

tanulmány

Bathó Edit – Fejes József Balázs
Többségi, hátrányos helyzetű
és sajátos nevelési igényű 8. évfolyamos
tanulók jövőképe 3

Dancs Katinka – Kinyó László
Az állampolgári aktivitást
befolyásoló kulturális tőke személyes
dimenziójának indikátorai:
az intézmények iránti bizalom
és a bevándorlók iránti attitűdök 17

Molnár Gyöngyvér
Mindennapi helyzetekben alkalmazott
problémamegoldó stratégiák változása 31

Bálint Ágnes
Amiről a tankönyvek hallgatnak 44

Fülöp Zoltán Ottó
Az 'égből érkezett üzenetek'
szerepe és jelentősége az egyéni
írászkásokban 53

**Molnár Pál – Kárpáti Andrea –
Tóth Edit – Tóth Krisztina**
Egy iskolai laptopprogram tanulságai:
mobil számítógépek megjelenése
a hazai iskolákban 61

Tózsér Zoltán
Intézményválasztási döntések
a részdős hallgatók körében? 84

szemle

Tóth Péter István
A figyelmi kommunikáció:
figyelem a face-to-face
interakciókban 102

Burián Miklós
A rezonancia szerepe az iskolai
motiváció kialakításában 115

A. Gergely András
Tanító erők és kulturális terek 120

Kis Noémi
A Pedagógiai Értékelési Konferenciák
összehasonlító elemzése 123

kritika

Pál-Lukács Zsófia
Recepció vagy rekonstrukció? 129

András Sándor
Önös gondok 133

Csábi Eszter
A szenzoros feldolgozás zavara 136

Korencsi Krisztina
(Újra)olvasói reflexiók 138

Herzog Csilla – Racsco Réka
Pedagógiai kísérletek
kutatásmódszertana 142

Értesítjük tisztelt előfizetőinket, hogy 2014-ben az *Iskolakultúra*
éves előfizetési díja 6000 Ft lesz.

A folyóirat előfizethető az Iskolakultúra Szerkesztőségében
(Pannon Egyetem, BTK, 8200 Veszprém, Vár utca 20., email: geczijanos@vnet.hu,
tel.: 06-30-235-4558), a Gondolat Kiadóban (1088 Budapest, Szentkirályi utca 16.,
tel.: 06-1-486-1527, e-mail: info@gondolatkiado.hu), a Magyar Posta Zrt.-ben
(1089 Budapest, Orczy tér 1.) és a Lapker Zrt.-ben (1097 Budapest, Táblás utca 32.).

www.iskolakultura.hu

¹ Tamási Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium² SZTE Neveléstudományi Intézet

Többségi, hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű 8. évfolyamos tanulók jövőképe

A tanulmány nyolcadik osztályos tanulók jövőképeinek, valamint a jövőkép alakulásában szerepet játszó háttértényezőknek a vizsgálatát célozza. Összehasonlítjuk többségi, hátrányos helyzetű, valamint sajátos nevelési igényű tanulók vélekedéseit jövőjükéről a következő területeken: oktatás és továbbtanulás, család, szabadidő, barátok, kapcsolat a szülőkkel, birtokolt tárgyak. Emellett elemzésünk az énkép és a családi-otthoni körülmények, valamint a jövőről való gondolkodás összefüggéseit vizsgálja.

Bevezetés

A jövő tervezése, a jövőről való gondolkodás nem független attól, hogyan viselkedünk a jelenben. Ha nincsenek céljaink, nem is törekedhetünk azok elérésére, illetve ha nem hiszünk abban, hogy terveink megvalósulhatnak, nehezen képzelhető el, hogy jelentős energiát fektetünk azokba a tevékenységekbe, amelyek közelebb vihetnek e célok eléréséhez. A jövőről való vélekedések megismerése számos területen lehet előrejelzője a magatartásnak, emellett a jövő tervezésének befolyásolása beavatkozási pontokat kínálhat a pedagógusok számára, többek között a tanulási motivációval összefüggésben.

A serdülők jövőorientációját vizsgáló hazai kutatások a családi élet és az iskolai környezet több olyan jellemzőjét azonosították, amelyek kapcsolatban állnak a jövőről való gondolkodással (például: Jámberi, 2003; Sallay, 2003). E tényezők egy része valószínűleg a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók körében eltér a többségi társakétól, ami jövőképüket is befolyásolhatja, azonban erre vonatkozóan nem rendelkezünk hazai empirikus eredményekkel. Feltáró jellegű vizsgálatunkban többségi, hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű nyolcadik évfolyamos tanulók (N=154) jövőképeinek eltéréseit, valamint néhány jövőképet befolyásoló tényező hatását elemezzük Likert-skálás kérdőívvel végzett adatgyűjtésre támaszkodva.

Elméleti háttér

A jövőről való gondolkodás leírására a 'jövőorientáció' kifejezést alkalmazzák leggyakrabban a nemzetközi szakirodalomban (Chen és Vazsonyi, 2013), bár a kifejezés definiálását tekintve jelentős eltérések azonosíthatók, az egyes szerzők által használt konstrukciók a jövőről való gondolkodás más-más aspektusát hangsúlyozzák. Seginer (2009) áttekintése szerint a jövőorientáció magába foglal kognitív (például döntés a jövőbeni

események külső vagy belső okairól), motivációs (például különböző területeknek tulajdonított érték) és affektív (például optimizmus) dimenziókat. A hazai kutatásokban a jövőről való gondolkodás vizsgálata kapcsán a 'jövőorientáció' (például: Jámberi, 2003; Sallay, 2003) és a 'jövőkép' kifejezés fordul elő a leggyakrabban (például: Homoki, 2005; Kende és Illés, 2011). A továbbiakban e két kifejezést azonos tartalommal használjuk.

A hazai és a nemzetközi szakirodalomban egyaránt egyetértés mutatkozik abban, hogy a serdülőkor a jövőről való gondolkodás kitüntetett életszakaszának tekinthető (vö. Bálint, 2010).

Serdülőkorban a jövőorientáció jelentős változáson, fejlődésen megy keresztül, egyre pontosabbá, kiterjedtebbé válik, a jövőre vonatkozó tervek egyre részletesebbek lesznek. E folyamattal párhuzamosan a fiatalok egyre realiztikusabban érzékelik képességeiket a felmerülő célok elérésével összefüggésben, beleértve azokat a központi jelentőségű döntéseket is, amelyek továbbtanulásukat és a későbbi munkaerőpiaci helyzetüket meghatározzák. A jövőre vonatkozó reményteli érzés pozitívan befolyásolja a fejlődést és segíti a felnőtt életbe történő sikeres átmenetet (Stoddard, Zimmerman és Bauermeister, 2011). Seginer (2009) áttekintése szerint három területet emelhető ki, amely a szociokulturális háttértől függetlenül megjelenik a jövőről való gondolkodás kapcsán a serdülők körében: (1) oktatás, (2) munka és karrier, (3) házasság és család.

A serdülőkorúak jövőorientációja számos olyan konstrukttal hozható összefüggésbe, amely az iskolai sikerességet vagy az egészségmagatartást befolyásolja. Például ritkábbak a magatartásproblémák (Chen és Vazsonyi, 2013), valamint az erőszakos viselkedés előfordulása (Stoddard, Zimmerman és Bauermeister, 2011) azon középiskolások körében, akik pozitívabban értékelik jövőjüket. A jövőorientáció emellett kapcsolatba hozható középiskolások körében a droghasználattal (Peters, Johnson, Markham és Lewis, 2005; Robbins és Bryan, 2004) vagy a magányosság érzésével (Seginer és Lilach, 2004). Adelabu (2008) eredményei szerint azoknak a fiataloknak, akiknek jövőorientációja erősebb, tanulmányi átlaguk is magasabb, mint kevésbé jövőorientált társaiké.

A jövőorientáció alakulását számos tényező befolyásolhatja. Az eddigi vizsgálatok alapján a befolyásoló faktorok meghatározó csoportját a családi szocializáció sajátosságai, az iskolai társas környezet, valamint a tanulók egyéni jellemzői jelentik. Empirikus vizsgálatunk céljához igazodva a családi szocializációval összefüggő változók azonosítására fordítunk figyelmet a következőkben. A kutatások szerint a szülő-gyermek kapcsolat és a család nevelési szokásai egyértelműen befolyásolják a jövőorientációt. Seginer és munkatársainak (Seginer, Vermulst, és Shoyer, 2004; Seginer és Shoyer, 2012) eredményei szerint a szülők hatása gyakran közvetett módon, a fiatalok önértékelésén keresztül befolyásolja a jövőről való vélekedéseket.

A hazai kutatási előzmények között Sallay (2003) munkája említhető, amelyben 17–21 éves fiatalokat vizsgált a szerző kérdőívek segítségével. A jövőbeni célokat nyílt végű kérdésekkel, míg a szülői nevelési szokásokat Likert-skálás állításokra támaszkodva mérte fel. Eredményei szerint az észlelt szülői nevelési eljárások a jövőbeni célok esetében a családdal és a barátokkal kapcsolatos tartalmi kategóriákkal hozhatók összefüggésbe. A fokozott anyai támogatás és a szabályorientált, konformitást hangsúlyozó apai nevelés a családdal kapcsolatos vágyak kifejezését gátolja. A konformitás kedvező hatása ugyanakkor a barátokkal kapcsolatos remények megjelenését pozitívan befolyásolja. A konfliktusos családi légkör negatívan hat a remények realizálódására.

Egy további felmérésben Jámberi (2007) azonos módszereket és mérőeszközöket alkalmazott középiskolások körében, mint Sallay (2003). Megállapításai szerint a normaorientált családokban könnyebben meghatározzák a serdülők saját személyes céljaikat tanulmányaikkal kapcsolatban, és egyszerűbben leküzdik félelmeiket jövőbeni munkahelyükkel összefüggésben. A vizsgálat a csonka és az ép családban nevelkedők között különbséget mutatott ki: azok a serdülők, akik szülei elváltak, nagyobb százalékban

jelölték meg jövőbeli reményeik között a családi és a házasság életet, mint azok, akik teljes családban éltek. Vagyis a szülők diszharmonikus kapcsolata a jövőről való vélekedések e területét hangsúlyosabbá teszi. Emellett mind a konfliktusos, mind a szabályorientált légkör megnehezíti a remények pontos megnevezését, kevésbé stabil elképzeléseket szül a serdülők jövőbeli életével kapcsolatban. Minél támogatóbbnak érzékelik a serdülők anyjukat, illetve minél következetesebb a szülői nevelés, annál fontosabbak számukra a jövőbeni selfre vonatkozó célok. Az anyai támogató attitűd hatása a jövőbeli baráti kapcsolatokhoz fűződő reményekben is kimutatható.

Mester (2013) felsőoktatásban tanuló hallgatók nagyobb mintáján alkalmazta ugyanazt a módszereket, eszközöket. Eredményei szerint az ép és a csonka családban nevelkedett fiatalok között nem mutatkozott különbség a jövőbeni célok tartalmát tekintve. A nevelési szokások a családdal, a birtokolt tárgyakkal, az egészségi állapottal és a barátokkal összefüggő reményeket befolyásolták. A birtokolt tárgyakkal kapcsolatos reményeket a szabályorientált légkör és az inkonzisztens anyai nevelés jelezte előre, míg a konformitásra nevelés a barátokkal és az egészséggel kapcsolatos válaszok alacsonyabb számával hozható összefüggésbe. Emellett életkörülményeik kapcsán jobban aggódnak a gyakori konfliktusokkal jellemezhető családban felnőtt fiatalok.

A családi élet működésében jellegzetes eltéréseket tártak fel szocioökonómiai státusz szerint (*Bradley és Corwyn, 2002; Kertesi és Kézdi, 2008; Szilvási, 2008; Vajda és Kósa, 2005*), ami többek között a családi légkör, a konformitás vagy a szülő-gyermek kapcsolat különbségében érhető tetten. E faktorok – mint láttuk – a jövőorientációt is befolyásolják, így feltételezhető, hogy a hátrányos helyzetű tanulók jövőorientációja eltér kedvezőbb családi háttérű társaiktól, amit a jövőorientációra vonatkozó nemzetközi szakirodalom ugyancsak megerősít. Például Neblett (2006) a szülő munkájának jellemzőit vizsgálva azt találta, hogy minél kedvezőbbek a szülő munkakörülményei az elismerést, az önállóság lehetőségét és a stressztényezők előfordulását tekintve, annál pozitívabbak a serdülők kilátásai az oktatási és a munkalehetőségek terén. Hazai példaként Kende és Illés (2011) munkája említhető, amelyben általános iskolások rajzain keresztül vontak le következtetéseket a tanulók jövőképéről. Az elemzés eredményeként a szerzők azt emelik ki, hogy bár a gyermekek rajzai a felfelé mobilitás lehetőségével számolnak, ugyanakkor ez a mobilitási lehetőség általában nem túl nagy ívű, például a jelenlegi és a felnőttkori ház közötti eltérés nem számottevő.

A korábbi kutatások alapján valószínűsítjük, hogy a hátrányos helyzetű tanulók jövőképében kevésbé mutatkoznak fontosnak az egyes vizsgált területek, és azok megvalósulásában sem hisznek annyira, mint kedvezőbb körülmények között élő társaik. A sajátos nevelési igényű tanulók esetében azt feltételezzük, hogy mind a többségi, mind a hátrányos helyzetű társaiknál kedvezőtlenebb jövőkép bontakozik ki előttük. Hipotézisünk kiindulópontja a sajátos nevelési igényű tanulók kapcsán egyrészt, hogy otthoni-családi háttérük általában kedvezőtlen (például: *Fejes és Szabóné, 2009; Szabóné és Fejes, 2008*), másrészt további tényezők befolyásolhatják hátrányosan jövőképüket. E tényezők közé sorolható, hogy a szegregált általános iskolát végzettek továbbtanulási lehetőségei eltérnek az integrált körülmények között oktatott sajátos nevelési igényű tanulóktól (lásd: *Gerő, Csanádi és Ladányi, 2006*), ami közvetett módon hatást gyakorolhat továbbtanulási kilátásaikra, jövőről való gondolkodásukra. Emellett a sajátos nevelési igényű stigmát is jelenthet, amely e serdülők identitását, énképét ugyancsak befolyásolhatja (lásd *Szekerés, 2008* áttekintését).

A vizsgálat leírása

Kutatási célok és kérdések

Jelen kutatás célja, hogy összehasonlítsa a többségi, a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű serdülők jövőképének jellemzőit, valamint azonosítson néhány olyan háttértényezőt, amelyek a jövőképet befolyásolják. Bár a családi háttértényezők hatásának vizsgálata megjelenik a hazai szakirodalomban, kvantitatív megközelítésű munka nem készült még e témakörben. Empirikus vizsgálatunk a jövőorientáció motivációs dimenziójához kapcsolódik, amelyben a jövőről való gondolkodás két aspektusával, az egyes területek fontosságával és megvalósulásával foglalkozunk. Kutatási kérdéseink ezek alapján a következők:

- Milyen különbségek azonosíthatók a többségi, a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók jövőképében?
- A családi háttér mely jellemzői hozhatók összefüggésbe a jövőképpel?
- A tanulók mely jellemzői hozhatók összefüggésbe a jövőképpel?

Az adatfelvétel körülményei és a minta jellemzői

Felmérésünkben egy kisváros és két község általános iskolájának, valamint az egyik község gyógypedagógiai intézményének összesen 11 osztályából 154 nyolcadik osztályos tanuló vett részt. A tanulói kérdőívet 80 fiú és 74 lány töltötte ki, átlagos életkoruk 15,3 év. Az alminták kialakításához tanári kérdőíveket alkalmaztunk, amelyeket az osztályfőnökök töltöttek ki. A közoktatási törvény rendelkezik a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet meghatározásáról, az erre vonatkozó tanulói információkat a pedagógusoktól gyűjtöttük össze. Korábbi tapasztalataink (*Fejes és Józsa, 2005*) szerint a hátrányos helyzet vonatkozásában a pedagógusok megítélése és a jogszabályi meghatározás számos esetben nem esik egybe, ami többek között a jogszabály rugalmatlanságából, alkalmazásának anomáliájából eredhet (lásd: *Andl, Kóródi, Szűcs és Végh, 2009*). Ebből következően a tanári kérdőíven a pedagógusoknak saját megítélésük alapján is nyilatkozniuk kellett arról, hogy hátrányos helyzetűnek vélik-e a vizsgálatba bevont tanulókat anyagi, illetve érzelmi szempontból (lásd: *Fejes és Józsa, 2005*). Emellett információkat gyűjtöttünk az osztályfőnököktől arról is, hogy a tanulók rendelkeznek-e határozattal a sajátos nevelési igényről.

Mintánkban a sajátos nevelési igényűek 89 százaléka szegregáltan, gyógypedagógiai intézményben tanult, többségük enyhe fokban értelmi fogyatékos volt. A sajátos nevelési igény diagnosztikus szempontok szerinti feltárására nem vállalkozhattunk, így e kategória különböző alkategóriáit nem választottuk külön. A csoportba sorolás alapja a tanuló naplójában feltüntetett SNI-kódja volt. Ezen almintá esetében a sajátos nevelési igény mellé a legtöbb esetben a pedagógusok véleménye szerint anyagi vagy érzelmi hátrány is társult. Osztályfőnökeik szerint mindössze négy sajátos nevelési igényű tanuló nem küzd családi hátteréből eredő hátrányokkal. A teljes mintából képzett három rész minta létszámait az 1. táblázatban közöljük. Mintánkban a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű tanulók ugyancsak 56 százaléka tekinthető a jogszabály alapján halmozottan hátrányos helyzetűnek.

1. táblázat. A minta jellemzői a hátrányos helyzet és a sajátos nevelési igény szerint (fő)

Részminták	Tanulók száma
Hátrányos helyzet a jogszabály alapján	46
Hátrányos helyzet a pedagógus véleménye alapján	52
Sajátos nevelési igény	46
Összesen	154

Mérőeszköz

A jövőkép elemei sokrétűek lehetnek, az élet minden területét magukba foglalhatják, így nem könnyű megragadni azokat az összetevőket, amelyek már értelmezhetők és elképzelhetők a vizsgált korosztály számára. Mérőeszközünk megalkotása során korábbi hazai kutatásokra támaszkodtunk. A jövőkép tartalmát Jámbori (2007) kategóriarendszere alapján állítottuk össze. Néhány elemet, mely napjainkban már nem időszerű (például katonai szolgálat), elhagytunk, szintén kimaradtak a félelmekre és az érzelmekre utaló kategóriák. A Seginer (2009) által azonosított három terület (oktatás, munka és karrier, család és házasság) mindegyikének megjelenítésére kísérletet tettünk munkánkban, amelyet további hazai kutatásokban (Farkas, 2010; Homoki, 2005) felbukkanó témákkal egészítettünk ki. A jövőkép kialakításának pszichológiai folyamatából a tervezés és az értékelés dimenzióit vizsgáltuk, vagyis azt, hogy a tanulók mit tartanak fontosnak a jövőjükben, valamint hogy mennyire bíznak azok megvalósulásában.

A serdülők jövőképét vizsgáló korábbi hazai kutatások többsége írásbeli kikérdezés útján, nyílt végű kérdések alkalmazásával gyűjtött adatokat (például: Jámbori, 2007; Sallay, 2003; Mester, 2013). Jámbori (2007) azt tapasztalta, hogy a nyílt végű kérdések esetében öt-hat reménynél többet nem fogalmaztak meg a serdülők, és azt is nagyon nehezen tették. Az okokat nem derítette fel, de valószínűsíti, hogy nehéznek találták a feladatokat a diákok, továbbá motiválatlanok voltak. Úgy véltük, a zárt végű kérdésekre könnyebben és szívesebben válaszolnak a diákok, a kitöltéssel kapcsolatos motiváltságot kedvezően befolyásolja e megoldás.

Felmérésünkhöz egy 66 Likert-skálás állítást tartalmazó tanulói kérdőívet dolgoztunk ki, amelyen a fontosság és a megvalósulás szempontjai szerint értékelhetők a jövőre vonatkozó állítások a következő területeken: (1) oktatás és továbbtanulás, (2) munka és karrier, (3) család, (4) szabadidő, (5) barátok, (6) kapcsolat a szülőkkel, valamint (7) birtokolt tárgyak. A jövőbeli tervek vizsgálatához további két kérdés tartozott, egy nyílt végű, amely a tervezett gyermekek számára vonatkozott, valamint egy zárt a továbbtanulási tervekkel kapcsolatban. A jövőképre vonatkozó állítások skálákba rendezését faktoranalízissel ellenőriztük. (KMO-index: 0,71). A munka és karrier skála megbízhatósága túl alacsony volt, ezért a további elemzésből ezt a faktort kihagytuk. Az így létrejött kérdőív skálái a Cronbach- α értékek szerint elérik az alkalmazáshoz szükséges megbízhatóságot (2. táblázat). A fontosság és megbízhatóság szerint egyaránt 16-16 állítással végezzük elemzéseinket.

2. táblázat. A jövőképre vonatkozó skálák néhány jellemzője (fontosság)

Skálák	Állítások száma	Cronbach- α
Oktatás és továbbtanulás	3	0,61
Család	3	0,65
Szabadidő	2	0,68
Barátok	3	0,69
Kapcsolat a szülőkkel	3	0,76
Birtokolt tárgyak	2	0,61

A tanulói kérdőíven szerepeltek a tanulók életkorára, nemére, szülei iskolai végzettségére, anyagi és kulturális háttérükre vonatkozó kérdések is. A háttértényezők további négy csoportjáról ugyancsak Likert-skálás állítások segítségével gyűjtöttünk adatokat a következő területeken: (1) énkép, (2) szülő-gyermek kapcsolat, (3) otthoni légkör, (4) tanulás szülők általi támogatása. Az énkép vizsgálatához az SDQI-kérdőív Szenczi és Józsa (2008) által adaptált változatának az általános énképre vonatkozó skáláját használtuk fel. A tanulás szülő általi támogatottságát Józsa (2008) munkájában alkalmazott állításokkal mértük fel. A jövőképet befolyásoló háttértényezők skáláit faktoranalízissel ellenőriztük (KMO-index: 0,81), a kérdőív ezen egységének fontosabb jellemzőit a 3. táblázat közli.

3. táblázat. A háttértényezőkre vonatkozó skálák néhány jellemzője

Skálák	Állítások száma	Cronbach- α
Énkép	10	0,81
Otthoni légkör	5	0,79
Szülő-gyermek kapcsolat	4	0,71
Tanulás szülő általi támogatása	3	0,61

Eredmények

Hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók jövőképeinek összehasonlítása

A jövőkép összehasonlítását először a jogszabály alapján hátrányos és nem hátrányos helyzetűként besorolt tanulók esetében végeztük el. Az eredmények csak egyetlen esetben mutattak különbséget a két alminta között, a saját család alapítása a hátrányos helyzetűek számára kevésbé tűnt fontosnak, mint többségi társaiknak (átlag: 76, 83; szórás: 16, 15 F: 11; p: 0,73; t/d: -2,16; p: 0,03).

Az osztályfőnökök által valamely szempont (anyagi és/vagy érzelmi) szerint hátrányos és nem hátrányos helyzetűnek ítélt tanulók jövőképeinek összehasonlítását a 4. táblázat foglalja össze. A fontosság dimenziójának egyes területeiben nem látható eltérés a két csoport között. Jelen vizsgálat megerősíti Fejes és Józsa (2005) felmérését, amelyben a tanulás gyakorlati értékének megítélésében nem találtak különbséget a hátrányos és nem hátrányos helyzetű hetedik évfolyamos tanulók között. Vagyis a hátrányos helyzetű diákok kedvezőtlenebb tanulási eredményeinek forrása nem a tanulás fontosságának megkérdőjelezésére vezethető vissza. A jövőkép további összetevőit sem találják kevésbé fontosnak e tanulók, ugyanakkor a megvalósulásuk esélyét összességében esélytelenebbnek ítélik. A megvalósulást tekintve szignifikáns különbség mutatkozik az oktatás terü-

letén, amelynek egyik nyilvánvaló oka a korábbi tanulmányi teljesítményben keresendő. Emellett a vágyott tárgyak megszerzésére is kimutathatóan kevesebb esélyt látnak a hátrányos helyzetű tanulók társaiknál. Ennek egyik magyarázata jelenlegi családi körülményeikből adódhat (lásd: *Kende és Illés, 2001*), de további ok lehet az anyagi javak, a munkaerőpiaci pozíció és az iskolai sikeresség közötti összefüggés belátása.

