

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHUSZONHARMADIK ÉVFOLYAM

1. SZÁM



2023

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között
A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZHUSZONHARMADIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztők:

Habók Anita, Tóth Edit

Szerkesztőbizottság:

CSÍKOS CSABA, FALUS IVÁN, FÜLÖP MÁRTA, HALÁSZ GÁBOR, JÓZSA KRISZTIÁN,
KÁRPÁTI ANDREA, KÖLLŐ JÁNOS, MOLNÁR GYÖNGYVÉR, NÉMETH ANDRÁS,
NIKOLOV MARIANNE, PUSZTAI GABRIELLA, ZSOLNAI ANIKÓ

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):

LAVICZA ZSOLT (Linz), SUZANNE HIDI (Toronto)
LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg) SZÚCS DÉNES (Cambridge)

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

6722 Szeged, Petőfi sgt. 32–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Kasik László és Varga Andrea

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences

Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 32–34.

Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / Web: <https://www.magyarpedagogia.hu>

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Csizér Kata, Fekete Imre, Szabó Fruzsina és Albert Ágnes: Kitartás és érdeklődés a nyelvtanulásban: a grit jelenség vizsgálata angol szakos egyetemisták körében	3
Molnár Anita, Beregi Erika, Kós Katalin és Suszter László: A hazai iskolai egészségfejlesztés és egészségnevelés fogalmának és szabályozó rendszereinek áttekintése az elmúlt évtized viszonylatában	19
Magyar Andrea, Habók Anita és Molnár Gyöngyvér: Számítógépes szókinccsmérő teszt kisiskolás diákok részére: alkalmazhatóság, megbízhatóság, működés	33



KITARTÁS ÉS ÉRDEKLŐDÉS A NYELVTANULÁSBAN: A *GRIT* JELENSÉG VIZSGÁLATA ANGOL SZAKOS EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN

Csizér Kata¹, Fekete Imre², Szabó Fruzsina³, Albert Ágnes¹

¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem

² Budapesti Gazdasági Egyetem

³ Debreceni Egyetem

Az utóbbi években egyre több új konstruktum bukkan fel a nemzetközi szakirodalomban a második nyelvi motiváció kutatásával kapcsolatosan (pl. bevonódás, reziliencia), mely folyamat beleillik az alkalmazott nyelvészek évtizedes kutatásaiba, hogy minél pontosabban megértsük az egyéni változók nyelvtanulásban betöltött szerepét (Dewaele, 2005). Ezeknek az elméleti és empirikus kutatásoknak az a közös célja, hogy minél pontosabban megérthessük azt a hosszú távú folyamatot, amely során a diákok osztályteremben és/vagy azon kívül egy-egy nyelvet megtanulnak. Jelen tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy egy magyarországi mintán tárjuk fel egy ilyen változó működését. A vizsgálatunk tárgyául választott összetett változót (angolul: *grit*) nem lehet magyarul egy szóval leírni, általában kitartás, lelkesedés, érdeklődés és erőfeszítés szavakkal írják körül a pszichológusok. Mi a kitartással párosuló érdeklődés kifejezést választottuk magyar megfelelőnek, mert ez tükrözi legjobban az empirikusan mért változóinkat. A konstruktum voltaképpen azt a motivációs folyamatot igyekszik elénk tárni, miszerint nyelvet tanulni sikeresen úgy lehet, hogy hosszú időn keresztül fenntartjuk saját érdeklődésünket a kívánt cél elérése érdekében (Teimouri et al., 2022). Azért tartjuk fontosnak ennek a változónak a vizsgálatát Magyarországon, mert a hagyományos módszerekkel mért motiváció esetében nem látunk olyan problémát, amire visszavezethetőek azok a nemzetközi összehasonlítások során feltárt eredmények, amelyek alapján a magyarok közel sem tartoznak az élmezőnybe, amikor az idegennyelv-tudásról van szó (Csizér, 2020). Mivel tudásunk szerint ez az első magyar tanulmány, ami a fenti tényezőt vizsgálja, fontosnak tartottuk, hogy egy speciális mintán végezzük a kutatást, így angol szakos egyetemisták töltötték ki a standardizált kérdőívet az ország különböző intézményeiben. Azért választottuk a nyelvtanulók „krémjét”, mert róluk feltételezhettük, hogy kitartóak és érdeklődőek az angoltanulás iránt, és így lehetséges a *grit* jelenséget vizsgálni a körükben. A kutatás célja, hogy felmérjük, hogyan jellemezhetőek az angol szakos hallgatók kitartással párosuló érdeklődésük alapján, illetve ez a változó miként kapcsolódik a motivált tanulási viselkedésükhöz és nyelvtanulási érzelmeikhez (kíváncsiság, élvezet, szorongás és unalom). A cél megvalósítása érdekében nagymintás adatgyűjtést bonyolítottunk le, a vizsgált tényezőket leíró elemzésnek vetettük alá, majd korrelációs vizsgálatokkal válaszoltuk meg a kutatási kérdéseket.

Elméleti háttér

A kitartással párosuló érdeklődés és az egyéni változók vizsgálata

A motivált tanulási viselkedés mérésére akkor kerül sor, amikor a kutatók jellemezni szeretnék azt, hogy a megkérdezettek mennyi erőfeszítést hajlandóak a nyelvtanulásba fektetni. Magyarországon számos olyan vizsgálat készült, ahol ez a konstruktum képezi az adatfelvétel végső magyarázandó változóját. Figyelembe véve azt a tényt, hogy magát a motivációt nehéz empirikus vizsgálatokban megfigyelni, legtöbbször önbevalláson alapuló adatokkal dolgoznak a kutatók (Csizér, 2020), illetve vannak olyan kutatások is, amelyek a motivált tanulási viselkedés hatását térképezik fel különböző egyéni változókkal kapcsolatosan (Kormos & Csizér, 2014; Piniel & Csizér, 2013). Ez a tényező azonban általánosan méri az erőfeszítést, nem vesz figyelembe az erőfeszítéshez kapcsolódó célokat, melyek közül a hosszú távú célok tűnnek különösen fontosnak a nyelvtanulás során. Ennek a hiányosságnak a kiküszöbölésére kezdtek el az alkalmazott nyelvészek foglalkozni a *grit* változóval, melynek definiálására és mérésére először pszichológusok vállalkoztak, akik hosszú távú célok elérésével kapcsolatosan vizsgálták ezt a tényezőt különböző kontextusokban. Kutatási területünkön Duckworth és munkatársai (2007) munkája motiválta a kutatókat, akik a *grit*-et a következőképpen határozták meg: „kitartó munka a felmerülő kihívásokkal szemben; erőfeszítés és érdeklődés éveken át kudarok, nehézségek és elakadások ellenére” (pp. 1087–1088). A nyelvtanulással kapcsolatos kutatásokban elsősorban az erőfeszítés, a kitartás és az érdeklődés kapott hangsúlyt.

A kitartás/lelkesség/érdeklődés mérésekor el kell különítenünk a tényező általános meghatározását és a kifejezetten a második nyelv tanulására kifejlesztett *grit*-et. Teimouri és munkatársai (2022) voltak azok, akik Duckworth és munkatársai (2007) meghatározása alapján először dolgoztak ki mérőeszközt a második nyelv tanulásának feltérképezésére, és két skála segítségével mérték a kitartó erőfeszítést (*perseverance of effort*) és a következetes érdeklődést (*consistency of interest*). Bár kutatásukban mérték az általános erőfeszítést és az általános érdeklődést is, azt állapították meg, hogy a nyelvi skálák megbízhatósági mutatói valamivel jobbak, mint az általánosan mérő skáláké, bár valójában mindkettő elérte az elvárt szintet. Ez az eredmény arra utalhat, hogy hasznosabb lehet tárgyspecifikusan mérni ezt a két változót.

Annak ellenére, hogy a kitartás és az érdeklődés összekapcsolása egyetlen látens konstrukumba népszerűnek és intuitív is hasznosnak tűnik, számos vita övezi az elméleti és az empirikus megközelítéseket. MacIntyre és Khajavy (2021) a *Journal for the Psychology of Language Learning* egy különszámát szentelték annak, hogy felhívják a figyelmünket a tényező fontosságára. Érdekes módon ez a különszám két olyan cikkel kezdődik, amelyek kritikái górcső alá veszik a tényező ellentmondásosságát. Ez abban rejlik, hogy két külön is mérhető alskála összekapcsolásából született, ami problémákat rejthet magában (Credé & Tynan, 2021; Oxford & Khajavy, 2021). Ezért fontos a vizsgálatokban nemcsak az általános és nyelvspecifikus kitartást/érdeklődést mérni, hanem ahol lehet, a két tényezőt külön is vizsgálni.

Az összetett konstruktum kialakítása és érvényesítése után a kutatók hozzákezdtek, hogy megvizsgálják a két skála kapcsolatát különböző más egyéni változókkal. Teimouri és munkatársai (2022) adatgyűjtése túlmutatott a kérdőív érvényesítésén; az erőfeszítéssel párosuló érdeklődés számos egyéni változóval mutatott kisebb-nagyobb összefüggést, melyek az általános motiváció, kommunikációs hajlandóság, személyiségvonások, figyelem, szemléletmód (*mindset*), érzelmek és nyelvi teljesítmény voltak. Egy további kutatásban Feng és Papi (2020) különböző énképek és a kitartással párosuló érdeklődés hatását vizsgálták, és megállapították, hogy az énképek mellett a kitartó erőfeszítést mérő skála erős motivációs folyamatokat jelez,

míg a következetes érdeklődés nem. Khajavy és munkatársai (2021) az erőfeszítés/érdeklődés és a nyelvi szemléletmódok közötti kapcsolatokat vizsgálták. Kutatásuk eredménye, hogy megerősítették a kitartás/érdeklődés kétdimenziós konstruktumát, illetve megállapították, hogy a rugalmas szemléletmód (*growth mindset*) mutat kapcsolatot a kitartó erőfeszítéssel, míg az érdeklődés nem kapcsolódik sem a rögzült, sem a rugalmas szemléletmódhoz. Ezeknek a kutatásoknak az a jelentősége, hogy megerősítették a két skála érvényességét, így mi is arra a következtetésre jutottunk, hogy jelen vizsgálatunkban ezt a két skálát külön fogjuk használni.

A vizsgálatba bevont érzelmek: kíváncsiság, élvezet, szorongás és unalom

Bár a tanulást – így a nyelvtanulást is – alapvetően kognitív folyamatnak tartják, és így fontos kutatási terület például a nyelvérzék vizsgálata, azonban manapság egyre több kutató hangsúlyozza az affektív tényezők kiemelt szerepét, illetve ezek elválaszthatatlanságát a kogníciótól (Albert, 2022; Oxford, 2015; Swain, 2013). Kutatásunkban több érzelmet is vizsgálunk, hiszen annak ellenére, hogy az érzelmek mérése az alkalmazott nyelvészeti kutatásokban sem újkeletű jelenség (Horwitz et al., 1986; Krashen, 1982), hosszú évekig a kutatások főként csak a nyelvtanulási és nyelvhasználati szorongás tárgyában készültek. Ezek a vizsgálatok megmutatták, hogy a szorongás hogyan hat az osztálytermi és az osztálytermen kívüli nyelvhasználatra (Woodrow, 2006), miként befolyásolja a nyelvi input felvételét, feldolgozását és a létrejött nyelvi outputot (MacIntyre & Gardner, 1994), illetve milyen mértékben kapcsolódik különböző készségek használatához (Cheng, 2002; Kim, 2002; Saito et al., 1999; Woodrow, 2006). Azonban az alkalmazott nyelvészet területére az utóbbi években nagy hatással voltak a pozitív pszichológia különböző eredményei (MacIntyre & Gregersen, 2012; MacIntyre et al., 2016; Mercer & MacIntyre, 2014), amiből az következett, hogy előtérbe került különböző pozitív érzelmek vizsgálata, például a nyelvtanulás élvezete és a kíváncsiság. Továbbá, ahogy szaporodtak az érzelmekkel kapcsolatos kutatások, úgy merült fel az az igény, hogy ne csak egy-egy érzelmet, hanem az érzelmek szélesebb tárházát vizsgálják (Albert et al., 2022).

Egy felmérés során ugyanakkor a megvalósíthatóság szempontját sem hagyhatjuk figyelmen kívül, ami kétségkívül korlátozza a vizsgálatba bevonható konstruktumok számát. Komoly mérlegelés után azt a döntést hoztuk, hogy jelen kutatásban Pawlak és munkatársai (2022) adatgyűjtő eszközére támaszkodunk, és az abban szereplő négy érzelemre (élvezet, kíváncsiság, unalom, szorongás) koncentrálunk, mert úgy véljük, hogy ezek kifejezetten fontosak a magyarországi oktatási környezetben. Ezt mi sem bizonyítja jobban, minthogy a kérdőívben szereplő élvezet, szorongás és unalom már korábban is szerepeltek nagymintás kutatásban Magyarországon (Albert et al., 2018a, 2018b), továbbá az említett négy érzellemmel kapcsolatos tanulmányok szép számmal megtalálhatók a nemzetközi szakirodalomban is (Dewaele & MacIntyre, 2014, 2016; Horwitz, 2010; Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1994; Mahmoodzadeh & Khajavy, 2019; Pawlak, Kruk, & Zawodniak, 2020; Pawlak, Zawodniak, & Kruk, 2020; Pawlak, Kruk, Zawodniak, & Pasikowski, 2020; Pawlak et al., 2022), jelezve univerzális fontosságukat a nyelvtanulási folyamatban.

A vizsgálatunkban szereplő érzelmek közül a nyelvi szorongás kutatása rendelkezik a legnagyobb hagyományokkal az alkalmazott nyelvészetben. A szorongás ezen fajtáját nem tartják se vonás-, se állapotszorongásnak (Spielberger, 1983), hanem a helyzethez kötődő szorongások csoportjába tartozik, és kifejezetten a nyelvtanulási helyzethez kapcsolódik (Horwitz, 2010). MacIntyre és Gardner (1994) a nyelvi szorongást úgy definiálta, mint „a feszültség és az aggodalom érzése, amely kifejezetten a második nyelvi kontextushoz kapcsolódik, beleértve a beszédet, a hallás utáni megértést és a nyelvtanulást is” (p. 284). A nyelvi szorongás

mérésére Horwitz és munkatársai (1986) kérdőívet fejlesztettek, mely, többek között, a kommunikációtól való félelem, a tesztoszorongás és a negatív megítélés miatt érzett aggodalom összetevőin keresztül mérte ezt az érzelmet. Az idegen nyelvi osztálytermi szorongás skála (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale – FLCAS*; Horwitz et al., 1986) a nyelvi szorongás talán legelterjedtebb mérőeszköze. Jelen kutatásban is az FLCAS kérdőívből származó nyolc tétel szolgált a nyelvi szorongás mérésére, melyeket először Dewaele és MacIntyre (2014) használt ebben a formában.

A másik, viszonylag régebben kutatott érzelem a nyelvtanulás élvezete, ami Dewaele és MacIntyre (2014, 2016) vizsgálatai nyomán kapott nagyobb figyelmet a nyelvtanulással kapcsolatban. Értelmezésük szerint a nyelvtanulási élvezet az örömhöz mint központi érzelmhez kapcsolódó legfontosabb érzelmek közé tartozik. Megemlítik kapcsolatát a Csíkszentmihályi (1990) által leírt flow élménnyel, amit akkor élnek át az egyének, amikor teljesen bevonódnak egy olyan feladatba, amely a képességeikhez mérten megfelelő mértékű kihívást jelent számukra. Dewaele és MacIntyre (2014) a nyelvtanulási élvezetet – a szorongáshoz hasonlóan – komplex érzelmeknek tartja, ennek megfelelően az általuk kifejlesztett nyelvtanulási élvezet skála 21 tételt tartalmaz, melyek a nyelvtanulási élvezet különböző aspektusait (pl. kreativitás, büszkeség, érdeklődés, szórakozás), valamint a tanár és a diáktársak által alakított pozitív osztálytermi környezetet egyaránt tükrözik.

A nyelvi szorongáshoz és a nyelvtanulási élvezethez képest az unalom átfogó vizsgálata viszonylag új kutatási terület, a téma úttörőinek Pawlak és munkatársai (Pawlak, Kruk, & Zawodniak, 2020; Pawlak, Zawodniak & Kruk, 2020; Pawlak, Kruk, Zawodniak, & Pasikowski, 2020; Pawlak, Kruk et al., 2022) számítanak. Ők a nyelvtanulással összefüggésbe hozható unalmat kvantitatív (Pawlak, Zawodniak & Kruk, 2020; Pawlak, Kruk, Zawodniak, & Pasikowski, 2020, Pawlak et al., 2022) és kvalitatív (Pawlak, Kruk, & Zawodniak, 2020; Pawlak, Zawodniak & Kruk, 2020) eszközökkel egyaránt vizsgálták, és többféle kérdőívet is kifejlesztettek az unalom eltérő típusainak mérésére. Az unalmat alapvetően olyan negatív érzelmeknek tekintik, amelyre jellemző a bevonódás hiánya, az elégedetlenség, a figyelemhiány, a megváltozott időérzékelés és a csökkent vitalitás. Az általuk kifejlesztett Unalom a Gyakorlati Angolorákon kérdőív (*Boredom in Practical English Language Classes Questionnaire*, BPELC; Pawlak, Kruk, Zawodniak, & Pasikowski, 2020) segítségével az unalom két fő tényezőjét azonosították angol szakos egyetemisták körében, amit egyrészt a monotónia, ismétlődés és a bevonódás hiányaként, másrészt az elégedettség és a kihívás hiányaként írtak le. A szerzők a tanulók nyelvórai unalomérzete mellett kutatást folytattak a tanórán kívüli unalom összetevői tekintetében is (Pawlak et al., 2022). Kérdőívükkel, ami az Unalom az Iskolán Kívüli Angoltanulásban (*Boredom in Learning English Outside of School Questionnaire*, BLEOS; Pawlak et al., 2022) címet viseli, a tanórai kereteken kívül tapasztalt unalom három tényezőjét tárták fel. Az első mögöttes tényező a vonakodás az angolnyelvtanulással kapcsolatban, ami együtt jár az érdekes feladatok megtalálásának képtelenségével, a második a kreativitás, a koncentráció és a bevonódás hiánya a nyelvtanulással kapcsolatban, és a harmadik a megváltozott időérzékelés, a kihasználatlan nyelvi képességek és a monotonitás érzése. A szerzők mindkét kérdőívük segítségével különbségeket tudtak kimutatni az unalomra inkább, illetve kevésbé hajlamos tanulói csoportok között (Pawlak, Kruk, Zawodniak, & Pasikowski, 2020; Pawlak et al., 2022).

