területen szorulnak fejlesztésre.

Irodalom

- A Finn Tudományos Akadémia kutatási programja (2003): Az élet mint tanulás. *Magyar Pedagógia*, **103.** 4. sz. 535–541. (ford. Braunitzer Gábor)
- Arbinger R. és Jäger, R. S. (1995): *Lernen lernen, Einführung und Materialien*. Empirische Pädagogik. Landau.
- B. Németh Mária (2003): A természettudományos műveltség mérése. *Magyar Pedagógia*, **103.** 4. sz. 499–526.
- B. Németh Mária és Habók Anita (2006): A 13 és 17 éves magyar tanulók viszonya a tanulásához. *Magyar Pedagógia*, **106.** 2. sz. 83–105.
- Behrens, U. (2002): *Das Rätsel Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Untersuchung zur Konstruktion und Bedeutung des Lernens*. Focus Verlag, Gießen.
- Candy, P. C. (1990): How people learn to learn. In: Smith, R. M. és mtai. (szerk.): *Learning to learn across the life span*. Jossey-Bass, San Francisco. 30–63.
- Coffield, F. (2002): Skills for the future: I've got a little list. *Assessment in Education*, **9.** 1. sz. 39–43.
- Cornford, I. R. (2002): Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, **21.** 4. sz. 357–368.
- Csapó Benő (2001a): Az induktív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 373–391.
- Csapó Benő (2001b): A kombinatív képesség fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 511–530.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Csapó Benő (2007a): *First results of the Hungarian Educational Longitudinal Study*. 12th European Conference for the Research on Learning and Instruction. Budapest, Hungary, August 28–September 1. Abstracts, 13.
- Csapó Benő (2007b): Research into learning to learn through the assessment of quality and organization of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, **18**, 2. sz. 195–210.
- Csapó Benő, Csíkos Csaba és Korom Erzsébet (2004): A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. A Finn Akadémia nemzeti kutatási programjának konferenciája. *Iskolakultúra*, **14**, 3. sz. 45–52.
- Csíkos Csaba és Kelemen Rita (2009): Matematikai szöveges feladatok nehézségének és érdekességének megítélése 5. osztályos tanulók körében. *Iskolakultúra*, 3–4. sz. 14–25.
- Csíkos Csaba és Steklács János (2007): *Az olvasásra vonatkozó meggyőződések és az olvasási teljesítmény kapcsolatának empirikus vizsgálata*. V. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2007. április 12–14.
- Deakin-Crick, R. (2006): Learning how to learn: The dynamic assessment of learning power. The Effective Lifelong Learning Inventory (ELLI) Project (PowerPoint Presentation). In: Fredriksson, U., Hoskins, B., Adey, P., Chisholm, L., Csapó, B., Grønmo, L. S., Jedeskog, G., Kloosterman, P., Kupiainen, S., Hautamäki, J., McCormick, R., Moreno, A., Sorensen, E., Crick, R. D. és Demetriou, A. (2007): *Learning to learn network meeting report*. European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.
- Deakin-Crick, R., Broadfoot, P. és Claxton, G. (2004): Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: the ELLI Project. *Assessment in Education*, **11**, 3. sz. November. 247–272.
- Dutoy, A. (2004/2005): Learning to Learn: Improving Students' Understanding of How they Learn. <http://www.ecls.ncl.ac.uk/121/main/files/Henbury2005.pdf>. Letöltés: 2009. október 16.
- Elshout-Mohr, M., Meijer J., Oostdam R. és van Gelderen A. (2004): *CCST: A test for cross-curricular skills*. Amsterdam: SCO – Kohnstamm Institution, University of Amsterdam.
- Európai Parlament és Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról* (2006). Az Európai Unió Hivatalos Lapja.
- Fehér könyv az oktatásról és képzésről. Tanítani és tanulni a kognitív társadalom felé* (1996): Magyarország. Munkaügyi Minisztérium, Budapest, Commission of the European Communities, Brüsszel.
- Fredriksson, U. és Hoskins, B. (2007): The Pilot project on learning to learn. In: *Learning to learn network meeting*. European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.
- Fredriksson, U., Hoskins, B., Aalvik, A., Bakracevic, K., Kloosterman, P., Hernandez, A. M., Stringher, C., McCormick, R., Grønmo, L. S. (2006a): *Learning to learn network meeting*. European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.
- Fredriksson, U., Hoskins, B., Adey, P., Chisholm, L., Csapó, B., Grønmo, L. S., Jedeskog, G., Kloosterman, P., Kupiainen, S., Hautamäki, J., McCormick, R., Moreno, A., Sorensen, E., Deakin-Crick, R. és Demetriou, A. (2006b): *Learning to learn network meeting report*. European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.