4. táblázat. Pedagógusok megítélése szerinti hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók jövőképe fontosság és megvalósulás alapján

Tanulók száma	Hátrányos		Nem hátrányos		Levene		Kétmintás t/d	
	52		56					
Skálák	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p	t/d	p
Oktatás és továbbtanulás	76	14	80	15	0,9	0,38	-1,1	0,26
Család	79	14	81	17	0,5	0,48	-0,8	0,41
Szabadidő	44	26	51	23	1,7	0,19	-1,5	0,12
Barátok	82	14	85	13	0,1	0,80	-1,0	0,31
Kapcsolat a szülőkkel	89	14	92	8	4,2	0,04	-1,4	0,17
Birtokolt tárgyak	77	13	79	14	1,7	0,20	-0,4	0,58
Fontosság, összevont m.	76	8	80	8	0,0	0,96	-1,9	0,06
Oktatás és továbbtanulás	69	19	75	15	2,7	0,10	-1,9	0,05
Család	78	14	79	14	0,1	0,79	-0,5	0,61
Szabadidő	46	21	52	16	4,1	0,04	-1,7	0,09
Barátok	80	15	83	13	1,0	0,32	-1,0	0,29
Kapcsolat a szülőkkel	83	15	87	12	0,7	0,39	-1,3	0,19
Birtokolt tárgyak	69	13	75	13	0,1	0,80	-2,0	0,04
Megvalósulás, összevont m.	72	10	76	9	1,0	0,32	-2,3	0,02

Az oktatási tervek megvalósulása kapcsán említett különbség a továbbtanulási tervekben ugyancsak jól látható: magasabb a hátrányos helyzetű tanulók között azok aránya, akik a nyolcadik évfolyam befejezése után nem kívánnak továbbtanulni (6 százalék, míg a nem hátrányos helyzetűek körében nem volt ilyen tanuló). A hátrányos helyzetű tanulók fele legfeljebb szakiskolai végzettséget szeretne, ezzel szemben a kedvezőbb otthoni-családi körülmények között élő diákok negyede jelölte meg ezt a végzettséget.

A szociológiai kutatások szerint a családok anyagi helyzete és a gyermekszám fordítottan arányos, a mélyszegénységben élő családokban általában több gyermek születik (például: *Andorka, 1997; Vajda és Kósa, 2005*). Az anyagilag hátrányos helyzetű serdülők jövőképében ez a tendencia nem mutatkozik meg, ami megerősíti, hogy e jelenség nem tudatos tervezés következménye, a tervezett gyermekek számára vonatkozó kérdés eredményeiben nem mutatkozott eltérés a két részminta között ($Z=-0,24$; $p=0,80$).

Sajátos nevelési igényű és többségi tanulók jövőképeinek összehasonlítása

A sajátos nevelési igényű és a többségi tanulók jövőképeinek fontosság és megvalósulás szerinti összevetését az 5. táblázat közöli. A sajátos nevelési igény gyűjtőfogalom (lásd: *Fejes és Szenczi, 2010; Mesterházi, 2007*), az ide sorolható tanulók különböző problémákkal küzdenek. Minden bizonnyal ez is oka annak, hogy minden jövőképre vonatkozó skála kapcsán magasabbak a szórás értékei, mint a többségi tanulók esetében.

A sajátos nevelési igényű tanulók jövőképe már a vágyak szintjén is eltérést mutat többségi társaiktól, csak az anyagi vonatkozással is rendelkező területeket értékel-

ték azonos fontosságúnak. A jövőbeni család és a családalapítás területén mutatkozó különbségek létezésére utal az is, hogy a tervezett gyermekek száma is eltér az alminták között. Feltűnően magas arányban nem szeretnének egyetlen gyermeket sem vállalni a sajátos nevelési igényű serdülők. Az egy gyermekkel megelégedők is jóval többen vannak, mint a többségi tanulók körében, az eltérés szignifikáns különbséget mutat ($z=-3,0$; $p=,00$).

A sajátos nevelési igényű diákok jövőképe a megvalósíthatóság terén egyértelműen pesszimistább: egyik területen sem látják akkora esélyét céljaik elérésének, mint többségi társaik. A barátokkal kapcsolatos skála esetében különösen nagy eltérést jeleznek az adatok, ami vélhetően a kortárs kapcsolatok kedvezőtlenebb alakulásával hozható összefüggésbe. A kortárs kapcsolatokat tekintve az integrált körülmények között oktatott sajátos nevelési igényű tanulók kedvezőtlenebb helyzete egyértelműen kimutatható (lásd: *Szekeres, 2012*), ami feltételezhetően a szegregáltan oktatott tanulók kapcsán is jellemző az iskolán kívüli kortárs kapcsolatok terén. Összességében a fontosság két területének kivételével szignifikánsan különbözik a sajátos és nem sajátos nevelési igényű tanulók jövőképe.

5. táblázat. Sajátos nevelési igényű és többségi tanulók jövőképe fontosság és megvalósulás alapján

Tanulók száma	SNI		Nem SNI		Levene		Kétmintás t/d	
	52		56					
Skálák	átlag	szórás	Átlag	szórás	F	p	t/d	p
Oktatás és továbbtanulás	68	20	78	15	3,0	0,08	-3,3	0,00
Család	71	23	80	16	16,6	0,00	-2,4	0,01
Szabadidő	52	25	48	16	0,2	0,64	1,1	0,28
Barátok	71	21	84	13	21,6	0,00	-3,8	0,00
Kapcsolat a szülőkkel	82	23	91	11	15,5	0,00	-2,5	0,01
Birtokolt tárgyak	75	19	78	13	6,1	0,01	-1,0	0,26
Fontosság, összevont m.	71	13	78	8	14,7	0,00	-3,3	0,00
Oktatás és továbbtanulás	57	24	72	17	21,3	0,00	-3,9	0,00
Család	68	22	79	14	15,9	0,00	-3,2	0,00
Szabadidő	43	20	49	19	1,1	0,29	-1,9	0,05
Barátok	63	22	81	14	16,2	0,00	-5,1	0,00
Kapcsolat a szülőkkel	76	23	85	14	12,8	0,00	-2,4	0,02
Birtokolt tárgyak	63	23	72	13	17,8	0,00	-2,4	0,01
Megvalósulás, összevont m.	63	16	74	9	9,3	0,00	-4,5	0,00

Többségi, hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók jövőképeinek összehasonlítása

A pedagógusok véleménye alapján hátrányos, illetve nem hátrányos helyzetű, valamint sajátos nevelési igényű tanulók jövőképeinek varianciaanalízissel összehasonlított eredményeit a 6. táblázat közli. Eszerint mindhárom csoport azonos fontosságúnak véli a megszerzendő tárgyak körét, továbbá hasonlóan gondolkodnak a szabadidő eltöltésének fontossága kapcsán is. Ugyanakkor a sajátos nevelési igényű serdülők jövőképük további területeinek fontosság szerinti megítélésében eltérnek mindkét almintától. Emellett a megvalósulás vonatkozásában is határozottan pesszimistábbak, mind a nem hátrányos helyzetű, mind a hátrányos helyzetű tanulókhoz viszonyítva. A sajátos nevelési igényű

diákok a megvalósulás vonatkozásában egyedül a szabadidő kapcsán nem különböznek a hátrányos helyzetű tanulóktól, azonban mindkét csoport kedvezőtlenebbül ítéli meg e területet, mint többségi kortársaik.

6. táblázat. A pedagógus megítélése alapján hátrányos, illetve nem hátrányos helyzetű, valamint sajátos nevelési igényű tanulók jövőképeinek összehasonlítása

Részminták	Többségi (1)	Hátrányos (2)	SNI (3)	F	p	Eltérés
Tanulók száma	56	52	46			
Skálák	Átl. (sz.)	Átl. (sz.)	Átl. (sz.)			
Oktatás és továbbtanulás	80 (15)	76 (14)	68 (20)	5,80	0,00	{1,2}>{3}
Család	81 (23)	79 (26)	71 (23)	4,25	0,01	{1,2}>{3}
Szabadidő	51 (13)	44 (14)	52 (25)	1,74	0,17	n. s.
Barátok	85 (14)	82 (14)	71 (21)	10,45	0,00	{1,2}>{3}
Kapcsolat a szülőkkel	92 (8)	89 (13)	82 (23)	5,44	0,00	{1,2}>{3}
Birtokolt tárgyak	79 (14)	77 (8)	75 (19)	0,75	0,47	n. s.
Fontosság, ö. m.	80 (8)	76 (19)	71 (13)	8,94	0,00	{1,2}>{3}
Oktatás és továbbtanulás	75 (15)	69 (14)	57 (24)	11,08	0,00	{1,2}>{3}
Család	79 (14)	78 (14)	68 (22)	6,95	0,00	{1,2}>{3}
Szabadidő	52 (16)	46 (21)	43 (20)	3,28	0,04	{1}>{2,3}
Barátok	83 (13)	80 (15)	63 (22)	18,53	0,00	{1,2}>{3}
Kapcsolat a szülőkkel	87 (12)	83 (15)	76 (23)	4,77	0,01	{1,2}>{3}
Birtokolt tárgyak	75 (13)	69 (13)	63 (23)	5,66	0,00	{1,2}>{3}
Megvalósulás, ö. m.	76 (9)	72 (10)	63 (16)	16,35	0,00	{1,2}>{3}

Megjegyzés: zárójelben a szórások láthatók.

A jövőképet befolyásoló tényezők

Az eddigiekben láthattuk, hogy mely területeken mutatkoznak különbségek a hátrányos helyzetű, a sajátos nevelési igényű, valamint az ezekkel a hátrányokkal nem jellemezhető serdülők között jövőképük néhány területének fontossága és megvalósulása vonatkozásában. A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy a tanulók jövőképe milyen háttértényezőkkel függ össze. A 7. táblázatban a jövőkép és néhány rendelkezésre álló további háttértényező közötti korrelációs együtthatókat közöljük. A táblázatban csak azokat a faktorokat tüntettük fel, amelyek összefüggése a jövőkép valamely skálájával meghaladta a 0,3 feletti értéket. Az eredmények alapján meghatározónak mutatkozik a jövőkép formálódásában a sajátos nevelési igény, az énkép, az otthoni légkör, továbbá a szülő-gyermek kapcsolat. A jövő céljainak megvalósíthatóságával az eddig felsoroltakon kívül az anya iskolai végzettsége, az otthoni internetezési lehetőség, valamint az otthoni könyvek száma mutat összefüggést, vagyis az otthoni-kulturális háttér szerepe meghatározó.

Az összefüggés-vizsgálatba bevontuk az említetteken kívül a hátrányos helyzet pedagógusok szerinti megítélését, az apa iskolai végzettségét, valamint a szülők munkanélküliségét. E tényezők adataink szerint azonban nem állnak szoros kapcsolatban a jövőképpel. Megjegyezzük, hogy bár a nemek közötti különbségek a jövőkép vizsgálatának fókuszában helyezkednek el, jelen felmérésben nem találtunk említésre érdemes nemek szerinti eltéréseket.

7. táblázat. A jövőkép és néhány háttértényező korrelációja

Skálák	SNI	Énkép	Otthoni légkör	Szülő-gyermek kapcs.	Anya isk.	Net-elérés	Könyvek száma
Oktatás és továbbtanulás	0,25	0,12	0,13	0,29	0,12	0,18	0,27
Család	0,22	0,19	0,19	0,26	0,14	0,21	0,13
Szabadidő	-0,08	0,19	0,16	0,16	0,20	0,13	0,08
Barátok	0,34	0,29	0,27	0,27	0,29	0,16	0,25
Kapcsolat a szülőkkel	0,24	0,38	0,33	0,45	0,15	0,23	0,14
Birtokolt tárgyak	0,09	0,16	0,04	0,10	0,11	0,05	0,03
Fontosság, ö. m.	0,30	0,38	0,31	0,43	0,28	0,27	0,25
Oktatás és továbbtanulás	0,33	0,31	0,26	0,46	0,26	0,35	0,37
Család	0,28	0,32	0,28	0,41	0,17	0,19	0,16
Szabadidő	0,15	0,42	0,23	0,34	0,28	0,21	0,30
Barátok	0,43	0,40	0,37	0,39	0,30	0,26	0,26
Kapcsolat a szülőkkel	0,23	0,36	0,35	0,53	0,19	0,29	0,14
Birtokolt tárgyak	0,23	0,35	0,27	0,32	0,26	0,24	0,23
Megvalósulás, ö. m.	0,40	0,50	0,42	0,58	0,34	0,37	0,34

Megjegyzés: a szignifikáns összefüggéseket ($p < 0,05$) félkövér szedés jelzi.

A korrelációk áttekintése alapján láthatjuk, hogy mely háttértényezők hozhatók összefüggésbe a tanulók jövőképeivel. Mivel e tényezők egymással is összefüggésben állhatnak, e hatások kiszűrése érdekében regresszióanalízist végeztünk mind a teljes mintát, mind a részmintákat tekintve. A 8. táblázat a teljes mintán elvégzett regresszióanalízis eredményeit tartalmazza, függő változóként a jövőkép egyes területeinek összevont mutatóit alkalmaztuk. Adataink szerint főként a szülő-gyermek kapcsolat és az énkép befolyásolja, hogy mit tartanak fontosak a serdülők a jövőjükben. Még jelentősebb e két változónak a jövőkép megvalósíthatóságának értékelésére kifejtett hatása.

A jövőkép egyes összetevőivel is elvégeztük az elemzéseket, amelyekből említést érdemel néhány háttértényezőnek az oktatás megvalósulásában betöltött szerepe. A szülő-gyermek kapcsolat mellett az internet otthoni elérhetősége és a könyvek száma a függő változó eltéréseinek összesen 31 százalékát magyarázta.

8. táblázat. A háttértényezők regresszióanalízise a jövőkép fontosság és megvalósulás szerinti megítélésével a teljes mintán ($r\beta\%$)

Független változók	A jövőkép területeinek összevont mutatói	
	Fontosság	Megvalósulás
SNI	n.s.	n.s.
Énkép	6,3	12,0
Otthoni légkör	n.s.	n.s.
Szülő-gyermek kapcsolat	10,5	19,7
Anya iskolázottsága	n.s.	n.s.
Otthoni internet	n.s.	n.s.
Könyvek száma	n.s.	n.s.
Hatás (R^2)	16,8	31,7

Megjegyzés: a táblázatban szereplő értékek $p < 0,05$ szinten szignifikánsak.

A háttértényezők hatását részmintánként is megvizsgáltuk, az eredményeket a 9. táblázat közli a jövőkép egyes területeinek fontosságát és megvalósulását egy-egy összesség mutatóiban kifejezve. A fontosság kapcsán a hátrányos helyzetű diákok jövőképében az énkép hatása látszik jelentősnek, míg a sajátos nevelési igényű tanulók körében ennek a tényezőknek a hatása nem releváns. A hátrányos helyzetűek jövőképének megvalósíthatóságára jelentős hatást gyakorol az otthon tapasztalt légkör és a szülő-gyermek kapcsolat. Ez utóbbi jelentősége emelkedik ki a sajátos nevelési igényűek jövőképének megvalósíthatóságával összefüggésben is.

9. táblázat. A háttértényezők regresszióanalízise a jövőkép fontosság és megvalósulás szerinti megítélésével a részmintákban ($r\beta\%$)

Független változók	A jövőkép területeinek összevont mutatói					
	Fontosság			Megvalósulás		
	Többségi	Hátrányos	SNI	Többségi	Hátrányos	SNI
Énkép	n.s	16,8	n.s	16,5	n.s	n.s
Otthoni légkör	n.s	n.s.	n.s	n.s	20,1	n.s
Szülő-gyermek k.	12,4	n.s.	n.s	17,5	18,0	20,9
Anya isk.	n.s	n.s.	n.s	n.s	n.s	n.s
Otthoni internet	n.s	n.s.	n.s	n.s	n.s	n.s
Könyvek száma	n.s	n.s.	n.s	n.s	n.s	n.s
Hatás (R^2)	12,4	16,8	–	34,0	38,1	20,9

Megjegyzés: a táblázatban szereplő értékek $p < 0,05$ szinten szignifikánsak.

A regresszióanalízist elvégeztük részminták szerint a jövőkép egyes területeire vonatkozóan is. Az eredményekből említést érdemel, hogy a hátrányos helyzetű diákoknak a szüleikkel való kapcsolattartására vonatkozó jövőbeni terveik eltérését az otthoni légkör 24 százalékban meghatározza. A szüleikkel való jövőbeni kapcsolat megvalósíthatóságát az otthoni légkör mellett a jelenlegi szülő-gyermek kapcsolat is befolyásolja, együttes magyarázóerejük 55 százalék. A tanulási célok megvalósíthatóságának megítélésében a hátrányos helyzetű diákok esetében a családi légkör, a szülő-gyermek kapcsolat, valamint az otthoni könyvek száma jelentős, összesen 42 százalék e tényezők magyarázóereje.

A regresszióanalízisek eredményei szerint az énkép, az otthoni légkör, valamint a szülő-gyermek kapcsolat szerepe lényeges a jövőkép alakulásában. E tényezők eltérését részminták szerint is megvizsgáltuk, az eredményeket a 10. táblázat mutatja be. Az énkép és az otthoni légkör tekintetében a többségi és a hátrányos helyzetű tanulók nem különböznek, azonban mindkét csoportnál kedvezőtlenebb a sajátos nevelési igényű diákok helyzete. A szülő-gyermek kapcsolat megítélése nem különbözik a többségi és a hátrányos helyzetű, valamint a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók körében, ugyanakkor eltérést találtunk a többségi és a sajátos nevelési igényű tanulók között.

10. táblázat. Részminták közötti különbségek az énkép, az otthoni légkör és a szülő-gyermek kapcsolat tekintetében (% pont)

Részminták	Többségi (1)	Hátrányos (2)	SNI (3)	F	p	Eltérés
Tanulók száma	56	52	46			
Énkép	74 (15)	76 (13)	68 (14)	3,57	0,03	{1,2}>{3}
Légkör	73 (20)	68 (19)	58 (21)	6,87	0,00	{1,2}>{3}
Szülő-gyermek kapcs.	73 (18)	66 (21)	57 (23)	6,71	0,00	{1,2}>{2,3}

Megjegyzés: zárójelben a szórások láthatók.

Összegzés

A serdülők jövőorientációjának hazai vizsgálataiban a családi háttér több olyan jellemzőjét azonosították, amelyek kapcsolatban állnak a jövőről való gondolkodással. E tényezők egy része a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók körében a többségitől eltérő lehet, ami feltételezhetően jövőképüket is befolyásolja, azonban erre vonatkozóan nem rendelkezünk ismeretekkel. Kutatásunk célja többségi, hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók jövőképének összehasonlítása, valamint a

jövőképet befolyásoló háttértényezők közül néhány központi jelentőségű azonosítása volt. Vizsgálatunkban nyolcadik évfolyamos tanulók jövőképét mértük fel Likert-skálás kérdőívek segítségével.

Eredményeink szerint a hátrányos helyzetű tanulók többségi társaikhoz hasonlóan fontosnak ítélik jövőjük felmért területeit, azonban további tanulmányaik és a birtokolt tárgyak kapcsán kevésbé bíznak céljaik megvalósulásában. A sajátos nevelési igényű tanulók jövőképe már a vágyak szintjén eltér kortársaikétól, e megállapítás alól egyedül az anyagi vonzatú témakörök (szabadidő eltöltésének módja, birtokolt tárgyak) jelentettek kivételt. A barátok fontossága kapcsán különösen nagy eltéréseket jeleznek adataink, ami e tanulók kedvezőtlen kortárskapcsolataira is utalhat. Céljaik megvalósulásában minden területet tekintve pesszimistábbak társaiknál a sajátos nevelési igényű tanulók.

Eredményeink szerint a hátrányos helyzetű tanulók többségi társaikhoz hasonlóan fontosnak ítélik jövőjük felmért területeit, azonban további tanulmányaik és a birtokolt tárgyak kapcsán kevésbé bíznak céljaik megvalósulásában. A sajátos nevelési igényű tanulók jövőképe már a vágyak szintjén eltér kortársaikétól, e megállapítás alól egyedül az anyagi vonzatú témakörök (szabadidő eltöltésének módja, birtokolt tárgyak) jelentettek kivételt. A barátok fontossága kapcsán különösen nagy eltéréseket jeleznek adataink, ami e tanulók kedvezőtlen kortárskapcsolataira is utalhat. Céljaik megvalósulásában minden területet tekintve pesszimistábbak társaiknál a sajátos nevelési igényű tanulók. A háttértényezők közül az énképnek, az anya iskolai végzettségének, valamint a szülő-gyermek kapcsolatnak van hangsúlyos szerepe a jövőkép formálódásában. A sajátos nevelési igényű tanulók e tényezőket tekintve különböznek többségi társaiktól, ami részleges magyarázatot kínál jövőképük eltérő vonásaira is.

A kutatás eredményeképpen létrejött mérőeszköz a korábbi hazai vizsgálatokban alkalmazottaktól eltérő megközelítéssel, Likert-skálás kérdőívtelemek segítségével méri fel a serdülők jövőképének néhány

területét. E megoldás előnye az eredmények egyszerűbb kvantifikálása, továbbá a nyílt végű kérdések használatát kísérő motivációs nehézségek enyhítése lehet. Ugyanakkor a kérdőív további fejlesztést igényel az állítások számának emelése, a megbízhatóság javítása tekintetében.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretei között valósult meg. Fejes József Balázs a tanulmány megírása alatt Magyar Zoltán Posztdoktori Ösztöndíjban részesült. Köszönjük a kérdőívet kitöltő diákok segítségét, valamint a kitöltést koordináló pedagógusok munkáját.

Irodalomjegyzék

- Adelabu, D. H. (2008): Future time perspective, hope, and ethnic identity among African American adolescents. *Urban Education*, **43**. 3. sz. 347–360.
- Andl Helga, Kóródi Miklós, Szücs Norbert és Vég Zoltán Ákos (2009): Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása a beiskolázás szabályozásával. *Esély*, **20**. 3. sz. 38–73.
- Andorka Rudolf (1997): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bálint Ágnes (2010): Serdülők identitásprojektjei az interneten megjelent regényeik tükrében. *Pszichoterápia*, **19**. 4. sz. 16–28.
- Bradley, R. H. és Corwyn, R. F. (2002): Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, **53**. 1. sz. 371–399.
- Chen, P. és Vaszonyi, T. (2013): Future Orientation, School Contexts, and Problem Behaviors: A Multilevel Study. *Journal of Youth and Adolescence*, **42**. 1. sz. 67–81.
- Farkas Andrea (2010): *Tanulásban a akadályozott enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek jövőképe a XXI. században*. Gyógypedagógus szakvizsga szakdolgozat. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 185–205.
- Fejes József Balázs és Szabó Ákosné (2009): Szociokulturális tényezők és az intelligencia szerepe a matematikai készségek fejlődésében tanulásban akadályozott és többségi gyermekek körében. In: Bárdos Jenő és Sebestyén József (szerk.): *IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Veszprém, 2009. november 19–21. Neveléstudomány – Integritás és integrálhatóság*. Pannon Egyetem, Veszprém. 66.
- Fejes József Balázs és Szenczi Beáta (2010): Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle*, **38**. 4. sz. 273–287.
- Gerő Zsuzsa, Csanádi Gábor és Ladányi János (2006): *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Homoki Andrea (2005): Jövőképek és életesélyek. Az „Aranyhal” esete a gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló fiatalokkal. In: Sretykó György (szerk.): *Az ifjúság helyzete és jövőképe*. Comenius Bt., Pécs. 150–162.
- Jámbori Szilvia (2003): Serdülők jövő-orientációját befolyásoló szülői nevelési stílusok vizsgálata. *Serdülő- és gyermekpszichoterápia*, **1**. 3. sz. 221–231.
- Jámbori Szilvia (2007): *Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Józsa Krisztián (2008): Az olvasásképesség fejlődése tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében (szimpózium). In: Perjés István és Ollé János (szerk.): *VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2008. November 11–13. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest. 56–62.
- Kende Anna és Illés Anikó (2011): Hátrányos helyzetű gyerekek jelen- és jövőképe. „Erős fal, kerítés, nagy kutya, állás a rendőrségnél”. *Esély*, **22**. 4. sz. 72–92.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2008): A szegénység átörökítésének közvetlen és rejtett csatornái. In: Sallai Éva (szerk.): *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmódel, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 135–142.
- Mester, D. (2013): Impacts of family socialization on young adults' future-oriented goals. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, **14**. 2. sz. 165–190
- Mesterházi Zsuzsa (2007): Változik-e a gyógypedagógia identitása? *Iskolakultúra*, **17**. 6–7. sz. 150–162.
- Neblett, N. G. és Cortina, K. S. (2006): Adolescents' thoughts about parents' jobs and their importance for adolescents' future orientation. *Journal of Adolescence*, **29**. 5. sz. 795–811.