Végül, a nyelvtanulási kíváncsiság is egy viszonylag új tényező, legalábbis a nyelvtanuláshoz kötődő érzelmek között, ami azért érdekes, mert a kíváncsiság érzéséhez erősen kötődő érdeklődés (*interest*) konstruktuma szerepel a motiváció önmeghatározási elméletében (*self-determination theory*; Noels et al., 2003), valamint az autotelikus tevékenységek (Csíkszentmihályi et al., 2005) egyik fő mozgatórugójának is tartják. A környezet explorációjára irányuló

késztetés alapvető evolúciós fontosságú (Gottlieb et al., 2013), és ennek fényében kevésbé érthető, miért nem irányult már korábban nagyobb figyelem a kíváncsiság szerepére a nyelvtanulásban. A pszichológia területén a kíváncsiságot általában úgy határozzák meg, mint új tudás és új érzékszervi tapasztalatok iránti vágyat, ami a felfedező viselkedést motiválja (Litman & Spielberger, 2003). A nyelvtanulási kíváncsiság mérésére Mahmoodzadeh és Khajavy (2019) fejlesztett ki kérdőívet (*Language Learning Curiosity Scale*, LLCS), mellyel a kíváncsiság két eltérő aspektusát kívánták mérni. Az egyik alszála az érdeklődéshez kapcsolódó kíváncsiságot hivatott feltérképezni, ami egy olyan érzelem, amely gyakran kommunikációra sarkallja az érzés alanyát, míg a másik alszála a tudáshiány csökkentésére irányuló vágyat, más szóval a tudásszerzésre irányuló kíváncsiságot jeleníti meg, ami a szerzők szerint tudásszerzésre ösztönöz. Bár a kíváncsiság e két fajtája egyértelműen más töről fakad – az egyik forrása a felfedezés örömteli vágya, a másiké a tudáshiányból fakadó kényelmetlen érzés megszüntetése –, a kettő létezése nem zárja ki egymást, így egyszerre lehetnek jelen bármely nyelvtanulóban.

Kutatások az érzelmekkel és a kitartással párosuló érdeklődéssel kapcsolatban

Kutatásunk szempontjából lényeges, hogy áttekintsük, milyen eredmények születtek az elmúlt években a nyelvtanulási érzelmekkel és a kitartással párosuló érdeklődéssel kapcsolatban, hiszen ezeket a tényezőket érintettük kutatásunkban. Egy korábban már említett vizsgálatban Teimouri és munkatársai (2022) az érzelmek közül az örömet és a szorongást mérték, egyrészt mert a szorongás negatív hatása jól ismert tény a nyelvtanulási folyamatokat mérő kutatásokból, az öröm bevonását pedig a pozitív hatások mérésével indokolták. Nem meglepő módon a pozitív érzelem pozitív, a negatív érzelem negatív kapcsolatot mutatott az erőfeszítéssel párosuló érdeklődéssel. Ez utóbbi eredményt Sudina és Plonsky (2021) kutatása is megerősítette. Szintén a szorongást vizsgálta Li és Dewaele (2021), akik arra jutottak, hogy a nyelvi szorongás nemcsak a nyelvi kitartással/érdeklődéssel, hanem az általános kitartással és érdeklődéssel is kapcsolatot mutat. Lee (2020) a pozitív érzelmet, a nyelvtanulás élvezetét mérte. Megállapította, hogy életkortól függően eltérő mértékben, de a nyelvtanulási élvezet pozitívan korrelál a nyelvi kitartás és érdeklődés skálákkal, és pozitív hatással van a kommunikációs hajlandóságra is. Szintén a nyelvtanulási élvezetet vizsgálták a kitartás és érdeklődés tükrében Wei és munkatársai (2019), eredményeik alapján a nem nyelvspecifikus kitartás/érdeklődés pozitívan hat a nyelvtanulási élvezetre és azon keresztül a nyelvtanulási teljesítményre is.

Az érzelmekkel kapcsolatos kutatások kiterjesztését végezték el Pawlak és munkatársai (2022) Lengyelországban, akik a nyelvtanulás élvezete mellett a kíváncsiságot és a szorongáson túl a nyelvtanulási unalmat is mérték a kitartással és érdeklődéssel kapcsolatosan. Pawlak és munkatársai (2022; l. még: Zawodniak et al., 2021) kutatása azt is bemutatta, hogy a második nyelvi erőfeszítést/érdeklődést előre jelző változók függnek az életkortól. Az idősebb és fiatalabb egyetemi hallgatók összehasonlításából kiderült, hogy az erőfeszítés mértéke szignifikánsan hat a nyelvtanulással kapcsolatos kitartásra és érdeklődésre mindkét korosztály esetében, a fiatalabbaknál a nyelvi szorongás szignifikánsan csökkenti a kitartást és az érdeklődést, az idősebb egyetemisták esetében ez a negatív hatás eltűnik, de az általános kitartás és érdeklődés pozitív hatásként jelennek meg. Ezek az eredményeket nemcsak azt mutatják, hogy a második nyelvi és általános erőfeszítés/érdeklődés két külön konstruktum, hanem azt is, hogy a komplex kapcsolatrendszereket befolyásolhatják a megkérdőjelezett életkorához kapcsolódó egyéb változók is, például a tanulási tapasztalatok és élmények, valamint a nyelvtudás szintje.

A kutatás módszere

Célok, kutatási kérdések

Az irodalmi áttekintés alapján úgy gondoljuk, hogy nemcsak az a fontos feladat, hogy az általános és nyelvspecifikus kitartást és érdeklődést vizsgáljuk Magyarországon, hanem az is, hogy ezt különböző egyéni változók tükrében tegyük meg. Így a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg: (1) Milyen megbízhatósági mutatókkal rendelkezik az általános és nyelvtanulási kitartás/érdeklődés angol bölcsész és tanárszakos hallgatók mintájában? (2) Milyen megbízhatósági mutatókkal rendelkeznek a vizsgálatba bevont egyéni változók az angol bölcsész és tanárszakos hallgatók mintájában? (3) Hogyan írhatók le a vizsgált egyéni változók jellemzői és kapcsolataik a vizsgált mintán?

Minta

A kutatásban 331 Magyarországon tanuló, angol nyelvfejlesztés órára járó egyetemi hallgató vett részt. Az adatfelvétel három felsőoktatási helyszínen zajlott (Budapesten és két vidéki városban) online kérdőív segítségével. A feldolgozott válaszok alapján 161 válaszadó alapszakos anglisztika (BA) képzésre jár, 170 osztatlan angoltanár-képzésre (OT). A 331 hallgatóból 260 nő (78,50%), 69 férfi (20,80%), valamint két fő (0,60%) nem jelölte meg a nemét. A kitöltők átlagéletkora 21,18 év (SD = 2,07). Az 1. táblázat tartalmazza a minta évfolyamok szerinti eloszlását.

1. táblázat. A minta évfolyamonkénti eloszlása

Évfolyam	BA fő (%)	OT fő (%)
1.	59 (17,80)	30 (9,10)
2.	70 (21,10)	5 (1,50)
3.	32 (9,70)	51 (15,40)
4.	–	36 (10,90)
5.	–	48 (14,50)

A kérdőívet főleg magyar hallgatók töltötték ki, ami 318 főt (96,1%) jelent. Ezenkívül a kitöltők között két fő orosz, két fő szlovák állampolgár, egy-egy fő pedig magyar és horvát, magyar és német, kínai, spanyol, olasz, jordániai, román, román és szír állampolgár.

Mérőeszköz

A kutatás során egy standardizált online kérdőívet használtunk, ami az angol szakos hallgatók egyéni nyelvtanulói különbözőségeit tárta fel. A kérdőív a *The study of individual difference variables in learning English in Hungary* elnevezést kapta, mivel nemzetközi kutatás keretében került sor a tesztfejlesztésre. A kérdőív angol nyelvű, ötfokú Likert-skálás, ahol az 1-es az egyáltalán nem ért egyet/jellemző, az 5-ös a teljesen egyetért/jellemző kategóriát jelentette. A hallgatókkal kapcsolatos demográfiai kérdéseken túl a kérdőív a következő skálákat mérte:

1. Második nyelvi kitartás (pl. *Semmi nem állíthat meg, hogy fejlődjek az angoltanulásban*).
2. Második nyelvi érdeklődés (pl. *Azt gondolom, hogy elvesztettem az érdeklődésemet az angoltanulással kapcsolatosan – negatív állítás*).
3. Általános kitartás (pl. *Amit elkezdek, azt be is fejezem*).
4. Általános érdeklődés (pl. *Az érdeklődési köröm évről évre változik – negatív állítás*).
5. Érdeklődéshez kapcsolódó kíváncsiság (pl. *Kíváncsi vagyok, milyen jól tudom használni az angol nyelvet az osztálytermen kívül különböző szituációkban*).
6. Tudásszerzéshez kapcsolódó kíváncsiság (pl. *Kíváncsi vagyok, milyen lehet olyan gördülékenyen használni az angol nyelvet, mint ahogy azt egy anyanyelvű használja*).
7. A nyelvtanulás élvezete (pl. *Élvezem az angoltanulást*).
8. Osztálytermi szorongás (pl. *Pánikolni kezdek, amikor felkészülés nélkül kell beszélnem az angolórán*).
9. Unalom az angolórán (pl. *Az idő mindig nagyon lassan telik az angolórán*).
10. Unalom az órán kívüli nyelvtanulás során (pl. *Nagyon sok minden, amit az órán kívül kell tanulnom angolból, nagyon monoton*).
11. Motivált tanulási viselkedés (pl. *Mindent megteszek, hogy nagyon jól megtanuljak angolul*).

Adatgyűjtés és -elemzés

A végleges mérőeszköz kialakítása során két szakértő nézte át a kérdéseket, majd a magyar kontextusra alkalmazás előtt a hangosan gondolkodásos technikával próbáltuk ki az itemeket egy önkéntes résztvevővel. Az adatfelvétel megkezdése előtt a megkérdezettek beleegyeztek a kérdőív kitöltésébe, ami önkéntes és anonim módon történt. Az adatelemzést a kérdőív skáláinak megbízhatósági ellenőrzése (konstruktumonkénti Cronbach-alfa értékek) előzte meg. Ezek után leíró és következtető statisztikákat használtunk a kutatási kérdések megválaszolására.

Eredmények és megvitatás

A skálák megbízhatósága és leíró statisztikája a két mintán

A próbakutatás során befektetett erőfeszítéseknek köszönhetően a kérdőív skálái elfogadható belső megbízhatósági mutatóval rendelkeztek (Dörnyei, 2007). Mivel a két almintára összehasonlítása volt a célunk, így a megbízhatósági mutatókat a két almintára külön számoltuk ki (2. táblázat).

Ami a skálák átlagait illeti (3. táblázat), az elemzéséből az derült ki, hogy három skála kivételével a bölcsész (BA) és a tanári (OT) minta válaszai között nincsen statisztikailag szignifikáns eltérés. Ennek oka lehet, hogy angol szakon az első években nagyjából ugyanazokra az órákra járnak ezek a hallgatók. Azt a néhány létező eltérést pedig, amit az általános kitartás és az általános érdeklődés, valamint a motivált tanulási viselkedés esetében találtunk, az magyarázhatja, hogy a tanárszakos képzésben résztvevők hivatást választottak maguknak, míg a BA-képzésben résztvevők egy számukra érdekes területen tanulnak. A tanárszakos hallgatók

esetében a képzés hossza miatt is szükség lehet arra, hogy a hallgatók kitartóbban tudják fenntartani érdeklődésüket, és akár ebből is adódhatnak az esetükben mért szignifikánsan magasabb átlagok. Bár a tanári pálya feltehetően komolyabb elköteleződést kíván az egyéntől, ami az általános *grit*-skáláknál, illetve a motivált tanulói viselkedésnél érhető tetten, a két minta sok szempontból hasonló, hiszen az angol nyelv tanulásának hosszú távú vágya mindkét csoportot egyformán jellemzi. Érdekes lenne a két populáció részletesebb összehasonlítása jövőbeli vizsgálatokban, hiszen eltérő beállítódásaik feltárása segíthetné a képzések tervezését, illetve a képzésen oktatók munkáját is.

2. táblázat. A kérdőív skáláinak megbízhatóság (Cronbach-alfa értékek) a két almintában

Skálák	Cronbach-alfa	
	BA	OT
Második nyelvi kitartás	0,88	0,88
Második nyelvi érdeklődés	0,87	0,82
Általános érdeklődés	0,82	0,81
Általános kitartás	0,73	0,78
Érdeklődéshez kapcsolódó kíváncsiság	0,70	0,68
Tudásszerzéshez kapcsolódó kíváncsiság	0,69	0,68
Nyelvtanulás élvezete	0,84	0,83
Osztálytermi szorongás	0,92	0,93
Unalom az angolórán	0,90	0,90
Unalom az angolórán kívül	0,90	0,90
Motivált tanulási viselkedés	0,87	0,86

3. táblázat. A kérdőív skáláinak átlaga és szórása a két almintában

Skála	M		SD		t
	BA	OT	BA	OT	
Második nyelvi kitartás	3,84	4,00	0,73	0,77	n.s.
Második nyelvi érdeklődés	3,73	3,75	1,10	1,00	n.s.
Általános érdeklődés	2,80	3,00	0,87	0,88	2,16
Általános kitartás	3,57	3,77	0,69	0,75	2,52
Érdeklődéshez kapcsolódó kíváncsiság	4,20	4,13	0,73	0,78	n.s.
Tudásszerzéshez kapcsolódó érdeklődés	3,88	3,96	0,63	0,64	n.s.
Nyelvtanulás élvezete	4,02	4,05	0,46	0,46	n.s.
Osztálytermi szorongás	3,09	2,94	1,02	1,15	n.s.
Unalom az angolórán	2,46	2,56	0,59	0,63	n.s.
Unalom az angolórán kívül	2,76	3,77	0,65	0,75	n.s.
Motivált tanulási viselkedés	3,39	3,58	0,80	0,76	2,22

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; minden esetben $p < 0,05$

Mivel nem találtunk sok lényegi különbséget a két almintá között, a skálák sorrendjét az egész mintában páros t-próbával vizsgáltuk meg (4. táblázat). A mintába kerülő hallgatók által a legmagasabbra értékelt skálák sorban az Érdeklődéshez kapcsolódó kíváncsiság ($M = 4,17$; $SD = 0,76$), majd a Nyelvtanulás élvezete ($M = 4,04$; $SD = 0,46$) voltak. Ezzel szemben hasonló eljárással igazolható, hogy a kérdőív legalacsonyabbra értékelt skáláinak sorrendje az Unalom az angolórán ($M = 2,51$; $SD = 0,61$), az Unalom az órán kívül ($M = 2,70$; $SD = 0,68$) és utána az Osztálytermi szorongás ($M = 3,01$; $SD = 1,09$).

4. táblázat. Páros t-próbák eredményei a legmagasabb és a legalacsonyabb skálák átlagai között

Skálák (párok)	<i>M</i> különbsége	<i>SD</i>	<i>t</i>
Érdeklődéshez kapcsolódó kíváncsiság – Nyelvtanulás élvezete	0,13	0,81	2,89
Nyelvtanulás élvezete – Második nyelvi kitartás	0,09	0,67	2,41
Unalom az angolórán – Unalom az órán kívül	-0,19	0,62	-5,56
Unalom az órán kívül – Osztálytermi szorongás	-0,32	1,15	-5,00
Osztálytermi szorongás – Tudásszerzéshez kapcsolódó kíváncsiság	-0,91	1,21	-13,66

Megjegyzés: minden esetben $p < 0,05$

Azt, hogy a legmagasabb átlagértékeket pozitív érzelmek esetében találjuk, míg a negatív érzelmek alacsony átlagokkal szerepelnek, mindenképpen jó jelnek véljük a diákok egyetemi oktatással kapcsolatos érzelmi reakcióinak tekintetében. Hasonló eredményt hoztak az angolórákkal kapcsolatban gimnazisták körében végzett korábbi kutatások is (l. pl. Albert et al., 2018a, 2018b, 2022; Albert & Piniel, 2021; Csizér et al., 2021), ugyanakkor azok során a kíváncsiság a pozitív érzelmek között szinte mindig a legalacsonyabb átlaggal szerepelt. A kíváncsiság jelen kutatásban mért magasabb átlagát két lehetséges okkal magyarázhatjuk: egyrészt a korábbi kutatásoktól eltérően itt új mérőeszközt használtunk a kíváncsiság mérésére, ami külön méri a kíváncsiság érdeklődéssel, illetve tudásszerzéssel kapcsolatos aspektusait. Az eredmények alapján pedig úgy tűnik, hogy a vizsgálatban részt vevő hallgatókat különösen magas szinten jellemzi a felfedezés vágya, még akkor is, amikor magas szintű meglévő nyelvismerettel rendelkező tanulók nyelvtanulásáról van szó. A második magyarázat éppen ez lehet, miszerint a gimnazistákhoz képest az egyetemista sokaságot – főként azokat, akik önkéntes alapon kitöltötték kérdőívünket – magas szintű kíváncsiság jellemzi.

A vizsgált egyéni változók kapcsolata

Először a kitartást és érdeklődést mérő skálák között végeztünk korrelációelemzést külön a BA-s és külön az OT-s hallgatók almintáján (5. táblázat). Néhány esetben (vastaggal kiemelve) a korrelációs értékek között szignifikáns a különbség, aminek igazolására a Fisher rho-ból z-értékbe való átváltását használtuk. A tanárszakos hallgatók Második nyelvi érdeklődés és Általános érdeklődés közötti kapcsolata szignifikánsan erősebb ($z = 0,80$; $p = 0,43$), és ugyanez igaz az Általános kitartás és Második nyelvi kitartás közötti különbségre is ($z = 2,15$; $p = 0,03$).

Ezután a BA- és az OT-hallgatók kitartás és érdeklődés skáláinak korrelációs vizsgálatát végeztük el a Motivált tanulási viselkedés skálával (6. táblázat). Néhány esetben (vastaggal kiemelve) a korrelációs értékek között szignifikáns volt a különbség, aminek igazolására a

Fisher rho-ból z-értékbe váltását alkalmaztuk. Ezekből az értékekből viszont az látszik, hogy az OT-hallgatókra szignifikánsan erősebb Általános kitartás jellemző ($z = 0,95$; $p = 0,34$), ugyanakkor a BA-hallgatók esetében a Második nyelvi érdeklődés szignifikánsan erősebb ($z = 1,38$; $p = 0,17$).

5. táblázat. Korrelációs együtthatók a két mintában a két grit konstrukum skálái között

	BA (n = 161)			OT (n = 170)		
	Második nyelvi kitartás	Második nyelvi érdeklődés	Általános érdeklődés	Második nyelvi kitartás	Második nyelvi érdeklődés	Általános érdeklődés
Második nyelvi érdeklődés	0,44	–	–	0,46	–	–
Általános érdeklődés	–	0,19	–	0,23	0,27	–
Általános kitartás	0,37	–	0,43	0,56	0,17	0,44

Megjegyzés: minden esetben $p < 0,05$

6. táblázat. Korrelációs együtthatók a két mintában a két grit konstrukum és a motivált tanulói viselkedés között

	BA (n = 161)	OT (n = 170)
	Motivált tanulási viselkedés	Motivált tanulási viselkedés
Második nyelvi kitartás	0,65	0,62
Második nyelvi érdeklődés	0,48	0,39
Általános kitartás	0,30	0,43
Általános érdeklődés	0,18	0,19

Megjegyzés: minden esetben $p < 0,05$

Végül mind a BA-képzésben, mind az OT-képzésben résztvevők érzelmeit mérő skálái és idegennyelvi érdeklődés és kitartás között végeztünk korrelációs vizsgálatot (7. táblázat). Néhány esetben (vastaggal kiemelve) a korrelációs értékek között statisztikailag szignifikáns különbség mutatkozott, aminek igazolására a Fisher rho-ból z-értékbe való átváltását használtuk. A tanárképzésben tanuló hallgatók korrelációs elemzése igazolta, hogy esetükben a BA-hallgatókhoz képest erősebb kapcsolat mutatkozik a Második nyelvi kitartás és a Tudásszerzésre irányuló kíváncsiság skálák ($z = 0,68$; $p = 0,49$), valamint a Második nyelvi érdeklődés és a Nyelvtanulás élvezete ($z = 1,18$; $p = 0,24$) és a Második nyelvi érdeklődés és az Unalom az osztálytermen kívül ($z = 1,02$; $p = 0,31$) skálák között.

