

**NEVELÉSTUDOMÁNYI ÉS  
TÁRSADALOMTUDOMÁNYI SZEKCIÓ**



## Az idegennyelv-oktatás aktuális kérdései

Hardi Judit

Idegennyelvi és Továbbképzési Intézet, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

**Összefoglalás:** Az idegennyelv-oktatás központi kérdése az implicit és explicit tanulási folyamatok között működő szerteágazó és bonyolult kapcsolatok feltárása. Általános egyetértés jellemzi azt a mai kutatási álláspontot, miszerint az implicit tanulási mechanizmusok hatékonysága szükségessé teszi különböző explicit tanulási módszerek bevonását a nyelvtanulás folyamatába. A másodiknyelv-elsajátításának területén több kulcsfontosságú kérdés foglalkoztatja a kutatókat, mint például az oktatás nyelvtanulási folyamatra gyakorolt hatásainak feltárása, valamint az oktatás típusának megválasztása. Minden kutató és nyelvtanár számára ismeretes, hogy egynemű tanítási módszer nem létezik. Így nem a „melyik módszer a legjobb” a megfelelő kérdés a másodiknyelv-elsajátítását kutatók számára, hanem annak meghatározása, hogy az összetevők mely kombinációja a legmegfelelőbb. Az alábbi áttekintésben az előbb említett szempontok alapján szeretnék átfogó képet adni a nyelvtanítás aktuális kérdéseiről.

**Abstract:** The fundamental issue of instructed Second Language Acquisition (SLA) is the exploration of multifaceted and complex relationships that underlie implicit and explicit language learning. A common view held by both researchers and theoreticians alike is that the ineffectiveness of implicit learning mechanisms makes it necessary to draw on explicit learning methods in the course of language learning. A number of key issues appear within the focus of SLA researchers, such as the effect of instruction on second language learning, or the selection of the instructional type. It is a well-established fact for both theoreticians and practitioners that there are no ‘pure’ teaching methods. Thus ‘which method is the best’ is not the relevant question for researchers of SLA; instead, ‘the combination of which components is the best’ should be addressed. In this paper I intend to provide a global picture of the current issues related to instructed SLA.

**Kulcsszavak:** másodiknyelv-elsajátítás, implicit és explicit nyelvtanulás, idegennyelv-oktatás, kommunikatív nyelvtanítás, forma fókuszú oktatás

**Keywords:** Second Language Acquisition, implicit and explicit language learning, instructed second language learning, Communicative Language Teaching, Form Focused Instruction

### 1. Bevezetés

A kommunikatív nyelvoktatás (Communicative Language Teaching, CLT) jelentős átalakuláson ment keresztül megjelenése óta. Az implicit tudásbázis építését célzó oktatási irányzat alapítói olyan metódusok alkalmazását helyezték előtérbe, amelyek a másodiknyelvi funkcionális kompetencia fejlődését kommunikatív eseményekben való tanulói részvétellel segítették elő. A kommunikatív nyelvoktatás módszertana jelentősen alapuló másodiknyelvi kommunikatív interakciókban történő részvételen alapult, amely a kevésbé strukturált, kreatív nyelvi feladatokra helyezte a hangsúlyt, mint például a játékok, problémamegoldó feladatok, esetleg kommunikatív drillek. A tipikus kommunikatív nyelvóra, amennyire a körülmények lehetővé tették, közelített a természetes másodiknyelv-elsajátítás környezetéhez, bőséges autentikus inputtal támogatva a tanulók implicit nyelvtanulási folyamatát anélkül, hogy feltétlenül felhívta volna a figyelmet a nyelvtani szabályok alkalmazására. Sokan a kommunikatív nyelvoktatást szigorúan nyelvtan mentes megközelítésként értelmezték, noha

már a módszer alapítói között is voltak, akik a jelentés-orientált szemléletmódon belül fontosnak tartották a szembeötlő strukturális komponens integrációját [21:15].

Még napjainkban is sok gyakorló nyelvtanár tartja azt az álláspontot, miszerint a nyelvórán a kommunikatív módszer alkalmazásával oktatja tanulóit, noha ez már csak részben, vagy egyáltalán nem igaz [3:276]. A pusztán implicit tanulási módszer kevésbé bizonyult sikeresnek a másodiknyelv-elsajátításban, ezért az elmúlt évtizedben átalakuláson ment keresztül az idealizált kommunikatív nyelvtanítási imázs [19:271]. Az átalakulás lényege a nyelvi formára irányuló figyelem, illetve a forma fontosságának felismerése az alapjaiban, vagy teljes egészében jelentés-orientált kommunikatív nyelvoktatási módszerekben. Az új megközelítés szintetizálja a direkt, azaz tudásorientált és az indirekt, készségorientált tanítási módszereket, de nem jelent egyet a nyelvtanközpontú oktatással, illetve a hozzá való visszatéréshez. A kommunikatív nyelvtanítás fogalmát szinte teljes egészében elhagyták mind a módszertannal foglalkozó szakértők, mind pedig a kutatók. Helyette bevezették a feladat-központú nyelvtanítást (task-based language teaching, TBLT), amelyet a szakma képviselői használnak [7], ugyanakkor a kutatók figyelme a forma-fókuszú (Form on Focus, FonF) paradigmára irányul.

Az alábbiakban a korszerű tendenciák körvonalazása és a fontosabb eredmények leírása előtt kitérek az explicit és implicit tanulási folyamatok kapcsolatán alapuló elméleti határterületek ismertetésére a másodiknyelv-elsajátítás folyamatában.

## **2. A másodiknyelv-elsajátítás elméleti határterületei**

Stephen Krashen [11] nézőpontja szerint a tudatos, explicit tanulás másodlagos fontossággal bír, és csupán monitor szerepet tölt be kisebb korrekciókat végezve a nyelvi teljesítményen. A nyelvtanulásban kulcsszerepe a természetes, implicit nyelvelsajátításnak van, amely a folyamatosságért és a pontosságért egyaránt felelős. Krashen legvitatottabb tézise a tanult és elsajátított másodiknyelvi tudás közötti kapcsolat leírása.

A másodiknyelv-elsajátítás elméleti hátterét kutatók három fő határterületet különítenek el az explicit és implicit tanulási módszerek alkalmazását illetően, amelyek közül az első tagadja az explicit és implicit tanulás közötti kapcsolatot, a második álláspont enyhe kapcsolatot sejtet, míg a harmadik nézőpont jelentős átfedést feltételez a két tanulási mechanizmus között. Az első álláspontot képviselők szerint az explicit tanulás és az implicit nyelvelsajátítás egymástól független nyelvtanulási mechanizmusok, amelyeket agyunk is különböző helyeken raktároz. Ez a pozíció eredeti formájában elutasítja az explicit tudás implicitté válásának lehetőségét, valamint ennek ellenkezőjét is tagadja. Ennek megfelelően, a kutatók úgy vélik az oktatásnak jelentés-alapúnak és nem forma-orientáltnak kellene lenni [11], azaz mindenféle explicit nyelvtanítási módszert elutasítanak, nem kis feszültséget keltve ezzel a gyakorló nyelvtanárok és az elméleti tudósok között. A megközelítés enyhébb formája szerint fennáll az implicit tudás explicitté alakításának a lehetősége, amelyet az implicit tudás eszközei generálnak a nyelvtudásra gyakorolt tudatos ráhatás és elemzés folyamatában. Ugyanakkor, vannak kutatók, akik szerint a formális nyelvtanítás megteremtheti az implicit tanulás lehetőségének feltételeit [9].

A pszichológiai szakirodalom szerint a kizárólag jelentés-fókuszú megközelítés az idegennyelv-tanítás terén félrevezető lehet [3:278]. A mai álláspontok nem tartják azt az extrém nézetet, miszerint az explicit tanításnak csupán minimális szerepe lenne, hanem hangsúlyozzák, hogy az idegennyelv-tanítás hatékonyabbá válik, ha a nyelvi ráhatás inputtal társul, a kommunikatív nyelvtanítási gyakorlat pedig forma-orientált fókuszú, tudatosságra felhívó jellegűt [8].

Az explicit és implicit tanulás közötti enyhe kapcsolatot feltételezők álláspontja

szerint a tanulási folyamatban lehet építeni az explicit nyelvtudásra. A nyelvtani szabályszerűségek ismerete és az explicit nyelvi információ egyéb formái indirekten járulnak hozzá az implicit tudás elsajátításához olyan folyamatok erősítése által, amelyekben az implicit tanulás előfordulhat [5]. Az explicit és implicit nyelvtanulás közötti kapcsolat ezek alapján három részre bontható:

1. Az explicit tudás implicit tudássá alakítható gyakorlás segítségével, amennyiben a tanuló fejlődési szakaszában készen áll a nyelvi forma elsajátítására. Ez a nézet feltételezi a fejlődési szekvenciák működését a másodiknyelv-elsajátítás folyamatában [6].
2. Az explicit tudás indirekt módon hozzájárul az implicit tudás elsajátításához néhány felelősnek vélt folyamat erősítésével. A deklaratív szabályok fentről lefelé hathatnak az érzékelésre, amennyiben a megfelelő struktúrákat felismerhetővé, a tanuló számára észrevehetővé tesszük.
3. A tanulók használhatják explicit tudásukat olyan output létrehozására, amely a későbbiekben auto-inputként szolgálja az implicit tanulási mechanizmusait.

Mivel nem minden nyelvi jelenség sajátítható el amikor a tanuló figyelme kizárólagosan a jelentésre irányul, a forma-fókuszú kommunikatív kontextus szükségesnek bizonyul. Ebben a kontextusban a nyelvtanulás fontos elemei az input, interakció, figyelem és tudatosság [1].

Azok a kutatók, akik az explicit és implicit nyelvtanulás közötti jelentős kapcsolatot fennállását képviselik [1], [15], úgy vélik, hogy a deklaratív tudástól a gyakorlati tudásig gyakorláson keresztül vezet az út. Az explicit tudás implicitté alakítható gyakorlás által, vagyis az explicit feltételekkel történő tanulás nyelvsajátítássá alakulhat. Ez a nézőpont a másodiknyelv-elsajátításban megegyezik az automatikussá tétel és a tudatosság felkeltés hipotézisével (noticing hypothesis). Nézeteltérések ebben a szemléletmódban is léteznek, főként az explicit tudás implicitté alakításához szükséges gyakorlás természetéről. A kutatók véleménye eltér annak tekintetében, hogy a gyakorlásnak mechanikusnak vagy kommunikatív természetűnek kellene inkább lenni.

### **3. A nyelvoktatás aktuális kérdései**

Az explicit és implicit tanulás közötti legoptimálisabb egyensúly létrehozására a nyelvtanulás hatékonyságának fokozása céljából több irányzat is született, amelyek igyekeznek megválaszolni az aktuális kérdéseket. Ezek közül az irányzatok közül a forma-fókuszú oktatás a legjelentősebb és legkutatottabb terület, de a folyamatosság és automatikussá tétel, valamint az állandósult nyelvi formák (formulaic language) tanítására irányuló törekvések is említést érdemelnek.

A forma-fókuszú megközelítésmód a legátfogóbb a kutatási paradigmák közül, amely több nézőpontból kutatja az explicit-implicit tanulás kölcsönhatását. A forma-fókuszú tanítás (Form Focused Instruction, FFI) olyan pedagógiai módszer, amely a tanulók figyelmét explicit vagy implicit módon hívja fel a formára a jelentés-alapú tanítási irányzatokon belül. A nyelvre irányuló fókusz spontánul vagy előre megtervezett módon valósulhat meg [18:73]. Ellis [4] az előbbi definíció alapgondolata mellett fontosnak tartja azt is, amikor az oktatásban kizárólag a nyelvtani formákra koncentrálódik a figyelem (FonFS), ezzel a nyelvtanítás explicitté tételére helyezve a hangsúlyt. Ugyanakkor, Long [14] nézőpontja szerint, a forma-fókuszú (FonF) tanulás a spontán nyelvhasználatra összpontosít.

A forma-fókuszú nyelvoktatás többféle módon valósul meg. Az input-alapú opciók bőséges inputtal látják el a nyelvtanulót számtalan példa bemutatásán keresztül, illetve elősegítik az inputot azzal, hogy felhívják a tanuló figyelmét az adott nyelvi jelenségre. Az explicit opciók direkt (metanyelvi leírások biztosításával) vagy indirekt módon (a nyelvi jelenséget leíró információ nyújtásával) valósulhatnak meg, amíg a nyelvi produkcióra

irányuló opciók a tanulót szövegmanipuláció és szövegalkotás kapcsán készítetik nyelvhasználatra. A hiba-visszajelzés többféle eszközzel történik a forma-fókuszú oktatásban. Az implicit visszajelzés visszatekintésre, és pontosításra ösztönzi a tanulót, míg az explicit korrekció metanyelvi magyarázatot nyújt, illetve kér a tanulótól. Az inputot adó visszajelzés vagy visszatér a problémás részhez, vagy metanyelvi magyarázattal igyekszik pontosítani. Az outputot nyújtó visszajelzés, ezzel szemben, a hibás jelenség pontosítására és a hiba okának kiderítésére ösztönzi a tanulót [8].

Az alábbiakban két kutatási szintézis legfontosabb eredményeit bemutatva szeretném röviden vázolni a másodiknyelv-elsajátítás területén jelentkező feladatokat. Norris és Ortega [16] 49 tanulmány meta-analízisét végezte el a kutatási módszerek szintetizálásának segítségével. Az eredmények szerint

1. az explicit oktatás hatékonyabb az implicit módszernél,
2. a fókuszált nyelvtanítás jelentős célorientált eredményt hoz,
3. a forma-fókuszú (FonF) és a nyelvtan-központú (FonFS) intervenciók hatása jelentős és egyenértékű,
4. a nyelvoktatás hatékonysága tartós.

A másodiknyelv-oktatásban a tanulók fejlődését mérő tesztek legnagyobb része explicit tudást mérő teszt, amely felveti a kérdést, hogy milyen típusú tudást eredményez a nyelvoktatás [20]. A kézenfekvő válasz erre a kérdésre, hogy a nyelvtanítás explicit tudást eredményez, amely a tanulókat a nyelvtani dolgozatok megírásában segíti, de nem méri az implicit tudást, azaz a spontaneitás és folyékonyág képességét, amely a nyelvtanulót a kommunikatív nyelvi feladatok megoldásában segíti [12], [5].

Spada és Tomita 41 tanulmányt vont be meta-analízisébe [20], amely eredményeként megállapították a forma-fókuszú oktatás hasznosságát, amely különösen rövidtávon figyelhető meg írásbeli feladattípusok esetében. A kérdés, hogy „mely típusú forma-fókuszú oktatás a leghatékonyabb” még továbbra is fennáll, mivel a különböző tanulási kontextusok különféle tanítási komponensek egyvelegét kívánják meg, azaz a forma-fókuszú oktatás bizonyos típusai hatékonyabbak más módszereknél. A forma-fókuszú oktatás optimális időpontjának megválasztása kapcsán felmerül a kérdés, hogy a tanuló fejlődési szintjéhez viszonyítva mely időpont a megfelelő az új nyelvi egységek bevezetésére. Pszicholingvisztikai nézőpontból két egymásnak ellentmondó eredmény született ebben a kérdésben. Az egyik szerint a soron következő szint megcélzása a hatékony a tanuló fejlődése szempontjából, mivel az első nyelv, valamint a második nyelven elért eredmény, egyaránt hatással van a fejlődési készenlétre. A másik álláspont szerint az oktatás akkor is a tanuló fejlődéséhez vezethet, ha a célzott nyelvi jelenség több lépéssel is meghaladja a tanuló fejlődési szintjét. Arra a kérdésre, hogy pedagógiai szempontból milyen oktatási szekvencia a célravezető, nincs megfelelő kutatás, de a transzfernek megfelelő feldolgozás (transfer appropriate processing) elmélete szerint a tanulók olyan kontextusban sajátítják el leghatékonyabban a tudást, amely hasonlít az eredeti nyelvelsajátítás folyamatához. A forma-fókuszú oktatás bizonyos nyelvi jelenségekre nagyobb hatással van, mint másokra. Ebben a kérdéskörben is két ellentétes álláspont létezik. Az egyik szerint, az egyszerű nyelvi jelenségeket meg lehet tanítani, de a komplexebb formákat jobb, ha implicit módon sajátítja el a tanuló [11] [17]. A másik álláspont képviselői szerint, mivel a komplex nyelvi jelenségeket nehéz észrevenni a természetes input folyamatában, tanulásukhoz explicit oktatásra van szükség [9]. Spada és Tomita meta-analízise eredményeként [20], ebben a kérdésben, arra az álláspontra jutott, hogy az explicit forma-fókuszú oktatás hatékonyabb, mint az implicit mind az egyszerű, mind pedig a komplex nyelvi jelenségek esetében, rövid és hosszú távon egyaránt. Továbbá, az explicit oktatás a célzott nyelvi jelenséget nem csak tudatosítja a tanulóknál, hanem segít, hogy képesek legyenek a formát spontán, nem analizált módon is használni. Mindezekből az a következtetés vonható le, hogy az oktatás típusa és a nyelvi

jelenség típusa között nem áll fenn interakció. Felvetődik azonban a kérdés, hogy az egyszerű és komplex formák eltérő definiálása ugyanazt a kutatási eredményt hozza-e. Még fontosabb azonban az a tény, hogy ami nehéz az egyik tanulónak, nem biztos, hogy nehéz egy másiknak, azaz az egyéni különbségek szerepe ezen a téren is hangsúlyos. Továbbá, bizonyos nyelvtanulók többet profitálnak a forma-fókuszú oktatásból, mint társaik. A különböző tanulási kontextusokban más és más tanulói képességek segítik a nyelvtanulót, valamint a tanulói kor függvényében a képesség különböző komponensei eltérő szerepet játszanak a másodiknyelv-tanulás sikerességében. Zárógondolatként Spada és Tomita [20] megjegyzi, hogy naiv lenne azt feltételezni, hogy amikor a tanuló figyelmét a formára vagy a hibajavító visszajelzésre irányítjuk, valóban észreveszi a formára irányuló figyelmet.

#### 4. Összegzés

A forma-központú megközelítésmódok eredményességével kapcsolatban, összességül a következők mondatok el: A célnyelvi struktúra nehézsége vagy átláthatósága kapcsán felmerül, hogy egyes nyelvi jelenségek több fókuszált figyelmet igényelnek, mint más jelenségek, és néhány struktúra jobban reagál a forma-fókuszú megközelítésre, mint más struktúrák. Az explicit oktatás hatékony egyszerű szabályszerűségek esetében, vagy olyan komplex jelenségeknél, amelyek viszonylag alacsony számú variánsból állnak és felismerhetők. A hibajavító visszajelzés esetén a „visszatekintés” (recast) és más enyhébb, nem tolaakodó formák a megfelelőek például a forma-jelentés egység javítására, ugyanakkor explicit, direktebb intervenció szükséges a kommunikatív redundáns, akusztikusan nem felismerhető formák esetében. Az elérhető metakognitív szabályok természetét illetően elmondható, hogy az egyszerű és fontos szabályok magyarázattal megtaníthatók, viszont a bonyolult szabályok esetében a magyarázat nem nyújt segítséget, ezeket implicit tanulással lehet elsajátítani [10]. A komplex szabályok esetében a részenkénti tanítás a leghatékonyabb módszer. A forma-fókuszú intervenció mennyiségét és idejét tekintve a következő kérdések merülnek fel: mikor a legjobb felhívni a figyelmet a célul kitűzött nyelvi formára, a kommunikatív gyakorlás előtt, után, vagy a folyamat közben; melyek azok a stratégiai pontok, amelyek leginkább megfelelőek erre; és mennyi nyelvtani információt közöljünk egy alkalommal. Felmerül továbbá a kérdés, hogy mi a helyes mértéke a korrektív visszajelzésnek, annak tükrében, hogy fordított kapcsolat áll fenn a hibára fókuszáló és kommunikációra ösztönző minták között.

A rövid áttekintésben a nyelvoktatás aktuális kérdéseit vázoltam fel, amelyek egyaránt foglalkoztatják a kutatókat és gyakorló tanárokat. Legfontosabb kérdése a mai modern nyelvoktatásnak az explicit és implicit tanulási folyamatok megfelelő integrálása a nyelvtanulás hatékonyabbá tétele céljából. Noha a kutatók egyre kifinomultabb mérőeszközökkel mérik az implicit és explicit nyelvtanulás hatását, még mindig megoszlanak a vélemények a kétféle tanulás hatásmechanizmusának leírásakor. A felhalmozott jó gyakorlatok bölcsessége ugyanakkor nagymértékben meghaladja az empirikus vizsgálatok eredményeinek jelentőségét [3:267], amely jó hír a nyelvoktatás számára, ugyanakkor felhívja a figyelmet a témához kapcsolódó kutatások körének bővítésére.