- Peters, J. R., Johnson, J. R., Markham, C. M. és Lewis, H. (2005): The Relationship between Future Orientation and Street Substance Use among Texas Alternative School Students. *The American Journal on Addictions*, **14**. 5. sz. 478–485.
- Robbins, R. N. és Bryan, A. (2004): Relationships between future orientation, impulsive sensation seeking, and risk behaviors among adjudicated adolescents. *Journal of Adolescent Research*, **19**. 4. sz. 428–445.
- Sallay Hedvig (2003): Serdülők jövő-orientációja: a szülői nevelés hatásai. *Magyar Pedagógia*, **103**. 3. sz. 389–404.
- Seginer, R. (2009): *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer, New York.
- Seginer, R. és Lilach, E. (2004): How adolescents construct their future: the effect of loneliness on future orientation. *Journal of Adolescence*, **27**. 6. sz. 625–643.
- Seginer, R. és Shoyer, S. (2012): How mothers affect adolescents' future orientation: A two-source analysis. *Japanese Psychological Research*, **54**. 3. sz. 310–320.
- Seginer, R., Vermulst, A. és Shoyer, S. (2004): The indirect link between perceived parenting and adolescent future orientation: A multiple-step analysis. *International Journal of Behavioral Development*, **28**. 4. sz. 365–378.
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A. és Bauermeister, J. A. (2011): Thinking About the Future as a Way to Succeed in the Present: A Longitudinal Study of Future Orientation and Violent Behaviors Among African American Youth. *American Journal of Community Psychology*, **48**. 3–4. sz. 238–246.
- Szabó Ákosné és Fejes József Balázs (2008): Az olvasásképesség fejlődését befolyásoló szociokulturális tényezők tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében. In: Perjés István és Ollé János (szerk.): *VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2008. November 11–13. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest. 62.
- Szekeres Ágota (2008): Az identitás alakulása a tanulásban akadályozott fiatalok körében. In: Szabó Ákosné (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 105–156.
- Szekeres Ágota (2012): Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. *Iskolakultúra*, **22**. 11. sz. 3–23.
- Szenci Beáta és Józsa Krisztián (2008): Az énképet vizsgáló SDQI kérdőív hazai adaptációja. In: Perjés István és Ollé János (szerk.): *VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2008. November 11–13. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest. 328.
- Szilvási Léna (2008): Egyenlőtlenségek és gyermeki fejlődés – beavatkozási lehetőségek. In: Sallai Éva (szerk.): *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmodell, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 13–37.
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Nevelésélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.

Az állampolgári aktivitást befolyásoló kulturális tőke személyes dimenziójának indikátorai: az intézmények iránti bizalom és a bevándorlók iránti attitűdök

Az Iskolakultúra folyóirat hasábjain már közzétettünk olyan kutatási eredményeket a közelmúltban, amelyek szegedi serdülők közéleti intézményekhez és közszereplőkhöz való viszonyulásáról, valamint a bevándorlókkal kapcsolatos attitűdjeiről számoltak be (lásd: Dancs és Kinyó, 2012a, 2012b). Jelen tanulmányunkban a Putnam-féle kulturális tőke elméleti keretei között, a Rasch-modellhez kidolgozott parciális kredit modell és a faktoranalízis által kínált elemzési lehetőségek felhasználásával vizsgáljuk a tanulók intézmények és közéleti szereplők iránti bizalmát, valamint a bevándorlókkal kapcsolatos attitűdöket. Az alkalmazott kérdőív alkálmainak egydimenziós és kétdimenziós elemzése rámutatnak a kutatásban alkalmazott mérőeszköz működésére, illetve optimalizálhatóságának további lehetőségeire is.

A magyar lakosság állampolgári aktivitásának jellemzői

A felnőtt lakosság körében rendszeresen végzett European Social Survey (ESS) az európai népesség állampolgári nézeteinek, értékpreferenciáinak és attitűdjeinek felmérésére vállalkozik. A vizsgálat hazai vonatkozású eredményei szerint társadalmunk a zárt, racionális társadalmak közé tartozik. A lakosság a civil és politikai szabadságjogok biztosítását kevésbé tartja fontosnak, és a polgárok csak kismértékben bíznak egymásban, valamint az egyes intézményekben. Az intézményi bizalom a kelet-közép-európai országok közül hazánkban a legalacsonyabb. Emellett a társadalmi részvétel szintje is alacsony: a magyarok ritkán járnak össze barátaikkal, és kevésbé valószínű, hogy klubok, szervezetek tagjai lennének (Tóth, 2009). A vizsgálatban részt vevő országok közötti összehasonlítás arra is felhívta a figyelmet, hogy az állampolgári aktivitás tekintetében hazánk az alacsony részvételi hajlandóságú országok közé tartozik (Newton és Montero, 2007).

Az ESS által felvázolt képet Csepeli és Prazsák (2011) elemzése tovább árnyalja. Az egyének értékrendje alapján három csoportot különböztetnek meg a magyar társadalomban: a cselekvőket (38 százalék), a lázadókat (25 százalék) és a szenvedőket (37 százalék). A cselekvőket szociális bizalom, tolerancia, nagyfokú munkahelyi önállóság, segítőkészség, sikerorientáció jellemzi. A szenvedők az államtól várják gondjaik meg-

oldását. Nem hisznek az esélyegyenlőségben, nem tanúsítanak toleranciát; stabilitásra, változatlanúságra, konformitásra vágnak, fontosak számukra a hagyományok. A lázadók elutasítják a hagyományos értékeket, mindenben kételkednek, nem hisznek semmiben. A többi részt vevő országgal összevetve a cselekvők aránya a hazánkban tapasztalható 38 százalékkal ellentétben a nyugat-európai országokban 40 és 70 százalék között alakul.

Összefoglalóan elmondható, hogy az eredmények szerint hazánkban az embereket inkább a passzivitás, a közélettől való eltávolodás, a bizalmatlanság és a tolerancia hiánya jellemzi. Ezek az eredmények azért fontosak, mert a politikai szocializációval kapcsolatos kutatások rámutattak, hogy az egyének állampolgári ismereteinek és közélethez való viszonyulásának kialakulásában az informális hatások dominálnak (Szabó és Falus, 2000). Az újabb kutatások tovább árnyalják ezt a képet, s rámutatnak, hogy az informális hatások szerepe tagadhatatlan (lásd: Sík, 2010, 2011), ugyanakkor a tanulók állampolgári műveltségének formálódására az iskola is jelentős hatást gyakorolhat (Csukonyi és Münnich, 2003; Csukonyi, Münnich és Oravecz, 2003). Az informális hatások domináns szerepe oda vezethet, hogy a szocializáció során a serdülők is a felnőtt lakosság körében megfigyelhető értékpreferenciákat, attitűdöket és viselkedésformákat sajátítják el. Éppen ezért szükség van olyan vizsgálatokra, amelyek a serdülőkre jellemző viszonyulások, értékek és cselekvési formák feltárására vállalkoznak. Az így nyert információk hozzájárulhatnak azon szervezett iskolai hatások megtervezéséhez, amelyek a demokratikus értékek, attitűdök és cselekvésformák kialakulását eredményezhetik.

Az állampolgári kompetencia összetevőinek kutatása a hazai és nemzetközi vizsgálatokban

Az állampolgári kompetencia értelmezése széles körű, magába foglalja mindazon ismereteket, készségeket, képességeket, értékeket, attitűdöket és cselekvési formákat, amelyek hozzájárulnak a demokratikus állampolgári létezéshez, az állampolgári aktivitáshoz. Hazánkban a kompetencia egyre több összetevőjét vizsgálják. A kutatások kiterjednek például az Európai Unióval kapcsolatos tanulói ismeretekre (Karlovitz, 2004), a történelmi események tanulói megítélésére (Kinyó, 2005) vagy a szegénység jelenségének tanulói értelmezésére (Szabó és Szabó, 2009). Mindezek mellett sor került a tanulók társadalmi csoportok, kisebbségek iránti attitűdjeinek vizsgálatára is (Ligeti, 2003). Az állampolgári kompetencia összetevőinek egyik legkiterjedtebb vizsgálatát Szabó és Örkény (1998) valósította meg, akik a serdülők állampolgári ismeretei, attitűdjei, cselekvési mintái mellett nemzeti identitásuk feltárására is vállalkoztak.

A nemzetközi vizsgálatok nagy hangsúlyt fektetnek a tanulók közéleti aktivitásának mérésére, az aktivitást befolyásoló tényezők feltárására és a tanulók jövőbeni aktivitásának előrejelzésére is. Az IEA 1999-ben bonyolította le a Civic Education Study (CivEd) vizsgálatát, amelyben Magyarország is részt vett, majd 10 évvel később, 2009-ben, hazánk részvétele nélkül az International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) felmérését. Az IEA kutatásai az állampolgári kompetencia számos összetevőjét vizsgálják. Érdeklődésük az állampolgári ismeretek mellett kiterjed a tanulók demokráciával, állampolgári jogokkal, demokratikus intézményekkel kapcsolatos nézeteire és attitűdjeire, valamint a különböző társadalmi csoportokhoz való viszonyulás, a közéleti tevékenységekben való részvétel szándékának kérdéseire is (Torney-Purta, Lehmann, Oswald és Schulz, 2001; Ainley, Friedman, Kerr és Schulz, 2012).

A tanulók állampolgári aktivitása és befolyásoló tényezői

Az IEA 1999-es CivEd vizsgálatának eredményei szerint a 14 éves magyar tanulók részvételi szándéka a közéleti tevékenységek esetében szignifikánsan alacsonyabb az IEA-átlagnál (*Torney-Purta* és *mtsai*, 2001). A magyar diákok 91 százaléka szándékozik részt venni felnőttként a választásokon, azonban a többi közéleti tevékenység esetében már nem ilyen aktívak a tanulók. 46 százalékuk gyűjtene pénzt szociális ügyek megoldása érdekében, 45 százalékuk írna alá petíciót valamilyen ügygel kapcsolatban, és 37 százalékuk venne részt tüntetésen. A tanulók alacsony mértékű állampolgári részvételét azok az eredmények is jelzik, melyek arról tájékoztatnak, hogy hány százalékuk vesz részt különböző civil szervezetek munkájában. Ezek szerint a tanulók 32 százaléka vesz részt diákönkormányzata munkájában, 4 százalékuk politikai tömörülések ifjúsági szervezetében, 28 százalékuk környezetvédelmi szervezetben, 3 százalékuk emberi jogi szervezetekben, 23 százalékuk önkéntesként vesz részt a helyi szervezetek munkájában, és 18 százalékuk gyűjt pénzt szociális ügyek érdekében.

Az eredmények szerint a választásokon való szavazás és az állampolgári ismeretek között egyértelműen kimutatható a kapcsolat: azok a tanulók, akik több ismerettel rendelkeznek a választások menetéről, felnőtt korukban inkább tervezik részvételüket a választásokon. Az állampolgári ismeretek mellett a nyitott, demokratikus iskolai légkör is hozzájárul a választásokon való részvétel hajlandóságához (*Torney-Purta* és *mtsai*, 2001). A 2009-es ICCS vizsgálat ismételten kimutatta az állampolgári ismeretek szerepét a szavazási hajlandóság esetében. Ugyanakkor meglepő eredménynek számít, hogy az állampolgári aktivitás esetében nem mutatattak ki összefüggést a családi háttérrel és a tanulók állampolgári ismereteivel. A tanulók aktivitási hajlandóságát a közéleti szervezetekben való részvételük, önbizalmuk, a közéleti intézmények és politikai intézmények iránt tanúsított bizalmuk befolyásolja (*Ainley* és *mtsai*, 2012). Az IEA eredményei tehát egyértelműen azt jelzik, hogy az intézmények iránti bizalom hatással van a tanulók közéleti aktivitására.

Az ESS-kutatás kísérletet tett arra is, hogy olyan elméleti modellt találjon, amely magyarázatot tud adni az állampolgári kompetencia részét képező közéleti szerepvállalás, az intézményi, valamint a különböző társadalmi csoportok iránti attitűdök közötti kapcsolatra. Ezt az elméleti kapcsolatot a kulturális tőke jelentheti. A kulturális tőke Robert Putnam (2000) értelmezésében két fő komponensből áll: a társadalmi kölcsönösségből ('generalised reciprocity') és a társadalmi hálózatrendszerbe való beágyazottságból ('social connectedness'). A társadalmi kölcsönösség a kulturális tőke személyes összetevőjének tekinthető, és azokat az értékeket, normákat és viselkedésformákat tömöríti (például bizalom, tolerancia), melyek hozzájárulnak a kölcsönösségen alapuló formális és informális társadalmi kapcsolatok kialakulásához és működéséhez. A társadalmi hálózatrendszerbe való beágyazottság összefoglalja azokat a horizontális és vertikális kapcsolatrendszereket (például szervezetekben való tagság, informális kapcsolatok), amelyeknek az egyén tagja. Ezen értelmezés szerint tehát két, egymástól minőségileg is különböző tényezőtől tevődik össze az egyén által birtokolt kulturális tőke. Egyrészt olyan személyes tényezők alkotják, mint az egyén által vallott értékek és attitűdök, másrészt szerepet kap az egyén formális és informális csoportokba, szervezetekbe történő beágyazottsága, involválódása is. Putnam Egyesült Államokban folytatott kutatásai arra hívták fel a figyelmet, hogy a 20. században bekövetkező társadalmi-gazdasági változások következtében olyan individualista életmód nyert teret a társadalomban, amely az egyének kulturális tőkéjének csökkenéséhez vezet. Putnam azt is kimutatta, hogy a kulturális tőkében észlelhető csökkenés hatással van a lakosság közéleti aktivitására, és az állampolgári tevékenységben való részvétel, valamint a demokratikus értékek támogatottságának csökkenéséhez vezet (*Norris* és *Davis*, 2007).

Az intézményekhez és társadalmi csoportokhoz való viszonyulás, valamint a szervezetekben való részvétel tehát mind olyan tényezőnek tekinthető, amely kulturális tőke formájában befolyásolja az egyén állampolgári aktivitását. Egy olasz diákok körében végzett vizsgálat megerősíteni látszik ezt a feltételezést. A kutatás eredményei szerint a fiatalok szoros kapcsolata a helyi közösséggel elősegíti a közösség iránti felelősségérzet kialakulását. Ez a felelősségtudat ösztönzően hat arra, hogy a fiatalok érdeklődjenek a közéleti ügyek iránt, és részt vegyenek közéleti tevékenységekben is. A helyi közösséggel való kapcsolat a fiatalok kulturális tőkéjének gazdagodásához vezet: a fiatalok a közösség szerves részét képezik, szoros interakcióban vannak az idősebbekkel, akik hatást gyakorolnak a fiatalok gondolkodásmódjára. Ennek megfelelően a helyi közösség az informális közösségbe való beágyazódás elősegítésével és a pozitív attitűdök közvetítésével járul hozzá a fiatalok kulturális tőkéjének gyarapodásához, ezzel pedig a közéleti aktivitásához (Lenzi, Vieno, Pastore és Santinello, 2013). Longitudinális eredmények is megerősítik, hogy serdülőkörben a családdal, valamint a helyi közösséggel kialakított szoros kapcsolatok elősegítik a későbbi közéleti aktivitást (Duke, Skay, Pettingell és Borowsky, 2009).

Putnam kulturálistőke-értelmezése szerint tehát az intézményi bizalom és a társadalmi csoportok iránt táplált pozitív attitűdök az egyén kulturális tőkéjének gazdagodásához vezetnek, ami összességében hozzájárul az állampolgári aktivitáshoz. A tanulók körében végzett ilyen témájú vizsgálatok kétségkívül elősegíthetik az állampolgári aktivitás személyes dimenziójának megismerését, továbbá annak feltárását, hogy ez a dimenzió milyen mértékben határozza meg a serdülők közéleti tevékenységeiben való részvételi szándékát. E cél érdekében további elméleti munkára, valamint megfelelő mérőeszközök kidolgozására van szükség.

Két korábbi munkánkban már közzétettünk olyan eredményeket, amelyek szegedi serdülők közéleti intézményekhez és közszereplőkhöz való viszonyulásáról, valamint bevándorlókkal kapcsolatos attitűdjeiről tájékoztattak. Az intézményi bizalommal kapcsolatban arról számoltunk be, hogy a szegedi tanulókat inkább a bizalmatlanság jellemzi, ez alól csak a hadsereg és a bíróságok képeznek kivételt (Dancs és Kinyó, 2012a). A bevándorlókkal kapcsolatos attitűdök esetében azt találtuk, hogy a serdülők kulturális tekintetben toleránsak a bevándorlókkal, azonban gazdasági-társadalmi szempontból fenyegetőnek tartják a jelenlétüket hazánkban (Dancs és Kinyó, 2012b).

Jelen tanulmányunkban a Rasch-modellhez kidolgozott parciális kredit modell és a faktoranalízis nyújtotta lehetőségek felhasználásával megvizsgáljuk, hogy az általunk használt mérőeszköz megfelelően működött-e, illetve hatékonysága javítható-e. Elemzésünkben arra a kérdésre keressük a választ, hogy (1) mely elemek nem illeszkednek megfelelően a vizsgálni kívánt jelenségekhez, (2) megfelelően működött-e minden esetben az általunk használt 5-fokú skála, valamint (3) az alkalmazott kérdőívtelemek alkalmasak-e arra, hogy lefedjék a tanulók által tanúsított attitűdök széles spektrumát.

Az adatgyűjtés módszerei és eszközei

A kérdőíves felmérésben három szegedi középiskola négy 9. osztálya vett részt, összesen 104 tanuló. Az adatgyűjtésre 2011. március végétől április elejéig került sor. A mintavétel három különböző iskolatípus tanulóira terjedt ki: gimnazistákra, szakközépiskolásokra és szakiskolásokra. Az egyes iskolatípusokba tartozó tanulók nemenkénti összetételét az 1. táblázat mutatja be részletesen. A vizsgált diákok életkori megoszlása meglehetősen eltérő, többségük a 14–16 éves korosztályba tartozik, mindössze két olyan tanuló fordult elő, aki ennél idősebb.

1. táblázat. A vizsgálatban részt vevő tanulók megoszlása nemeként és iskolatípusonként

	<i>Gimnázium</i>	<i>Szakközépiskola</i>	<i>Szakiskola</i>
Fiúk	10	24	10
Lányok	22	33	5
Összesen (fő)	32	57	15

Mivel nincs tudomásunk olyan magyar vizsgálatról, és ezáltal mérőeszközzel sem, amelyet adaptálhattunk volna kutatásunkban, ezért az intézményi bizalom mérésére az IEA mérésekben használt attitűdskálát alkalmaztuk (*Torney-Purta* és *mtsai*, 2001). A bevándorlók esetében szintén felhasználtuk az IEA mérésekben alkalmazott skálát, ugyanakkor olyan skálákat is adaptáltunk, amelyek magyar kutatásokból származnak. Így két további skálát használtunk fel mérőeszközünkben: az egyik külföldiekkel és idegenekkel kapcsolatos negatív kijelentéseket (*Szabó* és *Örkény*, 1998), a másik idegenek és bevándorlók megítélésével kapcsolatos állításokat (*Murányi*, 2006) tartalmazott.

Az elemzéshez használt valószínűségi tesztelméleti modell

A neveléstudományi kutatások egyre gyakrabban használják ki a valószínűségi tesztelmélet nyújtotta lehetőségeket (lásd: *Fejes* és *Vígh*, 2012; *Molnár*, 2006a; *Molnár* és *Csapó*, 2011; *Vígh*, 2008). A valószínűségi tesztelmélet, azon belül is a Rasch-modell megvalósítja a személyek és teszten elért eredményük közös skálázását (*Molnár*, 2006b). A közös skálázást azt teszi lehetővé, hogy a modell egy olyan változót rendel ezekhez a paraméterekhez, amely a személyek és eredményeik esetében is értelmezhető. Ez a változó a megoldás valószínűsége, amely logisztikus kapcsolatot feltételez a személyek képességszintje és a teszten elért eredménye között. A logisztikus kapcsolat értelmében egy adott nehézségű feladatot nagyobb valószínűséggel oldanak meg a jobb képességű tanulók, és fordítva.

A Rasch-modellt eredetileg dichotóm adatok elemzésére dolgozták ki, azonban a rangskálás modell és a parciális kredit modell lehetőséget ad arra, hogy ne csak dichotóm adatokkal végezhessük el az elemzéseket. Ezek a modellek lehetővé teszik, hogy összetett, több pontból álló képességmérő feladatok mellett olyan több válaszlehetőséges itemeket is elemezhessünk, mint amelyek a Likert-skálára jellemzőek. Mindkét modell alkalmas az ilyen típusú adatok elemzésére, azonban a rangskálás modell követelményei jóval szigorúbbak, mert azonos skálaszerkezetet követel meg.

Annak eldöntésére, hogy melyik modell illeszkedik jobban adatainkhoz, az elemzéseket mindkét modellel szükséges elvégeznünk az összehasonlítás érdekében (*Molnár*, 2013). Az intézményi bizalom esetében a χ^2 -próba ($\chi^2=135,00$, $df=41$) $p<0,001$ szinten szignifikáns különbséget mutatott a kétféle modell között a parciális kredit modell javára. A bevándorlók iránti attitűdök esetében ugyancsak hasonló eredmény született ($\chi^2=79,00$, $df=54$ $p=0,05$). Ennek megfelelően tanulmányunkban a parciális kredit modellel végzett elemzések eredményeit közöljük.

Az intézmények és közéleti szereplők iránti bizalom mérésére használt skála elemzése

Az intézményi bizalom mérésére az IEA vizsgálatokban (*Torney-Purta* és *mtsai*, 2001) használt skálát adaptáltuk, azzal a különbséggel, hogy az eredeti négyfokú skálát ötfokúvá bővítettük. Továbbá olyan intézményekkel, szervezetekkel és csoportokkal kap-

csolatban is megvizsgáltuk a tanulók attitűdjeit, mint a média, az Európai Parlament, az ENSZ, illetve a tanulók viszonyulása általánosságban az emberekhez vagy a tanáraikhoz. Összesen 16 tétel megítélését kértük a tanulóktól.

A skála klasszikus tesztelméleti reliabilitása elfogadhatónak tekinthető (Cronbach- $\alpha=0,87$), EAP/PV reliabilitása 0,85. Eredményeink szerint két item nem megfelelően illeszkedik a modellhez. Az egyik ilyen item a tanulók hadsereggel kapcsolatos attitűdjeire kérdez rá. Az item illeszkedését jellemző súlyozott MNSQ-érték (értéke 1,43) kívül esik a 0,74 és 1,26 közötti konfidencia intervallumon. Az item nem megfelelő illeszkedésére utal az is, hogy az itemhez tartozó t értéke 2,90. A másik nem illeszkedő item esetében a tanulók tanáraik iránti bizalmának mértékére kérdeztünk rá. A súlyozott MNSQ-érték ebben az esetben 1,32, amely szintén kívül esik a 0,70 és 1,30 érték közötti konfidencia intervallumon, a t értéke 1,90. Az itemek hibás működése azzal magyarázható, hogy a 4-es és 5-ös skálafokot választók között nincs különbség. A többi item esetében elmondható, hogy MNSQ-értékük 0,78 és 1,23 között változik, és ezek az értékek minden esetben a konfidencia-intervallumba esnek.

Az itemek további elemzése szerint az egyes itemek diszkrimináló ereje megfelelő, az egyes attitűdfokozatok képesek kimutatni az egyének közötti különbségeket. Egy item esetében, mely a tanulók családjuk iránt tanúsított bizalmára kérdeztünk rá, a diszkriminációs érték alacsonynak bizonyult (0,16). Az item gyenge diszkrimináló ereje abban keresendő, hogy ebben az esetben nem volt indokolt az ötfokú skála alkalmazása, mivel a fiatalok eleve pozitívan viszonyulnak családjukhoz, így a bizalmatlanságot kifejező skálafokokat nem választották a kitöltés során.

Mindezen eredményeket figyelembe véve a konfidencia-intervallumon kívül eső MNSQ-értékekkel rendelkező elemeket eltávolítottuk a skálából, majd ismételten elvégeztük az elemzéseket. A skála klasszikus tesztelméleti reliabilitás-mutatója (Cronbach- $\alpha=0,87$) és EAP/PV reliabilitása (0,87) azonos. Az így elvégzett elemzés két további hibásan működő itemet tárt fel az emberek iránt tanúsított általános bizalom (MNSQ=0,76, konfidencia-intervallum 0,76-1,24, $t=-2,50$) és a politikai pártok iránti bizalom (MNSQ= 1,42 konfidencia-intervallum 0,59-1,41, $t=1,90$) esetében.

Az ismételten elvégzett elemzés tehát két további nem megfelelően illeszkedő itemet azonosított. Ezek közül a politikai pártok iránti bizalmat mérő állítást megtartottuk, mivel ez a tétel az IEA-vizsgálatokban eredetileg is szerepelt. Mivel a család iránti bizalom mérésére használt attitűdkérdésünk gyenge diszkrimináló erővel rendelkezett, az emberek iránti bizalom mérésére használt item pedig nem megfelelően illeszkedett, ezért úgy döntöttünk, hogy a további elemzésekből kizárjuk az összes olyan kérdést, amely az emberek tágabb-szűkebb csoportja iránti bizalmat vizsgálja. Ezt követően az általános bizalom (család, barátok, tanárok, emberek iránti bizalom) kizárásával ismételten elvégeztük az elemzéseket.

