

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZENHARMADIK ÉVFOLYAM

1. SZÁM



2013

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

SZÁZTIZENHARMADIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BALOGH LÁSZLÓ, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR,
HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE,
OROSZ SÁNDOR, PUSZTAI GABRIELLA

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Claremont), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Kasik László és Molnár Gyöngyvér

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. 30–34.

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Sebestyén Nóra: Tanuláskonceptiók kulturális beágyazottsága – magyar, kínai és amerikai fiatal felnőttek tanulásfogalmának összevetése	3
Somogyvári Lajos: Pedagógusképek és -szerepek az 1960-as évek Magyarországon	29
Révész László, Bognár József, Csáki István és Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella: Az edző-sportoló kapcsolat vizsgálata az úszás sportágban	53

TANULÁSKONCEPCIÓK KULTURÁLIS BEÁGYAZOTTSÁGA – MAGYAR, KÍNAI ÉS AMERIKAI FIATAL FELNÖTTEK TANULÁSFOGALMÁNAK ÖSSZEVETÉSE

Sebestyén Nóra

*MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet
ELTE PK Pszichológia Doktori Iskola*

A globalizáció és az egyre intenzívebb, illetve szélesebb spektrumú migráció hatására egy adott ország oktatási rendszerébe bekapcsolódó külföldi hallgatók száma folyamatosan növekszik (Rédei, 2007). 2000-ben 1,8 millió diák vett részt hazájától távol a felsőoktatásban, becslések szerint 2025-re ez a szám eléri a 7,2 milliót (Boehm, Davis, Meares és Pearce, 2002). Ezek a hallgatók, ugyan különböző mértékben, ám többnyire egy szokásaiban és értékrendszerében eltérő országba érkeznek. A hétköznapi élet szervezésében, a megismerés és a viselkedés irányításában a származási kultúra által nyújtott fogalmi keretrendszer jelent kapaszkodót számukra, mely vezérfonal a kulturális távolság függvényében ütközhet a befogadó ország fogalomrendszerével.

A kultúrának fontos szerepe van a gondolkodásban, ezért a migráns tanulók tanulásról alkotott elképzeléseit, vélekedéseit, vagyis tanuláskonceptióit sem lehet azok kulturális kontextusa nélkül vizsgálni. Különböző társadalmak eltérő tanulásfogalmakban gondolkodhatnak, attól függően, milyen kulturális aspektusok, értékek kapnak kiemelt szerepet. Az utóbbi évtizedben a kínai és az észak-amerikai tanulásfogalmak kerültek a pedagógiai és a pszichológiai figyelem középpontjába. A vizsgálatok két, minőségileg eltérő tanulásfogalmat tártak fel: a keleti, konfuciánus gyökerekből táplálkozó erényorientációt (*virtue orientation*), valamint a nyugati, az ókori görög filozófia gondolatrendszerén nyugvó elmeorientációt (*mind orientation*; Li, 2003; van Egmond, 2011). A legtöbb vizsgálat e két jelentős tanulásorientáció mentén vizsgálta más országok (Németország, Lengyelország, Románia – van Egmond, 2011) tanulásfelfogását is, azonban felmerül a kérdés, hogy, figyelembe véve az országok eltérő politikai, társadalmi, kulturális hátterét, létezik-e egy, a korábbiaktól minőségileg eltérő tanulásfogalom is.

A tanulmány első részében e két tanulásorientáció sajátosságait mutatjuk be. Ezt követően ismertetjük az általunk végzett empirikus kutatást, mely a magyar felsőoktatásban tanuló és felsőfokú diplomával rendelkező fiatal felnőttek tanulásfogalmának feltárását tűzte ki célul. A tanulmány a három tanulásfogalom összevetésével zárul.

A kínai erényorientáció

„A szorgalom támogatja, míg a vidámság megszünteti a tanulást.”
(kínai közmondás)

A kínai tanulásfogalom alakulására jelentős hatással volt a konfucianus filozófia. Kína legnagyobb bölcsének és tanítójának, *Konfucius*nak gondolatrendszere ma is meghatározó a konfucianus hagyományú kultúrákban és átszövi a tanulásról való gondolkodást is (Li, 2003). A 2500 évvel ezelőtt megfogalmazódott tanítások az ember egész életén át tartó alakíthatóságát hangsúlyozzák, melynek kiemelkedő eszköze a morális és a szociális aspektusokat is magában foglaló nevelés, tanulás és fejlődés (Őri, 2002; Sun, 2008). A magasan művelt személy nemcsak elméleti tudás birtokában állt, hanem kialakította magában az önreflexió, a változás és a belső harmóniára törekvés képességét is (Hwang, 2012). Az önművelés nem elszigetelt munka, individuális folyamat volt, az erkölcsös és a szociálisan jártas személyiség kimunkálása hozzájárult a családi hírnév növeléséhez, végső soron a nemzeti jólét, a társadalmi harmónia és a stabilitás megteremtését vonta maga után. A konfucianus tanok szerint a fejlődés és a pozitív eredmények elérése mindenki számára megvalósítható folyamat, a kedvezőtlen társadalmi háttérrel, valamint a gyengébb képességeket felülírják az egyén érdemei (pl. erőfeszítés, akaraterő, kitartás, koncentráció), melyeket egy életen át tartó elkötelezett kemény munka során lehet elsajátítani, illetve növelni. A konfucianus filozófia ezen alappillérei (oktatás, tanulás, erények, életen át tartó fejlődés) a mai napig stabil kiindulópontot biztosítanak a kínai emberek gondolkodásában, szervezik és irányítják fogalmi fejlődésük folyamatát (Li, 2001).

Li (2001, 2002) 2000-ben kezdődő kutatási projektjében arra volt kíváncsi, hogy a tanulás fogalmáról milyen kulturális reprezentáció él kínai és amerikai fiatal felnőttek fejében. A tanulásra adott szabad asszociációk kategorizálása a kínai modell esetében egy konfucianus alapokra épülő erényorientált fogalomstruktúrát vázolt fel. A modell olyan tanulói értékeket hangsúlyoz, mint a kitartás, az erőfeszítés, a szorgalom és a koncentráció, melyek szabadon mozgósíthatók bárki számára, bármilyen tanulásra, fejlődésre alkalmas kontextusban, így a folyamatos tökéletesedés alapköveivé válnak. A modell hangsúlyozza a tanulás társadalmi fejlődéshez hozzájáruló szerepét is, valamint a tudásgyarapítás mellett az egyének morális fejlődésében játszott kiemelkedő jelentőségét.

A morális, kognitív elemeken túlmutató megközelítés látható a kínai bölcsességfelfogás alakulásában is. A bölcsesség keleti megközelítése átfogóbban kezeli a jelenséget, rugalmasabb felfogásában a nem kognitív elemek is hangsúlyossá válnak (Takahashi és Overton, 2005). A bölcsesség nem kizárólag felhalmozott kognitív tudást jelent, hanem érzelmi, intuitív, szociális és morális aspektusokat is magában foglal (Sternberg és Jordan, 2005). Yang (2001) tajvaniakkal végzett vizsgálatában négy jelentős faktor bontakozott ki a bölcsességkonceptióval kapcsolatban: (1) kompetenciák és tudás, (2) jószág és környék, (3) nyíltság és mélység, valamint (4) szerénység és feltűnésmentesség. A bölcsességkonceptió olyan erkölcsi parancsokat is magában rejt, amellyel az interperszonális és társadalmi harmónia felsőbbrendű célja megvalósítható. Yang a szerénység és a feltűnésmentesség faktorát említi a kínai kultúrára speciálisan jellemző

sajátosságként, melyben szintén ókori filozófiai gyökerek mutatkoznak meg. A szerénység normája a kimagasló teljesítmény és a különböző jó cselekedetek „elhallgatására” biztat, önkritikára bátorít, semmint énfelnagyító hatással bírna.¹ Továbbá a kutatások azt mutatják, hogy a kínai személyek a szerénység égisze alatt elkövetett hazugságot erkölcsileg elfogadhatóbbnak tartják, mint a valós jó cselekedet hangoztatását (Lee, Cameron, Xu, Fu és Board, 1997; Fu, Lee, Cameron és Xu, 2001). Azonban abban az esetben, amikor a sikeres teljesítmény hangoztatása egyéni túlmutató céllal történik, és a tágabb szociális közeg profitálásával jár, a teljesítmény felvállalása erkölcsileg támogatott. Heymann, Fu és Lee (2008) arra volt kíváncsi, hogy hasonló, illetve eltérő teljesítményű kínai és kanadai gyermekek milyen szociális kontextusban számolnak be nagyobb valószínűséggel sikerükről és kudarcukról, és milyen motivációval teszik ezt. Az eredmények alapján a kínai gyermekek a kanadaiakhoz képest inkább fedik fel teljesítményüket eltérő teljesítményű társaik előtt, amit főleg önmaguk és társaik jövőbeli teljesítményének fejlesztése, illetve a közös tanulás lehetősége motivál.

A tanulási erények jelentősége mutatkozik meg a kelet-ázsiaiak képességről való gondolkodásában is. A kelet-ázsiai képesség- és intelligenciafelfogás a mai napig változó, kontrollálható entitásként kezeli a jelenséget², mely erőfeszítés révén megváltoztatható, növelhető. Az erőfeszítés minden esetben hozzájárul a teljesítményhez [pl. az erőfeszítés additív modellje (Hau és Salili, 1997); intelligencia-gyarapítás elmélet (*incremental theory of intelligence*), Dweck, 1999]. Az erőfeszítés-etika olyan kollektíven konstruált, kulturálisan előírt magasabb rendű célként értelmezi a kemény munkát, amely a széles körű (társadalmi, családi, iskolai) szocializáció révén már korai életkorban beépül a gyermekek gondolatrendszerébe. Már az óvodás kínai gyermekek esetében megmutatkozik az igény az erőfeszítés preferálására a képességgel szemben (Li, 2004b). Az erőfeszítés erkölcsi parancsa nyilvánul meg Fwu (2003) tajvani középiskolásokkal végzett vizsgálatában is, akiknek az erőfeszítés- (alacsony-magas) és a teljesítményszintje (alacsony-magas) mentén változó scenáriókat kellett megítélniük egy hipotetikus diákról. Az intenzív erőfeszítést mutató diákot a kimenettől függetlenül minden esetben jobb diáknak ítélték, aki inkább eleget tesz kötelezettségeinek, valamint feltételezték, hogy a jövőben is valószínűbben fog erőfeszítéseket tenni. Ezek az eredmények jelzik, hogy az erőfeszítést állandó személyiségvonásnak tételezik a tajvani tanulók, ami hangsúlyosabb szerepet játszik egy diák megítélésében, mint teljesítménye. A magas erőfeszítést mutató diákról szóló scenáriók további elemzése rámutatott arra, hogy az erőfeszítés kulturális és társadalmi előírása más motivációs mintázatot hoz létre jól és rosszul teljesítő tanulók esetében. Míg az előbbi diákok azért dolgoznak a jó teljesítményük ellenére is, hogy

¹ Kultúrközi énkép-vizsgálatok eredményei következetesen arra mutatnak rá, hogy a kelet-ázsiaiak kevésbé pozitív énképpel és alacsonyabb önértékeléssel rendelkeznek, valamint kevésbé jellemző rájuk az euro-amerikaiaknál megjelenő énfelnagyítási torzítás (Gordon Győri, 2009; Heine, Kitayama, Lehman, Takata, Ide, Leung és Matsumoto, 2001; Heine és Hamamura, 2007).

² A kelet-ázsiai kultúrák személyiség-felfogásában is a konstans, stabil személyiségvonások helyett a szituációk mentén változó, szerepelvárásoknak engedelmeskedő, szociális kontextus által indukált rugalmas énkép bontakozik ki (Markus és Kitayama, 1991). A változás, a bizonytalanság tűrése, az ellentétek egymás mellett létezése meghatározó sajátosságainak tekinthető a kelet-ázsiai kultúráknak, melyek alapjaiban formálják a kelet-ázsiai emberek gondolkodását és világlátását (pl. Nisbett, 2003; Lan Anh és Fülöp, 2003; Peng, Spencer-Rodgers és Zhong, 2006).

megfeleljenek a társadalmi elvárásoknak és a folyamatos fejlődésüket biztosítják (erőfeszítés mint önmagában vett erény), addig a gyengébb teljesítményt produkáló tanulókat a képességük fejlesztésének motivációja hajtja (erőfeszítés mint eszköz).

Ez az erőfeszítésetika tükröződik Hwang (2012) konfuciánus gyökereket szem előtt tartó teljesítménymotivációs elméletében is. Az erőfeszítés komplex felfogásában megkülönbözteti az erőfeszítés erényként, valamint a célok eléréséül szolgáló eszközként való felfogását. A kétfajta erőfeszítésváltozó függetlenül létezik, nem zárja ki egyik a másikat, hanem kölcsönösen erősítik egymást, és hozzájárulhatnak az elsajátítási motiváció fenntartásához. Ugyanígy az elsajátítási célok megléte sem áll ellentmondásban az eredménycélokkal, azaz megfér egymás mellett az életen át tartó fejlődés önmagában vett értéke a gyermeki kötelességnek való megfeleléssel (*filial piety*), valamint egy magas presztízsű egyetemen való továbbtanulás vágyával. Kínai diákokkal végzett vizsgálatok a nyugati eredményektől eltérően sorra kapcsolatot találtak az elsajátítási és az eredménycélok között, az utóbbi nem gátolta a mély tanulási stratégiák alkalmazását sem (King, McInerney és Watkins, 2011). Li (2001) tanulástérképében szintén megjelenik a tanulás céljai között annak önmagában vett értéke, valamint pragmatikusabb státusznövelő szerepe, illetve kollektívabb társadalmi hozzájárulása is. A vegyes motivációs mintázat, az elsajátítási és az eredmény(közelítő) célok egymás mellett létezése kulturálisan a legadaptívabb módjának tűnik a társadalmi elvárásoknak való megfelelésnek.

A tanulás jelentősége és az erőfeszítés önmagában vett értéke olyan vertikális, magasabb rendű célként jelenik meg, amely a társadalmi elvárásokban gyökerezik, ebből kifolyólag magas a társadalmi értéke, valamint a személy referenciacsoportjai által erősen preferált (Chen, Wang, Wei, Fwu és Hwang, 2009; D'Ailly, 2003). Olyan szerepelvárások kapcsolódnak hozzá, amelyek viszonylag szűk teret hagynak a személyes preferenciáknak és személyes választásnak. A magas társadalmi elvárásokhoz köthető területeken növekedik a versengés szintje (Hwang, 2012). A teljesítmény vertikális célként való felfogása tükrözi az iskolai teljesítmény erőteljes szociális, kapcsolati, egyéni túlmutató jelenségét. A kollektív felelősség bázisán a teljesítmény nem a személy kizárólagos érdeme, hanem szociális hálójának (*guanxi*) révén megvalósuló eredmény; az egyén szociális kontextusában aktualizálódó jelenség. Fülöp és Marton (2003) a tudásra vonatkozó nézeteket vizsgálták nepáli, japán és svéd egyetemisták körében, és szintén azt találták, hogy a japán diákok a szociálisan megosztott tudást tekintették tudásnak, melynek egyéni túlmutató jelensége, a társadalom fejlődéséhez hozzájáruló szerepe van. Gordon Győri János (2009. 215. o.) szavaival a kelet-ázsiai diákok számára „az egyén fejlődése soha nem önmagában vett érték, hanem a közösség fejlődéséhez hozzájáruló morális érték.” A kínai kultúrában a társadalmilag és kulturálisan támogatott vertikális célok mellett léteznek személyes teljesítménycélok is, melyek a társadalmi elvárásoktól kevésbé befolyásoltak, főleg egyéni választáson és preferenciákon alapulnak, ebből kifolyólag érvényesek lesznek rájuk az énfelnagyító tendenciák (Chen és mtsai, 2009; Hwang, 2012).

Összességében a tanulás és az erőfeszítés olyan kemény, akadályokkal teli munkát jelöl kínai kulturális kontextusban, ami nem feltétlenül a személyek intrinzik motivációján alapszik. Nem a személyes preferenciák, sikerélmények, hanem a közösen konstruált és elfogadott társadalmi elvárásoknak való megfelelés lesz a cselekvések, például a tanu-

lás hajtóereje. Az önkritika, a saját hiányosságok tudatosítása, a kudarcok iránti fokozott érzékenység az élethosszig tartó önfejlesztés alapjává válik.

Az észak-amerikai elmeorientáció

„Senkinek semmit sem vagyok képes megtanítani,
csak elgondolkodtatni tudom az embereket.”
(Szókratész)

Az észak-amerikai tanuláskoncepció jellemzően az ókori görög filozófia által meghatározott, mely a tanulás fókuszába az emberi tudatot és kogníciót helyezte (Li és Fischer, 2004; Nisbett, 2003). Az ókori görög filozófusok bátorítása a felhalmozott tudás megszerzésére irányult annak érdekében, hogy a világ egyre megismerhetőbbé, bejósolhatóbbá váljék. A tudás megszerzésében elengedhetetlenül fontosnak tartották a kritikus gondolkodást, érvelési képességeket, vitakészséget. Analitikus világnézetükben szisztematikus vizsgálódással, modellek gyártásával és tesztelésével, a rendszerek működési szabályszerűségeinek leírásán és megértésén keresztül jutottak el a tudáshoz. Az államügyek nem autoriter módon, hanem a formális logika szabályait figyelembe vevő nyilvános viták során dőlték el (Nisbett, 2003). Egy érvelés igazságtartalmát minden esetben logikai úton közelítették meg; magasabb státusz, idősebb életkor önmagában nem jelentett megkérdőjelezhetetlen, kikezdehetetlen tudást (Tweed és Lehman, 2002).

Az ókori görög filozófusok a racionális és analitikus képességek meglétét tartották a produktív állampolgár ismérvének, az érzelmeket és az intuíciót az emberi psziché olyan elemeinek tekintették, melyek gátjai a világos gondolkodásnak. Szókratész az emberi tudatba helyezte az igazi megismerés forrását (Pukánszky és Németh, 1996). Szerinte az ember kognitív határainak ismerete segíthet elválasztani a valódi filozófusokat a hamis szofistáktól (Reeve, 1989). Szókratész kedvelt pedagógiai módszere az *elenkhosz* (cáfolat, vizsgálat, feddés) volt, mely dialógusok formájában bátorítja a diákot a tudás megszerzésére. Ebben a folyamatban a tanító nem a tudás megkérdőjelezhetetlen birtokosa és a tanítvány ennek passzív átvevője, hanem a párbeszéd során a diákok aktívan, maguk fedezik fel a tudást, a mester nem ad át ismeretet, pusztán ironikus megjegyzések és megfelelő kérdések formájában facilitálja a folyamatot (Tweed és Lehman, 2002). A tudás elsajátítása mellett az ókori görögök számára is fontos volt az erényes személyiség kimunkálása, azonban a kollektivista alapú keleti megközelítéssel szemben a tudás és erény világosan szétválasztható fogalmakat tükrözött, melyek során létrejövő személyes boldogság, felemelkedés nem járt együtt a társadalom prosperálásának végső céljával. A nyugati eszme a ráció öncélúságát hirdette (Pukánszky és Németh, 1996). Az ókori görög szemlélet élt tovább Bacon idejében is, aki a tudományos érdeklődést tekintette az emberi élet kitüntetett feladatának, hangsúlyozta, hogy a tudományos felfedezés a tanulók aktív részvételét igényli, amit belülről jövő, intrinzik öröm kísér (Li és Fischer, 2004).

Li (2003) amerikaiakkal folytatott asszociációs és kategorizációs vizsgálata a kínaihoz hasonló szerkezetű, azonban eltérő tartalmú tanuláskoncepciót eredményezett. A ke-

leti, hosszú távú, egész életen át tartó, valamint morális, szociális aspektusokat is magában rejtő tanuláskonceptióval szemben a nyugati orientáció a mai napig jellemzően rövid távú, az adott feladatkontextusban létrejövő, főleg kognitív elemeket mozgósító folyamatot tükröz (Li, 2003, 2004a).

Az amerikai képesség- és intelligenciafelfogás stabil, konstans, az erőfeszítéstől független entitásként kezeli a jelenséget (*entity theory of intelligence*; Dweck, 1999; *multiplikatív modell*; Hau és Salili, 1997). Kompenzatorikus, reciprok kapcsolatot tételeznek fel az erőfeszítés és a képesség konstruktuma között (Gordon Győri, 2006), ahol gyengébb képességek esetén szükséges csak jelentős erőfeszítés a teljesítmény növelése érdekében, míg magasabb képesség esetében a képesség önmagában meghatározhatja a jó teljesítményt komolyabb erőfeszítés nélkül. Sok esetben éppen ez a felfogás ad pejoratív színezetet nyugati kultúrkörben a magas erőfeszítést mutató diákok megítélésének, akik a felfogás értelmében gyenge képességekkel kell, hogy rendelkezzenek, hiszen e logika szerint ennek kompenzálására szolgál az erőfeszítés (Gordon Győri, 2009). Míg a korábban látott kelet-ázsiai felfogásban az erőfeszítés dominál, ami képes növelni a képességet és a teljesítményt is, addig a nyugati megközelítés az erőfeszítésnek a teljesítményhez való hozzájárulását ismeri el a nagyobb hatóerővel rendelkező, „rögzült” képességek érintetlenül hagyása mellett.

A teljesítmény a stabil, szituációk mentén változatlan személyiségstruktúrával rendelkező független én viszonyában értelmeződik (Markus és Kitayama, 1991; Su, Chiu, Hong, Leung, Peng és Morris, 1999), így mind a siker, mind a kudarc közvetlenül az egyénre hat vissza, annak önértékelését növelve vagy csökkentve. Mivel az euro-amerikai társadalmi szocializáció az önálló, szabad, autonóm én, a belső konzisztenciával rendelkező személyiség kimunkálását támogatja, így ezen társadalmak tagjai érdekeltek lesznek abban, hogy pozitív énképet alakítsanak ki. Az individuális fókuszú, vertikális célok mellett szocializálódó személyek számára a siker az énfelnagyítás legitim útjává válik, míg a kudarc énvédő-mechanizmusokat mozgósít (Gordon Győri, 2009). A diákok e felfogás mentén tehát annak érdekében, hogy az autonóm, individuumon belüli, belső referenciakerettel rendelkező énképüket folyamatosan pozitívan értékeljék, olyan aktivitásokat fognak keresni, amelyben kompetensnek érzik magukat és többnyire sikeresek, olyan pozitív érzéssel járó tevékenységeket, melyeket jellemzően élveznek. A tanárok ilyen meggyőződés mellett a diákok sikereire helyezik a hangsúlyt, a dicséret lesz a kedvelt pedagógiai motiváló eszköz (Alexander, 2001; Elliot és Phuong-Mai, 2008).³

Az individuális fókuszú kulturális sajátosság magyarázhatja azt, a szakirodalom által sokat hangoztatott eredményt, hogy az intrinzik, azaz belső késztetésen alapuló célválasztás hatékonyabb, eredményesebb az euro-amerikai diákok számára (Iyengar és Lepper, 1999). Figyelembe véve az individuális társadalmak érték- és normapreferenciáját, az intrinzik célok nem veszélyeztetik az egyén választási szabadságát, ami a külső

³ Kelet-ázsiai kultúrákban ritkán alkalmaznak a gyermekek önértékelésére ható dicséretet, a helyes társadalmi viselkedést facilitáló megszégyenítés, az önreflexióra, önkritikára bátorítás a jellemző pedagógiai, nevelői gyakorlat. Egy vietnámi közmondás szerint: „Ha szereted a gyerekedet, használd botot! Ha nem szereted, szép szavakat!” (Elliot és Phuong-Mai, 2008).

motivátorok esetében fennállna, így a belső motívumokra épülő ösztönzés kulturálisan a legadaptívabb, legjobban illeszkedő pedagógiai gyakorlat.

Az ókori görögök által hangsúlyozott kritikus gondolkodás ma is meghatározó sajátossága az amerikai szocializációnak és oktatásrendszernek. Már koragyerekkortól az információ kritikus kezelésére bátorítják a gyermekeket, hogy saját maguk győződjenek meg annak igazságtartalmáról, és hiteles kritikus gondolkodóvá váljanak, akik megfelelő vita- és érvelési készségekkel rendelkeznek (Garrison, 1991; Peng és Nisbett, 1999). A kritikus gondolkodás magas szintje hatékony tanulási stratégiákkal jár együtt. Össze-függést mutattak ki a felsőoktatási intézmények hallgatói körében a kritikus gondolkodás szintje és az iskolai teljesítményszint között (Facione, 2006). A megfelelő érvelési készségeket jó kommunikációs készségek alapozzák meg. Míg a kelet-ázsiai kultúrák koragyerekkortól impulzuskontrollra szocializálják a gyermekeket (Ho, 1994), euro-amerikai kontextusban a verbális és a kognitív készségek fejlesztésére, valamint a független, szabad én mielőbbi kialakulására helyezik a hangsúlyt (pl. Keller és Demuth, 2007). Míg kelet-ázsiai kontextusban a kérdés a már elsajátított, megértett anyag után lép be utolsó lépésként a tanulás folyamatába (Pratt és Wong, 1999), addig euro-amerikai diákok esetében a kérdés a megértéshez vezető út kiindulópontja lesz. Kim (2002) vizsgálata is tükrözi a kommunikáció, a verbalizálás kitüntetett szerepét a nyugati tradíciókban; eredményei rávilágítanak, hogy euro-amerikaiak esetében a feladat közbeni hangos gondolkodás növelte a teljesítményt, míg az ázsiai-amerikaiak esetében negatívan hatott arra.

Összességében az észak-amerikai individuális alapokon nyugvó, személyes preferenciákra építkező tanulásmegközelítés a kognitív és a kommunikációs készségek fejlesztését tűzi ki célul. E folyamatban a személyes érdeklődés, a kíváncsiság és a kreativitás kap kiemelt hangsúlyt. A tanulás többnyire problémamegoldást jelent, ahol a feladat által követelt képességek és a tanuló saját, meglévő képességei összevetésének eredménye adja a kifejtendő erőfeszítés mértékét. A független énkonstrukció, a személyiség belső konzisztenciája, a rögzültképesség-felfogás az énfelnagyító torzításoknak kedvez, a sikerkeresést és kudarckerülést támogatja.

A bemutatott tanulásmegközelítések (erény- és elmeorientáció) képezte a tanuláskoncepció legtöbb kulturális alapú vizsgálatának tárgyát, melyeket többnyire a megközelítések megszületését életre hívó országokban, Kínában és az Amerikai Egyesült Államokban (a továbbiakban USA) kutattak. Van Egmond (2011) európai országokra is kiterjesztette a vizsgálatot, az elme- és erényorientáció életszerűségét vizsgálta Németországban, Romániában és Lengyelországban. Noha az eltérő megközelítések két külön skálával, illetve szcenáriókkal történő mérése az elmeorientáció meglétét támogatta, felmerül a kérdés, hogy az eredetileg az európai térségtől eltérő kultúrkörnyezetben feltárt eredményekre való kizárólagos hagyatkozás mennyiben torzítja ezeket az adatokat. Li (2001) eredeti vizsgálatában az énikus, az egyedi kulturális sajátosságokat figyelembe vevő kutatások mellett emelt hangot a kérdőívek kultúráról kultúrára utaztatásával szemben (etikus kutatás). Az európai térségre koncentrálna, az európai országok tanuláskoncepciójának feltárása során, szintén Li eredeti koncepcióját szem előtt tartva, az adott ország kulturális, történelmi és politikai sajátosságainak figyelembe vételét kellene célként kitűzni, különösen tanulva a kulturális dimenziókat vizsgáló nagy nemzetközi vizsgálata-

tok eredményeiből, melyek egy-egy adott térségen (pl. Európa, Kelet-Ázsia) belül is jelentős országok közötti különbséget tártak fel (pl. *OECD*, 2003).

A magyar tanulásfelfogás

Magyarország a kulturális dimenziókat tekintve Amerikától és Kínától is eltérő képet mutat, individualista és kollektivista jegyek egyaránt jelen vannak a magyar értékorientációban. Az 1989-ben bekövetkezett rendszerváltás érezteti hatását a jelen levő kulturális értékeken és viselkedési normákon: a korábbi kollektivista értékrend az individualizmus felé közelít a volt szocialista országok fiataljainak generációjában (Fülöp, 2005; Hofstede és Hofstede, 2005; House, Hanges, Javidan Dorfman és Gupta, 2004)⁴. A magyar fiatalok megnövekedett materialista törekvéssel, a közérdek, valamint a politika iránti csökkent érdeklődéssel jellemezhetőek (Macek, Flanagan, Galloway, Kostron, Botcheva és Csapó, 1998; Fülöp és Sebestyén, 2011).

Ugyanakkor a *GLOBE*-vizsgálat (House és mtsai, 2004) eredményei arra is rámutatnak, hogy a magyarok sokkal érzékenyebben reagálnak a társadalom és a kisközösség szétválasztására, mint amerikai társaik. Míg Magyarországon intézményi szinten erősebb az individualizmus, mint az USA-ban, a csoportszintű kollektívizmus terén a magyar adatok magasabbak, ami azt mutatja, hogy a magyarok kollektivistábbak az ingroup (család, ismerősök) és a mindennapi szorosabb interperszonális kapcsolatok tekintetében, mint az amerikaiak. A vertikális célok tekintetében Magyarországon nem léteznek erős kulturális vezérelvek. A *World Values Survey*⁵ magyar eredményei a normakövetés hiányáról számolnak be, Gelfand és munkatársai (2011) a kötöttség-lazaság kulturális dimenziót vizsgáló – 33 ország részvételével zajló – kutatásában szintén azt találta, hogy Magyarország a leglazább társadalmak közé tartozik, ahol a szociális normák ereje a leggyengébb a deviáns viselkedések magas szintű elfogadása mellett.⁶ A TÁRKI kutatásai (Tóth, 2009) hasonlóképpen a társadalmi szintű bizalmatlanságról, értékvesztettségről és a korrupció magas szintjéről számolnak be. Más hazai vizsgálatok szintén társadalmi anomióáról, a szabálytartás hiányáról, a tisztességtelen eszközök, a csalás megjelenéséről és akceptálásáról szólnak, mely tényezőket a siker háttérében álló kulcs tényezőként tartanak számon (pl. Fülöp, 2008, 2009; Orosz, 2009). A társadalmi szinten jelentkező szabályszegő, normasértő magatartás a magyar iskolákban is megjelenik. Fülöp, Ross, Pagar Kuscer és Razdevsek Pucko (2007) három nemzetet (brit, szlovén, magyar) érintő kulturális összehasonlító kutatásában azt találta, hogy a magyar általános iskolákban fordult elő a legtöbb csalás. A tanárok reakciója a csalás észrevételekor a szabálykövetés normájának verbális hangoztatása volt, azonban amikor a többi gyermek hívta fel a fi-

⁴ Ugyanakkor már a szocializmus alatt az ideológiailag támogatott közérdek mellett jelen voltak az individualizmusra utaló jelek is Magyarországon (Fülöp, 2009).