#### Irodalomjegyzék

- [1] DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: C. J. Doughty and J. Williams (Eds.) *Focus on form in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press. 42–63.

- [2] DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty and M. H. Long (Eds.) *Handbook of second language learning*. Oxford: Blackwell. 313–348.
- [3] Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- [4] Ellis, N. (2001). Investigating form-focused instruction. *Language learning*, 51, 1–46.
- [5] Ellis, N. (2005). At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 297–339.
- [6] Ellis, R. (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly*, 27, 91–113.
- [7] Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- [8] Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford: Oxford University Press.
- [9] Hulstijn, J. H. and R. de Graaff (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review*, 11, 97–112.
- [10] Juffs, A. and R. M. DeKeyser (2003). Psycholinguistics. In: L. Nadel (Ed.) *Encyclopedia of cognitive science*. London: Nature Publishing, iii, 1022–1028.
- [11] Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- [12] Krashen, S. D. (1994). The input hypothesis and its rivals. In: N. Ellis (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 45–77.
- [13] Lightbown, P. M. and Spada, N. (2006). *How languages are learned*. 3<sup>rd</sup> edition. Oxford: Oxford University Press.
- [14] Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg and C. Kramsch (Eds.) *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins. 39–52.
- [15] McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11, 1–16.
- [16] Norris, J. M. and Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50/8, 417–528.
- [17] Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General* 118, 219–235.
- [18] Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73–87.
- [19] Spada, N. (2007). Communicative language reaching: Current status and future prospects. In: J. Cummins and C. Davison (Eds.) *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, i. 271–288.
- [20] Spada, N. (2011). Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. *Language Teaching*, 44/2, 225–236.
- [21] Widdoson, H. G. (1972). The teaching of language as communication. *ELT Journal*, 27/1, 15–19.

## Szerző

Hardi Judit: Idegennyelvi és Továbbképzési Intézet, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar. 6000 Kecskemét, Kaszap u. 6-14., Magyarország. E-mail: [hardi.judit@tfk.kefo.hu](mailto:hardi.judit@tfk.kefo.hu)



## Sokszínű osztály – Integráció szakértői szemmel

Nagyné Hegedűs Anita  
Gyógypedagógus-képző Intézet, Szegedi Tudományegyetem

**Összefoglalás:** Az oktatási-nevelési folyamatban a pedagógusok sokféle fejlettségi szintű, illetve személyiségű gyermekkel találkoznak, foglalkoznak, olyanokkal is, akik speciális megsegítést igényelnek. Összességében elmondható, hogy a speciális nevelés kiemelten a Gauss-görbe szélső értékeire eső egyénekre irányul [9].

Az integrált oktatás-nevelés egyre nagyobb mértékű jelenléte [5] kapcsán fontos feladat annak megvizsgálása, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében milyen tényezők mentén javasolható az integrált nevelés. Tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságokban dolgozó szakemberek kérdőíves megkérdezésével vizsgáltam e kérdéskör érdekes, egyben összetett dimenzióit.

**Abstract:** In the process of education the teachers meet and work with children of different state of development and different personality, and some of these children need special help. On the whole the special education is aimed particularly at the individuals placed on the extremes of the Gauss curve [9].

In relation with the increased presence of the integrated education [5] it is very important to examine which factors should be suggested as guidelines in the integrated education of children with mild mental retardation. I have examined the interesting but complex dimensions of this question with a questionnaire which aimed at the specialists of the Expert and Rehabilitation Committee to Examine Learning Ability.

**Kulcsszavak:** enyhén értelmi fogyatékos tanuló, intellektuális képességzavar, integráció

**Keywords:** student with mild mental retardation, intellectual disability, integration

### 1. Bevezetés

A 2012. szeptember 1-jétől hatályos 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről meghatározza, hogy a „kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

- a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:
  - aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,
  - ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,
  - ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,
- b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.” [10, 4. § 12.]

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók speciális nevelést igényelnek, mely a Gauss-görbe bipoláris értékeinek képviselőit jelenti [9].

Jelen munkában e populáció tagjai közül azon sajátos nevelési igényű személyek jelennek meg, akik intellektuális képességzavart mutatnak, pontosan meghatározva: akik az enyhén értelmi fogyatékos tanulók csoportjába sorolhatók. A nemzeti köznevelésről szóló törvény kimondja, hogy „A sajátos nevelési igényű gyermeknek, tanulónak joga, hogy különleges bánásmód keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították...” [10, 47. § 1.], valamint, hogy „A sajátos nevelési igényű gyermek óvodai nevelése, tanuló iskolai nevelés-oktatása, továbbá kollégiumi nevelése az e célra létrehozott gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben, konduktív pedagógiai intézményben,

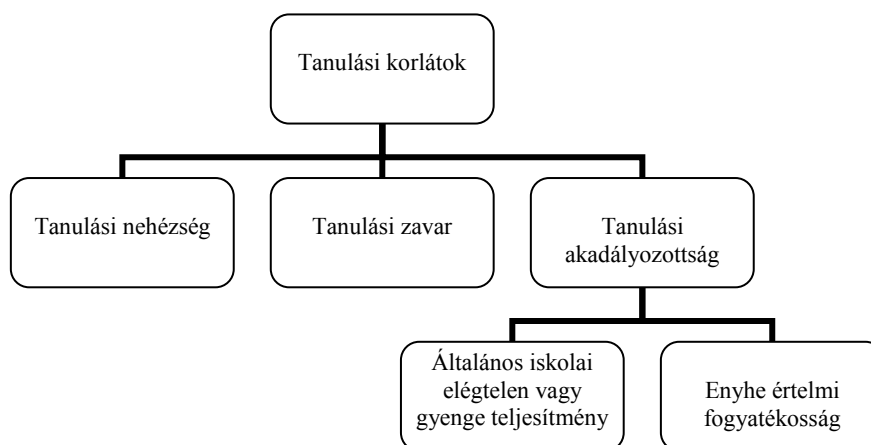
óvodai csoportban, iskolai osztályban, vagy a többi gyermekkel, tanulóval részben vagy egészben együtt, azonos óvodai csoportban, iskolai osztályban... történhet.” [10, 47. § 3.].

## 2. Intellektuális képességzavar

Az értelmi fogyatékos és a mentális retardáció fogalma helyett jelent meg új megnevezésként. Az intellektuális funkcionálás, valamint az adaptív magatartás akadályozottságát mutató személyek populációját jelenti. [4]

Az enyhén értelmi fogyatékos személyekkel kapcsolatos ismeretek összegezhetők az intellektuális képességzavar/értelmi fogyatékos, valamint a tanulási korlátok témaköre felől.

Az enyhe értelmi fogyatékos az általános iskolai gyenge teljesítménnyel együtt a tanulási akadályozottság csoportjába tartozik, mely a tanulási zavarral és tanulási nehézséggel együtt alkotja a tanulási korlátok körét (1. ábra).



1. ábra: A tanulási korlátok típusai (ábra forrása: [2, 434.]

A tanulási akadályozottság olyan tartós, súlyos és átfogó problémának tekinthető, mely nagymértékben megnehezíti (általános iskolai elégtelen vagy gyenge teljesítmény), vagy lehetetlenné teszi (enyhe értelmi fogyatékos) a hagyományos pedagógiai módszerekkel való oktatás általi hatékony ismeretsajátítást [2].

Az enyhe értelmi fogyatékos esetében, az értelmi akadályozottsághoz viszonyítva, kevesebb a tapasztalható, megfigyelhető károsodás, korlátozottság. A tanulási képesség akadályozottsága nagy hangsúllyal bír e populáció jellemzésében. [3]

## 3. A diagnosztikus folyamat

Hazánkban, a nemzetközi tendenciával összhangban megfigyelhető, hogy egyre nagyobb arányban tanulnak integrált formában a sajátos nevelési igényű tanulók [5][8]. E jelenség az enyhén értelmi fogyatékos tanulók viszonylatában is tapasztalható, melynek kapcsán fontos feladat a diagnosztikus gyakorlat elemzése.

A jelenleg diagnosztikus használatban lévő Betegségek Nemzetközi Osztályozásának Tizedik revíziója (BNO-10) meghatározza a mentális retardációt, valamint az e csoportba tartozó diagnosztikus alcsoportokat [1].

A 4/2010 (I. 19.) OKM rendeletben, mely a pedagógiai szakszolgálatok működésére vonatkozik, az átfogó intellektuális képességzavar kapcsán az alábbi diagnosztikus

kritériumok szerepelnek:

„a) Az egyén aktuális globális intellektuális működésszintje standardizált eljárással mérve az adott populáció átlagától szignifikáns mértékben (-2 SD vagy több), negatív irányban eltér.

A pszichometriai kritérium komplex vizsgálati keretbe helyezve, a globális IQ-érték mellett profilanalízissel kiegészítve használható.

b) Az otthoni vagy közösségi adaptív magatartás jelentős sérülése. ...

c) A kognitív/intellektuális képességek megkésett fejlődésére utaló anamnesztikus/élettörténeti adatok és az otthoni környezetben/intézményes nevelés keretében aktuálisan fennálló elmaradások

d) A fenti jellemzők iskolai előmenetelre gyakorolt hatásai (általános tanulási problémák, nehézségek)

e) Kóroki tényezők tisztázása...” [11, 6. számú melléklet, 6, 6.1]

A komplex vizsgálat (orvosi, pszichológiai és gyógypedagógiai) eredményei alapján felállított diagnózis akkor tekinthető teljesnek, ha tartalmazza a sérülés (biológiai funkciók elégtelen funkcionálása), a képességzavar (pszichikus funkciók elmaradó működése), valamint az akadályozottság (társadalmi szerepek területén tapasztalható zavarok) leírását, illetve megfogalmazza az e területeket érintő feladatokat [7]. Bár az intellektuális képességzavar megállapításához elengedhetetlen fontosságúnak tekinthető az adaptív viselkedés minél pontosabb feltérképezése is, Magyarországon jelenleg nincs olyan, széles körben elterjedt, standardizált mérőeszköz, mely e terület megismerését segítené [6].

## 4. A vizsgálat leírása

### Kérdésfeltevés

A vizsgálat során a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok tevékenységének minél pontosabb megismerése volt a célom, az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek vizsgálatával kapcsolatos gyakorlatot illetően. Alaphipotézisem fő vonulata az, hogy a biológiai, pedagógiai és kognitív komponens a diagnosztikus folyamatban kiemelkedő jelentőséggel bír, míg a szociális alkalmazkodóképesség megítélésének nehezítettsége kapcsán e terület kisebb szerepet kap a diagnózis megalkotásának folyamatában.

Fontos feladatnak tartottam annak megvizsgálását is, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében milyen tényezők mentén javasolják a szakemberek az integrált nevelést.

### Vizsgálati személyek

Magyarországon jelenleg 31 tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság működik. Minden bizottságot megkerestem. Egy bizottság azonnal visszautasította a részvételt, a kérdőív megnézése nélkül, kettő a kérdőív kiküldése után.

A kérdőíves adatfelvételben a részvétel önkéntes volt, melynek eredményeként a 28 bizottságból 17 egység küldött vissza kitöltött kérdőíveket. Összesen 32 kitöltés áll rendelkezésemre. A kérdőívek kitöltése névtelenül történt.

### Vizsgálati módszer, eszköz

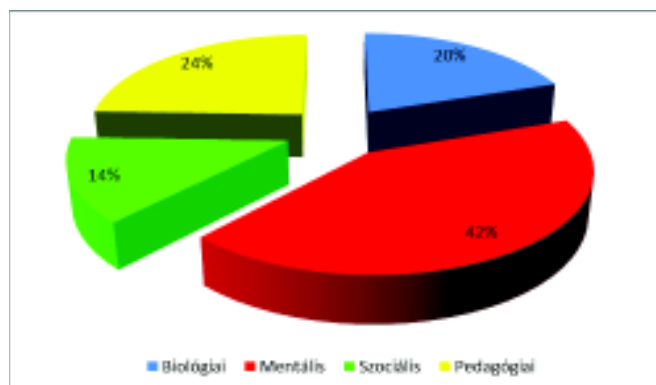
A vizsgálatban egy saját készítésű kérdőívet használtam adatfelvételre, melynek három kérdésének elemzése alapján válaszolom meg vizsgálati kérdéseimet.

## 5. Eredmények

A kérdésekre adott válaszok elemzése alapján elmondható, hogy kérdésfeltevéselem megalapozott volt.

Az első kérdés arra kereste a választ, hogy az enyhe értelmi fogyatékos

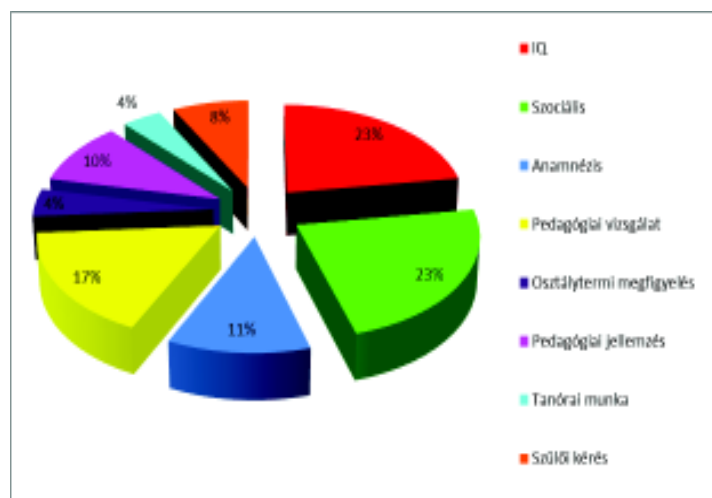
diagnózisának megalkotásában hány százalékban játszanak szerepet a mindennapi diagnosztikus tevékenység során az alábbi területek vizsgálata során kapott eredmények: biológiai (orvosi vizsgálat, anamnesztikus adatok), mentális, szociális alkalmazkodóképesség és pedagógiai (tantárgyi ismeretek). A válaszok elemzése alapján megállapítható, hogy a mentális teljesítőképesség ( $M=42,26$ ;  $SD=17,12$ ) kapta a legmagasabb százalékos értéket (2. ábra), mely jól tükrözi, hogy még a jelenlegi diagnosztikus gyakorlatban is e terület bír a legnagyobb jelentőséggel a diagnózis megalkotásában.



2. ábra: Enyhe értelmi fogyatékoság diagnózisának tényezői

Az anamnesztikus adatok, az orvosi vizsgálat (biológiai tényezők;  $M=19,74$ ;  $SD=10,36$ ) és a pedagógiai, tantárgyi ismeretek ( $M=24,45$ ;  $SD=9,93$ ) megközelítőleg azonos mértékben jelennek meg. A szociális alkalmazkodóképesség a diagnózis megalkotásában összesen 13,55%-os ( $SD=8,94$ ) jelentőséggel bír, mely igen alacsony értéknek tekinthető. A jelenség háttérében a fentiekben már említett tényező állhat, mely szerint Magyarországon jelenleg nincs e terület vizsgálatára szolgáló, széles körben elterjedt, standardizált mérőeszköz [6].

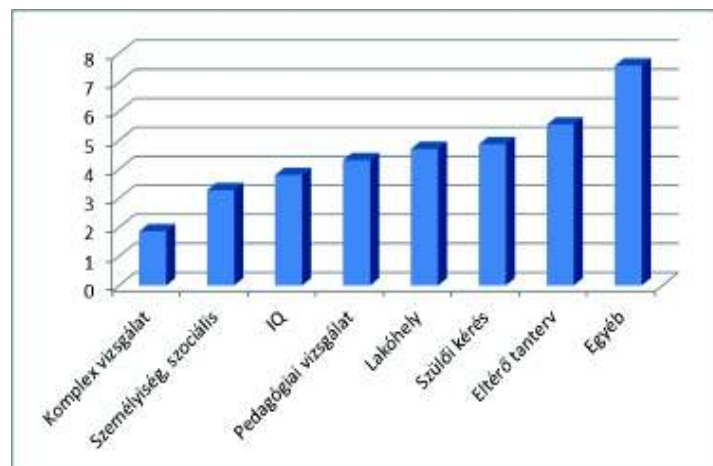
A második kérdés az intézményes nevelés formájának javaslatára vonatkozott, arra, hogy a megadott tételek közül, melyik hány százalékban játszik szerepet a közös-/részben közös-/illetve különnevelés javaslatának meghozatalában (3. ábra). E kérdésben a személy aktuális intellektuális színvonala (globális IQ érték, profilanalízis;  $M=22,58$ ;  $SD=10,79$ ) és a szociális érettség ( $M=22,94$ ;  $SD=10,83$ ) tételek egyaránt megközelítőleg átlagosan 23%-os értéket képviseltek, ezáltal a döntés majdnem felét e területek megítélése adja.



3. ábra: Közös-/részben közös-/különnevelés javaslatának meghozatalában szerepet játszó tényezők

A fenti eredményekkel összevetve megállapítható, hogy bár a diagnózis megalkotásának folyamatában a mentális teljesítőképesség bír a legnagyobb jelentőséggel, az oktatás-neveléssel kapcsolatos döntésben már a szociális tényező szerepe is jelentős. Fontos kérdés, hogyan történik e terület megítélése, milyen eszközökkel, módszerekkel tudják a szakemberek ezt a területet felmérni. Az osztálytermi megfigyelés ( $M=4,45$ ;  $SD=3,78$ ) tételnél néhány esetben megjegyezték a szakemberek, hogy erre vagy csak ritkán, vagy egyáltalán nincs lehetőségük.

A harmadik kérdés arra kereste a választ, hogy az olyan esetekben, amikor mind az integráció, a részleges integráció, mind a szegregáció választható lehetőségként jelen van, mely tényezők milyen mértékben játszanak szerepet. E kérdésben a tételek sorrendbe állítását kértem a szakemberektől, a legfontosabbtól kezdve (4. ábra).



4. ábra: Az intézménykijelölésben szerepet játszó tényezők

A sorrendből látható, hogy a komplex vizsgálat eredményeit tartják a szakemberek a legfontosabbnak e javaslat meghozatala során, mely a teljes diagnózis [7], ezáltal a megfelelő intézménykijelölés alapjának is tekinthető. E tételt a gyermek személyisége, szociális készségei és képességei, valamint az aktuális intellektuális színvonala itemek követik. Az integráció egyre nagyobb mértékű jelenléte [5] [8], valamint ennek egyre hatékonyabb megvalósulása állhat annak a háttérében, hogy az a tétel, mely szerint eltérő tantervű általános iskolában kaphatja a leginkább megfelelő ismereteket a gyermek csak az utolsó előtti helyen szerepel. Az utolsó helyen szereplő egyéb tételhez csak néhány esetben írtak a kitöltők, melyek a következők voltak: rendelkezésre álló intézmények, intézmény alapfeltételei/feltételrendszere.

## 6. Következtetések

A kérdésekre adott válaszok elemzése alapján elmondható, hogy a biológiai, a mentális és a pedagógiai terület vizsgálata a diagnosztikus folyamatban – még jelenleg is – kiemelkedő szerepet kap, az enyhe értelmi fogyatékoság diagnózisának alapját képezi. A szociális alkalmazkodóképesség vizsgálata azonban, mely az akadályozottság jobb megértésének segítése által a nem megalapozott döntések előfordulását csökkentené [3], a diagnosztikus folyamatban alulreprezentált.

E terület tudatos és jelentős számbavétele azonban az oktatás-nevelés formájának javaslatában, valamint az intézménykijelölés során megfigyelhető, mely pozitív tényezőként értelmezhető a szociális komponens fontosságának tudatosítási folyamatában.

A továbbiakban az elemzések finomítása indokolt, melyet a szórásértékek tesznek szükségessé.