Az elemzésbe bevont attitűdtételek reliabilitása javult (Cronbach- $\alpha=0,88$, EAP/PV=0,90), és az elemzés két további, a modellgörbétől szignifikánsan eltérő görbével rendelkező itemet tárt fel: a média (MNSQ=1,25 konfidencia-intervallum 0,74-1,26, $t=-1,80$) és a katolikus egyház (MNSQ=1,27 konfidencia-intervallum 0,75-1,25, $t=2,00$) esetében. E kérdőívtételek kizárásával egy 9 állítást tartalmazó skálánk maradt (Cronbach- $\alpha=0,88$, EAP/PV=0,91). A megmaradt itemek értékei megfelelőek: súlyozott MNSQ-értékük 0,76 és 1,13 között mozog, és minden esetben a meghatározott konfidencia-intervallumon belül. Mindezek mellett az itemek megfelelő diszkriminációs indexszel rendelkeznek.

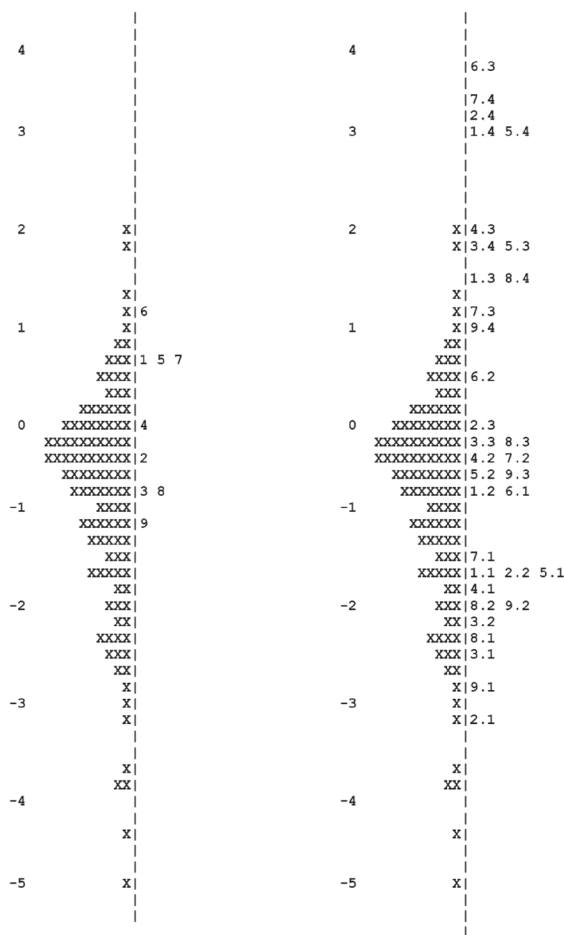
A 9 állítást tartalmazó attitűdtételeken faktoranalízist végeztünk, hogy feltárjuk az általuk lefedett látens dimenziókat. Az elemzés két faktort tárt fel (KMO-index=0,81): az első faktort a nemzeti törvényhozás iránti bizalomként, a másodikat pedig a nemzetközi szervezetekhez való viszonyulásként értelmezhetjük. Az elemzés során feltárt látens dimenziók a variancia 70 százalékát magyarázzák meg, ebből 39 százalékot az első, 31 százalékot a második faktor (2. táblázat).

2. táblázat. Az intézmények és közszereplők iránti bizalmat mérő itemek eloszlása a faktoranalízis során feltárt faktorok esetében

	1. faktor	2. faktor
kormány	0,80	
önkormányzat		0,52
bíróság		0,73
politikai pártok	0,79	
parlament	0,82	
politikusok	0,76	
miniszterelnök	0,81	
Európai Parlament		0,85
ENSZ		0,92
megmagyarázott variancia	39%	31%

Megjegyzés: KMO-index=0,81, a táblázatban a varimax rotációval végzett elemzés eredményeként kapott, 0,4-nél nagyobb faktorsúllyal rendelkező értékeket tüntettük fel

A személyek és az egyes itemek egymáshoz való viszonyáról a személy-item térkép ad információt (1. ábra). A térkép szerint azok a tanulók, akik a politikusok (6. item) iránt pozitív attitűdöket fejeztek ki, tanúsítanak leginkább bizalmat az egyes intézmények és személyek iránt. Ezt az itemet a kormány (1. item), a parlament (5. item) és a miniszterelnök (7. item) követi. Az eredmények szerint még azokra a tanulókra is jellemző az ENSZ (9. item) iránti pozitív viszonyulás, akik általában véve bizalmatlanok az intézmények iránt. Az egyes skálafokokat is megjelenítő személy-item térkép tanúsága szerint az ötfokú skála megfelelően lefedte a tanulók által képviselt attitűdöket. A már említett itemek esetében a 4-es és 5-ös fokot, valamint az önkormányzat esetében az 5-ös skálafokot egy tanuló sem választotta, azonban ez visszavezethető a minta nagyságára. A tanulók által tanúsított bizalom mértékéről összességében elmondható, hogy a diákok attitűdjei széles skálán mozognak (-5 és 2 logit között), és a fiatalok többségét inkább a bizalmatlanság jellemzi. Ezt az is alátámasztja, hogy a mintára jellemző PV-paraméter értéke -0,89 logitesség, szórása 1,40 logit.



1. ábra. Az intézményi bizalom mérésére használt itemek (baloldalon az egyes itemek, jobb oldalon az egyes attitűdfokok elhelyezkedése) és személyek eloszlása a tanulók által képviselt attitűdöket megjelenítő logitskála mentén ($x=1$ tanuló)

Modellünkbe regressziós változóként a nemet is bevontuk, s az így felállított modell szignifikánsan jobban ($\chi^2=29,00$, $p<0,001$) illeszkedik adatainkhoz. Eredményeink szerint a nemek között szignifikáns különbség mutatkozik a bizalom tekintetében. A fiúk által tanúsított bizalom átlagos értéke $-1,13$, míg a lányok esetében $-0,66$ logit, a nemek között tehát $0,47$ logitegységnyi különbség van.

A bevándorlókkal kapcsolatos attitűdök mérésére szolgáló skálák elemzése

A bevándorlók iránti attitűdök mérésére három skálát adaptáltunk, melyeket ötfokúvá alakítottunk. Az első skálát az IEA mérésekben használták, és 5 attitűd-kijelentést tartalmaz (Torney-Purta és mtsai, 2001). A második skála Murányi (2006) vizsgálatából származik, és összesen 10 állítást tartalmazott. Emellett felhasználtuk Szabó és Örkény

(1998) 4 állítását is, amelyek negatív kijelentéseket tartalmaztak az idegenekkel és külföldiekkel kapcsolatban. Az alkalmazott attitűd-kijelentések megbízhatósága megfelelő (Cronbach- $\alpha=0,93$, EAP/PV= 0,90).

Eredményeink szerint 5 attitűdállítás nem illeszkedik megfelelően az elméleti modellhez. Súlyozott MNSQ-értékeik 0,68 és 1,60 közöttiek, a t értékek pedig -2,30 és 7,20 közöttiek (3. táblázat). Az itemek elméleti modelltől való eltérésének okai talán a kijelentések megfogalmazásában keresendők. A 6. és 13. kijelentés a szabad lakóhelyválassal foglalkozik, és azzal kapcsolatban két, egymásnak ellentmondó állítást fogalmaz meg. Amennyiben a tanulók megfelelően értelmezték, hogy az egyik kijelentés esetében a magas pontszám egyetértést, a másik esetében egyet nem értést jelent, akkor a válaszok között negatív korrelációs kapcsolatnak kellene lennie. Ennek ellenére a válaszok között gyenge kapcsolat van ($r=0,31$; $p<0,001$). Habár az itemek közötti kapcsolat nem erős, a kapcsolat iránya mégsem felel meg a várakozásoknak, mivel az attitűdskála eredményeinek pozitív együttjárását mutatja.

3. táblázat. A modellgörbétől jelentősen eltérő itemek MNSQ- és t-értékei a bevándorlókval kapcsolatos állítások esetében

	Súlyozott MNSQ-érték	Az MNSQ-értékhez tartozó konfidencia intervallum	Súlyozott t-érték
4. A bevándorlóknak lehetőséget kell adni szokásaik megőrzésére.	0,68	0,71–1,29	-2,40
6. Hagyni kell, hogy mindenki abban az országban éljen, amelyikben akar.	1,39	0,70–1,30	2,30
13. Mindenkinek abban az országban kell leélnie az életét, ahol született.	2,28	0,74–1,26	7,20
14. A bevándorlók munkájára szüksége van az országnak.	1,60	0,74–1,26	3,80
19. Fenygetésnek érzem a bevándorlók jelenlétét Magyarországon, mert csak gondot okoznak az itt élőknek.	0,72	0,73–1,27	-2,30

A 14. állítás esetében felmerül tannak a lehetősége, hogy nem azt mérte az item, amit a hozzá tartozó kijelentés kifejez. Mérőeszközünkben szerepelt többféle olyan állítás is, amely a bevándorlók jelenlétének hatásával foglalkozott a munkalehetőségekre nézve. Két ilyen állítás között, melyek arra vonatkoztak, hogy a bevándorlók elveszik a magyarok elől a munkalehetőséget, szoros ($r=0,70$ $p<0,001$) kapcsolat áll fenn. Ezzel szemben a 14. kijelentés ezen attitűdállítások közül egyikkel sincs kapcsolatban. A 19. állítás hibás működésének hátterében az állhat, hogy a kijelentés túl általános. Mindezeket szem előtt tartva a nem megfelelően illeszkedő kijelentéseket kizártuk (a 4. állítás kivételével, mely az IEA vizsgálatokban rendszeresen szerepel), majd ismételten elvégeztük az elemzéseket.

A megmaradt 15 elemből álló skála ugyanolyan megbízható maradt (Cronbach- $\alpha=0,93$, EAP/PV=0,90), mint az előző. Az elméleti modellhez minden item megfelelően illeszkedik (súlyozott MNSQ=0,71-1,26, $t=-2,20$ -1,80), és megfelelő diszkriminációs indexszel rendelkeznek. A 15 attitűd-kijelentéssel faktoranalízist végeztünk (KMO=0,87) varimax rotáció alkalmazásával a rejtett dimenziók feltárása érdekében. Az elemzésbe bevont állítások két látens dimenzióba tömörülnek, amelyek együttesen a variancia 61 százalékát magyarázzák meg. A variancia 36 százalékát megmagyarázó első faktorba – melyet a bevándorlók jogi-kulturális megítélésének nevezhetünk – a bevándorlók jogaival, kulturális és gazdasági szerepükkel kapcsolatos kijelentések kerültek. A második faktor, melynek változói a bevándorlók okozta fenyegetéssel hozhatók összefüggésbe, a variancia 25

százalékát magyarázza meg, és ebbe olyan kijelentések kerültek, amelyek a bevándorlók okozta fenyegetéssel hozhatók összefüggésbe. Olyan állítások tartoznak ide, amelyek a bevándorlók munkahelyekre, helyi szokásokra, valamint közbiztonságra gyakorolt fenyegetésével foglalkoznak.

A személy-ítem térkép szerint a bevándorlók iránt attitűdök tekintetében a tanulók közötti különbség több, mint öt logit terjedelmű, azaz a bizalommal kapcsolatos eredményekhez hasonlóan jelentős mértékű különbség tapasztalható a tanulók között. Különbség abban mutatkozik, hogy a logitskála szerint a tanulók attitűdjei inkább pozitívabbak a bevándorlók iránt. Az elemzések szerint a mintát jellemző PV-mutató értéke 0,19, szórása 1,15 logitegység.

A válaszadók egyenletesen oszlanak el a személy-ítem térképen (2. ábra), az ötfokú attitűd-állítások megfelelően lefedik a vizsgált mintát. A tanulók közül azok viszonyulnak a legpozitívabban a bevándorlókhoz, akik egyetértenek azzal az állítással, hogy a magyar gazdasági profítal a jelenlétükből (12. ítem). A skálafokok eloszlását szemléltető térkép szerint is az ezen állításhoz tartozó legmagasabb skálafokot csak a legpozitívabb attitűdökkel rendelkezők fogadták el. A bevándorlók iránt pozitív attitűdökkel rendelkező tanulók olyan állításokkal értettek egyet, mint a bevándorlókat megillető választójog (5. ítem), a bevándorlók pozitív kulturális hatása (8. ítem és 11. ítem), a bevándorlók munkalehetőségekre gyakorolt fenyegetésének elítélése (6. ítem és 13. ítem), a bevándorlók negatív megítélésének elutasítása (15. ítem). A legtöbb tanuló azzal a kijelentéssel értett egyet leginkább, hogy a bevándorlók gyerekeinek is azonos oktatási lehetőségeket kell biztosítani (2. ítem).

Az intézményi bizalomhoz hasonlóan elemzésünkbe ebben az esetben is bevontuk a nemet mint regressziós változót, amely ismételt szignifikánsan jobban illeszkedő ($\chi^2=9,00$, $p<0,005$) modellt eredményezett. Az intézményi bizalomhoz hasonlóan ebben az esetben is a nemek között jelentős eltérés tapasztalható: a fiúk attitűdjeinek logitértéke -0,28, míg a lányok esetében 0,49 logit, azaz a lányok pozitívabban viszonyulnak a bevándorlókhoz.

Az intézmények iránti bizalom és a bevándorlók iránti attitűdök kétdimenziós elemzése

Mivel az állampolgári attitűdök két dimenzióját egyszerre vizsgáltuk, ezért az eddig felállított egydimenziós modellek mellett egy kétdimenziós modellt is létrehoztunk. Ebben az egyik dimenziót az intézmények iránti bizalom mérésére megtartott 9 ítemünk, míg a másik dimenziót a bevándorlókhoz való viszonyulást mérő 15 attitűd-kijelentés alkotja.

Annak eldöntésére, hogy a két egydimenziós, vagy a közös kétdimenziós modell illeszkedik jobban adatainkhoz, mindegyik esetben kiszámoltuk a minta jellemzésére szolgáló PV-értékeket, illetve a PV-értékek korrelációját, mind az egydimenziós, mind a kétdimenziós értékek esetében. Az egydimenziós modellek PV-értékei között nem találtunk szignifikáns összefüggést. Ezzel szemben a kétdimenziós modell esetében a PV-értékek korrelációja $r=0,99$, amely $p<0,001$ szinten szignifikáns. Ezen eredmények alapján a kétdimenziós modell jobban illeszkedik adatainkhoz.

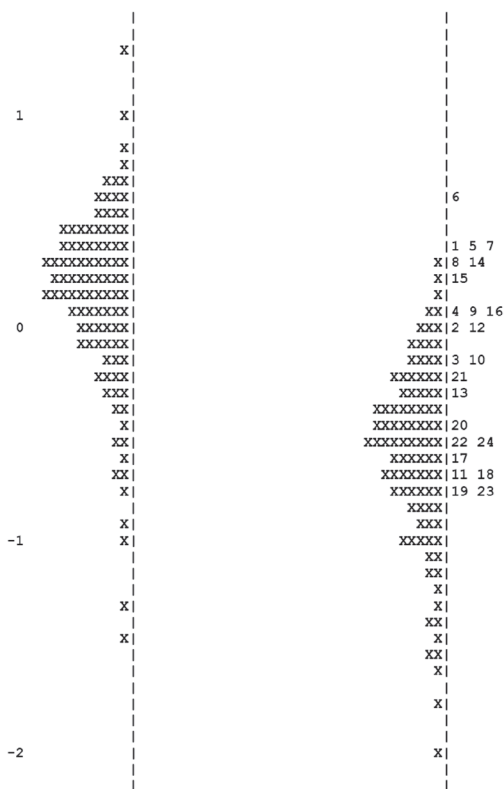
Az eredmények szerint a helyi önkormányzatok (MNSQ=1,36, konfidencia intervallum: 0,74-1,26 $t=2,50$) és a bíróság (MNSQ=1,53, konfidencia-intervallum: 0,71-1,29, $t=3,10$) iránti bizalom mérésére használt ítemek kivételével mindegyik illeszkedik a modellhez. Ezen ítemek nem megfelelő működését az okozza, hogy a 4. skálafokról az 5.-re való lépéshez a többi skálafokhoz képest sokkal pozitívabb attitűdök szükségesek. Így az önkormányzatok esetében a két skálafok között 1,44 logitnyi, az önkormányzatok esetében 0,92 logitnyi különbség van.



2. ábra. A bevándorlók iránti attitűdök mérésére használt itemek (bal oldalon az egyes itemek, jobb oldalon az egyes attitűdfokok elhelyezkedése) és a személyek eloszlása a tanulók által képviselt attitűdöket megjelenítő logitiskála mentén ($x=1$ tanuló)

A személy-item térkép a tanulók és az általuk képviselt intézmények iránti bizalmat, valamint a bevándorlókhoz való viszonyulást közös skálán ábrázolja (3. ábra). A tanulók eloszlása mindkét esetben hasonlóan alakul, és megközelítőleg két logitnyi terjedelmet fog át. Különbség abban a tekintetben mutatkozik, hogy a tanulók állampolgári attitűdjeinek mértéke egymástól jelentősen eltér. Míg az intézmények iránt inkább bizalmat táplálnak a tanulók, addig a bevándorlók esetében inkább elutasítóak. A térképen megmutatkozó különbségeket a PV-értékek is tükrözik. Míg az intézményi bizalom esetében a tanulók által képviselt átlagos attitűd értéke 0,15, szórása 0,45 logit, a bevándorlók esetében a fiatalok átlagos attitűdjének logitértéke -0,62, szórása 0,55.

Az intézmények és közszerplők iránti bizalmat, valamint a bevándorlók iránti attitűdöt mérő itemek közös skálázása azt mutatja, hogy a politikusok iránti bizalmat (6. item) kifejezők rendelkeznek a legpozitívabb állampolgári attitűdökkel. Ezt a tételt az itemek egy olyan csoportja követi, amelybe a miniszterelnök (7. item), a kormány (1. item), a parlament (5. item), valamint az Európai Unió iránti bizalom (8. item), és a bevándorlók egyenlő jogainak támogatása (14. item), illetve a bevándorlók jelenlétének munkalehetőségekre gyakorolt hatásának (15. item) elítélése tartozik. A legtöbb tanuló szerint a bevándorlók pozitív kulturális hatást gyakorolnak (23. item), jelenlétük nem jelent fenyegetést (18. item), gyermekeiket azonos oktatási lehetőségek illetik meg (11. item), és a társadalomnak kötelessége befogadni a menekülteket (19. item).



3. ábra. Az intézményi bizalom és a bevándorlók iránti attitűdök mérésére használt itemek kétdimenziós, közös skálázása a tanulók által képviselt attitűdöket megjelenítő logitskala mentén ($x=1$ tanuló)

Összegzés, következtetések

Az elemzések alapján megállapítható, hogy a közéleti intézmények és személyek iránti bizalom, valamint a bevándorlók iránti attitűdök mérésére használt mérőeszközünk néhány kivételtől eltekintve megfelelően működött. Az itemek nem megfelelő működése több tényezőtől fakadt. Egyrészt volt olyan item, amely nem indokolt ötfokú skálát (például a család iránti bizalomra vonatkozó kérdés). Az ötfokú skálák megfelelően működtek annak ellenére is, hogy az intézményi bizalom esetében voltak olyan, többnyire magas skálafokok, amelyeket a tanulók nem választottak. A skálafokok kihasználatlansága azzal magyarázható, hogy kis elemszámú minta állt rendelkezésünkre, a vizsgálatban részt vevő 104 tanuló nem használta ki a rendelkezésre álló skálafokokat. Nagyobb minta esetében ezek a skálafokok is hasznosak lehetnek, ezért nem indokolt a skála fokszámainak csökkentése.

Az egydimenziós elemzések azt is feltárták, hogy a nemnek befolyásoló szerepe van az eredményekre: a lányok mindkét esetben pozitívabb attitűdöket tanúsítottak. Az elemzések arra is rámutattak, hogy (1) melyek azok az itemek, amelyeket a további vizsgálatokban is érdemes használni, és hogy (2) milyen látens dimenziókat fednek le. Az eredmények szerint az intézmények és közszereplők mérésére eredetileg használt 16 itemből 9 is elegendő, a bevándorlók esetében az eredetileg használt 19 attitűd-kijelentés közül

15 bizonyult megfelelőnek. Ebben az esetben a nem megfelelően illeszkedő elemek kizárása azt is eredményezte, hogy a megmaradt 15 itemmel elvégzett faktoranalízis a korábbinál (lásd: *Dancs és Kinyó, 2012b*) egyértelműbben utal a bevándorlók okozta fenyegetés szerepére az attitűdök formálódásában. A 15 állítással elvégzett elemzés eredményeként azonosítottunk egy olyan dimenziót, amely azt mutatja, hogy a serdülők észlelnek egyfajta fenyegetést, mely befolyásolja attitűdjeiket.

Mivel mérőeszközünkben az állampolgári attitűdök két aspektusát vizsgáltuk, ezért kétdimenziós elemzéseket is végeztünk. A kétdimenziós elemzés eredményei szerint a tanulók az intézmények és közszereplők esetében pozitívabb állampolgári attitűdöket tanúsítanak, mint a bevándorlók esetében. Eredményeink alapján a kétdimenziós modell jobban illeszkedik adatainkhoz, mint a külön elvégzett két egydimenziós elemzés. Úgy véljük, a kétdimenziós elemzés azért is illeszkedik jobban adatainkhoz, mert a két vizsgált jelenség valójában egy közös dimenzióba tartozik, s besorolható Putnam kulturális tőke elméletének társadalmi kölcsönösséggel kapcsolatos vonulatába.

Elemzéseink eredményeként megállapíthatjuk, hogy mérőeszközeink a továbbiakban is alkalmasak a közéleti bizalom és a társadalmi csoportok iránti attitűdök és az állampolgári aktivitás közötti kapcsolatok vizsgálatára. A kulturális tőkével kapcsolatos kutatások rámutattak arra (lásd: *Duke és mtsai, 2009; Lenzi és mtsai, 2013; Norris és Davis, 2007*), hogy az ilyen irányú vizsgálatok nemcsak arra alkalmasak, hogy feltárják a serdülőket jellemző bizalmat vagy éppen bizalmatlanságot, illetve attitűdöket, hanem hatással lehetnek a tanulók közéleti aktivitására is. Ez a lehetséges kapcsolat szükségessé teszi, hogy a témában további vizsgálatokat folytassunk, megvizsgáljuk, valóban létezik-e a feltételezett összefüggés a magyar tanulók esetében.

Mivel mérőeszközünkben az állampolgári attitűdök két aspektusát vizsgáltuk, ezért kétdimenziós elemzéseket is végeztünk. A kétdimenziós elemzés eredményei szerint a tanulók az intézmények és közszereplők esetében pozitívabb állampolgári attitűdöket tanúsítanak, mint a bevándorlók esetében. Eredményeink alapján a kétdimenziós modell jobban illeszkedik adatainkhoz, mint a külön elvégzett két egydimenziós elemzés. Úgy véljük, a kétdimenziós elemzés azért is illeszkedik jobban adatainkhoz, mert a két vizsgált jelenség valójában egy közös dimenzióba tartozik, s besorolható Putnam kulturális tőke elméletének társadalmi kölcsönösséggel kapcsolatos vonulatába.

Irodalomjegyzék

Ainley, J., Friedman, T., Kerr, D. és Schulz, W. (2012): *Assessing the intended participation of young adolescents as future citizens: Comparing results from 26 European countries*. Paper prepared for The European Conference on Educational Research (ECER). Cádiz, 18–21 September. 2013. 07. 30-i megtekintés, http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/ECER2012/ECER12_Schulz_W_CivicEdChanges.pdf

Csepeli György és Prazsák Gergő (2011): Az el nem múltó feudalizmus. *Társadalomkutatás*, 29. 1. sz. 63–79.

Csukonyi Csilla és Münnich Ákos (2003): A demokratikus nevelés értékei és az európai dimenzió: elméleti és módszertani kérdésvetések. *Alkalmazott Pszichológia*, 5. 1. sz. 21–40.