⁵ <http://www.worldvaluessurvey.org/>

⁶ Mind az USA, mind Kína Magyarországnál kötöttebb kultúrának számít (Magyarország: 2,9; USA: 5,1; Kína: 7,9), a 33 vizsgált ország viszonylatában a középértékhez közel (érték: 6-7) helyezkednek el, az USA inkább laza, míg Kína inkább kötött kultúrának tekinthető (Gelfand és mtsai, 2011. 1. táblázat).

gyelmet a tisztességtelen tevékenységre, a tanárok árulónak tekintették a gyermeket, így mintegy „fekete pedagógiaként” (*Hunyady, M. Nádasi és Serfőző, 2006*), impliciten épp a tisztességtelenség normáját erősítették meg a diákokban. Következésképp, a magyar iskola akaratlanul is azt neveli a tanulóba, hogy tisztességtelen eszközök igénybevételevel lehet boldogulni az életben, a normasértés válik követendő normává (*Fülöp, 2008; Csermely és Fülöp, 2009*).

Mindezek alapján Magyarországra a vertikális célok, a kulturális előírások szintjén a normanélküliség, a megosztottság, a társadalmi konszenzus hiánya jellemző, így – felsőbb rendű erős célok híján – az egyéni tapasztalatoknak, személyes kapcsolathálóknak lesz kitüntetett szerepe az attitűdformálásban. A PISA-vizsgálatok (*OECD, 2003, 2011; Balácsi, Ostorics, Szalay és Szepesi, 2010*) eredményei szintén a szétagoltságot erősítik meg. Magyarország iskolarendszere kifejezetten szelektív, az OECD-országokhoz képest határozottan magas az iskolák közötti különbség a diákok teljesítménye tekintetében. Magyarországon a kiinduló társadalmi háttérnek óriási a szerepe az iskolaválasztásban, az oktatás hátránykompenzációs képessége alacsony, nagyon erős az összefüggés a gyermekek iskolai teljesítménye és társadalmi háttéré között, az eltérő szociokulturális háttérrel magyarázott teljesítménykülönbségeket az iskola nem képes kompenzálni. A magyar oktatási rendszer sajátossága 2003 óta lényegében nem változott, az iskolák közötti különbség hatása a nemzetközi körképben továbbra is az egyik legmagasabb Magyarországon (*OECD, 2010, 2011; Balácsi, Ostorics, Szalay és Szepesi, 2010*).

A szociális, gazdasági és kulturális háttérén kívül más teljesítményhez hozzájáruló tényezőket is vizsgált a PISA-felmérés. Mérte, hogy a hallgatók mennyire motiváltak belsőleg (intrinzik), azaz milyen mértékben hajtja őket a tanulásból származó öröm, a tanulás pusztá élvezete, illetve milyen mértékben mutatnak extrinzik motivációt, amikor a tanulást annak folyamatán kívüli tényezők, a jutalom vagy a büntetés határozzák meg (*OECD, 2003*). A magyar diákok viszonylag magas pontszámot értek el az extrinzik motiváció skáláján, ami jelzi a külső tényezők tanulásban játszott jelentős szerepét (pl. cél-elérés, munkaerő-piacon való elhelyezkedés, tanulmányi előmenetel). Az extrinzik, instrumentális motiváció különösen a nyelvtanulásban jelentős. Magyar általános iskolás diákok nyelvtanulási szándékát erősebb mértékben határozza meg az instrumentális motiváció (amikor a nyelvtanulást pragmatikus célok vezérlik, például fizetésemelés, szakmai előmenetel vagy jobb állás), mint az integratív motiváció (amikor a nyelvtanulást a más nyelven beszélő emberekkel való kommunikáció vágya és az eltérő kultúra mélyebb megismerése vezérli; *Csizér és Kormos, 2008*).

Az instrumentális motiváció jelentősége mellett mind a PISA 2000 és 2003-as vizsgálatok (*OECD, 2003*), mind a hazai kutatások a memorizáló tanulás túlsúlyáról számolnak be a magyar tanulók körében (*B. Németh és Habók, 2006*). Egy kínai és magyar összehasonlító vizsgálat (*Sebestyén, 2009*), amely a matematika iránti attitűdöt vizsgálta, szintén a memorizálás jelentőségét mutatta magyar szakközépiskolás diákok esetében. A szabályok pontos követése, a megoldáshoz vezető lépések betartása lényegesebb volt a magyar, mint a kínai diákok számára. Az erőfeszítésnek tulajdonított fontosság ugyan mindkét mintában meghatározó volt, azonban a mentális erőfeszítés jelentősége a kínai diákok esetében érvényesült. A magyar diákok az erőfeszítés szerepére direkt rákérdezve kiemelkedő jelentőségűnek tartották azt, azonban az indirekt kérdésekre adott válaszaik

alapján úgy tűnik, a gyakorlatban nem alkalmazzák. A memorizálásba vetett erős hit a mentális erőfeszítés csökkenésében manifesztálódik számukra. Továbbá, az eredmények szerint a magyar szakközépiskolás diákok matematika iránti attitűdje individualistább, mint kínai társaiké (pl. kevésbé látják úgy, hogy szüleik véleménye kapcsolatban állna matematikai teljesítményükkel, erőfeszítésükkel, saját ítéletük a matematika jelentőségéről meghatározóbb ezekben a tényezőkben).

A tanulás jelenségekörének egy-egy aspektusára vonatkozó hazai kutatások szép száma ellenére (pl. motiváció: Réthy, 2003; Józsa, 2007; tantárgyakkal kapcsolatos attitűd: Csapó, 2000; szociálisérdek-érvényesítő képesség: Kasik, 2010) csak elvétve találhatunk olyan kutatásokat, amelyek átfogóbb elemzést adtak volna, és a tanulás fogalmának globális vizsgálatát célozták meg. Egy 20 település bevonásával végzett hazai kérdőíves felmérés (Szigeti Tóth, 2009) a tanulásba bevonható felnőttek kulcskompetenciáit és tanulási igényeit tárta fel. Az eredmények alapján a megkérdezettek többsége fontosnak tartja a formális oktatáson kívüli képzés értékét, véleményük szerint az iskola csak egy lehetőség a tanulásra. Azonban a nem formális tudáselsajátításnak – jelentősége ellenére – a gyakorlatban a „bizonyítvány” mint formális bizonyíték dominanciáját látják érvényesülni. Az iskolán kívüli tanulás során szerzett tudás társadalmi támogatottságáról, elismeréséről kedvezőtlen tapasztalataik vannak. Bár az iskolai tanulást tekintik a tudáselsajátítás legelfogadottabb útjának, a megkérdezettek többségének nem fűződik pozitív élménye az iskolai tanulmányokhoz. A tanárokkal szemben legfőbb kritikaként az fogalmazódik meg, hogy csak ismertetik a kívánt tudást, de nem segítenek annak elsajátításában. A tanulási erősségek és gyengeségek megítélésében legjobbnak a szóbeli felfogóképességeket tekintették, ezt követték a matematikai és a logikai képességek, és legrosszabb pozícióba a kulturális tudás (ösztönös, érzelmi kultúra) került; motiváltságukat átlag alattinak tartották, amit főleg a költségigényes oktatásnak tulajdonítottak.

A fenti vizsgálatok alapján a magyar diákokat nagyrészt pragmatikus törekvések jellemzik, a munkaerő-piaci érvényesülés lesz a tanulás alapja, ahol sok esetben a tisztességtelen, immoralis eszközök igénybevétele is megengedett. Szigeti Tóth (2009) kvantitatív kérdőíves vizsgálatán kívül nem találtunk olyan hazai kutatást, amely a magyar tanulásfogalom széles körű feltárását célozta volna meg oly módon, hogy az későbbiekben összevethető legyen más nemzetek tanulásképeivel is.

Az empirikus vizsgálat

Célok

A tanulmányban bemutatott vizsgálat elsődleges célja hazai felsőoktatásban tanuló és felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatal felnőttek tanulásfelfogásának a feltárása volt. E mellett célunk volt az eredmények összevetése a korábban Li (2001, 2003) által feltérképezett kínai és amerikai tanuláskonceptióval.

Módszer

A vizsgálatban – annak érdekében, hogy megbízhatóan összevethetővé váljanak a különböző kultúrák tanulásfogalmai – a kínai és az amerikai modell feltárásához használt prototípus módszerét alkalmaztuk (Rosch, 1978; Shaver, Schwartz, Kirson és O'Connor, 1987). A prototípus megközelítés alapja, hogy hasonló eseményekkel, tárgyakkal, fogalmakkal való ismételt találkozás során az emberek a tárgyak, fogalmak, események kategóriarendszereinek mentális reprezentációit vagy sémáit alkotják meg (Rosch, 1978; Shaver, Schwartz, Kirson és O'Connor, 1987). Ez a sematikus kategóriarendszer a későbbiekben strukturálja a jelenséggel kapcsolatos észlelést, gondolkodást, továbbá szervezi és irányítja a viselkedést. A kategóriarendszerek mentális reprezentációi két dimenzió (vertikális és horizontális) mentén írhatók le. A vertikális dimenzió, mely a kategóriák közötti hierarchikus kapcsolatot tárja fel, a specifikusság-absztraktság mentén bontja szintekre a fogalomstruktúrát. Az alapszinten helyezkednek el a kevésbé absztrakt, a vizsgált jelenséget leggyakrabban leíró fogalmak (pl. szék); az alapszint felett elhelyezkedő szintek egyre absztraktabb, általános kategóriákat jelölnek (pl. bútor, lakberendezési tárgy); míg az alapszint alatt elhelyezkedő szinteken a jelenség egyre specifikusabb fogalmi kapnak helyet (pl. konyhai szék, háromlábú konyhai szék). A horizontális dimenzió az azonos szinten található kategóriákkal foglalkozik (pl. szék, asztal).

Minden kategóriának van egy központi eleme, prototípusa, ami a kategória legjobb példánya. Az emberek általában a prototípushoz való hasonlóság mentén sorolnak kategóriákba: amilyen mértékben az adott kategóriaelem hasonlít a prototípusra, olyan mértékben reprezentálja jól az adott kategóriát. A vizsgált kérdéskörre vonatkoztatva a tanulásfogalom hierarchikus struktúrájában az alapszintű kategóriák jelentik a tanulással kapcsolatba hozott legáltalánosabb jelentésszegmentumokat, a fölérendelt kategóriák absztraktabb jelentésszervező funkcióval bírnak, és az alárendelt kategóriákban találhatók a tanuláshoz kapcsolódó specifikus fogalmak. A jelentéseket leíró kategóriarendszerek struktúrája (alárendelt, fölérendelt, alapszintű kategóriák) univerzális, kultúrafüggetlen, azonban a kategóriák tartalma, a prototípusok mibenléte kultúraspecifikus (Li, 2003). A prototípus-elmélet lehetőséget nyújt interkulturális vizsgálatok elvégzéséhez, ami során a vizsgálni kívánt jelenség nem környezetétől megfosztva, hanem az adott szociokulturális környezetben tárható fel. Ezáltal a különböző kultúrákban vizsgált jelenségszerek tartalmi aspektusaikban összehasonlíthatóvá válnak.

Az eljárás két fő lépésből állt: tanuláshoz kapcsolódó fogalmak listájának megalkotása, valamint e fogalmak hasonlóság mentén történő osztályozása. Az asszociációs feladatként jellemezhető első lépés négy – egymásra épülő – alfolyamatot tartalmazott:

- 1) Első lépés a szabad asszociáció hívószavának kiválasztása volt, ami a szógyakoriság segítségével történt. A szógyakoriság olyan standardizált nyelvi index, amely megmutatja, hogy egy adott nyelvben milyen gyakorisággal fordul elő egy szó. Minél magasabb az index, annál gyorsabb és pontosabb az adott szó felismerése a vizsgált nyelvben. A tanulás jelenségkörére vetítve, a kínai nyelvben ez a kifejezés a 'xuexi' (Li, 2001, 2002), az amerikaiban a 'learn/learning' (Li, 2003), a magyar nyelvben a 'tanulni' terminus volt. A megfelelő magyar szóalak megtalálá-

sában az internetes szövegbázisra épülő *Szósablya*⁷ volt segítségünkre (gyakoriság: 24 862).

- 2) A hívószó kiválasztása után a 'tanulni' kifejezéssel kapcsolatban álló kezdeti lista megalkotása következett. A folyamat során három diplomás személy (magyar: két nő és egy férfi) adott szabad asszociációkat a kiválasztott hívószavakra. Ennek eredménye egy 247 szóból álló magyar lista lett (kínai: 145 tétel, amerikai: 242 tétel; *Li*, 2003).
- 3) Az eljárás következő lépéseként további 20 egyetemista (magyar: 12 nő és 8 férfi) nézte át és bővítette ki a kezdeti listát, amely esetünkben 461 magyar tételből álló listát eredményezett (kínai: 478 tétel, amerikai: 496 tétel; *Li*, 2003).
- 4) Végül a lista validálása következett, amely során további 60 személy (magyar: 40 nő és 20 férfi) ítélte meg egy négyfokú Likert-skálán a kibővített lista tételeit a tanulással való kapcsolatuk erőssége mentén (1: *nincs kapcsolatban*, ... 4: *erős kapcsolatban áll a tanulás fogalmával*). A listát online töltötték ki. A végső itemsorból kikerültek azok a tételek, amelyeknek tanulással való kapcsolatának megítélése 2,66 alá esett (az eredeti eljárást követve: *Shaver* és *mtsai*, 1987; *Li*, 2003).

A prototípus-eljárás második lépcsője a 'tanulni' kifejezéshez kapcsolódó fogalmak hasonlóság mentén történő osztályozása. Az eredeti vizsgálatban (*Li*, 2001) a végső lista mindegyik tételét egy 3,81x6,35 cm méretű kártyára nyomtatták ki, ezeket 100 felsőoktatásban tanuló személy szabadon osztályozhatott. Jelen vizsgálatban a kategorizáció megkönnyítése érdekében a 100 egyetemista (68 nő és 32 férfi) egy web alapú kategorizációs program segítségével csoportosította a tételeket. A képernyőn olvasható instrukció a következő volt:

„Ez a vizsgálat a tanulással foglalkozik. Meg szeretnénk tudni, hogy melyek azok a tanuláshoz kapcsolódó fogalmak, amelyek hasonlóak egymáshoz, egy csoportba tartoznak, és melyek különbözőek, tehát külön csoportba kerülnek. A képernyőn tanulással kapcsolatos szavakat és kifejezéseket fogsz látni. Azt szeretnénk, ha kategóriába sorolnád ezeket a fogalmakat aszerint, hogy mely fogalmak hasonlóak egymáshoz és melyek különbözőek. Kérlek, próbálj meg nevet adni a kategóriáknak. Nincsen egyetlen helyes osztályozási mód – annyi csoportot gyárthatsz, amennyit akarsz, annyi kifejezést rakhatsz az egyes csoportokba, amennyit jónak látsz. A csoportosítás gondos odafigyelést igényel; mielőtt befejeznéd, győződj meg róla, hogy mindegyik kifejezés a számodra megfelelő csoportba került.”

Vizsgálatunkban a szoftver segítségével a kitöltőknek lehetőségük nyílt bármilyen internet-hozzáféréssel rendelkező számítógépen csoportosítani a kifejezéseket, mely körülbelül 40–45 percet vett igénybe. Mentés funkció nem volt a programba építve, ezért a kategorizációt egy ülés alatt végezték a vizsgálati személyek.

A csoportosítás eredményeit a tanuláshoz kapcsolódó kifejezések mentén egy 218x218-as mátrixban jelenítettük meg, ahol az egyes cellák adatai arra vonatkoztak,

⁷ <http://szotar.mokk.bme.hu/szoszablya/searchq.php>

hogyan milyen gyakorisággal soroltak két tételt ugyanabba a kategóriába. A tanuláskonceptió végső struktúrája agglomeratív hierarchikus klaszteranalízis segítségével, a legközelebbi szomszéd elve mentén rajzolódott ki. A klaszteranalízis olyan statisztikai eljárás, amely adathalmazok homogén csoportosítását teszi lehetővé (Sajtos és Mitev, 2007). Vizsgálatunkban egy klaszterbe azok a tételek tartoznak, amelyeket a vizsgálati személyek többsége egy kategóriába sorolt. Az összevonáson alapuló klaszterelemzés először minden elemet külön klaszterként kezel, majd ezeket vonja össze nagyobb klaszterekbe, míg végül egy, az összes elemet tartalmazó klasztert kapunk. Vizsgálatunkban az elemek összevonása a legközelebbi szomszéd elve (*nearest neighbour*) alapján történt, ami a két klaszter közötti távolságot a két legközelebbi elem távolsága alapján számolja ki. Az adatok értelmezése, valamint a kínai és az amerikai mintával való összehasonlíthatóságuk végett a klaszterelemzés eredményeként kapott dendogramot négy szint után vágtuk meg. A négy szintű hierarchikus ábra alaposabb bepillantást enged a tanulásmodellek leglényegesebb kategóriáinak rendszerébe, feltárja azokat a kiemelt dimenziókat, amelyek mentén a hallgatók a tanuláskonceptiót szervezik. A klaszteranalízist az SPSS 17.0 szoftverrel végeztük.

Minta

A kutatásban – az összes alfolyamatot figyelembe véve – 183 felsőoktatásban jelenleg részt vevő, illetve már diplomával rendelkező személy vett részt (122 nő és 61 férfi; átlag életkor: 24,8), akiknek bevonása több szakterület érintésével (pl. jog, pszichológia, közgazdaságtan, műszaki), a hólabda módszer segítségével közösségi portálon (pl. Facebook) való hirdetés, illetve személyes megkeresés útján történt. A hólabda módszer az adatgyűjtés olyan módja, amely során az ismerősök ismerőseinek bevonásával bővül a minta, ezért használatával viszonylag gyorsan lehet nagy mennyiségű adatot gyűjteni. A mintába kerülés feltétele (az amerikai és a kínai vizsgálat alapján – Li, 2001) a felsőoktatásban való aktuális vagy már lezárt (maximum 3 év a diploma megszerzése óta) részvétel volt. A magyar adatgyűjtés 2010-ben zajlott Budapesten.

Eredmények

A saját vizsgálatunkból származó magyar eredményeket Jin Li (2003) kínai és amerikai eredményeivel való összevetésével mutatjuk be. Az összehasonlítás létjogosultságát a mintavétel és a módszer egyezése indokolja. Először az asszociációs rész, majd a kategorizációs folyamat eredményeit ismertetjük.

Az asszociációs vizsgálati szakasz eredményei szerint a hívószavakra adott kifejezések tekintetében nincs jelentős különbség a kultúrák között (magyar: 218, kínai: 225, amerikai: 203). Mindhárom kultúra gazdag fogalmi keretben és szofisztikált módon gondolkodik a tanulásról, azonban a hasonlóságok mellett jelentős eltéréseket is találunk, melyek nyelvészeti és tartalmi szempontokat érintenek.

Nyelvészeti szempontból a magyar tételek 90%-a egyszavas általános kifejezéseket tartalmazott, például *diploma* vagy *könyv*. Az amerikai eredmények szintén az egyszavas kifejezések dominanciájára mutatnak rá (a végső lista 74%-a; pl. megvitatás, diagram; Li, 2003). Ugyanakkor a kínai tételek 92%-át többszavas terminusok alkották, gyakran konfuciánus tanításokat tartalmazó közmondásokat és szólásokat idézve, például *Tanulni és nem gondolkodni: hiábavaló fáradság; gondolkodni és nem tanulni pedig: veszedelmes* (Li, 2003).

A tanuláshoz kapcsolódó kifejezések tartalmára fókuszálva szintén érdekes különbségeket találtunk. A 'tanulni' kifejezéshez legerősebben kapcsolódó (a négyfokú Likert-skálán a legmagasabb átlagértékeket mutató) 20 tétel (1. táblázat), ami a fogalom központi magjának számít és a fogalomfejlődés szempontjából a legjelentősebb bázisnak tekinthető, minőségileg eltérő kifejezéseket takart, más-más lényeges aspektusára utalva ezzel a tanulásnak.

1. táblázat. A 'tanulni' fogalomhoz a 20 legerősebben kapcsolódó magyar, amerikai és kínai kifejezés

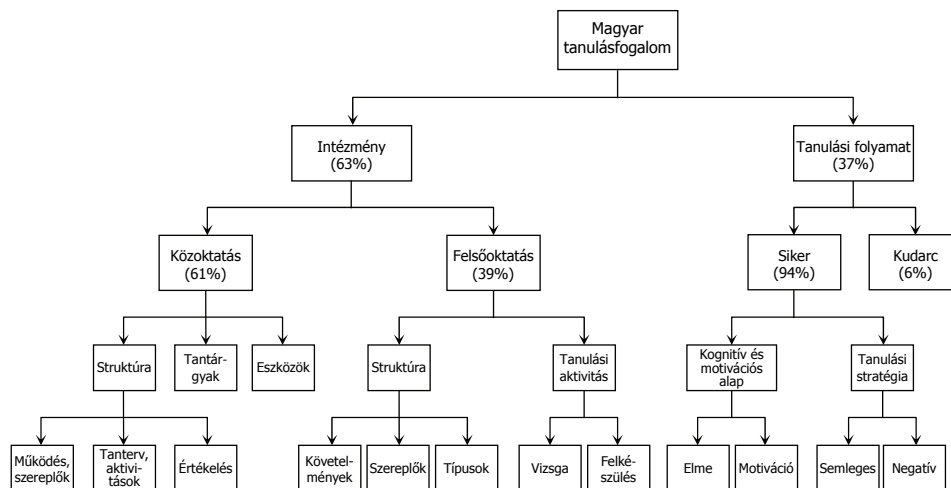
Sorrend	Magyar tételek	Amerikai tételek (Jin Li személyes közlése nyomán)	Kínai tételek (Jin Li személyes közlése nyomán)
1.	tanítani	tanulás (<i>study</i>)	egy életen át tanulni
2.	felsőoktatás	gondolkodás	alapos olvasás
3.	államvizsga	tanítás	kitartóan tanulni
4.	iskola	iskola	könyveket olvasni
5.	memorizálás	oktatás	szorgalmas
6.	egyetem	olvasás	kiterjedt tudás és sokoldalú képesség
7.	nyelvtanulás	tanár	tanulás
8.	diploma	könyvek	elköteleződés a tanulás iránt
9.	life-long learning	kritikus gondolkodás	tanul, mintha szomjazna vagy éhezne
10.	vizsgaidőszak	agy	a tanulásnak nincsenek határai
11.	házi feladat	felfedezés	koncentráció a tanulásban
12.	oktató	megért	vágyni a tanulásra
13.	abszolválni	információ	nagy fájdalokat elviselni a tanulás során
14.	érettségi	tudás	tudás keresése
15.	nyelvvizsga	motiváció	a művelt személy megérti az érvelést
16.	szakdolgozat	könyvtár	külföldön tanulás
17.	tanár/tanárnő	hallgatók	mindent elkövet, hogy művelje magát
18.	Ph.D.	cselekvés általi tanulás (<i>learn by doing</i>)	Tanulni és nem gondolkodni: hiábavaló fáradság; gondolkodni és nem tanulni pedig: veszedelmes. (<i>Konfuciusz</i>)
19.	tudás	ötletek alkalmazása	Tanulás során értjük meg tudásunk nem megfelelő voltát. (<i>Konfuciusz</i>)
20.	műveltség	kommunikáció	A tartós szorgalom útja vezet a tudás hegyére; a nehézségek elviselése biztosítja a csónakot a tanulás végtelen tengerén.

A magyar lista főleg pragmatikus célokhoz kapcsolódó kifejezéseket tartalmazott (a tételek 40%-a sorolható ide, pl. érettségi, szakdolgozat), és olyan kimeneti vagy bemene- ti feltételek, illetőleg formális követelmények szerepelnek benne, amelyek szükségesek a tanulmányi lépcsőn való előrehaladáshoz, egy magasabb oktatási szintre lépéshez. A ma- gyar tételek többsége a formális oktatási környezethez köthető, a strukturális elemek fel- sorolásával a tanulás főleg intézményi kontextusban konceptualizálódik.

Az amerikai tanulásfogalomhoz legerősebben kapcsolódó kifejezések jellemzően mentális, kognitív folyamatokat tükröztek (az itemek 30%-a, pl. gondolkodás, megért), amelyek az amerikai esetben is főleg az iskolában elhangzott tananyag elsajátításához já- rulnak hozzá (pl. tanár, iskola, tanítás). Az első 20 kifejezés között helyet kaptak a tu- dáselsajátításban szerepet játszó speciális, az amerikai pedagógiai gyakorlatban előszere- tettel alkalmazott, a tanulók aktivitását igényelő tanulási/oktatási formák (az itemek 25%-a, pl. a cselekvés általi tanulás [*learning by doing*], kommunikáció, ötletek alkal- mazása).

A magyar és az amerikai példával szemben a kínai lista gerincét olyan kifejezések alkotják, amelyek a tanulói attitűdhöz, illetve a személyek tanulás iránti elköteleződésé- hez kapcsolhatók (az itemek 80%-a, pl. nagy fájdalmakat elviselni a tanulás során, vágy- ni a tanulásra), kevésbé jelennek meg külső tényezők (pl. oktatási törvény, intézmény) által előírt formális követelmények. A kínai 'tanulás' kifejezés szélesebb bázison kon- ceptualizálódik, az egyének indíttatásától vezérelve intézményrendszertől függetlenül létrejöhét, bármilyen tudás megszerzésére alkalmas szituációban.

A prototípus módszer második lépcsője a kategorizációs feladat volt. A klaszteranalí- zis eredményeként létrejövő négy szintű hierarchikus ábra alaposabb bepillantást enged a tanuláskoncepciók fogalmi rétegződésének alakulásába (l. 1–3. ábra).



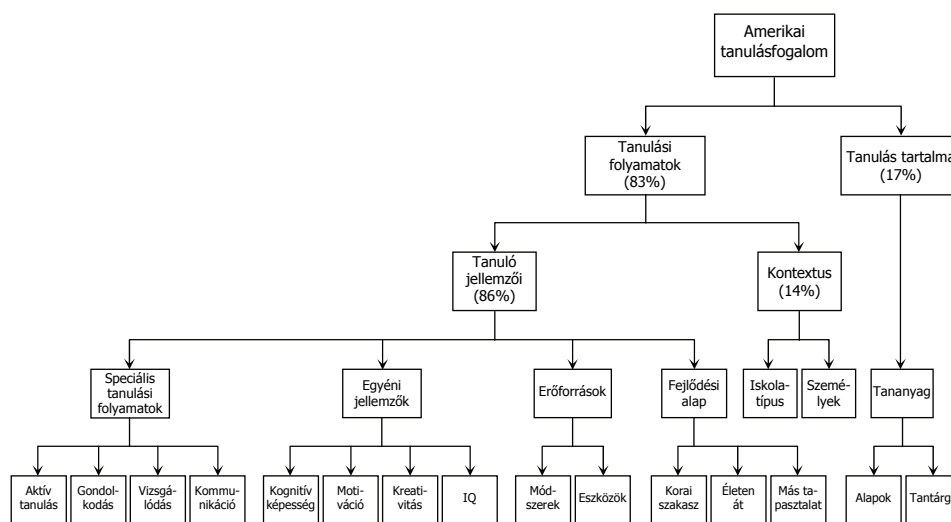
1. ábra

A magyar tanulásfogalom hierarchikus ábrája

(A zárójelben lévő számok az adott kategóriába tartozó itemek százalékos arányát mutatják mindig az eggyel feljebb lévő szintet véve 100%-nak.)

A magyar tanuláskonceptió (l. 1. ábra) jellemzően leíró jellegű, semleges kifejezéseket foglal magában és tipikusan intézményi jellegzetességeket fed fel. Erre utal azon itemek nagy száma (63%), amelyek az 'Intézmény' elnevezésű fölérendelt kategória alá esnek. Az intézményi ág tovább differenciálódik a képzési szintek mentén közoktatásra (az itemek 61%) és felsőoktatásra (az itemek 39%-a), amit az alsóbb szintek tovább specifikálnak jellemzően strukturális faktorok alapján. A tanulásfogalom kisebb, de még mindig jelentős hányadát (az itemek 37%-a) a tanulási folyamathoz kapcsolódó kifejezések alkotják az 1. ábra jobb oldalán, melyek a tanulást annak sikeres és kudarcra teli kimenete mentén bontják két alkategóriára. Utóbbiaknál nagyobb hangsúly helyeződik a sikeres útvonalra (94%), mint a nem kívánt kimenetelre (6%, pl. felejtés, műveletlenség, diszlexia). A sikeres kimenetel alá eső tételek a tanulás pozitív eredményében szerepet játszó kognitív (pl. agy, képesség, tudás) és motivációs (pl. kötelező, munka, megmérettetés) bázist írják le, valamint a sikerre vezető tanulási stratégiákat tartalmazzák (pl. gyakorlás, integrálás, kérdezni).