Azon összehasonlított korrelációk esetében (5–7. táblázatok), ahol különbséget találtunk, jellemzően a tanárképzésben tanuló hallgatóknál erősebb a változók kapcsolata. Ahogy korábban is írtuk, ezt az eredményt magyarázhatja, hogy a tanárszakos egyetemisták hosszabb időre

köteleződnék el a szakválasztásnál, nagyobb a hangsúly a szakmai tárgyakon a felsőbb években, mint a nyelvi tárgyakon, így jobban kell motiválniuk magukat, amennyiben használható tudásra akarnak szert tenni. Egy tanárnak talán fontosabb a tudásszerzésre irányuló kíváncsiság, hiszen neki választ kell tudnia adni a diákok kérdéseire, illetve érezhetik úgy, hogy a diákok azt várják tőlük, hogy minden szó/kifejezés jelentését meg tudják magyarázni.

7. táblázat. Korrelációs együtthatók a két mintában a második nyelvi *grit* és az érzelmek között

	BA hallgatók (n = 161)		OT hallgatók (n = 170)	
	Második nyelvi érdeklődés	Második nyelvi kitartás	Második nyelvi érdeklődés	Második nyelvi kitartás
Érdeklődéshez kapcsolódó kíváncsiság	0,16	0,40	0,16	0,34
Tudásszerzésre irányuló kíváncsiság	0,32	0,45	0,25	0,51
Nyelvtanulás élvezete	0,37	0,48	0,48	0,47
Osztálytermi szorongás			-0,33	
Unalom az osztályteremben	-0,51	-0,33	-0,48	-0,32
Unalom az osztálytermen kívül	-0,37	-0,44	-0,46	-0,42

Megjegyzés: minden esetben $p < 0,05$

Összegzés

Kutatásunk legfontosabb eredménye, hogy a kitartással párosuló érdeklődés fontos tényezőnek tűnik a vizsgált mintán a motivációval és az érzelmekkel kapcsolatosan, azonban a jelenség erőssége önmagában, illetve kapcsolatrendszerében nem tűnik kiemelkedőnek a korrelációk erőssége alapján. Ennek oka lehet, hogy azok, akik már jól tudnak angolul, nem érzik annyira fontosnak, hogy különösen kitartóan tanulják továbbra is a nyelvet, mert a tudás fenntartása során kevesebbé kell kitartónak lenni. Fontos ezen a ponton megjegyezni, hogy mivel nem reprezentatív mintavétellel dolgoztunk, így az eredmények populációkra (angol szakos egyetemisták) általánosításával óvatosan kell bánni, nem beszélve az egész magyar népességre vonatkozó következtetések levonásáról. Utóbbi kutatásunk eredményei nem teszik lehetővé. Éppen ezért, érdemes ezeket a tényezőket nemcsak a nyelvtanulás, hanem a nyelvhasználat szempontjából is vizsgálni, mert az eredmények utalhatnak arra is, hogy a megkérdezettek nem tekintik magukat már nyelvtanulóknak. Ez viszont azt jelenti, hogy fel kellene tárnunk az élet-hosszig tartó nyelvtanulással kapcsolatos véleményeket tanárszakos, bölcsész és tanári mintákon is, illetve az egyéni különbségek vizsgálatát ki kellene terjeszteni a nyelvhasználat területére is. Ezen kívül fontos megjegyezni azt is, hogy a korábbi vizsgálatok nem hangsúlyozták különböző populációk közötti eltéréseket, azaz ugyanazokkal a mentális sémákkal írható le a két vizsgált sokaság, ami a *grit*-tel kapcsolatos tényezők univerzális jelentőségét mutathatják a nyelvtanulás területén Magyarországon. Annak érdekében, hogy biztosak lehessünk ebben az állításunkban, több további populáció vizsgálatát tartjuk fontosnak nemcsak a *grit* jelenség, hanem a nyelvtanulási érzelmek vizsgálata kapcsán is: (1) közoktatásban különböző nyelveket tanuló diákok, különválasztva a nyelvvizsgálóval rendelkezőket; (2) a közoktatásban különböző

nyelveket tanító tanárok; (3) a felsőoktatásban nem angol szakos hallgatók: más nyelveket, illetve más tárgyakat tanulók. Fontos lenne további elemzéseknek alávetni a kitartás és érdeklődés kapcsolatrendszerét, amihez először kvalitatív adatgyűjtéseket javaslunk megszervezni. Továbbá fontos lenne a *grit* jelenség szerepét más egyéni változókkal (pl. nyelvérzék) mérni és hosszanti vizsgálatokban feltárni.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A szerzők MTA-ELTE Idegen Nyelvek Oktatása Kutatócsoport tagjai.

Irodalom

- Albert, Á. (2022). *Investigating the role of affective factors in second language learning tasks*. Springer. doi: [10.1007/978-3-031-20221-6](https://doi.org/10.1007/978-3-031-20221-6)
- Albert, Á., & Piniel, K. (2021). Changes in students' emotions, motivation, autonomy and self-efficacy across a schoolyear: Examining possible effects of switching to online education. In Gy. Tankó & K. Csizér (Eds.), *DEAL 2021: Current explorations in English applied linguistics* (pp. 265–298). Eötvös Kiadó.
- Albert, Á., Dóczy, B., Piniel, K., & Csizér, K. (2022). The contribution of motivation and emotions to language learning autonomy in the Hungarian secondary school classroom: The results of a questionnaire study. In V. De Wilde & C. Goriot (Eds.), *Second language learning before adulthood: Individual differences in children and adolescents* (pp. 155–175). De Gruyter Mouton. doi: [10.1515/9783110743043-008](https://doi.org/10.1515/9783110743043-008)
- Albert, Á., Tankó, Gy., & Piniel, K. (2018a). A tanulók válasza a 7. évfolyamon. In E. Öveges & K. Csizér (Eds.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás hatékonyságáról* (pp. 55–92). Oktatási Hivatal.
- Albert, Á., Tankó, Gy., & Piniel, K. (2018b). A tanulók válasza a 11. évfolyamon. In E. Öveges & K. Csizér (Eds.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás hatékonyságáról* (pp. 93–163). Oktatási Hivatal.
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(6), 647–656. doi: [10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x)
- Credé, M., & Tynan, M. C. (2021). Should language acquisition researchers study “grit”? A cautionary note and some suggestions. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3, 37–44. doi: [10.52598/jpll/3/2/3](https://doi.org/10.52598/jpll/3/2/3)
- Csizér, K. (2020). *Second language motivation in a European context: The case of Hungary*. Springer. doi: [10.1007/978-3-030-64462-8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64462-8)
- Csizér, K., Albert, Á., & Piniel, K. (2021). The interrelationship of language learning autonomy, self-efficacy, motivation and emotions: The investigation of Hungarian secondary school students. In M. Pawlak (Ed.), *Investigating individual learner differences in second language learning* (pp. 1–21). Springer. doi: [10.1007/978-3-030-75726-7_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-75726-7_1)
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Csikszentmihályi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 598–623). The Guilford Press.
- Dewaele, J. M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89, 367–380. doi: [10.1111/j.1540-4781.2005.00311.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00311.x)

- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215–236). Multilingual Matters. doi: [10.21832/9781783095360-010](https://doi.org/10.21832/9781783095360-010)
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the Foreign Language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237–274. doi: [10.14746/sslit.2014.4.2.5](https://doi.org/10.14746/sslit.2014.4.2.5)
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. doi: [10.1037/0022-3514.92.6.1087](https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087)
- Feng, L., & Papi, M. (2020). Persistence in language learning: The role of grit and future self-guides. *Learning and Individual Differences*, 81, 101904. doi: [10.1016/j.lindif.2020.101904](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101904)
- Gottlieb, J., Oudeyer, P. Y., Lopes, M., & Baranes, A. (2013). Information-seeking, curiosity, and attention: computational and neural mechanisms. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(11), 585–593. doi: [10.1016/j.tics.2013.09.001](https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.09.001)
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167. doi: [10.1017/s026144480999036x](https://doi.org/10.1017/s026144480999036x)
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125–132. doi: [10.2307/327317](https://doi.org/10.2307/327317)
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Hariri, J. (2021). A closer look at grit and language mindset as predictors of foreign language achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 43, 379–402. doi: [10.1017/S0272263120000480](https://doi.org/10.1017/S0272263120000480)
- Kim, J. (2002). Anxiety and foreign language listening. *English Teaching*, 57(2), 3–34.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulation and autonomous learner behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48, 275–299. doi: [10.1002/tesq.129](https://doi.org/10.1002/tesq.129)
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lee, J. S. (2020). The role of grit and classroom enjoyment in EFL learners' willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Advance online publication. doi: [10.1080/01434632.2020.1746319](https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1746319)
- Li, C., & Dewaele, J.-M. (2021). How classroom environment and general grit predict foreign language classroom anxiety of Chinese EFL students. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3(2), 86–98. doi: [10.52598/jpll/3/2/6](https://doi.org/10.52598/jpll/3/2/6)
- Litman, J. A., & Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diverse and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 75–86. doi: [10.1207/s15327752jpa8001_16](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8001_16)
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. doi: [10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x)
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213. doi: [10.14746/sslit.2012.2.2.4](https://doi.org/10.14746/sslit.2012.2.2.4)
- MacIntyre, P. D., & Khajavy, G. H. (2021). Grit in second language learning and teaching: Introduction to the special issue. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3, 1–6. doi: [10.52598/jpll/3/2/1](https://doi.org/10.52598/jpll/3/2/1)
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (Eds.). (2016). *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters. doi: [10.21832/9781783095360](https://doi.org/10.21832/9781783095360)
- Mahmoodzadeh, M., & Khajavy, G. H. (2019). Towards conceptualizing language learning curiosity in SLA: An empirical study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 333–351. doi: [10.1007/s10936-018-9606-3](https://doi.org/10.1007/s10936-018-9606-3)
- Mercer, S., & MacIntyre, P. D. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172. doi: [10.14746/sslit.2014.4.2.2](https://doi.org/10.14746/sslit.2014.4.2.2)

- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 53(S1), 33–64. doi: [10.1111/1467-9922.53223](https://doi.org/10.1111/1467-9922.53223)
- Oxford, R. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 371–393. doi: [10.14746/ssl.t.2015.5.3.2](https://doi.org/10.14746/ssl.t.2015.5.3.2)
- Oxford, R., & Khajavy, G. H. (2021). Exploring grit: “Grit linguistics” and research on domain-general grit and L2 grit. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3, 7–36. doi: [10.52598/jpll/3/2/2](https://doi.org/10.52598/jpll/3/2/2)
- Pawlak, M., Kruk, M., & Zawodniak, J. (2020). Investigating individual trajectories in experiencing boredom in the language classroom: The case of 11 Polish students of English. *Language Teaching Research*, 26(4), 598–616. doi: [10.1177/1362168820914004](https://doi.org/10.1177/1362168820914004)
- Pawlak, M., Kruk, M., Zawodniak, J., & Pasikowski, S. (2020). Investigating factors responsible for boredom in English classes: The case of advanced learners. *System*, 91, 102259. doi: [10.1016/j.system.2020.102259](https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102259)
- Pawlak, M., Kruk, M., Zawodniak, J., & Pasikowski, S. (2022). Examining the underlying structure of after-class boredom experienced by English majors. *System*, 106, 102769. doi: [10.1016/j.system.2022.102769](https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102769)
- Pawlak, M., Zawodniak, J., & Kruk, M. (2020). *Boredom in the foreign language classroom: A micro-perspective*. Springer Nature. doi: [10.1007/978-3-030-50769-5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-50769-5)
- Piniel, K., & Csizér, K. (2013). L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3–4, 523–546. doi: [10.14746/ssl.t.2013.3.4.5](https://doi.org/10.14746/ssl.t.2013.3.4.5)
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202–218. doi: [10.1111/0026-7902.00016](https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016)
- Spielberger, C. D. (1983). *State-Trait Anxiety Inventory for Adults (STAI-AD)* [Database record]. APA PsycTests. doi: [10.1037/t06496-000](https://doi.org/10.1037/t06496-000)
- Sudina, E., & Plonsky, L. (2021). Language-specific grit, achievement, and anxiety among L2 and L3 learners in Russia. *International Journal of Applied Linguistics*, 172, 161–198. doi: [10.1075/itl.20001.sud](https://doi.org/10.1075/itl.20001.sud)
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195–207. doi: [10.1017/S0261444811000486](https://doi.org/10.1017/S0261444811000486)
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893–918. doi: [10.1177/1362168820921895](https://doi.org/10.1177/1362168820921895)
- Wei, H., Gao, K., & Wang, W. (2019). Understanding the relationship between grit and foreign language performance among middle school students: The roles of foreign language enjoyment and classroom environment. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–8. doi: [10.3389/fpsyg.2019.01508](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01508)
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328. doi: [10.1177/0033688206071315](https://doi.org/10.1177/0033688206071315)
- Zawodniak, J., Pawlak, M., & Kruk, M. (2021). The role of grit among Polish EFL majors: a comparative study of 1st-, 2nd-, and 3rd-year university students. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3(2), 118–132. doi: [10.52598/jpll/3/2/8](https://doi.org/10.52598/jpll/3/2/8)

ABSTRACT

PERSEVERANCE AND INTEREST IN LANGUAGE LEARNING: INVESTIGATING GRIT IN HUNGARY AMONG ENGLISH MAJOR UNIVERSITY STUDENTS

Kata Csizér, Imre Fekete, Fruzsina Szabó & Ágnes Albert

Keywords: perseverance, interest, grit, curiosity, enjoyment, anxiety, boredom

The aim of this paper is to investigate English majors' grit-related dispositions and their relationships to motivation and language learning emotions. The importance of this study lies in the fact that general motivation-related investigations could not explain some of the problems of language education in Hungary (Csizér, 2020) and we think that a more specific view on long-term issues pertaining to motivation, such as students' levels of grit, might be beneficial to teachers and researchers alike. We used a standardized questionnaire to answer our research questions and employed a sample of English language majors (N = 331). The main results of our study show that participants' motivation and grit were of medium strength, which is somewhat surprising given the sample of our study. In terms of correlations, grit correlated with emotions significantly but only at medium level. Based on our results, it seems that grit, especially, language-domain specific grit should be an important component of future studies and more care should be taken to investigate long-term motivation and its effects. Future studies could map this issue qualitatively and explore other populations as well.

Magyar Pedagógia, 123(1). 3–17. (2023)

doi: 10.14232/mped.2023.1.3

Csizér Kata:  <https://orcid.org/0000-0003-1755-8142>

Eötvös Loránd Tudományegyetem
H-1053 Budapest, Egyetem tér 1-3.
wein.kata@btk.elte.hu

Fekete Imre:  <https://orcid.org/0000-0002-3651-5984>

Budapesti Gazdasági Egyetem Pedagógia Tanszék
H-1054 Budapest, Alkotmány utca 9-11.
fekete.imre@uni-bge.hu

Szabó Fruzsina:  <https://orcid.org/0000-0001-8815-2516>

Debreceni Egyetem
H-4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
szabo.fruzsina@arts.unideb.hu

Albert Ágnes:  <https://orcid.org/0000-0001-8339-7119>

Eötvös Loránd Tudományegyetem
H-1053 Budapest, Egyetem tér 1-3.
albert.agnes@btk.elte.hu



A HAZAI ISKOLAI EGÉSZSÉGFEJLESZTÉS ÉS EGÉSZSÉGNEVELÉS FOGALMÁNAK ÉS SZABÁLYOZÓ RENDSZEREINEK ÁTTEKINTÉSE AZ ELMÚLT ÉVTIZED VISZONYLATÁBAN

Molnár Anita¹, Beregi Erika², Kós Katalin³ és Suszter László³

¹ Nyíregyházi Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Intézet

² Miskolci Egyetem Egészségtudományi Kar

³ Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet, Sport- és egészségtudományi Kutatócsoport

Az egészséges életmódra nevelés és az egészségtudatos szokásrendszer kialakítása és formálása a közoktatási intézményekben kiemelt helyet foglal el. A család után a legfontosabb szocializációs közeg az iskola, melyen belül a pedagógusok nagymértékben befolyásolják a felnövő generáció egészségmagatartását és szemléletmódját, ami az egészséges társadalom meghatározó tényezője.

Hazánkban a szakirodalomban az egészségfejlesztés és egészségnevelés fogalma gyakran átfedésbe kerül (Nagy & Barabás, 2011). A terminológiai meghatározása nem könnyű feladat, ugyanis a neveléstudományban sokszor szinonimaként alkalmazzák, más tudományterületeken és a nemzetközi nyelvhasználatban elkülönül egymástól. Az iskolához kapcsolódva az orvostudomány, az egészségtudomány és a magatartástudomány leginkább az egészségfejlesztést alkalmazza, míg a pedagógiai szakirodalomban az egészséges életmódra nevelésre és az egészségmagatartás iskolai szocializációs folyamatára az egészségnevelést alkalmazzák. Ennek következtében interdiszciplináris terminológiai dilemma alakult ki (Deutsch, 2012; Horváth et al., 2021).

Az angol szakirodalomban további fogalmak elkülönülését figyelhetjük meg. Ennek alapján találkozhatunk *health promotion* (egészségmegőrzés), *health protection* (egészségvédelem), valamint *health education* (egészségnevelés) kifejezésekkel (Gritz, 2007). Az iskolának, mint az egészségfejlesztés színterének lényeges szerepe van az egészségfejlesztés, az egészségügyi egyenlőtlenségek csökkentése tekintetében. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) 1980-ban kidolgozott Health Promoting Schools (HPS) keretrendszere az egészségügy és az oktatás kölcsönös kapcsolatán alapul (Langford et al., 2015). Az iskolai egészségnevelés a történelem során folyamatos változásokon ment át. Számos jogszabály, rendelet, tartalmi szabályozó dokumentum is hatást gyakorolt e tevékenység megvalósulására.

Dokumentumelemzésünk célja egyfelől az egészségnevelés, egészségfejlesztés fogalmi meghatározását érintő jellemzők feltárása, másfelől egy összehasonlító elemzés elkészítése a 2012-es és a 2020-as Nemzeti alaptanterv (NAT) egészségnevelést érintő kérdésköréből. Vizs-

gálatunk során a témára vonatkozó szakirodalom áttekintésére is vállalkoztunk, valamint a dokumentumok elemzésével az elmúlt tíz év tendenciáira és az esetleges módosítások iskolai egészségnevelésre gyakorolt hatásaira voltunk kíváncsiak.