Csukonyi Csilla, Münnich Ákos és Oravecz Zita (2003): A demokratikus értékek megjelenése a közép-

- iskolások csoportgondolkodásában. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 11. sz. 17–32.
- Dancs Katinka és Kinyó László (2012a): Szegedi középiskolások attitűdjei a hazai és nemzetközi szintű politikai-közéleti intézmények iránt. *Iskolakultúra*, **22**. 5. sz. 11–23.
- Dancs Katinka és Kinyó László (2012b): Szegedi középiskolások bevándorlók iránti attitűdjei. *Iskolakultúra*, **22**. 7–8. sz. 45–61.
- Duke, N. N., Skay, C. L., Pettingell, S. L. és Borowsky, I. W. (2009): From Adolescent connections to social capital: Predictors of civic engagement in young adulthood. *Journal of Adolescent Health*, **44**. 2. sz. 161–168.
- Fejes József Balázs és Vígh Tibor (2012): A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klasszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával. *Magyar Pedagógia*, **112**. 2. sz. 93–123.
- Karlovitz János Tibor (2004): Az Európai Unióról alkotott kép a nyolcadik osztályban. *Iskolakultúra*, **14**. 5. sz. 119–121.
- Kinyó László (2005): A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia*, **105**. 4. sz. 409–432.
- Lenzi, M., Vieno, A., Pastore, M. és Santinello, M. (2013): Neighborhood social connectedness and adolescent civic engagement: An integrative model. *Journal of Environmental Psychology*, **34**. 1. sz. 45–54.
- Ligeti György (2003): *Gyűjtős. Iskola, demokrácia, civilizáció*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Molnár Gyöngyvér (2006a): Az ismeretek alkalmazhatóságának korlátai: komplex problémamegoldó gondolkodás fejlettsége 7. és 11. évfolyamon. *Magyar Pedagógia*, **106**. 4. sz. 329–344.
- Molnár Gyöngyvér (2006b): A Rasch-modell alkalmazása társadalomtudományi kutatásokban. *Iskolakultúra*, **16**. 12. sz. 99–113.
- Molnár Gyöngyvér (2013): *A Rasch-modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2011): Az 1–11. évfolyamot átfogó induktív gondolkodás kompetenciaskála készítése a valószínűségi tesztelmélet alkalmazásával. *Magyar Pedagógia*, **111**. 2. sz. 127–140.
- Murányi István (2006): *Identitás és előítélet*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Newton, K. és Montero, J. R. (2007): Patterns of political and social participation in Europe. In: Jowell, R., Roberts, C., Fitzgerald, R. és Eva, G. (szerk.): *Measuring attitudes cross-nationally. Lessons from the European Social Survey*. SAGE Publications, London. 205–238.
- Norris, P. és Davis, J. (2007): A continental divide? Social capital in the US and Europe. In: Jowell, R., Roberts, C., Fitzgerald, R. és Eva, G. (szerk.): *Measuring attitudes cross-nationally. Lessons from the European Social Survey*. SAGE Publications, London. 239–264.
- Putnam, R. (2000): *Bowling alone: The collapse and revival of American society*. Simon and Schuster, New York.
- Sík Domonkos (2010): Középiskolások állampolgári értékei: a republikánus, a liberális és az antidemokratikus értékek szocializációs háttere. *Új Ifjúsági Szemle*, **8**. 1. sz. 59–74.
- Sík Domonkos (2011): Politikai szocializációs szcenáriók. *Új Ifjúsági Szemle*, **9**. 1. sz. 5–38.
- Szabó Beáta és Szabó Éva (2009): Mesés gazdagság – valós szegénység. A 10 évesek képzetei a szegénység és gazdagság okairól és következményeiről. In: Szabó Éva és Kőrössy Judit (szerk.): *Ezerarcú reprezentáció. Társadalomtudományi tanulmányok I.* Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged. 19–38.
- Szabó Ildikó és Falus Katalin (2000): Politizáció közép-európai módra: a magyar sajátosságok. *Magyar Pedagógia*, **100**. 4. sz. 383–400.
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Alapítvány, Budapest.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. és Schulz, W. (2001): *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA, Amszterdam.
- Vígh Tibor (2008): Egy IRT-alapú nyelvi feladatbank létrehozásának módszertani kérdései. A német nyelvi érettségi vizsgafeladatok eredményei. *Magyar Pedagógia*, **108**. 1. sz. 29–51.

Mindennapi helyzetekben alkalmazott problémamegoldó stratégiák változása

A problémamegoldással kapcsolatos kutatások közel kivétel nélkül a diákok problémamegoldó gondolkodásának fejlettségi szintjére és nem az egyes problémák megoldása során alkalmazott stratégiák feltérképezésére fókuszálnak. E tekintetben hiánypótló kutatásunk, ami tág életkori intervallumot és különböző típusú, mindennapi életben felmerülő problémákat átfogva vizsgálja a diákok problémamegoldó stratégiáit. Az eredmények értelmében elkülöníthetők egymástól a különböző stratégiákat preferáló diákok. Az eltérő problémahelyzetekben alkalmazott megoldási stratégiák nem változnak jelentős mértékben az évek előrehaladtával, ugyanakkor megfigyelhető a szülők, a család szerepének háttérbe szorulása és a társak mint preferenciaszemélyek előtérbe kerülése. A próba-szerencse típusú megoldási stratégia nem jár együtt hatékony problémamegoldással, bár szerepe társas közegben mérséklődik.

Mindennapi életünkben számos különböző problémával találkozunk. Van, amellyel egyedül is megbirkózunk, és vannak problémák, ahol mások segítségére is szükség van. A problémák egy része ismerős, más részével még egyáltalán nem találkoztunk korábban. A felmerülő problémák nemcsak ismerőségükben és típusukban (például: rosszul definiált – jól definiált, szemantikailag gazdag – szemantikailag szegény, statikus – dinamikus; lásd: Molnár, 2013), de történetiségükben is változnak. Más jellegű problémákkal kellett megküzdenie a 20. század derekán élő embereknek, és más jellegűekkel találkozik nap mint nap a 21. század embere; más jellegű problémái vannak egy 6 éves gyermeknek és más típusú problémákkal szembesül egy 46 éves felnőtt.

Az ismerős és ismeretlen helyzetekben való eligazodáshoz azonban életkortól függetlenül mindkét korban élő embernek különböző problémamegoldó stratégiák használatára volt és van szüksége. A képesség, ami lehetővé teszi, hogy gondolkodjunk és lehetőség szerint a legkedvezőbb döntést hozzuk meg az adott problémaszituációban – amelyet e képesség működése nélkül nem érhetnénk el –, az emberiség egyik legfontosabb, fejlődését és túlélését leginkább meghatározó képességévé vált (Molnár és Pásztor-Kovács, megjelenés alatt). Miután egész életünket, sőt iskolai sikerességünket és a tanultak alkalmazhatóságának fokát is meghatározó képességről van szó, fejlesztése kiemelt helyet kapott számos ország oktatási programjában (OECD, 2010), és ezzel párhuzamosan egyrészt megjelent, sőt az egyik leggyakrabban vizsgált képességterületté vált (Molnár,

Greiff és Csapó, 2013) a legjelentősebb mérés-értékeléssel foglalkozó kutatásokban (például: OECD PISA mérések [OECD, 2003, 2004, 2010], NAEP kutatások [Bennett, Persky, Weiss és Jenkins, 2007], ATCS21 projekt [Griffin, McGaw és Care, 2012]), másrészt a 21. század kulcsfontosságú képességei közé sorolták (Scottish Qualifications Authority, 2003; European Parliament, 2006, lásd: Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci és Rumble, 2011).

A kutatások azonban kivétel nélkül, igaz, más-más problémahelyzetet alkalmazva, de a diákok problémamegoldó gondolkodásának fejlettségi szintjére és nem az egyes problémák megoldása során alkalmazott stratégiák feltérképezésére fókuszálnak. A kutatások közös sajátossága továbbá, hogy egy-egy életkorra és nem tág életkori intervallumot átfogva vizsgálják e kulcsfontosságú képesség fejlettségi szintjét. Mindkét tekintetben a tanulmányban ismertetett kutatás mind hazai, mind nemzetközi szinten hiánypótlónak bizonyul.

Célunk (1) a 3–9. évfolyamos diákok mindennapi problémahelyzetekben alkalmazott problémamegoldó stratégiáinak jellemzése; (2) különböző problémahelyzetekben alkalmazott megoldási stratégiák azonosságának, illetve különbözőségének, továbbá stabilitásának feltérképezése; (3) a stratégiahasználat időbeli változásának leírása; (4) végül az alkalmazott problémamegoldó stratégia és a problémamegoldás sikeressége közötti kapcsolat meghatározása.

Módszerek

Minta

A kutatásban 3–9. évfolyamos diákok vettek részt (n=1183). A diákok évfolyamonkénti és nemek szerinti eloszlását az 1. táblázat mutatja. Az iskolák kiválasztása egy több, mint 300 iskolát tartalmazó, a magyar iskolarendszer tekintetében reprezentatívnak tekinthető adatbázisból véletlenszerűen történt. 3–7. évfolyamon a fiúk és lányok aránya azonos volt, míg nyolcadik és kilencedik évfolyamon arányaiban több lány szerepelt a mintában, mint fiú. A minta 3–7. évfolyamon a nem és az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban megfelel egy reprezentatív minta tulajdonságainak.

1. táblázat. A kutatás mintája

Évfolyam	N	Fiú/lány arány	Anya isk. végzettsége
3	193	1,48	3,46
4	237	1,48	3,84
5	227	1,49	3,56
6	163	1,49	3,81
7	217	1,51	3,74
8	87	1,62	3,65
9	59	1,71	n.a.
Összesen	1183	1,50	3,67

Megjegyzés: Nem: Fiú: 1, Lány: 2;

Anya isk. végzettsége: Nem végezte el az általános iskolát: 1, Általános iskola: 2,

Szakiskola/szakköznevelő: 3, Érettségi: 4, Főiskola/ egyetem: 5; n.a.: nincs adat

Mérőeszközök

A diákok kitöltötték egy háttér adatokra (például: nem, iskolai sikeresség, gazdasági-szociális háttér adatok, szülők iskolai végzettsége) vonatkozó kérdőívet, megoldottak egy interaktív problémákat tartalmazó tesztet, majd közvetlenül utána válaszoltak egy mindennapi szituációkba ágyazott, problémamegoldó stratégiákra vonatkozó kérdőív kérdéseire.

Az interaktív problémamegoldás teszt dinamikusan változó problémákat tartalmazott. A problémák kontextusa (például: videojátékok, társasjátékozás) nem, ugyanakkor szerkezetük új volt a diákok számára, azaz a megoldás során előzetes tapasztalataikat, tartalommal kapcsolatos ismereteiket nem tudták alkalmazni (lásd: Greiff, Wüstenberg, Molnár, Fischer, Funke és Csapó, 2013; Wüstenberg, Greiff és Funke, 2012). Az 1. ábra a teszt egy problémájának részletét mutatja. A teszt és a problémák felépítésének részletes ismertetését lásd Molnár (2012), illetve Molnár és Pásztor-Kovács (megjelenés alatt) tanulmányaiban.

1. ábra. A problémamegoldó stratégia teszt egy problémájának részlete

A problémamegoldó stratégia kérdőív mindennapi helyzetek elé állította a diákokat, ahol ki kellett választaniuk az őket leginkább jellemző problémamegoldó stratégiát. Jellemezni kellett magukat annak fényében, hogy a konkrét problémák kapcsán felkínált különböző problémamegoldó stratégiák alkalmazása milyen mértékben jellemző rájuk. A 2. ábra a kérdőív egy problémáját mutatja.

Már hetek óta gond nélkül sms-ezel a telefonoddal. Ma azonban nem sikerül sms-t küldened. Megakarod oldani a problémát.



Mit tennél? Minden egyes javaslat kapcsán kattints oda, ami leginkább jellemez téged! Soronként csak 1 helyre kattinthatsz!

	Biztosan ezt tenném	Valószínű ezt tenném	Nem tudom	Valószínű nem ezt tenném	Biztosan nem ezt tenném
<input type="radio"/>					
<input type="radio"/> Minden egyes gombot megnyomnék, hogy rájöjjek, mi a baj.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Azon gondolkoznék, hogy mi okozhatta ezt a problémát és mit tehetnék, hogy megoldjam azt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Elolvasnám a használati utasítást.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Egy barátomtól kérnék segítséget.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="button" value="Vissza"/>		<input type="button" value="Következő"/>			

2. ábra. Példafeladat a problémamegoldó stratégia kérdőívről

A kérdőív 24 ítemes volt. A felvázolt problémák között szerepeltek a diákok számára nagy valószínűség szerint:

- ismerős problémák megváltozott feltételekkel,
- ismeretlen problémák, melyeket egyedül kellett megoldaniuk és
- ismeretlen problémák, melyek társas helyzetben merültek fel.

Minden egyes probléma esetén négy különböző szituációba ágyazott problémamegoldó stratégia közül kellett kiválasztani a diákoknak azt a stratégiát, eljárásmodot, ahogy eljárának az adott probléma megoldása kapcsán. A problémamegoldó stratégiák között szerepelt:

- próba-szerencse alapú stratégia (például: minden egyes gombot megnyomnék, hogy rájöjjek, mi a baj),
- rendszerszemléletű, gondolkodásalapú megoldási stratégia (például: azon gondolkoznék, hogy mi okozhatta ezt a problémát és mit tehetnék, hogy megoldjam azt),
- további információ begyűjtése alapján történő megoldási stratégia (például: elolvasnám a használati utasítást),
- mástól való segítségkérési stratégia (például: egy barátomtól kérnék segítséget).

Minden egyes stratégia vonatkozásában egy 5 fokozatú skálán (1: biztosan ezt tenném, 2: valószínűleg ezt tenném, 3: nem tudom, 4: valószínűleg nem ezt tenném, 5: biztosan nem ezt tenném) kellett a diákoknak dönteniük az adott stratégia alkalmazásának valószínűségéről.

Eljárások

Mindhárom mérőeszköz számítógép-alapú volt, kiközvetítésük online történt az eDia platformon (Molnár és Csapó, 2013) keresztül. A kérdőív kitöltésére és a teszt megoldására az iskolák számítógépes termeiben került sor. A teszt megoldására (interaktív

problémamegoldás teszt és problémamegoldó stratégia kérdőív) egy tanítási óra állt a diákok rendelkezésére, míg a háttéradatakra vonatkozó kérdőív egy másik tanóra kerekein belül került kitöltésre.

A tesztelés előtt felhívtuk az iskolák figyelmét arra, hogy a teszt megoldásához és a kérdőív kitöltéséhez a diákoknak fülhallgatóra (a problémák esetleges meghallgatásához és a rendszer működését demonstráló videó megtekintéséhez) és internetkapcsolatra lesz szüksége. A problémamegoldó teszt előtt a diákok videó segítségével sajátíthatták el az interaktív rendszer használatát.

A tág életkori intervallum miatt a különböző évfolyamos diákok nem ugyanazt az interaktív problémamegoldás tesztet oldották meg, de az egyes feladatlapok közötti azonos problémák (horgony itemek) lehetővé tették az eredmények összehasonlíthatóságát, közös skálán történő jellemzését. A problémamegoldó stratégia kérdőív azonos volt minden egyes évfolyamon, azaz évfolyamtól függetlenül ugyanazokkal a problémákkal szembesültek és ugyanazon megoldási stratégiák felett kellett a diákoknak dönteniük.

Eredmények

Mind az interaktív problémamegoldó teszt egyes változatai, mind a problémamegoldó stratégia kérdőív belső konzisztenciája megfelelőnek bizonyult (Chronbach- α _{int}=0,82-0,87; Chronbach- α _{stratégia}= 0,72). A reliabilitásmutatók értékei alapján a kidolgozott tesztek és a kérdőív alkalmasak a megcélzott konstruktumok vizsgálatára, az eredmények általánosíthatóak.

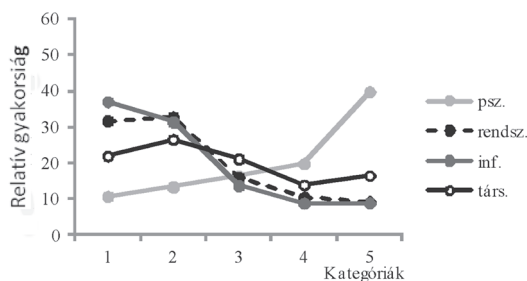
A diákok mindennapi problémahelyzetekben alkalmazott problémamegoldó stratégiái

A diákok átlagosan a próba-szerencse alapú problémamegoldó stratégiát utasították el leginkább, bevallásuk szerint ezt alkalmazzák és alkalmazzák legkevésbé (3. ábra): 40 százalék döntött úgy, hogy biztosan nem, további 20 százalék valószínűleg nem alkalmazná ezt a stratégiát és 20 százalék azon diákok aránya, akik biztosan vagy valószínűleg alkalmaznák a próba-szerencse alapú problémamegoldást. A próba-szerencse stratégia alkalmazása problémátípustól függetlennek bizonyult, azaz ha valaki az egyik típusú probléma esetén elutasította annak használatát, nagy valószínűség szerint a többi problémánál sem alkalmazta ezt a stratégiát (pl. $r=0,40-0,43$, $p<0,01$) és fordítva. Átlagosan a rendszerszemléletű (60 százalék) és a további információ begyűjtésén alapuló stratégiák (70 százalék) használata volt a legnépszerűbb, bár ezek alkalmazásának preferenciája problémátípus-függőnek is bizonyult (lásd később a 4–6. ábrát).

Szignifikáns negatív korrelációs együttható volt kimutatható a próba-szerencse alapú és a rendszerszemléletű megközelítők ($r=-0,2$ $p<0,01$) között, illetve a próba-szerencse alapú és az információ-alapú ($r=-0,1$ $p<0,01$) stratégiahasználat között. Miközben a rendszerszemléletű stratégiát használók és a további információt igénylő diákok közötti gyenge pozitív korrelációs együttható ($r=0,2$ $p<0,01$) is arra utal, hogy egyértelműen elkülöníthetők egymástól a különböző stratégiahasználati preferenciák.

Összességében a relatív gyakorisági mutatók összevetése alapján problémafüggetlenül a további információ keresésén alapuló stratégia alkalmazása volt a legnépszerűbb, amit a rendszerszemléletű problémamegoldás követett. Harmadik helyen a társtól, más embertől való segítségkérés, míg a legkevésbé alkalmazott módszer helyén a próba-szerencse alapú megoldási stratégia állt (3. ábra). A társtól való segítségkérés alacsonyabb előfordulását az iskolai szocializációra és preferenciákra vezetjük vissza, miszerint a

diákoknak a legtöbb esetben önállóan kell boldogulniuk, megoldaniuk egy feladatot, egy problémát, megtanulni valamit, és relative alacsony azon feladatok száma, amelyek csoportos, csoportban történő problémamegoldást kérnek tőlük.

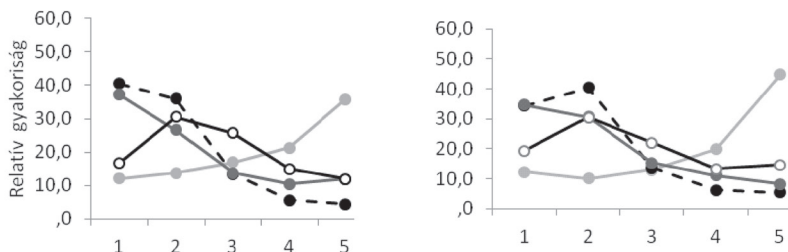


3. ábra. A diákok problémamegoldó stratégiái (kategóriák: 1: biztosan ezt választanám, 2: valószínűleg ezt választanám, 3: nem tudom, 4: valószínűleg nem ezt választanám, 5: biztosan nem ezt választanám; psz.: próba-szerencse, rendsz.: rendszerszemléletű megközelítés, inf.: plusz információ, társ.: másától való segítségkérés; az egyes adatok összekötését csak a tendenciák szemléltetése végett tettük, a kategóriák közötti értékeknek jelentés nem tulajdonítható)

Különböző problémahelyzetekben alkalmazott megoldási stratégiák és a stratégiák stabilitása

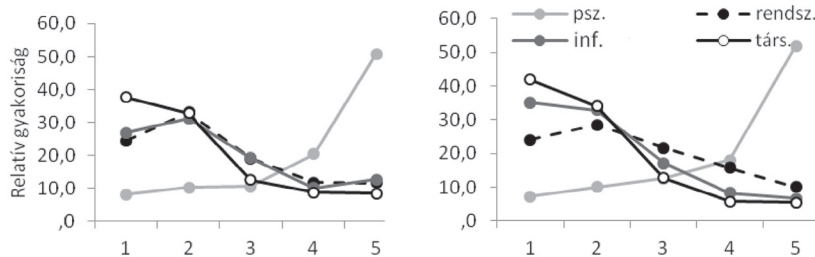
Három különböző típusú problémahelyzetben vizsgáltuk a diákok problémamegoldó stratégiáinak stabilitását, illetve annak problémátípuson belüli, de kontextusfüggő változását. Az egyéni, ismerős, de megváltozott illetve az ismeretlen helyzetben történő problémamegoldás során alkalmazott stratégiák szerkezetétől függően azonosnak bizonyultak, nem befolyásolta őket jelentős mértékben a probléma szövegvagy környezet. A társas környezetben szimulált problémamegoldó stratégia kiválasztására jelentős hatással bírt a problémamegoldásba bevonható személyek tulajdonsága, megbízhatósága, hitelessége.

Az ismerősnek nevezhető, ugyanakkor megváltozott szituációban a diákok által leginkább preferált stratégiák közé tartozott a rendszerszemléletű és a további információ begyűjtésén alapuló stratégia, ezt követte a társ problémamegoldó folyamatba történő bevonása, majd a leginkább került stratégiák közé tartozott a próba-szerencse alapú módszer alkalmazása (4. ábra). A stratégiahasználati preferenciák alapján arra következtethetünk, hogy a diákok korábbi tapasztalataikat próbálják transzferálni, alkalmazni a jelen szituációra, ezért törekednek elsősorban a megoldandó probléma mint rendszer alaposabb megismerésére, és magukban bízva próbálják egyedül megoldani a problémát. Pozitív eredmény, hogy alapvetően kerülnek a próba-szerencse alapú stratégiákat.



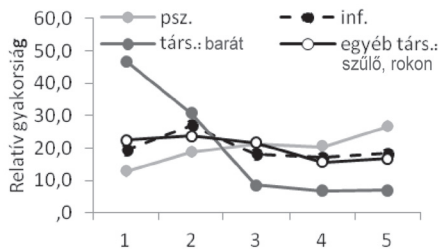
4. ábra. A diákok problémamegoldó stratégiái két egymástól független, ugyanakkor ismerős, de megváltozott problémahelyzetben (jelmagyarázat és ábraértelmezés: 3. ábra)

Az ismeretlen és nem társas közegben történő problémák esetén alapvetően más problémamegoldó eljárás alkalmazása került előtérbe. Továbbra is elmondható, hogy az alkalmazott eljárások függetlenek a probléma kontextusától, azokat a probléma mélyszerkezete határozta meg. Ismeretlen helyzetben már kevésbé bíztak a diákok magukban és abban, hogy képesek egyedül is megoldani a felmerülő problémát, így a legnépszerűbb problémamegoldó eljárásnak a társ bevonása bizonyult. Ezt követte a további információ keresésén alapuló alternatív megoldási lehetőség keresése, míg a rendszerszemléletű problémamegoldó stratégia a harmadik helyre szorult (5. ábra). Ez az alapvető stratégiahasználati változás nem a problémák minél alaposabb megismerésére és megértésére törekszik, hanem bízik a segítségben, az alapvetően más által történő gyors problémamegoldásban. A korábbiakkal összehangban problémátípustól és -közegetől függetlenül megfigyelhető, hogy a próba-szerencse alapú stratégiát ebben az esetben is a diákok mindössze 20 százaléka választaná.



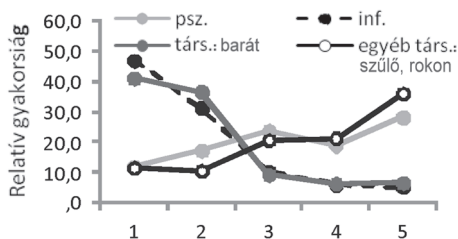
5. ábra. A diákok problémamegoldó stratégiái két egymástól független ismeretlen (nem társas) problémahelyzetben (kategóriák: 3. ábra)

Ismételten más stratégiahasználati minta bontakozott ki társas környezetben történő problémamegoldás esetén. Míg az ismerős, de megváltozott helyzetben, valamint az ismeretlen, de alapvetően csak saját érdekeket figyelembe vevő helyzetben kontextusfüggetlennek bizonyult a stratégiaválasztás, addig társas környezetben, ahol a diákoknak mások szempontjait is szem előtt kellett tartaniuk a problémák megoldása során, a társ tulajdonságai alapvetően befolyásolták és meghatározták a választandó stratégiát. Ha a diákok biztosak voltak abban, hogy a társ (barát) ismeri a probléma megoldásának módját, akkor egyértelműen háttérbe szorult az összes többi problémamegoldó stratégia használata, és a biztos információval rendelkező társ megkérdezése mellett döntött a diákok 80 százaléka, akit még a szüleiknél is relevánsabb információforrásnak tekintettek (6. ábra).



6. ábra. A diákok problémamegoldó stratégiái társas és ismeretlen problémahelyzetben, különböző tulajdonságokkal rendelkező társ választásának lehetőségével

Ha a problémamegoldás folyamatába bevonható személyek között nem szerepelt barát, csak testvér, alapvetően más stratégiaválasztási mintázat alakult ki. A társas helyzet ellenére háttérbe szorult a társ problémamegoldás folyamatába történő bevonása, és ismét előtérbe került az ismerős problémáknál tapasztalt mintázat: további információk keresése és a megoldandó probléma szerkezetének feltárása. Ez a fajta viselkedési mód alátámasztja a Z-generáció (OECD, 2012; Tari, 2011) diákjainak főbb tulajdonságait, a szülők, a család szerepének háttérbe szorulását és a társak mint preferenciaszemélyek előtérbe kerülését (7. ábra).