Az amerikai tanuláskonceptió a magyar tanulásreprezentációhoz hasonló struktúrájú, azonban tartalmilag eltérő ábrát kínál (l. 2. ábra). Túlnyomóan leíró, semleges kifejezésekből áll, amelyek jellemzően a tanulás folyamatát írják le (az itemek 83%-a) a tanulók jellemezőivel és a szociális kontextussal, valamint az elsajátítandó tudás jellegét (az itemek 17%-a). A tanulásfogalom olyan speciális tanulási módszereket hangsúlyoz, mint az aktív tanulás, a kíváncsiság, a gondolkodás és a kommunikáció, illetve a tudás elsajátításában a tanulók kognitív képességét, intelligenciáját, kreativitását és motivációját emeli ki. A tudás megszerzése jellemzően oktatási intézményi kontextusban realizálódik (Li, 2003).

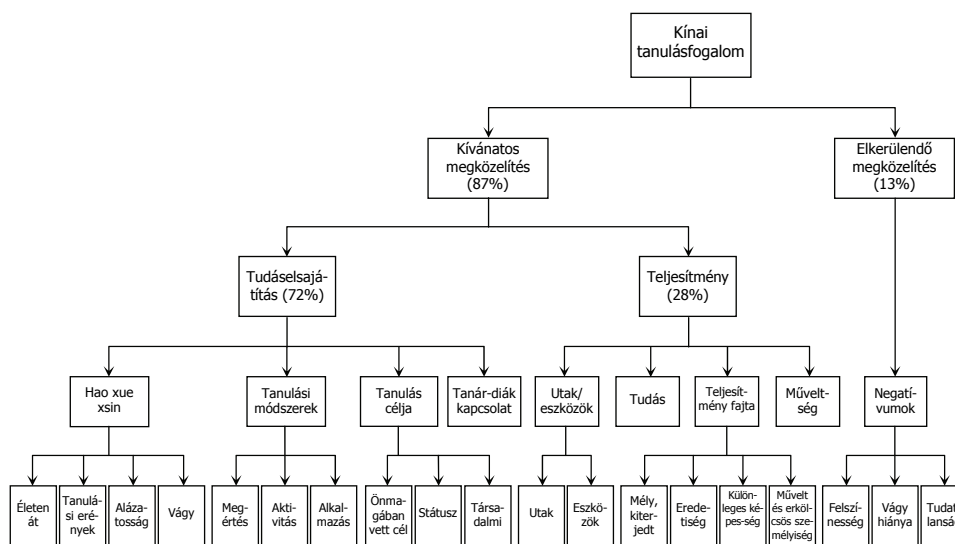


2. ábra

Az amerikai tanulásfogalom hierarchikus ábrája (Li, 2003. 261. o. alapján)

(A zárójelben lévő számok az adott kategóriába tartozó itemek százalékos arányát mutatják mindig az eggyel feljebb lévő szintet véve 100%-nak.)

A kínai tanulásfogalomnak a magyarral és az amerikaival szembeni értékközpontúságát és érzelmetelítettségét jól szemlélteti a két főlérendelt kategória elnevezése: a tanulás kívánatos és elkerülendő megközelítése (l. 3. ábra). Az itemek 87%-a a tanulás pozitív megközelítéséhez kapcsolódik, ami a tanulás vágyott és kívánatos aspektusait sorakoztatja fel. Az ábrán kisebb súllyal szereplő (az itemek 13%-a) jobb oldali elkerülendő ág a tanulás nem kívánt, elkerülendő aspektusait tartalmazza. Azok a kifejezések szerepelnek itt, amelyek meggátolják vagy rossz irányba vihetik a tanulást (tudatlanság, vágy hiánya). A baloldali ág alapján a tanulás markánsabban kapcsolódik a tudás elsajátításához, egy folyamathoz (az itemek 72%-a), mint a teljesítményhez, végcélhoz (28%). Az előbbi kulcsdimenziója a *szívvel-lélekkel tanulás* (*hao xue xin*; a legnagyobb kategória, az összes tétel 28%-át tartalmazza), ami a következő lényeges alkategóriákat tartalmazza: (1) élethosszig tartó tanulás, (2) a tanulási erények kvartettje (szorgalom, a nehézségek elviselése, kitartás, koncentráció), (3) szerénység és (4) vágy a tanulásra. Ezen eredmény lényeges volta miatt a kínai tanuláskoncepciót a szívvel és lélekkel való tanulás, azaz HXX (*hao xue xin*)-megközelítésnek nevezték el (*Li, 2002*).



3. ábra

A kínai tanulásfogalom hierarchikus ábrája (*Li, 2003. 262. o. alapján*)
(A zárójelben lévő számok az adott kategóriába tartozó itemek százalékos arányát mutatják mindig az eggyel feljebb lévő szintet véve 100%-nak.)

Összegzés

A vizsgálat célja a felsőoktatásban tanulók és felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatal felnőttek tanulásfogalmának feltárása, valamint ezen eredmények kínai és amerikai tanulásfogalmakkal való összevetése volt. A tanuláskonceptiók bemutatása nyomán, az asszociációs és a kategorizációs rész eredményeit összegezve, annak ellenére, hogy mindhárom minta kidolgozott és árnyalt fogalmi térképpel rendelkezik a tanúlással kapcsolatban, jelentős különbségek mutatkoznak abban a tekintetben, hogy mire helyeződik a hangsúly a tanuláskonceptiókban.

Az összevetés egyik eredménye, hogy ugyan mindhárom fogalomban megtalálhatók az oktatás strukturális, intézményi jellemzőire utaló elemek, melyek azonban eltérő súlytal szerepelnek a reprezentációban. A kínai felfogásban a strukturális elemek alsóbb szinten helyezkednek el kevesebb ide tartozó tétellel, az amerikaiban már hangsúlyosabban jelentkeznek több és magasabb szinten álló kategóriákat is érintve, azonban a legjelentősebb pozícióban a magyar tanulásfogalomban jelennek meg fölérendelt, átfogó kategóriaként. Továbbá míg az amerikai tanuláskonceptió esetén a hierarchikus ábra kevesebb itemét tartalmazó jobb ága tartalmazza az intézményi tételeket és a bal oldalán foglalnak helyet a tanulói jellemzők és tanulói stratégiák, addig a magyar mintában éppen fordítva: az ábra dominánsabb bal oldala szól a szerkezeti, strukturális elemekről és a kevesebb itemet tartalmazó jobb oldal írja le magát a tanulási folyamatot, annak kognitív és motivációs bázisával együtt. Az eredmények alapján a mintában szereplő magyar diákok meglehetősen körülírt képpel rendelkeznek a magyar oktatási rendszer intézményi struktúrájáról és formális háttéréről, világos számukra képzési szintekre lebontva, hogy ki (pl. szereplők) és mit (pl. tantárgyak) vár el tőlük.

A strukturális elemek, intézményi háttérhez kapcsolódó tényezők jelentősebb szerepet játszanak a magyar megközelítésben, erőteljesebb szervezőhatással bírnak a tanulás-felfogás alakításában, mint a kínai vagy az amerikai megközelítésben. Elgondolkodtató ez az eredmény abból a szempontból is, hogy az Európai Bizottság irányelve az egész életre kiterjedő tanúlással kapcsolatban a 'life long learning' (LLL) fogalom mellett a 'life wide learning' (LWL) hangzatos felhívását is tartalmazza, ami a tanulás idődimenziója (LLL) helyett a tanulás minden életterületre és élethelyzetre kiterjedő, transzverzális jellegét hangsúlyozza (Körmöczy, 2001). Míg a kínai minta esetében a tanulás reprezentációja azokat a kifejezéseket tartalmazza (tanulási erények), amelyek kedveznek és lehetővé teszik az élet minden területére kiterjedő tanulást (LWL), addig a magyar és nagyrészt az amerikai minta által felsorolt asszociációk a formális oktatás mentén kezelik a tanulásfogalmat. Bár a magyar fiatal felnőttek körében megjelenik a *life long learning* kifejezés a 20 tanulóhoz legerősebben kapcsolódó szavak listájában, valamint a felnőttkori tanulás indítékait és akadályait vizsgáló kutatás eredményei között is szerepel a formális oktatáson kívüli képzés értéke (Szigeti Tóth, 2009), a tanulás hierarchikus struktúrája egyértelműen a hagyományos oktatási rendszer keretei között létrejövő tanulás dominanciájáról szól, a tanulás más formái (nem formális, informális; Coombs, Prosser és Ahmed, 1973) nem reprezentálódnak a magyar minta tanuláskonceptiójában. Míg tehát explicit attitűdökben megnyilvánuló szinten (kérdőív) jelen van a nem formá-

lis oktatás jelentősége, úgy tűnik, a magyar oktatási gyakorlat implicit szinten (asszociációk) a formális oktatás dominanciájának megszilárdulását támogatja.

Mivel az általunk elvégzett vizsgálat alapján a felsőoktatásban részt vevő, illetve a diplomával rendelkező magyar fiatalok körében nem létezik egy társadalmilag közösen osztott, filozófiailag támogatott, a tanuláskonceptióba erkölcsi elemeket is beiktatott, a tanulást önmagában vett értéként kezelt ideológia – ami áthidalhatná a PISA-vizsgálat (pl. *OECD*, 2003) által is megerősített nagy intézményi különbségeket –, ezért az iskolával kapcsolatos személyes élményeknek, egyedi tapasztalatoknak lesz kiemelt szerepe a tanulásfogalom alakításában. Az adott oktatási intézmény felszereltsége, személyi háttere, oktatási gyakorlata, a diákok tanárokkal és kortársakkal való kapcsolata lesz kifejezetten jelentős a diákok tanulásreprezentációjának formálásában.

A magyar és az amerikai minta tanulásfogalma nagyobb hasonlóságot mutat abban a tekintetben, hogy mindkettő a formális oktatásra és a tanulás kognitív, motivációs alapjaira helyezi a hangsúlyt. Azonban az amerikai minta tanuláskonceptiójában a tanulók jellemzői, a tanulási stratégiák differenciáltabban, több kategória szerepeltetésével jelennek meg, míg a magyar mintában kevésbé differenciált, átfogóbb kategóriaként szerepelnek ezek a tényezők. Ezen eredmények utalhatnak arra, hogy az amerikai megközelítés a tanulást inkább a kognitív és motivációs bázis aktivizálásával járó problémamegoldásként fogja fel, feladatkontextusban létrejövő mentális aktivitásként.

Az eredmények alapján a magyar felsőoktatásban tanuló, illetve felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatal felnőttek (és jellemzően az amerikai adatok is ebbe az irányba mutatnak) számára a tanulás erőteljesen kapcsolódik az instrumentális motivációhoz és eredményorientációhoz (pl. diploma, érettségi). Azok a személyek, akiket az eredménycélok inkább jellemeznek (*Dweck*, 1986; *Fejes*, 2011), érzékenyebben reagálnak a teljesítmény külső indikátoraira, és az egész életen át történő személyiségfejlődés szem előtt tartása helyett inkább arra törekednek, hogy pozitív képben tűnjenek fel mások előtt és próbálják elkerülni a társas összehasonlítás negatív kimenetelét. Ebből adódóan például egy túl nagy kihívást jelentő feladat esetében az esetleges negatív visszajelzés elkerülése érdekében tipikusan feladják a próbálkozást. A kínai megközelítés, azzal, hogy kiemelt jelentőséget tulajdonít a tanulási eredményeknek, valamint az személyiségfejlődésnek, önmagunk tökéletesítésének egész életen át tartó útját hangsúlyozza, az elsajátítási orientációhoz és a tanulási célhoz köthető (*Dweck*, 1986). Az elsajátítási motivációval rendelkező személyek a képességük fejlesztésére koncentrálnak tanulás során, a legtöbbet próbálják meg kihozni magukból és kevésbé befolyásolják őket a külső tényezők, például az érdemjegyek.

A magyar minta pragmatikus megközelítésére vonatkozó adatai egybecsengnek korábbi vizsgálatok eredményeivel (pl. *Csizér* és *Kormos*, 2008; *OECD*, 2003). A felnőttkori tanulással kapcsolatban végzett kutatás (*Szigeti Tóth*, 2009) adatai szintén a pragmatikus irányba mutatnak, a tanulás annak értelmében válik elfogadhatóvá, elismertté, amennyiben közvetlen hatása van az egyén életére, munkaerő-piaci helyzetére, hasznosíthatóvá válik a mindennapjaiban. A tanulás értéke pragmatikus megítélés alá esik a magyar felnőttek számára. A PISA-vizsgálat eredményei hasonló képet festenek (*OECD*, 2011); a magyar diákok esetében a középfokú tanulmányok befejezését jelentős mértékben motiválja annak munkaerő-piaci hozadéka (foglalkoztatottság, jövedelem), azaz a

felső középfokú végzettség megszerzése nélkül az OECD-országokhoz képest sokkal rosszabb feltételekkel lehet munkába állni ma Magyarországon (Györgyi és Kőpatakiné, 2011). Mindezek az eredmények arra utalhatnak, hogy a tanulási motiváció Magyarországon erősen összekapcsolódott a tudáselsajátítás pragmatikus, utilitárius előnyeivel. Úgy tűnik, hogy a tanulás elsődleges színtereként tételezhető magyar iskola nem alakít ki a hallgatókban hosszú távú tanulási aspirációkat vagy kínál megfelelő oktatási környezetet olyan kompetenciák elsajátításához, amelyek az önirányítású tanulás irányába mutatnak, amelynek segítségével a tanulás bármilyen körülmények között megvalósulhat a formális oktatás keretein kívül is. Józsa (2007) eredményei szintén arról számolnak be, hogy az iskola nem támogatja az elsajátítási motiváció fenntartását, illetve növelését – negyedik osztálytól a diákok elsajátítási motivációja jelentős mértékben romlani kezd.

A bemutatott vizsgálat alapján a felsőoktatásban tanuló hallgatók és fiatal diplomások mintáján feltárt magyar tanulás-megközelítés jelentősen eltér a kínai, valamint kisebb mértékű, de érzékelhető különbséget mutat az amerikai megközelítéstől. A magyar minta tanulásfogalma az instrumentális motivációhoz és teljesítményorientációhoz való erőteljes kapcsolódása miatt a kínai erény-, az amerikai elmeorientációtól eltérően leginkább a *pragmatikus orientációval* írható le.

Az eredmények hasznos információul szolgálhatnak a magyar oktatásügy számára, mivel rávilágítanak azokra a kritikus pontokra (formális oktatás túlsúlya a tanulásrepresentációban, túlnyomórészt pragmatikus, az elsajátítási motivációt, tanulás értékét, tanulási erényeket nélkülöző tanulásfelfogás), amelyek figyelembevétele és az erre reflektáló megfelelő stratégiák kidolgozása hozzásegíthet az élet minden területére kiterjedő tanulás megvalósításához. A magyar eredményeknek a kínai és az amerikai adatokkal való összehasonlítása szintén hozzájárulhat a kultúraérzékeny pedagógia hatékony megtervezéséhez és kivitelezéséhez. A magyar oktatásrendszerben jelentős számban vesznek részt kínai és amerikai diákok is (Berács, Malota és Zsótér, 2010; Feischmidt és Nyíri, 2006). Ahhoz, hogy megfelelő pedagógiai programot lehessen nyújtani számukra, elengedhetetlen a tanulásról való elképzelésük alaposabb ismerete.

Mindezek alapján megfontolandó az erényorientációs tanulás-megközelítés lehetséges előnye is, különösen migrációs kontextusban. Az erényorientáció kifejezetten adaptív lehet bevándorló hallgatók számára, hiszen a tanulás folyamatára való koncentráció és a külső teljesítménymutatókra való kisebb figyelem fordítása mellett a tanuló belső hozzáállására helyezi a hangsúlyt, így kontextustól független, bármilyen kultúrában aktivizálható megközelítésmódot tesz lehetővé. Ezt a feltételezést erősítik tengerentúli kínai diákokkal végzett vizsgálatok eredményei, melyek alapján a diákok – befogadó országtól függetlenül – kimagasló teljesítményt mutatnak (Chen és Stevenson, 1995). Bevándorló kínai diákok szüleivel végzett kutatások szintén a kínai tanulók viszonylagos sikeres integrációjáról számolnak be (Fülöp, Goodwin, Goebels, Grad, Martin Rojo, Nguyen Luu és Berkics, 2007; Nguyen Luu, Fülöp, Goodwin, Göbel, Martin Rojo, Grad és Berkics, 2009).

Módszertani korlátok és kitekintés

A vizsgálatban alkalmazott hívószó kiválasztásánál a *Szószablya* nevű internetes szövegbazisra épülő gyakorisági szótárt használtuk. Érdekes lenne a jövőben hasonló jellegű kutatásoknál több gyakorisági szótár eredményét figyelembe venni a megbízhatóság növelése érdekében. Ugyanakkor mind az angol, mind a kínai nyelvben több szó utal a tanulásra (angol: to study, to learn; kínai: kb. 46 – Li, 2012), mint a magyarban, így esetükben a gyakorisági szótár használata különösen indokolt. Magyarországon főként a megfelelő szóalak kiválasztásában (pl. tanulás, tanulni) volt segítségünkre a szótár.

A mintavétel esetében a hólabda módszer helyett érdemes lett volna reprezentatív mintavételi eljárást alkalmazni. Jelen vizsgálat felsőfokú oktatási intézményben tapasztalatot szerzett magyar fiatal felnőttek tanulásfogalmát tárta fel, így a teljes magyar populációra reprezentatív minta hiányában nem lehet következtetéseket levonni. Magyarországon regionális, intézménytípusok és képzettség szerinti különbségek alakulhatnak ki a tanulás fogalmának tartalmi rétegződésében. A mintán feltárt tanulásfogalom eltérő képet mutathat a felsőfokú képzésben nem részesülő, alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező személyek körében.⁸ Továbbá, figyelembe véve az intézményi kontextus magyar tanulásfelfogásra gyakorolt erőteljes hatását, a jövőben fontos lenne olyan kutatások kivitelezése, amelyek a tanuláskoncepció vizsgálatát az intenzív iskolai szocializációtól mentes kontextusba viszik át, és fiatalabb életkorban (3–6 év) térképezik fel a jelentőséget, ezáltal még inkább lehetővé válik a fogalom kulturális töltetének, kulturális meg-alapozottságának vizsgálata. Erre irányuló kezdeményezés, többek között, Li (2004a,b), illetve *Pramling Samuelsson* és *Fleer* (2009) munkája, mely során óvodások körében vizsgálják a gyermekek fogalomfejlődésének alakulását.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány megírása során a szerző az OTKA (K 77691) kutatási támogatásában részesült. Kutatásvezető: *Fülöp Márta*.

Irodalom

- Alexander, R. J. (2001): *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Blackwell Publishers, Oxford.
- B. Németh Mária és Habók Anita (2006): A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, **106**. 2. sz. 83–105.
- Balázsi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010): *PISA 2009 Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal, Budapest.

⁸ Az országos kompetenciamérések pl. jelentős területi, településtípus és képzési forma szerinti különbségeket tártak fel. Forrás: <http://www.kir.hu/okmfit/>.

- Berács József, Malota Erzsébet és Zsótér Boglárka (2010): *A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének a folyamata 2. Bologna füzetek 8.* Tempus Közalapítvány – BCE-NFKK, Budapest.
- Boehm, A., Davis, D., Meares, D. és Pearce, D. (2002): *Global student mobility 2025: Forecasts of the global demand for international higher education.* IDP Education Australia, Sidney.
- Chen, C. és Stevenson, H. W. (1995): Motivation and mathematics achievement: A comparative study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian high school students. *Child Development*, **66**, 1215–1234.
- Chen, S. W., Wang, H. H., Wei, C. F., Fwu, B. J. és Hwang, K. K. (2009): Taiwanese students' self-attributions for two types of achievement goals. *The Journal of Social Psychology*, **149**, 2. sz. 179–193.
- Coombs, P., Prosser, C. és Ahmed, M. (1973): *New Paths to Learning for Rural Children and Youth.* International Council for Educational Development. New York.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**, 3. sz. 343–366.
- Csermely Péter és Fülöp Márta (2009): Miképp jelent meg a normakövetés gondolata és igénye a tanulók és a pedagógusok esetében? Hogyan változott az elmúlt időszakban? In: Bölcsök Tanácsa Alapítvány (szerk.): *Szárny és teher: A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag.* Bölcsök Tanácsa Alapítvány, Budapest. 137–142.
- Csizer, K. és Kormos, J. (2008): The relationship of intercultural contact and language learning motivation among hungarian students of English and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, **29**, 1. sz. 30–48.
- D'Ailly, H. (2003): Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 84–96.
- Dweck, C. S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**, 1040–1048.
- Dweck, C. S. (1999): *Self theories: Their role in motivation, personality, and development.* Taylor & Francis, Philadelphia.
- Elliott, J. G. és Phuong-Mai, N. (2008): Western influences on the east, eastern influences on the west: Lessons for the east and west. In: Tan, O. S., McInerney, D. M. és Liem, A. D. (szerk.): *What the west can learn from the east: Asian perspectives on the psychology of learning and motivation (PB).* Information Age Publishing, Charlotte, NC. 31–59.
- Facione, P. A. (2009): Critical thinking: What it is and why it counts.
http://insightassessment.com/pdf_files/what&why2009.pdf. Utolsó megtekintés: 2012. április 25.
- Feischmidt Margit és Nyíri Pál (2006, szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban.* MTA ENKI, Budapest.
- Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: a célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, **111**, 1. sz. 25–51.
- Fu, G., Lee, K., Cameron, C. A. és Xu, F. (2001): Chinese and Canadian adults' categorization and evaluation of lie- and truth-telling about proand anti-social behaviors. *Journal of Cross Cultural Psychology*, **32**, 740–747.
- Fülöp Márta (2008): Verseny a társadalomban - verseny az iskolában. In: Benedek András és Hungler Diána (szerk.): *VII. Nevelésügyi Kongresszus. Az oktatás közügy.* Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest. 51–74.
- Fülöp Márta (2009): Az együttműködő versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. *Iskolakultúra*, 3–4. sz. 41–59.
- Fülöp Márta és Sebestyén Nóra (2011): Kulturális sokk? Kulturális különbségek Budapesten tanuló egyetemisták szemével. *Pszichológia*, **30**, 2. sz. 81–106.

- Fülöp, M. (2005): The development of social, economical, political identity among adolescents in the post-socialist countries of Europe. In: Fülöp, M. és Ross, A. (szerk.): *Growing up in Europe today: Developing identities among adolescents*. Stoke-on-Trent. Trentham Books and Sterling, USA. 11–39.
- Fülöp, M. és Marton, F. (2003): Does Knowledge exist if nobody knows about it? Eastern and Western knowledge ontologies In: Salili, F. és Hoosain, R. (szerk.): *Teaching, learning and motivation in a multicultural context*. Information Age Publishing Company, Greenwich, Connecticut. 147–173.
- Fülöp, M., Goodwin, R., Goebels, K., Grad, H., Martin Rojo, L., Nguyen Luu, L. A. és Berkics, M. (2007): Integration of Chinese immigrant children in four countries: Germany, Hungary, Spain and the UK, In: Ross, A. (szerk.): *Identity and Citizenship in Europe*. Metropolitan University, London. CD-ROM. 331–343.
- Fülöp, M., Ross, A., Pergar Kuscer, M. és Razdevsek Pucko, C. (2007): Competition and cooperation in schools. An English, Hungarian and Slovenian comparison. In: Salili, F. és Hoosain, R. (szerk.): *Research in multicultural education and international perspective. Culture, motivation and learning: A multicultural perspective. Vol 6*. CT: Information Age Publishing, Greenwich. 235–284.
- Fwu, B. J. (2003): A study on students' moral value towards learning. Annual report for project in search of excellence for research on Chinese indigenous psychology. Department of Psychology, National Taiwan University.
- Garrison, D. R. (1991): Critical thinking in adult education: A conceptual model for developing critical thinking in adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, **10**. 287–303.
- Gelfand, M. J., Raver, J., Nishii, L., Leslie, L., Lun, J., Lim, B. C., Duan, L., Aldamata, A., Almaliach, A., Ang, J., Arnadottir, F., Aycan, Z., Biasoli, Z. M. M., Boehnke, K., Boski, P., Cabecinhas, R., Chan, D., Chhoka, J., Fischlmayr, I., Szabo, E., Ferrer, M., Fisher, R., Fülöp, M., Georgas, J., Guzman, E., Kashima, E., Kashima, Y., Kim, K., Lemperur, A., Marquez, P., Nazar, S., Othman, R., Overlaet, B., Peltser, K., Perez, L., Petrovna, L., Realo, A., Shei, V., Schmidt, M., Smith, P. B., Taveesin, J., Toyama, M., Van de Vliert, E., Volna, N., Ward, C., Yamaguchi, S. és Yau, X. (2011): The Difference Between „Tight” and „Loose” Societies Revisited: Ecological, Socio-Political, and Societal Correlates of Tightness-Looseness in Modern Nations. *Science*, **332**. 6033. sz. 1100–1104.
- Gordon Györi János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gordon Györi János (2009): Kulturális különbségek a tanulási motivációban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 1. sz. 203–228.
- Györgyi Zoltán és Köpatakiné Mészáros Mária (2011): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 363–395.
- Hau, K. és Salili, F. (1997): Achievement goals and causal attributions of chinese students. In: Lau, S. (szerk.): *Growing up the chinese way: Chinese child and adolescent development*. The Chinese University Press, Hong Kong. 121–145.
- Heine, S. J. és Hamamura, T. (2007): In search of East-Asian self-enhancement. *Personality and Social Psychology Review*, **11**. 1–24.
- Heine, S. J., Kitayama, S., Lehman, D. R., Takata, T., Ide, E., Leung, C. és Matsumoto, H. (2001): Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: An investigation of self-improving motivations and malleable selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, **8**. 599–615.
- Heyman, G. D., Fu, G. és Lee, K. (2008): Reasoning about the disclosure of success and failure to friends among children in the United States and China. *Developmental Psychology*, **44**. 4. sz. 908–918.
- Ho, D. Y. (1994): Cognitive socialization in Confucian heritage cultures. In: Greenfield, P. M., Cocking, R. (szerk.): *Cross-cultural roots of minority child development*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ. 285–311.
- Hofstede, G. és Hofstede, G. J. (2005): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill USA, New York.

- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W. és Gupta, V. (2004): *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage Publications Ltd., London.
- Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika (2006): „Fekete pedagógia” Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Hwang, K-K. (2012): Life Goals and achievement motivation in confucian society. *International and Cultural Psychology*, **1**, 219–264..
- Iyengar, S. S. és Lepper, M. R. (1999): Rethinking the value of choice: A cultural perspective on internal motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **76**, 3. sz. 349–366.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kasik László (2010): A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4-18 évesek körében. Doktori disszertáció. Szegedi Tudományegyetem.
- Keller, H. és Demuth, C. (2007): The discursive construction of selfhood in Chinese and Euro-American mother-infant interactions. In: Zheng, G., Leung, K. és Adair, J. (szerk.): *Perspectives and progress in contemporary cross-cultural psychology*. China Light Industry Press, Beijing. 77–88.
- Kim, H. S. (2002): We talk, therefore we think? A cultural analysis of the effect of talking on thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, **83**, 828–842.
- King, R. B., McInerney, D. M. és Watkins, D. A. (2011): Competitiveness is not that bad...at least in the East: Testing the hierarchical model of achievement motivation in the Asian setting. *International Journal of Intercultural Relations*, http://works.bepress.com/ronnel_king/12/. Utolsó megtekintés: 2012. április 25.
- Komenczi Bertalan (2001): Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 122–132.
- Lan Anh, N. L. és Fülöp, M. (2003, szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lee, K., Cameron, C. A., Xu, F., Fu, G. és Board, J. (1997): Chinese and Canadian children's evaluations of lying and truth-telling. *Child Development*, **64**, 924–934.
- Li, J. (2001): Chinese conceptualization of learning. *Ethos*, **29**, 111–137.
- Li, J. (2002): A Cultural Model of Learning: Chinese „Heart and Mind for Wanting To Learn.” *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **33**, 3. sz. 248–69.
- Li, J. (2003): U.S. and Chinese Cultural Beliefs About Learning. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 2. sz. 258–267.
- Li, J. (2004a): „I learn and I grow big”: Chinese preschoolers' purposes for learning. *International Journal of Behavioral Development*, **28**, 2. sz. 116–128.
- Li, J. (2004b): Learning as a task or a virtue: U.S. And Chinese preschoolers explain learning. *Developmental Psychology*, **40**, 4. sz. 595–605.
- Li, J. (2012): *Cultural foundations of learning: East and west*. Cambridge University Press, New York.
- Li, J. és Fischer, K. W. (2004): Thought and affect in American and Chinese learners' beliefs about learning. In: Dai, D. Y. és Sternberg, R. J. (szerk.): *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. 385–418.
- Macek, P., Flanagan, C., Gallay, L., Kostron, L., Botcheva, L. és Csapó, B. (1998): Postcommunist societies in times of transition: Perceptions of change among adolescents in Central and Eastern Europe. *Journal of Social Issues*, **3**, 547–556.
- Markus, H. R. és Kitayama, S. (1991): Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, **98**, 224–253.
- Nguyen Luu, L. A., Fülöp, M., Goodwin, R., Göbel, K., Martin Rojo, L., Grad, H. és Berkics, M. (2009): Kínai bevándorló családok gyerekeinek integrációja és szociális támogatottsága. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**, 1. sz. 139–156.