Az egészségfejlesztés, egészségnevelés történelmi előzménye

Ahhoz, hogy megértsük a fogalmi különbséget, elsősorban az egészségnevelés és egészségfejlesztés kialakulását, történetét és fejlődését szükséges áttekinteni az iskolai szintén. Az egészségnevelés és egészségfejlesztés történetét tekintve az ép testben ép lélek, a görög kalokagathia eszményére vezethető vissza, amit a 16. századi protestáns nevelési gyakorlatban alkalmaztak. A 17. századi úttörő Apáczai Csere János volt az egészséges ember közérzetét meghatározó testi-lelki harmóniával. Az iskolai testnevelést szabályozó első dokumentum az I. Ratio Educationis (1777) volt, ami az egészséges életmódra nevelést hangsúlyozta Rousseau-i nevelés eszményével, ami a teljességet megélő emberképet idézi. Később Széchényi István hangsúlyozta a testi-lelki értelemben vett egészséges, teljes ember kibontakozását. A 19. században bevezetett tankötelezettség eredményeképpen az egészségfogalom tartalmi keretei elhalványultak, ahol az egészségnevelést a testneveléssel és a közegészségüggyel kapcsolták össze, a lelki nevelésről nem esett szó. A 20. században az egészségfogalom teljes mértékben szétesett, az intézményes egészségnevelésben történő kompetenciaváltozás után az ismeretátadási folyamat formálódni kezdett. Az egészséges életmódra nevelés leginkább a különböző tantárgyak tematikájába integrálódott, amihez kapcsolódik az egészségfogalom, ilyen például a testnevelés, biológia, technika, osztályfőnöki óra (Meleg, 2002).

Az egészséges életmóddal kapcsolatos ismeretek közvetítését nem szolgálta az, hogy a tantárgyakba integrált tudáskészlete nem volt alkalmas a gyermekek egészségmagatartásának formálására. Ennek következtében a 2004–2005-ös tanévtől a közoktatási törvény kötelezte az iskolákat a helyi egészségnevelési program kidolgozására, ami tartalmakat jelölt ki, ezeket pedig a pedagógusoknak közvetíteni kellett. A különböző műveltségterületet több tényező befolyásolja, például a pedagógusok egészségről alkotott felfogása, az iskolai látens szelekciós mechanizmusok, aminek következménye, hogy van, aki profitál az egészségnevelési programból, azonban van, aki nem (Petőné, 2012).

Egészségfejlesztés és az egészségnevelés fogalmi megközelítései és iskolai szintén való megjelenése

Az egészségfejlesztés az utóbbi években nyert teret, ami egy tágabb fogalomkör, az egészség javítását szolgáló intézkedéseket foglalja magában. Tartalmazza azokat az elemeket, amelyeket korábban egészségvédelemnek, egészségmegőrzésnek, egészségnevelésnek tekinttünk (Biróné N., 2011). Más felfogás szerint az egészségfejlesztésen belül helyezkedik el az egészségnevelés, amiben az egyén ismereteinek döntő hatása van az egészség kialakulásában (Hidvégi et al., 2015). Az egészségfejlesztés célja a jó életminőség, az életkor növelése és a lakossági rétegek hátrányainak felszámolása (Elekes, 2006).

A WHO Ottawai Chartájában rögzített egészségdefiníció adja az alapját az egészségfejlesztésnek (*health promotion*), ami alapján egy olyan folyamatról van szó, ahol az emberek és a közösség egyre nagyobb kontrollal rendelkezik az életük és az egészségüket befolyásoló tényezők felett. A Charta alapján az egészségfejlesztés célja azon tényezők kedvezővé tétele,

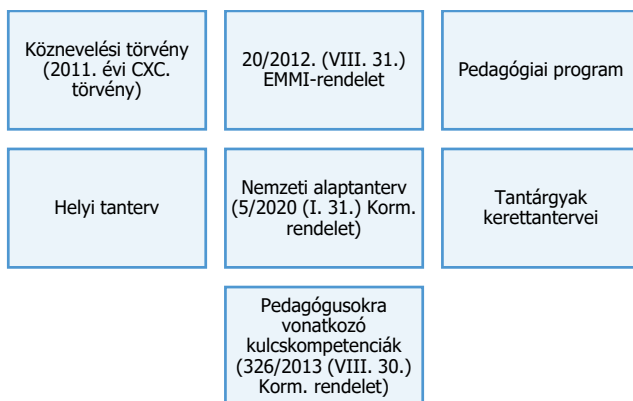
amelyek az egészségre hatást gyakorolnak: egészséges szolgáltató közpolitikák, kedvező környezet kialakítása, közösségi tevékenységek erősítése, egyéni képességek fejlesztése, egészségügyi rendszer átszervezése. A különböző egészségdefiníciók alapján „(...) az egészségre nevelés (egészségfejlesztés = egészségnevelés) eredménye olyan viselkedésbeli és környezeti változások összessége, amely a magatartásban is tartós változást eredményez. Ennek kapcsán definiálhatók ugyan az egészség és egészséges életmód összetevői, azonban azokban változás csakis nevelés, mégpedig a preventív szemléletű nevelés kapcsán érhető el. Ez eredményezi majd a magatartásbeli változást” (Fügedi, 2018, p. 82).

A korszerű iskolai egészségfejlesztést a WHO által deklarált alapelvek határozzák meg, ami a világ legtöbb országára jellemző. Az iskolai egészségfejlesztés alapértékei, amelyek levezethetők az egészségfejlesztés általános alapértékeiből: (1) méltányosság: az egyenlő hozzáférés mindenki számára a tanuláshoz és az egészséghez; (2) fenntarthatóság: a tevékenységek és a programok hosszabb időtávon, tervezetten valósulnak meg; (3) befogadás: az iskolák olyan tanulási közösségek, ahol minden szereplő bizalmat és tiszteletet kap; (4) felhatalmazás: az iskola közösségének minden tagja részese az egészségfejlesztésnek; (5) demokrácia: az egészségfejlesztő iskola a demokratikus alapértékek szerint működik (Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet & Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, 2015).

A hazai iskolai szinten megvalósuló egészségnevelésről és egészségfejlesztésről számos megközelítés nyert teret a korábbi időszakban és napjainkban is. A két fogalom fejlődésének aspektusait vizsgálva a pedagógia tudományának és a különböző tudományterületeknek is nehézséget okoz megkülönböztetni a két definíciót. Fejlődésével az egészségnevelés és egészségfejlesztés célja, tartalma és alkalmazása is folyamatosan változott, ami a pedagógusok oktató-nevelő munkáját a tervezés oldaláról szabályozó NAT-ban is változásokat eredményezett. Nemzetközi tekintetben az iskolai egészségfejlesztés holisztikus megközelítését dolgozták ki az 1980-as években, amire a WHO Ottawai Chartája jelentős hatást gyakorolt (WHO, 1986).

Iskolai egészségnevelés, egészségfejlesztés szabályozása

Az iskolai egészségfejlesztést, egészségnevelést számos jogszabály, rendelet és tartalmi szabályozó határozza meg. Az egészségnevelést a közoktatásban szabályozó dokumentumok rendszere az 1. ábrán látható.



1. ábra

Az egészségnevelést szabályozó dokumentumok a közoktatásban (saját szerkesztés)

A köznevelési törvény célja, hogy egy olyan köznevelési rendszert hozzon létre, amely segíti a gyermekek, fiatalok harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését. A köznevelés egyaránt szolgálja a közjót és az egyéni célokat is (2011. évi CXCV. törvény 1. § (1), (2). A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet 128. § (2) bekezdése kimondja, hogy a teljes körű egészségfejlesztési folyamatban a pedagógusok a nevelési-oktatási intézményben végzett tevékenysége következtében a gyermek, a tanuló egészségi állapotának kedvező irányú változása valósuljon meg. A 7. § alapján a közoktatási intézmények pedagógiai programot készítenek, ami meghatározza az iskola nevelési programját és az iskola helyi tantervét.

Az egészségnevelés a közoktatásban több oldalról valósulhat meg. Elsősorban a tantárgyak keretén belül, ahol az egészségtan, a biológia és a testnevelés szorosan kapcsolódik az egészségnevelési elemekhez. Ezen kívül a többi tantárgyon belül is előfordulhat, valamint a többi pedagógusnak is nagy szerepe van a tartalmi keretek átadásában és a mintaadásban. A köznevelés szerves részét képező 2020-as NAT-ban is fontos szerepet játszik az egészségnevelés (Végh, 2020).

A NAT 2020 az 5/2020 (I. 31.) Korm. rendelet a NAT kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról szóló rendelet hatályba kerülésével lépett életbe. Ehhez szorosan kapcsolódnak a kerettantervek, melyek a pedagógus munkáját és tevékenységét szabályozó dokumentumok. Jelenleg is hatályos álláspont szerint a NAT meghatározza a fejlesztési területeket és a nevelési célokat, melyek összhangban vannak a kulcskompetenciákkal is.

A pedagógusokra vonatkozó kompetenciákat a 326/2013 (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról határozza meg, azon belül a 7. § (2) bekezdése. Az egészség megőrzése, közvetítése az *Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért*, tehát a 9. kompetenciában jelenik meg (Oktatási Hivatal, 2019).

Módszerek

A dokumentumelemzés során az egészségnevelés, egészségfejlesztés fogalmi meghatározását érintő jellemzők feltárását és a magyar egészségnevelést szabályozó dokumentumok vizsgálatát végeztük el, különös tekintettel a 2012-es és a 2020-as NAT-ra. Tanulmányunkban e két dokumentum összehasonlító elemzését végeztük el, melynek elkészítése során az alábbi főbb területekre fókuszáltunk: az egészségnevelés és egészségfejlesztés témakörök kidolgozottságának részletességére, céljainak bemutatására, tartalmának és módszereinek ismertetésére. Továbbá az egészségnevelés és az egészségfejlesztés témakörében fellelhető hazai szakirodalom áttekintését is elvégeztük, többszöri szűkítés után elemeztük a legrelevánsabb szakirodalmakat a témában és vetettük össze a két NAT-tal.

Eredmények

Az egészségnevelés és az egészségfejlesztés fogalmának fejlődése

Az egészségtudomány fogalomrendszerében az egészségnevelés egy cél- és tevékenység-orientált fogalom, ami az egészségfejlesztés részeként értelmezhető, de nem azonos egymással

(Deutsch, 2012). E tudomány szerint az egészségfejlesztéssel szemben az egészségnevelés az egyének és csoportok magatartására irányul, ami az ismeretek formálásával, attitűdök feltárásával és a készségek alakításával járul hozzá az egészség megőrzéséhez (Ewless-Simnett, 1999; Kishegyi-Makara, 2004; Tényi-Sümege, 1997).

A neveléstudomány az egészségnevelést a Pedagógiai Lexikon egészséges életmódra nevelés definíciójával azonosítja, aminek feladata a modellnyújtás és az objektív ismeretterjesztés, ami feladat- és cselekvésorientált fogalomként jelöli meg. Ez alapján a korábbi időszakban a pedagógiai szakirodalomban az egészséges életmódra nevelés és az egészségmagatartás iskolai keretek között történő formálását az egészség fogalmával jelölték (pl. Deutsch, 2012). Az egészségnevelés személyiségformáló hatását már a korábbi időkben is hangsúlyozták. Mészáros és Simon (1994) szerint az egészségnevelés során az egészséges életmód céljainak megvalósítása a cél, ezért gyakorlati eszköze a nevelés, azaz a személyiségformálás. Biróné N. (2004) meghatározása alapján az egészségnevelés célja az önmagunkért és társainkért felelős emberek nevelése, akik dönteni tudnak a saját maguk sorsa felett.

Az iskolai egészségnevelés már korábbi időszakban is szerves része volt az intézményes oktatásnak, azonban az egymást követő történelmi korokban az egészségtartalom holisztikus szemlélete miatt hangsúlyeltolódások figyelhetők meg, aminek következménye a folyamatos változás (Deutsch, 2012; Meleg, 2002). Ebben a folyamatban fontos tisztázni, hogy az iskola milyen tartalmakkal tölti meg az egészség fogalmát az egészségmagatartás formálásában és milyen nevelési módszereket és eszköztárat alkalmaznak ennek megvalósítására. Meleg (2002, p. 16) meghatározása alapján „Az iskolai egészségnevelés alapvető feladatát abban látjuk, hogy a felnövekvő nemzedékeket egészségmagatartásuk formálásával intézményesen előkészítse arra, hogy felnőttként aktív szerepet tudjanak majd játszani életminőségük alakításában, megőrzésében”. Később a komplex feladatokat is integrálta a fogalomba, amit az iskolai színtéren szükséges megvalósítani: „(...) az egészségnevelésre nem tekinthetünk úgy, mint az iskola egyik megoldandó feladatára, hanem azt az iskola oktatási-nevelési rendszerét átfogó feladatként és koordináló szemléletmódként értelmezzük. (...) Az iskolai egészségnevelés alapvető feladata, hogy a felnövekvő nemzedékeket intézményesen is készítse elő egészségmagatartásuk formálására, jövőbeli életminőségük alakítására, megőrzésére. E feladathoz olyan szemléletmóddal és módszerrel közeledhetünk, amelynek alapvető jellemzője a szétesett és hiányos tartalmak újbóli összeillesztése és a szintézisre törekvés.” A definíció alapján az iskolai egészségnevelés legfőbb feladata, hogy a jövő generációjának számára iskolai kereteken belül biztosítsa az egészségtudatosság és egészségmagatartás formálását, amit megfelelő stratégiákkal, módszerekkel és eszközökkel szükséges kivitelezni (Meleg, 2006).

Az iskolai egészségnevelésben az iskola minden dolgozója és tanulója részt vesz, ahol közvetlen vagy közvetett hatások révén tudják a diákok elsajátítani az egészséges életmód jellemzőit és gondolkodásukat fejleszteni. Irányított módon, az egészségnevelési stratégia szerint például az iskolai étkeztetés, higiénés viszonyok, az iskola dolgozóinak munkamorálja, konfliktuskezelési módja és a pedagógusok testi-lelki állapota is hat a gyermekek egészségmagatartására (Kulin & Darvai, 2012).

Az egészségstudomány szerint az egészségfejlesztés leginkább egy olyan komplex tevékenységrendszer, amely az egészségnevelés, a preventív egészségügyi szolgáltatások, a közösségi szintű munka, a szervezetfejlesztés, az egészséges környezettel kapcsolatos intézkedések, valamint a gazdasági és szabályozási tevékenységek teljes halmazán keresztül határozza meg az egyének és a közösségek egészségét és annak fejlesztését (Deutsch, 2012).

A NAT 2012 egészségnevelésre vonatkozó rendszere

A pedagógusok oktató-nevelő munkáját elsősorban a NAT szabályozza, azonban az egyes pedagógiai programok vagy helyi tantervek eltérő gyakorlatokat is alkalmazhatnak. A 2012-es és a 2020-as NAT-ban számos aspektus figyelhető meg, amely a gyermekek egészséges életmódra neveléséről szól.

A NAT 2012-ben kiemelt területként jelenik meg az egészségnevelés, ami már óvodai szinten elkezdődik, majd folytatódik az általános iskolában és a középfokú oktatásban (Végh, 2020). Több helyen említést tesz az egészséges életmód közvetítéséről. A családi életre nevelés terület szerint az iskola feladata mintaértékű családi példát mutatni és támogatni azt, emellett további cél a szexuális élettel és párkapcsolatokkal kapcsolatos felvilágosítás és konfliktuskezelés (NAT, 2012, p. 10642): „A család kiemelkedő jelentőségű a gyerekek, fiatalok erkölcsi érzékének, szeretetkapcsolatainak, önismeretének, testi és lelki egészségének alakításában. A szűkebb és tágabb környezet változásai, az értékrendben jelentkező ártrendeződések, a családok egy részének működésében bekövetkező zavarok szükségessé teszik a családi életre nevelés beemelését a köznevelés területére. A köznevelési intézményeknek ezért kitüntetett feladata a harmonikus családi minták közvetítése, a családi közösségek megbecsülése. A felkészítés a családi életre segítséget nyújt a gyermekeknek és fiataloknak a felelős párkapcsolatok kialakításában, ismereteket közvetít a családi életükben felmerülő konfliktusok kezeléséről. Az iskolának foglalkoznia kell a szexuális kultúra kérdéseivel is.”

A testi-lelki egészségre nevelés terület kiemeli az egészséges életmódra nevelés fontosságát, amiben a tanulók elsajátítják a helyes táplálkozás elemeit, a sport fontosságát és a stressz kezelésének lehetőségeit, a káros szenvedélyek hatását a higiénés és a közlekedési szabályok mellett. Ebben a feladatban fontos a pedagógusok és a szülők együttműködése (NAT, 2012, p. 10642): „Az egészséges életmódra nevelés hozzásegít az egészséges testi és lelki állapot örömteli megéléséhez. A pedagógusok ösztönözzék a tanulókat arra, hogy legyen igényük a helyes táplálkozásra, a mozgásra, a stresszkezelés módszereinek alkalmazására. Legyenek képesek lelki egyensúlyuk megóvására, társas viselkedésük szabályozására, a konfliktusok kezelésére. Az iskola feladata, hogy a családdal együttműködve felkészítse a tanulókat az önállóságra, a betegségmegelőzésre, továbbá a szabályok betartására a közlekedésben, a testi higiénében, a veszélyes körülmények és anyagok felismerésében, a váratlan helyzetek kezelésében. A pedagógusok motiválják és segítsék a tanulókat a káros függőségekhez vezető szokások kialakulásának megelőzésében.”. Azonban a 2012-es NAT kulcskompetenciái közül az egészséges életmódra nevelésre csupán a Szociális és állampolgári ismeretek rész hívja fel a figyelmet: Anyanyelvi kommunikáció, Idegen nyelvi kommunikáció, Matematika kompetencia, Természettudományos és technikai kompetencia, Digitális kompetencia, Szociális és állampolgári ismeretek kompetencia: „A személyes és szociális jólét megköveteli, hogy az egyén rendelkezzen a saját fizikai és mentális egészségére vonatkozó ismeretekkel és alkalmazza is őket. (NAT, 2012, p. 10656)”, Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség, Hatékony, önálló tanulás.

A tantárgyak szempontjából a 2012-es NAT mellőzte az egészségtan tantárgyiasítását, emellett a testi és lelki egészségre nevelést az egész oktatási-nevelési folyamatra bízta. 2012-ig az egészségfejlesztés a Biológia és egészségfejlesztés tantárgyban jelent meg képzett egészségtan-tanárok, majd egészségfejlesztő-tanárok által. Ekkor önálló tantárgyi kerete és óraszámja volt a tantárgynak (Dinnyés & Pusztafalvi, 2020; Lipták & Tarkó, 2020).

A 2012 előtti NAT-okban a testnevelés tantárgy tantervi célrendszerében és feladataiban már megjelent az alapvető mozgáskészségek fejlesztése, a sportági képzés és a kulcskompetenciák fejlesztése. Emellett, a testnevelés egészségfejlesztő funkciójához alkalmazkodva, az

egészségtudatos ismeretek átadása, önismeret és a felelősségvállalás (Révész, 2021). A NAT 2012 szerint a testnevelés célrendszerében és a fejlesztési feladatok között megjelenik a mozgáskészségek, az egészség tudatossággal kapcsolatos ismeretek, az önismeret és a felelősségvállalás fejlesztése (Fügedi, 2018).