- Fredriksson, U., Hoskins, B., Higgins, S. és Hautamäki, J. (2007): *Learning to learn network meeting*. European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.
- Gormally, J. (2004/2005): Learning Together: Implementing Cooperative Learning in a Secondary School. <http://www.ecls.ncl.ac.uk/l2l/main/files/Fallibroome2004.pdf>. Letöltés: 2009. október 16.
- Habók Anita (2008): *The construction of concept maps by 10 and 13 year-old students*. 3th Conference on Concept Mapping. Tallinn-Helsinki, September 25–28. In: Canas, A. J., Reiska, P., Ahlberg, M. K. és Novak, J. D. (szerk.): *Concept Mapping – Connecting Educators*, Proceedings of the 3rd International Conference on Concept Mapping. Vol 3. Tallinn: IHMC, Tallinn University, University of Helsinki. 234–237.
- Habók Anita (2009): Egy térképező technika hatásának vizsgálata általános iskolában. *Iskolakultúra*, 11. sz. 77–88.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. és Scheinin, P. (2002): *Assessing, learning to learn, A framework*. Helsinki University in collaboration with the National Board of Education in Finland. Helsinki, Finland.
- Higgins, S. (2007): Learning to Learn in Schools. In: *Learning to learn network meeting*. European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.
- Higgins, S., Wall, K., Falzon, C., Hall, E. és Leat, D. (2005): Learning to Learn in Schools Phase 3 Evaluation Year 1 Final Report. <http://www.ecls.ncl.ac.uk/l2l/main/files/L2LYear1Report.pdf>. Letöltés: 2010. július 3.
- Hoskins, B. és Fredriksson, U. (2008): *Learning to learn: What is it and can it be measured?* European Communities, Italy.
- Hounsell, D. (1979): Learning to learn: Research and development in student learning. *Higher Education*, 8. sz. 453–469.
- James, M., Black, P., Carmichael, P., Cooner, C., Dudley, P., Fox, A., Frost, D., Honour, L., MacBeath, J., McCormick, R., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S. és William, D. (2006): *Learning How to Learn. Tools for schools*. Routledge. London, New York.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 11. sz. 3–16.
- Józsa Krisztián (2006): *A matematikai készségek fejlődése 1–3. osztály között*. Szimpózium előadás (absztrakt). VI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Tartalmi összefoglalók. 235.
- Józsa Krisztián és Kelemen Rita (2007): *The development of elementary math: Results from a large scale longitudinal study*. 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest, August 28–September 1.
- Kasik László (2008): 4–17 évesek szociálisérdek-érvényesítő képességeinek működése a pedagógusok értékelése alapján. *Magyar Pedagógia*, 108. 3. sz. 247–269.

- Kelemen Rita, B. Németh Mária, Csíkos Csaba és Csapó Benő (2007): *Students' attitude towards school subjects and its correlations to other school relevant factors. Results from a Hungarian large-scale longitudinal survey*. 12th European Conference for Research on Learning and Instruction held in Budapest, August 28–September 1.
- Korom Erzsébet és Nagy Lászlóné (2007): *Természettudományos fogalmak longitudinális vizsgálatára alkalmas eszközrendszer*. VII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2007. október 25–27. Tartalmi összefoglalók. 72.
- Martin, L. és Pender, P. (2003/2004): *Using Different Teaching Techniques and Organisation to Develop Readiness Skills*. http://www.campaign-for-learning.org.uk/cfl/assets/documents/News/L2L_cs_lanner_ph3.pdf. Letöltés: 2009. október 16.
- Meijer, J., Elshout-Mohr, M. E. és Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2001): An instrument for the assessment of cross curricular skills. *Educational Research and Evaluation*, **7**, 1. sz. 79–108.
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000), eredeti forrás: Commission Staff Working Paper A Memorandum on Lifelong Learning, Brussels, 30. 10. 2000. <http://www.tudosz.hu/EgeszEletTanulasEu.pdf>. Letöltés: 2009. 12. 20.
- Molnár Edit Katalin, Józsa Krisztián, Molnár Éva és B. Németh Mária (2007): *What makes a difference for beginning readers? Results from a longitudinal study*. 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest, August 28–September 1.
- Molnár Éva és B. Németh Mária (2006): Az olvasásképesség fejlettsége az iskoláskor elején. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 107–129.
- Molnár Gyöngyvér (2006): Az ismeretek alkalmazhatóságának korlátai: komplex problémamegoldó gondolkodás fejlettsége 7. és 11. évfolyamon. *Magyar Pedagógia*, **106**, 4. sz. 329–344.
- Molnár Gyöngyvér (2009): Kisiskolás diákok számára kidolgozott inductív gondolkodás fejlesztő program hosszabb távú hatása. In: Perjés István és Kozma Tamás (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 118–129.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2010): *Az inductív gondolkodás fejlődése 6 és 17 éves kor között*. X. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2010. november 4–6. 90.
- Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nemzeti Alaptanterv (2007)
- Rawson, M. (2000): Learning to learn: more than a skill set. *Studies in Higher Education*, **25**, 2. sz. 225–238.