Tanuláskoncepciók kulturális beágyazottsága – magyar, kínai és amerikai fiatal felnőttek tanulásfogalmának összevetése

- Nisbett, R. E. (2003): *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently...and why*. Free Press, New York.
- OECD (2003): *Learning for tomorrow's world – First results from PISA 2003*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.
- OECD (2010): *PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices*. OECD, Paris.
- OECD (2011): *Education at a glance 2011: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris.
- Orosz Gábor (2009): Csalás a felsőoktatásban francia és magyar közgazdász hallgatók összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 1. sz. 253–284.
- Őri Sándor (2002): *Konfuciusz élete és kora*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Peng, K. és Nisbett, R. E. (1999): Culture, dialectics, and reasoning about contradiction. *American Psychologist*, **54**. 741–754.
- Peng, K., Spencer-Rodgers, J. és Zhong, N. (2006): Naïve dialecticism and the Tao of Chinese thought. In: Kim, U., Yang, K.S. és Huang, G. (szerk.): *Indigenous and cultural psychology*. Springer, New York. 247–262.
- Pramling Samuelsson, I. és Fleer, M. (2009, szerk.): *Play and learning in early childhood settings: International perspectives. Vol. 1*. Springer Verlag, New York.
- Pratt, D. D. és Wong, K. M. (1999): Chinese conceptions of „effective teaching” in Hong Kong: Towards culturally sensitive evaluation of teaching. *International Journal of Lifelong Education*, **18**. 241–258.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rédei Mária (2007): *Mozgásban a világ. A nemzetközi migráció földrajza*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Reeve, C. D. C. (1989): *Socrates in the apology: An essay on Plato's apology of Socrates*. Hackett, Indianapolis.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rosch, E. (1978): Principles of categorization. In: Rosch, E. és Lloyd, B. (szerk.): *Cognition and categorization*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 27–48.
- Sajtos László és Mitev Ariel (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Aliena Kiadó, Budapest.
- Sebestyén Nóra (2009): Kínai és magyar szakközépiskolás diákok matematika iránti attitűdje. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 1. sz. 157–177.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D. és O'Connor, C. (1987): Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**. 1061–1086.
- Sternberg, R. és Jordan J. (2005, szerk.): *A Handbook of wisdom. Psychological perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge. 32–61.
- Su, S. K., Chiu, C., Hong, Y., Leung, K., Peng, K. és Morris, M. W. (1999): Self-organization and social organization: U. S. and Chinese constructions. In: Tyler, T. R., Kramer, R. M. és John, O. P. (szerk.): *The psychology of the social self*. Lawrence Erlbaum, New Jersey. 193–222.
- Sun, C. T-L. (2008): *Themes in Chinese Psychology*. Cengage Learning, Singapore.
- Szigeti Tóth János (2009): *A tanulás sokfélesége kutatás a felnőttkori tanulás indítékairól és akadályairól*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
- Takahashi, M. és Overton, W. F. (2005): Cultural foundations of wisdom: An integrated developmental approach. In: Sternberg, R. és Jordan, J. (szerk.): *A handbook of wisdom. Psychological perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge. 3–61.
- Tóth István György (2009, szerk.): *TÁRKI európai társadalmi jelentés 2009*. TÁRKI, Budapest.
- Tweed, R. G. és Lehman, D. R. (2002): Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches. *American Psychologist*, **57**. 89–99.

Sebestyén Nóra

van Egmond, M. C. (2011): Mind in and virtue: A cross-cultural analysis of beliefs about learning. Doctoral thesis. Bremen International Graduate School of Social Sciences, Bremen.

Yang, S. (2001): Conceptions of wisdom among Taiwanese Chinese. *The Journal of Cross-Cultural Psychology*, **32**, 6. sz. 662–680.

ABSTRACT

NÓRA SEBESTYÉN: CULTURAL EMBEDDEDNESS OF LEARNING CONCEPTS: A COMPARATIVE STUDY OF LEARNING CONCEPTS AMONG HUNGARIAN, CHINESE AND AMERICAN YOUNG ADULTS

The last decade has seen a growing number of studies that focus on the cultural embeddedness of learning concepts (e.g. Li, 2003). These studies have identified two types of learning orientations: the first is ‘virtue orientation’, which is rooted in Confucian tenets and focuses on the moral and social aspects of learning; the second is ‘mind orientation’, which is based on ancient Greek philosophy and emphasises the cognitive (intelligence and skills) and motivational basis of learning. Most studies have used these two culture-based learning orientations to investigate learning concepts in cultures outside China and the US, where the models were originally developed (Van Egmond, 2011). This practice, however, raises the question of whether there is a qualitatively different learning model in a country which is economically, politically and socially different from China and the US. The goal of the present study was to investigate the learning concept of Hungarian young adults who are pursuing or have already completed their college education and to compare it with that of their Chinese and American peers (Li, 2003). In this study, the prototype research method (Rosch, 1978) was used, which was also adapted by Li (2003) to examine the American and Chinese learning concepts. Using the same procedure made it possible to compare the different concepts. The method involved two main steps: generating a list of learning-related terms and sorting for similarity. A total of 183 young adults from various academic fields (e.g. law, psychology, economics, and technology) were recruited with the snowball method for participation in the research. The results show that the Hungarian learning concept differs strongly from that of the Chinese and less strongly, but still considerably, from that of the Americans. The Hungarian young adults perceived the concept of learning within the framework of formal education and placed great emphasis on the different educational levels (primary/secondary and higher education); additionally, this concept is strongly related to a performance orientation (e.g. earning a degree and graduating). Distinct from the American and Chinese models, the Hungarian learning concept is referred to as a ‘pragmatic orientation’ because of its strong association with instrumental motivation. Highlighting the important aspects of Hungarian education (the dominance of formal education and pragmatic orientation and the underrepresentation of mastery motivation and learning virtues), the results can be considered as useful feedback for the Hungarian education system in support of effective evidence-based strategies to promote lifelong learning. In addition, the comparison of the cultural learning models might also contribute to culturally sensitive pedagogy.

Magyar Pedagógia, **113**, Number 1. 3–28. (2013)

Levelezési cím / Address for correspondence: Sebestyén Nóra, MTA TTK Kognitív Idegutómányi és Pszichológiai Intézet. H-1132 Budapest, Victor Hugo u. 18-22.

PEDAGÓGUSKÉPEK ÉS -SZEREPEK AZ 1960-AS ÉVEK MAGYARORSZÁGÁN

Somogyvári Lajos

*PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Doktori Iskola
Somogyi TISZK Közép- és Szakiskola Krúdy Gyula Tagintézményének
Rudnay Gyula Szakképzője, Tab*

A pedagógusok saját magukról kialakított képeit, a róluk kialakult külső nézőpontokat és a lehetséges szereprepertoárokat igen sok kutatás során vizsgálták a XX. század második felében – az 1960-as évektől kezdődően külföldön, a rendszerváltás után Magyarországon is. A vizsgálatok kétfajta vonulatba illeszkednek, s mindkét megközelítés mögött egy-egy metateória húzódik meg, melyek átfogóbb narratívába illesztik a pedagógus személyét, és ezen belül dolgozzák ki a problémákra felmerülő válaszlehetőségeket. A két megközelítés elkülönítése elnagyolt és szükségszerű – tiszta formájában talán egyik sem létezik.

A szinkrón kutatás a pedagógusok tudását és személyiségét vizsgálja, számba véve például az attitűdöket, nézeteket, a gyakorlati és az elméleti tudást, sémát, forgatókönyveket és a habitust – a felhasznált fogalomkészlet a kutató által választott elméleti háttértől és a metodikától függ. A belső, a tanár figuráját érintő kérdések mellett számba lehet venni a pedagógus életkörülményeit, jövedelmi szintjét, szakmai szervezeteit, önértékelését, képességét, képzési és továbbképzési lehetőségeit – akár nemzetközi kitekin-téssel és komparatív jelleggel (l. pl. Abbott és Meerabeau, 1998; Golnhofer és Nahalka, 2001; Birta-Szekely, 2007; Dent és Whitehead, 2002; Ballér, 1993; Hercz, 2005; Hoffmann, 2002; Mihály, 2002; Nagy, 2001; Kocsis és Sági, 2012). Főként szociológiai, kérdőíves, empirikus kutatásokon alapulnak ezek a vizsgálatok, céljuk a „Jó tanár” személyiségé-nek, ideáltipikus képének felvázolása, ami számos előfeltevést is magában hordoz. Felté-telezzük, hogy ez a személyiségtérkép tudományosan leírható, s ezzel oppozíciója, a „Rossz tanár” fogalma is felvázolható. A pozitív példához felsorolt személyiségjegyek ál-talában meglepő azonosságot mutatnak – hitelesség, empátia, türelem, egészséges mentális állapot, felkészültség, következetesség stb. –, melyek egy időtlen, univerzális pedagógus képét tárják elénk, habár a kutatások általában meg szokták jegyezni, hogy a tanár sze-mélyisége idő, társadalom és kultúra függvénye is. A következő premisszák a felvázolt kép funkcióihoz kapcsolódnak: ha tudjuk, hogy milyen a jó tanár, hatékonyabbá tehetjük oktatási rendszerünket, követendő példát és viszonyítási pontot állíthatunk más pedagó-gusok számára, aminek segítségével reflektáltabbá, tudatosabbá tehetjük munkájukat. Ugyanakkor a preskriptív (előíró), normatív jellegű szemléletet számos tényező korlá-tozza, például a meglévő emberi adottságok, amiket gyakran csak nehezen lehet formál-

ni, fejleszteni, illetve a sokat emlegetett, az elméletek idealizmusa és a tantermek realitása között fennálló ellentmondás.

A második megközelítés történeti, diakrón jellegű – a pedagógus szakma kialakulását, differenciálódását, önszerveződését, állam-egyház-oktatási rendszer kapcsolódásait vizsgálja, a történetírás hagyományos és kevésbé megszokott forrásainak felhasználásával: életrajzok, törvények, oktatáspolitikai dokumentumok, cikkek, népszámlálási adatok, anyakönyvek, beszédek, fotók és egyéb vizuális megjelenítési formák képezik kutatásuk tárgyát (Fábián, 2011; Hargreaves, 2000; Kelemen, 2007; Labaree, 2008; Ladányi, 2008; Nagy Péter Tibor, 2011, 2012; Oelkers, 1997; Sciulli, 2005). A folyamat- és rendszeralapú szemlélet a modernizáció egyik kísérő jelenségének tekinti a professzionalizációt, melynek jellemzőit különböző történeti-társadalmi körülmények között kialakult pedagógus szakmákra próbálja illeszteni. A hivatás társadalmi alrendszerként funkcionál itt, a gazdasági munkamegosztásban betöltött helyének megfelelően működik és változik. Kétfajta professzionalizációs tendenciát különböztetnek meg (vö. Keller, 2010; Németh és Pukánszky, 2004): az angolszász alulról szerveződő, nagy autonómiával rendelkező „*free and liberal professions*” mellett a másik (történetileg nagy hatású) fejlemény a porosz, erősen központosított, államilag irányított szakmásodás folyamata. A magyar (és közép-európai) fejlődés ez utóbbiba tartozik, ám az erőteljes német dominancia mellett nemzeti sajátosságok is kimutathatók. A professzionalizáció mint összefoglaló fogalom egyszerre rendelkezik magyarázó erővel (*explanation power*; White, 1973), ami a divergens jelenségeket elméletbe illeszti, interpretálja és koherens rendszert alkot belőlük, másrésről (mint minden nagy narratíva) magához hasonítja a történelem és a társadalom egyedi tényeit. Egyszerre fed el és tár fel folyamatokat, hiszen ami nem illeszkedik az elméletbe azt kihagyja vagy megváltoztatva veszi át és helyezi el rendszerében. Nem véletlen, hogy a professzionalizáció fogalmát folyton újra- és átfogalmazták, hozzátettek, módosítottak rajta – sosem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a tudományos fogalmak is sajátos történetiséggel rendelkeznek.

A fentebb felvázolt két kutatási irány sok alapfeltevésben közös egymással: fejlődéslvűek (az egyén és a szakma vonatkozásában egyaránt), célképzet-orientáltak, szintetizáló igényű elméleteket, rendszereket állítanak elő és a tanárt helyezik az oktatási rendszer középpontjába. Nem kizáró jellegűek, a szinkrón és diakrón vizsgálat egymással is kombinálható, s a forráscsoportok sem mindig különíthetők el egymástól. Az alább következő írás természetéből fakadóan elnagyolt, sematikus és sarkított, s maga is egy olyan narratíva, mely a kutatást megalapozza, elősegíti. Nem osztozok teljesen a posztmodern nagy elbeszéléseket illető radikális kritikájában (Lyotard, 1993)¹, tehát nem kí-

¹ Valójában nem a nagy elméletekkel van baj, hanem reflektáltságuk fokában: ha történetiségük és felhasználásuk tudatában, korlátaik és előnyeik ismeretében alkalmazzuk a nagy „elbeszéléseket”, akkor csak elősegíthetik a jobb megértést – ugyanakkor ez nem jelentheti egy-egy teória kizárólagosságát az interpretációban. A posztmodern kijelentései a jelentésadás és interpretáció lezárhatatlanságáról és pluralitásáról érthetlenné teszik az uralkodó helyzetre törő világértelmezések (akár a marxizmusról, racionalista világképről, akár valamely vallási-teleológiai értelemről van szó) kirekesztését a diskurzusból. Ha „minden jöhet” (Feyerabend: Anything goes.), akkor el kell fogadnunk a „nagy elbeszélések” jelenlétét is a világról, és benne az emberi univerzumról alkotott szemantikai mezőben.

vánom vizsgálatomban elvetni ezt az elméleti háttérrel – ennek előterében kívánok egy másfajta megközelítést hozzáadva módosítani, árnyalni a képen.

Írásom célul tűzi ki az 1960 és 1970 között, minisztériumi kiadású lapokban (Gyermekünk, Köznevelés, Óvodai nevelés, A Tanító, A Tanító munkája, Úttörővezető) megjelent pedagógusfotók elemzését, lehetséges kép(zet)ek, szerepek, funkciók és jelentések kibontását. Alapvetően oktatástörténeti munkáról van szó, mely forrásait (sajtófotók), metodikáját (ikonográfia) és megközelítésmódját (antropológia) tekintve nem megszokott. A képek kontextusba helyezése a hagyományos megközelítést kívánja meg, viszont a fotók működési módjaihoz, kapcsolataik feltárásához elengedhetetlen a „közelebb jutás” (*Annäherung, to get closer to*, l. Lüdtke, 1995. 13. o.), egy másfajta szemlélet alkalmazása. Az egyedi, a megszokott dolgok másként szemlélése az antropológia sajátossága, s ehhez a vizsgálathoz módszertani „mankót” az ikonográfia nyújt.

Módszertani megalapozás: antropológia és sajtófotó

Az oktatástörténeti diszciplína világában nagy változás ment végbe az elmúlt 20 évben, új nézőpontok bukkantak fel, előtérbe került az antropológia és az emberi életvilágok. Az eredetileg etnográfiai indíttatású antropológia eltérő kontextusban való használatát német szerzők alapján tekintem át, hiszen az ő recepciójuk tűnik meghatározónak a magyar neveléstudomány tekintetében (Wulf, 1997). Másik fontos következménye a változásoknak a historiográfia módszertani bizonytalansága az oktatástörténeti folyamatok leírásában – a hagyományos források és megközelítések elvesztették magától értetődő mivoltukat (Tenorth, 2000), relevanciájukat, így szükségessé válhat megújításuk.

Antropológia, mentalitástörténet, kultúra- és embertudományok, Alltagsgeschichte vagy micro-history – az ilyen címszavakkal illetett kutatói attitűdök számos átfedést mutatnak, gyakran ugyanazt a forrásanyagot vagy metodológiát használva jutnak el társadalmi gyakorlatok, a hétköznapi tudásának feltérképezéséig. Ennek a tudásanyagnak fontos részét képezi az oktatás-nevelés világa és intézményesült alakja, a pedagógus. A hasonló kutatási irányok idő- és térbeli változatairól jó összefoglalást nyújt Hasso Spode (1999) német történész-szociológus tanulmánya. Spode inkább perspektívaként, inter-, transzdiszciplináris projektként összegzi azt a kultúrtörténetet, amely az emberi érzések, gondolatok, a hétköznapi élet történetével foglalkozik, nem rendszerezett tudományágként. Az ember és az emberi alapvető adottságaiból, gondolkodásunk termékeiből (a kultúrából) kiinduló koncepcióról van szó, vagyis az embertanról, antropológiáról.

Az antropológia egyik alapfeltevése az emberi lét kettős meghatározottsága (Benner és Brüggem, 1997): az ember egyszerre individuális, egyedi létező, mely önmagát teljesíti ki, másrészt társadalmi entitás, a maga morális, politikai, kulturális kontextusában szemlélve. A két szférát egybefogó emberi tevékenység és reflexió a nevelés és oktatás – az erről író német szerzőpáros ezt pedagógiai alapstruktúrának nevezi („pädagogische Grundstruktur menschlichen Denkens und Handelns”, l. Benner és Brüggem, 1997. 768. o.), olyan univerzális jellemzőnek tekinti, ami minden történeti korban és társadal-

mi formában jellemezte az emberi létezés². Hogyan tudjuk leírni a pedagógiai alapstruktúrán belül a pedagógus jelenségét? A következő antropológiai kettősségek által tárom fel megközelítem elméleti előfeltevéseit: *egyetemesség* és *egyediség*, *otthonosság* és *idegenség*, valamint *közelség* és *távolság*.

A szópárok nem kizáró jellegű dichotómiákat jelentenek (nem vagy-vagy jellegűek): az ellentétes értelmű szópárok egy-egy tagja egyidejűleg létezik a pedagógusról szóló képek és szerepek diskurzusában. Az oktatás-nevelés elkerülhetetlen feladat minden társadalomban – hangzik *Wolfgang Reinhard* (2004) német történész triviálisnak tűnő kijelentése –, olyan magatartási szabályokat és elvárásokat közvetít, amelyek megerősítik az adott kulturális mintázatokat, segítenek az identitás felépítésében. A nevelés *univerzális*ásával ugyanakkor látszólag szemben áll az oktatási gyakorlat helyhez, időhöz kötöttsége és *egyedisége*: az emberi tapasztalat sokfélesége is erre bizonyíték, s ez teszi szükségessé az oktatásban résztvevő szereplők és kultúrák megkülönböztetését (*Oelkers*, 1997. 755. o.). A paradoxon feloldható: a pedagógusokról készült sajtófotók egyszerre közvetítenek felénk egy időtlen, egyből felismerhető kép- és szereprepertoárt, s helyezik ezt el konkrét tér-, időkoordinátákkal behatárolt kontextusban. A másik két fogalompár hasonló az elsőhöz, de inkább a nézőpontra, nem a jelenségre irányuló felvetések.

Az *otthonosság*, a múlt familiaritásának gondolata (*Spode Hodiezentrismus*nak, jelenközpontúságnak hívja, 1999. 12–13. o.) régi hibája minden történetírásnak: azt a szemléletmódot értjük alatta, ami a múlt emberének a maihoz hasonló érzés- és gondolatvilágára utal. 40-50 éve ugyanúgy szerettek, gondolkodtak és tanultak az emberek Magyarországon, mint ma – az embertudományok egyik legnagyobb problémája a jelen értékítéleteinek és válaszainak visszavetítése a múltba. Témánktól és kérdésfeltevéseinktől szükséges a távolságtartás, az antropológia egyik kulcsfogalma a megszokott más-ként, *idegenként* látása, a decentralálás (*Lüdtke*, 1995; *Tenorth*, 2001, 2006) – a nézőpont, a kérdések, a kutatás középpontjának áthelyezése ennek előfeltétele. A nevelés-oktatás világának történeti kutatásában talán még fontosabb ez, hiszen a téma mindenki számára személyesen megismert és átélt, „ismerős” – sajtófotók bevonásával talán új nézőpontot és tudást nyerhetünk. A pedagógusképekhez való *közelebb* jutást ez a köznapiság egyszerre segíti és akadályozza, hiszen megteremti a szükséges előismeretek közös talapzatát, ugyanakkor saját emlékeink és előítéleteink torzító hatásával is számolni kell. Ezért *távolabb* kell lépni tárgyunktól, óvatosságnak kell lenni kérdésfeltevéseink tekintetében – múltunk megformálásának, rekonstruálásának a hiány, a megszakítottság és a különbözőség is része. A távolságtartás nem feledtetheti a tényt, hogy nem tudunk az általunk választott interpretáció keretein kívülre kerülni (*Tenorth*, 2000). A feltett kérdések meghatározzák a válaszokat, amiket a kutató „termel ki” az általa meghatározott tudásanyagból.

² A német idealizmus és szellemtudományos gondolkodás hatását le sem lehetne tagadni a fentebb felvázolt gondolatmeneten, azonban folyamatosan reflektált történetileg és nyelvileg a gondolkodás és elméletalkotás folyamata az általam vizsgált szerzőknél. Ahogyan azt *Klafki* (1997) német neveléstudós megfogalmazta: az ember alapvetően történeti létező, de szükséges és lehetséges a reflexió és absztrakció magasabb szintje is. Így tudjuk meghatározni az emberi általános karakterisztikáját, ami különböző történeti-nyelvi formákban konkretizálódhat.

Általánosság és egyediség, ismerősség és idegenség, közelség és távolság egyszerre jellemzi azt a *conditio humana* fogalmat, a sajátosan emberi megjelenését a világban, amit az antropológia feltárni igyekszik (Wulf, 2006). A világról alkotott képeinket az el-
lentétes pólusok oszcillálása, folyamatos egymásba játszása jellemzi – mentális és fizikai képeinket egyaránt. Ez a megállapítás vezet tovább a következő elméleti kérdéskörhöz, az ikonográfiához.

Napjaink a képek elterjedéséről, hatásuk megnövekedéséről, kapcsolataik megsokszorozódásáról (is) szól (*imaginären Immanenz*; Kamper, 1997) – sokan képi fordulatról beszélnek a humán tudományokban, mely elgondolás szerint a kép szolgálna modellül és megoldandó problémaként az intellektuális vizsgálódások számára (Mitchell, 2008). Akárcsak a nyelvi fordulat (*linguistic turn*) bejelentése, a vizuális reprezentáció elmélete is túlzónak tűnik: kultúránkat kép és szöveg együttese jobban jellemzi, mint valamely elem dominanciája, paradigmaticussá tétele. Viszont mindenképpen fontos, hogy az elméleti váltás eredményeként a bölcsészettudományok figyelme (újra) a képiségre terelődött – Tenorth (2001. 74. o.) szerint az oktatástörténet forrásbázisába a magas művészet festményein kívül az egész grafikus-vizuális hagyomány (többek között a fotók is) bele kell, hogy tartozzon (további példák: Ariès, 1987; Pukánszky, 2001, Golnhofer és Szabolcs, 2005). Ma már elfogadott, hogy akárcsak a gyermekkép, a (fény)képek is kulturális konstrukciók, társadalmilag elfogadott jelentéseket hordoznak (más jelentéseket kizárnak), értelmezésük társadalmi, intézményi és politikai diskurzusokba beágyazott (Focaalt, 1990; Nóvoa, 2001).

A magyar oktatástörténet és neveléstudomány nem sok példát nyújtott eddig a képek, fényképek interpretációjára – a kivételek közé tartoznak Géczi János (2008, 2010a,b), Kéri Katalin (2003) és Mikonya György (2006) írásai. Kevés előzménye van a hasonló jellegű vizsgálatnak, s ez mindig felveti a követendő metodológia, az alkalmazott módszer kérdését. Az eredetileg művészettörténeti irányultságú ikonográfiát két német kutató magyarul is megjelent írása tette alkalmassá oktatástörténeti vizsgálatokban való felhasználásra. Pilarczyk és Mietzner (2010) közös tanulmánya nyújt megbízható technikai-metodológiai alapot a fényképanyag feldolgozásához, melynek segítségével a kapott eredmények, narratívák tudományosan is megalapozottakká válhatnak. A szerzők szerint alapvetően két lehetőség áll a kutató előtt fényképek elemzésénél: önálló, egyedi képek elemzése vagy nagyobb mennyiségű fotó feldolgozása. A két megközelítés kiegészíti egymást: egy-egy fénykép elemzésekor nagyobb, hasonló képcsoportokon elvégzett felülvizsgálat is szükséges – az egyes megállapítások érvényessége a nagyobb sorozatok, képhalmazok elemzése alapján levont tapasztalatoktól függ, ezek fogják alátámasztani, árnyalni vagy cáfolni a hipotéziseket. A képanyagból adatbankot kell létrehozni, mely különböző szempontok alapján osztályozott, meghatározott és lehetővé teszi az információk visszakeresését. A vizsgálati korpusz tetszés szerint újra- és átcsoportosítható, szinkrón és diakrón kutatás alapjául is szolgálhat, ugyanaz a fénykép több narratívában is felhasználható, akár ellentétes előjellel is. Nem a képek tartalma a lényeges (ez csupán az elemzés felszínét jelenti), hanem a fotók által létrehozott kapcsolatok, az így létrejött jelentések és ezek emberi kultúrában való felhasználása, felhasználhatósága. Az elemzési kategóriák egy része tőlünk független tényezőt takar – ezeket hívja a két német kutató külső információnak (a kép címe, szerzője, a megjelenés helye és ideje). Saját kérdéssel-

tevéseink, nézőpontunk, illetve a fotók jellegéből adódó szempontok adják a belső információkat – a fényképek témáit, motívumait, stílusjegyeit jelenti mindez. A téma címszó különböző tevékenységformákba való besorolást jelent – egy fotó természetesen több kategóriába is tartozhat.

Téma és motívum egymáshoz közel álló fogalmak – a három antropológiai tér (l. Géczi és Darvai, 2010) feltárásakor az emberi testhez, környezetéhez és kultúrájához tartozó, a különböző tevékenységekhez is rendelhető képi jellemzők azonosítása és értelmezése történik. Új szempontként tettem ehhez a nyelvi környezet figyelembe vételét, illetve a technikai megoldások megjegyzését, ha ez valamilyen szempontból szignifikáns, végül rövid képleírás is található minden portréről. Ezeket a szempontokat felhasználva (kép címe, szerzője, kiadás helye, ideje, nyelvi környezete, témája, motívumai, szereplőjéről készült leírása, technikai megoldásai) készítettem el azt az adatbázist, amelyen a kutatás alapul. Az adatbázis elemeit a kutatásra kiválasztott korszak keretei között kell mindig értelmezni.

A képek történeti háttere

Az 1960-as évek élénk szakköri és klubélete a fényképezés egyik virágkorát eredményezte Magyarországon (Jalovszky és Stemlerné, 2001), az alkalmazott fotográfia a sajtóban is egyre fontosabb szerepet töltött be (Szarka és Fejér, 1999). Kialakultak a képek közzétételének és szelekciójának mechanizmusai (Simon, 2000), a szakma szervezeti keretei. Az egyre növekvő képmennyiséget a történeti kutatások az utóbbi időben kezdték hasznosítani, újra megfogalmazva az egyediség és az általánosság problémáját. Hogyan tudunk kiemelni fényképeket ebből a tömegből? Mi számít releváns információnak? A megoldást történeti és képelmélet információk szinkronba hozása jelenti (Stemlerné, 2009) – a képelemzések előtt célszerű felvázolni a korszakot, mely alátámasztja, igazolja vagy cáfolja feltevéseinket.

A vizsgált időszak kezdőpontjául az előző évtized végétől megindult munkálatok befejezése, az 1961-es oktatási törvény³ választható, míg lezárását az 1970-es V. Nevelésügyi Kongresszus jelzi. Két erőteljes tendencia figyelhető meg a korszak intézményes oktatási-nevelési világainak hagyományos, történeti leírásakor. Az egyik a statisztikákban is megmutatkozó oktatási expanzió, ami összefügg a demográfiai adatokkal (330.000 fővel több volt az össznépesség 1970-ben a 10 évvel előtti állapothoz képest, illetve minden iskolafokon körülbelül másfélszeres volt a végzett tanulók száma – l. Klinger, 1992. 3. és 19. o.), a másik a tantervekből és az oktatáspolitikából kibontható reformfolyamatok és azok megtorpanásai. Az oktatáspolitikai erőterben a minisztérium központi irányítása mellett különböző szakmai érdekérvényesítő szervezetek keletkeztek (Magyar Pedagógiai Társaság, Országos Pedagógiai Intézet), melyek megalakulása és működése tágabb mozgásteret tett lehetővé az elméleti és gyakorló pedagógia számára,

³ 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.
<http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8436>. Utolsó megtekintés: 2013. 03. 10.

ugyanakkor a szovjet minta hatása és a centrális irányítás szerepe még mindig megkérdőjelezhetetlen.

A korszak oktatáspolitikai folyamataihoz az alapokat az MSZMP dolgozta ki 1958. július 25-én (*Az MSZMP művelődési politikájának irányelvei, 1958. július 25.*), majd nem sokkal ezután a VII. kongresszus döntött az oktatási rendszer átfogó reformjáról, s Tantervi Bizottság és kormánybizottság is alakul a javaslatok kidolgozására (Sáska, 2007. 180. o.). Sajátos kettősség mutatható ki a munkálatok eredményeiből: az ideológiai harc és világnézeti nevelés fontosságának hangsúlyozása mellett a korszerű, sokoldalú műveltség, a társadalmi-modernizációs feladatok felvállalása jellemzi az irányelveket és a megvalósuló törvényt. Haladó reformszemlélet, szakmaiság és a központi irányítás, pártakarat fenntartása miatt nevezhette *Kelemen Elemér* (2003) a végül megvalósuló 1961. évi III. törvényt „pszeudo” vagy „álreformnak”, olyan utópiának, voluntarista programnak, mely kudarcra volt ítélve. A törvényt még Benke Valéria minisztersége (1958–1961) idején készítették elő, de az oktatási reform már Ilku Pál irányításához (1961–1973) fűződik, 1961. október 12-én fogadta el az országgyűlés (Mann, 2002. 95–96. o.).

A törvény tartalmazta a középfokú oktatás általánossá és kötelezővé tételét, a tankötelezettség 16 évre történő felemelését és a középfokú oktatás differenciálását (gimnázium, szakközépiskola, technikum és a 3 éves szakmunkásképző) – mind az oktatási expanzió már említett jelenségekörével áll kapcsolatban. A megfogalmazott célok egyrészt az iskola és az élet, a tanulás és a munka világának közelebb hozását határozták meg (politechnikai, 5+1-es képzés a gimnáziumokban), másrészt a szocialista világnézet és erkölcsi nevelés fontosságát hangsúlyozták. Az eredmények nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket, 1965-ben korrekcióra szorult a törvény, például az 5+1-es képzés és a szakközépiskolák területén. A korszak pedagógiai reformfolyamataiban részt vevő *Bakonyi Pál* visszaemlékezésében (Sáska, 2007. 196. o.) a törvényt tágabb kontextusban mutatja be, mint a *Hruscsovtól* kiinduló, az egész keleti blokkon végigvonuló tendenciát, melynek jelszava: „közelebb az iskolát az élethez”.