## Irodalomjegyzék

- [1] BNO-10 zsebkönyv. DSM-IVTM meghatározásokkal. Animula Kiadó, Budapest, (2004).
- [2] Gaál Éva: A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, (2000).
- [3] Hatos Gyula: Az értelmi akadályozottsággal élő emberek: nevelésük, életük. 4. Átdolgozott, időszerű kiegészítésekkel bővített kiadás. APC-Stúdió, Gyula, (2008).
- [4] Lányiné Engelmayer Ágnes: Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest, (2009).
- [5] Papp Gabriella: Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatása, nevelése hazánkban. In: Szabó Ákosné (szerk.): Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT., Budapest, (2008).
- [6] Radványi Katalin, Fazekasné Fenyvesi Margit és Radicsné Szerencsés Teréz: A pedagógiai diagnosztika lehetőségei enyhén és középsúlyosan értelmi fogyatékos gyermekek együttnevelésében. Gyógypedagógiai Szemle, 2012/3, (2012).
- [7] Szabó Ákosné: Metamorfózisok: a debilitástól a tanulási akadályozottsáig. Laudáció. In: Szabó Ákosné (szerk.): Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, (2008).
- [8] Vágó Irén, Simon Mária és Vass Vilmos (2010): A tanítás-tanulás tartalma. In: Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, (2010).
- [9] Vasek, S.: A speciális pedagógia alapjai. Sapiencia, Bratislava, (2003).
- [10] 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
- [11] 4/2010 (I. 19.) OKM rendelet a pedagógiai szakszolgálatokról.

## Szerzők

Nagyné Hegedűs Anita: Gyógypedagógus-képző Intézet, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szegedi Tudományegyetem. 6725 Szeged, Hattyas u. 10., Magyarország.  
Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Doktori Iskola. [hegedus.anita@jgyrk.u-szeged.hu](mailto:hegedus.anita@jgyrk.u-szeged.hu)

## A rhinitis allergica morbiditásváltozási trendje a magyarországi régiókban 1999-2007 között

Ovárdics Andrea

Alapismereti és Szakmódszertani Intézet, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kara

**Összefoglalás:** A levegő biológiai szennyezettségének következtében hosszútávon légúti tünetek megjelenése várható. A krónikus, nem tbc-s tüdőbetegségeken belül kiemelendő az allergiás eredetű légúti betegségek indukálása. Célul tűztem ki, hogy meghatározzam a pollen okozta rhinitis allergica, mint térbeli jelenség, időbeli változásának alapirányát.

**Abstract:** The biological pollution of the air causes the appearance of allergic respiratory diseases in the long term. Research focuses on the observation of allergic rhinitis prevalence, especially of pollen-induced seasonal allergic rhinitis. Prevalence of allergic rhinitis seems to vary among different populations of Hungary, which may be due to geographic or environmental factors, or other population-based differences. The aim of this research was to analyse trends of morbidity differences focusing on geographic differences in the Hungarian Counties and Regions.

**Kulcsszavak:** rhinitis allergica, területi különbségek, Magyarország

**Keywords:** morbidity, rhinitis allergica, regions of Hungary

### 1. Bevezetés

Az Európai Unióban, és hazánkban is, az alacsony letalitású, multifaktoriális jellegű légúti megbetegedések jelentős társadalmi, gazdasági, egészségügyi kérdést jelentenek. Mivel egy ország népességének egészségi állapota meghatározó tényezőként szerepel a gazdasági erejét tekintve, az Európai Unió kiemelt figyelmet szentel az említett témakörnek. Mindezt alátámasztja az a tény is, hogy a 6. Keretprogramban megfogalmazott az allergiás eredetű betegségekre irányuló kutatások általános színvonalának és relevanciájának növelése. Az ember troposzférával való kontaktusa során az áramló levegő minősége nem kontrollálható, így a negatív hatások legfőképpen légutakban jelentkeznek. Hosszútávon a légúti tünetek megjelenése várható, majd krónikus betegségek manifesztálódhatnak. A kutatásom az ember egészségkárosodásának azon eseteivel foglalkozott, amelyek a levegő biológiai szennyezettségének következtében alakultak ki. Az emberi szervezet genetikai adottság, atópia megléte esetén pollen hatására szenzibilizálódik, majd következő lépésben további allergének (pollenek és egyéb szennyezők) hatására az allergiás betegség tünetei megjelennek. Ennek következtében az egészségi állapotot a környezettel kialakult interakció határozza meg, amely elsődlegesen a biológiai-kémiai összetételének változásán keresztül hosszútávon, szinergikus módon fejti ki hatását.

### 1.2. Módszerek

A pollen okozta rhinitis allergica, mint egészségi állapotot nagymértékben befolyásoló térbeli jelenség eloszlásának prezentálását végeztem el a magyarországi régiókban 1999-2007 időtartamot tekintve. Az elemzéseket a WHO nomenklatúrája alapján, J3010 Allergiás rhinitis pollentől BNO diagnózis-főcsoport kódjára vonatkoztatva készítettem. A statisztikai

forrásanyag a tüdőbeteg gondozók morbiditási regisztereinek analízise alapján történt, nemek, korcsoportok, terület szerint történtek. Kiegészítésként a KSH demográfiai, egészségügyi tájékoztatási adatbázisának információit használtam fel. Az adatsorok rendszerezése és elemzése az SPSS for Windows 15.0 Evaluation és a Microsoft Office Excel 2007 programok segítségével történt, míg az eredmények hazánk közigazgatási térképének felhasználásával az ArcGis programcsomag ArcMap 10 modul alkalmazásával került térinformatikai megjelenítésre.

## 2. Az allergiás rhinitis gyakoriságának vizsgálata hazánkban

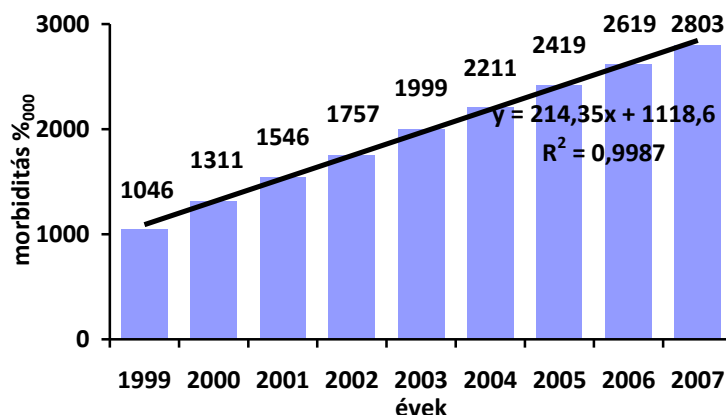
Az első nemzetközileg összehangolt multicentrikus kutatási program keretében –ISAAC (International Study of Asthma and Allergies in Childhood)– 1995-től végeztek adatgyűjtést a pollen által kiváltott rhinitis allergica gyakoriságának vizsgálatára. Magyarország 2003-tól csatlakozott a projekthez. Eredményként megállapítható, hogy 9,93%-os értékkel Magyarország Európa alacsony prevalenciájú térségéhez tartozik, annak ellenére, hogy a pollenkoncentráció tekintetében a kiemelten érintett országok közé tartozik [1].

A szenzibilizáció folyamatát, valamint az allergiás tünetek erősségét befolyásolja a levegő aeroallergén tartalma, amelyet alapvetően a terület parlagfűfertőzöttségének mértéke határoz meg. A parlagfűfertőzöttség a parlagterületeken és a szántóföldeken a legnagyobb mértékű [2], így a morbiditásváltozás tendenciájának meghatározásán túl szükséges a természetföldrajzi adottságok, levegőszennyezettség és a városiasodás mértékének, továbbá a parlagfűvel érintett területek nagyságának meghatározására a vizsgálati területen.

A régiókban jelentkező differenciáltság folyamatának vizsgálatához olyan területi statisztikai adattáblákat tekintettem át, amelyeknek megfigyelési egységeiként a megyék szerepelnek. Célul tűztem ki, hogy meghatározzam a pollen okozta rhinitis allergica morbiditásának időbeli változásának alapirányát.

A régiók, illetve a megyék földterületének művelési ágak szerinti használatára vonatkozóan a 2000. és a 2005. évből származó KSH adatok állnak rendelkezésre, ugyanakkor a két időpontban a vizsgált paraméterek tekintetében lényeges változás nem mutatkozik. A művelésből kivett területek aránya a régiók összterületéhez viszonyítva Középmagyarországi régió esetében 23%-ot is elérte, míg a Dél-dunántúli régió esetében 11%-ot. A szántóterületeknek a régiók teljes területéhez viszonyított nagysága 41%-56% között mozgott.

A kutatás szemszögéből kiemelt jelentőségű idősorok tendenciájának megállapításához regresszióanalízist alkalmaztam.



2. ábra: A rhinitis allergica morbiditásának változása hazánkban 1999-2007 között

Az Országos Korányi TBC és Pulmonológiai Intézet statisztikai adatai szerint [3,4,5,6,7]

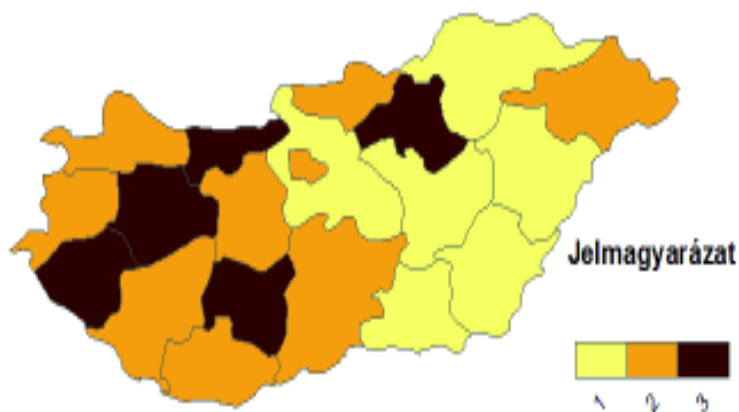


a vizsgált időszakban, a nem tbc-s légúti megbetegedéssel a tüdőgondozó intézetekben regisztráltak morbiditása monoton emelkedő értéket mutat (**1. ábra**), amely kilenc év alatt közel kétszeresére növekedett (3476‰-ról 6627‰-re).

Ugyanezen idő alatt az összes nem TBC-s eredetű légúti megbetegedés gyakoriságát tekintve a pollen indukálta allergiás nátha részaránya 30,10%-ról 42,29%-ra emelkedett. Regresszióanalízis alkalmazásával megállapítható, hogy az allergiás nátha morbiditása évente 214,35‰ növekedést mutat hazánk népességében.

Ugyanakkor Khi-négyzet próba alkalmazásával vizsgáltam ( $p \leq 0,01$ ), hogy a hazai régiókban tapasztalható-e különbség a változás mértékét tekintve. Ennek eredményeképpen a vizsgálati területek között szignifikáns eltérés adódott. Mivel  $\chi^2$  értéke arányos a differencia mértékével, így a rhinitis allergica morbiditása tekintetében a Dunántúl régiói szerepelnek az első három helyen a teljes kutatási időszakban (Közép-dunántúli, Nyugat-dunántúli, Dél-dunántúli régió). A régió belüli differencia vizsgálatára szintén Khi-négyzet próbát végeztem ( $p \leq 0,01$ ), a legnagyobb különbség a Közép-dunántúli régióban adódik, míg a legkisebb eltérés a Közép-magyarországi régió belülről érzékelhető.

A következőkben a régió belülről mutatkozó különbségekhez vezető hátteret mutatom be, megyei áttekintést végezve. Az eredményeket a **2. ábrán** foglaltam össze.



3. ábra: A rhinitis allergica morbiditása megyék dimenziója mentén, 2007-ben  
 Jelmagyarázat: 1=1066-2593‰; 2=2601-4119‰; 3=4216-5646‰.

A Közép-magyarországi régiót, amely a legkisebb területtel rendelkezik (6919 km<sup>2</sup>), a főváros és Pest megye alkotja. Az ország legnagyobb népességszámát, valamint a népsűrűségét (415 fő/km<sup>2</sup>) is itt mérték. Továbbá a régióban a legmagasabb a városi népesség aránya. Budapest esetében a gyomnövények elszaporodását elősegíti az országosan nagymértékű művelésből kivett terület aránya, amely eléri az 54%-ot, ugyanakkor a megművelt szántóterületek nagysága országos minimumot mutat. A budapesti lakosok esetében az allergiás rhinitis gyakorisága magasabb, és az évente új betegként nyilvántartásba kerülők is nagyobb számban jelentek meg a tüdőgondozó intézeti szakrendeléseken.

A Közép-dunántúli régió 11236 km<sup>2</sup> területén Veszprém, Fejér és Komárom-Esztergom megye helyezkedik el. A térségen áthalad a főváros felé irányuló két autópálya is. A régió terület művelési ágait tekintve Fejér megyében a legmagasabb a művelésből kivett területek aránya 23%-kal, ugyanakkor a kivett terület Komárom-Esztergom megye, a szántó arányában pedig Veszprém megye mutat minimumot. A Közép-dunántúli régióban találjuk az ország egyetlen olyan síkvidékét, amelynek a parlagfűvel való borítottsága kismértékű, így az általa okozott levegő biológiai szennyezettség mértéke is alacsony az országos átlaghoz viszonyítva. Azonban a levegő kémiai szennyezettségét tekintve a régióban számos forrás található az erőművek jelenlétének köszönhetően. Így a legnagyobb mértékű emisszió Komárom-Esztergom megyéből származik. Az allergiás rhinitis gyakorisága Komárom-Esztergom

megyei lakosok között a legmagasabb, ugyanakkor az évente új betegként nyilvántartásba kerülők nagyobb számának oka az allergiás szenzibilizációt elősegítő levegő kémiai szennyezettségének fokozott mértéke.

A Nyugat-dunántúli régió településszerkezetének karakterét az aprófalvak határozzák meg. A térségében lévő középhegységek, valamint az Alpokalja a levegőminőséget pozitívan befolyásolja, a magas arányú erdőborítottság következtében. Továbbá Zala megye mutat legkisebb értéket mind a szántó, mind a művelés nélküli területek arányát tekintve a régióban. Ennek ellenére a rhinitis allergica morbiditása a Zala megyei lakosok között mutatkozik a legmagasabbnak.

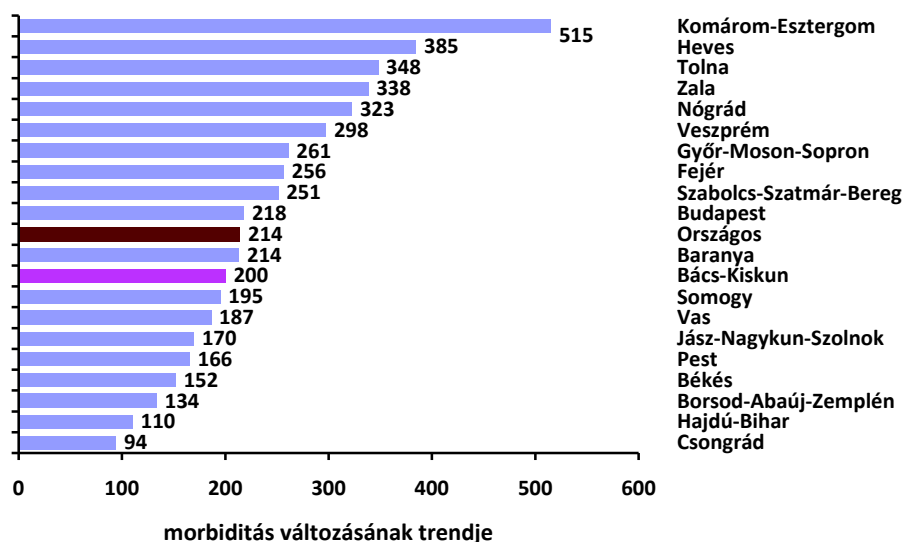
A Dél-dunántúli régió a legkisebb népsűrűséggel (68 fő/km<sup>2</sup>) rendelkező régió, településszerkezetének karakterére az aprófalvak jellemzőek. A régióban a legkisebb mértékű megművelt területtel Baranya megye rendelkezik, ugyanakkor Tolna megyében legmagasabb a szántóként használt földek aránya (60%). Hazánkban ez a régió rendelkezik a második legjobb szakgondozóintézeti ellátottsággal. A rhinitis allergica morbiditásának legintenzívebb növekedése a régióon belül Tolna megyében volt észlelhető, ugyanakkor a gyakoriság is ebben az esetben a legmagasabb.

Az Észak-magyarországi régió a második legnépesebb régió, ugyanakkor aprófalvas szerkezet jellemzi. A régióban a művelésből kivett terület (10%), valamint a szántó terület arányát (30%) tekintve is minimumot mutat Nógrád megye. A rhinitis allergica morbiditásának legintenzívebb növekedését a régióon belül Heves megye mutatta.

Az Észak-alföldi régió az ország második legnagyobb területű régiója, népsűrűsége 86 fő/km<sup>2</sup>. Nagykiterjedésű, kiváló minőségű szántófölddel rendelkezik a régió, amelynek aránya az összterülethez viszonyítva Jász-Nagykun-Szolnok és Hajdú-Bihar megyében eléri a 60%-ot. Hajdú-Bihar megye rendelkezik a legkisebb arányban művelésből kivett területtel. A rhinitis allergica morbiditásának legintenzívebb növekedése, és egyúttal a legnagyobb értéke Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében tapasztalható.

A Dél-alföldi régiót Bács-Kiskun, Békés és Csongrád megye alkotja, 18339 km<sup>2</sup> területével az ország legnagyobb kiterjedésű régióját adja. A síkvidék földterületének nagy része alkalmas mezőgazdasági hasznosításra, területének 85%-a termőterület, ennek 84%-a mezőgazdasági jellegű. Legnagyobb arányú megművelés Bács-Kiskun megyére jellemző, ugyanakkor a legnagyobb szántóföldi aránnyal Békés megye rendelkezik. Régióink az ország legkritikább településhálózatával rendelkezik, ugyanakkor a városi lakosság aránya 67,7%, ezzel másodikként az ország legurbanizáltabb térsége. A lakosság közel egytizede külterületen él. A rhinitis allergica morbiditásának legintenzívebb növekedését a régióon belül Bács-Kiskun megye mutatta.

A pollen okozta rhinitis allergica morbiditása és az idő között fennálló összefüggés felállítására regresszióanalízist alkalmaztam. A regressziós egyenes meredekségével jellemezhető az allergiás nátha gyakoriságváltozásának trendje, amelyet az áttekinthetőség kedvéért a **3. ábrán** foglaltam össze. A kilenc éves időtartalmat vizsgálva, kiugróan magas növekedés észlelhető a Komárom-Esztergom megyei populációban, amely az országos érték kétszeresét is meghaladja. Paradox módon ezen idő alatt a legkedvezőbb helyzetben éppen a legnagyobb parlagfű pollenterhelést mutató Dél-alföldi régió van, hiszen a legkisebb mértékű növekedés Csongrád megye lakosságát jellemzi. Ugyanakkor a Dél-alföldi régióhoz tartozó további két megye allergiás nátha gyakoriságának növekedésére az országos átlag közeli érték jellemző.



4. ábra: A rhinitis allergica morbiditás változásának trendje Magyarországon 1999-2007 között

A pollenkibocsájtó növények közül allergénként számoltartott a parlagfű borítottságnak a monitorozására vonatkozó első megyei összehasonlításra alkalmas adatai 2005-ből származnak a megyei földhivatalok parlagfű-felderítéseinek következtében. A megyék teljes területéhez viszonyított parlagfűborítottság mértékét tekintve a dobogós helyeken Bács-Kiskun megye, Pest-megye és Nógrád megye található, azonban ez nem mutat korrelációt az allergiás nátha regisztrált gyakoriságával.

#### 4. Következtetések

A magyarországi régiókban az allergiás rhinitis gyakorisága a vizsgált időszakot tekintve monoton növekedő tendenciát mutat, a régiók közötti különbségek 1999-2005 között állandónak bizonyulnak. A rhinitis allergica morbiditása tekintetében a Dunántúl régiói szerepelnek az első három helyen a teljes kutatási időszakban (Közép-dunántúli, Nyugat-dunántúli, Dél-dunántúli régió). Változást a Dél-alföldi régió 2006-ban egy hellyel történő hátr lépése jelentette, ennek következtében az 5. helyre az Észak-alföldi régió került. Megállapítható, hogy a régiók közötti differenciák magyarázó okaként el kell vetni a területek művelési sajátosságából eredő faktort (művelésből kivett terület nagysága, szántóterület), illetve nem tapasztalható korreláció a parlagfűvel való borítottság mértékének tükrében sem, a regionális dimenzió mentén vizsgálva.