A testnevelés és sport műveltségterület (NAT, 2012) kiemelt céljai:

1. A mozgáskészség fejlesztése, a fitnessz és edzettségi szint fejlesztése, ami *szoros kapcsolatban áll a rendszeres preventív fizikai aktivitással* (természetes mozgások, helyes testtartás kialakítása és fenntartása, motoros képességek fejlesztése, a terhelés összetevői és jelentősége, testtömegindex, táplálkozási és egészségmegőrző szokásrendszer).
2. A motoros képességek, kondicionális és koordinációs képességek fejlesztése, melyek a sportági készségek kialakítását eredményezik (technika, taktika).
3. A testnevelési és sportági tevékenységhez kötődő ismeretek fejlesztése (bemelegítés, terhelés és fejlesztési összetevők, gyakorlás, mérés és értékelés; játékok és sportágak szabályainak ismerete, sporttörténeti ismeretek).
4. *Részvétel a szabadidős, diák- és versenysportban*, sportágválasztás, a kiválasztás és utánpótlás-nevelés elősegítése révén olyan képességek és készségek kialakítása, *amelyek élethosszig tartó rendszeres fizikai aktivitást eredményeznek*.
5. Személyiségfejlesztés, szociális és érzelmi képességek fejlesztése, erősítése (siker és kudarc, győzelem és vereség feldolgozása, szociáliskapcsolat-rendszer fejlesztése, alkalmazkodás, konfliktuskezelés, a csapathoz tartozás érzelmei, az együvé tartozás erősítése; testtudat).
6. *Preventív és egészségtudatos szokások fejlesztése* (mozgásszükséglet-kielégítés szokásai, egészségkárosító motoros tevékenység tudatos elkerülése, egészséges életvitel szükségleteivel kapcsolatos értékek és szokások, sporttevékenységgel kapcsolatos egészségügyi szokások).

A NAT 2012 az iskolai testnevelést és sportot az iskolai egészségfejlesztés és tehetség gondozás részeként értelmezi, melynek fontos feladata a tanulók személyiségének fejlesztése. Jelentős változás volt a mindennapos testnevelés bevezetése, melynek keretén belül a NAT 2012 nagy hangsúlyt fektetett az ismeretszerzésre, a gyakoroltatás-cselekedtetésre és a pozitív élmény keresésére (Fügedi, 2018).

A NAT 2020 egészségnevelésre vonatkozó rendszere

A NAT 2020-ra leginkább a komplex szemlélet és a tantárgyköziség jellemző, melyben megjelennek a modern oktatás elemei (Lipták & Tarkó, 2020). A NAT 2020 általános és műveltségspecifikus területeket is érint, ahol a testnevelés, sport és az egészség fogalmai is megjelennek az egyes műveltségterületeknél és általánosan is, azonban a kulcskompetenciáknál ez nem figyelhető meg. A NAT 2020 kulcskompetenciáit az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákra építve határozták meg a hazai sajátosságok figyelembevételével, melyek átívelnek a tanulási területeken, egyetlen tanulási területhez sem köthetők (Bognár, 2020). A kulcskompetenciák a következők: A tanulás kompetenciái, A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi), A digitális kompetenciák, A matematikai, gondolkodási kompetenciák, A személyes és társas kapcsolati kompetenciák, A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái, Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák.

A NAT 2020 szerint a testnevelés tantárgy legfőbb céljai:

1. megismerje a mozgáshoz kapcsolódó helyes attitűdöket, a *fizikailag aktív életmód élet-hosszig tartó jótékony hatásait*;
2. *megtanulja a testnevelés és egészségfejlesztés szakkifejezéseit*, helyes terminológiáját;
3. mozgásműveltségét olyan szintre fejlessze, hogy *alkalmassá váljon a hatékony mozgá-sos cselekvéstanulásra, az önálló testedzésre* (motorikus képességfejlesztés);
4. az alsó tagozat végére legalább egy úszásnemben megtanuljon úszni;
5. életkorának, testi adottságának megfelelően fejlessze motoros teljesítőképességét, *vál-jon képessé saját motoros teljesítmény- és fittségi szintje tudatos befolyásolására*, elfo-gulatlan értékelésére;
6. *a testmozgás, a testnevelés és a sport eszközeivel fejlessze önismeretét, érzelmi-akarati készségeit és képességeit*, alakítson ki szabálykövető magatartásmintákat;
7. *fejlessze társas-érzelmi jóllétét, társas-közösségi kapcsolatait*, stressztűrő és -kezelő képességét;
8. *váljon képessé a baleseti források és az egészséget károsító, veszélyes szokások, tevé-kenységek értelmezésére* (Bognár, 2020).

Az alapvető célok között az egészség többdimenziós felfogása jelenik meg, ilyen például a testi és lelki egészség, harmónia, önmagunk elfogadása, a társas és érzelmi jóllét, valamint a személyes és szociális kompetencia fejlesztése. Ezek mellett megjelenik az egészséges táplál-kozás és a higiéné elsajátítása. Az egészségfejlesztés azonban a testnevelés tantárgyhoz hoz-záillesztett elemként jelenik meg, ám nem derül ki, hogy a mindennapos testnevelés során milyen arányban foglalkoznak a holisztikus egészség dimenzióival a testi egészségen kívül. Ennek következtében szükség lenne a testnevelőtanár-képzés és a pedagógusképzés vonatko-zásában fejlesztésre, mert a testnevelőtanár-képzés az egészség minden dimenziójára nem ké-szít fel, annak ellenére, hogy a 2011. évi nemzeti felsőoktatási törvény 11. § (2) bekezdése kimondja, hogy a felsőoktatási intézményeknek biztosítani kell a teljes körű egészségfejlesztést is (Lipták & Tarkó, 2020).

A NAT 2012 és a NAT 2020 egészségnevelésre vonatkozó rendszerének összehasonlító elemzése

A NAT 2020 jelentős újítása a 2012-es NAT-hoz képest, hogy az iskolák feladata biztosí-tani a gyógytestnevelés tantárgy megvalósítását (Lipták & Tarkó, 2020). Az osztatlan tanár-képzésben 2013-tól képeznek biológia–egészségtan szakos tanárokat, valamint testnevelő-gyógytestnevelő és egészségfejlesztő tanárokat, azonban az egészséggtannak nincs önálló tan-tárgyi kerete a NAT 2020-ban. Az egészséggel kapcsolatos ismereteket a biológia, testnevelés és egészségfejlesztés, technika, életvitel, fizika, kémia, állampolgári ismeretek, etika/hit- és erkölcsstan tantárgy keretében valósítják meg, azonban az egészséggel kapcsolatos ismeretek átadása tantárgyanként eltérő. Leginkább a biológia ad lehetőséget arra, hogy nagyobb mér-tékben foglalkozzon az egészséggel és az egészséges életmód megvalósításával (Lipták & Tarkó, 2020). A 2020-as NAT számos változást hozott a korábbiakhoz képest, ezt tartalmazza az 1. táblázat.

1. táblázat. A 2012-es és a 2020-as NAT egészségnevelési rendszerének összehasonlítása

Terület	NAT 2012	NAT 2020
Általános jellemzők	1. Kiemelt területként jelenik meg az egészségnevelés, ahol kiemelt cél az egészséges életmód közvetítése	1. Komplex szemlélet és tantárgyköziség (Lipták & Tarkó, 2020) 2. Általános és műveltségspecifikus területeket is érint, ahol a testnevelés, sport és az egészség fogalmai is megjelennek az egyes műveltségterületeknél és általánosan is
Fejlesztési területek – nevelési célok	1. Családi életre nevelés 2. Testi-lelki egészségre nevelés	1. Családi életre nevelés 2. Testi-lelki egészségre nevelés
Kulcskompetenciák	1. Anyanyelvi kommunikáció 2. Idegen nyelvi kommunikáció 3. Matematika kompetencia 4. Természettudományos és technikai kompetencia 5. Digitális kompetencia 6. Szociális és állampolgári ismeretek kompetencia 7. Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia 8. Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség 9. Hatékony, önálló tanulás	1. A tanulás kompetenciái 2. A kommunikációs kompetenciák (anya-nyelvi és idegen nyelvi) 3. A digitális kompetenciák 4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák 5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák 6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái 7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák
Egészséggel kapcsolatos ismeretek a tantárgyakban	1. Biológia és egészségtan 2. Testnevelés és sport 3. Életvitel és gyakorlat 4. Erkölcstan 5. Filozófia	1. Biológia 2. Testnevelés és egészségfejlesztés 3. Technika és életvitel 4. Fizika 5. Kémia 6. Állampolgári ismeretek 7. Etika/hit- és erkölcstan
Testnevelés tantárgy	<i>Testnevelés és sport műveltségterület</i> 1. Célrendszerében és a fejlesztési feladatok között megjelenik a mozgáskészségek, az egészségtudatossággal kapcsolatos ismeretek, az önismeret és a felelősségvállalás fejlesztése 2. Az iskolai egészségfejlesztés és tehetőség gondozás részeként értelmezi, melynek fontos feladata a tanulók személyiségének fejlesztése (Fügedi, 2018) 3. Mindennapos testnevelés bevezetése	<i>Testnevelés és egészségfejlesztés tanulási terület</i> 1. Az alapvető célok között az egészség többdimenziós felfogása jelenik meg 2. Mindennapos testnevelés: nem derül ki, milyen arányban foglalkoznak a holisztikus egészség dimenzióival a testi egészségen kívül (Lipták & Tarkó, 2020). 3. Jövőorientált, egészségtudatos életvitel kialakítását támogatja, erősíti az egészségfejlesztési tartalmakat (Révész, 2021) 4. Leginkább az egészség- és az állampolgári nevelést hangsúlyozza a sporttechnika és a komplex testkulturális szemlélettel szemben (Bognár, 2020)

Az összehasonlítás alapján (1. táblázat) a 2020-as NAT-ban az egészséges életmódra nevelésre nem történik utalás a kulcskompetenciákon belül. A NAT 2020 az egészségnevelés és egészségfejlesztés témakörét részletesebben tárgyalja, így ennek a témának a tartalma is mélyebb, mint a korábban. A NAT 2020-ban az egészséges táplálkozás és a testmozgás fontosságának kiemelése mellett tartalomként már megjelenik az egészségtudatosság, a környezet egészségének védelme, az egészséges életmód, a stresszkezelés, valamint a társadalmi felelősségvállalás is. A NAT 2020 az egészségnevelés és egészségfejlesztés módszerei között a tanulás és a tapasztalatszerzés mellett már a kommunikáció, az együttműködés, az értékelés és a reflektálás is megjelenik.

A testnevelés tantárgy esetében a NAT 2012-ben a Testnevelés és Sport megnevezés a NAT 2020-ban Testnevelés és egészségfejlesztés tanulási területként jelenik meg, ahol aránytalanul nagy a hangsúly a tudáson, az attitűdön és a szemléleten. A tantárgy elnevezéséből arra lehet következtetni, hogy a jövőorientált, egészségtudatos életvitel kialakítását támogatja, tehát az egészségfejlesztési tartalmakat erősíti. Az általános iskolai korosztályban ez meg is figyelhető, ahol szükséges megalapozni a mozgás szeretetét, ezért a tanórák átgondolása egészségfejlesztési szempontból hangsúlyosabb. A tanórai tartalmakban szükséges jobban megjeleníteni azokat a sportokat, amelyeket felnőtként is üzni fognak, például az outdoorsportok, labdajátékok, fitnesssportok, zenés-táncos mozgásformák (Révész, 2021). Ennek ellenére a fő célokat tekintve a fizikai aktivitás és fittség nem kap központi szerepet, például az úszás esetében egyedüli sportmozgásos tevékenységként jelölik a tanulási területek céljai között, ami több komponenshez tartozik (Bognár, 2020).

Következtetések

A gyermekek pozitív egészségmagatartásának kialakításában egyik meghatározó szocializációs szintér a közoktatási intézmény, ami egészségfejlesztő és egészségnevelő feladatok által formálja a jövő generációjának szokásrendszerét és magatartását. E két fogalomkör terminológiáját és fejlődését vizsgálva megállapítható, hogy az egészségnevelés és egészségfejlesztés fogalma komplex rendszer, több esetben egymástól elválasztható, azonban a hazai szakirodalomokban ez a különbség még kevésbé figyelhető meg. Eltérő alkalmazása leginkább a tudományterületek terminológiájában különíthető el. Célja azonban mind a két fogalomrendszernek az élethosszig tartó egészségmagatartás megalapozása és formálása, melynek résztvevői az iskolai környezetben a pedagógusok és a tanulók egyaránt. Az egészségfejlesztés komplex tevékenységrendszer, ami inkább a környezettel kapcsolatos intézkedések révén váltja ki preventív hatását, míg az egészségnevelés az egyénre fókuszálva próbálja meg kialakítani az egészséges szokások viselkedésmintázatát.

Az egészségnevelésre vonatkozó szabályozó dokumentumok közül számos törvény, rendelet tesz említést a gyermekek egészségének fejlesztésére és nevelésére, ami több szinten is megvalósul. Ezek azonban nincsenek összhangban, valamint nem jelenik meg hangsúlyosan a pedagógusokra vonatkozó kompetenciákban.

A pedagógusok tanórai tervezését nagymértékben meghatározó dokumentum a NAT, ami irányt mutat az oktatás-nevelés legfőbb területein a közoktatási intézmények pedagógusainak és vezetőinek szabályozó jelleggel és a kulcskompetenciákat meghatározó képességekkel és készségekkel. A 2012-es és a 2020-as NAT-ot összehasonlítva megfigyelhető a fejlődés az egészségnevelés szempontjából, ugyanis leginkább komplex szemlélet és tantárgyköziség jellemző az egészséges életmód kialakításában. Emellett a testi-lelki egészségre nevelés mint fejlesztési terület kiegészült az egészséges testi és lelki állapot örömteli megélésével. Emellett

hangsúlyos mindkét dokumentumban a családi életre nevelés terület, mely az iskola feladatkörében határozza meg – a családi példa bemutatásán felül – a szexuális edukációt, valamint a konfliktuskezelést. A tantárgyak szempontjából öt helyett hét tantárgyban jelennek meg az egészséggel kapcsolatos ismeretek. A műveltségterületek átalakultak tanulási területté, ami a testnevelés tantárgy esetében a Testnevelés és egészségfejlesztés tanulási területéhez tartozik, melyre többdimenziós egészség szemlélet jellemző, és nagyobb hangsúlyt fektetnek az egészségnevelésre és az állampolgári nevelésre, azonban a sporttechnikák köre és a komplex testkulturális szemlélet nem kap elegendő hangsúlyt (Bognár, 2020). Visszalépésnek tekinthető, hogy a kulcskompetenciák közül hiányzik a kapcsolódás az egészségneveléssel, valamint a korábbi NAT-hoz képest az egészségnevelésnek nincs önálló tantárgyi kerete. Emellett nincs kidolgozva az egészségfejlesztés aránya a mindennapos testnevelésben 2012 óta.

Eredményeink alapján szükséges szélesebb körben vizsgálni az iskolai szinten történő egészségnevelési és egészségfejlesztési feladatok megvalósulását, hogy a pedagógusképzés, ezen belül a testnevelőtanár-képzés illeszkedni tudjon az elvek és célok mentén az egészségnevelés feladataihoz.

Irodalom

- Biróné N., E. (2004). *Sportpedagógia*. Dialóg Campus Kiadó.
- Biróné N., E. (2011). *Sportpedagógia*. Dialóg Campus Kiadó.
- Bognár, J. (2020). *A testnevelőtanár-képzésre vonatkozó dokumentumok egységessége az elvek, tartalmak és értékek mentén. A képzési kimeneti követelmények, a pedagóguskompetenciák, a pedagóguséletpálya-modell és a NAT 2020 összevetése*. Liceum Kiadó.
- Deutsch, K. (2012). *Elvek és gyakorlat. Egészségfelfogás, egészségnevelés és mentálhigiénés szemléletmód az általános iskolai egészségnevelési programok és a pedagógusokkal készült interjúk tükrében* [Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem]. Pécsi Egyetemi Archívum.
<https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/261>
- Dinnyés, K., J., & Pusztafalvi, H. (2020). A szabadidőeltöltés és a pszichés stressz kapcsolatának vizsgálata az egészségnevelés folyamatában. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 18(3–4), 13–27. doi: 10.17165/tp.2020.3-4.2
- Elekes, A. (2006). *Egészségpedagógia*. Semmelweis Egyetem, Egészségügyi Főiskolai Kar.
- Ewles, L., & Simnett, I. (1999). *Egészségfejlesztés. Gyakorlati útmutató*. Medicina Kiadó.
- Fügedi, B. (2018). *Az egészségnevelés tudományterületi szintézise* [Habilitációs értekezés, Eszterházy Károly Egyetem]. Habilitációs Munkák Repozitóriuma.
https://habilitacio.uni-eszterhazy.hu/34/2/Fugedi_tezisek.pdf
- Gritz, A. (2007). Az egészségfejlesztés kompetenciái a XXI. században. *Egészségfejlesztés*, 48(3), 3–9.
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor>
- Hidvégi, P., Kopkáné, P. J., & Müller, A. (2015). *Az egészséges életmód*. EKF Líceum Kiadó.
- Horváth, C., Csányi, T., & Révész, L. (2021). Iskolai szinten megvalósuló egészségfejlesztő célú intervenciók elemzése. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(11-12), 39–53.
- Kishegyi, J., & Makara, P. (Eds.). (2004). *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Országos Egészségfejlesztési Intézet.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- Kulin, E., & Darvai, S. (2012). Egészségfejlesztés az iskolában. In S. Darvai (Ed.), *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből* (pp. 67–81). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulou, T., Murphy, E., Waters, E., Komro, K., Gibbs, L., Magnus, D., & Campbell, R. (2015). The World Health Organization's health promoting schools

- framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 15, 130.
doi: [10.1186/s12889-015-1360-y](https://doi.org/10.1186/s12889-015-1360-y)
- Lipták, Z. M., & Tarkó, K. (2020). Hétköznapi egészségfogalom – Tévhitek, naiv elméletek, mítoszok vagy laikus értelmezések. *Magyar Pedagógia*, 120(1), 33–46. doi: [10.17670/mped.2020.1.33](https://doi.org/10.17670/mped.2020.1.33)
- Meleg, Cs. (2002). Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 11–29. doi: [10.17670/mped.2018.2.133](https://doi.org/10.17670/mped.2018.2.133)
- Meleg, Cs. (2006). *Az iskolai egészségnevelés koncepcionális keretei*. In I. Bárdossy, R. K. Forray, & K. Kéri (Eds.), *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez* (pp. 191–212). Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- Mészáros, J., & Simon, T. (1994). *Egészségnevelés*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nagy, L., & Barabás, K. (2011). *Az egészségműveltség és egészségmagatartás diagnosztikus mérésének lehetőségei*. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* (pp. 173–224). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, & Klebelsberg Intézményfenntartó Központ. (2015). *Teljes körű Iskolai Egészségfejlesztési Konceptió*.
https://egeszseg.hu/uploads/dokumentumok/Teljes_koru_Iskolai_Egeszsegfejlesztes_Konceptio.pdf
- Oktatási Hivatal (2019). Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez. Hatodik módosított változat.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>
- Petőné Csima, M. (2012). *Az egészségmagatartás és a koherencia-érzet szerepe az életminőség formálásában. Középiszkolások szubjektív jól-létének, egészségmagatartásának, valamint koherencia-érzetének kvalitatív és kvantitatív módszerekkel történő vizsgálata* [Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem]. Pécsi Egyetemi Archívum.
<https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/1021>
- Révész, L. (2021). A tanár-diák kapcsolat jellemzői a testnevelésben. *Magyar Pedagógia*, 121(1), 3–23. doi: [10.17670/mped.2021.1.3](https://doi.org/10.17670/mped.2021.1.3)
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- Tényi, J., & Sümegi, Gy. (1997). *Egészségfejlesztés – egészségnevelés*. POTE.
- Végh, V. (2020). *A biológiaoktatás szerepe az egészségfejlesztésben középiszkolai biológiatanárok és egyetemi hallgatók kérdőíves felmérései alapján* [Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem]. Pécsi Egyetemi Archívum. <http://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23602>
- WHO. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Regional Office for Europe.