Habár a törvény teljes formájában nem tudott megvalósulni, számos más területet pozitívan érintett – ilyen volt a tanárképzés (*Ladányi, 2008*) vagy a tananyag-kiválasztásának és elrendezésének megújítása, aminek eredményeként 1963-ban általános iskolai, 1965-ben középiskolai tanterveket adtak ki (*Ballér, 1993*). Új tantárgyak is „támogatták” a célkitűzéseket – ilyen volt a *Világnézetünk alapjai* és a *Honvédelmi ismeretek* (*Mészáros, Németh és Pukánszky, 2004. 363. o.*). A szakmaiság erőteljesebb jelentkezéseként szervezetek alakultak, például 1962-ben az Országos Pedagógiai Intézet, 1967-ben újjáalakult a Magyar Pedagógiai Társaság, számos tudományterület felélénkült, például a pszichológia (l. erről részletesebben *Szokolszky, Pataki és Polyák, 2009*), a didaktika és módszertan, vagy az oktatástechnológia és a programozott oktatás (*Falus, 1980*).

Az 1960-as évek második felében megkezdődött az új oktatáspolitikai kidolgozása, a korábbiaktól eltérően bevonták a szakértői szférát is, de a pártpropaganda elnyomta a szakmai érdekeket. Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározatban csúcsozott ki az újabb reformfolyamat, de még előtte egy szimbolikus esemény zárta le az évtizedet. A fordulat éve, 1948 után újból, ötödik alkalommal tartottak Nevelésügyi Kongresszust Magyarországon (*Kelemen, 2007*). 1970-ben egy másik fontos esemény is történt: az

MSZMP megtartotta X. kongresszusát. A történeti-társadalmi valóságban olyan pedagógusképek jelennek meg előttünk, melyek egyszerre őrzik a szakma univerzális, állandó jegyeit és mutatják meg konkrét, térhez-időhöz kötött jellegzetességeit.

A pedagógusképek mennyiségi adatai

Kevés megszokottabb kép van kultúránkban, mint a pedagógusról szóló – a tömegoktatás 19. századi elterjedésének köszönhetően a társadalom tagjainak többsége részesül az iskoláztatásban, tehát szinte mindannyian rendelkezünk elgondolással, tapasztalattal az óvónő, tanító vagy tanár, tanárnő szerepéről, elvárható viselkedéséről, feladatairól (Falus, 2004). Éppen ez az otthonosság és ismerősség okozza az egyik gondot az elemzés során. A bennünk élő képzetek, sémák, forgatókönyvek óhatatlanul is befolyásolják kérdésfeltevéseinket, a képek alapján újraalkotott pedagógusportrét. Az antropológia már említett kettőssége jelentkezik itt: mindennapi élettényeket kell megpróbálni egy külső nézőpontból szemlélni úgy, hogy mindeközben saját előfeltevéseinket is hasznosítjuk.

A pedagógusképek esetében a kép fogalma három jelenséget foglal magában. Elsőként természetesen az újságokból kigyűjtött, pedagógusokat ábrázoló fényképekről van szó – ezt hívhatjuk külső, érzékszervekkel felfogható, vagyis fizikai képnek. A képnek ezt a vetületét könnyen le tudjuk írni, s ez vezet tovább a belső, mentális kép fogalmához (ennek filozófiai megalapozásához l. Nyíri, 2001): a bennünk élő pedagógus képzetét takarja ez a meghatározás. Vámos (2003) ezt a tanárképet (vagy tanárfogalmat) állandó változásban lévő, bonyolult jelenségnek írja le, melynek a jelentései függenek a használatától, kontextustól. A belső kép elméleti konstrukció, melynek egyéni és kollektív vonásai is vannak: egyrészt szubjektív tapasztalataink alakítják, másrészt a tanár megfogalmához tapadó, adott időszakban és kultúrában elfogadott különböző képzetek, szerepek alkotják – mindez a pszichológia kutatási területe, ezzel e tanulmányban nem foglalkozom. A belső kép egyszerre vizuális reprezentáció (ez a képzet a pedagóguskép második értelme) és nyelvi fogalom (a kép harmadik vetülete: a tanárról megfogalmazott kijelentések, a tanár fogalma).

Felvetődik a kérdés a fénykép, a mentális kép és a pedagógus fogalma közötti kapcsolatról, egymásra hatásuk módjáról. A modern kor tudományfelfogása előtti, egyszerű álláspont értelmében a nyelvi megfogalmazott kijelentéseknek a kép csak kifejezője, illusztrációja lenne, a fotó a verbális mondanivaló egyszerű közvetítője. Nem osztozom ebben a naiv, problémamentes megközelítésben, ugyanakkor azt sem hiszem, hogy korunk kultúráját a képek kizárólagos uralma dominálná. A kapcsolat ennél bonyolultabb és kölcsönös jellegű: léteznek előzetes fogalmi képzeteink a pedagógusokról, amiket a fotók nagyon gyakran megerősítenek, ugyanakkor a vizuális információk, személyes tapasztalatok módosíthatnak, változtathatnak rögzült sémáinkon. Ez utóbbi eset egyáltalán nem gyakori – az osztálytermek világát a stabilitás és kontinuitás jellemzi, mint azt több kutató is megfogalmazza (pl. Depaepe, 1997; Nagy, 2004). Hiába szólnak a képi források gyakran ennek ellenkezőjéről – mint azt majd látni fogjuk, mikor a pedagógust az állandó kísérletező, innovatív szerepkörben mutatják be, vagy éppen tudományos tevé-

kenységét illusztrálják –, az ideális, vágyott kép és a valóság ritkán esik egybe (Deapape, de Vroede, Lauwers és Vanderbrghe, 2000). A klasszikus pedagógusszerepek továbbélnek (Varga, 1998), a hagyományos oktatásszervezési módszerekkel egyetemben – a fényképek gyakran sajátos feszültségbe, ellentmondásba keverednek ezzel a társadalmi ténnyel, mikor (sokszor) ennek ellenkezőjét állítják. Ugyanezt a problémát az antropológia jellemzőivel átfogalmazva: az *otthonos* pedagógus képe gyakran keveredik az új, az *idegen* szakértőével, az *egyetemes* jellemzők a különleges, *egyedi* vonásokkal.

A pedagógusképek mennyiségi adatai után a kvalitatív elemzés következik: a különböző tipikus szituációkban, helyzetekben megjelenő óvónő, tanító, tanár, tanárnő megjelenése alapján következtetek a tanári mentalitás reprezentációjára, a belső képre, lehetséges jelentések és szerepek felvázolásával. A pedagógusképeket az 1960 és 1970 közötti időszakból, a minisztériumi kiadású pedagógiai folyóiratok (A Tanító, A Tanító munkája, Köznevelés, Gyermekünk, Óvodai nevelés, Úttörővezető) fotóanyagából (3829 antropológiai vonatkozású fényképből) válogattam ki⁴. Az abszolút számokat tekintve a konkrét pedagógusképeken túl azokat a fotókat is elkülönítettem, amelyek nem pedagógusokat ábrázolnak, de valamilyen formában kapcsolatban állnak a professzióval.

Összesen 529 kép kapcsolható tehát a pedagógus szakmához (ennek 80%-a, 422 fotó, pedagóguskép, 20%-a, 107 fotó, pedig a szakmához kapcsolódó kép), ami a vizsgált korpusz 13,81%-a – ha ezt az adatot összevetjük a korábban általam ugyanezen képanyag alapján elemzett gyermekportrék adataival (522 kép, a vizsgált anyag 13,63%-a), hasonló arányokat kapunk. Az önálló gyermekportrék és a pedagógus hivatáshoz kapcsolható fotók aránya meglepő egyezést mutat, de ez csak látszólagos egybeesés. A gyermek képe előfordulhat önállóan (ezt az 522 fotó alátámasztja), viszont a pedagógusképek közül szinte valamennyin jelen van a gyermek is – csak néhány az egyszereplős pedagógusportré. Ennek lehetséges oka, hogy a tanári attribútumok egyike (ami alapján felismerni és azonosítani lehet a pedagógust) a gyermekkel, fiatallal, tanítványával való viszony – a bennünk élő tanárképben a pedagógus alakja összekapcsolódik a gyermekével. A tanár az osztályteremben, különböző tanítványaival kapcsolatos foglalkozási kereteken belül „él”, illetve a fényképek többsége ezt a sémát rögzíti (A későbbiekben még szó lesz a tanárság megkülönböztető jegyeinek természetéről). Ez alól kivételt képeznek a professzióval kapcsolatos képek – elsőként a hivatással összefüggésben néhány szempontot veszek számba.

A professzióhoz kapcsolódó képek több forrásból tevődnek össze: ide tartoznak a tanárképzéssel, továbbképzéssel, tanfolyamokkal, pedagógiai irodalommal és intézményekkel, oktatástechnológiával és módszertannal, valamint a különböző ünnepekkel és külföldi látogatásokkal kapcsolatos képek. Carvalho (2003) a pedagógiai folyóiratok egyik fő feladatának a pedagógiai tudás körforgásának biztosítását és legitimálását tartja, s ez utóbbi megerősítés nemcsak a különböző modernizációs modellekre vonatkozik, hanem az oktatási szakértők, intézmények identitásának kialakítására is. Több szempontból is fontos ez a megállapítás: a tudományosság ilyen hangsúlyozása a szocialista berendezkedés ideológiájának alapvető vonásaival esik egybe. A tudományos világtérkép

⁴ Gyermekünk, 1969–1970; Köznevelés, 1960–1970; Óvodai nevelés, 1960–1970; A Tanító, 1968–1970; A Tanító munkája, 1963–1967; Úttörővezető, 1960–1970.

a tanári önértelmezés fontos része volt az államszocialista periódusban (Surányi, 1997). Ebben a szerepfelfogásban a tanár mint szakértő, a természetre és társadalomra egyaránt érvényes tudományos törvényeket közvetíti, melyek a fejlődést szolgálják, teleologikus jellegűek, hiszen a kitűzött cél (a kommunista emberideál) elérésére összpontosítanak. A fejlődés (ebbe impliciten beleértve a fejleszthetőséget is) nemcsak a gyermekre, diákra vonatkozik, hanem a pedagógusra is. Marx (1967a. 61. o.) megfogalmazásában: „A körülmények megváltoztatásáról és a nevelésről szóló materialista tanítás megfelelnek arról, hogy a körülményeket az emberek változtatják meg, és a nevelőt magát is nevelni kell.” Ennek az igénynek (is) köszönhető a képzéssel és a tudományos intézményekkel kapcsolatos képek publikálása, a pedagógiai kísérletek bizonyos időszakokként történő hangsúlyozása. A tanárkép és a tudomány összefüggéséhez egy további szempont a professzionalizációs elméletekhez köthető: kiemelik az intézményesülést, a tudományos alapok biztosítását és elismertetését, mint egy adott hivatás legitimációjának és autonómiájának fontos részét. Ebben a folyamatba tartozik a szakmai folyóiratok kiadása és a különböző eredmények disszeminációja is – a sajtótörténet máig a magyar történettudomány egyik legfeltáratlanabb területe. Mindezek a megfontolások előtérbe helyezik a pedagógus személyét, növelik a jelentőségét a jövő generáció felnevelésében. A fotók periodikák közötti eloszlását vizsgálva az első nehézséget az újságok különböző időpontokban történő kiadása jelenti, ezért vált szükségessé olyan közös keresztmetszetek létrehozása, ahol összehasonlíthatóvá válnak a mennyiségi adatok.

1. táblázat. A pedagógusképek eloszlása az egyes periodikák között

Újság neve	Vizsgált időintervallum	Pedagógus-képek száma	Százalékos arány a korpuszban
A Tanító	1968–1970	46	10,90
A Tanító munkája	1963–1967	33	7,82
Gyermekünk	1969–1970	14	3,32
Köznevelés	1960–1970	41	9,72
Óvodai nevelés	1960–1970	280	66,35
Úttörővezető	1960–1970	8	1,89
Összesen		422	100

2. táblázat. A Köznevelés, az Óvodai nevelés és az Úttörővezető 1960–1970 között megjelent pedagógusképeinek száma (összehasonlítás)

Újság neve	Portrék száma	Százalékos arány az újságok között
Köznevelés	41	12,46
Óvodai nevelés	280	85,10
Úttörővezető	8	2,44
Összesen	329	100

3. táblázat. A Tanító munkája, a Köznevelés, és az Óvodai nevelés 1963–1967 között megjelent pedagógusképeinek száma (összehasonlítás)

Újság neve	Portrék száma	Százalékos arány az újságok között
A Tanító munkája	33	21,02
Köznevelés	6	3,82
Óvodai nevelés	118	75,16
Összesen	157	100

Az abszolút és a relatív arányokat tekintve egyaránt az Óvodai nevelésben található a legtöbb pedagóguskép – ezen fényképek többsége a gondoskodó, szerető pedagógus képét rajzolják ki. Kivétel nélkül óvónőkről van szó, ami nem meglepő, s a többi képnél is megfigyelhető a szakma elnöiesedése (az újságokban megjelenő társadalmi nemek elemzése egy másik írás tárgya lehetne). Legkevesebb pedagógusképpel a Gyermekünk és az Úttörővezető rendelkezik (2-3%), míg a Tanító, A Tanító munkája és a Köznevelés című periodikák a vizsgálati anyag kevesebb, mint harmadát adják (folyóíratonként 30–40 fotóval). Az óvónők ábrázolása dominálja a képanyagot, s ez a korpusz meglehetősen homogénnek bizonyul, azonban elemzésem elsősorban a valamilyen szempontból figyelemre méltó képekre összpontosít. A pedagógusképeket az alapvető szerepfelfogások alapján három csoportba soroltam (l. Hoffmann, 2002; Horváth, 2004; Trencsényi, 1988), ám számtalan más tipológia létezik, például a színész, a rendező, a mentor vagy a menedzser. A három pedagógusszerep a következő: (1) a nevelő, személyiségfejlesztő; (2) a tudós, szakértő tanár és (3) az állam képviselője, a bürokrata. A felosztás elnagyolt, tovább lehet differenciálni az intézménytípusnak, az önképnek és külső képnek vagy akár regionális, időbeli különbségeknek megfelelően – elsősorban magyarázó erejük miatt választottam a három típus elkülönített elemzését. A szerepeket felváltva használják a pedagógusok az adott helyzethez alkalmazkodva – ezt a jelenséget a pszichológia kellőképpen feltárta már, a szerepelsajátítás és -konfliktus, valamint az identitásképzés kérdéseit hangsúlyozva (N. Kollár és Szabó, 2004).

Az elemzésre választott képeket két szempont köti össze: mindhárom fotó kiemelt, hangsúlyos helyzetben (az újságok borítóján) szerepel, kísérő szöveg nélkül. Az olvasó számára az oldalak hierarchizálása és az üzenetek dekódolása szempontjából (Szilágyi, 1999. 81. o.) nyilvánvaló a szerkesztő és a publikáló szándéka: elsődleges fontosságot tulajdonítanak a fotóknak. Nem mindegy, hogy első, belső vagy hátulsó borítón szerepelnek a képek – itt mindháromra láthatunk példát. A másik szempont a reprezentáció volt. Az egyedi képek típusokat jelenítenek meg, s ezt számszerű adatokkal is alá lehet támasztani.

Pedagógusképek és -szerepek



Megkezdődött a kerti munka

1. kép. A nevelő

(Forrás: Vadas, 1961. 87. o.)

A képet 1961-ben publikálták, s ugyanebben az évben adták ki Magyarországon az 1961. évi III. törvényt a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről, ami a kutatók évtizedben meghatározta az oktatás-nevelés normatív célrendszerét, felvázolta a rendszer ideális emberképét és megteremtette a pedagógusi munka jogszabályi kereteit. A törvény bevezető része a következőképpen hangzik:

„Népünk legalapvetőbb érdeke, alkotó munkájának értelme, célja: a szocializmus felépítése hamarosan történelmi tény lesz. A gyors társadalmi haladás, a termelés egyre növekvő igényei következtében mind fontosabbá válnak a kulturális építés feladatai, ezek sikeres megoldása a gazdasági építés meggyorsításának is feltétele. A szocializmus építése sokoldalúan művelt embereket kíván, a jövő szocialista állampolgárai pedig joggal várnak az iskolától olyan nevelést, amelynek segítségével erejük és képességeik szerint részt vehetnek az alkotómunkában. [...] A szocialista társadalom igényei –

amelyek összhangban vannak az egyén érdekeivel – azt követelik, hogy továbbfejlesszük oktatási rendszerünket az alábbi alapelvek szerint: Válgják szorosabbá iskoláink kapcsolata az étellel, a gyakorlattal, a termeléssel. Minden iskolatípus készítse elő tanulóit a termelőmunkában való részvételre. Mind magasabbra kell emelni a korszerű természettudományos általános és szakmai műveltség színvonalát. A tanulók túlzott igénybevételének elkerülése érdekében a tantervi követelmények megállapításánál fokozottan figyelembe kell venni az életkori sajátosságokat. A szocialista világnézet és erkölcs alapján neveljenek iskoláink igazi hazafiakat, jellemes és törvénytisztelő állampolgárokat, akik forrón szeretik hazánkat, népünket, odaadással szolgálják a szocializmust, a békét, a népek testvériségének ügyét, építik és védik a nép államát.”

Fontos következtetéseket lehet levonni az idézett szövegből: a cél a sokoldalú, teljes személyiség kialakítása⁵, képességeink kibontakoztatása. Ilyen értelemben a nevelés alapvetően emberi mivoltunk kiteljesítése, vagyis morális tartalommal rendelkezik, hiszen egyszerre kötelesség és kötelezettség. Az ideált konkretizálva a marx gondolkodás elemeit fedezhetjük fel, mely a nevelést három összetevőre bontotta: szellemi (értelmi) és testi nevelésre, valamint technológiai képzésre, valamely szakma gyakorlatába való bevezetésre (Marx, 1967b. 105. o.). Ez utóbbi célkitűzés megvalósítására szolgált a politéchnikai képzés, vagy az 5+1-es hét bevezetése, a termelőmunka megismertetése már óvodáskortól kezdve. Zrinszky (2002) valamennyi nevelési definíciójának megfelel az ilyen értelemben vett személyiségfejlesztés: szükségleteket elégít ki, hiszen közvetlenül is a termelésre irányul, értéket közvetít, felnőtt irányítása és vezetése mellett, gyakorlati készségeket fejleszt és jellemet formál.

A szöveg hangsúlyai a munkán, termelésen és a gazdasági tényezőn vannak – az elképzelés (kimondatlanul is) szembeszáll a „könyviskola” sokat szidott modelljével, a bölcsészeti vagy szellemtudományok hagyományos dominanciájával (hiszen csak a természettudományokat említi); meddő elméleti tudás helyett a praxist, a valódi életre való felkészülést helyezi előtérbe. Az oktatás-nevelés és a munka világának közelítését célzó elképzelésnek számos előzménye van (más történelmi-társadalmi környezetekben természetesen, így csak az alapelv összehasonlításának lehet létjogosultsága): gondoljunk csak Pestalozzira, Deweyre és az amerikai pragmatistákra, Blonszkij munkaiskolájára, egyes reformpedagógiai irányzatok képviselőire (Kerschensteiner, Peter Petersen), vagy Nagy László elméletének egyes elemeire (l. még a *Pedagógiai Lexikon* két szócikkét a munkaiskoláról⁶). A munkára nevelés elméleti-ideológiai háttere, tudományos legitimációja itt a szocializmus és annak vonatkoztatási keretei. Az Óvodai nevelés döntően 1961 és 1963 között jelentetett meg hasonló képeket, a korszak második felére csökkent ezek száma. A kisgyermekkorhoz leginkább köthető tevékenység, a játék megjelenítése dominánsabb a munkánál. 37 darab olyan képet találunk, ami szabadban való játékot ábrázol, ebből 17 olyan körjáték, ami az óvónő részvételét és irányítását követeli meg. Meg-

⁵ A görög kalokagathia eszménye óta végighúzódo gondolatról van szó, ami kapcsolható a reneszánsz uomo universale fogalmához, vagy az angol gentleman ideáljához – a sokoldalú személyiség fogalma bizonyos mértékig ki is üresedett a hosszú használat alatt.

⁶ Pedagógiai lexikon online.
http://www.pedlexikon.hu/index.php?title=Pedag%C3%B3giai_Lexikon%2C_1997:Munkaiskola.
 Megtekintés: 2012. 08. 29. 8:46

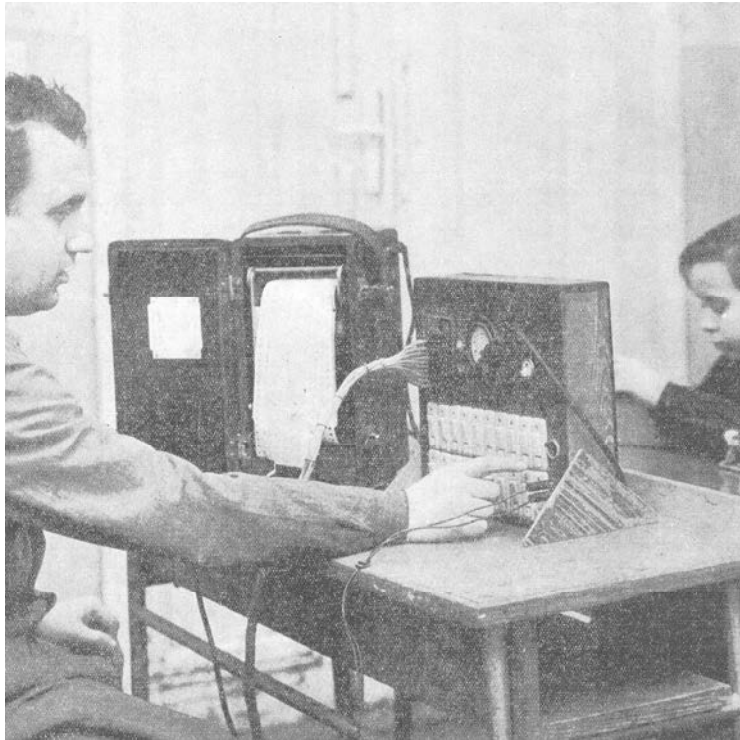
állapítható, hogy a tér és az idő kihasználása már óvodáskorban is strukturált – legalább is a pedagógust és gyermeket együttesen szerepeltető fényképeken és oktatási-nevelési környezetben. Az elemzést kiterjesztve, az Óvodai nevelésben hét másik fotó is idesorolható, melyek szintén a felnőtt életre való felkészítést mutatják be – terítés, mosogatás, konyhai munkák stb. –, s így már több mint tizede az óvadás képeknek a munkára nevelés címszó alá sorolható.

A pedagógusszerepek elemzésekor sok szó esik tekintélyről, a hatalomgyakorlásról – ez nem jelent feltétlenül közvetlen ellenőrzést vagy fegyelmezést. A képen a példamutatás, mintaadás adja azt a morális tartalmat, ami minden korban a szerep egyik fő jellemzője és a tekintély forrása volt. A kép három elemet is megjelenít a már említett szocialista erkölcs érvrendszeréből: az egyenlőség eszményét, a termelésre alapozott fejlődést és a mindenoldalúan fejlett személyiség fejlesztését (Sáska, 2005). Felnőtt és gyermek együtt dolgozik, az előbbi irányításával ugyan, de a határok kevésbé merevek köztük, mint egy átlagos oktatási-nevelési környezetben. Az egyenlőséget itt nem önmagában a közelség és az együttes munka jelenti, hiszen az óvoda és a kisgyermekkor jellegénél fogva közelebbi kapcsolatot tételez fel pedagógus és gyermek között. A szerepek eltolódása jelenti az igazi újdonságot: a gyermek „felnőtt” szerepben tűnik fel, dolgozik, a felnőtt hallgatólágyosan egyenrangú partnereként ismeri el őt. Szó sincs a gyermekkor világának ma divatos kiterjesztéséről, ez az elképzelés inkább az *Ariés* (1987) műve óta elterjedt „kicsinyített felnőtt” koncepciójához áll közel. A kép egyszerre ismerős és idegen, felelevenít egy régi világképi elemet (a gyermek a felnőtt világ, a munka részese) és hozzátársít egy normatív ideológiai célrendszert, a szocialista ember kinevelésének eszméjét.

Az egyenlőség csak látszólagos, hiszen az óvónő kimagasodik a gyermekkörnyezetből, s láthatóan ő van a középpontban (konkrét és elvont értelemben egyaránt) – szemléltet, irányítja a munkafolyamatot. Milyen vizuális és verbális jellemzők segítik a pedagógus azonosítását? Az egyik ilyen külső attribútum a fehér köpeny, ami az óvónők elmaradhatatlan kelléke, a másik a publikálás helye (egy pedagógiai folyóiratról van szó), a harmadik maga a beállítás, a kép centrális elrendezése. A lényeg, aki körül az egész történés zajlik, a pedagógus. A következő típus egy másik szerepben fogja megmutatni őt.

A kép szokatlan a befogadó számára, rácsfol előzetes elvárásainkra. De mi okozza ezt az idegenszerű érzést? A kép címe (a verbális, magyarázó környezet) és a vizuális információ között sajátos feszültséget áll fenn. A feleltetés belső, mentális képzelete és a konkrét fénykép látványa nem esik egybe, hiszen a feleltetés fogalma és helyzete általában más emlékeket idéz fel bennünk. Tudatos szerkesztői fogásról van szó, egy vizuális és verbális hagyomány átírási kísérletéről. *Barthes* (2010) képek retorikájáról szóló tanulmányának fogalomkészletével élve: a denotált, kódolatlan üzenet (a látvány valósága: egy gép, egy felnőtt és egy gyerek) és a konnotált jelentés (a szimbolikus jelentés, itt: pedagógiai kísérlet) kapcsolatát a nyelvi szubsztancia (a képalírás) teljesen felborítja. A fotóhoz tartozó szöveg hozzárendelésével a kép megtelítődik egy, az eddigiektől gyökeresen eltérő ideológiával, ami kettős funkciót tölt be: felborítja a feleltetés hagyományos képzetét, és olyan ellentmondást hoz létre, mely szükségszerűen újra a képre tereli a figyelmet. Újra és újra a képre nézünk, hogy hozzáigazítsuk az új információkat meglévő fogalmainkhoz. A következő „meglepetést” a fénykép elrendezése jelenti. A középpont-

ban egy gép van, egy olyan antropológiai helyzetben, mely alapvetően személyek közötti kommunikációt feltételez. Az experimentális pedagógia hétköznapi helyzetben való jelentkezése valójában logikusan következik az oktatási törvény céljából, a korszerű tudományos műveltség kialakításának igényéből.



2. kép. A szakértő
(Forrás: Maár, 1969. borító IV.)

A tudományosság igénye különösen erőteljesen jelentkezik az 1960-as évek nevelés-tudományában – egyrészt az ideológia (a dialektikus materializmus, mint átfogó érvényű magyarázó metanarratíva), másrészt a pedagógia és a pedagógusok sajátos helyzetének okán. Az első okot már kifejtettem, a második jól ismert toposz az oktatástörténet-írásban. Zsolnai József (1995. 351. o.) megfogalmazásában: „A pedagógiával való foglalatosság nem tartozik a rangos szellemi tevékenységek sorába.” Sem a tudományok hierarchiájában, sem a szakmák presztízsének rangsorában nem foglal el előkelő helyet az oktatásról-nevelésről való beszéd és a tanári hivatás, melynek történetileg kialakult okait, a kései tudományszerveződést és önállósodást már kellőképpen feltárták magyar kutatók (Báthory és Perjés, 2001; Németh, 2002). Talán ennek is köszönhető a bizonyítási kényszer, a tudományos megalapozottság igénye elméletben és gyakorlatban egyaránt. Ugyanakkor a hétköznapi gyakorlat és a szilárd, komplex elméleti háttér kapcsolata

minden korban feszültséget okozott a pedagógus mentalitásában (Ballér, 1993): amit a tanárképzés során, didaktikából és szakmódszertanból tanult és tanul a hallgató annak csak töredékét lehet az osztályteremben megvalósítani. Ezt a két, gyakran divergáló világot próbálja a kép közelebb hozni, az órán megvalósítva a tudományos fejlesztés szándékát. Kérdés, hogy mennyire érvényesült a szándék a valóságban, hiszen tudjuk, hogy a képzés során elsajátított szakismereteket a kialakult sémák, szokások és rutinok általában felülírják (Hercz, 2005). A másik oldalon az is nyilvánvaló, hogy a pedagógus saját szerepfelfogásában és a személye iránti elvárásokban hangsúlyos a tudomány, a tanárnak a saját szaktárgyában való elmélyült ismeretigénye – legalábbis erről tanúskodik egy 1972-es pályavizsgálat mostani elemzése (Fábián, 2011).

Ha megvizsgáljuk a szakértő-kísérletező pedagógus képi megjelenítéseit, számos hasonló tulajdonságot leírhatunk, melyek alapján közös csoportot alkotnak ezek a fotók. A keresést kibővített adatbázisban hajtottam végre, vagyis a konkrét és a professzióhoz kapcsolódó fényképeket egyaránt figyelembe vettem – az 529 darab képből 30 maradt, ha ehhez hozzávesszük a nem antropológiai, csak a taneszközöket bemutató fotókat, akkor 41 képről van szó. Ezek többsége (30 kép) a Köznevelésben jelent meg, ezután következik a Tanító (6 kép) és a Tanító munkája (3 kép), végül a Gyermekünk és az Óvodai nevelés (1-1 kép), az Úttörővezetőben nem jelent meg ez a képtípus. A fényképek nagy része a korszak második felére tehető, főleg az 1968 és 1970 közötti periódusra, két példa van 1965 előttről. Úgy tűnik, az általános iskola és a középiskola világképében jelent meg a pedagógiai kísérletezés az évtized végére, s ebből a folyamatból (legalábbis képileg) kimaradni látszik a kisgyermek- és óvodáskor. A képtípus jellemző vonásai: újdonság, eddig nem használt módszerek és eszközök bemutatása; külföldi modell átvétele, vagy saját fejlesztés; a tanítást általában valamilyen technikai eszköz segíti; közvetítettség a pedagógus és a diák között; kísérleti jelleg; elméletorientáltság; cél: a tanulás hatékonyságának növelése; modernizációs szándék.