#### Irodalomjegyzék

- [1] Ait-Khaled, N.- Pearce, N.- Anderson, H. R.- Ellwood, P.- Montefort, S.- Shah, J.: Global map of the prevalence of symptoms of rhinoconjunctivitis in children: The International Study of Asthma and Allergies in Childhood (ISAAC) Phase Three. *Allergy*. Vol. 64. (2009), Iss. 1., pp. 123–148.
- [2] Kazinczi G. –Béres I. –Novák R. – Karamán J.: Újra fókuszban az ürömlevelű parlagfű (*Ambrosia Artemisiifolia* L.). *Növényvédelem*, 45. évf. (2009), 8. sz. pp. 389-403.
- [3] Jónás J. – Barsiné F. K. – Kiss P. – Megyesi Á.– Péterfiné T. M. – Takács A.: A pulmonológiai intézmények 2003. évi epidemiológiai és működési adatai. Országos

- Korányi TBC és Pulmonológiai Intézet, Budapest, 2004.
- [4] Jónás J. – Kiss P. – Barsiné F. K. – Péterfiné T. M. – Takács A.: A pulmonológiai intézmények 2004. évi epidemiológiai és működési adatai. Országos Korányi TBC és Pulmonológiai Intézet, Budapest, 2005.
- [5] Jónás J. – Kiss P. – Barsiné F. K. – Péterfiné T. M.: A pulmonológiai intézmények 2005. évi epidemiológiai és működési adatai. Országos Korányi TBC és Pulmonológiai Intézet, Budapest, 2006.
- [6] Jónás J. – Kiss P. – Barsiné F. K. – Péterfiné T. M.: A pulmonológiai intézmények 2006. évi epidemiológiai és működési adatai. Országos Korányi TBC és Pulmonológiai Intézet, Budapest, 2007.
- [7] Jónás J. – Barsiné F. K. – Péterfiné T. M.: A pulmonológiai intézmények 2007. évi epidemiológiai és működési adatai. Országos Korányi TBC és Pulmonológiai Intézet, Budapest, 2008.

### **Szerzők**

Ovárdics Andrea: Alapismereti és Szakmódszertani Intézet, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kara, Magyarország, 6000 Kecskemét, Kaszap u. 6-14. E-mail: [andrea.ovardics@freemail.hu](mailto:andrea.ovardics@freemail.hu)

## Az információs készségek és a tanulási stílus jellemzőinek vizsgálata egyetemi és főiskolás hallgatók körében

Senkei-Kis Zoltán<sup>1</sup>, Koltói Lilla<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ELTE BTK, Könyvtár- és Információtudományi Intézet

<sup>2</sup> Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Alapismereti és Szakmódszertani Intézet

**Összefoglalás:** Az információs társadalomban fokozottabban szükség van az információs készségekre különös tekintettel a felsőoktatásra. Vizsgálatunkban az általunk szerkesztett Információs kérdőívet próbáltuk ki az ELTE könyvtár szakos és a KF-TFK óvopedagógus és tanító szakos hallgatói mintáján. Szignifikáns különbséget találtunk a két hallgatói populáció között az információs készségek dimenzióiban. Emellett a Kolb-féle tanulási stílus kérdőívvel megnéztük a hallgatókra jellemző tanulás stílust. Tanulmányunk végén kitérünk az információs készségek és a tanulási stílus összefüggéseire.

**Kulcsszavak:** információs készségek, tanulási stílus, felsőoktatás

### 1. Alapvetés

Az információs társadalom új kihívások elé állította az emberiséget, hiszen a hatalmas mennyiségű információ megfelelő kezelése nem mindenkinek eredendően a sajátja. Márpedig napjainkban nélkülözhetetlen a tanulásban, kutatásban, mindennapi tevékenységeinkben egyaránt. Ennek köszönhető, hogy világszerte nagy hangsúlyt kap az információs készségek vizsgálata több területen, így a felsőoktatásban is.

Az Európai Unió oktatáspolitikája a felsőoktatásban 8 hallgatói kulcskompetenciát (student competencies) határozott meg: anyanyelvi kommunikáció; idegen nyelvi kommunikáció; matematikai kompetencia, valamint alapvető természettudományos és műszaki kompetenciák; digitális kompetencia; a tanulás elsajátítása; szociális és állampolgári kompetenciák; vállalkozói készség; kulturális kompetencia.<sup>170</sup>

Kutatásunk a hazai felsőoktatás vonatkozásában a digitális kompetencia kérdéskörét vizsgálja. A kutatás kiinduló célkitűzése, amelynek nyomán az első kutatási tanulmány megszületett az volt, hogy felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók információs és kommunikációs technológiák alkalmazásához kapcsolódó fontos kompetenciáit felmérje, kompetencia-profiljukat meghatározza, továbbá fejlesztési szükségleteket azonosítson a későbbi projektelemek hatékony megvalósítása érdekében.

A kutatáshoz kidolgozott eszköz hosszútávon, ismétlődő kutatást tesz lehetővé, mely lehetőséget biztosít az adatok összehasonlítására, valamint - általános jellege miatt - a kutatásban résztvevő intézmények, szakok körének bővítésére, változtatására is. Magyar és nemzetközi viszonylatban egyaránt fontos a felsőoktatásban hallgatók információs készségeinek növelése, melynek folyamányaként növelhető az egyes képzőhelyeken végző hallgatók elhelyezkedésének aránya.

Megfogalmaztunk néhány információkeresési, információ feldolgozási kompetenciát, melyek a felsőoktatásban a hallgatók számára kiemelt jelentőséggel bírnak. Ennek értelmében fontos, hogy képesek legyenek:

- a dokumentumok különböző fajtáinak felismerésére, a bennük foglalt információk megtalálására és azok felhasználására,

---

<sup>170</sup> [http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call11/prior\\_hu.pdf](http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call11/prior_hu.pdf) [Letöltés ideje: 2012.10.10.]

- a korszerű információkeresési technikák gyakorlatához kapcsolódó értelmezési-elemzési-létrehozási-közzételti stratégiáknak, módszereknek és eljárásoknak a tanulási folyamatokban való működtetésére,
- a tudomány korszerű eredményeinek gyakorlatba való átültetésére, a tanítás-tanulás folyamataiban való felhasználására megfelelő dokumentumokkal alátámasztva,
- szövegértési-szövegalkotási-érvelési kompetenciáinak differenciált fejlesztésére különböző műfajokban és kommunikációs helyzetekben,
- az önálló ismeretszerzéshez, a permanens tanuláshoz kapcsolódó kulturális, szociális és személyes kompetenciák fejlesztésére, a folyamat során fellépő tanulási nehézségek felismerésére és megoldására,
- az információs források kritikus használatára, a szerzői jogok tiszteletben tartására,
- a tanulási folyamat szervezésére, irányítására: változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására,
- az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására.<sup>171</sup>

A tanulási folyamat része az információ észlelése, értékelése, feldolgozása és a meglévő ismeretekbe való beépítése. A hallgatói sikerességhez az információs készségeken túl a tanulás hatékonysága is hozzájárul, ezért fontos a két terület összefüggéseinek vizsgálata.

## 2. A vizsgálat

### 2.1. A vizsgálat célja

Vizsgálatunk elsődleges célja az általunk kifejlesztett információs készségekre vonatkozó kérdőív kipróbálása (ilyen értelemben pilot study), továbbá az információs készségek és a tanulási stílus összefüggéseinek feltárása. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a könyvtár szakos hallgatók információs készségei jobbak-e képzésükből adódóan, mint más képzésben tanulóké.

### 2.2 Vizsgálati személyek

A vizsgálatban összesen 63 egyetemi és főiskolás hallgató vett részt: 29 hallgató az ELTE Könyvtártudományi tanszékéről, 34 hallgató a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karának óvópedagógus és tanító szakáról. A mintában 7 férfi szerepel (6 fő az ELTE, 1 fő a KF-TFK hallgatója), így a nemek közötti összehasonlítást kénytelenek voltunk mellőzni. Az életkort tekintve nagy volt a különbség a két almintá között, az ELTE diákjainak átlagéletkora 23,6 míg a tanítóképzős hallgatóké 21 év volt. A tanulmányi átlagok tekintetében nem volt jelentős különbség, ELTE: 4,44, KF-TFK: 4,36.

### 2.3 Mérészközök

Az információs kompetenciák mérésére kérdőívet állítottunk össze, ez az *Információs készségek kérdőív*, mely összesen 31 itemből áll. A skála reabilitását ellenőriztük, Cronbach  $\alpha$ : 0,875 értékkel a kérdőív megbízhatónak mondható. Az Információs készségek kérdőív 4

---

<sup>171</sup> [http://modszerver.babits.pte.hu/wp-content/pdf/szakmodszertan/varga\\_andrasne.pdf](http://modszerver.babits.pte.hu/wp-content/pdf/szakmodszertan/varga_andrasne.pdf) [Letöltés ideje: 2012.10.10.]

dimenzióban mér: információkeresési, információértelmezési, információfeldolgozási és az információ kommunikálása dimenzióban. A dimenziók kialakításánál figyelembe vettük azt a kognitív folyamatot, mely az információ megkeresésétől az információ beépítéséig tart figyelembe véve a nemzetközi szakirodalom eredményeit (Pinto, 2010, Heinström, 2002). A skála önbevallás, a vizsgálati személyeknek ötfokozatú Likert típusú skálán kell megítélni, hogy az itemekben megfogalmazott állításokat mennyire tartja magára jellemzőnek.

A tanulási stílust a *Kolb-féle tanulási stílus kérdőív*vel vizsgáltuk. A Kolb által kifejlesztett mérőeszköz az egyik leggyakrabban használt a tanulási stílus mérésére. Kolb a tanulást ciklikus folyamatként értelmezte, melyben a tapasztalatszerzés, megfigyelés, gondolkodás és alkalmazás szakasza ismétlődik. Az első fázis a tapasztalatszerzés, majd a megfigyelés, elemzés következik. A harmadik a gondolkodás, logikai következtetések fázisa, végül a negyedik, a tanultak új környezetben kipróbálása következik. A folyamat itt újra indul egy magasabb szinten az eredmények áttekintésével (Tóth, Béky, 2009). A kérdőív a tanulást két dimenzióban méri, az információ felvételének és feldolgozásának dimenziójában. Az információ felvétele dimenzió két végpontja a konkrét, tevékenységen alapuló, illetve az absztrakt, elméletalkotó információfelvétel. Az információfeldolgozási dimenzió két szélső pontja: aktív, kísérletező és a reflektív, megfigyelő stílus.

Kolb négy tanulási stílust különít el (Tóth, Béky 2009, Nahalka (szerk.) 2006)

- alkalmazkodó, cselekvésorientált
- divergens, érzékelésorientált
- asszimiláló, gondolkodáscentrikus
- konvergens, tervezéscentrikus

Az *alkalmazkodó* jellegű tudás: nyitott, könnyen bővíthető, jellemzője a cselekvés, a próbálkozásokon, kísérletezgetéseken keresztül bővülő tudás. A *divergens* jellegű tudás nem egyetlen jó választ ad a kérdésekre, hanem különböző válaszokat, megoldásokat hoz fel az adott problémára, jellemzője a tapasztalatokra építés, az ötletgazdag, rugalmas, induktív gondolkodás. A *konvergens* jellegű tudás a problémamegoldás lépéseire, folyamatára fókuszál, deduktív, gyakorlati alapokon nyugvó gondolkodás jellemzi. Az *asszimiláló* jellegű tudás kidolgozott gondolkodási rendszerrel, koncepcióval rendelkezik, elvont elméleti modelleket állít fel, és ebbe az elméleti rendszerbe építi be, az elméleti keretével hasonlítja össze az új információkat.

### 3. Eredmények

#### 3.1 Az *Információs készségek kérdőív* eredményei

A kérdőív kategóriáinak átlagát tekintve látható, hogy a hallgatók inkább pozitívan ítélik meg az információs készségeiket. Legjobbnak az információ kommunikálását tartják, de legkedvezőtlenebbnek ítélt információfeldolgozási kategória is a pozitív irányba mutat.

	átlag	szórás
információkeresés	4,38	0,47
információértékelés	3,7	0,48
információfeldolgozás	3,8	0,51
információ kommunikálása	3,63	0,5

### 1. táblázat: Az Információs készségek kérdőív dimenzióinak átlagai

Ha részleteiben nézzük az információfeldolgozás kategóriáját, elmondható, hogy a minta információkeresését leginkább a kitartás (m: 4,16, sd: 0,86) és a keresési feltételeken való változtatási képesség (m: 4,14, sd: 0,85) jellemzi. Inkább hatékonynak mondják a hallgatók a keresési módszerüket (m: 3,9, sd: 0,66), azonban az adatbázisok ismerete inkább kevésbé jellemző (m: 2,63, sd: 0,98). Azt is megvizsgáltuk, milyen keresési feltételeket alkalmaznak a hallgatók leginkább. Leggyakrabban a kulcsszavas (m: 4,4, sd: 0,69) és a cím alapján történő (m: 4,43, sd: 0,759) keresést alkalmazzák. Legritkábban a dátum és a kiadó szerint (m: 2,56, sd: 1,0, illetve m: 2,49, sd: 1,1) keresnek.

Az információértékelési kategória esetében a hallgatók az információk fontosságának megítélésében tartják magukat (m: 4,37, sd: 0,72), illetve jól meg tudják ítélni, hogy egy információ érvényes és megbízható (m: 4,14, sd: 0,71). Legkevésbé a szakszövegek kritikus olvasásával (m: 3,38, sd: 0,92) és az idegen nyelvű szakszöveg fontos információinak kiszűrésével (m: 3,11, sd: 1,0) elégedettek. Azt is megkérdeztük a kérdőívben, hogy milyen tényezők alapján ítélik meg az információ fontosságát. A rangsorolás alapján a tudományosság és az információforrás (m: 2,89, sd: 1,6 és m: 2,9, sd: 1,7) számít, legkevésbé a dátum és a nyelv (m: 4,08 sd: 1,52 és m: 4,95, sd: 1,49).

Az információfeldolgozási dimenzió változatosabb képet mutat. Vannak itemek, melyek magas értékelést kaptak, pl.: az információ felhasználása (m: 4,46, sd: 0,69) és beillesztése (m: 4,22, sd: 0,65) a hallgató munkájába. Azonban a számítógépes programok letöltése és használata gondot okoz a hallgatóknak (m: 2,56 sd: 1,2), bár itt a legnagyobb a szórás, vagyis ennél az állításnál mutatkoztak a legnagyobb különbségek a hallgatók között. Az információ kommunikálása, disszeminációja fontos része a hallgatók tanulmányainak, a kategória itemjeinek megítélése azt mutatja, hogy ezen a területen vannak hiányok. a hallgatók legkevésbé az idegen nyelven való kifejezéssel (m: 2, 94, sd: 1), az előadói készségeikkel (m: 3,19, sd: 1,1) elégedettek. A legjobban (m: 4,27, sd: 0,72) a lényegkiemelésüket ítélték meg.

Az ELTE könyvtár szakos hallgatóinak és a KF-TFK hallgatóit független mintás T-próbával hasonlítottuk össze. Erősen szignifikáns különbséget találtunk az információértékelési dimenzióban ( $p < 0,00$ ), de szignifikáns volt a különbség az információfeldolgozási ( $p < 0,017$ ), információkeresési ( $p < 0,021$ ) dimenzióban is, vagyis az ELTE hallgatói ezekben a dimenziókban szignifikánsan kedvezőbben ítélték meg magukat. Az információ-kommunikálási készségeik megítélésében nem volt szignifikáns különbség.

### 3.2 A Kolb-féle tanulási stílus kérdőív eredményei

A kérdőív dimenzióinak átlagai értelmezésében fontos, hogy az adott kategóriában maximum 24, minimum 6 pontot lehet elérni. Így 6-14 alacsony, 15-17 közepes, 18-24 magas a pontszám (Tóth, Béky, 2009). A kérdőívek kiértékelése során megnéztük a különböző tanulási szakaszokhoz tartozó értékeket ((konkrét tapasztalatok szerzése – KT, elmélkedő megfigyelés, megértés– EM, absztrakt fogalmak létrehozása - EF, aktív kísérletezés, alkalmazás új szituációban- AK). Ha a KT pontszámok magasak, akkor az alkalmazkodó tanulási stílus, ha az EF pontszámok, akkor a divergens, ha az AK, akkor a konvergens, és ha az EM pontszámok magasak, akkor az asszimiláló tanulási stílus a jellemző. Ennek alapján a mintára az alkalmazkodó stílus a jellemző leginkább, bár ebben a dimenzióban is közepes az átlagérték. Legkevésbé az asszimiláló tanulási stílus a jellemző, és a divergens és a konvergens stílus az alacsony és közepesen jellemző határán van.



tanulási stílus	KT	EF	AK	EM
átlag	17,95	14,6	14,7	11,1
szórás	1,9	2,5	2,2	2,3

**2. táblázat:** A Kolb-féle tanulási stílus kérdőív dimenzióinak átlagai és szórásai

A kérdőív lehetőséget ad a kétféle információ típus (konkrét vs. absztrakt) észlelése szempontjából meghatározó EF-KT pontszám, illetve a kétféle információfeldolgozási módhoz (aktív vs. reflektív, megfigyelő) tartozó AK-EM értékek kiszámítására. Az eredmények alapján a mintára az absztrakt, fogalomalkotó gondolkodás (3,61), illetve a megfigyelés, megértés alapján történő tanulás jellemző.

A két alminta összehasonlításakor egy esetben találtunk szignifikáns különbséget: az ELTE hallgatóira inkább jellemző az asszimiláló tanulási stílus, mint a kecskeméti tanítóképzősökre. ( $p < 0,03$ ).

### 3.3 Az információkeresési készségek és a tanulási stílus összefüggései

A két terület összefüggéseinek vizsgálatát a Kolb-féle kérdőív elméleti alapjai indokolják, mivel mind az információ típusát, mind az információ feldolgozásának folyamatát figyelembe veszi a tanulási stílusok meghatározásakor. Az eredmények szerint a konkrét, tapasztaláson alapuló (alkalmazkodó stílus) tanulás negatívan korrelál ( $p < 0,01$ ) az információértékeléssel és az információfeldolgozással ( $p < 0,05$ ). Az EF-KT pontkülönbség, mely a fogalomalkotó gondolkodásra utal, szintén az információértékelési dimenzióval korrelál ( $p < 0,01$ ).

## 4. Összegzés

A vizsgálatunkban a hallgatók számára két fontos területet vizsgáltunk. Az információs készségek ma már nélkülözhetetlenek a sikeres hallgatói pályafutásban, illetve a megfelelő tanulási stílusnak is meghatározója az, hogyan kezeli az információkat a hallgató.

Az eredmények tükrében elmondható, hogy várakozásunknak megfelelően a könyvtár szakos hallgatók információs készségei jobbak, mint az óvópedagógus és tanító szakos hallgatóké. Ennek oka valószínűleg a két képzés, illetve a hallgatók irányultságának különbségeiben keresendő. Mindazonáltal érdekes, hogy a hallgatók nem ismerik (így nem is használják) eléggé a számukra is elérhető adatbázisokat (pl.: az EISZ-en keresztül elérhetőeket), továbbá gondjaik vannak az idegen nyelvű szakszövegek értelmezésével, anyanyelvű és idegen nyelvű előadásokkal.

A tanulási stílusok esetében is a várt különbséget kaptuk: a kecskeméti hallgatókra kevésbé jellemző a megfigyelésen alapuló, gondolkodási rendszereket létrehozó stílus. Ennek oka valószínűleg a képzés gyakorlatorientáltabb jellegében keresendő. Mivel a tanulmányi eredmények között nem volt érdemleges különbség a két intézmény hallgatói esetében, így a tanulás eredményességét, hatékonyságát a vizsgálati keretben nem vehetjük be az értelmezésbe.

Az Információs készségek kérdőív további kutatásokat tesz lehetővé, érdemes lenne a különböző szakok információs profilját megrajzolni, így megalapozva az esetleges fejlesztést.

## Irodalomjegyzék

- [1] Heinström, Jannica (2002): Fast surfers, Broad scanners and Deep drivers. Abo Akademi University Press
- [2] Nahalka István (szerk.) (2006): A hatékony tanulás. leöltve: <http://mek.oszk.hu/05400/05446/05446.pdf>
- [3] Pinto, Maria (2010): Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: A self-assessment approach. Journal of Information Science 2010 36: 86.
- [4] Tóth Péter-Béky Gyuláné (2009): A tanulás eredményességét befolyásoló tényezők vizsgálata középiskolás tanulók körében. Szakképzési Szemle 2009/2. szám, 130-149.o.