- Roth, G. L. (1996): *Learning to learn: Western perspectives*. International Adult&Continuing Education Conference (IACEC) 27–28 May. Educational Resources Information Center, ED 401 408, CE 072 899.
- Schräder-Naef, R. D. (1987): *Schüler lernen Lernen*. Weinheim und Basel, Beltz.
- Smith, R. M. (1990): The promise of learning to learn. In: Smith, R. M. és mtsai. (szerk.): *Learning to learn across the life span*. San Francisco, Jossey-Bass. 4–29.
- Stephens, L. és Pooley, I. (2003/2004): Does Introducing Parents to Learning to Learn Techniques have a Positive Effect on Pupils' Achievement?
<http://www.ecls.ncl.ac.uk/121/main/files/StMeriadoc2004.pdf>. Letöltés: 2009. október 16.
- Waeytens, K., Lens, W. és Vandenberghe, R. (2002): 'Learning to learn': teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, **12**, 4. sz. 305–322.
- Weinert, F. E. (1994): Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, K., Reusser, M. és Weyeneth, M. (szerk.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Huber, Bern. 183–205.
- Welham, J. (2004/2005): Building the Capacity to Learn to Learn.
<http://www.ecls.ncl.ac.uk/121/main/files/Camborne32004.pdf>. Letöltés: 2009. október 16.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): Szociális készségeket fejlesztő program kisiskolás gyerekeknek. In: Zsolnai Anikó és Konta Ildikó: *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 41–53.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskoláskorban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.
- Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

A kötet szerzői

Barabás Katalin

A Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézetének vezetője. Orvos, szakvizsgákat Közegészségtan–járványtan, Experimentális toxikológia, valamint Megelőző orvostan tárgykörökből tett. 1998 óta a magatartástudományi tárgyak oktatásfejlesztésével, egészségneveléssel, egészségfejlesztéssel foglalkozik. Publikációinak jelentős része az ezen területen folyó vizsgálatainak eredményeit foglalja össze.

Csapó Benő

Egyetemi tanár, az MTA doktora, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességkutató Csoport vezetője. Kémia–fizika szakos középiskolai tanári diplomáját a József Attila Tudományegyetem Természetudományi Karán szerezte 1977-ben. A Brémai Egyetemen Humboldt-ösztöndíjas kutatóként dolgozott 1989-ben, 1994–95-ben pedig Stanfordban, a Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences meghívott kutatója volt. Fontosabb kutatási területei: kognitív fejlődés, a tudás szerveződése, longitudinális vizsgálatok, pedagógiai értékelés, tesztelmélet, technológia-alapú tesztelés.

Gaul Emil

A Nyíregyházi Főiskola Vizuális Kultúra Intézet egyetemi tanára, a Magyar Rajztanárok Országos Egyesületének főtitkára. Belsőépítész, kereskedelmi kiállítástervező. 1987-ben részt vett a tanárképzés újraindításában az Iparművészeti Főiskolán, ahol 16 éven át tanszékvezetőként dolgozott. Elindítja a rajz-OKTV elődjét, részt vesz az OTDK művészeti tagozatának megszervezésében. Kutatási területe a fiatalok konstruálóképessége, identitása és öltözködése. Elsősorban a vizuális kultúra tanítása területén publikál.

Habók Anita

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének tanársegédje. A Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán szerzett német nyelv és irodalom, valamint pedagógia szakos diplomát, majd ugyanitt PhD-fokozatot. Fő kutatási területei: az értelemgazdag tanulás, a fogalmi térképek és a tanulás tanulása. Publikációi is főként e témákkal kapcsolatosak. Jelenleg a tanulás tanulása mérési lehetőségeivel foglalkozik.

Hricsovinyi Julianna

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán szerzett számítástechnika és technika szakos diplomát, később pedagógiai értékelési szakértőként végzett a Szegedi Tudományegyetemen. A Békés Megyei Tudásház és Könyvtár pedagógiai szakértője. Korábban tanított általános iskolában, szakiskolában és szakközépiskolában, valamint dolgozott a tanügyigazgatásban. Szakmai érdeklődése a tanulási motiváció, a számítógépes technika felhasználása a pedagógiai munkában és a pedagógiai értékelésben, az esélyegyenlőség és iskolai szelekció.