A felsorolt tényezők egy részét a képi forrásból, a többit az ezt körülvevő szövegekben lehet kikövetkeztetni. A középfokú oktatás kiterjesztése Magyarországon az 1960-as években mennyiségi és minőségi tekintetben is fejlesztési és korszerűsítési igényeket vont maga után. Ennek egyik eleme például az oktató-, tanítógépek kísérleti használata, ami a nagyüzemi termeléshez hasonlóan, bemeneti és kimeneti tényezőkre bontotta az oktatást, technikai kérdésnek tekintette a hatékonyság növelését. A behaviorizmus, mint külföldi példa kézenfekvőnek bizonyult az adaptációra, hiszen a fogalmi bázisa ingereken, megerősítéseken, algoritmusok begyakoroltatásán és egyéni fejlesztésen alapult (Skinner, 1973).

Az oktatógépek jelentős része saját fejlesztés volt, az innováció megjelenése a helyi gyakorlatra és a tudományos intézményekre egyaránt jellemzőnek tűnik a képek alapján. Kutatás és fejlesztés példáiról van szó, olyan egyéni kezdeményezőkézségről, mely példát kívánt nyújtani az olvasóknak kreativitásból, az egyetemek, kutatóintézetek és a hétköznapi iskola megtermékenyítő kapcsolatáról. A képre visszatérve: az általa sugallt fejlesztési irány végül nem valósult meg, az oktatógépek nem terjedtek el, s nem is alakították át gyökeresen az oktatás világát. A kísérletező tanár szerepköre helyett továbbra is az állam képviselőjeként fellépő pedagógus dominált a vizuális megjelenítésben.



3. kép. Az állam képviselője
(Forrás: Hemző, 1970. borító II.)

Csákó Mihály (2003. 471. o.) egyik kritikájában Heidegger azon megállapítását idézi, mely szerint a technológia (és így az oktatástechnológia is) „nem semleges eszköz egy kívánt célhoz, hanem a dolgok megközelítésének egy módja”. A racionalitás, a hatékonyság növelésének elve az oktatásban valójában ideológiai tartalmakat is hordoz, s nemcsak eszköz- és emberi erőforrás kérdése. A gondolkodásmódok, a társadalmi be-

ágyazottság szintén az ideológia kereteit jelölik ki – a neveléstudományok kutatója sem kerülheti el az ideológia torzító hatásait, saját premisszáinak tudatosítását (Sáska, 2011). Az ideológia olyan szimbólumokban manifesztálódik, melyek kézzelfoghatóan fejezik ki a valóságról való gondolkodás határait, a korra jellemző elfogadott normákat. Az ideológia általánosabb elképzelései helyett én ezzel a szűkebb értelmezéssel foglalkozok: világképi-politikai elemek értelmezésével a vizuális anyagban. Géczi János (pl. Géczi és Darvai, 2010; Géczi, 2010a, b) több írásában is hasonló témát dolgozott fel: hipotézise szerint a pedagógiai folyóiratokban felfedezhetők a hivatalos kommunista-szocialista világkép antropológiai és műveltségképi tartalmainak képi megjelenítései, hiszen e lapok működését az oktatáspolitikai szakembergárdája felügyelte, kitűzve a különböző fejlesztési-nevelési célokat.

Az ideológiai szimbólumok kisebb arányban figyelhetők meg, mint várnánk, a gyermekfotókhoz képest a pedagógusképekre kevésbé jellemző az átpolitizáltság (bár ez összefügg az ideológia szűkebb érvényű értelmezésével is). A gyermekportrék esetében 522 fényképből 35 foglalkozik a kisdobos- és úttörőmozgalommal, 20 darab ünnepségekkel, történelmi évfordulókkal (ez a képek 10,5%-a). A pedagógusképek esetében 529 fotóból 37 köthető az ideológiához – a képek 7 százaléka. Az ideológiai szimbólumok aránylag csekély számának több oka is lehet. Az egyik a kádári rendszer „Aki nincs ellenünk, az velünk van” jelszavából fakadó, az aktív politikai részvételt többé nem elváró attitűd, a másik az ideológiai közvetettebb mechanizmusokon keresztül való jelentkezése lehet. A gyermekportrékon és pedagógusképeken kívül szükséges még további képcsoportok feldolgozása is, hogy a képet tovább árnyalhassuk.

A szocialista címer csak kétszer fordul elő a pedagógusképeknél (az egyik a fenti képi példánk), kisdobos- vagy úttörőkendő tíz alkalommal, egy-egy esetben politikus bukkan fel: Kádár János a fővárosi óvónők és kisgyermekek körében, illetve Benke Valéria művelődésügyi miniszter egy év végi ünnepségen. A professzióhoz kapcsolódó képek (amelyek az oktatás-nevelés környezetén kívül, a gyermekektől elszakítva mutatják a pedagógusokat) már több példát nyújtanak (23 ilyen kép található): szovjet vendégek látogatására, Makarenkó-emlékülésre, vagy úttörő-rajvezető továbbképzésre – ezeket (a háttérintézményekkel együtt) külön írásban elemzem. Megállapítható, hogy az óvoda és az iskola világában az ideológia kevésbé jelent meg, annál inkább a pedagógia tágabb kontextusában: konferencián, kiállításon, különböző oktatási intézmények munkájában. Az eredmény (az ideológiai szimbólumok aránylag csekély száma) annál is inkább meglepő, mert a korszakon végigvonul az állandó vita az erkölcsi, ideológiai fejlődés elmaradásáról (Köpeczi, 1977), mely kijelentésnek csak akkor van értelme, ha egy normatív célhoz (a szocialista ember kialakításához) mérjük a társadalmi folyamatokat.

Ismerjük a szerzőt és a fotó címét is – ez nem megszokott a kor publikálási szokásait ismerve –, hangsúlyos helyen, a belső borítón tűnik fel a tanárnő. Sőt, még ennél is többet megtudunk – a szakpárt és az iskola nevét is –, az elvont ideál így konkretizálódik egy fiatal, lelkes és, minden bizonnyal, okos tanárnő képében. A pedagógusképek közül nyolcnál ismerjük az ábrázolt pedagógus nevét, az esetek többségében csak a foglalkozás nevével jelölik meg (ha megjelölik) Vigh Mariann kartársait (pl. „A szakkör tagjai a szaktanár vezetésével”, „Tanári pihenő két óra közben”, „Aki a leckével elkészült olvashat, akinek nehéz, a tanító néni segít”, „A tanító néni első szavai”, „ $\frac{3}{4}$ 8. A tanító néni

már az osztályban”, Néha az óvónéni is épít velünk”⁷). Ez utóbbi példák a szereppel való teljes azonosulást mutatják meg – felnőtt, szakmabeli közönségnek szóló újságok a gyermek nézőpontját imitálva szólítják meg az olvasót. Ezzel szemben *Vigh Mariann* egyenrangú fél velünk, bár a fotó beállítása itt is a diák szemszögét tükrözi – a padsorok közül látjuk a tanárnőt, akárcsak a tanítványai. Az életszerűség, a szereplő és a hely megnevezése az elvont eszmék világából a valóságba hozza a pedagógust – a dialektikus materializmus elveinek megfelelően az egyéniség, a szubjektum társadalmi-történeti jelenség, beágyazott kora valóságába (A szovjet pedagógia gondolati alapjaihoz l. *Popkewitz*, 2012).

A konkrét jellegen túl megjelenik a képen az elméleti-gondolati háttér is: *Vigh Mariann* nemcsak önmagát képviseli, hanem egy eszmerendszert. Tekintetünk automatikusan a kép felső síkjára terelődik, ahol egy idézet részlete és a szocialista címer látható. Az idézet az életnek való tanulásról és (valószínűleg) a tananyag tervszerű redukálásáról szól – melyek közismert narratívák a pedagógia történetében –, a címer azt az államot testesíti meg, aminek képviselője a tanárnő. *Vigh Mariann* esetében egy gondolkodásmód reprezentációja a pedagógus, legitimációját, tekintélyét a mögötte lévő állam forrásából (is) szerzi. A fénykép szimbolikusan kifejezi a pedagógus 1960-as évekbeli pozícióját és szerepfelfogását, ami a szakszerűséget egyáltalán nem zárja ki: ezt jeleníti meg az egyenletekkel teleírt tábla képe. Elmélet és gyakorlat dialektikájának, egymásba fonódásának mintapéldája lesz *Hemző Károly* felvétele.

A képet sosem szabad csak önmagában elemezni – jelen esetben a fotó egy sorozat része, a címlapon *Vigh Mariann* a Köznevelést olvassa, a hátsó borítón újra tanít. A képsorozat címe: 25 éves a Köznevelés. Így a fénykép más kontextusba kerül, hiszen egy korszakhatárhoz, egy konkrét időintervallum lezárásához (1945–1970) kötődik már, a tanárnő a felszabadulás eredményeinek megtestesítőjévé válik, aki a jövőbe is irányt mutat. *Jan Assmann* (2004) kultúraelméletében az idő ilyen kijelöléseit, a cezúrák és az ünnepek meghatározását egy-egy közösség identitásképző erejeként, szimbolikus megalapozásaként értékeli. A rendszer önértékelésének fontos része a II. világháború vége, a fasiszta uralom alóli felszabadulás, s a 25 éves évforduló alkalmat nyújt a visszatekintésre, összegzésre és a jövőbe vetett pillantásra. A Köznevelésben sorozat jelent meg „25 év dokumentumai” címmel 1970-ben, mely az elért pozitívumokat gyakran szembeállította az 1945 előtti rendszerrel, utóbbit negatív színben feltüntetve. Ugyanakkor a történelmi folyamat részesévé vált tanárnő az univerzális pedagógus attribútumait is hordozza: a köpeny és a tanterem frontális elrendezése az irányító szerepet emeli ki. Egyetemes és partikuláris jellemzők, elvont képzetek és konkrét megjelenítések általában ugyanazon fényképen belül is megfigyelhetők.

⁷ A képek címeihez lásd: *Köznevelés*, 1960/8, borító IV., *Köznevelés*, 1970/22, borító IV., *A Tanító*, 1969/3, 8. o., *A Tanító*, 1969/10, 15. o., *A Tanító munkája*, 1966/11, 3. o., *Óvodai nevelés*, 1963/4, 147. o.

Összegzés és kitekintés

A három pedagóguskép és -szerep csak töredékes részletei lehetnek a korszak világképeinek és hétköznapi tudásának, további képelemzések árnyalhatják tudáskonstrukcióinkat, az oktatás-nevelés világainak és a hétköznapi mentalitásnak történeti változatait. A vizsgálatokban egyaránt alkalmazhatóak az antropológia előfeltevései és az ikonográfia módszerei, a nyelvi környezet, különböző diskurzusok figyelembe vételével. Az elemzést ki lehet terjeszteni térben és időben is: más szocialista államok vizuális anyagával történő összevetés, a „kemény” és „puha” diktatúra éveiben a kép kezelésének és –befogadásának különbségei. Szükség van a társadalmi nem (*gender*) problematikájának feltárására, a pedagógustársadalom fotóinak intézménytípus szerint történő elkülönítésére és a regionális különbségek figyelembe vételére is. Pedagógus és tanítvány kapcsolatának formái, az épített iskolai környezet és berendezés elemzése, valamint a pedagógiai háttérintézmények képi megjelenítésének elemzése szintén vizsgálat tárgyát képezheti. A sor tovább folytatható, s ebben rejlik a képekkel való foglalkozás szellemi öröme és hátránya is – a képek újabb képeket termelnek, a folyamatnak egyedül a kutató szabhat határt.

Irodalom

- Abbott, P. és Meerabeau, L. (1998): Professionals, Professionalization and the Caring Professions. In: Abbott, P. és Meerabeau, L. (szerk.): *The Sociology of the caring professions*. Routledge, London. 1–20.
- Ariés, Ph. (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Assmann, J. (2004): *A kulturális emlékezet – Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantis Kiadó, Budapest.
- Ballér Endre (1993): Neveléstudomány és pedagógusképzés. *Educatio*, 4. sz. 620–629.
- Barthes, R. (2010): A kép retorikája. In: Blaskó Ágnes és Margitházi Beja (szerk.): *Vizuális kommunikáció. Szöveggyűjtemény*. Typotex, Budapest. 109–125.
- Báthory Zoltán és Perjés István (2001): Neveléstudomány a tudományok családjában. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris, Budapest. 11–30.
- Benner, D. és Brüggem, F. (1997): Erziehung und Bildung. In: Wulf, Cr. (szerk.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz Verlag, Weinheim és Basel. 768–779.
- Birta-Székelly Noémi (2007): *Tanárok pedagógiai műveltsége*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Carvalho, L. M. (2003): Journals and the making of experts and educational knowledge. Exploring a Portuguese pedagogical journal (1921–1932). In: Smeyers, P. és Depaepe, M. (szerk.): *Beyond empiricism: On criteria for educational research*. Leuven University Press, Leuven. 81–93.
- Csákó Mihály (2003): Az oktatástechnológia filozófiája és a vasketrec. *Educatio*, 3. sz. 471–474.
- Depaepe, M. (2012): Demythologizing the educational past: An endless task in history of education. In: Depaepe, M.: *Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*. Leuven University Press, Leuven. 435–451.
- Depaepe, D., de Vroede, E., Lauwers, S. és Vanderbrghe, V. (2000): *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools, Belgium, 1880–1970*. Leuven University Press, Leuven.

- Dent, M. és Whitehead, S. (2002): *Managing professional identities. Knowledge, performativity and the „new” professional*. Routledge, London és New York.
- Fábián Gyöngyi (2011): Tükörtől tükörig: A pedagógus pályakép változásainak elmúlt negyven éve. *Iskolakultúra*, 12. sz. 10–23.
- Falus Iván (1980): *Oktatástechnológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz. 359–374.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés*. Gondolat, Budapest.
- Géczi János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 180–193.
- Géczi János (2010a): *Sajtó, kép neveléstörténet*. *Iskolakultúra-könyvek 38*. Iskolakultúra, Veszprém-Budapest.
- Géczi János (2010b): A szocialista gyermekfelfogás. A túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. In: Géczi János: *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Iskolakultúra, Veszprém-Budapest. 105–126.
- Géczi János és Darvai Tibor (2010): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szakajtójában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 201–237.
- Golnhof Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golnhof Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekek: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Hargreaves, A. (2000): Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 2. sz. 151–183.
- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyerekképe. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 153–184.
- Hoffmann Rózsa (2002): A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 18–27.
- Horváth György (2004): *Pedagógiai pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Jalovszky Katalin és Stemlerné Balog Ilona (2001): *Fénnyel írott történelem. Magyarország fotókrónikája, 1845–2000*. Helikon, Budapest.
- Kamper, D. (1997): Bild. In: Wulf, C. (szerk.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz Verlag, Weinheim és Basel. 589–595.
- Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 25–32.
- Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. *Iskolakultúra-könyvek 32*. Iskolakultúra, Pécs.
- Keller Márkus (2010): *A tanárok helye. A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar-porosz összehasonlításban*. L'Harmattan-1956-os Intézet, Budapest.
- Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 229–245.
- Klafki, W. (1997): Unterricht. In: Wulf, C. (szerk.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz Verlag, Weinheim és Basel. 788–797.
- Klinger András (1992, szerk.): *Történeti statisztikai idősorok, 1867–1992*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Kocsis Mihály és Sági Matild (2012, szerk.): *Pedagógusok a pályán*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Köpeczi Béla (1977): *A magyar kultúra harminc éve. 1945–1975*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Labaree, D. F. (2008): An Uneasy Relationship: The History of Teacher Education in the University. In: Cochran-Smith M., Feiman-Nemser S., McIntyre J. és Demers, K. (szerk.): *Handbook of Research on*

- teacher education: Enduring questions in changing contexts.* Routledge/Taylor & Francis Group and Association of Teacher Educators, New York és London. 290–307.
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Lüdtke, A. (1995): Introduction. What is the history of everyday life and who are its practitioners? In: Lüdtke, A. (szerk.): *The history of everyday life. Reconstructing historical experiences and way of life.* Princeton University Press, Princeton és New Jersey. 3–41.
- Lyotard, J.-F. (1993): A posztmodern állapot. In: Hévizi Ottó és Kardos András (szerk.): *A posztmodern állapot,* Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai. Századvég Kiadó, Budapest. 7–145.
- Mann Miklós (2002): Oktatáspolitikusok és koncepciók a sajtó tükrében (1945-1990). In: Szabolcs Éva és Mann Miklós (szerk.): *Magyar neveléstörténeti tanulmányok I. Új szempontok, új források.* Eötvös Könyvkiadó, Budapest.
- Marx, K. (1967a): Tézisek Feuerbachról. In: Vág Ottó (szerk.): *A marxista pedagógia története dokumentumokban. A marxizmus-leninizmus klasszikusai a nevelésről.* Első kötet. Tankönyvkiadó, Budapest. 61–62.
- Marx, K. (1967b): Instrukciók az Ideiglenes Központi Tanács küldöttei számára. A fiatalok és gyermekek munkája (mindkét nem). In: Vág Ottó (szerk.): *A marxista pedagógia története dokumentumokban. A marxizmus-leninizmus klasszikusai a nevelésről.* Első kötet. Tankönyvkiadó, Budapest. 104–106.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2004): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Mihály Ildikó (2002): A pedagógusképzés és a pedagógus-életpálya az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 89–92.
- Mikonya György (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 54–114.
- Mitchell, W. J. T. (2008): A képi fordulat. In: Szőnyi György Endre és Szauder Dóra (szerk.): *A képek politikája. W. J. T. Mitchell válogatott írásai.* JATEPress, Szeged. 131–155.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004, szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak.* Osiris, Budapest.
- Nagy Mária (2001): Tanárok a világban és az osztályterekben. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből 2001.* Osiris Kiadó, Budapest. 235–251.
- Nagy Mária (2004): Pályakezds, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3. sz. 375–390.
- Nagy Péter Tibor (2011): A professzionalizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-es években. *Iskolakultúra*, 1. sz. 3–9.
- Nagy Péter Tibor (2012): *Oktatás-történet, -szociológia.* Iskolakultúra, Veszprém.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2004): A pedagógusszerep történeti változásai. In: Németh András és Pukánszky Béla (szerk.): *A pedagógia problémátörténete.* Gondolat Kiadó, Budapest. 457–505.
- Nóvoa, A. (2001): Texts, images and memories: Writing „new” histories of education. In: Popkewitz, T., Franklin, B. M. és Pereyra, M. A. (szerk.): *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling.* Routledge, New York és London. 45–67.
- Nyíri Kristóf (2001): A mentális kép, mint teoretikus konstrukció. *Magyar Tudomány*, 10. sz. 9–23.
- Oelkers, J. (1997): Schule. In: Wulf, C. (szerk.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie.* Beltz Verlag, Weinheim és Basel. 80–787.
- Pilarczyk, U. és Mietzner, U. (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra*, 5–6. sz. Melléklet 3–20.

- Popkewitz, T. S. (2012): Soviet pedagogical sciences: Visions and contradictions. In: Popkewitz, T. S.: *Paradigm & ideology in educational research. The social functions of the intellectual*. Routledge, New York és London, 59–87.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Reinhard, W. (2004): Sozialisation, Erziehung, Bildung. In: Reinhard, W.: *Lebensformen Europas. Eine historische Kulturanthropologie*. Verlag C. H. Beck, München. 255–266.
- Sáska Géza (2005): *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái. A gyermekközpontú ideológiák társadalomképe*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Sáska Géza (2007): *Közműveltség és magántudás*. Felsőoktatási Kutatóintézet - Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2011): Ideológiák és az oktatás. *Educatio*, 1. sz. 3–17.
- Sciulli, D. (2005): Continental sociology of professions today: Conceptual contributions. *Current Sociology*, 6. sz. 915–942.
- Simon Mihály (2000): *Összehasonlító magyar fotótörténet*. Magyar Fotográfiai Múzeum, Kecskemét.
- Skinner, B. F. (1973): *A tanítás technológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Spode, H. (1999): Was ist Mentalitätsgeschichte? Struktur und Entwicklung einer Forschungstradition. In: Hahn, H. (szerk.): *Kulturunterschiede: Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten*. Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main. 9–62.
- Stemlerné Balog Ilona (2009): *Történelem és fotográfia*. Osiris, Budapest.
- Surányi Bálint (1997): Kicsoda a pedagógus és miért jelenthet ez problémát? *Iskolakultúra*, 2. sz. 3–12.
- Szilágyi Gábor (1999): *Elemi képtan elemei: az álló- és mozgófényképről*. Magyar Filmintézet, Budapest.
- Szokolszky Ágnes, Pataki Márta és Polyák Kamilla (2009, szerk.): *A lélektan 80 éves története a Szegedi Egyetemen, 1929–2009*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- Tenorth, H.-E. (2000): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlicher Entwicklung*. Beltz Juventa, Weinheim és München.
- Tenorth, H.-E. (2001): „A new cultural history of education”. A developmental perspective on history of education research. In: Popkewitz, T., Franklin, B. M. és Pereyra, M. A. (szerk.): *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling*. Routledge, New York és London. 67–83.
- Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und selbstdestruktion einer Idee. In: Lutz, R. és Heinz-Elmar, T. (szerk.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit*. Oldenbourg Verlag, München. 497–521.
- Trencsényi László (1988): *Pedagógus szerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2003): Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra*, 5. sz. 113–120.
- Varga Miklósné (1998): A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 112–117.
- White, H. (1973): *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Wulf, C. (1997, szerk.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz Verlag, Weinheim és Basel.
- Wulf, Cr. (2006): Grundzüge und Perspektiven historischer Anthropologie, Philosophie, Geschichte, Kultur. In: Winterling, A. (szerk.): *Historische Anthropologie*. Franz Steiner Verlag, München. 265–291.
- Zrinszky László (2002): *Nevelélmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1995): Pedagógia-pedagógiai akciókutatás-metapedagógia. In: Füzi László, Gécz János, Poszler György, Sándor Iván, Staar Gyula és Vekerdi László (szerk.): *A századvég szellemi körképe*. Jelenkor Kiadó, Pécs. 351–367.

Somogyvári Lajos

Képek

1. kép: Vadas Jolán (1961): Megkezdődött a kerti munka. *Óvodai nevelés*, 1961/3. 87. o.
2. kép: Maár M. (1969): Feleltetés a budapesti V. kerületi Nádor utcai iskolában. *Köznevelés*, 1969/23. borító IV.
3. kép: Hemző Károly (1970): Vigh Mariann, a budapesti József Attila Gimnázium matematika-fizika szakos tanára. *Köznevelés*, 1970/13. borító II.

ABSTRACT

LAJOS SOMOGYVÁRI: IMAGES AND ROLES OF TEACHERS IN HUNGARY IN THE 1960S

A great many concepts and images exist regarding teachers, this knowledge being based on everyday life experience. Sources on the history of education in Hungary have surfaced recently, both textual and visual alike. Relying on anthropological and iconographic methods, the aim of the study is to analyse and contextualise the meanings and functions of photographs taken of teachers. The theoretical background facilitates the framing of images and roles of teachers in Hungary in the 1960s. I take into consideration photographs in journals published under government direction: *A Tanító* (The Teacher), *A Tanító munkája* (Teacher's Work), *Köznevelés* (Public Education), *Gyermekünk* (Our Children), *Óvodai nevelés* (Nurturing in Nursery Schools) and *Úttörővezető* (Pioneer Leader). Three main (traditional) types of images outlined from the visual sources are the Educator, the Expert and the Representative of the State. These images are associated with such ideologies as socialism, ethics, and the effectiveness of teaching and learning (in terms of behaviourism). In a survey of the socio-historical constructions of mental and visual concepts of teachers, components that are both universal and particular, general and local, familiar and strange inevitably intertwine. The investigation can be approached in a number of ways, such as gender, the classroom environment, and comparisons of other countries and periods. Teachers occupy an important position in the *conditio humana*, which describes our experience of schools.

Magyar Pedagógia, **113**. Number 1. 29–52. (2013)

Levelezési cím / Address for correspondence: Somogyvári Lajos, Somogyi TISZK Közép- és Szakiskola Krúdy Gyula Tagintézményének Rudnay Gyula Szakképzője, H-8660, Tab, Virág utca 12.

AZ EDZŐ-SPORTOLÓ KAPCSOLAT VIZSGÁLATA AZ ÚSZÁS SPORTÁGBAN

**Révész László, Bognár József, Csáki István és
Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella**

Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar

A tanulmány elsődleges célja az edző-sportoló kapcsolat pedagógiai szempontú vizsgálata. Ez a kapcsolat bár jelen van a mindennapi pedagógiai gyakorlatban, kevés figyelmet kap az empirikus kutatásokban. A tanár-diák, szülő-gyermek kapcsolat sajátosságait számos kutatás vizsgálta, ugyanakkor ez a nevelő-nevelt kapcsolat a sport színterén kevésbé jelenik meg a vizsgálatokban. A téma kiemelt jelentőséggel kellene, hogy megjelenjen mind a versenysportban, mind a szabadidősportban, hiszen ismert, hogy a kapcsolat minősége meghatározza a sportbeli teljesítményt, valamint a fiatalok szocializációs folyamatait is (Gombocz, 2004). A törvényi változások következtében az iskolai testnevelést érintő jelentős és globális átalakulás miatt a téma egyre jelentősebb lesz. A sport és a sport általi nevelés hangsúlyosabb szerepet fog kapni az iskolában is, így e terület elemzése időszerű. Ezt támasztja alá az is, hogy az elmúlt két évtizedben jelentősen megváltozott az edző sportoló kapcsolat tartalma és a természete is, melynek elsődleges oka a sporthoz kapcsolható motivációs tényezők valamint a sportolói elvárások változása (Smoll és Smith, 2002).

A neveléstudomány tág értelmezésében a sportpedagógiai kutatások egy specifikus terület, a sport nevelő hatását hivatott elemezni. Tanulmányunk a hazai úszósportban részt vevő sportolók és edzőik véleményén alapul. Vizsgálatunk célja feltárni a hazai úszósportban jelen lévő edző-sportoló kapcsolat sajátosságait. További célunk elemezni, hogy a korábban egyértelműnek mondható autokratikus vezetői stílus továbbra is átfogóan jellemzi-e a sportágat, vagy tapasztalható-e változás ezen a téren. A téma elemzéséhez az úszás sportágat vettük alapul, ugyanakkor véleményünk szerint a sportágak az edző-sportoló kapcsolat szempontjából sok esetben hasonlóságot mutatnak, így az eredmények egy része más sportágakban megjelenő edző-sportoló kapcsolatra is általánosíthatóak.

A sportot érintő vizsgálatok az elmúlt időszakban több figyelmet szenteltek az edző-sportoló kapcsolat tanulmányozására. Többen vizsgálták a kapcsolat jelentőségét, amelyről bebizonyosodott, hogy meghatározó tényező a magas szintű sportteljesítmény elérésében. Kalinowski (1985) úszókkal készített interjúk alapján arra a következtetésre jutott, hogy a csúcsteljesítmény elérésének feltétele az edzői támasz, segítség, mely a jól megválasztott módszereken alapul. Ezt támasztotta alá Jowett és Cockerill (2003) kutatása is,

akik különböző sportágak olimpiai érmeseinek véleménye és tapasztalata alapján mutatták be a kapcsolat jellemző jegyeit.

A sportban az edzésfeltételek, edzés módszerek mellett a versenyző összetett és tudatos pedagógiai felkészítése is szükséges a csúcsteljesítmény eléréséhez (Gombocz, 2005). Ez a folyamat főképp az edző-sportoló kapcsolat minőségén alapul. A magas szintű teljesítményre való felkészítés része a motivációs háttér biztosítása is, mely egy jól tervezett pedagógiai folyamatba kerül elhelyezésre. Daniel és Jowett (2012) szerint azonban a felkészítés folyamatában alkalmazott stratégiákkal, és fejlesztő folyamattal eddig kevesen foglalkoztak, így a témával kapcsolatos kutatások számát bővíteni szükséges.

Korábbi vizsgálatok eredményei arra utaltak, hogy az edzői szakmában általános az autokratikus edzői-nevelői stílus, amely nagy fegyelmet, szigorú és egyoldalú irányítást feltételez. A sportolók ezzel kapcsolatos elvárásai jelentősen eltérnek egymástól, azonban igénylik az odafigyelést, az együttműködést és a segítséget (Gombocz és Gombocz, 2006). Ennek eléréséhez nélkülözhetetlen a pedagógiai hitelesség, melynek alapköve, hogy a sportoló higgyen az edző szakmai felkészültségében és bízjon a hozzáértésében (Gombocz, 1994). A sportolók igénylik a szabad véleménynyilvánítás lehetőségét, a demokratikus elveken működő edzéseket és az önrendelkezést.

Az edző-sportoló és tanár-diák kapcsolat sok tekintetben hasonlít egymásra. Több kutatásban jelentkezett (Jowett és Cockerill, 2003; Gombocz, 2005; Côté, 2002), hogy a sportolók edzőjüket a tanár szerepével és tevékenységével azonosították. Az edző pedagógus mivolta leginkább az utánpótlás nevelés során jelentkezik, míg az élsportoló felnőtteknél a pszichológus szerep kerül előtérbe. Szabó (1995) is alátámasztja, hogy a tehetséggondozás az edző részéről nem csupán az edzés tervezésből és vezetésből áll, de egyaránt feltételez magas szintű pedagógiai tevékenységet és pszichés támogatást, felkészítést is. Mageau és Vallerand (2003) kidolgoztak egy motivációs modellt, melyben az autonómia és a kompetencia edző általi biztosítása, mint pszichés szükséglet jelenik meg a sportoló motiválása során.