ABSTRACT

AN OVERVIEW OF THE CONCEPT AND REGULATORY SYSTEMS OF HUNGARIAN SCHOOL HEALTH PROMOTION AND HEALTH EDUCATION IN RELATION TO THE PAST DECADE

Anita Molnár, Erika Beregi, Katalin Kós & László Suszter

Keywords: health promotion, health education, National Core Curriculum of Hungary

Education for a healthy lifestyle and the development and formation of a system of health-conscious habits occupy a prominent place in public education institutions. The purpose, content, and application of health education and health promotion has constantly been changing, which also resulted in changes to the National Core Curriculum (NAT), which regulates the work of teachers as educators from the planning side. In our research, we were curious about the major similarities and differences in the conceptual background and development of health education and health development, as well as about the changes that occurred in the health education system in the new NAT compared to the previous ones. In their document analysis, the authors undertook to examine the documents regulating Hungarian health education, with particular focus on the 2012 and 2020 editions of the National Core Curriculum. In our study, we performed a comparative analysis of these two documents, as well as an overview of the relevant national and international literature in the field of health education and health promotion. In the 2012 National Core Curriculum, health education appears as a priority area, which starts at the kindergarten level and then continues in elementary school and secondary education. According to NAT 2012, the development of movement skills, knowledge about health awareness, self-awareness, and responsibility appear in the target system of physical education and among the development tasks. It interprets school physical education and sports as part of school health development and talent management, the important task of which is to develop the personality of students. A significant change was the introduction of everyday physical education, within the framework of which NAT 2012 places great emphasis on knowledge acquisition, practice-action and seeking positive experiences. The key competences of NAT 2020 were defined based on the key competences recommended by the European Union, taking into account the national specificities, which span the learning areas and cannot be linked to any learning area. It can be observed that, compared to the National Core Curriculum of 2012, the National Core Curriculum of 2020 does not refer to education for a healthy lifestyle in relation to key competencies. In NAT 2012, the designation Physical Education and Sport appears, while NAT 2020 mentions Physical Education and Health Development, and a disproportionately large emphasis is placed on knowledge, attitude, and outlook. From the name of the subject, it can be inferred that it supports the development of a future-oriented, health-conscious way of life, so it strengthens the health promotion content. It can be considered a step back that the key competences lack a connection with health education, and compared to NAT 2012, health science does not have an independent subject framework. In addition, the proportion of health promotion in everyday physical education has not been worked out since 2012. Based on our results, it is necessary to examine more broadly the implementation of health education and health promotion tasks in the school arena, so that teacher training, and within this, physical education teacher training, can fit in with the tasks of health education along the principles and goals.

Magyar Pedagógia, 123(1). 19–32. (2023)

doi: 10.14232/mped.2023.1.19

Molnár Anita:  <https://orcid.org/0009-0007-3118-3216>

Nyíregyházi Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Intézet
H-4400 Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B
molnar.anita@nye.hu

Beregi Erika:  <https://orcid.org/0009-0008-3163-3704>

Miskolci Egyetem Egészségtudományi Kar
H-3515 Miskolc-Egyetemváros, Stefánia épület I. 104.
efkberegi@uni-miskolc.hu

Kós Katalin:  <https://orcid.org/0009-0001-5345-8715>

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet, Sport- és egészségtudományi Kutatócsoport
H-3300 Eger, E épület, Leányka u. 6.
kos.kalalin@uni.eszterazy.hu

Suszter László:  <https://orcid.org/0000-0001-7679-0844>

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet, Sport- és egészségtudományi Kutatócsoport
H-3003 Eger, E épület, Leányka u. 6.
suszter.laszlo@uni.eszterhazy.hu



SZÁMÍTÓGÉPES SZÓKINCSMÉRŐ TESZT KISISKOLÁS DIÁKOK RÉSZÉRE: ALKALMAZHATÓSÁG, MEGBÍZHATÓSÁG, MŰKÖDÉS

Magyar Andrea¹, Habók Anita² és Molnár Gyöngyvér²

¹ Hódmezővásárhelyi Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskola

² Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet,
MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport

Az iskolába lépő gyermekek alapkészségeinek fejlettségi szintjei között jelentős, akár több évnyi fejlődésnek megfelelő különbségek realizálódhatnak. Az iskolát kezdő diákok 1%-a már tud olvasni, azonban harmaduk nem rendelkezik az eredményes olvasástanítás két legfontosabb előfeltételével sem, a hibátlan artikulációs bázissal és a sikeres tanuláshoz nélkülözhetetlen kritikus szókinccsel (Perfetti, 2007; Steklács et al., 2020). Az iskolába lépő magyar gyermekek átlagosan 3600 szót ismernek, ez kilencéves életkorukra 4000-nyire bővül, míg 15-16 éves korukra eléri a 4400 szavas szókinccset (Nagy, 2017, 2018). A nagyobb szókinccsel rendelkező gyerekek az iskolába lépéskor előnnyel indulnak, gyorsabban tanulnak meg olvasni, ezáltal szókincsük tovább bővül, így további előnyre tesznek szert már az iskoláskor kezdetén. Szemben velük, a kevesebb szókinccsel rendelkező tanulók később jutnak el az értő olvasás szintjére, ezáltal lassabban és nehezebben tudják a tananyagot elsajátítani, ami a későbbiekben lemaradást okozhat (Cs. Czachesz, 2014; Horváth, 2016, 2022; Neuberger, 2014; OECD, 2023). Ahhoz, hogy a diákok sikeresek legyenek iskolai tanulmányaik terén, elengedhetetlen szókincsük monitorozása, illetve a tanulmányokhoz nélkülözhetetlen kritikus szókinccsel nem rendelkező tanulók célzott fejlesztése. Összefoglalóan, a hatékony fejlesztés előfeltétele egy megbízható, validált mérőeszközzel végzett diagnosztika, ami képes a tanulók szókincsének mérésére és a „veszélyeztetett” diákok kiszűrésére (Tong & Tong, 2022).

A terület fontosságát támasztja alá, hogy a diákok szókincsének mérése számos pedagógiai és nyelvészeti kutatás tárgyát képezte az elmúlt években. Ennek következtében több mérőeszközt is kidolgoztak, azonban ezek jellemzően gyógypedagógiai céllal és csak gyógypedagógiai szakember által alkalmazhatóak. A mindennapi osztálytermi gyakorlatban nem, vagy csak korlátozottan használhatóak (pl. LAPP, Gardner-teszt, Meixner-féle szókinccspróba, Juhász & Radics, 2019a, 2019b; Magyar, 2022).

A kisgyermeknél alkalmazott mérőeszközök sajátos jellemzője, hogy olyan gyermekeket tesztel, akik még jellemzően nem tudnak olvasni. Ennek következtében a papíralapú méréseket rendszerint egyénileg, kétszemélyes adatfelvétel során bonyolítják le. A vizsgálatvezető ismerteti a megoldandó feladatot a diákkal, majd vagy csak rögzíti, vagy azonnal kiértékeli a választ, és a válasz kiértékelt formáját rögzíti az adatfelvétel úrlapján. Ezen tesztelési mód osztályszintű alkalmazása egyrészt nagyon idő- és erőforrás igényes, másrészt a tesztet felvevő személy szubjektivitása is befolyásolja a diákok teljesítményét.

Gyors megoldást kínálhat egy olyan digitális technológiát alkalmazó teszt kidolgozása, amely egyszerű és könnyen kezelhető felületével biztonságosan alkalmazható nagyobb létszámú osztályokban is. A digitális technológia segítségével már több, korábban kizárólag szakemberek által alkalmazható papíralapú teszt digitalizálása megtörtént (Magyar, 2022). Ugyanakkor hiány van olyan diagnosztikai célokra alkalmazható, gyors visszacsatolást biztosító mérőeszközökből, amelyeket előzetes képzés nélkül a pedagógusok akár osztálytermi, tanórai környezetben, a mindennapi pedagógiai munkába építve is használhatnak (Molnár & Pásztor, 2015).

Kutatásunk e hiányt igyekszik pótolni egy olyan online szókinccsmérő teszt kidolgozásával, amely megbízhatóan alkalmazható osztálytermi keretek között az alsó tagozatos tanulók tankönyvi szókészletének mérésére. Mivel a teszt az 5–9 évesek mérését célozza, kiemelten fontos, hogy alkalmazkodjon az életkori sajátosságokhoz, motiváló legyen számukra, illetve mind a tesztkörnyezet, mind a mérőeszköz könnyen kezelhető legyen a diákok számára. Mindezeket figyelembe véve tabletekre optimalizált tesztkörnyezet mellett döntöttünk, és az eDia elektronikus mérés-értékelési rendszert alkalmaztuk a tesztek kiközvetítéséhez (Molnár, 2015).

Elméleti háttér

Korpuszok és gyakorisági szótárak

A mérendő passzív szókinccs elemeinek kiválasztása nehéz és összetett feladat, hiszen nehéz pontosan megállapítani, hogy egy adott nyelv hatalmas szókészletéből melyek azok a szavak, amelyeket a tanulóknak ismerniük kell. Ennek feltérképezésében segíthetnek a különböző típusú gyakorisági szótárak és korpuszok. A vizsgált korosztálytól, valamint a fejlesztés céljától függően a különböző mérőeljárások más-más korpuszokat használnak (Cs. Czachesz, 2014). Mivel egy mérés alkalmával lehetetlen az adott korosztályra jellemző korpuszban lévő összes szó ismeretére rákérdezni, a szókinccsmérő tesztek rendszerint a különböző gyakorisági kategóriákban előforduló szavakból válogatnak a feladatok összeállítása során (Schmitt, 2008).

A gyakorisági szótárak elterjedése segítette azt a folyamatot, hogy a több milliós nagyságrendű nyelvi szókinccsből a kommunikáció során használatos legalapvetőbb szókészlet meghatározható legyen. A legtöbb hazai készítésű gyakorisági szótár a magyar szépirodalom szavainak összegyűjtésén alapul (pl. Petőfi-szótár, Csokonai szókinccstár; Lengyelne Molnár, 2006). Ezek a szótárak nemcsak az adott író szókinccsét összesítik, hanem az adott korszakra jellemző beszédnyelvet is dokumentálják. A későbbiekben egy magyar igei gyakorisági szótár is készült, ami 2200 ige több mint 6000 szerkezetét tárgyalja (Sass et al., 2011). Az utóbbi évtizedekben a számítógépek elterjedésével számos online szövegtörzset dolgoztak ki, melyek előnye, hogy elektronikusan hozzáférhetőek. Ezek közül a legátfogóbb a Magyar Nemzeti Szövegtár 2 (Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézet Nyelvtechnológiai Kutatócsoport, 2018; Oravecz et al., 2014) szövegtörzse, ami több mint egymilliárd szövegszót tartalmaz. Az MNSZ2 korpusza a sajtószövegek, a szépirodalom, a tudomány, a hivatalos nyelv és a különböző internetes fórumok szókinccsét tartalmazza, minden szó mellett feltüntetve a szótövet, a szófajt és a szó morfológiai elemzését is. A Magyar értelmező kéziszótár (2003) különböző szövegek (pl. sajtó, szépirodalom, tudományos próza, hivatali nyelv) közel 150 millió szövegszava ötös skálán rangsorolja a szavak gyakoriságának helyét. Az 1. rangsorba kerül az MNSZ-ben szereplő első kétezer leggyakoribb szó; a 2. rangsort kap 2001–

10 000 közötti leggyakoribb szó; a 3. rangsorba kerül a 10 001–30 000 leggyakoribb szó; a 4. a 30 001–60 000 leggyakoribb szó; és az 5. rangsorba jutnak a 60 000-en felüli szavak.

A gyermekek és fiatalok beszélt vagy írott nyelvét feldolgozó szótárak közül az egyik leg-
 átfogóbb Cs. Czachesz és Csirik (2002) 10–16 éves tanulók írásbeli szókinccsének gyakorisági
 szótára, ami középiskolás tanulók írásbeli fogalmazásai alapján jött létre. A szótár közel
 600 000 szót tartalmaz alfabetikus közléssel, a szavak gyakoriságának felsorolásával. A Ma-
 gyar értelmező szótár diákoknak (Eöry, 2010) olyan egynyelvű szómagyarázó szótár, amely el-
 sősorban 10–15 éves tanulók számára készült. A közel 16 000 címszót tartalmazó szótár szócik-
 kei megadják a szavak jelentéseit, gyakoriságát, valamint feltüntetik stilisztikai értéküket is.

Az iskolába lépő gyermekek szókinccsének meghatározása terén hazánkban Bácsi és
 Kerekes (2003) 20 évvel ezelőtti kutatása volt a legjelentősebb. Az általuk kifejlesztett
 BeszédMester szoftver korpuszának meghatározásánál a céljuk egy olyan gyakorisági szótár
 létrehozása volt, amely relevánsan tükrözi azt a közel 2000 leggyakoribb szót, amelyekkel az
 1. osztályos tanulók az olvasástanulás folyamán találkoznak. A „Van szó” nevű gyakorisági
 szótár elkészítésénél 13 1. osztályos olvasókönyv szóanyagát vették alapul. A szótár többlép-
 csős fejlesztése során csak azokat a szavakat vették figyelembe, amelyeknek a hatévesek
 számára közvetlen jelentésük van. Ez a szótár 12 226 szót tartalmaz, amely körülbelül egy
 felnőtt szókinccsének felel meg. A végleges szótárba azokat a szavakat vették fel, amelyek
 legalább tízszer szerepeltek, így a végleges verzió 1953 szót tartalmaz összesen nyolc szófaji
 kategóriában (Sejtes & Kocsor, 2004).

A jelen kutatás keretein belül a kutatócsoport munkatársai a tankönyvjegyzékben szereplő
 1–8. évfolyamos tankönyvek elemzésével összeállítottak egy szógyakorisági adatokat tartal-
 mazó szókinccset jelentő adatbázist. Összesen 101 tankönyv szóanyagát összesítették (1. táb-
 lázat).

1. táblázat. A korpuszhoz felhasznált általános iskolai tankönyvek

<i>Évfolyam</i>	<i>Tankönyv</i>
1.	Magyar nyelv és irodalom, matematika
2.	Magyar nyelv és irodalom, matematika, környezetismeret
3.	Magyar nyelv és irodalom, matematika, környezetismeret
4.	Magyar nyelv és irodalom, matematika, környezetismeret
5.	Magyar nyelv és irodalom, matematika, természetismeret, történelem
6.	Magyar nyelv és irodalom, matematika, természetismeret, történelem
7.	Magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem, biológia, fizika, földrajz, kémia
8.	Magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem, biológia, fizika, földrajz, kémia

A 2. táblázat összesíti a különböző évfolyamok tankönyveiben előforduló szavak mennyi-
 ségét. Az évfolyamok szóanyagában vannak átfedések, tehát van olyan szó, amely több évfolyam
 tananyagában is szerepel. A 2. táblázat azt is összesíti, hogy egy-egy évfolyamon előfor-
 duló szavak összesen hányszor szerepelnek az adott évfolyam tankönyveiben. Az első évfolyamon
 egy tanuló körülbelül 1600 különböző szóval találkozik a tankönyvekben. Ez a szám
 a következő évfolyamokon jelentősen növekszik, a 8. évfolyamon átlépi a 7000 szót. A szavak
 összes előfordulása is jelentős mennyiségű, a tanulók a 8. évfolyam végére több mint 13 000
 szóval találkoznak a tankönyveken keresztül, ezek tankönyvi szövegekben való előfordulása
 több mint 2 millió.

A korpusz alapján összeállított statisztika összecseng Nagy (2018) megállapításával, vagyis a 4. évfolyam végére közel 5000 különböző szó ismerete jól megalapozza a tankönyvi szövegekben való eligazodást. A korpuszban lévő szavak gyakorisági eloszlása alapján jelentős mennyiségű szó csak az adott évfolyam tananyagában szerepel, a többi évfolyamon nem, ami jelentős mértékben korlátozhatja a szavak mentális lexikonba való beépülését és az expresszív szókincsben való megjelenését. Ennek kiküszöbölése két módon, vagy a két mód együttes alkalmazásával lehetséges: (1) a tankönyvek revíziójával, (2) a tankönyvi szövegek mellett egyéb szövegek, könyvek olvasásával.

2. táblázat. A korpuszt alkotó szavak évfolyamonként

<i>Évfolyam</i>	<i>Különböző szavak száma</i>	<i>Összes előfordulás</i>
1.	1626	50 892
2.	4079	159 227
3.	4506	194 313
4.	4954	203 591
5.	5619	314 770
6.	5797	327 675
7.	7004	528 412
8.	7134	533 089
<i>Összesen</i>	<i>13 772</i>	<i>2 310 969</i>

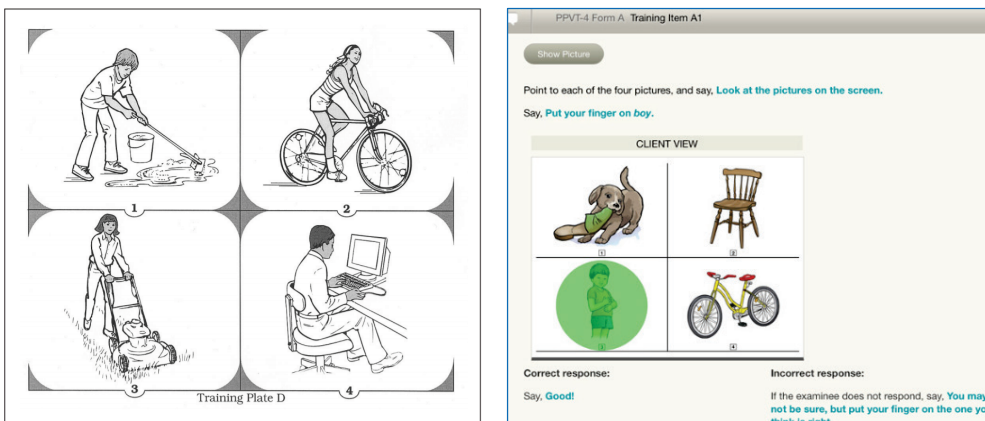
A szókincs fejlettségének mérése online tesztkörnyezetben

A hazánkban jelenleg használt szókincstesztet elsősorban pszichológusok vagy gyógy-pedagógusok dolgozták ki és használják őket preferáltan a fejlődésben lemaradt egyének kiszűrésére (Magyar, 2022). Ez azt jelenti, hogy a mérések célja nem elsősorban a gyermekek szókincs-terjedelmének feltérképezése, hanem az adott teszt standard értékéhez való viszonyítás. Ezeknek a mérőeszközöknek nagy része nem szabadon felhasználható, licenchez kötött, ezért a mindennapi oktatásban nem vagy nehezen elérhetőek. A tesztfelvétel jellemzően szemtől szembeni kapcsolatot igényel, ami szintén nehézkes az iskolai oktatásban, főleg nagyobb létszámú osztályok esetén. Tekintve, hogy a legtöbb teszt felvétele egyénenként 20-30 percet igényel, amihez hozzáadódik az értékelésre fordított idő, ezért egy 20-25 fős osztályban több napot is kellene szánni a tesztek felvételére és kiértékelésére. Ezen felül a papíralapú tesztek adminisztrálása szintén nehézkes, archiválásukra nincs lehetőség az intézmények jelentős részében. Ezek a problémák kiküszöbölhetőek korszerű, számítógépes eljárásokkal (Csapó et al., 2014).