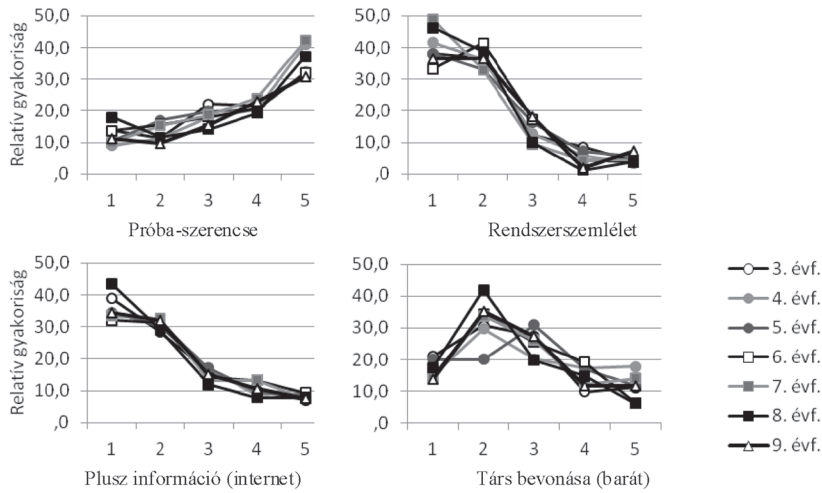
7. ábra. A diákok problémamegoldó stratégiái ismeretlen és társas (családtag) problémahelyzetben

A különböző problémahelyzetekben alkalmazott megoldási stratégiák időbeli változása

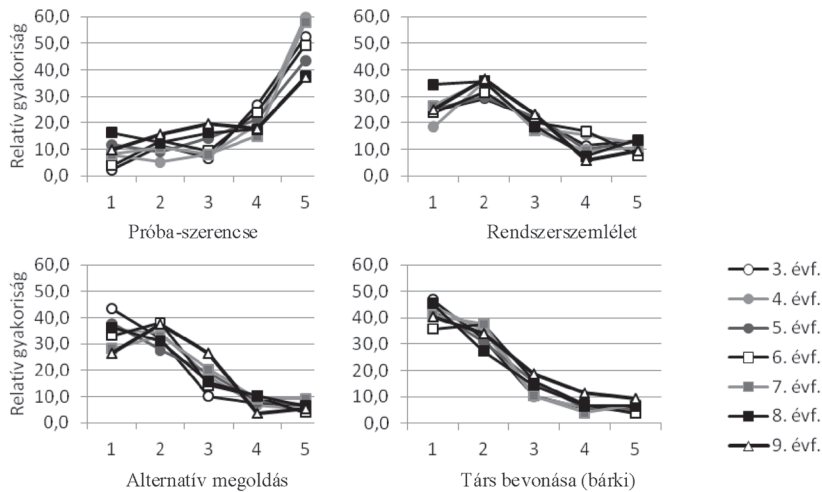
A különböző problémahelyzetekben alkalmazott megoldási stratégiák nem változtak jelentős mértékben az évek előrehaladtával, azaz hasonló szerkezetű problémák esetén azonos arányban választották a diákok harmadik-negyedik és nyolc-kilencedik évfolyamon is az azonos problémamegoldó stratégiákat.

A 8. ábra az ismerős, de megváltozott helyzetben választott stratégiákat mutatja évfolyamonkénti bontásban. A tendenciát jelző görbék közel egymásra fekszenek, ami az azonos stratégiahasználati preferenciákra utal. A nagymértékű azonosság ellenére apróbb változások azonban megfigyelhetők, így például az évfolyam előrehaladtával nő a barát mint releváns problémamegoldó társ megjelenése, valamint az internet mint információforrás is egyre inkább a választott megoldási lehetőségek között szerepel.

Ismeretlen problémahelyzetekben a korábbiakhoz hasonló jelenséget tapasztalunk (9. ábra). A diákok problémamegoldó stratégiái nem változtak jelentősen az évek előrehaladtával, a tendenciákat szemléltető görbék párhuzamosak, egyes pontjain, az adott stratégia választásának valószínűségi szintjei között vannak kisebb eltérések. Fiatalabb diákokra jellemzőbb a próba-szerencse alapú problémamegoldás teljes mértékű elutasítása (60 százalék), míg idősebbeknél ez az érték már csak 40 százalék körül mozog. Az alternatív megoldást is erősebben preferálják a fiatalabbak, mint az idősebbek, akik inkább az adott probléma felépítésének megértése után annak megoldására törekednek. A társ (esetleg idegen ember is) ismeretlen helyzetbe való bevonási hajlandósága között nem mutatható ki jelentősebb különbség az egyes évfolyamok vonatkozásában.



8. ábra. Az alkalmazott problémamegoldó stratégiák időbeli változása ismerős, de megváltozott problémák esetén

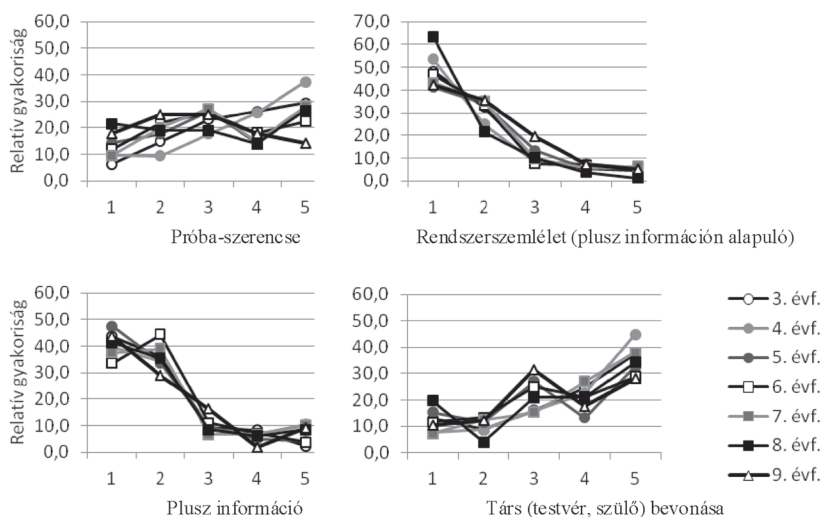


9. ábra. Az alkalmazott problémamegoldó stratégiák időbeli változása ismeretlen, kizárólag saját érdekeket érintő, alapvetően egyedül megoldandó problémák esetén

A legnagyobb instabilitás és a stratégiahasználat változása az ismeretlen és társak közegében megoldandó problémák esetén volt tapasztalható (10. ábra), ahol egyrészt átlagosan és évfolyamonként felfelé haladva is jelentős mértékben nőtt a próba-szerencse alapú problémamegoldás alkalmazása, másrészt jelentős mértékben csökkent és elutasításra került a szülő és testvér segítsége, a hozzájuk való fordulás esetlegesen felmerülő problémák esetén. Ez egybecseng az ismerős problémák megoldása során tapasztaltakkal,

miszerint idővel a barát szerepe fokozatosan nő, a család, a szülők szerepe, a tőlük való segítségkérés valószínűsége fokozatosan csökken.

Az életkor előrehaladtával valamelyest nőtt a próba-szerencse alapú ($r=0,14$, $p<0,01$) és a rendszerszemléletű stratégiák ($r=0,12$, $p<0,01$) alkalmazása. A problémamegoldás folyamatába bevonható társ tulajdonsága – az, hogy ő egy barát, egy nem definiált, esetleg ismeretlen személy, vagy rokon (testvér, szülő) – bizonyult a leginkább változó és a stratégiaválasztást is meghatározó tényezőnek, bár e stratégia választását nem befolyásolta lényegesen a diákok életkora. A tanulók legszívesebben a baráttól és legkevésbé a rokonoktól kértek segítséget, utóbbiaknál még az ismeretlen ember segítségét is magasabb szinten preferálták. Információforrásként leginkább az internetet választották, és alapvetően elutasították – a rendszerszemléletű gondolkodással szemben – a próba-szerencse alapú megoldási stratégia alkalmazását. Összességében alapvető, tendenciális változások nem, csak apróbb eltérések voltak tapasztalhatóak a problémamegoldó stratégia választása kapcsán az életkor előrehaladtával.



10. ábra. Az alkalmazott problémamegoldó stratégiák időbeli változása ismeretlen és társas közegben megoldandó problémák esetén

A szülő iskolai végzettsége és a nem szerepe a stratégiaválasztásban

A háttérváltozókkal történő elemzés során az anya iskolai végzettsége a próba-szerencse stratégia alkalmazása kapcsán bizonyult a leginkább meghatározó tényezőnek (a kapcsolat azonban mindegyik esetben bár szignifikáns, de gyenge kapcsolatra utal). Minél magasabb volt az anya iskolai végzettsége, annál inkább elutasították a diákok a próba-szerencse alapú megoldásokat ($r=0,18$, $p<0,01$) és előnyben részesítették a rendszerszemléletű eljárásokat. A társ bevonását tipikusan az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei preferálták, míg a magasabb végzettségűek inkább egyedül oldották meg a problémákat ($r=0,13$, $p<0,01$).

A diákok neme az alkalmazott stratégiák közül egyedül a társ problémamegoldás folyamatába történő bevonására volt hatással, bár a kapcsolat ebben az esetben is gyenge ($r=0,13$, $p<0,01$). A lányok szívesebben alkalmazták ezt a stratégiát, mint a fiúk.

Az alkalmazott problémamegoldó stratégia és a problémamegoldás sikeressége közötti kapcsolat

A diákok stratégiaválasztási szokásai előrejelezték az interaktív problémamegoldás teszten mutatott teljesítményüket. Azok a diákok, akik a mindennapi életben felmerülő problémák során átlagosan magasabb szinten preferálták a rendszerszemléletű stratégiákat, szignifikánsan magasabban teljesítettek az interaktív, dinamikusan változó problémákat tartalmazó teszten, bár a kapcsolat összességében gyenge volt. A próba-szerencse alapú stratégiaválasztók ezzel ellentétben tipikusan alacsonyabb ($r=0,24$, $p<0,01$) teljesítményt mutattak (gyenge, de erősebb kapcsolat).

A problémátípus szerinti bontásban végzett elemzés is alátámasztotta korábbi megállapításainkat, miszerint a próba-szerencse típusú megoldási stratégia nem jár együtt hatékony problémamegoldással. Problémátípustól függetlenül mindhárom esetben szignifikáns kapcsolat volt kimutatható az alacsonyabb teljesítmény és e stratégia alkalmazásának preferenciája között, azaz azok a diákok, akik tipikusan e stratégiát választották, alacsonyabb teljesítményt értek el tesztszinten és problémátípus-függően is. A teljesítmény és a próba-szerencse alapú stratégia alkalmazásának kapcsolata változott, egyéni problémamegoldás esetén erősebb, míg társas közegben gyengébb volt, kisebb hatást gyakorolva a problémamegoldás sikerességére.

A rendszerszemléletű stratégia alkalmazása mind egyéni, mint társas helyzetben – igaz, alacsony szinten – szignifikánsan együtt járt a hatékonyabb problémamegoldó magatartással, ami általánosságban sem a további információ begyűjtésén alapuló stratégiahasználókról, sem a társat a problémamegoldás folyamatába bevonókról nem volt elmondható. Utóbbi stratégiahasználat előnye egyedül társas problémahelyzetben volt kimutatható, ahol sikeresebbek voltak azon diákok, akik egyéni helyzetben is töreksenek a társ problémamegoldó folyamatba történő bevonására. Ettől eltekintve nem volt szignifikáns kapcsolat a teszten elért teljesítmény és e stratégiákat preferáló diákok között, azaz nincs összefüggés a problémamegoldó képesség szintje és az utóbbi két stratégiát preferáló diákok között.

Összegzés

A tanulmány keretein belül célunk 3–9. évfolyamos diákok különböző típusú mindennapi problémahelyzetben alkalmazott problémamegoldó stratégiáinak jellemzése, a stratégiák időbeli és problémátípus szerinti stabilitásának, illetve változásának feltérképezése volt. Három különböző típusú problémahelyzetben vizsgáltuk a diákok megoldási stratégiáit: (1) ismerős, de megváltozott problémaszituációban, (2) ismeretlen helyzetben, melyet alapvetően egyedül kellett megoldaniuk és (3) ismeretlen szituációban, melyek társas helyzetben merültek fel. Mindegyik probléma esetén négy különböző szituációba ágyazott problémamegoldó stratégiáról kellett dönteniük, hogy azt milyen valószínűség mellett alkalmazzák vagy sem. A stratégiák között szerepelt próba-szerencse alapú, rendszerszemléletű, további információ begyűjtésére és/vagy mástól való segítségkérésre alapozó stratégia. Az alkalmazott stratégiáminintázatot párhuzamba állítottuk a diákok interaktív, dinamikus problémahelyzetben nyújtott teljesítményével.

Az alkalmazott stratégiák alapvetően három csoportba sorolták a diákokat: a próba-szerencse alapú stratégiát követő, a rendszerszemléletű és plusz információ begyűj-

tésére törekvő, valamint a társ bevonását preferáló csoportokra. A diákok ötöde, akik életkortól függetlenül átlagosan a próba-szerencse alapú problémamegoldó stratégiát alkalmazták, problémátípustól függetlenül tették azt. Jellemzően az alacsonyabb iskolai végzettségű anyák gyermekei és az alacsonyabb képességszintű problémamegoldók használták ezt a stratégiát mind egyéni, mind társas, mind ismerős, mind ismeretlen problémahelyzetekben.

Ismerős helyzetben a rendszerszemléletű és a további információ begyűjtésén alapuló stratégiák használata volt a legnépszerűbb a tanulók körében, míg ismeretlen szituációkban kevésbé bíztak magukban a diákok és törekedtek a társ bevonására. Ez a stratégiahasználati változás alapvető és bízunk abban, hogy más majd hatékonyan megoldja az adott problémát. A probléma ismerőssége mellett a problémamegoldás folyamatába

A különböző problémahelyzetekben alkalmazott megoldási stratégiák alapvetően nem változtak az iskolába járás következtében. Apróbb eltérések az ismeretlen és társas közegben megoldandó problémák esetén voltak tapasztalhatóak, ahol évfolyamonként felfelé haladva jelentősebb mértékben nőtt a próba-szerencse alapú problémamegoldás alkalmazása és erőteljesebb volt a barát mint referencia személy megjelenése. Összességében a diákok stratégiaválasztási szokásai gyengén ugyan, de előre jelezték interaktív problémamegoldás teszten mutatott teljesítményüket.

bevonható személy tulajdonságai is jelentős mértékben befolyásolták a stratégia választásának valószínűségét. Ha a diákok biztosak voltak abban, hogy a társ (barát) ismeri a probléma megoldásának módját, akkor egyértelműen háttérbe szorult az összes többi problémamegoldó stratégia használata és a biztos információval rendelkező barát megkérdezése mellett döntött a diákok többsége, akit még a szüleiknél is relevánsabb információforrásnak tekintettek. Ha a problémamegoldás folyamatába bevonható személyek között nem szerepelt barát, csak rokon, alapvetően más stratégiaválasztási mintázat alakult ki: előtérbe került a további információk keresése és a megoldandó probléma szerkezetének feltárása stratégiája, miközben a szülők, a család mint referenciaszemélyek szerepének erőteljes háttérbe szorulását tapasztaljuk.

A különböző problémahelyzetekben alkalmazott megoldási stratégiák alapvetően nem változtak az iskolába járás következtében. Apróbb eltérések az ismeretlen és társas közegben megoldandó problémák esetén voltak tapasztalhatóak, ahol évfolyamonként felfelé haladva jelentősebb mértékben nőtt a próba-szerencse alapú problémamegoldás alkalmazása és erőteljesebb volt a barát mint referencia személy megjelenése. Összességében a diákok stratégiaválasztási szokásai gyengén ugyan, de előre jelezték interaktív problémamegoldás teszten mutatott teljesítményüket. Az eredmények alapján azt valószínűsítjük, hogy a megfelelő stratégiák (mint például a rendszerszemléletű eljárás) explicit tanításával fejlődést érhetünk el a diákok mindennapi, dinamikus változó helyzetekben nyújtott problémamegoldó sikerességében, miután az alkalmazott stratégiák problémátípusok közötti transzfere jelentős, és azok időben kevésbé változnak.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást a TAMOP 3.1.9/11 kutatási program, az Oktatásméleti Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport támogatta.

Irodalomjegyzék

- Bennett, R. E., Persky, H., Weiss, A. R. és Jenkins, F. (2007): *Problem Solving in Technology-Rich Environments. A Report from the NAEP Technology-Based Assessment Project, Research and Development Series*. National Center for Education Statistics, NCES 2007-466.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. és Rumble, M. (2012): Defining twenty-first century skills. In: Griffin, P. E., MacGaw, B. és Care, E. (szerk): *Assessment and teaching of twenty-first century skills*. Springer, Netherlands. 17-66.
- Greiff, S., Wüstenberg, S., Molnár, Gy., Fischer, A., Funke, J. és Csapó, B. (2013): Complex Problem Solving in Educational Contexts – Something beyond g: Concept, Assessment, Measurement Invariance, and Construct Validity. *Journal of Educational Psychology*, **105**. 2. sz. 364-379.
- Griffin, P. E., MacGaw, B. és Care, E. (szerk): *Assessment and teaching of twenty-first century skills*. Springer, Netherlands.
- Molnár Gyöngyvér (2013): Terület-specifikus komplex problémamegoldó gondolkodás fejlődése. In: Molnár Gyöngyvér és Korom Erzsébet (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. 161-180.
- Molnár Gyöngyvér és Pásztor-Kovács Anita (megjelenés alatt): *A problémamegoldó gondolkodás mérése online tesztkörnyezetben*. Kézirat.
- Molnár, Gy., Greiff, S. és Csapó, B. (2013): Inductive reasoning, domain specific and complex problem solving: relations and development. *Thinking skills and Creativity*, **9**. 8. sz. 35-45.
- OECD (2003): *The PISA 2003 assessment framework. Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. OECD, Paris.
- OECD (2004): *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross Curricular Competencies from PISA 2003*. OECD, Paris.
- OECD (2010): *PISA 2012 Problem Solving Framework (Draft for Filed Trial)*. OECD, Paris.
- OECD (2012): *Connected minds: Technology and today's learners, educational research and innovation*. OECD Publishing, doi: 10.1787/9789264111011-en.
- Tari Annamária (2011): *Z-generáció*. Tericum Kiadó, Budapest.
- Wüstenberg, S., Greiff, S. és Funke, J. (2012): Complex Problem Solving. More than Reasoning? *Intelligence*, **40**. 1. sz. 1-14.

Amiről a tankönyvek hallgatnak

Az írók viselt dolgai a tankönyvek életrajzaiban

A pszichobiográfia a pszichohistória egyik sajátos műfaja, amely a pszichológiai motívumok feltárását célozza az élettörténetekben. Szoros kapcsolatot tételez fel az alkotó és alkotás között: az alkotást az alkotó lélektanából vezeti le, és kölcsönösen, egyiket a másik segítségével magyarázza. Tanulmányomban amellet érvelek, hogy a sematikus, lélekrajz nélküli, sokszor üres méltatásokban kimerülő író-életrajzok elidegenítőek, szemben a pszichobiografikus igényű életrajzokkal, amelyek egy hitelesen, összetetten és árnyaltan ábrázolt személyiség valódi problémáit és azokra adott reakcióit (amelyek lehetnek alkotások is) mutatják be. Az életszerűen ábrázolt íróhoz „közünk van”, így felébredhet a kíváncsiság alkotásainak megismerésére is.

Tíz középkiskolásoknak szánt magyarországi irodalomtankönyvben négy jelentős huszadik századi magyar író (Ady Endre, Babits Mihály, Juhász Gyula és József Attila) életrajzát tanulmányoztam abból a szempontból, hogy milyen hangsúlyt kap bennük az életút, milyen összefüggésekre mutatnak rá az író élete és műve között, milyen árnyalt személyiség-portrét rajzolnak, és milyen életrajzi tényeket említenek, illetve hallgatnak el. A sematikus, semmitmondó életrajzok mellett kitűnő példákat találtam arra is, hogy a pszichobiografikus személelmód már jelen van a középiskolai tankönyvekben.

Szükség van-e az író-életrajzokra?

Mind az irodalomtudomány képviselői, mind pedig az irodalmat tanító tanárok többsége egyetért abban, hogy ideje szakítani az irodalomtanítás hagyományos struktúrájával, tartalmaival és formájával. A jelenlegi reformtörekvések¹ jellemzője, hogy feleslegesnek, irrelevánsnak vagy mellékesnek tekinti az írók és költők életrajzával való foglalatosságát.

Ugyanakkor, ragaszkodva az irodalomtanítás évszázados hagyományához, minden tankönyv, hosszabb-rövidebb terjedelemben, minden íróval kapcsolatban közöl életrajzot. Ezek a biográfiák hol lexikonszerűen, távirati stílusban (például Pethőné Nagy), hol pedig részletekbe bocsátkozva (például Mohácsy Károly, Szegedy-Maszák Mihály) szólnak az írók viselt dolgairól.

A szakmai közvélemény azt vallja, hogy nincs szükség életrajzra, ugyanakkor a tanári gyakorlatban eltekinteni sem tudnak tőlük. Funkcióját a „sem mire sem jó” és az „ez is a tananyag része” skálán egyénileg eltérő módon ítélik meg.

Tanulmányomban amellet szeretnék érvelni, hogy az író-életrajzokra igenis szükség van, de nem a hagyományos értelemben, hanem pszichobiográfia formájában. Az ilyen életrajz sokrétű (irodalomtudományi, lélektani, didaktikai, pedagógiai stb.) funkciót tölthet be, és olyan „mellékhatásokkal” „kecseget”, mint az olvasóvá nevelés és az önismeret fejlesztése. Hogy megértsük, milyen előnyei lehetnek a pszichobiográfiának a tankönyvi életrajzok alternatívájaként, először a pszichobiográfia fogalmát kell tisztáznunk.

Mi a pszichobiográfia?

A pszichobiográfia a pszichológiában egyre inkább teret nyerő műfaj, az esettanulmány egyik válfaja: egy jelentős személyiség (legyen az művész, történelmi személy vagy politikus) életút-rekonstrukciója, ami egyaránt támaszkodik a történeti forrásokra és a lélektani elméletekre, illetve kutatásokra. A pszichobiográfia tudományos objektivitással beszél a különféle pszichés zavarokról, de nem célja a diagnosztizálás. Nem célja továbbá a lejáratás, hitelrontás, „kipletykálás”, ahogy az idealizálás, fantomizálás, meghamisítás sem. Nem „originológia” (azaz nem a gyermekkorban véli megtalálni minden baj forrását) és nem patográfia. Célja, hogy feltárja a tettek (alkotások) mögött meghúzódó személyes motivációkat, és így hozzájáruljon a személy (és alkotása) jobb megértéséhez (vesd össze: *Schultz*, 2005). A pszichobiográfia személyiségrajzot ad, fejlődés-rekonstrukciót. Életszerű, „háromdimenziós” alakot rajzol. Problémacentrikusan közelít, a „miértek” érdeklik. Összefüggéseket, okokat, következményeket tár fel, és a személyiséget, illetve az életutat mint egy kirakós játék darabjait rakja össze egészé (*Bálint*, 2012a, 2012b).

A pszichobiográfia messze túlmutat az irodalomtankönyvek sokaságában található életrajz-sablonokon, amelyekből nem szükségképpen rajzolódik ki az alkotó személyisége, illetve nem lélektanilag hitelesen rajzolódik ki. A sablon-életrajz életrajzi tényei között sokszor az alapján szelektál a tankönyvíró, hogy hozzájárul-e egyfajta „tiszteletre méltó” személyiség megrajzolásához, vagy esetleg rombolná az efféle illúziót. Az előbbiek bekerülnek az életrajzba, az utóbbiak pedig vagy „megszelídítve”, eufemisztikusan, vagy virágnyelven körülírva jelennek meg, vagy egyáltalán nincsenek megemlítve.

Ugy vélem, itt az ideje szakítani a romantikus eszményítés igényével, és inkább a pszichológiai (és történeti) hitelesség igényével kellene fellépni. Pszichológia alatt nem a „pszichologizálást”, illetve a naiv pszichológiát értem, hanem a modern (személyiség) pszichológia eredményeinek alkalmazását. A pszichobiografikus alaposággal elemzett személyiség ugyanis, bár nem feltétlenül „eszményi”, állásfoglalásra késztet, kapcsolódást indukál, elgondolkodtat, önismereti munkára serkent. A tanulónak „köze” lesz hozzá, minduntalan önreflexióra inspirálja, és mellékesen releváns lélektani ismeretekre is szert tesz. Mindez hozzájárulhat az irodalom iránti esetleges negatív, elutasító attitűd gyökeres megváltozásához, és elősegítheti a tanulóknak az értő olvasóvá és reflektív gondolkodóvá nevelését (*Bálint*, 2012a).