Az edzői munka sajátossága, hogy a szakmai tudás mellett pedagógiaiilag is felkészültnek kell lennie az edzőnek ahhoz, hogy sikeres lehessen (Bíróné, 2004). A pedagógiai felkészültség az elméleti ismereteken túl nevelési feladatokat is jelent, a fiatalok versenyzők esetében, amely a mindennapi gyakorlatban valósul meg. Az edzői tevékenység során ezért kiemelt feladat a fiatalok sportbeli személyiségfejlesztése. Ehhez pedig az edzőnek szakmailag és pedagógiaiilag is felkészültnek kell lennie, hiszen az edzői munka sokoldalú feladat (Gombocz, 1996). A nevelés egyik leghatékonyabb formája a megfelelő minta mutatása, mert az edző egész mivoltában állandó példaképül kell, hogy szolgáljon a sportolónak (Gombocz, 1995).

A 3C modell az edző-sportoló kapcsolatban három kiemelt tényezőt azonosít (Jowett, 2007). A közelséget (*closeness*), melybe beletartozik a tisztelet, a bizalom és a pozitív érzelmek; az egy irányba tartást (*co-orientation*), mely az elkötelezettségen alapul; valamint az egymás kiegészítését (*complementarity*), mely a kooperativitást feltételezi.

Côté (2002) az edző mellett a társak szerepét is befolyásoló tényezőként említi az eredményes felkészítés folyamatában. Az azonos mikro környezetben lévő fiatalok sportolási szokásai, a sporthoz kapcsolódó értékrendjük mind pozitívan, mind negatívan

megjelenhetnek a sportágválasztásban. Hasonló módon az egy egyesületben sportolók a sporttevékenység folytatása során folyamatosan hatnak egymásra.

Officer és Lawrence (1985) a sífutás, a röplabda, a gimnasztika és a kosárlabda sportágak női sportolóinak viselkedését vizsgálták az edzők nemének függvényében. Az eredmények azt mutatták azt találta, hogy az edző-sportoló kapcsolatot a nemi jellemzők is befolyásolják. A sportolók közel azonos mértékben tárulkoznak ki a női, illetve férfi edzőiknek, de ez a mérték alacsonyabb, mint amit a sportolók a szüleiknek vagy barátaiknak mutatnak. A kutatás pozitív kapcsolatot talált a női edző-sportoló és a sportoló-idegen kapcsolat között, továbbá szintén pozitív korrelációs kapcsolatot mutattak ki a férfi edző-sportoló és a sportoló-barát kapcsolat között. Több szerző (*Lafrenière, Jowett, Vallerand, Donahue és Lorimer, 2008; Balduck és Jowett, 2010*) arra hívta fel a figyelmet, hogy kutatásokban az edzők nemének aránya nem megfelelő, mivel az edzői minta legnagyobb többsége férfi, ezért a női edzői mintát ki kell bővíteni. Továbbá kiemelik, hogy a jövőben fontos nemenként is vizsgálni az edző-sportoló kapcsolatot.

A predikció nehézségei miatt, mivel a jelenlegi sporttudományi módszereket felhasználva nagy bizonyossággal nem lehet kiválasztani a serdülőkor előtt az élsportra alkalmas sportolókat, felerősödik az edző-sportoló kapcsolat szerepe. A felkészítés, a tehetséggondozás folyamata igen hosszú folyamat (*Sós, 1996*), egyes elméletek szerint ez 10 évet jelent (*Ericsson, Krampe és Tesch-Römer, 1993*), melyben törvényszerűen előfordulhatnak az edző és a sportoló között problémák és konfliktusok. Az edző pedagógiai felkészültsége, valamint pedagógiai kompetenciái fogják eldönteni, hogy a konfliktusok megoldásra kerülnek-e, vagy esetleg tovább mélyülnek. Ezzel együtt fennáll a sikertelenség és a nevelő-nevelt kapcsolat eredménytelensége is, hiszen ilyen hosszú ideig interperszonális kapcsolatokat nem lehet fenntartani, ha az konfliktusokkal vagy nézeteltérésekkel terhelt. A konfliktusmegoldó stratégiák kialakulásához szükséges a tapasztalat és a rutin is, melynek megszerzéséhez hozzávetőlegesen 10 év edzői gyakorlat szükséges (*Bíróné, 2004*). Az évek során a megszerzett pedagógiai kompetenciák elméleti része, azaz az ismeret kiegészül egy pozitív attitűddel, szemlélettel illetve a pedagógiai gyakorlat, a tapasztalat fogja ezen munkát eredményessé és hatékonyá tenni.

Korábbi kutatások (*Révész, Bognár és Géczi, 2007*) igazolták, hogy a nemzetközi karrier eléréséhez közel 10 év felkészülés szükséges az úszás sportágban. Ezen idő alatt az edzőnek szükség esetén meg kell újulnia, stratégiát és módszereket kell váltania, hiszen sportolója személyiségében, motivációjában, nézeteiben jelentős változások történnek. A sportoló életkorának változásával a pedagógiai módszerek és a felkészítés menete is szükségszerűen változik.

A tehetséggondozással, felkészítéssel kapcsolatban *Brown* (2001) azt hangsúlyozza, hogy a kiemelkedő képességek korai jeleit észre kell vennie az edzőnek, mert jellemzően nem ő választja ki, hogy kik kerülnek be az egyesületbe, illetve a sportágba. Így minden potenciális versenyzésre alkalmas sportolót meg kell találnia. A figyelem középpontjában ekkor a testalkati jellemzőkön túl elsősorban a személyiséget és a nevelési szempontokat is érdemes figyelembe venni. A jó képességű, tehetséges sportolóknál általában a technikai kivitelezés magas szintje belülről ered, és természetesnek érzik a helyes technika végrehajtását. Serdülőkor előtt azonban kizárólag a motoros képességek alapján szinte lehetetlen előre megjósolni, hogy kiből lesz felnőtt korára eredményes versenyző

(Révész, Gécz, Bognár és Bicsérdy, 2009), emiatt a felkészítés fő irányait a nevelési folyamatnak megfelelően kell alakítani. A sportoló személyiségfejlesztése során az értékek közvetítésében meg kell, hogy jelenjen a sport iránti szeretet kialakítása, a fair play, a kooperáció, együttműködés és az edző iránti tisztelet, elfogadás is.

Tanulmányunkban úszók és edzőik vizsgálatán keresztül elemezzük az edző-sportoló kapcsolatot. Mivel azonban véleményünk szerint a sportágakban számos hasonlóság mutatkozik meg a folyamat, a környezet és a tevékenység jellege miatt, az így a kapott eredmények jó alapot nyújtanak ezen specifikus nevelő-nevelt kapcsolat általános jellemzésére.

Hipotézisek

Feltételezzük, hogy a korábban autokratikusnak mondható vezetői stílus mára már jóval kevésbé jellemző. Ehhez kapcsolódóan feltételezzük, hogy az edző-sportoló kapcsolatban nincs számottevő különbség abban, hogy bevált vagy nem bevált sportolókkal foglalkozik az edző. A sportolói oldal elemzéséhez kapcsolódóan feltételezzük, hogy az életkor előre haladtával az edzői szerepek változnak és az idősebb korosztályok esetében inkább baráti és kölcsönös a kapcsolat jellege. Azt is feltételeztük, hogy számos területen találunk különbséget a nemek között.

Módszerek

A minta jellemzése és a mintavételi eljárás

Az edző-sportoló kapcsolat feltárásához a Magyar Úszó Szövetség (MÚSZ) versenyszerűben részt vevő úszók és edzőik körében végeztünk felmérést. A versenyzői populációt a vizsgálat időpontjában 2875 igazolt sportoló alkotta. A minta kiválasztásához a Szövetség hivatalos egyesületi listáját alkalmaztuk, melyben az adatfelvételkor 107 tagesegyesület tartozott. Az egyesületi lista felhasználásával valószínűségi, rétegzett mintavételi eljárást alkalmaztunk (Babbie, 2003). A rétegeket a megyék adták, az egyesületek székhelyüknek megfelelően kerültek kiválasztásra a listából. A mintába így 28 vidéki és 18 fővárosi egyesület került. A rétegekhez kapcsolódóan véletlenszerűen, sorsolással választottuk ki azon egyesületeket, melyek a mintába kerültek. A kiválasztott egyesületek minden sportolóját bevontuk a vizsgálatba. Az edzői mintát a mintába kiválasztott sportolók edzői alkották (N=70).

A kutatás keretein belül 424 sportolót értünk el. 214 férfi (50,4%) és 210 nő (49,6%) szerepelt a mintában, az átlag életkoruk 14,4 év volt, a sportéletkorukat tekintve átlagosan 6,1 évet sportoltak. A sportolók 24%-a (102 fő) budapesti egyesületben úszik, míg 76%-a (322 fő) vidéki egyesületnek a tagja. A vizsgálatban az elemzések során megkülönböztettük a bevált és a nem bevált sportolókat. Azon sportolókat tekintjük beváltnak, akik a hazai országos bajnoki rendszerben az 1–3. helyek valamelyikén, illetve nemzetközi versenyen (Olimpia, VB, EB, EYOF) az 1–16. helyen végeztek. A fennmaradó sportolókat a nem beváltak kategóriájába soroltuk. Az úszás korosztályos sajátosságait figyelembe véve három vizsgálati csoportot hoztunk létre. Az első vizsgálati csoportba

(gyermek) a béka-, delfin-, cápa- és a gyermek úszás korosztály versenyzői kerültek. A következő csoportba a serdülő korú versenyzők, míg, a harmadik csoportot (felnőtt) az ifi és a felnőtt versenyzők alkotják.

Az edzői mintában szereplő 70 főből 46 férfi (65,7%) és 24 nő (34,3%) volt. A gyakorlatot tekintve 5 év alatti gyakorlattal 18 fő (27,6%) rendelkezik, 5-10 éves gyakorlata 14 főnek (21,5%) van, 10-15 éves gyakorlata 8 főnek (12,3%), 15-20 éves gyakorlata 9 főnek (13,8%) van, 20-25 éves tapasztalattal 4 fő (6,1%) rendelkezik, valamint 25 évet meghaladó tevékenysége 12 főnek (18,4%) van. Az eredményességet tekintve 14 edzőnek ért el korosztályos világversenyen dobogós helyezést tanítványa, míg felnőtt kategóriában 9 edzőnek. Korosztályos világversenyen 14 edző tanítványa indulhatott el, míg a felnőttek versenyére 11 edző tanítványai kvalifikálták magukat. Összességében 39 edzőnek (55,7%) voltak és 31 edzőnek (44,3%) még nem voltak a vizsgálat szempontjából bevált tanítványai.

A mérőeszköz

A vizsgálathoz az írásos kikérdezés módszerét alkalmaztuk, egy általunk korábban kidolgozott és bevezetett pedagógiai és szociológiai jellegű kérdőív segítségével (Révész, Géczi és Vincze, 2005). A kérdőív kérdései az edző-sportoló kapcsolatot meghatározó tényezőkre tértek ki. A felmérésben külön kérdőívet töltöttek ki az edzők és a sportolók. Az edzői kérdőív az edző-sportoló kapcsolat tartalmán túl a sportmúlta, sportbeli eredményességre, valamint az edző sportolókhöz való hozzáállására tért ki. Tapasztalatok alapján ezen tulajdonságok, szemléletbeli eltérések különböztetik meg leginkább az edzőket.

A sportolói kérdőívben sportolói oldalról tártuk fel, hogy minként tekintenek a sportolók edzőikre, illetve milyen jellemzőik vannak az edzőknek. Az edzői szerepek között felmérésre kerültek egyrészt azok a szerepek, amelyek a civil élethez kapcsolódnak, példa barát, családtag, tanár; illetve szakmai szempontok is, példa példakép, szakmai munkáért felelős személy. A szerepek mellett vizsgálatra kerültek az edzői jellemzők is. Ebben az esetben a sportolók azon egyéni tapasztalataira, véleményeikre voltunk kíváncsiak, amelyek az edzővel kapcsolatosak.

A kérdőívek nyílt és zárt végű kérdéseket tartalmaztak. A zárt végű kérdések esetében 1-től 5-ig terjedő attitűdskálán kellett meghatározni a sportolóknak és az edzőknek, hogy mennyire értenek egyet az adott állítással. Az 1-es érték jelentette a kérdéssel, vagy meghatározással való egyet nem értést, az 5-ös érték pedig az állítással való teljes egyetértést. Az eredmények fejezetben bemutatott értékek mutatják meg ennek szintjét. A nyílt végű kérdések válaszait először csoportosítottuk, majd a csoportok alapján kategorizáltuk és kódoltuk annak érdekében, hogy a statisztikai számítások elvégezhetőek legyenek.

Az adatfeldolgozás módja

A minta általános jellemzésére és a populáció egyes paramétereinek meghatározására leíró statisztikai módszereket alkalmaztunk. A statisztikai elemzéseket azokban az ese-

tekben használtuk, amikor a teljes populációra vontunk le következtetéseket (*Nahalka*, 2004). A kérdések jellegére tekintettel az elemzéséhez paraméteres próbákat alkalmaztunk. Az öt pontos likert skála lehetővé teszi, hogy a pedagógiai témájú vizsgálatokban is paraméteres próbák kerüljenek alkalmazásra (*Falus és Ollé*, 2008). A statisztikai vizsgálatokat az SPSS 19.0 program segítségével végeztük el, szignifikancia szintnek a társadalomtudományi kutatásokban alkalmazott hibahatárt ($p < 0,05$) vettük alapul. Kétmin-tás T próbát és varianciaanalízist alkalmaztunk a vizsgálati csoportok összehasonlítására, illetve diszkriminancia analízis (stepwise módszer) segítségével vizsgáltuk azon változókat, melyek leginkább meghatározzák a vizsgált csoportok közötti különbségeket. A diszkriminancia elemzés feltételei, a varianciahomogenitás, a független változó hatása, valamint a kanonikus korreláció értéke teljesült (*Sajtos és Mitev*, 2007).

Eredmények

Az edző-sportoló kapcsolat vizsgálatakor az edzők véleménye szerint a leginkább meghatározó tényező az edző vezető-irányító szerepe (4,3). A legmagasabb átlagértékkel került az első helyre (1. táblázat), melyet jóval lemaradva követ az edző-sportoló kapcsolat minősége (3,7) és az a vélemény, miszerint az elmúlt két évtizedben megváltozott, átalakult (3,7) ez a kapcsolat. A többi válaszlehetőséget tekintve már jóval alacsonyabb értékeket kaptunk. Az edző demokratikus vezetési stílusa (3,2) és a vélemény, mely szerint az edző és a sportoló egyenrangú felek (3,1), már nem jelenik meg markánsan. A legkevésbé jellemző erre a kapcsolatra, hogy autokratikus (2,8) volna az edző és, hogy a sportoló képes önállóan irányítani a tevékenységét (2,8), felkészülését. A szórás vizsgálata alapján elmondható, hogy a férfi edzők esetében magasabb értéket kaptunk, azaz a férfi edzői vélemények jobban megosztottak, mint a női vélemények. A legmagasabb szórásérték az edző és sportolója, mint egyenrangú felek esetében jelent meg a férfiaknál. A nők esetében az autokratikus vezetési stílus elfogadásának vizsgálatakor találtuk a legnagyobb szórást. A vizsgálati csoportok összehasonlításakor a nemek és a beválás tekintében nem találtunk szignifikáns különbséget.

Az edző-sportoló kapcsolatot tovább vizsgálva kitértünk arra is, hogy mikor lehet sikeres az edző, milyen tényezők befolyásolják a közös munkát. Külön részt szenteltünk az edzői sikerességnek és az edző feladatainak (2. táblázat).

Az edzők véleménye szerint a sportmúlt nem befolyásolja jelentősen az edzői sikerességet. A komoly versenyzői tapasztalat, például a profi sportmúlt, vagy a versenyszerrű sport sem feltétele az edzői sikerességnek. Hasonlóképpen az iskolai végzettségnek sem tulajdonítanak túl nagy jelentőséget (3,5), azonban a folyamatos továbbképzés már dominánsabb tényezőként jelent meg (4,4). A továbbképzés mellett az edzői tapasztalatokat tartják még fontosnak az edzők, mely magasabb értéket kapott, mint például az iskolai végzettség fontossága.

1. táblázat. Az edző-sportoló kapcsolat jellemzői (edzői vélemények)

Az edző-sportoló kapcsolat	Összes edző	Nem				Bevált sportoló edzője			
		Átlag		t	p	Átlag		t	p
	Átlag (Szórás)	Férfi	Nő			Igen	Nem		
	Az edzőnek vezetőnek, irányítónak kell lennie.	4,3 (0,8)	4,3	4,3	0,69	-0,39	4,3	4,3	1,28
Minősége a legfontosabb a sikerben.	3,7 (0,9)	3,7	3,8	0,67	-0,41	3,8	3,6	0,78	0,43
Átalakult az elmúlt 20 évben.	3,7 (1,0)	3,6	3,7	0,07	1,82	3,8	3,5	1,66	0,10
Az edzőnek demokratikusnak kell lennie.	3,2 (1,0)	3,2	3,2	0,91	-0,11	3,3	3,1	0,27	0,79
Az edző-sportoló egyenrangú felek.	3,1 (1,2)	3,3	2,7	0,77	0,29	3,3	2,8	0,03	0,97
Az edzőnek autokratikusnak kell lennie.	2,8 (1,0)	2,8	2,7	0,89	-0,13	2,8	2,8	1,00	0,32
A jó sportoló önállóan is tudja irányítani a tevékenységét.	2,8 (1,2)	3,0	2,5	0,13	1,49	3,0	2,5	1,76	0,08

2. táblázat. Az edzői munka jellemzői (edzői vélemények)

Az edző-sportoló kapcsolat	Összes edző	Nem				Bevált sportoló edzője			
		Átlag		t	p	Átlag		t	p
		Átlag (Szórás)	Férfi			Nő	Igen		
Motiválni kell a versenyzőt.	4,6 (0,6)	4,6	4,7	0,15	0,87	4,7	4,6	-1,46	0,15
Segíteni kell a stressz leküzdésében.	4,6 (0,6)	4,6	4,5	-1,54	0,12	4,6	4,5	-1,07	0,29
A versenyzők egyéni bánásmódot igényelnek.	4,6 (0,6)	4,4	4,8	2,44	0,01	4,6	4,4	0,07	0,95
Feladata a versenyző felkészítése a sikerre.	4,5 (0,7)	4,5	4,5	-1,35	0,17	4,5	4,5	-0,69	0,49
Szükséges a folyamatos továbbképzés.	4,4 (0,8)	4,3	4,5	-0,63	0,52	4,4	4,4	-0,05	0,96
Feladata a versenyző felkészítése a sikertelenségre.	4,1 (1,0)	4,0	4,3	-0,55	0,58	4,1	4,0	-1,30	0,20
A sikert a tapasztalat határozza meg.	3,9 (0,7)	3,8	4,0	-1,39	0,16	3,8	4,0	1,34	0,19

2. táblázat folytatása

Az edző-sportoló kapcsolat	Összes edző	Nem				Bevált sportoló edzője			
		Átlag		t	p	Átlag		t	p
	Átlag (Szórás)	Férfi	Nő			Igen	Nem		
Az edzőnek minden problémával foglalkozni kell.	3,8 (1,0)	3,9	3,8	-0,15	0,87	4,0	3,6	-0,45	0,65
Az edző jó menedzser.	3,8 (0,9)	3,8	3,7	0,49	0,62	3,8	3,7	0,42	0,68
Az edző akkor lehet sikeres, ha versenyszerűen sportolt.	3,4 (1,1)	3,2	3,7	0,30	0,76	3,2	3,5	1,75	0,19
A sikerességet meghatározza a végzettség.	3,5 (0,9)	3,4	3,7	0,26	0,79	3,3	3,9	-2,61	0,01
A szülőt be kell vonni a felkészítésbe.	3,3 (1,1)	3,3	3,2	-0,78	0,43	3,2	3,4	0,72	0,48
Az edző akkor lehet sikeres, ha úszó volt.	2,5 (1,1)	2,5	2,5	0,68	0,49	2,3	2,7	1,04	0,30
Az edző akkor lehet sikeres, ha élversenyző volt.	2,3 (1,0)	2,1	2,5	-0,11	0,90	2,3	2,2	0,14	0,89
Az edzőnek csak a sporttal kapcsolatos problémákkal kell foglalkoznia.	1,9 (1,1)	1,9	1,9	-1,45	0,15	1,8	2,0	0,46	0,65

A sikert meghatározó tényezők között említették az edzők a versenyzőkkel való egyéni bánásmódot (4,5), és a motiválást (4,6). Az edzéssel és a versenyzéssel járó stressz-kezelése és a szintén eredménybefolyásoló hatással bíró sikeresség és sikertelenség átélésének hatása is magas értékkel szerepelnek. Alacsony értéket kapott viszont az a vélemény miszerint az edzőnek csak a sporttal kapcsolatos problémákkal kellene foglalkoznia (1,9).

A nemek és a beválás tekintetében egy-egy kérdésben találtunk szignifikáns különbséget. A női edzők véleménye szerint a versenyzők inkább igényelnek egyéni bánásmódot ($t=2,44$; $p<0,01$), a férfi edzők azonban nem tartják annyira fontosnak ezt. A nem bevált sportolók edzői jelentősebbnek tartják az iskolai végzettség hatását a sportteljesítményre, mint a bevált sportolókat edző szakemberek ($t=2,61$; $p<0,01$).

A sportolókat az edző-sportoló kapcsolatról az edző szerepe (3. és 4. táblázat) és az edző jellemzői (5. táblázat) oldaláról közelítettük meg. A teljes minta tekintetében a legmagasabb értéket a motiváló szerep (4,2) kapta, a megkérdezettek ezt a szerepet tartották a legfontosabbnak. Az átlagértékek alapján még a tanár (3,5), és a példakép (3,3) jelent meg magas értékkel. Nem jelent meg fontos szerepként a barát (2,8), a szakmai munkáért felelős személy (2,7) és a segítő szerep (2,6) sem.

3. táblázat. Az edzői szerepek (a sportolók véleménye alapján)

Az edző-sportoló kapcsolat	Összes edző	Nem				Bevált sportoló				
		Átlag		t	p	Átlag		t	p	
		Átlag (Szórás)	Férfi			Nő	Igen			Nem
Motivál	4,2 (0,9)	4,2	4,2	-0,06	0,95	4,2	4,2	0,03	0,98	
Tanár	3,5 (1,2)	3,5	3,5	0,60	0,55	3,5	3,5	0,39	0,70	
Példakép	3,3 (1,2)	3,3	3,4	-0,62	0,54	3,4	3,3	1,12	0,26	
Barát	2,8 (1,2)	2,8	2,8	0,01	0,99	2,9	2,7	0,90	0,37	
Szakmai munkáért felelős	2,7 (1,4)	2,8	2,6	1,43	0,15	2,6	2,8	-0,90	0,37	
Segít az életben	2,6 (1,2)	2,6	2,6	-0,34	0,73	2,8	2,5	1,64	0,10	
Családtag	2,0 (1,2)	1,9	2,0	-0,78	0,44	2,2	1,9	2,19	0,03	

4. táblázat. Az edzői szerepek (korosztályok szerint)

Az edző-sportoló kapcsolat	Átlag			F	p
	Gyerek	Serdülő	Felnőtt		
Motivál	4,3	4,1	4,2	3,02	0,05
Tanár	3,7	3,3	3,5	3,71	0,02
Példakép	3,5	3,0	3,4	5,68	0,00
Barát	2,8	2,5	3,0	5,05	0,00
Szakmai munkáért felelős	3,0	2,6	2,6	4,94	0,00
Segít az életben	2,7	2,3	2,8	5,18	0,00
Családtag	1,8	1,9	2,3	4,47	0,01

A különbözőség vizsgálat eredményeként a nemek vonatkozásában nem találtunk szignifikáns különbséget. A beválás szempontjából különbség csak a családtag változó esetében fordult elő ($t=2,19$; $p=0,03$). A bevált sportolók inkább családtagnak tekintik az edzőt, mint a nem beváltak.

A korcsoportok elemzésekor a barát szerep esetében a felnőtt korosztály résztvevői tekintik leginkább barátnak az edzőt. A serdülők esetében a motivációs szerepnél találtuk a legmagasabb értéket (4,1). A tanári szerep tekintetében a legfiatalabb versenyzők jelölték meg ezt a szerepet (3,7), mint a legfontosabb szerep.

Főleg a legfiatalabbak gondolják úgy, hogy az edzőjük a szakmai munkáért felelős. A serdülő (2,6) és a felnőtt (2,6) korosztály átlagai megegyeznek, ezen korosztály résztvevői kevésbé gondolják ezt.

Az edzői szerepeken túlmenően arra is kíváncsiak voltunk, hogy milyen jellemzőkkel rendelkeznek az edzők, és mennyire fontos ez az úszók számára (5. és 6. táblázat). Az edzőkre a sportolók véleménye szerint leginkább a vezető irányító szerep (3,8) a jellemző, melyet az egyéni fejlődésre való odafigyelés (3,7) követ. Alacsonyabb értéket kapott

még a partnerként való együttműködés, viszont kevésbé jellemző az edzőkre, hogy gyakran megbeszéljük tanítványaikkal az aktuális dolgokat (3,1).

5. táblázat. Az edző jellemzői (sportolói vélemények alapján)

Az edző jellemzői	Összes edző	Nem				Bevált sportoló			
		Átlag		t	p	Átlag		t	p
		Átlag (Szórás)	Férfi	Nő		Igen	Nem		
Vezető, irányító.	3,8 (1,1)	3,8	3,7	0,80	0,42	3,9	3,7	1,41	0,15
Az egyéni fejlődésre figyel elsősorban.	3,7 (1,1)	3,6	3,9	-2,79	0,01	3,7	3,7	-0,20	0,84
Partnerként működik velem, figyel a véleményemre.	3,4 (1,2)	3,4	3,5	-2,16	0,05	3,5	3,4	0,72	0,47
Gyakran megbeszéljük az aktuális dolgokat.	3,1 (1,3)	3,0	3,1	-0,39	0,69	3,1	3,0	0,68	0,49
A civil életben is számíthatok rá.	2,9 (1,3)	2,9	3,0	-0,67	0,50	3,0	2,9	0,64	0,52
Szeretném, ha többet foglalkozna velem.	2,6 (1,3)	2,6	2,7	-1,25	0,20	2,6	2,7	-0,28	0,77
Nem fontos az eredmény, a versenyre készít fel.	2,6 (1,1)	2,5	2,6	-0,40	0,68	2,5	2,6	-0,98	0,32
Teljesítményorientált, csak az eredmény fontos.	2,4 (1,2)	2,5	2,4	0,59	0,55	2,6	2,4	1,70	0,08

Alacsony értéket kapott, azaz a sportolók nem tartják fontosnak, hogy többet foglalkozzon velük az edzőjük (2,6). Nem jellemző továbbá a sportolók véleménye szerint az edzőkre, hogy teljesítményorientáltak lennének és, hogy csak az eredmény fontos számukra (2,4). Igaz ugyan akkor, hogy a bevált sportolók szignifikánsan magasabb értéket jelöltek meg a teljesítményorientáció esetében. A vizsgált csoportok esetében, a nemek tekintetében két jellemző esetében volt különbség.

A női versenyzők esetében szignifikánsan nagyobb értéket kaptunk az egyéni fejlődésre való odafigyelés esetében, a férfi versenyzőkre ez nem jellemző ennyire ($t=2,79$; $p<0,01$). A nemek tekintetében a másik különbség a partnerként való együttműködés, illetve a sportoló véleményemre történő odafigyelés esetében volt. A női versenyzők szerint ez jellemzőbb az edzőjükre, a férfi versenyzők esetében azonban alacsonyabb értéket kaptunk ($t=2,16$; $p<0,05$).

Az adatokat az edzői szerepek és az edzői jellemzők esetében a nemek, a beválás tekintetében és korcsoportonként is összehasonlítottuk annak érdekében, hogy megállapítható legyen melyek azok a változók, amelyek leginkább megkülönböztetik a vizsgált csoportokat. A korosztályos elemzés esetében figyelembe vettük, hogy a különböző életkorú sportolók véleménye eltérhet az edzőkkel kapcsolatban, emiatt külön-külön is összehasonlítottuk a korosztályokat.

6. táblázat. Az edző jellemzői (korosztályok szerint)

Az edző-sportoló kapcsolat	Átlag			F	p
	Gyerek	Serdülő	Felnőtt		
Vezető, irányító.	3,9	3,7	3,7	0,46	0,62
Az egyéni fejlődésre figyel első-sorban.	3,7	3,7	3,7	0,20	0,81
Partnerként működik velem, figyél a véleményemre.	3,3	3,3	3,7	3,60	0,02
Gyakran megbeszéljük az aktuális dolgokat.	2,9	2,9	3,4	7,66	0,00
A civil életben is számíthatok rá.	2,7	2,8	3,4	4,84	0,00
Szeretném, ha többet foglalkozna velem.	2,5	2,6	2,9	1,61	0,20
Nem fontos az eredmény, a verseny-re készit fel.	2,6	2,5	2,6	0,92	0,39
Teljesítményorientált, csak az eredmény fontos.	2,2	2,4	2,7	8,78	0,00

Az edzői szerepek vonatkozásában a nemek esetében a diszkriminancia elemzés során egy változó került kiemelésre. A férfiakat és a nőket az egyéni fejlődésre való odafigyeléssel kapcsolatos vélemények különbözteti meg leginkább (Box's M, $p=0,03$; Wilks $\lambda=0,98$; Sajátérték=0,018). A nők esetében ez inkább meghatározó tényező, mint a férfiak esetében.

A beválás szempontjából az edző, mint családtag, illetve a teljesítményorientáció jelent meg megkülönböztető tényezőként. A bevált sportolók szerint az edzőjük jelentősen teljesítményorientált, és a siker fontos a számára (Box's M, $p=0,45$; Wilks $\lambda=0,97$; Sajátérték=0,021). A nem beváltak ugyanakkor kevésbé érzik azt, hogy edzőjük családtag lenne, míg a beváltaknál ez jobban megjelenik (Box's M, $p=0,45$; Wilks $\lambda=0,98$; Sajátérték=0,021).