Az utóbbi években több papíralapú szókincsteszt esetében megtörtént a számítógépes verzió kidolgozása. A Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) esetében a vizsgált személynek négy kép közül kell a hallott hívószóhoz leginkább illő képet kiválasztania (1. ábra). A média-hatás-vizsgálatok kimutatták, hogy a számítógépes verzió ugyanúgy alkalmas a finomdiagnosztikai használatra, mint az eredeti, személyes adatfelvételt kívánó teszt.

A Nagy (2004, 2018) által kifejlesztett szókincstesztben a hívószavakat a mérésben részt vevő egyének olvasnia kell, azaz bizonyos szintű olvasási képesség nélkül nem tudják megoldani a feladatokat a diákok. A teszt tíz diszjunkt, különböző szavakat tartalmazó tesztváltozata címszóolvasás, toldalékoszó-olvasás, szinonimaolvasás és szójelentés-olvasás feladatokból áll (Nagy, 2004). A címszóolvasás és a toldalékoszó-olvasás feladatokban egy megadott

hívókép alapján kell négy megadott szóról eldönteni, hogy az adott szó jelentése illik-e a képre vagy sem. A szinonimaolvasás feladatokban négy szó szerepel, és ezek közül két adott szóról kell megállapítani, hogy van-e hasonló jelentésű a megadott másik két hívószó között. A szó-jelentés-olvasás feladatokban öt szó és öt definíció szerepel, és az öt definícióról kell eldönteni, hogy szerepel-e valamelyiknek megfelelő szó a megadott szavak között (Nagy, 2018). A kutatási eredmények alapján az online rendszer megbízhatóan működik, a teszrendszer megbízhatósági indexe mind a teljes rendszer szintjén (0,88), mind az egyes dimenziók szintjén (0,75; 0,89; 0,87; 0,88) megfelelő (2. ábra). Az eDia-rendszerben elérhető a teszt online változata, és az iskolák szabadon használhatják.



1. ábra

Példafeladat a PPVT papíralapú és digitális változatából (Dunn & Dunn, 2007)



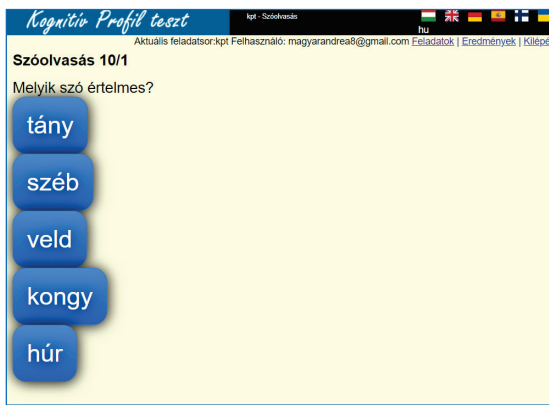
2. ábra

Példafeladat Nagy (2004) szóolvasást mérő tesztjének papíralapú és számítógépes, az eDia-rendszerbe adaptált változatából

A Mill Hill Szókinccsteszten (Raven et al., 1982) nyolc alternatívából kell kiválasztani egy megadott hívószó legmegfelelőbb szinonimáját. A teszt hagyományos és számítógépes verziója között alacsony a médiahatás (Wilson et al., 1982). Hasonló ehhez Schoonen és Verhallen (2008) szóasszociációs tesztje, mely elrendezésében és a disztraktorok számában is jobban

illeszkedik a fiatal tanulók életkorához. A tesztben egy szóháló közepén lévő hívószóhoz kell a tanulóknak kiválasztani hat szó közül hármat, amelyek a hívószó asszociációja lehet.

A szókincs mérésére kifejlesztett tesztek között elterjedt módszer az álszavak alkalmazása. Ennek nagyon egyszerű formáját használja Meara (1989) YES-NO tesztje, melyben a tanulóknak egy adott szólistán kell bejelölniük, hogy a listán szereplő szavak közül melyik valós és melyik nem létező szó. Hasonló a Lórik (2015) által 2–4. évfolyamos tanulók részére kidolgozott “Szó? Nem szó?” mérőteszt, melyben a tanulóknak összetett szavakról kell döntenieik, hogy az adott szó létezik vagy nem. Szintén ezekhez hasonló Gyarmathy (2009) Kognitív Profil Tesztjének kognitív képességek azonosítását célzó egyik szóolvasás résztesztje, mely a szavak értelmének ismeretét vizsgálja. A tesztben megadott öt szó közül kell kiválasztani az egy értelmeset. A teszt online érhető el, de papíralapú változata is letölthető (3. ábra).



3. ábra

Példafeladat Gyarmathy (2009) Kognitív Profil tesztjének szóolvasás résztesztjéből

Kutatási kérdések

A szakirodalom alapján jelenleg csak néhány olyan – diagnosztikai célokra alkalmazható, gyors visszacsatolást biztosító – online mérőeszköz érhető el, amely előzetes képzés nélkül alkalmazható pedagógusok számára, és ezek között sem található olyan, amely az általános iskolai tankönyvek korpuszára épít. Ezért fő kutatási célként egy olyan számítógépes játékon alapuló mérőeszköz kidolgozását tűztük ki, amely megfelel ezeknek az elvárásoknak.

Ennek megfelelően a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg: (1) A kidolgozott mérőeszköz megbízhatóan alkalmazható-e az alsó tagozatos gyermekek passzív szókincsének mérésére? (2) Alkalmos-e a teszt a különböző évfolyamos diákok passzív szókincsében lévő különbségek detektálására? (3) Mennyire szoros az összefüggés a szókincset magában, szövegtől függetlenül mérő feladatok és a kontextusba ágyazottan mérő feladatok között? (4) A feladatok nehézségi szintje lefedi-e a vizsgált korosztály képességszint-tartományát?

Módszerek

Minta

A kutatás résztvevői egy vidéki általános iskola 2–5. évfolyamos tanulói voltak. A 2. évfolyamon 33 tanuló oldotta meg a tesztet, a 3. évfolyamon 30, a 4. évfolyamon 48, valamint

az 5. évfolyamon 47 tanuló. Mivel az adatfelvétel az őszi időszakban történt, ezért az 5. évfolyam tanulóit is bevontuk a kutatásba.

Mérőeszköz

A tanulók passzív szókinccset vizsgáló mérőeszköz (4. ábra) kifejlesztéséhez az általános iskolai tankönyvjegyzéken szereplő alsó tagozatos tankönyvek szókészletét használtuk fel. A teljes teszt 75 itemből épült fel, ebből 50 item mérte a szókinccset szövegtől függetlenül, 25 item szövegértésbe ágyazottan. A szövegtől függetlenül mérő feladatoknál négyféle feladattípust alkalmaztunk. A Nagy (2004) által kidolgozott szókinccset mérő feladattípusok közül a címszóolvasás (CIM) és a szójelentés-olvasás (SZOJ) feladattípust használtuk fel eredeti formájában. A harmadik feladattípusban a szinonimaolvasáshoz hasonlóan adott hívószó – Lórik (2015) által a 2–4. évfolyamos tanulók részére kidolgozott “Szó? Nem szó?” mérőteszt-hoz hasonlóan –, összetett szavakról kell eldönteni, hogy az adott szó létezik vagy nem (LET). A negyedik feladattípusnál a Mill Hill szókinccsteszt (Raven et al., 1982), illetve a Schoonen és Verhallen (2008) által kidolgozott szóasszociációs teszt mintájára egy megadott hívószóhoz kell kiválasztani hat megadott szó közül hármat, melyek jelentése a legközelebb áll a hívószóhoz (SZIN).

A teszt második részében az eDia-rendszerben korábban felhasznált ismeretterjesztő szöveghez (Szili, 2016) kapcsolódóan kellett a tanulóknak szókinccsismeretre vonatkozó feladatokat megoldani. A feladatok között szerepeltek szinonimák és ellentétes jelentésű szavak megkeresését célzó, illetve a szöveg tartalmára vonatkozó igaz-hamis és többszörös választást igénylő feladatok is.

4. ábra
Példafeladatok a szókinccsmérő tesztből

Adatfelvétel

A tesztek megoldására tanórai keretek között került sor az iskola számítógépes termében az eDia-rendszer alkalmazásával (Csapó, & Molnár, 2019). A rendszerbe a belépés saját tanuló azonosítóval történt. A kutatáshoz a tanulók számára teljes körű anonimitást biztosítottunk, eredményeiket harmadik féllel nem osztjuk és osztottuk meg. A tanulók részéről nem érkezett sem a feladatokkal, sem a rendszer használatával kapcsolatos technikai kérdés a teszt megoldása során. A diákoknak egy teljes tanóra állt rendelkezésére a feladatok megoldásához.

Eljárások

A kutatási kérdések megválaszolásához az SPSS Statistics (1., 2. és 3. kutatási kérdés) és a ConQuest programot (1. és 4. kutatási kérdés) használtuk. Az SPSS a mérőeszköz megbízhatóságának (Cronbach- α), a feladatok átlagának és szórásának, valamint a különböző évfolyamok átlagai közötti elkülönülés mértékének és a diákok különböző típusú feladatokon elért teljesítménye közötti összefüggések megállapításához nyújtott segítséget. A ConQuest programot a Rasch-analízis elvégzéséhez használtuk, mellyel a tesztben szereplő itemeket és tanulói eredményeket egy képességskálára hoztuk, ezáltal a feladatok nehézségi szintjének és a tanulók képességszintjének megfeleléseit, azonosságát ellenőriztük.

Eredmények

A teszt megbízhatóságának vizsgálata

A teljes teszt Cronbach- α és személyszeparációs reliabilitása megfelelő volt (Cronbach- $\alpha = 0,90$; EAP/PV = 0,91). A teszt reliabilitása a különböző évfolyamokon is megfelelőnek (Cronbach- $\alpha = 0,73$ –0,86) bizonyult, illetve a különböző feladattípusok tekintetében is megbízhatóan működött a mérőeszköz (Cronbach- $\alpha = 0,73$ –0,88; 3. és 4. táblázat). Az egyes itemek tekintetében azt is megvizsgáltuk, hogy az itemekhez tartozó elkülönítésmutatók mennyire elfogadhatóak. Az elkülönítésmutató arról ad információt, hogy az adott item ugyanazt méri-e, amit a teljes teszt mér, vagyis az eltérő képességszintű tanulókat az adott item azonos módon különbözteti-e meg. 0,2 alatti értéknél már nem tekinthető megfelelőnek az item megkülönböztető ereje (Molnár, 2013). E határ alatti értéket hét itemnél detektáltuk, ebből három itemnél tapasztaltuk, hogy csak minimális mértékben különbözteti el egymástól a különböző képességszintű diákok válaszait. Az MNSQ értékek vizsgálata alapján is megállapítható, hogy az itemek – kevés kivételtől eltekintve – illeszkednek az empirikus modellhez, vagyis a különböző képességszintű tanulókat – kevés kivételtől eltekintve – hasonlóan diszkriminálják, mint a teljes teszt.

A szókinccet kontextustól függetlenül mérő, illetve kontextusba ágyazottan mérő feladatok, résztesztek viselkedési adatainak elemzése

Az ANOVA-elemzéssel az évfolyam átlagai közötti elkülönülést vizsgáltuk. Az eredmények szerint a feladatok alkalmasak a különböző évfolyamon tanuló diákok szókinccében lévő eltérések diagnosztizálására, mivel a különböző évfolyamok eredményei szignifikánsan elkülönültek egymástól ($F = 10,69$, $p < 0,01$). Évfolyamonként is megvizsgáltuk, hogy a kétféle feladattípus eredményei hogyan alakultak (3. táblázat). Összességében a teszt a 2. évfolyamos tanulókat a magasabb évfolyamon tanulóktól szignifikánsan elkülönítette, valamint a 3. évfolyamos tanulókat az 5. évfolyamtól is.

A kontextusba ágyazott szókinccsmérő feladatok eredményei hasonló tendenciát jeleztek (4. táblázat). Szintén azt mutatták, hogy a teszt a 2. évfolyamos tanulók eredményeit szignifikánsan elkülöníti a 3., 4. és 5. osztályos tanulók eredményeitől. Ugyanez a különbség mutatkozott meg a 3. osztályosok esetében is, az eredményeik összehasonlításában a 4. és 5. évfolyamos tanulók körében a teszt szignifikánsan magasabb értékeket mutatott. A szórásokat tekintve a szövegértés típusú feladatokon magasabb szórás mutatkozott, mint a szókincc feladatokon.

3. táblázat. A mérőeszköz szókinccset szövegtől függetlenül mérő feladatainak eredményei a 2–5. évfolyamon

Évfolyam	Cronbach- α	M (%p)	SD	Különbség	p <	F (p <)
2.	0,83	49,05	14,75	{2<3, 2<4; 2<5}	0,05	
3.	0,73	58,80	12,04	{2<3, 3<5}	0,05	15,26 (0,001)
4.	0,87	66,14	15,92	{2<4}	0,001	
5.	0,79	68,75	12,71	{2<3; 2<5}	0,01	

4. táblázat. A mérőeszköz kontextusba ágyazott szókinccsmérő feladatok viselkedése a 2–5. évfolyamon

Évfolyam	Cronbach- α	M (%p)	SD	Különbség	p <	F (p <)
2.	0,88	34,26	20,14	{2<4; 2<5}	0,001	
3.	0,82	45,86	18,90	{3<4; 3<5}	0,001	26,52 (0,001)
4.	0,85	66,80	19,65	{2<4; 3<4}	0,001	
5.	0,86	67,77	20,18	{2<5; 3<5}	0,001	

A szókinccset kontextustól függetlenül mérő feladatok és a szövegértésbe ágyazottan mérő feladatok közötti összefüggések vizsgálata

A szókinccs mérésére alkalmazott kétféle megközelítés szerint összeállított feladatok és résztesztek viselkedésének viszonyát, együttjárását, kapcsolatát korrelációs együtthatók segítségével vizsgáltuk (5. táblázat).

5. táblázat. A különböző feladattípusok közötti korrelációk

	LET	CIM	SZIN	SZOJ	Kontextusba ágyazott
LET	1				
CIM	0,38	1			
SZIN	0,38	0,39	1		
SZOJ	0,39	0,47	0,46	1	
Kontextusba ágyazott	0,41	0,36	0,60	0,65	1

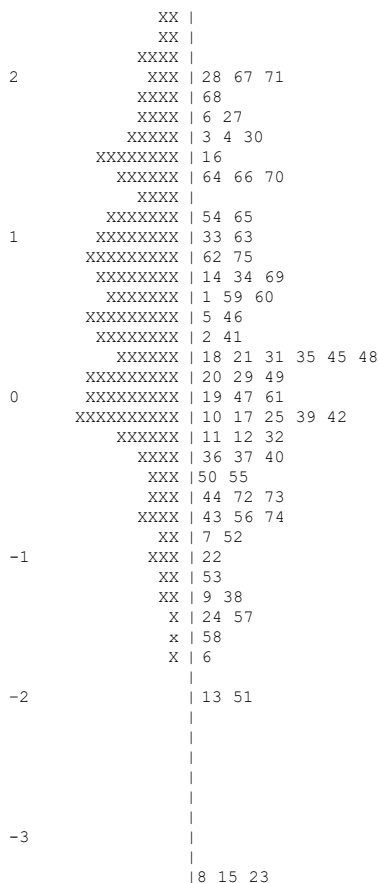
Megjegyzés: p < 0,01; LET: létező-nem létező szó; CIM: címszóolvasás, SZIN: szinonimaolvasás; SZOJ: szójelentés-olvasás

Az eredmények (5. táblázat) alapján a szókinccset kontextustól függetlenül mérő különböző feladattípusok között is, valamint a szövegértésbe ágyazott szókinccsmérő feladatokkal való korreláció is szignifikáns volt, vagyis szoros a kapcsolat a különböző feladattípusok által mért eredmények között. Ezt azt jelenti, hogy amelyik tanuló az egyik feladattípusban jól teljesített, az a másik típusú feladatban is hasonlóan jól tudott teljesíteni, tehát bármelyik feladattípusban végzett diagnosztika jól jelzi a tanuló teljesítményét. A legszorosabb összefüggést a szójelentést vizsgáló feladattípus és a szövegértést is vizsgáló részteszt között mértük ($r = 0,65$). A többi összefüggés 0,60–0,38 közötti értékeket mutatott, a leglazább kapcsolatot a létező-nem

létező szavakat mérő feladattípusnál és a címszóolvasás feladattípus szövegértéssel való összefüggésénél azonosítottuk ($r = 0,38$).

Képességszintek és a feladatok nehézségi szintjének vizsgálata

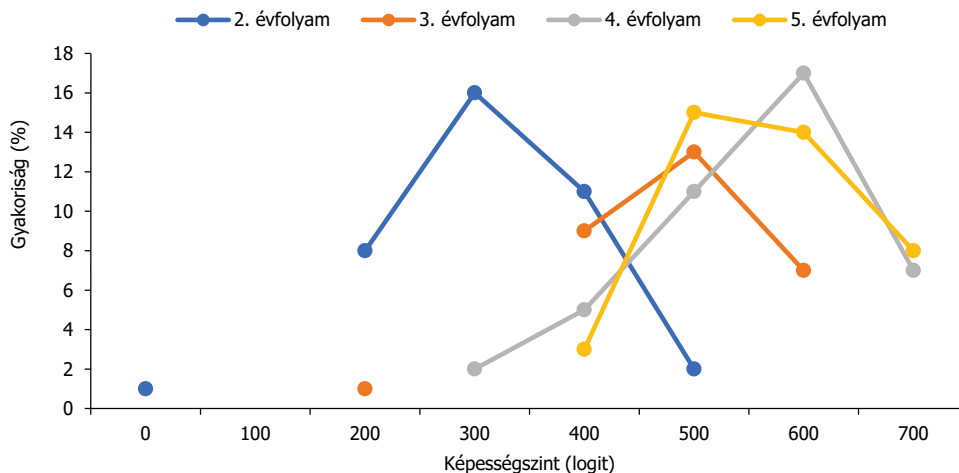
A negyedik kutatási kérdés az volt, hogy a feladatok nehézségi szintje lefedi-e a vizsgált korosztály képességskáláját. Ennek a kérdésnek a megválaszolásához Rasch-analízist végeztünk. Az ábra bal oldalán a személyeket reprezentáló X-ek, jobb oldalán az itemek helyezkednek el a tesztben lévő sorszám szerint. Minden 'X' 0,9 esetet reprezentál (5. ábra). Minél magasabban helyezkedik el az adott item, annál könnyebben megoldható, az azonos nehézségű itemek egymás mellett helyezkednek el. A tesztben lévő itemek akkor alkalmasak a minta egészének a vizsgálatára, ha az egyének képességszintjéhez minél közelebb vannak. Az eredmények szerint a feladatok nehézségi indexei (min = -3,72, max = -2,06) lefedték a tanulók képességskáláját. Az ábra jól mutatja, hogy a teszt végén lévő, kontextusba ágyazott itemek bizonyultak a legnehezebbeknek (67, 71, 68, 64, 66, 70), az ábra alsó, alacsony képességszintű részében helyezkedik el a 8., a 15., és a 23. item, melyek a legkönnyebbek bizonyultak. Ezen itemek közös jellemzője, hogy kontextustól függetlenül vizsgálták a személyek teljesítményét.