Van-e pszichobiográfia a tankönyvekben? – A vizsgálat bemutatása

Tíz magyarországi, középiskolásoknak szánt irodalomtankönyvben négy jelentős huszadik századi magyar költő (Ady Endre, Babits Mihály, Juhász Gyula és József Attila) életrajzát tanulmányoztam abból a szempontból, hogy milyen hangsúlyt kap az életút, milyen összefüggésekre mutatnak rá a tankönyv szerzői a költő élete és műve között, milyen árnyalt személyiség-portrét rajzolnak, és milyen életrajzi tényeket említenek, illetve hallgatnak el.

A vizsgálatba felvett tíz tankönyv adatait az 1. számú táblázat tartalmazza. A hivatkozás leegyszerűsítése érdekében minden könyvnek egy rövid kódot adtam, ami az első szerző nevének kezdőbetűiből és az évfolyamot jelölő szám(ok)ból áll.

1. táblázat. A vizsgálatba felvett tankönyvek és kódjuk

	<i>Szerző(k) (év), cím, kiadó, kiadás helye</i>	<i>KÓD</i>
1.	Diószegi Endre és Fábián Márton (2003): <i>Irodalom 11. évfolyam</i> . Krónika Nova Kiadó, Budapest.	DE 11
2.	Madocsai László (2005): <i>Irodalom a középiskolák 11. évfolyama számára</i> . Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.	ML 11
3.	Madocsai László (2005): <i>Irodalom a középiskolák 12. évfolyama számára</i> . Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.	ML 12
4.	Mohácsy Károly (2008): <i>Irodalom a középiskolák 11. évfolyama számára</i> . Krónika Nova, Budapest.	MK 11
5.	Mohácsy Károly és Vasy Géza (2008): <i>Irodalom a középiskolák 12. évfolyama számára</i> . Krónika Nova, Budapest.	MK 12
6.	Pethőné Nagy Csilla (2005): <i>Irodalomkönyv a szakközépiskolák 11. évfolyama számára</i> . Korona Kiadó, Budapest.	PNCs 11
7.	Pethőné Nagy Csilla (2005): <i>Irodalomkönyv a szakközépiskolák 12. évfolyama számára</i> . Korona Kiadó, Budapest.	PNCs 12
8.	Sipos Sándor (2004): <i>Irodalom a szakképző iskolák 9–10. osztálya számára</i> . Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen	SS 9-10
9.	Somos Béla és Hódi Gyuláné (2009): <i>Irodalom 11.</i> Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.	SB 11
10.	Szegedy-Maszák Mihály, Veres András, Bojtár Endre, Horváth Iván, Szőrényi László és Zemplényi Ferenc (2004): <i>Irodalom a gimnázium III. osztálya számára</i> . Krónika Nova, Budapest.	SzMM 11

A tankönyvek kiválasztásakor arra törekedtem, hogy jól reprezentálják a ma forgalomban levő, a 11–12. évfolyamon használatos irodalom tankönyveket, és legyen közöttük gimnáziumok, szakközép- és szakképző iskolák számára írt munka is.

Nem volt célom a szisztematikus tankönyvelemzés. A tankönyveket nem egészükben, hanem kiragadott részletek útján közelítettem meg, és sajátos szempontjaim szerint elemeztem. Így kritikai megjegyzéseim kizárólag az általam hivatkozott szövegrészekre, nem pedig magukra a tankönyvekre érvényesek.

Az alábbiakban sorra veszem a kiválasztott költőket, és bemutatom a tankönyvek által róluk rajzolt portrékat.

Ady Endre

Ady Endre személyére azért esett a választásom, mert a költő életvitele, botrányokkal terhelt szerelmi élete és betegsége megkerülhetetlen, de egyúttal rendkívül nehéz feladatot ró az életrajzírókra.

Első közelítésben a tankönyvszerzők összességében meglepően őszintének bizonyultak, és egy kivétellel nem futamodtak meg a nehéz és kényes feladat elől. A kivételt az SS 9–10 képviseli, amely talán a fiatalabb célkorosztály okán nem ejt szót Ady betegségének mibenlétéről és szertelen életmódjáról. De Ady költészetéről sem mond olyat, ami ne lenne igaz a legtöbb magyar költőre...²

Az ML 11 rövid, de információban gazdag életrajzzal kezdi a költő bemutatását. Az életrajzból világosan kirajzolódik egy tájékozódásra vágyó, nyughatatlan, gazdag életművet alkotó ember portréja. A portréhoz felhasznált életrajzi adatok egyszerre bősé-

gések és szigorúan megválogatottak: a szelekció vezérelve láthatóan az volt, hogy az életműhöz szorosan kapcsolódó tényekre szorítkozzon. Amit elegánsan megkerül a szerző, az Ady betegségének említése (így megneveznie sem kell). Csak a portré utolsó bekezdésében közli, hogy „1918-ban már súlyos beteg volt”.

Az életrajz ismertetésében szintén a tömörség igénye vezérelte a PNCS 11 szerzőjét is. Lexikonszerűen, szigorú kronológiát alkalmazva röviden beszámol Ady életének fontosabb eseményeiről és fordulópontjairól. Nem hallgatja el, sőt zárójelben meg is nevezi Ady betegségét, és említést tesz „éjszakázó életmódjáról” és narkotikum-függőségéről. Lédával kapcsolatban azonban túl szűkszavú, csak a névből derül ki, hogy férjes asszonyról van szó, és kapcsolatuk viharos voltáról sem ejt szót. A szerző következetesen szétválasztja az életrajzot (amit „Adatoló”-nak nevez) és a pályaképet, azt sugallva ezzel, hogy az étellel kapcsolatos „adatoknak” kevés közük van a művekhez, legfeljebb annyi, hogy megírásuk időpontját rögzíti.

Három olyan tankönyvről is be tudok számolni, amelyeket a magam szempontjai alapján a legizgalmasabbnak találok. Az egyik a DE 11, amelyik egyszerre kronologikusan és kulcstémák (például újságírói pálya, Nagyvárad, Léda és Párizs, támadások stb.) köré gyűjtve tárgyalja élet és életmű összefüggéseit. Nem kerüli meg, hanem a maguk kontextusában részletesen és objektíven tárgyalja a kényesebb kérdéseket. Lédáról nemcsak azt tudjuk meg, hogy férjes asszony, hanem hogy „szerelme, kapcsolatai és pénze új távlatokat nyitott meg” (DE 11, 173. o.) a fiatal Ady előtt. Életvitelének külön kis fejezetet szentel, amelyben elmondja többek között, hogy sohasem volt saját lakása, elég pénze, és „fordítottan élt”, azaz nappal aludt, az éjszakákat pedig „mulatozással töltötte” (DE 11, 176. o.). A közel négy oldalas portré jó áttekintést ad a költő életútjának minden jelentős mozzanatról, megnevezi a barátait és az ellenségeit, felvázolja a szellemi fejlődését és érdeklődésének irányait. Összefüggéseket tár fel, folyamatokat érzékeltet, egyúttal bepillantást enged a századelő társadalmi viszonyaiba és egy neves alkotó ember magánéletébe. Anélkül, hogy egyetlen pszichológiai kifejezést is használna, pszichobiografikus igényű munkát végez.

A második könyv, a SZMM 11 tíz oldalt szentel Ady életrajzának. Részletes, pontos, olvasmányos és helyenként humoros portréja közel hozza Adyt az olvasóhoz, és kíváncsivá teszi az alkotások iránt is. Ady itt hús-vér emberként lép elénk, tehetséggel, dilemmákkal, hibákkal, erényekkel. A szerző³ vállalja a „pletykát”, számtalan „nem fontos”, ám érdekes mozzanatról is tudósít, mint például arról, hogy a kocsmák közül „az Andrásy úti Három Holló vendéglő a kedvenc törzshelye”, ahol „valóságos fejedelemtént veszi körül udvartartása” (SZMM 11, 194. o.) A fejezetet olvasva a szerző érett látásmódja, ismeretszerző szakértelme és Ady iránti mély elköteleződése is tapinthatóvá válik.

A harmadik könyv, amelyet szintén egyértelműen pozitív példaként értékelek, az MK 11, amelynek szerzője szintén szerves egységben látja és mutatja be az életutat és az életművet. Kitűnő, élvezetes pszichobiográfiát készít Adyról, amely során feltárja a költő viselkedésének lélektani motívumait, és rámutat, hogy mindez hogyan vezetett az egyes művek megszületéséhez. Összefüggéseket látat, ok-okozati viszonyokat tár fel anélkül, hogy akár egy mondat erejéig is „pszichologizálna” – kétségkívül irodalomtörténet művel. Nem retten vissza attól, hogy kényesebb kérdéseket tárgyaljon (például azt, hogy Léda szemelte ki magának Adyt, vagy azt, hogy „az éjszakai élet, az alkohol, az erős altatószerek használata ... kikezdte szervezetét”, MK 11, 155. o.), vagy „pletykálkodjon” („A Lédával való szakítás első hírére valósággal ostrom alá vették, levelekkel árasztották el a nők”, MK 11, 156.o.). Az olvasmányos, izgalmas portré valójában nagyon fegyelmezett logikát követ, és objektív, elfogulatlan, ugyanakkor kétségkívül vonzó képet fest Adyról. A sorok között érzékelhető, hogy ez az Ady-portré a szerző saját, élvezettel végzett kutatómunkájának eredménye.

Babits Mihály

Első pillantásra Babits személyisége, Adyéval ellentétben, sokkal integráltabbnak, konzolidáltabbnak, kiegyensúlyozottabbnak tűnik. A felszín alatt azonban sajátos „alkat” rejtőzik szorongásaival, hipochondriájával, látens homoszexualitásával. A Babits-versek atmoszférája és Babits emberi kapcsolatainak kudarcai, de egyúttal páratlan intellektuális teljesítménye és tehetsége is csak ezek fényében érthető meg igazán. Elhamarkodott házassága további súlyos dilemmák elé állította. Irodalmi tekintélyét beárnyékolta az, ahogy szerkesztői és kurátori hatalmával élt (*Bálint*, 2012b). Ezeket a kérdésköröket kerestem a tankönyvek vonatkozó fejezeteiben.

Az irodalomtörténet-írásban különösen nagy hagyománya van annak, hogy Babits-csal kapcsolatban elhallgassuk azokat a tényeket, amelyek nem illenek bele az idillikus összképbe. Ez a „hagyomány” a kortársak óvatos, féltő, tiszteletteljes (ugyanakkor néha cinkosan egymásra kacsintó) Babits-portréira és -kritikáira vezethető vissza.⁴ Ebből a szempontból érdekes lehet szemügyre venni Szerb Antal Babits-képét. A kortársak sok kérdésben világosabban, más kérdésekben homályosabban látnak, mint az utókor. Szerb Antal mint a Babitsot és munkásságát jól ismerők egyike mindent tudhatott a babitsi lélekről, de a költőfejedelem érzékenységét, sértődésre való hajlamát is figyelembe kellett vennie, amikor irodalomtörténetében az ő portréját szövegezte. A sorok között olvasni tudók számára azonban nyilvánvaló, hogy Szerb (1934, 459–465. o.) mire utalt a „furesca, preventív büntudat”, a „rendkívüli érzékenység”, a „finom, föld-távoli lény” és az „emberkerülő hajlam” kifejezésekkel.

Az utókorak Babits sértődékenységevel már nem kell számolnia, mégis, a tankönyvírók mintha ma is ettől tartanánk. A tankönyvekben megjelenő Babits-életrajzok (és így van ez a szakirodalom döntő többségében is) napjainkban is kimerülnek a méltatásban, eszményítésben, és valóságos ember helyett egy alapvetően érdektelen fantomképet rajzolnak a költőről.

Az SS 9–10 szerzője távirati stílusban nagyjából tíz mondatban elintézi a Babits-életrajzot, nem törődve sem az adatok pontosságával,⁵ sem azzal, hogy nagyjából az életút felét érinti csak. Szereti a tömör, jól hangzó közhelyeket: „Sokoldalú irodalmi tevékenységet folytatott” (SS 9–10, 290. o.). A tíz mondatban két nyelvtani egyeztetési hiba is van...

Töredékesség jellemzi a SZMM 11 életrajz-fejezetét⁶ is: nagyjából a költői indulásig jut el, innen már a művek elemzése-értelmezése veszi át a szerepet, életrajzi adatok csak elvétve bukkannak fel. Nem kerül szó Babits irodalmi vezérségéről, házasságáról, betegségéről. Babits személyisége nem rajzolódik ki az olvasó előtt.

Az SB 11 is szükséztlenül tárgyalja Babits Mihály életét. Alig néhány mozzanatot tart említésre méltónak az életútból: iskoláit, tanárságának állomásait, házasságkötését, szerkesztői tevékenységét és gégebetegségét. Mindezeket felsorolás-szerűen veszi számba.

Az ML 11 szerzője a tömörség jegyében másfél oldalnyi vázlatos, lexikonszerű életrajzot ad. Bevezetőjében lerója kötelezőnek vélt méltató szavait a nagy költőről, amelyek szerint „Egész életét és magatartását a tiszta eszmények feltétlen és felelősségteljes szolgálata vezérelte” (ML 11, 222. o.). Az életeseményeket alaposan megrostálja, és vitatható tételeket hagy el, illetve emel be az életrajzba. Hiba is csúszik az adatok közé: a szerző úgy tudja, hogy a Babits házaspár csak telket vásárolt Esztergomban, és maguk építettek rá „kis nyári lakot”.⁷ Babits személyiségéről, érényeiről és hibáiról semmit sem tudunk meg, alakja az érdektelenség homályában marad.

A PNCS 11 „Adatolója” szintén tömör, lexikon-szerű. Kissé más szempontok alapján válogatta meg az életrajzi adatokat, mint a korábban elemzett ML 11, de forrásuk nyilvánvalóan közös volt,⁸ erre utal a „nyári lak” építésével kapcsolatos téves állítás is. A szerző valódi mondanivalója a *Pályakép* fejezetben kerül kifejtésre. A *Pályakép* azon-

ban, sajátos feladatából adódóan, inkább a művekre koncentrálni, így Babits, az ember itt is háttérben marad.

A DE 11 szerzője Babits életrajza kapcsán is a tőle megszokott elvet alkalmazza: kronológiai sorrendben, de kulcsmozzanatok köré szervezi az információkat. Bemutatja a „harmonikus családi hátteret” (de az apa elvesztéséről nem ejt szót), majd a költő iskoláit (anélkül, hogy unalmas részletekbe bocsátkozna!). Fogarasi tanári működéséről megtudjuk, hogy „száműzetésnek élte meg”, értesülünk arról, hogy szenvedélyesen szerette Itáliát, majd pedig a költővé érés főbb állomásait ismerjük meg. A háború idején tanúsított „erkölcsi állásfoglalásával”, majd egyetemi katedrájának rövid történetével is megismerkedhetünk. Az érett költő munkásságáról, az irodalmi élet szervezőjéről és későbbi betegségéről is tömör, jó összefoglalót kapunk. Egyedül a házassága kérdésében sikerült a valóságosnál eszményibbre a kép. A szerző szerint a Török Sophie-val kötött házasság „Babits számára élete végéig kiegyensúlyozott családi hátteret jelentett” (DE 11, 196. o.).

A legteljesebb, leginkább részletes portrét Babitsról az MK 11-ben találhatjuk. Értesülünk apja korai elvesztéséről, ifjúkori barátságainak jelentőségéről, fogarasi magányáról. A költővé válás dilemmáiba részletes betekintést kapunk. A hat oldalnyi életrajz során kirajzolódik egy szerény, töprengő, szorongó, magányos, nyugtalan alak, aki erkölcsi és esztétikai kérdésekben magasra teszi a mércét mind magával, mind másokkal szemben, ezért gyakran szembekerül a mindenkori hatalommal. Megismerjük főbb műveinek, kötetjeinek keletkezéstörténetét, barátainak, pályatársainak nevét⁹ és azokat a fordulópontokat, amelyek változást hoztak az életében. A Baumgarten alapítványnál betöltött kurátori tisztség kapcsán érzékeny elemzést kapunk a pozícióból fakadó előnyökről és hátrányokról. Babits a szemünk előtt érik „nagy hatalmú irodalmi tekintéllyé”. Török Sophie kapcsán a szerző nagyjából ugyanazt mondja, mint a DE 11 szerzője. Nyilván azonos forrásból dolgoztak, olyanból, amely már nem ismeri vagy nem érti a Babits-kortársak óvatos, tapintatos célzásait a házastársak valódi viszonyával kapcsolatban.

Juhász Gyula

Juhász Gyula személyiségének bemutatása során a depresszió és az öngyilkosság kérdése válik megkerülhetetlenné. Közhelyszámba megy, hogy tehetsége és kudarcai egyaránt sajátos lelki alkatának köszönhetőek.

A tankönyvek sokkal rövidebben értekeznek Juhász Gyuláról, mint Adyról vagy akár Babitsról, ami tulajdonképpen érthető is. A kényes kérdéseket nem kerülik ki, ami arra utal, hogy a depresszió nem tabu-téma a magyar társadalomban, és az öngyilkosság mint jelenség is kibeszélhető.

Az ML 11 szerzője alig fél oldalban foglalja össze az életutat. Ez a féloldali szöveg azonban rendkívül gazdag, pontos és informatív. Nyíltan vall a költő depressziójáról és öngyilkosságáról. Nem ejt azonban szót arról, hogy Juhász Gyula volt József Attila első felfedezője és támogatója.

A PNCS 11 „Adatolója” fél oldalt foglal el, és évszámokhoz köti az említésre méltónak talált életrajzi mozzanatok. Szükszavúságában elfelejti megemlíteni a költő depresszióját, de öngyilkosságáról megemlékezik. József Attilával kapcsolatos támogató viselkedése nem, de Adyval való levélváltása helyet kap ebben a rövid adatsorban. Mivel adatsorról van szó, portré nem rajzolódik ki belőle.

Szintén röviden, alig egy oldalnyi terjedelemben foglalkozik Juhász Gyula életével az SB 11 is. Csak a legfontosabbnak ítélt mozzanatok tárgyalására szorítkozik, ezeket azonban – a terjedelemhez mérten – túlrészletezi. Példa erre, amikor a tizenéves fiú papi pálya iránti vonzódását fejtegeti. A szerző kissé sietősen szalad végig az életúton, mint-

ha túlságosan eseménytelennek és érdektelennek találná, és versmotívumok részletesebb tárgyalásával „tölti ki” az oldalt. Az utolsó előtti bekezdésben megtudjuk, hogy Juhász Gyula „kedélyvilága búskomorságra hajlott” (SB 11, 97. o.), és többször kísérelt meg öngyilkosságot. A legutolsóról azonban nem tesz említést.

A DE 11 is szűkszavú, de abban az egy oldalban, amit neki szentel, igen sokat elmond a költő személyiségéről, küzdelmeiről. Hiteles portrét rajzol a tehetséges, de soha igazán érvényesülni nem tudó, egyre jobban elmagányosodó, beteg emberről. Rámutat a depresszió és az életmű összefüggésére. Külön kitér arra, hogy milyen szerepe volt Juhász Gyulának József Attila költői indulásában, majd kontextusba ágyazva (depresszió, korábbi kísérletek, tudatos előkészület) beszámol utolsó, sikeres öngyilkossági kísérletéről.

A SZMM 11 Juhász Gyula-fejezetének szerzője¹⁰ is a portrénkészítés igényével válogatja ki az általa tárgyalt életrajzi mozzanatok. Számos olyan kérdést boncolgat és válaszol meg pszichológiailag is hitelesen, amelyek lényegesek lehetnek Juhász Gyula, az ember és a költő megértésében. Köztük például azt, hogy miért vágyott örökké Szegedre, milyen családi örökségtől rettegett, milyen eszmék gyakoroltak hatást rá. A nagyjából egy oldalnyi életrajz a költő öngyilkosságának bejelentésével zárul.

A vizsgált tankönyvek közül a legrészletesebb, és pszichobiográfiai szempontból is legkimunkáltabb Juhász-portrét a MK 11 nyújtja. A két és fél oldalon gyakorlatilag minden említésre méltó mozzanatra kitér, kérdéseket vet fel és válaszol meg, összefüggésekre mutat rá. Olyan részletekre is sort kerít, amelyek élettel töltik meg a költő alakját. Értesülünk például egy szállodában elkövetett öngyilkossági kísérletéről, illetve arról, hogy az őszirózsás forradalom kizökentette a depressziójából. Ezek a mozzanatok eltérő jelentőséggel bírnak, de tárgyalásuk mindenképpen szükségesíti a portrét. A költő betegségeiről sokkal érzékelhetőbb képet adnak, mint egy definíció. Az életrajz Juhász Gyula öngyilkosságának tényével zárul. Egyetlen, de fontos kérdésben bizonytalan és ezért félrevezető a szerző: megkülönbözteti az „idegbetegség” és a „depresszió” fogalmát, és ez utóbbit a költő mellőzöttségéből eredezteti.¹¹

József Attila

József Attila élettörténetében kikerülhetetlen mozzanat többek között a kettős árvaság, a lelenc-lét, a párkapcsolatok kudarca, az öngyilkossági kísérletek, a személyiségzavar és a pszichoanalízissel való kapcsolatának kérdései. József Attila jelentőségét és költői nagyságát éppúgy nem szokás kétségbe vonni, mint Adyét, ennek megfelelően a tankönyvek részletesen tárgyalják az életútját.

Az SS 9–10 kiretusálja a költő életéből mindazokat a mozzanatok, amelyekkel láthatóan nem tud mit kezdeni. Ami marad: József Attila, a munkásköltő, a párttag, a közéleti aktivista. A leírásból sem az embert (árvaságával, szerelmeivel, dilemmáival, szegénységével), sem a gondolkodó embert, sem a nagy reményekre jogosító tehetséges embert, sem pedig a beteg embert (a diagnózis dilemmái) nem ismerjük meg. Öngyilkosságát sem említi.

PNCS 12 szokása szerint rövid, lexikonszerű életrajzot ad, de egyúttal bőbeszédű és informatív. Tömörsege néha pontatlansághoz vezet. Köznapi kifejezésekkel igyekszik körülírni azokat a mozzanatok, amelyek nem tüntetik fel ideális fényben a költőt. Ezek a körülírások viszont pontatlanok és félrevezetők: a freudi személyiségmodellről, illetve a szublimáció fogalmáról írottak például nem felvilágosítják, hanem összezavarják a tájékozatlan olvasót.

Az ML 12 rövidere szabott életrajza hasonlít a PNCS 12-ére, de más szempontok szerint válogatja meg az adatait (véltetően ugyanabból az életrajzi lexikonból). Korrekt, érzékeny portrét fest, hitelesen vázolja fel József Attila életútját.

A vizsgált tankönyvek közül az MK 12 nyújtja a legteljesebb, legrészletesebb és legizgalmasabb életrajzot a költőről. A portréból kirajzolódik József Attila pszichológiailag is hiteles személyiségrajza. Képet kapunk hányattatott gyermekkoráról, a sorsfordító eseményekről (Makai Ödön gyámkodása, egyetemi évei, műveinek megjelenése, kizárása a pártból, stb.). A szerző objektíven beszámol a költő szokatlan, az egészséges, illetve a „tiszteletre méltó” ember sémájába nem illő viselkedéseiről, szokásairól is. Például: „József Attila szinte a semmiből élt, nem volt biztos havi jövedelme. Rokonok, majd mecénások támogatására, Judit munkabérére szorult” (MK 12, 120. o.). (Némileg azonban felmenti: túl kevés honoráriumot kapott, nem volt alkalmas „szokványos polgári foglalkozások üzésére”; „Kora gyerekkora óta érték csapások szervezetét, testi és lelki állapotát...”, MK 12, 120. o.) Részletesen, közérthetően, ugyanakkor pszichológiai szempontból is korrekt módon beszél a betegségéről, a diagnózis dilemmáiról, tragikus haláláról. Összességében: pszichobiografikus igényű és értékű portrét fest.

A vizsgálat tanulságai

Az általam vizsgált tankönyvek életrajzi fejezetei révén a következő kép rajzolódik ki. A középiskolai tankönyvek döntő többsége részletes és hiteles portrét fest Adyról, és őszintén feltárja és tárgyalja a vele kapcsolatos kényes kérdéseket. A tankönyvszerzők szinte versengenek abban, hogy ki ír hosszabb, részletesebb, jobb életrajzot a költőről.

Babits pszichobiografikus igényű, teljes, hiteles portréjával egyelőre még adósak a tankönyvek. A DE 11 és az MK 11 portréinak kivételével az olvasók csak egy kilügzött adatsorral, nem magával a költővel találkozhatnak.