A korosztályok vizsgálata során nyolc esetben találtunk olyan változót, mely szignifikánsan megkülönbözteti a különböző életkorú sportolókat. Ezek közül négy az edzői szerepekből, négy az edzői jellemzőkből került ki. Az edzői szerepek közül az elemzés során a szakmai munka, a példakép, a barát és a motivációs szerep került kiemelésre. Az edző jellemzői közül a civil életbeli segítség, a teljesítményorientáció, az aktuális dolgok átbeszélése, illetve a sportolóval való foglalkozás változók különböztetik meg leginkább a sportolókat.

A diszkriminancia elemzés eredményei alapján megállapítható (7. táblázat), hogy a gyermek és felnőtt, valamint a gyermek és serdülő korosztály között hat változó esetében van szignifikáns különbség, míg két változó esetében a serdülő és felnőtt korosztály között.

7. táblázat. A diszkriminancia elemzés eredményei (sportolók)

Lépés	Korosztály		gyermek	serdülő	felnőtt
1. A civil életben is számíthatok rá.	gyermek	F		0,34	18,16
		p		0,56	0,01
	serdülő	F	0,34		13,83
		p	0,56		0,01
	felnőtt	F	18,16	13,83	
		p	0,01	0,01	
2. Teljesítményorientált	gyermek	F		0,99	16,41
		p		0,37	0,01
	serdülő	F	0,99		10,34
		p	0,37		0,01
	felnőtt	F	16,41	10,34	
		p	0,01	0,01	
3. A szakmai munkáért felelős.	gyermek	F		5,47	14,72
		p		0,001	0,01
	serdülő	F	5,47		6,89
		p	0,001		0,01
	felnőtt	F	14,72	6,89	
		p	0,01	0,01	
4. Példakép	gyermek	F		7,05	12,38
		p		0,01	0,01
	serdülő	F	7,05		5,37
		p	0,01		0,01
	felnőtt	F	12,38	5,37	
		p	0,01	0,01	
5. Szeretném, ha többet foglalkozna velem.	gyermek	F		5,74	11,02
		p		0,01	0,01
	serdülő	F	5,74		4,85
		p	0,01		0,01
	felnőtt	F	11,02	4,85	
		p	0,01	0,01	
6. Barát	gyermek	F		5,56	9,35
		p		0,01	0,01
	serdülő	F	5,56		4,20
		p	0,01		0,01
	felnőtt	F	9,35	4,20	
		p	0,01	0,01	
7. Megbeszéljük az aktuális dolgokat.	gyermek	F		5,11	8,57
		p		0,01	0,01
	serdülő	F	5,11		3,63
		p	0,01		0,001
	felnőtt	F	8,57	3,63	
		p	0,01	0,001	
8. Motivál	gyermek	F		4,71	8,04
		p		0,01	0,01
	serdülő	F	4,71		3,24
		p	0,01		0,001
	felnőtt	F	8,04	3,24	
		p	0,01	0,001	

Az edzői jellemzők közül a civil életben való segítség és a teljesítményorientáció esetében is a felnőtt korosztálynál kaptunk magasabb értéket. Hasonló képen a gyerek és felnőtt korosztályt leginkább megkülönböztető négy változó esetében is a felnőtteknél magasabb a kérdésre adott válaszok értéke.

Az edzői szerepek közül a gyermek és serdülő korosztályt megkülönböztető négy változó esetében a serdülő korosztályúak esetében alacsonyabbak az értékek. Ezt a különbséget tapasztaltuk a gyermek és felnőtt korosztály között is egy változó, a barát szerep kivételével. Általánosságban elmondható, hogy a különbségeket adó változók esetében az életkor előre haladtával ezek a szempontok kevésbé jelennek meg az edző-sportoló kapcsolatban.

Az edzőknél a nemek esetében a diszkriminancia vizsgálat hét változót emelt ki, amely leginkább megkülönbözteti a férfiakat és a nőket (8. táblázat). Ezek közül a legjellemzőbb a versenyzők egyéni bánásmódjával kapcsolatos vélemények, melyet a női edzők fontosabbnak tartják ezt, mint a férfi versenyzők. Ugyanakkor a mindennapi felkészüléssel járó stressz levezetésével kapcsolatban a férfi edzőknél jelenik meg dominánsabban az ezzel kapcsolatos edzői szerep. Harmadik tényező a versenymúltsal kapcsolatban jelentkezett. Ebben az esetben is a nők szignifikánsan fontosabbnak tartották ezt, mint a férfiak. Véleményük szerint a versenyszerű sportmúlt jelentősen befolyásolja az eredményességet.

8. táblázat. A diszkriminancia elemzés eredményei (edzők, nemek szerint)

Lépés	Változó	Wilks' λ							
						F			
		λ	df1	df2	df3	Statistic	df1	df2	Sig.
1	A versenyzők egyéni bánásmódot igényelnek.	0,91	1	1	63	6,06	1	63	0,01
2	Az edzőnek segíteni kell a stressz leküzdésében.	0,83	2	1	63	6,21	2	62	0,01
3	Az edző akkor lehet sikeres, ha versenyszerűen sportolt.	0,74	3	1	63	7,06	3	61	0,01
4	A jó sportoló önállóan is tudja irányítani a tevékenységét.	0,70	4	1	63	6,34	4	60	0,01
5	Az edzőnek motiválnia kell a versenyzőit.	0,67	5	1	63	5,70	5	59	0,01
6	Az edzőnek jó menedzsernek kell lennie.	0,64	6	1	63	5,32	6	58	0,01
7	Az edzőnek feladata a versenyző felkészítése a sikertelenségre.	0,62	7	1	63	4,93	7	57	0,01

A beválás szempontjából is megvizsgáltuk az esetleges különbségeket. Ebben az esetben három tényezőről állapítható meg, hogy megkülönbözteti a bevált sportolókkal foglalkozó edzőket a nem beváltakkal foglalkozóktól (9. táblázat). A végzettséggel kapcsolatos nézetekben a nem beváltakkal foglalkozó edzők szignifikánsan nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a végzettségnek, mint a beváltakkal foglalkozók. Véleményük szerint a sikeresség és a végzettség összefügg.

9. táblázat. A diszkriminancia elemzés eredményei (edzők, beválás alapján)

Lépés	Változó	Wilks' λ							
						F			
		λ	df1	df2	df3	Statistic	df1	df2	Sig.
1	A sikereket meghatározza a végzettség.	0,90	1	1	63	6,71	1	63	0,01
2	Az edzőnek segíteni kell a stressz leküzdésében.	0,83	2	1	63	6,29	2	62	0,01
3	A jó sportoló önállóan is tudja irányítani a tevékenységét.	0,79	3	1	63	5,29	3	61	0,01

A nem szerinti különbségekhez hasonlóan a stressz leküzdésben való aktív segítséggel kapcsolatban a beválás szempontjából is különbséget találtunk. A bevált sportolókkal foglalkozó edzők ezt fontosabbnak tulajdonították, mint a nem beváltakkal foglalkozók.

A sportoló önállóságával kapcsolatosan a beváltakkal foglalkozó edzők szerint inkább megjelenik ez a képesség a sportolóknál, mint a nem beváltakkal foglalkozó edzők esetében. A nem beváltak edzői nem gondolják, hogy a sportoló képes lenne a felkészülését önállóan megvalósítani.

Következtetések

Az edző-sportoló kapcsolatot a sportolók esetében az edzői szerepek és az edzői jellemzők oldaláról közelítettük meg. Az edzői szerepeknél a legfontosabb tényezőként az edző motiváló szerepét emelték ki a sportolók. Ez meglátásunk és a szakirodalom szerint is fontos feladata az edzőnek, hiszen a felkészítés folyamata általában több éves edzést jelent és ezt megfelelő motiváció nélkül nem lehet megvalósítani (Mageau és Vallerand, 2003). A tanári szerep magas értéke véleményünk szerint az iskolai környezetnek tulajdonítható, mivel a sportolók nagy része iskoláskorú. A sport általi nevelésben ez a szerep óhatatlanul is megjelenik, hiszen az edző sok esetben valóban tanítja a sportolókat. Ide tartozik például a technikai vagy a taktikai elemeknek a megtanítása.

A példakép szerepet szükséges kiemelni, megjegyezve azt, hogy az életkor és a sportágban elért eredmény változásával jelentősen változik ez a szerep is (Révész, Bognár és Gécz, 2007). Az edzők között több olyan személy is volt, akit a sportolók nem edzőként ismertek meg, hanem mint sportolót és a sportpályafutásukat befejezve váltak edzővé. A

serdülő korosztály esetén tapasztaltuk, hogy a sportolók kevésbé tekintenek példaképként edzőjükre, a másik két korosztály esetében szignifikánsan magasabb értéket kaptunk. Ezt a serdülő kornak betudható változásnak tekintettük, melyhez kapcsolódik az identitáskriszis és útkeresés.

Az edző-sportoló kapcsolat vonatkozásában érdemes kiemelni azt, hogy a bevált sportolók inkább családtagnak tekintik az edzőjüket, mint a nem beváltak. Ez annak lehet a következménye, hogy a bevált sportolók jobban kötődnek az edzőjükhöz, több időt töltöttek el együtt és a személyes kapcsolatuk elmélyültebb. A siker közös munka eredménye, mely hosszú idő alatt még inkább összekovácsolja az edzőt és sportolóját. Elmondható, hogy az edző szerepe a beváltak esetében tovább terjed, mint pusztán egy szakmai kapcsolat.

Az edzői szerep korosztályi vonatkozása szerint az edzőt leginkább a felnőtt kategóriába sorolt versenyzők tekintik barátnak. A felnőtt versenyzők eredményei szignifikánsan különböznek a serdülőtől, akik a legkevésbé tartják barátnak edzőjüket. Ez szintén a korábban említett életkori sajátosságokra vezethető vissza. A felnőtt egy másik felnőttben, még az esetlegesen nagyobb korkülönbség ellenére is, könnyebben talál barátra. A szakmai munka és a példakép szerep esetében is a legfiatalabbak gondolják azt, hogy edzőjük feladata leginkább a szakmai munka irányítása, ők épp ezért példaképüknek is tekintik az edzőjüket.

Az élethez nyújtott segítség esetében azonban a felnőttek szignifikánsan jobban tulajdonítják ezt a segítségnyújtást az edző szerepének, mint a legfiatalabbak. Ez alapján látható, hogy az idősebbek kapcsolata az edzővel egyértelműen más, mint a fiatalabb korosztály versenyzőié. A felnőttek esetében jobban megjelenik a sporton kívüli kapcsolat is, még a fiatalabbak inkább csak a sporthoz kötődő kapcsolatnak tekintik ezt, mivel az ő életükben a család és a barátok szerepe még mindig elsődleges.

Az edző jellemzői közül leginkább a vezető, irányító, az egyéni fejlődésre való odafigyelés és a partneri szerep került előtérbe, mely alapján a sportolók elismerik edzőjük vezető szerepét. Ezzel együtt nem érzik azt, hogy túlzottan autokratikus lenne, hiszen a sportolók egyéni fejlődésére történő odafigyelés is magas értékkel szerepelt a meghatározások között. Emellett a partneri szerep magas értéke szintén azt mutatja, hogy nincs túl nagy hierarchikus távolság az edző és a sportoló között. Ez alapján elmondható, így a kapcsolat változásához köthető hipotézisünk beigazolódott, a korábbi autokratikus edzői magatartás nem jellemző ebben a sportágban sem.

A korosztályokat érintő különbségek azt mutatják, hogy a felnőtt versenyzők teljesítményorientáltabbnak érzik az edzőjüket. A gyermek kategóriában ez nem jelent meg domináns tényezőként. Az értékeket alapján elmondható, hogy alacsony mindhárom korosztály esetében és a vizsgált változók esetében a legalacsonyabb értéket képviseli, így nem mondható jelentősnek. A partneri, segítői szerep lényegesen nagyobb értéket kapott és a rangsorban is előbb szerepel.

Ebben a két edzői jellemzőben is szignifikáns különbséget találtunk a korosztályok között. Az aktuális problémák megbeszélésével kapcsolatban szignifikáns különbség van a felnőttek és a serdülők, valamint a felnőttek és a gyermekek között. A felnőtt kategóriában szereplők jobban kiemelték ezt a sajátosságát az edzőnek. A sporton kívüli, civil

élethez kapcsolódó jellemző esetében is a felnőttek tulajdonítják leginkább ezt a jellemzőt az edzőjüknek.

Az edzői munka pedagógiai vonatkozásait és sokoldalúságát erősítik meg eredményeink. A korosztályok között végzett diszkriminancia analízis eredményeit alapul véve elmondható, hogy az életkor előre haladtával felerősödnek az emberi kapcsolatok és a civil élethez kapcsolódó szerepek, ugyanakkor az edző-sportoló kapcsolat központinak számító szakmai jellege valamelyest csökken. A felnőttek esetében hangsúlyosan jelent meg a civil élethez kapcsolódó segítségnyújtás, az aktuális problémákban való segítség is. Ezen eredményeink egybevágnak *Gombocz* (1996) korábbi tanulmányával, melyben megfogalmazta az edzői munka sokoldalúságát. Ezek alapján a kapcsolódó hipotézisünk beigazolódott.

Az edzők jellemző módon elismerik, hogy az edző-sportoló kapcsolat átalakult az elmúlt évtizedekben. Azonban a leghangsúlyosabb jellemzőjeként az mutatkozott meg, hogy az edzőnek vezetőnek, irányítónak kell lennie. Ezt igazolja továbbá, hogy kevésbé értenek egyet azzal az állítással mely szerint a sportoló önállóan is tudja irányítani a felkészülését. Az edzői munka egyik releváns feladata a felkészülés megtervezése és a folyamatos oktatói-nevelői tevékenység. Emiatt gondolják az edzők azt, hogy a sportolók önállóan nem tudják irányítani saját felkészülésüket. A tapasztalatokat is figyelembe véve elmondhatjuk, hogy a sportban általában nem jellemző, hogy a sportoló felkészülését ne edző irányítsa.

Az edző-sportoló kapcsolat átalakulása alatt azt értjük, hogy a két fél kapcsolata demokratikusabb lett, illetve a hierarchikus különbségek csökkentek. Ezt támasztja alá azt az eredmény is miszerint az edzők az autokratikus vezetési stílust nem tartják eredményesnek, e helyett a demokratikus vezetési stílust jelölték meg hatékonyabb módszernek a felkészítés során. A demokratikus stílus nem jelenti azt, hogy a klasszikus szerepek felcserélődtek volna, hiszen a vezető-irányító szerep a legdominánsabb az edző-sportoló kapcsolat jellemzői között. Azonban, mivel az edző-sportoló kapcsolat minősége is fontos tényező, az edzői vélemények alapján elmondható, hogy az edzők odafigyelnek a légkörre, a kapcsolat tartalmára és formájára illetve a sportoló véleményére is.

Az edző-sportoló kapcsolatban nagy jelentőséget tulajdonítanak az edzők a sportolókkal való bánásmódnak. Az edzők megítélése szerint a versenyzők nagymértékben egyéni bánásmódot igényelnek, minden sportolóval külön-külön kell foglalkoznia az edzőknek, mely kiegészül a sporton kívüli tevékenységekkel is. Elhanyagolható mértékben gondolják úgy az edzők, hogy kizárólag a sporttal kapcsolatos szakmai problémákkal kellene foglalkozniuk. Helyette inkább az jelenik meg, hogy a sportoló egyéb, sporton kívüli életével is kell foglalkoznia. Ilyen sporton túli tevékenység lehet például a gyermek korosztályú versenyzőknél az iskolai követelményeknek való megfelelés és különböző életeseményekhez kapcsolódó stresszhelyzetek feloldása. A serdülő korosztálynál a lázadási időszak végletekben történő megnyilvánulásainak határok közé szorítása, a belső feszültség oldásában történő segítkezés is az edzői szerephez tartozik, vagy éppen a szerelmi, magánéleti problémák okozta nehéz pillanatok kezelésében a megértő támogatás is fontos.

Felnőtt versenyzők esetében odafigyelést igényelhet az évek óta tartó monotonia okozta nehézségek leküzdése a kiegészítő elkerülése érdekében, az egzisztencia teremtés, a pályafutás befejezése utáni jövőkép kialakításában való segítség.

Az edzők nem látják összefüggést a sportmúltjuk és a sikerességük között. Nem gondolják, hogy csak akkor lehetnek sikeresek, ha élversenyzők voltak, vagy, ha sikeresek lettek volna az úszásban. *Széchy Tamás* példája is megerősíti ezt az eredményt, hiszen köztudottan nem tarozott a fényes sportkarriert elérők közé, azonban edzői munkájának eredményessége példátlan a hazai úszósportban. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a sportmúlt nincs szoros összefüggésben a sikeres edzői tevékenységgel az úszás sportágban.

A tanulmányokkal kapcsolatosan azonban már más eredményeket kaptunk. Jellemzően azt gondolják a szakemberek, hogy a végzettségük befolyásolja az eredményességüket. Értékpreferenciájukban megjelent a képzések, továbbképzések fontossága is, hiszen elismerik ezek szükségességét és jelentőségét a sikerességben. E vélemény a nem bevált sportolókkal foglalkozó edzők esetében markánsabban jelenik meg és nagyobb jelentőséget tulajdonítanak ennek, mint a beváltakkal foglalkozók. A nem bevált sportolók edzői inkább gondolják úgy, hogy a sikerességet a végzettség határozza meg. Ezt annak is tulajdoníthatjuk, hogy esetlegesen nem rendelkeznek még megfelelő tapasztalattal, így azt vélelmezik, hogy a tanulás és képzés szükséges sikerhez. Ezt támasztja alá az is, hogy jobban hisznek abban is, hogy a tapasztalat határozza meg a sikerességet. A beváltakkal foglalkozók viszont nem tartják ilyen fontosnak ezt. Azzal együtt, hogy fontosnak tartjuk a sportszakember képzést, valamint a megfelelő ismeretek megszerzését, az edzői szakma gyakorlatorientált jellege miatt, véleményünk szerint az eredményességben a gyakorlati tapasztalatok is nagy jelentőséggel bírnak. Az iskolapadban nehéz szimulálni azokat az élethelyzeteket és problémákat, amelyek az edzői munkában megjelennek, így a gyakorlati tapasztalatok megszerzése is fontos. Mivel több vizsgált változó esetében szignifikáns különbség volt a beváltakkal és a nem beváltakkal foglalkozó edzők között, így a hipotézisünket elvetjük, melyben azt fogalmaztuk meg, hogy nincs lényeges különbség ebből az aspektusból.

Vizsgálatunkkal az úszás sportágban jelen lévő edző-sportoló kapcsolat jellemző jegeit kívántuk feltárni. A sportághoz kapcsolódó hazai szakirodalom széleskörűnek mondható, azonban ezek jellemzően az úszásoktatással (*Tóth*, 1998, 2002; *Rajki*, 1987), a felkészítéssel (*Kovácshegyi*, 1982, 2000), edzésmódszerekkel (*Sós*, 1993, 1997a, b, 1998; *Egressy*, 1998, 2000), versenyszámalelemzéssel (*Tóth*, 1994a, b, 1996), illetve a honi úszósport sikereivel (*Sós és Satori*, 1995) foglalkoznak. Emiatt szükségszerű a sportpedagógiai vizsgálatok széleskörű bevezetése, hiszen e nélkül a felkészítés hatékonysága hátrányt szenvedhet. A vizsgálat eredményeire alapozva ajánlasként megfogalmazható, hogy érdemes az edzők pedagógiai kompetenciáit tovább kutatni és ennek alapján továbbfejleszteni, illetve a „jól bevált” pedagógiai módszereket újragondolni. A sportban részt vevők motivációja és a sporthoz kapcsolódó attitűdje jelentősen átalakult az elmúlt években, így a további vizsgálatok választ adhatnak arra a kérdésre is, hogy az életkor változása és az eltérő sikeresség milyen jól elkülöníthető, differenciálható feladatokat ró az edzőkre. Ezt pedig érdemes figyelembe venni az edzőképzés és továbbképzés keretein belül.

Irodalom

- Babbie, E. (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Balduck, A. L. és Jowett, S. (2010): Psychometric properties of the Belgian coach version of the Coach–Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q). *Scandinavian Journal Medicine Sciences Sports*, **20**. 779–786.
- Becker, A. (2009): It's not what they do it's how they do it: Athlete experiences of great coaching. *International Journal of Sports Science and Coaching*, **4**. 93–119.
- Bíróné Nagy Edit (2004): *Sportpedagógia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Brown, J. (2001): *Sports Talent. How to identify and develop outstanding athletes*. Human Kinetics, Champaign, IL.
- Côté, J. (2002): Coach and peer influence on children's development through sport. In: Silva, M. J. és Stevens, D. (szerk.): *Psychological foundations of sport*. Allyn and Bacon, Boston. 520–540.
- Daniel, J. A., Rhind, L. D. J. A. és Sophia Jowett, S. (2012): Development of the Coach Athlete Relationship Maintenance Questionnaire (CARM-Q). *International Journal of Sports Science and Coaching*, **7**. 121–137.
- Egressy János (1998): Versenyszázelemzés az úszásban. In: Tóth Ákos és Sós Csaba (szerk.): *Úszás szövegyűjtemény I*. Obender and Co. Kiadó, Budapest. 46–52.
- Egressy János (2000): A hát- és a pillangóúszás elemzése anatómiai szempontból. In: Csaba László, Sós Csaba és Tóth Ákos (szerk.): *Úszás, Szövegyűjtemény II*. Obener and Co. Kiadó, Budapest.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. és Tesch-Römer, C. (1993): The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, **100**. 363–406.
- Falus Iván és Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gombocz János (1994): A sportedzők nevelőmunkája Magyarországon. Kézirat.
- Gombocz János (1995): Az edző-sportoló kapcsolat néhány pedagógiai kérdése. *Mesteredző*, **5**. 3. sz. 3–5.
- Gombocz János (1996): Nevelői pályák párhuzamai. *Kalokagathia*, 1–2. sz. 106–120.
- Gombocz János (2004): A testnevelő tanár és az edző pedagógiai szerepe. In: Bíróné Nagy Edit (szerk.): *Sportpedagógia*. Dialóg-Campus Kiadó, Budapest-Pécs. 147–172.
- Gombocz János (2005): A sportegyesület, a nevelés helyszíne. *Kalokagathia*, 1–2. sz. 27–36.
- Gombocz János és Gombocz Gábor (2006): Utánpótlás korú sportolók véleménye edzőjükről. (Az ideális és a reális edző képe 14-16 éves kosárlabdázó fiúk ítéletében). *Kalokagathia*, 1–2. sz. 76–85.
- Jowett, S. (2007): Interdependence analysis and the 3+1 C's in the coach-athlete relationship. In: Jowett, S. és Lavallee, D. (szerk.): *Social psychology in sport*. Human Kinetics, Champaign. 15–28.
- Jowett, S. és Cockerill, I. M. (2003): Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, **4**. sz. 313–331.
- Kalinowski, A. G. (1985): The development of olympic swimmers. In: Bloom, B. S. (szerk.): *Developing talent in young people*. Balantine Books, New York. 139–192.
- Kovácshegyi Ferenc (1982): Hajlékonyságfejlesztő gyakorlatok tereztése, hatékonyságának mérése, ellenőrzése az úszóversenyző felkészítése során. Szakdolgozat. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Kovácshegyi Ferenc (2000): Az úszóversenyzők szárazföldi képességfejlesztésének néhány alapkérdése. In: Csaba László, Sós Csaba és Tóth Ákos (szerk.): *Úszás Szövegyűjtemény II*. Obender & Co. Stúdió Kft., Budapest. 117–120.
- Lafrenière, M.-A. K., Jowett, S., Vallerand, J. R., Donahue, E. G. és Lorimer, R. (2008): Passion is sport: on the quality of the coach-athlete relationship. *Journal and Sport Exercise Psychology*, **30**. 541–560.

- Mageau, G. A. és Vallerand, R. J. (2003): The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sport Sciences*, **21**. 883–904.
- Nahalka István (2004): A pedagógiai vizsgálatok leíró és matematikai statisztikai módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest. 341–514.
- Officer, S. A. és Lawrence, B. R. (1985): Self-disclosure to male and female coaches by female high school athletes, *Journal of Sport Psychology*, **7**. 360–370.
- Rajki Béla (1987): *Úszástanítás- úszástanulás*. Sport Kiadó, Budapest.
- Révész László, Bognár József és Géczi Gábor (2007): Kiválasztás, tehetség és pedagógiai értékek az úszásban. *Új Pedagógiai Szemle*, **4**. 45–53.
- Révész László, Géczi Gábor és Vincze Géza (2005): Sportszakemberek az utánpótlás korúak tehetségéről, az alkalmazott pedagógiai módszerekről és a kommunikációról. Előadás. 2005. május 5-7. Tavaszi Szél Konferencia, Debrecen. Tanulmánykötet, 332–336.
- Révész László, Géczi Gábor, Bognár József és Bicsérdy Gabriella (2009): Sporttehetség: elméletek és jellemző jegyek a szakirodalomban. In: Bognár József (szerk.): *Sporttehetség*. Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest. 76–98.
- Sajtos László és Mitev Ariel (2007): *SPSS Kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest.
- Smoll, F. L. és Smith, R. E. (2002): Coaching behavior research and intervention in youth sports. In: Smoll, F. L. és Smith, R. E. (szerk.): *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective*. 2. kiadás, Kendall/Hunt, Dubuque, IA. 211–233.
- Sós Csaba (1993): A vércukor terheléses görbe változása terhelés hatására úszóversenyzőknél. Előadás. Magyar Élettan Társaság Konferenciája, Debrecen.
- Sós Csaba (1996): Új technológiák alkalmazása az FTC úszóinál. *Mesteredző*, **3**. 1–3.
- Sós Csaba (1997a): A 3 makrociklusos felkészülési rendszer nyomon követése Orális Glukóz Tolerancia Teszt és Spiroergometria segítségével junior korú úszókon. *Testnevelés és Sporttudomány*, **1**. sz. 8–15.
- Sós Csaba (1997b): A vércukor terheléses görbe változása terhelés hatására úszóversenyzőknél. Előadás. Magyar Élettan Társaság Konferenciája, Szeged.
- Sós Csaba (1998): Fizikai terhelés hatása úszók vércukorszint változásaira. *Sportorvosi Szemle*, **1**. sz. 5–17.
- Sós Csaba és Satori János (1995): A magyar úszósikerek nyomában. *Mesteredző*, **1**. sz. 5–8.
- Szabó Tamás (1995): Adottság vagy szorgalom? Néhány gondolat a tehetségek felismeréséről és gondozásáról. In: Zag József (szerk.): *Somogyi sport szabadegyetemi füzetek V*. Somogy megyei TSH, Kaposvár. 19–26.
- Tóth Ákos (1994a): A magyar úszósport eredményességének vizsgálata néhány oktatás-módszertani és edzés-elméleti kérdés alapján. Kandidátusi Értekezés. Magyar Tudományos Akadémia és TF Könyvtár, Budapest.
- Tóth Ákos (1994b): A 400 m-es vegyesúszás nemzetközi mezőnyének elemzése. *Kalokagathia*, **3**. sz. 125–150.
- Tóth Ákos (1996): Versenyszámalelemzés az úszásban. *Testnevelés és Sporttudomány*, **4**. sz. 5–11.
- Tóth Ákos (1998): *Úszás (Technika)*. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Tóth Ákos (2002): *Úszás (Oktatás)*. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest.

ABSTRACT

LÁSZLÓ RÉVÉSZ, JÓZSEF BOGNÁR, ISTVÁN CSÁKI AND GABRIELLA BICSÉRDY-TRZASKOMA:
A STUDY OF THE COACH-ATHLETE RELATIONSHIP IN SWIMMING

The primary aim of the study is to examine the coach-athlete relationship from an educational perspective. Although this relationship forms a part of everyday educational practice, it has received little attention in empirical research. While features of teacher-pupil and parent-child relationships have been examined in numerous investigations, very little educational research has been published that provides an in-depth analysis of the coach-athlete relationship. However, the topic is highly significant both in competitive and recreational sports; indeed, it is well-known that the quality of the relationship determines both sports performance and the socialization process. Given the anticipated changes to physical education in schools, the currency of the topic is clear. As a result of the legal changes, sports and sports education will also receive a greater role in schools; thus, a wider-ranging examination of this area is certainly timely. For this study, opinions were collected from domestic swimmers and swimming coaches, and features of an effective coach-athlete relationship marked by results were determined on the basis of these. Our findings show that this relationship has changed significantly in recent years: in addition to a greater emphasis on cooperation, a successful relationship is seen increasingly as consisting of setting and meeting common objectives and maintaining motivation over the long run. Today, one's choice of a sport is founded primarily on effective use of leisure time and on health consciousness, not on competitive success. Clearly, it would be desirable to promote character development through the teacher-learner roles found within the coach-athlete relationship as well as setting the goal of maintaining a lifelong value orientation (toward sports) and engaging in daily physical activity.

Magyar Pedagógia, **113**. Number 1. 53–72. (2013)

Levelezési cím / Address for correspondence: Révész László, Bognár József, Csáki István és Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella, Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF), H-1123 Budapest, Alkotás u. 44.

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatásért Közalapítvány támogatta.



Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Zrt. Értékesítési Ágazati Igazgatóság (1008 Budapest, Orczy tér 1.)

faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu

További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 3200,- Ft. Ára példányonként 800,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

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

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Nyomták a GENERAL Nyomda Kft-ben. Felelős vezető: Hunya Ágnes.

Megjelent 5,4 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kézíratos sokszorosításként 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 közzéadják.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat elektronikus formában (.doc, .rtf) a következő e-mail címre kell beküldeni: szerk@magyarpedagogia.hu. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

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

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

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 work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers 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 journal articles 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. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publicational Manual of APA. Manuscripts should be sent in electronic form (.doc or .rtf) to szerk@magyarpedagogia.hu.

RESEARCH PAPERS

Nóra Sebestyén: Cultural Embeddedness of Learning Concepts: A Comparative Study of Learning Concepts Among Hungarian, Chinese and American Young Adults	3
Lajos Somogyvári: Images and Roles of Teachers in Hungary in the 1960s	29
László Révész, József Bognár, István Csáki and Gabriella Bicsérdy-Trzaskoma: A Study of the Coach-Athlete Relationship in Swimming	53

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education