## Szerzők

Senkei-Kis Zoltán: Könyvtár- és Információtudományi Intézet, ELTE BTK.1088 Budapest, Múzeum körút 6-8. E-mail: [senkei-kis.zoltan@btk.elte.hu](mailto:senkei-kis.zoltan@btk.elte.hu)  
Koltói Lilla: Alapismereti és Szakmódszertani Intézet, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar. 6000 Kecskemét, Kaszap u. 6-14. E-mail: [koltoi.lilla@tfk.kefo.hu](mailto:koltoi.lilla@tfk.kefo.hu)

## A gyermek- és ifjúsági korosztály olvasási képességének fejlesztése a nem formális képzés keretén belül a Kecskeméti Főiskolán

Szabó Ildikó

Idegennyelvi és Továbbképzési Intézet, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

**Összefoglalás:** A Kecskeméti Főiskola a gyermek- és ifjúsági korosztály olvasási képességének fejlesztését tűzte ki célul nem formális képzés keretében a Petőfi Sándor Gyakorló Általános Iskola tanulóinak körében. „Az olvasás mindenkié, a tiéd is!” programban<sup>172</sup> olyan szövegértési képességek fejlesztésére irányuló módszereket szeretnénk a projektben részt vevő tanulókkal elsajátíttatni, melyek központjában a kognitív és metakognitív olvasási stratégiák állnak, igazodva a magyar anyanyelvi nevelés sajátosságaihoz. Felmérések eredménye alapján differenciált tanulói csoportokat hoztunk létre. A megvalósítási időszakban 15 foglalkozásból 7-et könyvtári környezetben, 8-at tömbösítve, táborban tervezünk megtartani. A foglalkozások megtartásába önkénteseket is bevonunk. Legfontosabb célunk a projekt során, hogy a szövegértés bizonyítottan hatékony technikái a gyakorlatban is megjelenjenek.

**Abstract:** Kecskemét College has an aim to improve children's and young learners' reading skills through informal ways of learning. "Reading belongs to everyone, even to you" is a project that aims to make students capable of using cognitive and metacognitive reading strategies that match the expectations of Hungarian mother tongue education. The target group of the programme is students in Sándor Petőfi Practice School. Different groups have been formed based on test results. During the project period, 7 sessions are to be held in a library and 8 lessons in a camp. Volunteers are also involved in the project. The main goal of the project is using the efficient ways and techniques of reading comprehension in practice.

**Kulcsszavak:** szövegértés, nem formális oktatás, kognitív és metakognitív olvasási stratégiák

**Keywords:** reading comprehension, non formal teaching, cognitive and metacognitive reading strategies

### 1. Bevezetés

A gyermek- és ifjúsági korosztály olvasási képességének fejlesztése a nem formális képzés keretén belüli könyvtári szolgáltatás fejlesztésének célcsoportja a Kecskeméti Főiskola Petőfi Sándor Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Óvoda tanulóit<sup>173</sup>. A célcsoport meghatározásnál figyelembe vettük a rendelkezésre álló külső szakértők által kiadott anyagokat, vizsgálatokat és az iskola civil partnerének véleményét. A szakértői és tanácsadói dokumentumok áttanulmányozásához bevontuk a fejlesztőpedagógusokat és egy logopédust. Az általános iskolában 242 diák tanul, közülük 90 fő hátrányos helyzetű (HH). A hátrányos helyzetű tanulók közül többen a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének tartós és súlyos, vagy súlyos rendellenessége miatt sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók; vagy

---

<sup>172</sup> A projektmenedzser Némethné Falusi Erzsébet, a Kecskeméti Főiskola Könyvtár és Információs Központ igazgatója.

<sup>173</sup> A célcsoport vizsgálatát Bartha Rita, Nagy Istvánné, Péter Rita és Szalai Renáta végezték. Valamennyien a gyakorlóiskola pedagógusai. A projektben feladatuk még célcsoport fejlesztésére tananyag készítése, valamint a foglalkozások vezetése.

beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdenek (BTMN-s) tanulók. A vizsgálat során a hátrányos helyzetű és/vagy szövegértésben gyenge teljesítményű tanulóinak populációját vettük vizsgálat alá. A kérdőíves felmérés eredménye alapján a projektbe 60 főt választottunk ki. Egy tanulónál többféle probléma is előfordulhat, így a 60 gyermekből 10 fő SNI-s, 17 fő BTMN-s, ill. 54 fő HH-s.

## **2. A projekt célcsoportjának meghatározása**

A célcsoport meghatározásánál a kérdőíves felmérés mellett kikértük az iskolában tevékenykedő esélyegyenlőségi referens véleményét is, aki ismeri a HH-s tanulók családi hátterét, anyagi, szociális problémáit, tartja a kapcsolatot a városi önkormányzat Gyermekjóléti Központjával, illetve a Gyámüggyel.

A célcsoport kialakításánál az iskola civil partnerét, Az Oktatásért Alapítványt is meghallgattuk. Az alapítvány kiemelt céljai között szerepel a rászoruló tanulók segítése, a tanulmányi kirándulások, táborozások támogatása. Az alapítvány nagyon fontosnak tartja, hogy a hátrányos helyzetű gyermekeket időnként más szociokulturális légkörhöz, illetve ingergazdag környezethez segítse hozzá. Ezért messzemenően támogatja, hogy a program kialakításánál táborozás is tervezésre került.

A Kecskeméti Főiskola Petőfi Sándor Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Óvoda hátrányos helyzetű tanulóinak 99%-ának, a nem formális képzésbe bevonni kívánt tanulók 90%-ának a családja részesül rendszeres nevelési támogatásban Kecskemét Megyei Jogú Város Polgármesteri Hivatal Gyermekjóléti Osztály adatai alapján. Ennek feltétele a rendszeres iskolába járás, amit az iskola igazol. Az iskola hátrányos helyzetű tanulóinak megsegítésekor rendszeres kapcsolatot tart fenn Kecskemét Megyei Jogú Város Polgármesteri Hivatal Családvédelmi Osztályával és a Gyámügyi Csoporttal is.

A projektbe bevonni kívánt SNI-s tanulók a Kecskeméti Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság I. számú Szakértői Bizottság által kiadott szakértői, míg a BTMN-s tanulók a Nevelési Tanácsadó által készített szakvéleménnyel rendelkeznek. Mindkét – a szakértői és a tanácsadói – partner írásbeli jellemzést kért az iskolától a vizsgálatok elvégzése és a szakvélemény elkészítése előtt.

A Kecskeméti Főiskola gyakorlóintézményében tanuló 8-10 évesek szövegértési vizsgálata szépirodalmi jellegű mérőlappal történt (meseolvasás alapján szövegértési feladatlap kitöltése). A mérőlap 11 feladatot tartalmazott. A legalacsonyabb szinten megoldott feladat tanulás levonása a szövegből. A tanulók 11,76%-a adott jó választ. Ezt követte a mese reprodukálása, amely során felismerhetővé váltak a logopédiai problémák, a szókincs szegényessége és a képalkotási nehézségek. A szövegértési problémák alapján 3 csoportot alakítottunk ki: 1. Logopédiai ismeretek, érzékszervi képek alkotása, 2. Előzetes áttekintés; olvasástechnikai problémák, 3. Az előzetes tudás aktiválása, szókincsfejlesztés.

A 10-12 évesek szövegértési vizsgálata magyarázó jellegű ismeretterjesztő mérőlappal történt (ismeretterjesztő szöveg olvasása alapján szövegértési feladatlap kitöltése). A mérőlap 12 feladatot tartalmazott. A tanulók számára a legnagyobb problémát a szöveg vizskeresésével történő indoklás megfogalmazása okozta. Ezt követte a szöveg reprodukálása, amely során felismerhetővé váltak a megértés, a figyelemmegtartás problémái. A problémák körvonalazódása után 3 csoportot alakítottunk: 1. Legfontosabb gondolatok meghatározása; Figyelemkoncentráció; 2. Következtetések, ok-okozati viszonyok megértésének problémái; 3. A megértés monitorozása; memóriaproblémák.

A 13-15 évesek szövegértési vizsgálata ismeretterjesztő jellegű mérőlappal történt (ismeretterjesztő szövegrészlet olvasása alapján szövegértési feladatlap kitöltése). A mérőlap 9 feladatot tartalmazott, melyek során szükség volt a tanulók értő olvasási, az értelmező

olvasási és a bíráló olvasási képességére. Azok a feladatmegoldások voltak a legeredménytelenebbek, amely az előzmény–következmény relációjának leírását, kifejtését kérték a tanulóktól. Jó választ csak a tanulók 25%-a adott. A problémák alapján 2 csoportot hoztunk létre: 1. Javító stratégiák; képzelet, gondolkodás zavarai, 2. Szelektív olvasás; bíráló olvasási kompetencia fejlesztése.

### 3. A projekt célkitűzései

Az elmúlt két évtized olvasásra, olvasástanításra, szövegértési képesség fejlesztésére vonatkozó kutatásai számos olyan tény, módszert, eljárást tártak fel, amellyel az olvasásértés képessége hatékonyan fejleszthető. Legfontosabb célunk a projekt során, hogy ennek a szemléletnek a bizonyítottan hatékony technikái a gyakorlatban is megjelenjenek. „Az olvasás mindenkié, a tiéd is!” programban olyan szövegértési képességek fejlesztésére irányuló módszereket szeretnénk a projektben részt vevő tanulókkal elsajátíttatni, melyek központjában a kognitív és metakognitív olvasási stratégiák állnak, igazodva a magyar anyanyelvi nevelés sajátosságaihoz. Ezek a következők: Palincsar-féle reciprok tanítás, tranzakciós stratégiatanítási módszer, Robinson-féle PQRS- vagy SQ3R-módszer (áttekintés, kérdés, olvasás, felmondás, ellenőrzés), SIS-módszer (érzékszervi képek alkotása), STPG-módszer (állítsunk fel két célt a szöveg olvasása előtt), Wood-féle IEPC-módszer (képzeld el, fejtsd ki, találd ki/jósold meg, mi következik, erősítsd meg vagy alakítsd át a jóslatod), kooperatív tanulás.

Ezek, és a felmérések eredménye alapján a következő differenciált csoportokat hoztuk létre: Logopédiai ismeretek, érzékszervi képek alkotása; Előzetes áttekintés; olvasástechnikai problémák; Az előzetes tudás aktiválása, szókinccsfejlesztés; Legfontosabb gondolatok meghatározása; figyelemkoncentráció; Következtetések, ok-okozati viszonyok megértésének problémái; A megértés monitorozása; Memóriaproblémák; Javító stratégiák; képzelet, gondolkodás zavarai; Szelektív olvasás; bíráló olvasási kompetencia fejlesztése.

A megvalósítási időszakban 15 foglalkozásból 7-et könyvtári környezetben<sup>174</sup>, 8-at tömbösítve, táborban tervezünk megtartani. A foglalkozások megtartásába önkénteseket is bevonunk.

A szövegértés fejlesztése rendkívül komplex feladat. Nem pusztán a szövegértéshez direkt módon szükséges részképességek fejlesztése szükséges a jó olvasóvá neveléshez, hanem az egész személyiségé. A projekt kezdetén a könyvtárosok és az önkéntesek valamennyi korosztály számára megfelelő, változatos témájú, a fiúk és lányok eltérő érdeklődési körét figyelembe vevő olvasmánylistát állítanak össze a könyvtár állományából. A gyerekek kiválasztanak egy könyvet a felkínált listából, majd „olvasói szerződést” kötnek a könyvtárossal, hogy a kiválasztott könyvet elolvassák a projekt végéig. Ezeket a tanulók és a könyvtárosok is aláírják, s a könyvtárban elhelyezik. Az olvasási/szövegértési nehézségekkel küzdő tanulók kudarcainak hátterében gyakran az önmagukról mint olvasókról kialakított negatív énkép áll, mely sorozatos kudarcok eredménye. A tervezésbe való bevonás növeli felelősségérzetüket saját olvasási folyamataik iránt, ez pozitívan hat olvasási motivációjukra, ill. teljesítményükre.

Az ingerszegény környezetből érkező gyermekek nem az olvasást támogató, elősegítő családi háttérből jönnek, nincs olyan otthoni minta, ahol az olvasás érték, ill. mindennapi tevékenység lenne. A tábor szociokulturális légköre ezt a családi támogató háttérrel pótolja.

A tábor szabadidős programjai indirekt módon fejlesztik a szövegértéshez szükséges

---

<sup>174</sup> A projektben a foglalkozásokat a pedagógusokkal együtt vezető könyvtárosok Berente Terézia, Tóth-Deák Szilvia, Vadásziné Redenczki Anita.

készségeket (finommotorikus mozgások, szemkoordináció, testséma), valamint a csoportban és párokban végzett kooperatív munka során a gyermekek szociális készségei is fejlődnek.

#### **4. Fejlesztendő terület(ek) a részképeségzavar(ok) alapján projekt célcsoportjaiban**

A *Logopédiai ismeretek, érzékszervi képek alkotása* elnevezésű csoportban a beszédfejlesztéshez kapcsoltuk az érzékszervi képek alkotásának technikáját olvasási stratégiaként. Az érzékszervi képek alkotásának célja, hogy a tanulók legyenek képesek belső képek alkotására a szöveg tartalmáról, a leírtakról minél több érzékszervük bevonásával olvasás előtt, közben és alatt. A tapasztalatok szerint ennek különös fontossága van a diszlexiás, olvasási problémákkal küzdő tanulók fejlődésében, de az átlagos és tehetségesebb olvasóknál is hatékonyan bizonyul ennek a stratégiának a használata. A belső képek elmondása alkalmat teremt nemcsak az olvasási készség fejlesztésére, hanem a beszédhibák javítására is.

Az *Előzetes áttekintés, olvasástechnikai problémákra* összpontosít egy másik csoport. A szöveg előzetes áttekintése alatt azt a tevékenységet értjük, amikor a tanulók átnézik a szöveget, annak legfőbb tulajdonságait, címét, a képeket a szövegben. Ez alatt a hagyományos értelemben vett olvasás nem történik, de szóba jöhet a későbbi jóslás, érdeklődés felkeltése érdekében, hogy egy tetszőleges helyen beleolvasunk a szövegbe, azaz elolvasunk belőle legfeljebb egy-két mondatot. Az előzetes áttekintés az olvasás előtt hatékonyan járul hozzá a magasabb szintű szövegértéshez.

Az előzetes tudás (séma) aktiválása — értelmezésünk szerint — az a folyamat, amikor olvasás előtt aktivizáljuk a tanulók szókincsének, szemantikai univerzumának azokat a jelentésmezőit, amelyek relevánsak az olvasandó szöveg tartalma szempontjából. Ez történhet különböző tevékenységekkel, mint például beszélgetés, rajz, dramatizálás. A kutatások szerint az előzetes tudás aktiválása hatékony, ha az adott témáról meglévő tudást, benyomásokat, tapasztalatokat hozzuk felszínre. Az előzetes tudás aktiválásának másik feladata, hogy bevezetjük, a tanulókkal megismertetjük az olvasmány új, esetleg ismeretlen fogalmait, szavait, kifejezéseit. Ezen folyamat során beszélgetjük őket, szóbeli megnyilatkozásai révén megfogalmazásaik árnyaltabbá válnak, egyre inkább képesek lesznek gondolataik, érzelmeik, ismereteik kifejezésére, miközben szókincsük is gazdagodik. Ezeket a feladatokat helyezzük előtérbe *Az előzetes tudás aktiválása; Szókincsfejlesztés* csoportban.

A figyelem az érzelmekkel, gondolkodással, képzelettel, akarattal, emlékezettel a magasabb rendű megismerési folyamatok közé tartozik. Ezen folyamatok hibás működésének diagnosztizálása alapján alakult egy csoport, amelybe olyan gyerekek kerültek, akiknél a számukra összeállított szövegértő lap értékelésénél a figyelemkoncentráció akadozó működésére következtettünk. Ők kerültek a *Legfontosabb gondolatok meghatározása: figyelemkoncentráció* csoportba.

Van egy csoport, amelyhez olyan gyerekek tartoznak, akiknek az értelmező olvasásban, azon is belül a következtetés, sorok közötti olvasás, mögöttes jelentés, szövegjelentés feltárása, ok-okozati viszonyok megítélése okozott gondot az adott szöveg értelmezésénél, és az erre vonatkozó feladatok megoldásában. Ezért kerültek ezek a gyerekek a *Következtetések, ok-okozati viszonyok megértésének problémái* elnevezésű csoportba.

Az olvasás, megértés monitorozása, vagyis kivetítése az a tevékenységünk, amely lehetővé teszi, hogy az olvasás közben folyamatosan figyelemmel kísérjük, értékeljük saját megértési folyamatunkat. Ez a képességünk metakognitív, tehát a megismerési folyamat megismerésére, a megértés megértésére vonatkozik. A megértés monitorozása történhet az olvasási folyamattal párhuzamosan, de ide értjük azt is, amikor az olvasó a szöveg közben

megáll, és ekkor a szöveg addigi információinak, tartalmának összefoglalásával együtt értékeli, hogy hogyan olvasott, hogyan értette meg a szöveget, melyek voltak a problémái. Ez a stratégia kerül előtérbe *A megértés monitorozása; Memóriaproblémák* csoportban.

Az olvasási, szövegértési képesség fejlődéséhez, az előrelépéshez szükség van a meglévő hibák, fennálló problémák ismeretére, ebből következhet csak mindezek javítása. A kialakult iskolai tanítási gyakorlatunk rendszerint adós marad azzal, hogy a tanulók képesek legyenek a megkívánt mértékben felfedezni, azonosítani, megismerni, pontosítani a rájuk jellemző olvasási hibákat. Ennek megfelelően a magyar diákok abban is bizonytalanok, hogy hogyan kell orvosolni a szövegértési hibákat. A négy leggyakrabban működő eljárás a zavaros részek tisztázására az olvasás lelassítása, az újraolvasás, és a pedagógus, a társak segítségének kérése, illetve az ismeretlen szavak jelentésének kiderítése szótárból, lexikonból, az internetről. *A Javító stratégiák; képzelet, gondolkodás zavarai* csoportban ezek fejlesztése a fő cél.

*A Szelektív olvasás; bíráló olvasási kompetencia alacsony szintje* az utolsó csoport megnevezése. A szelektív vagy válogató olvasás stratégia azt jelenti, hogy első olvasáskor már kiemelünk bizonyos részeket a szövegből, pl. aláhúzzuk a fontos részeket pirossal a szövegben. Fontos, hogy már ekkor figyeljenek arra olvasás közben a tanulók, hogy mi okoz nekik problémát és mi megy jól.

## 5. Összefoglalás

A társadalom elvárásai mindenféle típusú szöveg megértését illetően jelentősen megnöttek az elmúlt évtizedekben. Azok, akiknek olyan olvasási készségek vannak birtokukban, melyek elegendőek voltak az 1950-es években, ma már nem képesek megfelelni a csúcstechnológiai és médiaeszközöket használó 21. században. A PISA-felmérések azt mutatták, hogy habár a legtöbb európai tizenéves megfelelő olvasási kompetenciákkal rendelkezik tanulmányainak befejezésekor, körülbelül negyedük a minimális szintet sem érte el. Ezen égető társadalmi probléma hazánkat is érinti. A szövegértés terén egyre több a problémás gyerek, akiken kis csoportokban, személyes felügyelettel, a problémákhoz tökéletesen igazodó programmal lehet hatékonyan segíteni.

Ebből a feladatból szakértők bevonása mellett a könyvtár kiemelten fontos szerepet vállalhat. A projekt multimodális szövegek olvasásának, értésének, feldolgozásának és alkalmazásának stratégiáit, módszereit sajátíttatja el a célcsoporttal, amelynek tagjai ezen kompetencia birtokában képessé válnak az önálló élethosszig tartó tanulásra, a munka világában és a társadalomban a tőlük elvárt szerepek betöltésére.