Józsa Krisztián

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének docense. A József Attila Tudományegyetemen matematika és fizika szakon diplomázott, ezt követően pedagógiai értékelési szakértő végzettséget szerzett a Szegedi Tudományegyetemen. Kutatásainak érdeklődési köre elsősorban a tanulási motiváció problémavilágát, az óvodás- és kisiskoláskori fejlesztés lehetőségeit, valamint a tanulásban akadályozott gyermekek készségfejlődésének sajátosságait öleli fel.

Kárpáti Andrea

Kárpáti Andrea egyetemi tanár, az MTA doktora, az ELTE Természettudományi Karán működő Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédiapedagógiai Központ vezetője. Kutatási területei: az esztétikai nevelés (vizuális képességek fejlődése, a térszemlélet összetevői, új képi kommunikációs technológiák hatása a gyermekrajzra, a kamaszok vizuális nyelve) és az oktatási informatika (az informatikai kompetencia, képesség-

fejlesztés informatikai környezetben, számítógéppel segített pedagógiai modellek). E témákban számos hazai és nemzetközi programot koordinált.

Kinyó László

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének tanársegédje. Történelem és pedagógia szakos bölcsész- és tanárdiplomáját a Szegedi Tudományegyetemen szerezte, majd 2006–2009 között az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola ösztöndíjas hallgatója volt. Kutatásaiban főként az állampolgári kompetencia összetevőinek empirikus vizsgálatával foglalkozik. Publikációi a terület mérésének elméleti megalapozását, valamint a kompetencia egyes összetevőinek empirikus vizsgálata során elért eredményeket összegzik.

Nagy Lászlóné

A Szegedi Tudományegyetem Élettani, Szervezettani és Idegtudományi Tanszékének adjunktusa, a Biológiai Szakmódszertani Csoport vezetője. Biológia–kémia szakos középiskolai tanári és pedagógiai előadói diplomáját az SZTE-n szerezte. Fő kutatási területe a biológia tantárgy-pedagógia kérdéseinek, a biológiai fogalmak és az analógiás gondolkodás fejlődésének, fejlesztésének kutatása. Publikációinak többsége e területeken folyó empirikus vizsgálatoknak eredményeit ismerteti.

Nikolov Marianne

Egyetemi tanár, az MTA doktora, a Pécsi Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének vezetője. Kutatási területei a korai nyelvtanulás és nyelvtanítás, a kritikus periódus, az életkor, a nyelvérzék és nyelvtanulási motiváció szerepe az egyéni különbségek kialakulásában, a nyelvtudás mérése, osztálytermi kutatások, nyelvszakos tanárképzés, nyelvpolitika, kutatásmódszertan. Számos könyve és tanulmánya jelent meg idehaza és külföldön, hazai és nemzetközi projekteket koordinált.

Szabó Gábor

A Pécsi Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének oktatója. Csaknem két évtizede foglalkozik nyelvtudásméréssel. Ennek kapcsán számos hazai és nemzetközi nyelvtudásmérési projektben vett, illetve vesz részt. Szűkebb szakterülete a valószínűségi tesztelmélet alkalmazása nyelvtudásmérési kontextusokban.

Szenczi Beáta

Angol nyelv és irodalom, valamint pedagógia szakon végzett a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. Jelenleg az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola végzős hallgatója, óraadó a Neveléstudományi Intézetben. PhD-disszertációjának témája az olvasási motiváció és annak összefüggése az olvasásteljesítménnyel általános iskolás korban. Szakmai érdeklődésébe tartozik ezenkívül a tanulási motiváció problémaköre, az énkép mint motívum működése, illetve a serdülőkor szociális és énefejlődéssel kapcsolatos problémavilága.

Zsolnai Anikó

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének docense, az SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport vezetője. Pedagógia és magyar nyelv és irodalom szakos diplomáját az ELTE-n szerezte. Fő kutatási területe a szociális viselkedés és a szociális kompetencia összetevőinek, valamint a gyermekkori kötődések pedagógiai vonatkozásainak kutatása. Publikációinak jelentős része e két területen folyó empirikus vizsgálatainak eredményeit foglalja össze.



Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszechenyterv.gov.hu



MAGYARORSZÁG MEGJUL

06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.



NEMZETI
TANKÖNYVKIADÓ

Raktári szám: 42680
ISBN 978-963-19-7160-6



9 789631 971606