5. ábra

Személy-item térkép (minden 'x' 1 diákot reprezentál)

A személyekre vonatkozóan is megvizsgáltuk, mennyire volt alkalmas a teszt a különböző évfolyamos tanulók képességszintjének lefedésére. A kapott képességszinteket a 4. évfolyam átlagához standardizálva, 500-as átlagú és 100-as szórású skálára transzformáltuk. A 2. évfolyamon ($M = 362$, $SD = 87$), a 3. évfolyamon ($M = 426$, $SD = 76$), a 4. évfolyamon ($M = 500$, $SD = 100$), az 5. évfolyamon ($M = 513$, $SD = 271$) a számított képességszint átlaga – ez jól mutatja az évfolyamok szerinti fejlődési tendenciát.



6. ábra

A teszt életkori csoportokban mért képességszint szerinti eloszlása

A 6. ábra összegzi az egyes életkori csoportok szerinti képességszint eloszlását. Ebben átfelek jelentkezek, azonban egyértelműen látszik az a tendencia, hogy az évfolyamok növekedésével egyre nagyobb arányban vannak magasabb képességszintű tanulók, és a teszt megfelelően differenciált a különböző életkori csoportok között. A 3., 4. és 5. évfolyamos tanulók nagyobb része az átlag közelében és az átlag felett (500 logitegység) helyezkedik el. Vannak olyan 2. évfolyamos tanulók, akiknek a teljesítménye eléri a magasabb évfolyamos tanulók képességszintjét, viszont az is megfigyelhető, hogy a 3. és a 4. évfolyamosok között is vannak olyan tanulók, akik a 2. évfolyamos tanulók képességszintjén állnak. Azonban az 5. évfolyamosok között már nem található 300-as képességszint alatti tanuló.

Diszkusszió

A kutatás során négy kérdésre kerestünk választ. Az első kutatási kérdés arra vonatkozott, hogy a kifejlesztett mérőeszköz mennyire megbízhatóan alkalmazható az alsó tagozatos tanulók körében a tankönyvi szövegekben előforduló szókészlet mérésére. Az eredmények szerint a mérőeszköz megfelelően működött, mind a teszt, mind az itemek szintjén a reliabilitásmutatók megfelelőek voltak. Az itemek jól elkülönítették egymástól a különböző képességszinteket, illetve –kevés kivételtől eltekintve – illeszkedtek az empirikus modellhez.

A második kutatási kérdés azt volt, hogy alkalmas-e a teszt a különböző évfolyamos tanulók passzív szókinccsében lévő különbségek kimutatására. Az eredmények alapján a teszt részben alkalmas arra, hogy a különböző évfolyamok eredményeit jól elkülönítse egymástól. A 3.,

4. és 5. évfolyamosok eredményei között nem diagnosztizáltunk szignifikáns eltérést, azonban a 2. évfolyam eredménye szignifikánsan elkülönül a három idősebb korosztályban mért eredményektől. Az eredmények azt is kimutatták, hogy már az azonos évfolyamon tanulók között is jelentős különbségek vannak, ezért az évfolyamok egymástól való elkülönülése kevésbé jeleníthető meg. Az eredmények ettől függetlenül jól mutatják a magasabb évfolyamokra lépve a tanulók szókincsének a fejlődését, és a 3. osztályra a kiugró fejlődést. Ezek az eredmények összecsengenek Nagy (2018) megállapításával, miszerint a gyerekek kilencéves korukra hozzávetőleg 4000-nyi szót ismernek, vagyis a kritikus szókincs 90%-át elsajátítják. Ezáltal képessé válnak a tankönyvi szövegek olvasására, és felső tagozatba lépve az önálló szövegfeldolgozásra.

Arra a kutatási kérdésre, hogy mennyire szoros az összefüggés a tesztben alkalmazott kétféle feladattípus, a szókincset a szövegtől függetlenül mérő feladatok és a kontextusba ágyazottan mérő feladatok között, az eredményeink azt mutatják, hogy a szókincs és a szövegértési képesség szoros összefüggést mutat. Azok a tanulók, akik helyesen oldották meg a szókincset önmagában, kontextus nélkül mérő feladatokat, azok a kontextusba ágyazott szókincs mérésére irányuló feladatokon is jól teljesítettek. A legszorosabb összefüggést a szójelentést mérő feladattípus és a szövegértést is vizsgáló részteszt között mértünk, aminek az lehet a magyarázata, hogy mind a két feladattípus igényel már bizonyos szintű szövegértési képességet is. Ezt megerősíti Tong és Tong (2022), valamint Ouellette (2006) kutatása, miszerint mind a szókincs terjedelme, mind a mélysége meghatározó a szövegértés tekintetében.

Az utolsó kutatási kérdés azt volt, hogy a feladatok nehézségi szintje mennyire alkalmas a vizsgált korosztály mérésére, vagyis a feladatok nehézségi indexe lefedi-e a vizsgált korosztály képességszint-tartományát. Az eredmények szerint a feladatok nehézségi szintje közel teljes mértékben lefedte a tartományt, azaz alkalmas a korosztály vizsgálatára. Ugyanakkor a legmagasabb képességszintű diákok esetében a teszt kizárólag olyan feladatokat tartalmazott, amelyeket ők magasabb mint 50%-os valószínűséggel helyesen oldanak meg, ezért a teszt továbbfejlesztése során érdemes olyan feladatokkal bővíteni a tesztet, amelyek a kifejezetten magas képességszintű tanulókat is jól differenciálják, vagyis számukra is kihívást jelent megoldásuk. A tesztben öt item bizonyult túl könnyűnek, ezek megoldása nem jelentett kihívást egyik képességszinten sem. Az egyes életkori csoportok tekintetében a fejlődés jól kimutatható. A fejlődés természetéből adódóan vannak átfedések, ugyanakkor a növekvő évfolyamok egyértelműen növekvő tendenciájú képességszinteket mutattak.

Összefoglalás

Kutatásunk célja olyan, osztálytermi keretek között alkalmazható, a tankönyvi szövegek korpuszára épülő, passzív szókincset mérő teszt kidolgozása volt, amely megbízhatóan alkalmazható az alsó tagozatos tanulók tankönyvi szókészletének mérésére. Eredményeink igazolták, hogy az újonnan kidolgozott online mérőeszköz alkalmas a 2–5. évfolyamos tanulók passzív szókincsének és szókincsbeli különbözőségének diagnosztizálására. A teszt felvétele nem igényel képzett tesztadminisztrátort. A tanulók évfolyamtól függetlenül képesek voltak önállóan dolgozni a feladatokon, ezért a mérőeszköz alkalmasnak bizonyult osztálytermi környezetben történő egyéni használatra.

A tesztelés eredménye információt szolgáltathat arról, hogy a 4. évfolyam végén, illetve az 5. évfolyam elején a tanulók birtokában vannak-e a felső tagozatos tananyag elsajátításához szükséges passzív szókincsnek. Amennyiben nem, vagy csak korlátozott mértékben, a teszt eredménye kiindulópontot jelenthet a további fejlesztéshez, illetve szükség esetén szakember

bevonásához. Miután a teszten nyújtott teljesítményről azonnali visszacsatolást kapnak a diákok és a pedagógusok, ezért a teszt alapját képezheti egy szókinccsfejlesztő programnak is.

A kutatás korlátai

A kutatási eredmények általánosíthatóságának korlátja, hogy az adatfelvétel mintája egy intézmény tanulóiból került ki. Ez a feladatok különböző évfolyamon való viselkedésének összehasonlíthatósága miatt egyrészt kedvező, másrészt nem alkalmas országos mintára kiterjedő következtetések levonására. A minta elemszáma relatív alacsony, ezért a tesztfeladatok viselkedését jelentősen befolyásolták a mintába bekerülő diákok egyéni tulajdonságai. A feladatok viselkedésének alaposabb elemzéséhez nagymintás kutatások szükségesek. A túl könnyű itemek felülvizsgálatra szorulnak, valamint célszerű még néhány nehezebb, jelentős kihívást nyújtó itemet a tesztbe illeszteni. Habár a tanulmány egy online szókinccsteszt viselkedését, kisiskolás diákok körében való alkalmazhatóságát állította a fókuszba, az eredmények alaposabb megértéséhez szükséges egyéb, a diákok szókinccsét meghatározó nem kognitív faktorok monitorozása is.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az OTKA K135727, illetve az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázata támogatta (KOZOKT2021-16).

Irodalom

- Bácsi, J., & Kerekes, J. (2003). Az első osztályos olvasókönyvek szóanyagából készült Gyakorisági szótár: „Van szó”. *Módszertani Közlemények*, 43(2), 52–58.
- Cs. Czachesz, E. (2014). A szókinccs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt. *Könyv és Nevelés*, 14(2), 64–72.
- Cs. Czachesz, E., & Csirik, J. (2002). *10–16 éves tanulók írásbeli szókinccsének gyakorisági szótára*. BIP.
- Csapó, B., & Molnár, G. (2019). Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia system. *Frontiers in Psychology*, 10, 1522. doi: [10.3389/fpsyg.2019.01522](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01522)
- Csapó, B., Molnár, Gy., & Nagy, J. (2014). Computer-based assessment of school readiness and early reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 639–650. doi: [10.1037/a0035756](https://doi.org/10.1037/a0035756)
- Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test--Fourth Edition (PPVT™-4)* [Database record]. APA PsycTests. doi: [10.1037/t15144-000](https://doi.org/10.1037/t15144-000)
- Eőry, V. (2010). *Magyar értelmező szótár diákoknak*. Tinta Könyvkiadó.
- Gyarmathy, É. (2009). Kognitív Profil Teszt. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 60–73.
- Horváth, V. (2016). Kisiskolás gyermekek spontán beszédének jellemzői. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 16(1), 191–197. doi: [18460/ANY.2016.1.002](https://doi.org/10.18460/ANY.2016.1.002)
- Horváth, V. (2022). Magyar anyanyelvű gyermekek szókinccsének változásairól óvodáskor végétől kisiskolás korig. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 63–77. doi: [10.31074/gyntf.2022.1.63.77](https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.63.77)
- Juhász, V., & Radics, M. (2019a). Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások I. *Anyanyelv-pedagógia*, 12(1), 39–51. doi: [10.21030/anyp.2019.1.3](https://doi.org/10.21030/anyp.2019.1.3)
- Juhász, V., & Radics, M. (2019b). Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások II. *Anyanyelv-pedagógia*, 12(2), 28–37. doi: [10.21030/anyp.2019.2.3](https://doi.org/10.21030/anyp.2019.2.3)

- Lengyelne Molnár, T. (2006). Gyakorisági szótárak. Magyarországi helyzetkép. *Könyvtári Figyelő*, 52(1), 45–58.
- Lórik, J. (2015). *Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata*. Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT.
- Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézet Nyelvtechnológiai Kutatócsoport. (2018). *Magyar Nemzeti Szövegtár 2 (MNSZ2)* [Korpusz]. <https://clara.nytud.hu/mnsz2-dev/>
- Magyar, A. (2022). Iskolába lépő és iskolás korú gyermekek szókinccsének mérése – szakirodalmi áttekintés. *Magyar Pedagógia*, 122(3), 169–185. doi: 10.14232/mped.2022.3.169
- Meara, P. (1989). Word power and how to assess it. *Self*, 1, 20–24.
- Molnár, G. (2013). *A Rasch-modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Gondolat Kiadó.
- Molnár, G. (2015). A képességmérés dilemmái: A diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban. *Géniusz Műhely: A magyar tehetségsegítő szervezetek szövetsége (MATEHETSZ) kiadványsorozata*, 15(2), 16–29.
- Molnár, G., & Pásztor, A. (2015). A számítógép alapú mérések megvalósíthatósága kisiskolás diákok körében: első évfolyamos diákok egér- és billentyűzet-használati képességének fejlettségi szintje. *Magyar Pedagógia*, 115(3), 239–254. doi: 10.17670/MPed.2015.3.239
- Nagy, J. (2004). A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, 104(2), 123–142.
- Nagy, J. (2017). *Fejlesztés mesékkel*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, J. (2018). *Funkcionális analfabetizmus. Megelőző fejlesztési lehetőségek*. Mozaik Kiadó.
- Neuberger, T. (2014). *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó.
- OECD. (2023). *Reading performance (PISA)* [Indicator]. doi: 10.1787/79913c69-en
- Oravecz, Cs., Váradi, T., & Sass, B. (2014). The Hungarian Gigaword Corpus. In *Proceedings of LREC 2014* (pp. 1719–1723). ELRA.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554–566. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.554
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383. doi: 10.1080/10888430701530730
- Pusztai, F. & Csábi, Sz. (Eds.). (2003). *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó.
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1982). *A manual for Raven's Progressive Matrices and vocabulary tests*. H. K. Lewis.
- Sass, B., Váradi, T., Pajzs, J., & Kiss, M. (2011). *Magyar igei szerkezetek. A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára*. Tinta Kiadó.
- Schmitt, N. (2008). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schoonen, R., & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25(2), 211–236. doi: 10.1177/026553220708
- Sejtes, Gy., & Kocsor, A. (2004). A „Beszédmester” szoftver adatbázis-specifikációja. *Alkalmazott nyelvtudomány*, 4(1), 81–89.
- Steklács, J., Hódi, Á., & Török, T. (2020). Az olvasás-szövegértés tanításának megújítása az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén. *Magyar Tudomány*, 181(1), 11–23. doi: 10.1556/2065.181.2020.1.2
- Szili, K. (2016). *A fonológiai tudatosság és a mentális lexikon fejlettségének mérését lehetővé tevő online tesztrendszer kidolgozása és működésének hatékonyságvizsgálata* [Doktori disszertáció, Szegedi Tudományegyetem]. SZTE Doktori Repozitórium. doi: 10.14232/phd.2925
- Tong, X., & Tong, S. X. (2022). How vocabulary breadth and depth influence bilingual reading comprehension: Direct and indirect pathways. *Learning and Individual Differences*, 100, 102227. doi: 10.1016/j.lindif.2022.102227
- Wilson, S. L., Thompson, J. A., & Wylie, G. (1982). Automated psychological testing for the severely physically handicapped. *International Journal of Man-Machine Studies*, 17(3), 291–296. doi: 10.1016/S0020-7373(82)80029-1

ABSTRACT


COMPUTERIZED VOCABULARY TEST FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS: USABILITY, RELIABILITY, FUNCTIONALITY


Andrea Magyar, Anita Habók & Gyöngyvér Molnár


Keywords: vocabulary, corpus, online testing, measurement tool

Even in the initial years of primary school, there are considerable differences between students in basic skills, and this becomes more pronounced as the years proceed (Nagy, 2017). The proportions of pupils who do not develop adequate reading skills by the end of the eighth grade are increasing, which has a significant impact on their further learning and their life chances in the labor market (OECD, 2023). Even in lower secondary education, it is essential that students have an adequate level of reading and word processing skills. This requires a knowledge of the specialized language and terminology of the given subject. The aim of our research was to develop and empirically test an online, computer game-based vocabulary test for young students. The corpus of the vocabulary test was taken from the vocabulary of the current textbooks in the primary school textbook catalogue. The developed instrument consisted of four different types of tasks measuring vocabulary without dependence on content and one set of tasks embedded in a text comprehension task. A total of 150 students in grades 2-5 participated in the study. The Cronbach's α (0.90) and person-separation reliability (0.91) of the test were adequate. The results of the Rasch analysis confirmed that the test worked well and that the tasks were appropriate for measuring the ability level of the age group studied. The level of difficulty of the tasks covered the ability range of the age group examined; and the test well differentiated between students. The main pedagogical relevance of the research is that the assessment tool is an online test that can be used in a classroom setting and provides immediate feedback to teachers and children through automatic evaluation, thus providing a basis for further development.

Magyar Pedagógia, 123(1). 33–47. (2023)
doi: 10.14232/mped.2023.1.33

Magyar Andrea:  <https://orcid.org/0000-0002-0759-3158>
Hódmezővásárhelyi Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskola
H-6800 Hódmezővásárhely, Szent István tér 2.
mandrea@edu.u-szeged.hu

Habók Anita:  <https://orcid.org/0000-0003-0904-8206>
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport
H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.
habok@edpsy.u-szeged.hu

Molnár Gyöngyvér:  <https://orcid.org/0000-0003-4890-6904>
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport
H-6800 Hódmezővásárhely, Szent István tér 2.
gymolnar@edpsy.u-szeged.hu



A Magyar Pedagógia folyóirat 2020-as évfolyamának számaitól
kizárólag online formában jelenik meg.

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Megjelent 3,3 (B/5) iv terjedelemben.

HU ISSN 0025–0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a tágan értelmezett neveléstudomány és a határtudományok minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit közlő cikket, egy kutatási terület eredményeinek szintetizáló bemutatását, és az oktatás problémáival foglalkozó elméleti elemzést egyaránt.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A kézirat benyújtásával a szerző vállalja, hogy írását korábban még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratosszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.). A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar, vagy különlegesen indokolt esetben angol nyelven lehet benyújtani. Az elfogadott angol nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (30000–60000 betű). Az angol nyelvű abstract számára 150–250 szavas összegzést kell mellékelni angol nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál megszokott bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A kéziratokat elektronikus formában a magyarpedagogia.hu címen elérhető szerkesztőségi rendszerbe kell feltölteni.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical research, theoretical contributions and synthetic research reviews within the field of Education in the broadest sense and the related social sciences. The journal publishes articles in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted manuscripts will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 30000–60000 characters) and accompanied by a 150–250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publicational Manual of APA.

Manuscripts must be submitted to the editorial system at magyarpedagogia.hu.

RESEARCH PAPERS

- Kata Csizér, Imre Fekete, Fruzsina Szabó & Ágnes Albert: Perseverance and Interest in Language Learning: Investigating GRIT in Hungary Among English Major University Students 3
- Anita Molnár, Erika Beregi, Katalin Kós & László Suszter: An Overview of the Concept and Regulatory Systems of Hungarian School Health Promotion and Health Education in Relation to the Past Decade 19
- Andrea Magyar, Anita Habók & Gyöngyvér Molnár: Computerized Vocabulary Test for Primary School Students: Usability, Reliability, Functionality 33