## Irodalomjegyzék

- [1] Czece, Enikő - Dobozy, Nóra - Szabó, Ildikó- Szmolyan, Gabriella: KARAKTER. Magyar nyelv és irodalom munkafüzet 5. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., Budapest, 2011. ISBN 978-963-19-7040-1
- [2] Czece, Enikő - Dobozy, Nóra - Szabó, Ildikó- Szmolyan, Gabriella: KARAKTER. Magyar nyelv és irodalom munkafüzet 6. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., Budapest, 2012. ISBN 978-963-19-7042-5
- [3] Garbe, Christine, - Holle, Karl – Weinhold, Swantje (eds.): ADORE – Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries PETER LANG GMBH; Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien 2010; 283 pages. ISBN 978-3-631-59044-7

- [4] Steklács, János-Szabó, Ildikó: Karakter munkafüzetek (szövegértési képességek fejlesztése olvasásstratégiai módszerrel). In: Erdei Ferenc VI. Tudományos Konferencia. II. kötet pp. 103-108. Kecskeméti Főiskola Kertészeti Főiskolai Kar, 2011. ISBN: 978-615-5192-00-5 II. kötet.
- [6] Szabó, Ildikó, Szinger, Veronika, Steklács, János (2011): Basic Curriculum for Teachers' Professional Development in Content Area Literacy in Secondary School. In: Hegedűs Orsolya, Psenaková Ildikó ed.: Science for Education - Education for Science I. Constantine University, Nitra, Slovakia, pp: 217-222.
- [7] Steklács, János - Szabó, Ildikó - Szinger, Veronika: Nemzetközi BaCuLit-projekt az olvasáskészség össztantárgyi fejlesztéséért. In: Könyv és Nevelés XIII. évf. 2011/3. szám pp. 41-48.

## **Szerző**

Dr. Szabó Ildikó: Idegennyelvi és Továbbképzési Intézet, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar 6000 Kecskemét, Kaszap u. 6-14., Magyarország. E-mail: [balazsne.ildiko@tfk.kefo.hu](mailto:balazsne.ildiko@tfk.kefo.hu)



## Mediated communities in the Network Society

Gábor Szécsi

Institute for Philosophical Research of the Hungarian Academy of Sciences  
Department of Cultural Mediation, Faculty of Adult Education and Human Resources  
Development, University of Pécs

**Abstract:** This paper argues that the electronically mediated communication contributes to the construction of new, mediated forms of communities which are based on the synthesis of virtual and physical communities. The appearance of these new forms of communities leads to a new conceptualization of the relation between self and community. The aim of this paper, on the one hand, is to show that with the mediatization of communities, our concept of community becomes more complex. On the other hand, in this essay I try to prove the assumption that the medium of the mediatization and new conceptualization of community is a specific, pictorial language of electronically mediated communication.

**Keywords:** electronically mediated communication, mediated community, new conceptualization of community, networked individual, pictorial language

### Introduction

The concept of globalization is the fruit of the communications revolution of the twentieth century. In other words, this concept is rooted in the process of change which has resulted in an expansion of electronic communication culture abolishing the dominance of literacy. It seems that by using electronic technologies (radio, television, the internet, mobile telephony) and the specific pictorial language of multimedia communication, we can increasingly eliminate the spatial and temporal bonds of the global exchange of information. By deploying new technological dimensions of communication, an opportunity presents itself to simultaneously follow various global processes and events.

In this new communication galaxy, the flow of information becomes quicker and continuous; the universally understandable iconic world, icon-based information and multimedia-based know-how transfer play ever-going roles. The rules of this special iconic language which supersedes cultural boundaries will transform our different societies and cultures into a “global village”, to use Marshall McLuhan’s (1962; 1964) term.

The new global-community-consciousness, growing out of the use of electronic media supported by the effects of the information economy, will accelerate the technologically and economically founded process of globalization. Gradually, we will become citizens of the McLuhanesque global village, and as such we can witness the birth of a new universal civilization. Global communication is the most important manifestation of this new civilization based on western patterns.

The notion of a new kind worldwide flow of information is the denotational base which, then, determines the meaning of the term *globalization*. There are a large number of semantic layers, however, which have settled on this conceptual base. Although nowadays we use the word *globalization* to refer to phenomena where the social sciences have created their own categories (e.g. the division of labour, integration, international cooperation), beyond this, the notion of globalization is inseparably attached to our expectations regarding the effects of electronic media on the creation of the conditions for worldwide communication.

Though the real-time occurrence and proximity created by electronic media have not

been followed by the reconciliation of certain cultures, especially not by the economic balancing of different regions of the world, the meaning of the word *globalization* still suggest our faith in the positive developments of global communication and in a knowledge-based social world model. This meaning is rooted in our belief that the worldwide flow of information creates a specific atmosphere of acceptance in which the characteristic approaches that are dividing nations and cultures do not prevail, but rather those common problems move into focus which are of concern to all of us. In the spirit of this, we feel ourselves to be members of a global community, the borders of which supersede the common human relationships defined and articulated by new, mediated forms of communities.

In this essay, I try to prove the above assumption by the investigation of the effects that are produced on our conceptualization of community by the use of electronic media. To clarify the nature of this new conceptualization, I take the hypothesis as a starting point that the expansion of electronic communication has transformed our notion of the relation between place and community. With a greater proportion of our communicative acts taking place via electronic media, physical co-presence, the co-located interpersonal relations are diminishing as determinants of the nature of human interactions.

It seems that in the space of electronic media, community should be understood as a mediated network of interactions between individuals who uniformly accept and apply some rules for the communicative actions aiming at the effective exchange of information. In other words, there is an inner relation between the criteria of community and the global and local conditions for an effective method of information exchange. And these global and local conditions transform our notions surrounding the structure and life of community.

The electronically mediated communication, as an inherent part of real life in today's world, contributes to the construction of new, mediated forms of communities which are based on the interaction or operational synthesis of virtual and physical communities. The appearance of these new forms of communities leads to the new conceptualization of the relation between self and community. In the age of electronically mediated communication, the essence of community is a kind of networked individualism in which the networked individuals can chose their own communities, rather than are fitted into them with others involuntarily. Therefore the new, mediated form of community implies an individual-center existence and weaker social ties. The new technologies foster communication links outside the individuals' immediate social surrounds.

Accordingly, electronic communication creates a new context in which our notions of culture, community, society, human interactions become more complex. These more complex notions can be regarded as the bases of the idea of the global and local information communities in which the communication attitudes of a person are determined by their impression of their self as permanently available individual whose communicative acts are embedded in a special information net.

The aim of this paper is to show the basis and effects of this process by examining the following propositions:

1. The expansion of electronically mediated communication leads to the appearance of new, mediated forms of communities.

The medium of the mediatization and new conceptualization of community is a specific, pictorial language of electronically mediated communication

## **Towards a new conceptualization of community**

Our conceptualization of community, when transformed by the use of electronic media, is

embedded strongly in the associative system of conceptual relations that represent the network of various communicative acts, that is the various situations of information exchange. With such a conceptualization of mediated community is conceived as a network of communicative interactions. I want to argue here that the ways of understanding of the interactions between virtual and physical communities move beyond the traditional sociological conceptualization of community-as-interpersonal towards a conceptualization of mediated communities that are based on the interaction or the operational synthesis of virtual and physical communities.

Just as traditional theories of community regard community and society as distinct forms, it is also easy to consider physical and virtual communities as mutually exclusive forms of social organization. In this view, physical community can exist only by virtue of physical co-location in space, and is based on people's natural association through sameness and residential solidarity. Virtual communities created by electronically mediated communication, however, attempt to break some of the boundaries of geographic location, gender, and ethnicity established in physical communities. In other words, physical communities are based on shared social and physical boundaries, whereas virtual communities are based on shared social practices and interest.

Considering the influence of mediated communication on our community-concept, however, many theorists believe that we need a synthesis of physical and virtual communities in order to truly inhabit our experiences. Manuel Castells (2000), for example, holds that we need a "bridge" between physical and virtual places in order to unify our experience, because virtual communities only deal in fragmented individuals when they are opposed to real life. Others, like Amitai Etzioni (2001), James E. Katz et al. (2004) emphasize that the best communities are indeed the hybrids of physical and virtual communities. They see the ideal communities as virtual communities enhancing physical communities. According to Katz et al. (2004), since the electronically mediated communication becomes inherently part of real life in today's world, "we need an operational synthesis of virtual and physical communities in order to have fulfilling, embodied experiences all of the time" (p. 362). In this view, in the age of electronically mediated communication, the dividing line between virtual and physical communities becomes increasingly indistinct. Therefore, as Mark Poster (2001) shows it, the mediated individuals imagine their virtual communities as real. That is, the role of communication as meaningful and value-based in virtual communities also works to construct physical communities as well.

It is obvious that with this new synthesis of virtual and physical communities, electronically mediated communication contributes to a new construction of the self. The mediatization of communities leads to fractured and fragmented selves, because it opens up many other possible communities in which to participate. The new communication technologies enable individuals to participate in alterior systems of value, belief, and desires. As Kenneth J. Gergen (2003) notes: "New affective bonds are created outside one's social surrounds. The result is that the centered sense of a bounded self slowly gives way to a "multiphrenia" of partial and conflicted senses of self. Identity becomes fluid, shifting in a chameleon-like way from one social context to another" (p. 111).

Thanks to these changes, the networked individual is attached to the place and position appointed by his own social ties less and less. Through his multi-channel communicative acts he can become acquainted with more and more communal forms, ways of life, traditions and values in the light of which he can choose more deliberately from among the competing local communities. And this more deliberate choice becomes a part of the more and more complex and multi-layered identity of the networked individual. As Joshua Meyrowitz (2005) writes on the multiple, multi-layered, fluid, and endlessly adjustable senses of the media-networked individuals' identity: "Rather than needing to choose between local, place-defined identities

and more distant ones, we can have them all, not just in rapid sequence but in overlapping experiences. We can attend a local zoning board meeting, embodying the role of local concerned citizen, as we cruise the internet on a wireless-enabled laptop enacting other, non-local identities. And we can merge the two as we draw on distant information to inform the local board of how other communities handle similar issues and regulations. All the while, we can remain accessible to friends, family, and colleagues from anywhere via a text-message enabled mobile phone.” (p. 28)

New localities are in the making which are particular in many ways, and get are also influenced by global processes and global consciousness. Thus the new local communities organized in the space of electronic communication, on the one hand, strengthen the local attachments, the local identity and, on the other hand, can be regarded as integrated elements of the virtual communities created by global information exchange. Consequently, the global virtual community serves as a kind of comparison background for the local communities organized in the age of electronic media. With globalized communication space, electronic media give the networked individual external perspectives from which to judge and define his own local community. In other words, the twentieth-century expansion of electronic communication technologies, as Meyrowitz (2005) writes, “have placed an interconnected global matrix over local experience” (p. 23).

The networked individual determines the characteristics of his own local community in the light of information acquired in the global communication space. The global perspective created by electronic communication has transformed not only the community-definitions but the individual relation to social rules. In the space of electronic communication, there is a new possibility to change the rules of social perception and the national institutions of political and cultural domination as a consequence of new global perspectives.

One of the most characteristic features of the virtual space of electronic communication is that it lacks the compulsory categorization system and the classificatory forms and norms of a print society. In the media-networked global and local communities, it is difficult to maintain several traditional categorial distinctions that characterized the print societies. That is, as electronic communication technologies expand, the dividing line between several political and social categories becomes increasingly indistinct.

The age of electronic communication is the age of opening categorial and classification boundaries. In this new space of communication, the traditional distinctions between private and public, between children and adult experiences, and between male and female spheres collapse and disappear. In the age of electronic media, as Meyrowitz (2005) suggests, we are experiencing “both macro-level homogenization of identities and micro-level fragmentation of them” (p.29).

A new virtual social space is in the making which strengthen the cohesion of competing local communities, and in which, therefore, the influence of traditional social and political institutes declines. The new communication situations created by the use of electronic technologies foster greater emotional attachments, to the local community which we choose from among the competing communities deliberately without social and political restriction.

Thus in this new social space there is a fundamentally new possibility to change the rules of social perception and the conceptualization of the relation between the local communities and traditional political institutes of state. Thanks to these changes, the networked individual is attached to the place and position appointed by his own social class less and less. Through his multi-channel communicative acts he can become acquainted with

more and more communal forms, ways of life, traditions and values, in the light of which he can choose more deliberately from among the competing local communities. And this more deliberate choice becomes a part of the more and more complex and multi-layered identity of the networked individual.

By using the electronic communication technologies, a networked individual becomes a part of a network of interactions between humans who uniformly accept and apply some rules for the communicative acts aiming at the effective exchange of information. In other words, the media-networked individuals become members of a virtual community that is determined both by the global and the local conditions for an effective method of information exchange.

Regarding the conceptualization of this new virtual community, Nicola Green (2003), for example, argues for a new view of community, in which the significance of locality and

interpersonality recedes to the benefit of symbolic processes. As Green (2003) points out: “As is the case with internet and ‘virtual’ communities then, understandings of mobile ‘communities’ should move beyond the conceptualisation of ‘communities-as-interest-groups’ (secured via the authentication of the embodied liberal individual and their ‘right to privacy’), and indeed beyond a traditional sociological conceptualisation of ‘communities-as-interpersonal-and-co-located’ (secured via relations based on face-to-face interaction in kinship or social commonality). Rather, we should move towards a conceptualisation of ‘communities-as-trust-processes’ (secured via the mutual, reciprocal and multiple negotiation of mediated, interpersonal, and organization uncertainty and risk.)” (p. 55)

This new conceptualization moves beyond the traditional definition of community, according to which, as Green (2003) writes, community “as an ideal type of relation corresponding to “natural will”, is distinguished by an appeal to a totality of cultural history in the collective memory of tradition, is defined through common property, family, custom and fellowship, and is bound by consensus, language and ritual” (p. 53).

The basis of this conceptualization is a complex system of associative conceptual relations that includes our concept of community, and integrates the conceptual representations of human interactions which determine the life of community both in a direct and indirect way.

The medium of the new conceptualization is a specific pictorial language, the semantic structure of which offers new opportunities to grasp and understand the complex concept of community.

## **Linguistic Convergences in the Age of Mediated Communities**

One of the most important criteria of the new, more deliberate attachment to the local is the deliberate application of the ways of usage that create new local communities in the age of electronic communication. And these new ways of usage are rooted in the communication language of electronic

media that can be regarded as a result of the convergence of the characteristics of oral and written communication. Thus we consider the new linguistic culture of electronic communication as one of the

most important conditions of the conceptual and the social convergences experienced in the space of electronic media. It seemed that this new linguistic culture is both the basic both of the global perspective created by electronic communication and the cohesion of the new, mediated communities that are strengthened by deliberate choices of the networked individuals.

In this new linguistic culture, the original social function of language, namely, the building and maintaining of the cohesion of human community, becomes important development, because in the print societies, language has got far from this original function as a consequence of the appearance of the oral-literal bilingualism and the linguistic asymmetry that is rooted in the social dominance of the standard dialect of literacy. That is, instead of strengthening the community cohesion, this bilingualism and asymmetry disintegrates primary human communities since the use of their own dialects is overtly stigmatized in the light of the socially preferred standard dialect of literacy. This communication culture that forces the whole society and all communities to use one preferred language variety goes against individual biologically encoded need of belonging to a primary community.

The original social function of language, however, has survived this linguistic asymmetry developed in print societies. People hold to their everyday use of language, even if they judge their own dialectal varieties incorrect under the pressure of the overt prestige of the standard. Since the members of small local communities generally communicate with one another orally, the linguistic conventions characterizing these communities have survived in the age of standard linguistic varieties too. In these small local communities the importance of cohesion-strengthening, local values outstrips the external social values that are symbolized by the standard forms of written communication. This phenomenon is experienced especially in small, isolated rural and suburban communities where the prestige of the non-standard variety of usage can be regarded, at the same time, as a symbol of communal identity.

In the space of electronic communication, literacy that generated the asymmetry of linguistic norms of oral and written communication seems to be losing of its power and the prestige of the identity-strengthening ways of usage characterizing small communities and group grows. The expansion of the non-standard varieties of language preferred by the networked individuals is accelerated by the use of electronic media (internet, mobile telephone). This process leading to decline of the prestige of literacy is accelerated by the convergence of the oral and the written communication technologies that affects usage since the new kind of orality created by the use of radio and television or, especially, use of multimedia messaging, the synchronous-complementary transmission of speech, text and pictures in the space of mobile and internet communication.

There are well-perceptible, concrete signs of this convergence of the features of the oral and the written usage. Let us consider the texts that are mediated by the internet or mobile telephone! The texts of many e-mail and SMS message actually belong to the domain of speech and not to the domain of written texts. The grammatical and stylistic characteristics of these messages can be regarded as the marks of a special kind of oral communication. These grammatical and stylistic elements, however, are integrated into the texts mediated by new communication technologies more deliberately than into the oral utterances. By using these elements, the utterer intends to show that he wishes to accept and apply the norms and the rules of a linguistic community organized by e-mail and SMS communication. That is to say, he uses these grammatical and stylistic elements of linguistic communication to make it unambiguous that he is attached to a community accepting some forms of usage and that this attachment is a consequence of a deliberate choice.

The linguistic forms accepted in this way affect the everyday usage strongly. The use of the special linguistic forms of the texts mediated by the new communication technologies lives its mark on the written communication and leads to the convergence between orality and literacy. What can be regarded as an outcome of this process is the increasingly indistinct dividing line between then linguistic characteristics of oral and written communication. A new communication language is in the making which integrates the forms of language used in oral utterances and in written

texts.

The appearance of the new language of communication can be regarded as a consequence of the networked individuals' deliberate choice who want to join in the global information exchange successfully and to express conceptual relations and emotions as a member of a small community by using the new linguistic forms. One of the most characteristic features of this culture is that the advent of multimedia communication has resulted in a strong interaction between picture and language in the process of oral and written messaging. Thanks to the appearance of this specific, pictorial language, the process of the convergence and synthesis of the linguistic features of oral and written forms of communication is accelerated.

As multimedia technology expands, the dividing line between the linguistic characteristics of oral and written communication becomes increasingly indistinct. This means that though the syntactic features and structure of this new language of communication remind us of the linguistic world of oral communication, the new language seems to be more complex in terms of its semantic characteristics.

This new communication culture is referred as "secondary orality" by Walter J. Ong (1982) in his classic work, *Orality and Literacy*. The new kind of orality, accordingly, is not succeeded by, but completes, the cultures of literacy. As Ong (1982) writes: "...with telephone, radio, television and various kinds of sound tape, electronic technology has brought us into the age of 'secondary orality'. This new orality has striking resemblances to the old in its participatory mystique, its fostering of a communal sense, its concentration on the present moment and even is use of formulas. But it is essentially a more deliberate and self-conscious orality, based permanently on the use of writing and print, which are essential for the manufacture and operation of the equipment and for its use as well." (pp. 135-136)

Accordingly, the multimedia integration of verbal and pictorial elements, or the convergence of the linguistic features of oral and written communication, contributes to the transformation of the structure of the mind and the content of thought by establishing a new communication culture, "a more deliberate and self-conscious" kind of orality.

Consequently, by using the term "pictorial language", I am referring not only to the integration of verbal and pictorial components of information exchange, but to the linguistic medium of the specific synthesis of the features of conceptual and pictorial thought. The pictorial character of the language of electronically mediated communication is rooted in the fact that this language includes expressions which refer to complex conceptual relations without a conceptual analysis of them. In other words, a new metaphorical language is in the making, the function of which is to "show" the world rather than to analyze it.

By using this language, we want to "make perceptible" the complexity of conceptual relations to which we refer. The main intention of a user of this kind of language is to embed some conceptual relations in the system of more complex conceptual representations by using words that are suitable for making the complexity of newly-revealed conceptual relations intelligible.

This kind of usage leads, on the one hand, to the appearance of new terms in language and, on the other hand, to the novel use of available linguistic elements. In the latter process, the meanings of some words multiply with more and more conceptual relations.

This is why the usage of the word "community" entails the intention of understanding of the overall or global criteria of community in the age of electronic media. These criteria can be attributed to the specific features of communicational space which is globalized by the use of television, the Internet, and mobile telephones. In other words, there is an inner relation between these criteria and the global conditions for an effective method of information exchange. These global conditions (a common information basis, collective trust relations,

etc.) transform our notions surrounding the structure and life of community.

Focusing on the inner relation between the new conceptualization of the criteria of community and our notions regarding the global conditions for an effective method of information exchange, we can suggest, for example, the following definition: community is a network of interactions between

individuals who uniformly accept and apply some rules for the communicative acts aiming at the effective exchange of information.

Of course, our complex notion of community urges us to form many other definitions. And it is obvious that these definitions approach the community-organizing role of information in different way. They have, however, one thing in common: they all must be founded on the analysis of the conceptual and linguistic changes that transform the structure of our minds in the mediated communities of the electronic era. Because these linguistic changes can be regarded as bases of the mediatization of communities and the adopting of the idea of a global, community building language in the new media space. But what kind of language would best serve as a global language in the network of mediated communities? Amitai Etzioni (2008), for example, argues for adopting English as a shared, secondary global language in the information age. As Etzioni (2008) points out: “a key element of building a global community atop local communities requires that the various nations involved choose the same second language” (p. 124). This second language, of course, does not replace the particularistic, identity constituting primary languages of local and national communities, rather it is best considered as an additional language. Nevertheless an opposition can be experienced to adopting such an additional language in many nations. According to Etzioni (2008), “this opposition often conflates preventing English penetration into the primary language with resisting it as second language”(p. 124). Whereas this opposition, as Etzioni (2008) writes, “delays overcoming the “babel” effects at great cost to the transparency of global laws, the promotion of shared understandings, and the efficiency of economic transactions” (p. 124).

In my view, as a global process, the appearance of the pictorial characteristic of primary communal languages can contribute to the adoption of an additional global language, because this process, as we have seen, creates the foundations of the convergences of different usages and languages. The global expansion of the pictorial language of electronic communication can be regarded as the basis of the idea of a global information community in which the communication attitudes of a person are determined by his impression of his self as a permanently available person whose communicative acts are embedded in a global information net. In other words, it is by accelerating and mediating linguistic changes leading to a complex notion of global community that electronically mediated communication becomes a source of, as Meyrowitz (2005) writes, the “fusion of local and global identities” (p. 30) and, thus, the adoption of the idea of a secondary global language in new, mediated communities.

## **Conclusions**

This essay holds that a new world of communication is in the making. The global linguistic changes traceable to the use of electronic communications technologies lead to a linguistic galaxy which can contribute to the development of higher level of human cohesion. Through the appearance of this linguistic galaxy, a new, mediated kind of community comes into existence which can offer a solution to the balance of power between the dual system of



globalization and localization, and also to the fragmentation and segmentation of the globalizing world. In other words, with the worldwide expansion of the new communication culture, a global-community- consciousness can be born that could arrange the values of the global and local worlds into a harmonic unified whole.

## References

- [1] Castells, M. (2000). *The Information Age Vol. I: Rise of the Network Society*. Malden, MA: Blackwell.
- [2] Etzioni, A. (2001). *The Monochrome Society*. Princeton, NJ: University Press.
- [3] Etzioni, A. (2008). A Global, Community Building Language? *International Studies Perspectives*, 2, 113-127.
- [4] Gergen, K.J. (2003). Self and Community in the New Floating Worlds. In K. Nyíri (Ed.) *Mobile Democracy: Essays on Society, Self and Politic* (pp. 103-114). Vienna: Passagen Verlag.
- [5] Green, N. (2003). Community Redefined: Privacy and Accountability. In K. Nyíri (Ed.) *Mobile Communication: Essays on Cognition and Community* (pp. 43-56). Vienna: Passagen Verlag.
- [6] Katz, J. E., Rice, R.E., Acord, S., Dasgupta, K. & David, K. (2004). Personal Mediated Communication and the Concept of Community in Theory and Practice. In R. Kalbfleisch (Ed.) *Communication and Community: Communication Yearbook 28* (pp. 315-371). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- [7] McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- [8] McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. New York: Mentor.
- [9] Meyrowitz, J. (2005). The Rise of Glocality: New Senses of Place and Identity in the Global Village. In: K. Nyíri (Ed.) *Sense of Place: The Global and the Local in Mobile Communication* (pp. 21-30) Vienna: Passagen Verlag.
- [10] Ong, W.J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen.
- [11] Poster, M. (2001). *What's the Matter with the Internet?* Minneapolis MN: University of Minnesota Press.

## Author data

Prof. Dr. Gábor Szécsi: Institute for Philosophical Research of the Hungarian Academy of Sciences.

E-mail: [szecsi@webmail.phil-inst.hu](mailto:szecsi@webmail.phil-inst.hu)

Department of Cultural Mediation, Faculty of Adult Education and Human Resources Development, University of Pécs. E-mail: [szecsi.gabor@feek.pte.hu](mailto:szecsi.gabor@feek.pte.hu)

## A német mint első idegen nyelv hatása a magyarra mint anyanyelvre az általános iskolai korosztály nyelvtanulása során

Szilárd Krisztina

Tarjáni Kéttannyelvű Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Szeged

**Összefoglalás:** Az Európai Unió 2005-ben készített felméréseinek eredménye szerint, míg az EU 25 tagállamában a megkérdezettek átlagosan 50%-a nyilatkozta, hogy beszél valamilyen idegen nyelven, addig Magyarországon ez az arány igen alacsony, mindössze 29% volt. Ez annak ellenére igaz, hogy folyamatosan nő a kéttannyelvű általános iskolák száma, illetve a gyerekek egyre korábbi életkorban kezdik el az idegen nyelv tanulását. Német-nyelvtanári pályám során számos olyan visszajelzést kaptam, melyek szerint diákjaink gyakran nem tudják hatékonyan alkalmazni a külön-külön megtanult elemeket. Előadásomban a német nyelvi készségek fejlesztésével foglalkozom, megvizsgálva előbb a nyelvi készségek rendszerét, majd a nyelvek közötti hatást (Ringbom, 2007), mely szerint a tanulás, beleértve az anyanyelv és az idegen nyelvek tanulását is, mindig előzetes ismereteken alapul.

**Abstract:** In 2005 the European Union made a survey about language learning. According to the results while the respondents of the EU-25 Member States on average 50% said that they speak a foreign language, in Hungary this rate is very low, only 29%, despite the fact that a number of bilingual primary schools have founded recently, and the children begin to learning a foreign language increasingly earlier age. As a German-language teacher, I have received a number of feedback, according to which students told, that they are often do not able to effectively apply the separate elements they learned.

In my presentation I am dealing with the possibilities of improving the German language skills by examining first the language-exam system, and the effect between languages (Ringbom, 2007), that the learning, including language and foreign language learning, is always based on some prior knowledge.

**Kulcsszavak:** nyelvi készségek fejlesztése, kommunikatív kompetencia, nyelvek közti hatás

**Keywords:** developing language skills, communicative competence, cross-linguistic influence

### 1. Bevezetés

Magyarország számos kéttannyelvű általános iskolájának első idegen nyelve a német, ahol a diákok emelt szinten, heti hat-hét órában tanulják a célnyelvet, illetve a különböző tantárgyakat, közöttük akár a készségtantárgyakat is németül.

Egyetemi diplomám megszerzése óta közel hét éve tanítok német szakos nyelvtanárként kéttannyelvű általános iskolában. Ugyanakkor pályám során több iskolatípusban, sokféle korosztályt tanítottam nyelviskolákban, ahol leginkább egyetemisták, fiatal felnőttek alkották a csoportokat, akik a diploma megszerzéséhez, külföldi ösztöndíj elnyeréséhez vagy munkavállaláshoz szükséges nyelvtudást kívánták megszerezni és emiatt jelentkeztek a tanfolyamokra. Többféle iskolatípusban szereztem tehát tapasztalatokat.

Az órák folyamán sokszor diákjaimtól is érdeklődtem a nyelvtanulás során gondjaikról, problémáikról. Dolgozatomban célom az, hogy feltárjam a felmerült problémák lehetséges elméleti hátterét, elsősorban a szóbeli megnyilvánulások alapján. A lehetséges

módszerek – például kérdőív vagy interjú – közül a diákokkal történő elbeszélgetést választottam. A diákok nyilatkozatait összevettem a szakirodalomban leírtakkal és sok egyezést találtam.

## 2. Elméleti háttér

Az utóbbi időben egyre több lehetőség áll a tanulni vágyók rendelkezésére az idegen nyelvek elsajátítására. Fontos eredmény, hogy az önbevalláson alapuló felmérések szerint hazánkban dinamikusan nőtt azok száma, akik tudnak idegen nyelveken (Nikolov, 2010). Ugyanakkor kérdés, milyen viszonyban állnak e felmérések például a nyelvvizsga tesztek eredményeivel.

A nyelvi kapcsolatokon a nyelvi kölcsönhatás különböző formáit értjük. A nyelv és a nyelvtudás bonyolult, összetett rendszer, melynek különféle elemei, területei vannak. A nyelvpedagógiában négy nagyobb területről szokás beszélni: ezek a *kiejtés*, *nyelvtan*, *lexika* és a *nyelvhasználat*. Ezek a területek a nyelvtanulás és a nyelvhasználat folyamatában négy nagy nyelvi alapkészségben realizálódnak; sokan a nyelvtudást a nyelvi készségek (az írott és a beszélt szöveg értése, valamint az írásbeli és szóbeli szövegalkotás) fejlettsége alapján ítélik meg (Bárdos, 2005). E négy alapkészség egyformán fontos szerepet tölt be a tanulási folyamatban.

receptív		produktív	
szóbeli	hallás utáni szövegértés	szóbeli szövegalkotás	
írásbeli	olvasott szöveg értése	írásbeli szövegalkotás	

A négy nyelvi alapkészség

Az idegen nyelv tanítása ugyanakkor nem pusztán a lexikai és a nyelvtani egységek megtanításáról szól. Diákjainknak azon képességét is fejleszteni kell, amelyik lehetővé teszi számukra, hogy (elméletben) korlátlan számú interakcióban részt vegyenek.

Két kanadai tudós, Michael Canale és Merill Swain (1980) elmélete szerint a kommunikatív kompetencia négy dimenziójáról beszélhetünk. Ezek a következők: grammatikai kompetencia, szociolingvisztikai kompetencia, szövegszerkesztési kompetencia és stratégiai kompetencia. Az utóbbi tíz év jelentős eredményének tekinthető Bárdos Jenő 2005-ben kidolgozott, 2007-ben publikált összefoglaló táblázata, amely a modern nyelvtudás összetevőit veszi sorra.

Működési terep	Nyelvi tevékenységek				
Kompetenciák a nyelvtudásban	Nyelvi kompetencia	Szociolingvisztikai kompetencia	Kulturális kompetencia	Szövegalkotói kompetencia	Stratégiai kompetencia
A nyelvtanulás legfontosabb aspektusai, elemei, dimenziói	Nyelvi készségek, a tartalom közvetítése: – kiejtés – értés – nyelvtan – közlés – szókincs – közvetítés – nyelvhasználat	Nyelvi pontosság, szociális megfelelés	Elfogadás, odatartozás, műveltség	Diskurzus (koherencia, kohézió)	Rugal- masság

Bárdos Jenő összegzése a nyelvtudásfogalomról (Szabó, 2010)

A tapasztalatok, illetve a magyarországi kutatások eredményei szerint is a nyelvórák folyamán a kulturális, a szövegalkotói vagy a stratégiai kompetenciák fejlesztése sokszor egyáltalán nem, vagy csak nagyon felszínesen jelenik meg.

Visszatérő probléma a diákok motivációjának hullámzó vagy alacsony szintje. Sokszor így az idegen nyelv tanulása egy idő után unalmassá válik. Ennek egyik oka az lehet, hogy az órai feladatok nem megfelelő szintű kognitív kihívást jelentenek, vagy nem eléggé érdekesek, hiányzik az intrinzik-motívum. A korai kezdés miatt ezek a gondok fokozottan jelentkeznek, mivel unalmasan visszaköszönnék a tárgyalt témák. (Nikolov, 2010)

A nyelvtanítás gyakran nem felel meg az életkori sajátosságoknak és az egyéni különbségeknek, ami a leggyakoribb olvasási és írási feladatokat, a „nyelvtanozást”, drillezést, fordítást jelenti a szóbeli gyakorlás helyett. A diákok jelentős részét az osztálytermi eljárások nem motiválják a nyelvtanulásra

### 3. A nyelvek közötti hatás

Mára általánosan elfogadottá vált az a nézet, hogy a nyelvtanuló anyanyelve fontos szerepet tölt be a második nyelv (vagy tágabb értelemben az idegen nyelv) elsajátításakor. „A második nyelv tanulása arra készíti a tanulót, hogy bepillantást nyerjen a tudatában jelenlévő anyanyelv működésébe, illetve a nyelv természetébe általában, majd az ily módon nyert ismereteket az idegen nyelv tanulásának szolgálatába állítsa” (Bíró, 2007, p. 3).

Ringbom szerint a második nyelv tanulása során a nyelvtanulók az anyanyelv és a célnyelv közti hasonlóságokra koncentrálnak. A két nyelv közelsége az, ami a leginkább számít nekik; a köztük lévő hasonlóság elősegítheti a célnyelv gyorsabb elsajátítását.

### 4. Befejezés

Két évtizede az óraszámok folyamatos növelése tendencia Magyarországon. A sok éve érvényes kommunikatív nyelvtanítási alapelvekre, a nyelvhasználatot előtérbe helyező szabályozás ellenére a közoktatásban továbbra is meghatározóak a nyelvtani fordító, drillező módszerek (Nikolov, 2010).

További kutatásom célja két terület - a nyelvi készségek, a kommunikatív kompetencia és a háttértudás komplex rendszerének és a nyelvek közti hatások – összekapcsolása lesz. A kutatással kapcsolatos kérdésem az, hogy igazolható-e empirikus kutatással, hogy az első

idegen nyelvnek pozitív, serkentő hatása van a második idegen nyelvre, és amennyiben igen, ez milyen mértékű?

A tervezett kutatások elvégzését a dolgozatban bemutatott meglévő tapasztalataim is segítik.

## **Irodalomjegyzék**

- [1] Bárdos, Jenő: Élő nyelvtanítás-történet, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó 2005.
- [2] Nikolov Marianne: A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk nemzetközi trendek tükrében. In Vágó Irén (ed.) Fókuszban a nyelvtanulás. (pp. 43-73). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2007.
- [3] Vágó Irén: Nyelvtanulási utak Magyarországon. In Vágó Irén (ed.) Fókuszban a nyelvtanulás. (pp. 137-175). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2007.
- [4] Vajda Zsuzsa: A kompetencia fogalma. In Báthory Zoltán & Falus Iván (eds.) Pedagógiai lexikon. 1997, II. kötet, p. 266. Budapest: Keraban kiadó, 1997.
- [5] <http://www.matud.iif.hu/2011/09/04.htm>
- [6] [http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2009/Biro\\_Anett\\_theses\\_en.pdf](http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2009/Biro_Anett_theses_en.pdf)

## **Szerző**

Szilárd Krisztina: Tarjáni Kéttannyelvű Általános Iskola és AMI. 6723 Szeged, Magyarország. E-mail: [tarjani.szkrisztina@gmail.com](mailto:tarjani.szkrisztina@gmail.com)

## A főiskolai hallgatók nyelvtanulási nehézségei, a nyelvtanulás során a közoktatásban szerzett tapasztalatai és eredményei

Ujlakyné Szűcs Éva

Idegennyelvi és Továbbképzési Intézet, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

**Összefoglalás:** A Kecskeméti Főiskola hallgatóinak eredményessége a nyelvtanulás során körülbelül megegyezik a hasonló felsőoktatási intézmények hallgatóinak eredményességével. A mindennapok munkája során, óráinkon tapasztaljuk az újratermelődő sikertelenséget, a hallgatói érdektelenséget, a nyelvtanulási stratégiák elégtelenségét és elavultságát, valamint a hallgatók kimozdíthatatlanságát a jelenlegi helyzetből. A Társadalmi Megújulás Operatív Program 'Idegen nyelvi képzési rendszer fejlesztése a felsőoktatásban' című pályázati felhívása [4] nagy lehetőség a felsőoktatási intézmények számára. A pályázat elkészítéséhez azonban részletes, felmérésen alapuló tanulmány készítésével lehetett csak megalapozni egy részletes fejlesztési programot. A kérdőíves felmérés 2012 májusában elkészült, az adatok egy részének elemzése már megtörtént, egy részének értékelése még folyamatban van. Jelen beszámoló a kérdőív első részének adatait elemzi és egyben megoldási javaslatokat is felvet.

**Abstract:** The foreign language proficiency of students at Kecskemét College is about the same as that of the other similar higher education institutions of Hungary. The language teachers at the College experience the lack of success, the missing interest, the inefficient and out of date language learning strategies and above all the difficulties of introducing change into the present situation. The TÁMOP [4] 'Developing Foreign Language Education Systems in Higher Education Institutions' is a great chance for universities and colleges in Hungary. In order to hand in an application with an effective developmental project, there was a need for a detailed research. The research based on a representative questionnaire data collection was finished in May, 2012. The rest of the data is still under examination. This presentation explores the first part of the research results, providing some solutions to the problems

**Kulcsszavak:** tanulási stratégiák, nyelvtanulási motiváció, hallgatói háttérismeretek, problémafeltárás

**Keywords:** foreign language learning strategies, motivation, background knowledge, exploring existing problems

### 1. Bevezetés

A magyar felsőoktatásban először az alapfokú, majd 2006-tól a középfokú nyelvvizsga bizonyítvány bemutatása a diploma átvételének feltétele. A hallgatók valamennyi vizsgakötelezettségük teljesítése után záróvizsgát tehetnek, de a diplomát csak akkor vehetik át, ha akkreditált komplex középfokú (KER B2 szintű) nyelvvizsgát tettek. Kecskeméti Főiskola hallgatóinak jelentős százaléka nem veheti át a diplomáját tanulmányainak végeztével. Ennek következményei az egyénre és a kibocsátó intézményre nézve is súlyosak. Az egyén számára az egyébként is korlátozott szakirányú elhelyezkedési esélyeket jelentősen rontja, a tanítók és óvodapedagógusok esetében lehetetlenné teszi, a diploma hiánya. Az intézmény számára az sem közömbös, hogy hány végzett hallgatója tud részt venni a pályakezdés éveiben, amikor az alapképzésben eltöltött évek vonzása még él, posztgraduális képzéseken és másoddiplomás képzésben.

A helyzet orvoslására a Kecskeméti Főiskola évek óta többféle megoldással

próbálkozik. Ezek három nagy csoportba tartoznak: a nyelvoktatás objektív és szubjektív feltételeinek javítása, a nyelvoktatási programok folyamatos alakítása a hallgatók igényeihez, valamint olyan információk és ismeretek eljuttatása a hallgatókhoz, melyek birtokában felelős döntések meghozatalára képesek.

A nyelvoktatás feltételei az ezredfordulót követő években még javultak. Míg a 90-es években sok felsőoktatási intézményben felszámolták a nyelvoktatást, a Kecskeméti Főiskola jogelőd intézményei közül csak a Kertészeti Karon vette át egy külső nyelvoktató cég a feladatot. 2006-tól lett kötelező a B2-es szintű nyelvvizsga a felsőoktatásban. 2010-re mindhárom karon az egységes kimeneti követelményekhez igazodva, igaz különböző tantervi és kredit-feltételekkel, de folyamatos, szintfelmérésen alapuló nyelvoktatás folyik jelentős óraszámban.

A hallgatók, bár a főiskolai tanulmányaik kezdetétől tisztában kell lenniük az idegen nyelvi követelményekkel, inkább a kivárást választják. A korábbi alapfokú nyelvvizsga követelmények hiánya miatt körülbelül ugyanannyi diplomát nem adtak ki, mint amennyit kénytelenek a Karok visszatartani a középfokú nyelvvizsga hiánya miatt. Ez önmagában is arra utal, hogy van egy jelentős hallgatói csoport, aki nem tekinti követelménynek az előírásokat, inkább kibúvót keres, amíg lehet.

2012 tavaszán megjelent a Társadalmi Megújulás Operatív Program 'Idegen nyelvi képzési rendszer fejlesztése a felsőoktatásban' című pályázati felhívása. A pályázat prioritásai között szerepel az idegen nyelvek lektorátusi keretben történő oktatását kiegészítő, nem tanrendszerű nyelvhasználat és szaknyelv-gyakorlás lehetőségeinek megteremtése. A Kecskeméti Főiskolán összeállt pályázati író team igyekezett megtalálni azokat a tevékenységi formákat, melyek a hallgatók számára egyértelművé teszik, hogy a nyelvismeret és a nyelvtudás folyamatos fejlesztése nemcsak főiskolai, hanem szakmai követelmény, a választott életpályán az előrelépés feltétele. A pályázat elkészítéséhez előtanulmányokat végeztünk és felhasználtuk a Főiskola más egységeinek (pl. a Hallgatói és Oktatói Szolgáltatási Központ pályakövetési vizsgálata) kutatási és adatgyűjtési eredményeit is.

Jelen prezentáció egy kérdőíves adatfelvétel eredményeinek egy részét elemzi. A kérdőív első 11 kérdésének célja a helyzetfelmérés, a válaszadó hallgatók nyelvtanulási előtörténetének, eddigi nyelvtanulással kapcsolatos döntéseinek és tapasztalataiknak feltárása és értékelése. A 12-16. kérdések azt vizsgálták, hogy a hallgatók szerint miért nem sikerül teljesíteni a nyelvvizsga-követelményeket. A kérdések harmadik csoportja (17-22) azt vizsgálta, hogy milyen motivációi vannak a nyelvtanulásnak, mennyire érzik a hallgatók, hogy használni tudják a megszerzett nyelvtudást. A következtetések és a megoldási javaslatok egy része a pályázatba is beépült, de a pályázattól függetlenül is utat mutathat a Kecskeméti Főiskola nyelvoktatási politikájának fejlesztéséhez.

## **2. Az adatfelvétel és a minta bemutatása**

A kérdőívet a pályázati író team állította össze. Három fő területről gyűjtöttünk információkat: a hallgatók nyelvtanulási előtörténetéről, a nyelvvizsga követelményekkel kapcsolatos véleményükről és nyelvtanulási céljaikról, szakmai elképzeléseikről. A kérdőívet egy kb. 100 fős populáción kipróbáltuk, az értékelés tapasztalatait felhasználva véglegesítettük. Az adatfelvétel nem nyelvrán történt, így azokat a hallgatókat is elértük, akik a főiskolai nyelvoktatásba nem kapcsolódtak be. A kiértékelésnél csak azoknak a hallgatóknak az adatszolgáltatását vettük figyelembe, akik beletartoztak a TÁMOP pályázat célcsoportjába (nappalis, államilag támogatott képzésű hallgatók). Ez azt jelenti, hogy az itt bemutatottnál több kitöltött kérdőív áll rendelkezésre, ezek feldolgozása folyamatban van.

A Kecskeméti Főiskola 3 karáról összesen 564 kérdőív érkezett vissza. Ez a Főiskola

hallgatóinak 14 %-a. A GAMF Karról 303 hallgató, a Tanítóképző Karról 170, a Kertészeti Karról 91 hallgató töltötte ki a kérdőívet. A Kecskeméti Főiskolán Karok között hasonló arányok mutathatók ki a hallgatói létszámban, ezért a minta reprezentatívnak tekinthető. A kérdőíveket önkéntes alapon, névtelenül töltöttük ki az alapképzésben résztvevő nappali tagozatos hallgatókkal, akik számára a B2 szintű nyelvvizsga-bizonyítvány bemutatása a diploma átvételének feltétele. A kérdőív kódjeleiből azonban kiderül a hallgatók neme, életkora, a képzési forma és a képzést folytató Kar.

A kérdőívek első kérdései a hallgatók középiskolai nyelvtanulására vonatkoztak. A kérdőívet kitöltők 70,4 %-a (394 fő) angol nyelvből, 32,5 %-a (182 fő) német nyelvből 1,6 %-a (9 fő) francia nyelvből és 0,7 (4 fő) illetve 0,5 %-a (3 fő) olasz ill. orosz nyelvből érettségizett. Ez a megoszlás a Karokon is hasonló, angoltól érettségizett a kérdőívet kitöltő hallgatók 71,9 % a GAMF Karon, 73,4 % a Tanítóképző Karon és 59,1 % a Kertészeti Karon. Németből érettségizett a kérdőívet kitöltők közül a GAMF-os hallgatók 30,4 % -a, a Tanítóképzős hallgatók 31,4 %-a és a Kertészeti Karon tanulók 42 %-a. Éger [1] országos adatai hasonló arányokat mutatnak, jelentős elmozdulás nem mutatható ki az elmúlt évtizedben.

A felmérés alapján a GAMF Karon és a Tanítóképző Karon a tanult nyelvet illetően körülbelül megegyeznek az arányok, a Kertészeti Karon kevesebben tanulják az angolt, kb. 10 %-kal többen a németet és a francia, olasz és orosz nyelv is 1 % felett van, míg a másik két karon ezen nyelvek tanulása alig vagy nem éri el a 0,5 %-ot.

Az érettségi vizsga szintje tekintetében a három karon nincs szignifikáns különbség. Középszintű érettségi vizsgát tett mindhárom karon a kérdőívet kitöltők több mint 90 %-a (főiskolai szinten 94,5 %), a három karon mindössze 26 hallgató válaszolta azt, hogy emelt szintű érettségi vizsgát tett (4,6 %).

A válaszok alapján tehát azt mondhatjuk, hogy a hallgatók nagy többsége angolt vagy németet tanult a középiskolában és középszintű érettségi vizsgával érkezik (KER A2-B1-es szint) a Kecskeméti Főiskolára. A Főiskola nyelvoktatás-politikája számára ez azt jelenti, hogy főként angoltól és németből van szükség minimum szintemelő (B1-ről B2-es szintű) nyelvtudás megszerzését célul tűző nyelvoktatási programokra és óraszámra.

Ha azonban az érettségi vizsgán elért eredményeket vizsgáljuk, kiderül, hogy a középiskolában szerzett középszintű érettségi vizsgán, átlag 10 év nyelvtanulás után, mindössze 3,83-as átlageredményt értek el a megkérdezettek, azaz többségük 3-as és 4-es osztályzatot kapott (az érettségi vizsgán a közepes eredményt 60 %-os teljesítménnyel már el lehet érni). A fenti átlageredmény eloszlása is érdekes, mert a legjobb eredményt az érettségi vizsgán a Tanítóképző Karra járó hallgatók érték el (jegyük átlaga 4,07), ezt követi a Kertészeti Kar hallgatóinak átlaga, (3,84) és a főiskolai átlag alatt teljesített a legnagyobb létszámot képviselő kar, a GAMF Kar (3,69).

Az érettségi vizsgán szerzett nyelvi osztályzatok azt mutatják, hogy mindhárom karon komoly feladat az inkább A2-es, mint B1-es szintű nyelvtudásról indulva, az adott idő alatt nyelvvizsgát szerezni. Ráadásul az eredmények alapján több felzárkóztatásra, a hiányok pótlását célzó nyelvoktatási programra van szükség a GAMF Karon, mint a másik két karon..

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy miért az adott nyelvet választották a hallgatók. A 6 lehetőség közül háromra érkezett jelentősebb számú válasz. 33 % -os arányban választották a hallgatók azt, hogy *ez a nyelv tetszett*, és hogy *erre volt lehetőség*. A *szülői döntésnek* volt még nagy szerepe (20 %) a nyelvválasztásban. Az eloszlás kb. azonos a három karon.

A főiskolai nyelvoktatás eredményességét befolyásoló, adott tényezőnek tekintettük azt is, hogy hol járt középiskolába és milyen középiskolában érettségizett a hallgató. A főiskola egészét tekintve a hallgatók 53 %-a kisvárosban érettségizett, 42 %-a megyeszékhelyen levő középiskolában. 60 %-uk szakközépiskolába járt, 39 %-uk gimnáziumba. Karonként különbség az iskolatípusokban mutatkozik meg. A Tanítóképzős



hallgatók 60,6 %-a gimnáziumba járt, míg a Kertészeti Karon 39 %, a GAMF-on pedig csupán 27 %.

Ezen adatok rámutatnak, az elért gyenge eredmények okára és a nyelvtanulási készségek hiányát is magyarázzák. A többségében kisvárosi szakközépiskolai végzettségű hallgatók középiskolai tanulmányai során kisebb szerepet játszott a nyelvtanulás, mint a nagyvárosi elitgimnáziumok programjában. A Főiskola átlagát tekintve a GAMF Kar hallgatói jártak legtöbbször szakközépiskolába, érettségi eredményeik is nekik a leggyengébbek, ami magyarázza a nyelvtanulás motivációjának hiányát is. A műszaki szakközépiskolákban az idegen nyelv szerepe jóval szerényebb, mint a gimnáziumokban.

### 3. A hallgatók nehézségei a nyelvtanulásban

A kérdőív 11. kérdése 'Mi okoz Önnek nehézséget a nyelvtanulásban?' további lehetőséget teremtett a hallgatók hozott ismereteinek feltárására. A megkérdezetteknek 11 lehetőségből kellett megjelölni tetszőleges számú tényezőt, ami számukra nehézséget jelent a nyelvtanulásban. A választható problémás területek részben nyelvtanulási készségekre, szokásokra, részben nyelvi sajátosságokra utalnak. Ezért fontos volt azt is megvizsgálni, hogy az angolt és a németet tanulók között milyen különbségek mutatkoznak. A válaszok többnyire hozták a papírformát a nyelvek közötti különbségeket illetően – azaz a komoly nyelvtani elmélyülést igénylő német nyelvi elemek az élre kerültek a nehézséget okozó elemek listáján, jóval megelőzve az angolt tanulók válaszait. (Pl. *névelők* mint nehezen elsajátítható elemek a 2. helyre kerültek a német nyelvet tanulóknál, míg 10. helyre az angolt tanulók válaszaiban. A melléknév-ragozást a németet tanulók a 3. helyre tették a nehézségek között, az angolt tanulók pedig a 9. helyre.) Ugyanakkor a *hallás utáni szövegértés* mindkét nyelvet tanulóknál nehézséget okoz (mindhárom karon az 1. helyre került).

Főiskolai szinten a nehézséget okozó tényezők között az első helyen 42,4 %-kal a hallás utáni szövegértés áll. Karonként vizsgálva a tanítóképzős hallgatók állnak az első helyen (52,7 %-kal), a második helyen a kertészeti hallgatók 44,4 %-kal majd a GAMF Kar hallgatói, ahol a hallás utáni feladatok a nehézségi listán 35,9 %-ot érnek el. A gépi szövegértés készsége tehát mindkét nyelvből mindhárom karon komoly fejlesztésre szorul. Nincs lényeges különbség a két fő nyelvet (angol és német) tanulók válaszaiban. A hallás utáni szövegértés gyakoroltatása, a hallott szöveg értésének fejlesztése igen komoly feladat, ráadásul eszközigenye (tananyag és technika) is jelentős. Feltétlenül különleges figyelmet kell rá fordítani.

A második legtöbb problémát jelentő nyelvtanulási készség a *szórendi szabályok* elsajátítása volt főiskolai szinten, a hallgatók válasza alapján 29,7 %. A %-os megjelölés szerint ismét a tanítóképzősök számára jelent ez a legnagyobb gondot (34,9 %). Ezt követi a Kertészeti Kar (30 %) és végül a GAMF Kar hallgatóinak 26,9 %-a jelölte meg ezt a problémát. A tanítóképzősök és a kertész hallgatók esetében ez a 2. legnagyobb gond, míg a Kertészeti Karon a szórendi szabályok elsajátításánál valamivel nehezebbnek gondolják a *mondatalkotást* (31,1 %), GAMF Karon pedig 29,2 %-kal megelőzi a szórend elsajátítását a *szótanulás készsége*. A kertészeti hallgatóknál a szótanulás (28,8 %) csaknem ugyanolyan problémát jelent, mint a helyes szórend, míg a Tanítóképző Karon a hallgatók mindössze 14, 2 %-ának jelent ez gondot.

A szótanulási stratégiák összefügghetnek ugyan a helyes szórend elsajátításával (pl. melyik szót milyen másik szó előtt vagy után lehet használni), de a szótanulási stratégia hiányában a hallgatók csupán magolásnak érzik a szókincs fejlesztését, ami a válaszok alapján valószínűsíthetően nehezebben megy a GAMF-os hallgatóknak. A szórendi szabályok hiányának érzete a szókincs ismeretének magasabb szintjét sugallja, mint a szókincs

tanulásával kapcsolatos problémák. A két elemet (szórend és szókincs) helyes nyelvtanulási stratégiákkal lehetne a kiemelt második helyről hátrébb szorítani.

Az angol és német nyelvet tanulók esetében a második és a harmadik legnehezebb nyelvi elem nem egyezik meg. A nyelvi sajátosságoknak megfelelően a német esetében a névelők szerepelnek a második helyen (29,5 %) míg az angolnál a szórendi szabályok (32,3 %). A névelők az angolban a 10. helyen állnak a nehézségi sorrendben (8,5 %), ami inkább a tanítási, mint a tanulási módszerekre utal, hiszen az angol névelőhasználat magyartól eltérő szabályait meglehetősen későn sajátítják el a nyelvtanulók. Mivel az angol nyelv viszonylag hamar alkalmas kommunikációra és a megértést a névelők helytelen használata nem nagyon zavarja, a kommunikáció-központú angol nyelvoktatásban kisebb gondot okoz a névelőhiba az angol nyelvet tanulóknak.

A *mondatalkotás* áll főiskolai szinten a 3. helyen a nehézségi listán (25,5 %). Ez a tanítóképzős hallgatóknál így is van (26,6 %), de a kertészeten a 2. helyen (31,1 %), a GAMF Karon pedig a 4. helyen áll (23,6 %). Jelentős a különbség az angolt és a németet tanulók között is. Az angolt tanulók számára a mondatalkotás a 3. legnagyobb probléma (28,5 %), míg a németet tanulóknál csak a 7. (18,7 %).

Csaknem minden szempontból (karok és nyelvek) az 5. helyen áll a *társalgás* során a hozzánk idézett beszéd értése, ami azt jelenti, hogy a hallgatók szociolingvisztikai és metakommunikációs ismeretei és önbizalma jelentősen megelőzi a gépi szövegek értését.

Az *igeragozás* hibáitól való félelem, érdekes módon a németet tanulók esetében 9. helyen áll, az angolban pedig az 5. Igaz ugyan, hogy ez az 5. hely 16,6 %-os a tanítóképzőn, míg 17%-kal a 7. a GAMF-on és 21,1 %-kal 7. a Kertészeti Karon.

A *kiejtést* nehéznek igazán csak a GAMF Karon vélik a hallgatók, és a nyelvek közötti különbség sem jelentős.

Érdekes a *melléknévragozásra* adott válaszok sorrendje. A németet tanulók számára háromszor olyan nehéz, mint az angolosoknál. Ennél nagyobb a különbség csak a névelőhasználat szabályainak elsajátításánál a német javára (29,5 %).

Érdemes felfigyelni arra, hogy a *csoporttal való lépéstartást* nem érzik komolyabb problémának egyik karon sem, és a problémák rangsorában a sor végén áll nyelvenként is. Különösen azért lényeges ez, mert a nyelvtanárok számára pont ez a legnagyobb probléma: a csoportok túl heterogének, a hallgatók tudásszintje nemhogy közeledne egymáshoz, hanem, a szakadék a jók és a gyengébbek között nő, vannak, akik véglegesen lemaradnak.

A nyelvtanulással kapcsolatos nehézségekre adott válaszokból az látszik, hogy részben a nyelvtanulási stratégiákat és módszereket kell fejleszteni, méghozzá nyelv-specifikusan, részben a hallgatók önbizalmát kell növelni, hogy ezeken a területeken akarjanak túllépni a vélt vagy valós nehézségeken.

#### 4. Következtetések

A Kecskeméti Főiskola számára fontos a hallgatók idegen nyelvi készségeinek és tudásának fejlesztése. Ebbe az irányba mutat csaknem minden országos rendelkezés és főiskolai elvárás is. A Főiskolán belül a Karokon vannak különbségek a nyelvoktatás területén. Például a nyelvoktatás szervezése (pl. melyik kar milyen csoportlétszámot engedélyez, hányféle kurzus létezik és mennyire gyakran indíthatók a gyakorlatban a rendelkezésre álló szabadsávós programok) sokféle eltérést mutat. Vannak különbségek a nyelvoktatásnak a tantervben elfoglalt helyében is: kritérium tárgy, kredit nélkül (GAMF Kar), tantervbe épített tárgy jelentős kredit-szerzési lehetőséggel (Tanítóképző Kar) és szabadon választható tárgy (Kertészeti Kar). Ezek a különbségek azonban a nyelvoktatás sikerességét kevésbé befolyásolják, változtatásuk hosszabb távon megoldható, rövidebb távon

inkább energiát vonna el az azonnali feladatoktól, csekély eredményt ígérve.

A főiskolai szintű nyelvoktatás-szervezés logisztikailag jó ötlet, hiszen a kimeneti követelmények azonosak valamennyi hallgató számára a Kecskeméti Főiskolán. A nyelvtudás szintje alapján történő oktatás-szervezés mellett is erős érveket lehet felsorakoztatni: az azonos szinten tanulók több segítséget kaphatnak, míg a jobb alapokkal érkezők gyorsabban haladhatnak. Ez különösen igaz akkor, ha a fenti adatok alapján figyelembe tudjuk venni, hogy a Karok hallgatóinak nyelvtudásában mutatkozó különbségeknek közoktatási előzményei, okai és magyarázatai vannak.

Egy bizonyos szint alatt (KER B1) a hallgatókat, szaktól és kartól függetlenül, felzárkóztatásban kellene részesíteni. Pótolni kellene azokat az alapokat, amelyekre nem volt idő és lehetőség a közoktatásban. Jelenleg ez a hallgató terhe, amit többnyire nem is vesznek komolyan, halogatják a problémával való szembenézést, hiszen minden eddigi tapasztalatuk szerint 'ez nem fontos'. Ning [3] jó példákat mutat be a kooperatív tanulási módszerek felsőoktatási adaptálására.

Egy adott szint felett (KER B1<sup>+</sup> vagy B2) azonban a szakmai specifikumnak kellene dominálnia, még akkor is, ha a nyelvvizsgát még nem szerezte meg a hallgató. Így válna lehetségessé, hogy a szakmai érdeklődés a nyelvtanulási motivációt erősítse, ne pedig szemben álljon vele. Ezt támasztja alá Nikolov [2] mai napig aktuális gondolata, amely szerint az idegen nyelvet eszközként használva a nyelvtanulás hatékonyságát növelhetjük..

Változtatni kellene a tanult nyelvek arányán is. A kecskeméti lehetőségek feltétlenül a német nyelv oktatásának erősítését igénylik. Jelenleg a hallgatók zöme természetes módon azt a nyelvet folytatja, amit a közoktatásban elkezdett tanulni, azaz az angol nyelv túlsúlya figyelhető meg mindhárom karon. Nem az a megoldás, hogy kezdő német csoportokat indítsunk a korábban angoltól érettségizett hallgatók számára, hanem az, hogy szabadsávós vagy tanfolyami keretben sokféle német nyelvi képzést indítsunk. Meg kellene fontolni, pl. a gépjármű szakosok számára a német, mint második nyelv felvételének támogatását. Ha nem is B2-es szintre, de alapfokú kommunikációra alkalmas szintre sok hallgató eljuthatna.

Korszerűsíteni kell a nyelvoktatást. Sok jó tankönyv és hanganyag áll rendelkezésre, elméletileg, a nyelvoktatásban. Ezek jó része munkatankönyv, használni kellene minden órán és otthon is. Elsősorban az árak miatt, ezeket a tankönyveket a hallgatók nem veszik meg. Mivel a Főiskolának sincs fejlesztésre sok pénze, úgy érzem a TÁMOP pályázat nagy lehetőséget teremtene számunkra, mivel jelentős összegekkel támogatja a tanulási centrumok felszerelését. A továbblépés a szaknyelvek irányába szintén a modern tanulás-szervezési formák bevezetését követeli meg.

Az adatfelvétel és a kérdőívek értékelése sok ember közös munkája. Köszönettel tartozunk az Oktatási Iroda vezetőjének és munkatársainak, az intézeti adminisztrátoroknak és valamennyi kollégának, aki segítette szabadidejében vagy csoportjainak 15-20 percre rendelkezésre bocsátásával a kérdőívek gyors kitöltését, feldolgozását, értékelését és megjelenítését. A pályázati író team javaslatai 19 tevékenységi formát javasolnak bevezetni a pályázat elnyerése esetén. Valamennyi a hallgatók nyelvtudásának fejlesztését és nyelvhasználati sikerességének javítását szolgálja.

## **Szerző**

Dr. Ujlakyné dr. Szűcs Éva: Idegennyelvi és Továbbképzési Intézet, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar. 6000 Kecskemét, Kaszap u. 6-14., Magyarország. E-mail: ujlakynye.eva@tfk.kefo.hu

## **Utalások**

- [1] Éger, I.: Szabad-e kötelezően angolul tanulni? *Új Pedagógiai Szemle* 2003 március 78-88. old.
- [2] Nikolov, M.: Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai *Új Pedagógiai Szemle* 2003. Március 46-57. old.
- [3] Ning, H.: Adapting cooperative learning in tertiary ELT. *ELT Journal* Vol. 65/1 2011. pp. 60-70
- [4] TÁMOP (2012) Társadalmi Megújulás Operatív Program 'Idegen nyelvi képzési rendszer fejlesztése a felsőoktatásban' című pályázati felhívása (TÁMOP 4.1.2.D-12/1/KONV)