A vizsgált tankönyvek mindegyike őszintén beszél a Juhász Gyula személyét illető kényes kérdésekről, de legtöbb esetben nem tartják érdemesnek arra, hogy hiteles, életserű portrét rajzoljanak róla.

A tankönyvek József Attila alakját nagyrészt hitelesen állítják elének. Pszichobiografikus igénnyel és értékkel azonban ritkán foglalkoznak vele.

Mindezek fényében elmondható, hogy a középiskolásoknak szánt irodalomkönyvek életrajz-fejezeteiben sok példát találunk a hagyományos, az eszményítés igényéből fakadó portréalkotásra, illetve arra, hogy a szerzők nem kívánnak portrét alkotni. De találunk néhány kiváló példát a pszichobiografikus igénnyel megírt, hiteles személyiségrajzra is.

Úgy tűnik, a pszichobiográfia tényerése két tényezőn múlik: a tankönyvszerző ilyen irányú érdeklődésén (elkötelezettségén),

Úgy tűnik, a pszichobiográfia tényerése két tényezőn múlik: a tankönyvszerző ilyen irányú érdeklődésén (elkötelezettségén), illetve az egyes írókkal kapcsolatos diskurzus hagyományán. Ez utóbbi arra vonatkozik, hogy lehet-e, szokás-e nyíltan beszélni a problémáról (mint az öngyilkosságról Juhász Gyula esetében), vagy nem (például Babits házasságának dilemmáiról). Úgy látom, a tankönyvszerzők olyan témákhoz nyúlnak bátran, amelyekkel ma már nem sértenek tabukat, és nem szívesen vállalkoznak a még mindig „érinthetetlen” témák boncolgatására.

illetve az egyes írókkal kapcsolatos diskurzus hagyományán. Ez utóbbi arra vonatkozik, hogy lehet-e, szokás-e nyíltan beszélni a problémáról (mint az öngyilkosságról Juhász Gyula esetében), vagy nem (például Babits házasságának dilemmáiról). Úgy látom, a tankönyvszerzők olyan témákhoz nyúlnak bátran, amelyekkel ma már nem sértenek tabukat, és nem szívesen vállalkoznak a még mindig „érinthetetlen” témák boncolgatására. Ezzel együtt tiszteletre méltó az az erőfeszítés, amellyel a pszichológiai hitelesség megeremtésén fáradoznak.

Irodalomjegyzék

Bálint Ágnes (2012a): Pszichobiográfia és irodalomtanítás. In: Orsós Anna és Trendl Fanni (szerk.): *Újfelzók: Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Forray R. Katalin tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs. 40–45.

Bálint Ágnes (2012b): *Télemakhosz bolyongásai. Németh László pszichobiográfiája 1901–1932*. Kronosz Kiadó, Pécs.

Péter László (1994, szerk.): *Új Magyar Irodalmi Lexikon*. I. A–Gy. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Schultz, W. T. (2005, szerk.): *Handbook of Psychobiography*. Oxford University Press, New York.

Szerb Antal (1991): Magyar irodalomtörténet. Magvető, Budapest.

Jegyzetek

¹ Néhány modern irodalomtanítási koncepció: élményközpontú (Fűzfa Balázs), problémacentrikus (Arató László), képességfejlesztő (Kelemen Péter), kooperatív (Pethőné Nagy Csilla), posztmodern (Bókay Antal).

² „Költészete teljesen újat hozott a hazai irodalomban.” „Számos versében a *magány*, a magára maradottság élménye szólal meg.” (SS 9–10, 276. o.)

³ Az Ady-fejezetet Veres András írta.

⁴ Ebben a tekintetben a kortárs és tanítvány Németh László bizonyos értelemben kivételt képez: különvéleményét nem rejtette véka alá, így hamarosan „kiírta” magát Babits baráti köréből (Bálint, 2012b).

⁵ A szerző tévesen 1929 helyett 1934-re teszi annak dátumát, hogy Babits a Nyugat főszerkesztője lesz.

⁶ Ennek szerzője Szegedy-Maszák Mihály.

⁷ Ezzel szemben a telken egy öreg ház is állt, nem kellett tehát építkezniük, egy esetet kivéve, amikor a ház egyik fala kidőlt. A tévedés forrása valószínűleg az *Új Magyar Irodalmi Lexikon* Babits-szócikke.

⁸ *Új Magyar Irodalmi Lexikon*.

⁹ Németh László és Illyés Gyula azonban hiányzik közülük!

¹⁰ Zemplényi Ferenc.

¹¹ Lélektanilag úgy lenne pontos, hogy Juhász Gyula endogén eredetű öröklött depresszióban szenvedett, tehát nem a „mellőzöttség” váltotta ki. Az „idegbetegség” félrevezető köznyelvi terminus, homályos jelentéssel.

Az 'égből érkezett üzenetek' szerepe és jelentősége az egyéni írasszokásokban

A dolgozat elkészítésekor hármias cél vezérelt. Egyrészt, hogy bemutassam az égi levelek ('Himmelsbrief'-ek) és a velük rokonságot mutató bajelhárító szent levelek különös ismertetőjegyeit, használatuk módjait és lehetőségeit az egyéni írasszokásokban. Másrészt, hogy feltárjam az „égből alábocsátott” vallási funkciójú szövegek kapcsán az írásban rejlő habitusok, mentalitások alapvető vonásait, melynek jelentőségére már Jean Delumeau is felhívta a figyelmet: „A mentális világ feltárása a bejegyzéseken keresztül beláthatóvá teszi olyan mentalitások ['mentalité'], mint például a félelem ['la peur'] vagy a biztonságérzet ['le sentiment de sécurité'], a hiedelemrendszer, a kegyességgyakorlás [...] működését.” (Tóth, 2006, 419. o.)

Mivel az írott szöveg mint a kommunikáció egyik fajtája megjelenése óta nemcsak meghatározó szerepet tölt be az egyén és a társadalom életében, hanem szoros összefüggést is mutat a továbbhagyományozás, az átörökítés és aktualizálás problémakörével, arra a kérdésre keresem a választ, hogy a szent levelek milyen funkciót töltenek be napjainkban, illetve használatuk milyen kommunikációs szituációhoz kötött. A téma feldolgozásában nagymértékben inspiráltak a családi imádságos könyvek közül előkerült ponyvanyomtatványok, így egy Szent Brigitta-levél és több kézíratos bajelhárító szent levél. Alapul véve Frédéric Barbier és Catherine Bertho Lavenir (2004, 14. o.) fogalom meghatározását, miszerint „médiának tekinthetünk minden társadalmilag létrejött kommunikációs struktúrát és ezen struktúrák hordozóit”, a témát először tágabb kontextusában, az írásbeliség-szóbeliség keretein belül igyekszem megragadni. Majd vajdasági, palócföldi példákon és a nagymamám tulajdonát képező golyó elleni szent levélen keresztül igyekszem bemutatni e speciális írásos kommunikáció kialakulásának körülményeit, használatát és változatait.

Az írás mint kontextus

A szent levelek tágabb értelmezési kerete az írásbeliségen és az oralitáson belül helyezhető el, vagyis a motiváció, a rítus, az írással szembeni attitűdök, társadalmi viszonyok összefüggéseiben. E folyamat fejlődéstörténetének vizsgálata az interdiszciplinaritás jegyében zajlik. Így az írás kutatásával foglalkozó tudományágak palettája igen széles. A paleográfia, az epigráfia, a történelem, a kriptográfia, a grafológia, a nyelvészet, a

nyelvfilozófia, a szemiotika, az irodalomtudomány, az olvasásszociológia, a művelődéstörténet, a könyvtártudomány, a média és a szövegantropológia stb. is foglalkozik vele (Keszeg, 2008, 22–24. o.). Az írás és az oralitás a nyelv más-más aspektusát jelenti, eltérő stílust és nyelvi normákat részesít előnyben, ami alapvetően meghatározta fejlődéstörténetük vizsgálati módszereit. A többdimenziós megközelítés különféle elméleti álláspontok megalkotását eredményezte, melyeket érdemes nyomon követnünk, megfelelő kiindulási alapot teremtve az égből érkezett levelek tanulmányozásának.

A kvantitatív íráskutatásnak (Keszeg, 2008, 18–21. o.), mely a 19–20. században indult meg, az a bináris szemléletmód volt az alapja, amely az írásbeliséget és a szóbeliséget két önálló kommunikációs tevékenységnek fogta föl, illetve két különböző entitásként értelmezte. Az 1980-as, illetve 1990-es évekig jellemző szemlélet fő képviselői Edward Burnett Tylor, Lewis Henry Morgan és Claude Lévi-Strauss voltak (Sz. Kristóf, 2002, 3. o.). Míg Tylor az oralitást és az írásbeliséget a primitívség és a kultúra kettősségében ragadta meg, addig Morgan a társadalmakat vizsgálva leszögezte, hogy az általa felállított kultúrfokok mentén az írás vezette át az emberiséget a vadságból a civilizációba (Keszeg, 2008, 18. o.). Lévi-Strauss a strukturális antropológia módszerét alkalmazva az emberi gondolkodás elemi kategóriáit igyekezett megragadni és bináris oppozícióba állítani. Értelmezésében az oralitás a barbárság, az írásbeliség a civilizáció kizárólagos jellemzője (Sz. Kristóf, 2002, 3. o.).

A 20. században több olvasástörténeti iskola is behatóan kutatta a gondolkodás és a közlésmód kapcsolatát. A torontói iskola fő képviselői – Marshall McLuhan, Harold Innis, Eric Havelock, Walter Ong és Elisabeth Eisenstein – Platón és Homéroszt vizsgálva az antik görög kultúra példájából indultak ki (Keszeg, 2008, 18. o.). A McLuhan nevével fémjelzett „nagy vízvázlató elmélet” szerint az írásbeliség alapvetően megváltoztatta az emberiség gondolkodását. A kanadai kommunikáció-teoretikus úgy vélte, hogy a nyugati civilizáció minden erénye a könyvnyomtatásra vezethető vissza, és evolúciós alapon felállított egy fejlődési sort: szóbeliség-írársbeliség-nyomtatás. Kiemelkedő jelentőséget tulajdonított a könyvnyomtatásnak, illetve a betűírásnak. Úgy vélte, hogy Gutenberg találmányáig az ember hallás vagy tapintás útján érintkezett, amit a vizuális értékdominancia váltott fel (McLuhan, 2001, 53–54. o.). Megfogalmazta a technológiai determinizmus elvét, melynek lényege, hogy a technikai fejlődés kulturális változást eredményez (Benzik, 2001). Ellenértés álláspontot képviselnek a kontinuitás-elmélet hívei, akik szerint nem az írás, hanem a nyelv hat a gondolkodásra. Meggyőződésük, hogy a nem írásbeli és az írásbeli kultúra között sok átmenet vagy interferencia állítható fel (Keszeg, 2008, 18–19. o.).

Jack Goody, az írásbeliség antropológiájának megalapozója rávilágított a két kommunikációs technika alkalmazásából származó társadalmi, gazdasági, jogi és kulturális eltérésekre. Ian Wattal együtt funkcionalista alapon a nigériai genealógiai táblákat tanulmányozva határolta el egymástól a szóbeliséget és az írásbeliséget. Filozófiai és társadalomelméleti elemzésük során vizsgálták a gondolkodás és a kommunikáció elemi kategóriáinak alakulását, a tudáshoz való hozzáférés lehetőségét és a róla alkotott képet. Kimutatták, hogy az írás sokrétű forradalma véget vetett a homeosztatisz társadalomnak, ezáltal jelentős mértékben átformálta a mindennapi életet. A 20. század végén az oralitás és az írásbeliség ugyanazon kultúrán belül történő értelmezése terjedt el. A váltás Goody és Watt szemléletében is lezajlott, akik az 1980-as évektől kezdve a szóbeliség és az írásbeliség kölcsönhatásaira fókuszáltak (Keszeg, 2008, 19–21. o.; György, 2002, 37–40. o.; Sz. Kristóf, 2002, 3. o.).

Paul Zumthor azt vizsgálta, hogy az egyes társadalmi rétegekben milyen mértékben van jelen az írás. Jacques Le Goff elméletére támaszkodva három korszakra osztotta a kommunikáció történetét: (1) elsődleges szóbeliség (szóbeli kultúra), (2) a kevert szóbeliség (már megjelenik az írásbeliség, de még nem meghatározó), (3) másodlagos szóbeliség (az írásbeliség markáns jelenséggé vált) (Keszeg, 2008, 19. o.).

A bináris elméletet a francia olvasástörténeti iskola (*histoire culturelle de la lecture/cultural history of reading*) is megkérdőjelezte. A Roger Chartier által képviselt irányzat az írott és nyomtatott szövegek mindennapi használati módjait, formáit és lehetőségeit igyekezett feltárni, feloldva ezzel az írás-oralitás dichotómiáját (*Sz. Kristóf, 2002, 5–6. o.*).

A 20. század végén a freiburgi iskola képviselői ugyancsak megcáfolták a „nagy vízvázaló elméletet”. Kutatásaik során a bimedialitás¹ olyan példáit elemezték, mint az írott szöveg hangos olvasása és az írásképnek az emlékezetben betöltött szerepe. Hangsúlyozták, hogy az írásbeliség és a szóbeliség kölcsönösen kiegészítik egymást. Fő képviselői Joyce Coleman, Dennis Howard Green, Ursula Schaefer és Horst Wenzel (*Keszeg, 2008, 18–19. o.*).

A vizsgált téma szempontjából fontosnak tartom Hermann Bausinger állásfoglalását is megemlíteni, mely a kommunikációs aktus fontosságára hívja fel a figyelmet. A tübingeni egyetem emeritus professzora megállapítja, hogy az írás olyan kommunikációs csatorna, mely hatással van a társadalomra, illetve a kommunikáló egyének viszonyára, amit mi sem bizonyít jobban, mint hogy a történelem folyamán használóit privilégiumokhoz juttatta, státuszjavakat és hatalmat biztosított számukra (*Bausinger, 1995, 125–131. o.*). Am azt sem szabad elfelejtenünk, hogy az íráshoz való viszonyulás koronként és társadalmanként eltérő mentalitásokat hozott létre azáltal, hogy megváltoztatta az egyén életségelméletét, kapcsolatrendszerét, mindennapi életvitelét és életvilágát. A társadalmi szerepekhez való kötődés, az én szociális felfedezése szétválasztotta a privát és a nyilvános világot (*Habermas, 1993, 52. o.*), valamint megteremtette az orális és az írott kommunikáció sajátos aspektusait, jellegzetes eszközeit és normáit. Az autográf írás egyrészt lehetővé tette a személyes érzések és gondolatok formába öntését, megörökítését, másrészt szinkronba hozta az individuális élet eseményeit a tágabb környezet történéseivel, harmadrészt megteremtette a mentális világ és az írásszokások különböző változatait.

Vallásos funkciójú szövegek

Az írás felhasználásának egyik formája és lehetősége a vallásos, illetve mágikus funkciójú szövegek megjelenése a mindennapi életben. Az *égből alábocsátott* szent levelek speciális szövegesoportot képeznek és 'Himmelsbrief' néven a 19. században német nyelvterületen terjedtek el. A mennyei levelek, amelyeknek több elnevezése is létezik – szent levél, égi levél vagy mennyből jött levél –, a ponyvairodalom termékei voltak, nyomtatványok vagy kéziratok másolatok formájában terjedtek. 18. századi előfordulásukra Molnár Ambrus (idézi: *Sz. Kristóf, 1995, 85. o.*) hívta fel a figyelmet a boszorkányperek kapcsán. Erre jó példa Antal Mihályné 1720-ban, Egerben szerkesztett vádirata (Sugár István tanulmányát idézi: *Sz. Kristóf, 1995, 85. o.*).

Magyarországon az első szent levelek a 19. század végén, a 20. század elején kerültek forgalomba. Természetfeletti eredetűnek tartották őket, naiv, laikus megfogalmazásban ismereteket tartalmaztak, vallásos előírások betartására ösztönöztek és bűnbocsánatot helyeztek kilátásba (*Molnár, 1986, 423–426. o.*). A mennyei levelek a természetfeletti vel való különleges és közvetlen kapcsolattartás élő bizonyítékai, melyek tartalmukban, alkalmazásukban és funkciójukban sokban hasonlítanak a ráolvasásokra. Misztikus jellegükre utal, hogy régebben le is nyelték őket (*Jung, 1983, 128. o.*). Eredetükről sokat elárulnak Bálint Sándor (1943, 117–118. o.) szavai: „kétségtelenül a hit tiszteletre méltó túlzásaiból fakadtak, azonban közel jártak a babonához”.

Az értelmezés keretét leszűkítve a továbbiakban a témát a következő kérdések köré csoportosítva tárgyalom: Milyen írásszokások, szokáscsoportok működtetik és szabályozzák a szent levelek használatát? Az írás e típusa milyen emberi szándékokat, attitűdöket fejez ki, illetve milyen szerepben és mértékben épült be az egyén életébe?

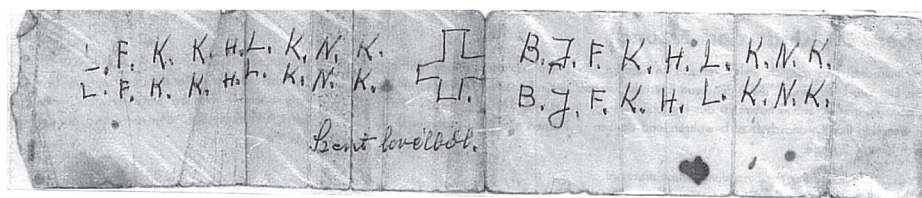
Mivel a szent levelek elsősorban vallásos igényt elégítettek ki, céljuk sem volt más, mint a vallásos élmény megélésének elősegítése, a vallásos ismeretek közvetítése. A szent leveleket mind egyéni, mind kollektív szinten különféle szituációhoz kötötten alkalmazták, amit mi sem bizonyít jobban, mint széles felhasználási területük. A kutatásokból kiderül, hogy használták gyülekezeti alkalmakon felolvasásra (*Molnár*, 1986, 423–426. o.), imaként a haldokló felett elmondva, hogy könnyebben távozhasson a túlvilágra (*Silling*, 1992, 33–35. o.). Másolása, olvasása képes volt mágikus erővel is felruházni a szent levelet, és használata golyótól (*Jung*, 1978, 128. o.; 1994b, 18–19. o.), betegségtől és bajtól védett (*Bálint*, 1943, 117. o.; *Jung*, 1994b, 50. o.), valamint segített a peres ügyek rendezése esetén (*Lovász*, 2002, 75. o.). A szent levelek élettörténetét vizsgálva a kolozsvári kutató, Nagy Olga (1991, 10–13. o.) arra hívja fel a figyelmet, hogy az írásos kommunikáció e típusa azért tett szert nagy jelentőségre a nép körében, mert az imádkozást, a gyónást és az áldozást figyelmen kívül hagyva elégségesnek bizonyult a teljes bűnbocsánat elnyerésére. A nép az imádságokat „átszabta”, saját lelkiületéhez „igazította”, életébe asszimilálta.

A szent levelek tartalma, funkciója és használatuk módjai

A szent levelek szociális jelentéseit és a privát szférával való összefüggéseit vizsgálva az alábbiakban az egyes szövegek és szövegtípusok bemutatására vállalkozom.

Silling István *Bajelhárító levelek a Vajdaságból* című tanulmányában két szent levelet mutat be betűhíven. A *Pápa Imája* a vajdasági Hódegyházán (Jazovo) keletkezett. A levélből kiderül az Isten irgalmasságába vetett feltétlen bizalom. A második szent levél Bácskertesről (Kupusina) való, a *Tizenkét Aranyos Péntek* címet viseli, és olvasásának célja a lelki üdvösség biztosítása. Benne a nép a názáreti Jézust, valamint Keresztelő Szent Jánost arra kéri, nyújtsanak védelmet az ellenséggel szemben, mentsék meg a népet minden gonosztól és kísértettől. A levél szerint ezt az írást Betániában Szent Mihály arkangyal képe mellé Jézus róttá arany betűkkel. A szöveget csak az írhatja le, akinek ezt Jézus megengedi. A szövegből az is kiderül, hogy aki imádkozza ezt az imádságot, illetve betartja a benne leírtakat, az megtudhatja halála napjának pontos idejét, ami azért lényeges a keresztény ember számára, mert így lélekben fel tud készülni az Úrral való találkozásra (*Silling*, 1992, 33–35. o.).

Jung Károly szintén a volt Jugoszlávia magyar lakta területein végezte gyűjtéseit. *A Baj és ellenséges fegyver ellen oltalmat nyújtó szent levél* eredetéről megállapította, hogy a 'Soldatenhimmelsbrief' kategóriájába tartozik, amely főleg a német és a cseh nyelvterületen terjedt el. Magyarországon Inczeffi Géza (1942, 232–233. o.) talált szent leveleket 1940-ben, amelyeket az I. világháborúban harcoló magyar katonák golyó ellen védő imádságként tartottak maguknál. A katona-amulettek Inczeffi szerint már a 19–20. század fordulóján megjelentek, széles körben az I. világháború során terjedtek el, a II. világháború alatt pedig kéziratossá váltak népszerűvé. A Jung Károly által Gomboson (Bogojevo) felkutatott szent levél is ezt bizonyítja, melyet egy Gombos környékén dolgozó kubikus hordott a szíve fölött a két világháború között. A *Pápa Imája* és az említett bajelhárító levél között több különbség is felfedezhető. Egyrészt ez utóbbi levél már nem általánosságban ír a pápáról, hanem megnevezi az éppen akkor pontifikáló X. Piust (1903–1914), másrészt nem találunk utalást a pápa bűnösségére vonatkozóan. Harmadrészt a keletkezés pontos idejét is megadja: 1908. január 18., továbbá a levél kétféle betűkombinációt tartalmaz: L, E, K, K, H, E, K, N, K és B, J, E, K, H, E, K, N, K (*Jung*, 1978, 128–130. o.) (1. ábra).



1. ábra. Golyó elleni bajelhárító levél betűkombinációja (1970-es évek vége, Miskolc)

A szintén Jung Károly által közölt csonka ponyvanyomtatvány, a *Tóbiás áldása* – melynek teljes címe *Ez az igaz és valóságos Tóbiás áldása* – szintén a Himmelsbriefek csoportjába tartozik. Tartalmi jegyeit vizsgálva megállapítható, hogy a szöveg már nemcsak általánosságban nyújt védelmet használójának, hanem konkrét bajok ellen is óv. A népi gyógyászatban elsősorban sérv, döghalál, betegség ellen vagy könnyű szülés érdekében használták. A *Tóbiás áldása* már nem kéziratos formában terjedt, és valószínűleg német, cseh és délszláv előzményei voltak. A *Baj ellen oltalmazó égi levél és áldás Gombos hagyományvilágában* című tanulmányában közölt írásos emlékek kapcsán Jung Károly kifejti, hogy a szent levelek a népi vallásosság sajátos termékei, melyek Európában alakultak ki és terjedtek el az egyház jóváhagyása nélkül. Valószínűleg a néphiedelmi hagyományok keresztényesült változatai, amelyek még a kereszténység felvétele előtt keletkeztek (Jung, 1983, 128. o.).

Lengyel Ágnes „...*Én Jézus Krisztus magam tulajdon isteni kezeimmel írtam...*” című tanulmányában a palóc népi vallásosságon belül elsősorban olyan szent leveleket mutat be, amelyek Jézus Krisztushoz köthetők. A leveleket a hagyomány szerint Jézus saját kezűleg írta, de mivel az Egyház nem kanonizálta, apokrif iratokként tartjuk számon őket. A *Szent Mihály levele* című ponyvakiadvány a 19. század második felétől a 20. század első negyedéig volt országosan elterjedt. Egyházi tilalmazása miatt tovább már nem nyomtathatták, ezért a nép körében kéziratos változatokban terjedt. Elsősorban erkölcsi tanításokat, figyelmeztetéseket tartalmazott és amulettszerűen² hordták, mely rövidített változatban *Csodálatos kép* címmel, falra függeszthető, egyetlen lapnyi ponyvairatként is megjelent. Az első ilyen típusú levelet valószínűleg Németországban, Welz városában találták 1813-ban, melyet Szent Mihály arkangyal „hozott el” az égből. Tartalmában a Tízparancsolat megtartására és a kereszténység alapvető tanításainak betartására sarkallt, és egyben arra figyelmeztetett, hogyha az emberek nem tesznek eleget az égi parancsoknak, isteni büntetésképpen háború, pestis, éhínség fogja sújtani őket. *Szent Mihály levelének* folytatása a *Szent levél, melyet a mi Urunk Jézus Krisztus csodálatosképen az ő földön lakó népeihez küldött* című írás. Jézus második levelére a szöveg szerint azért volt szükség, mert az emberiség nem tért a helyes útra. A harmadik levélből (*Szűz Mária levele*) megtudhatjuk, hogy Jézus haragja eddig csak a Szűzanya közbenjárására nem érte utol az emberiséget. A legszemélyesebb hangvétellel a negyedik levélben találkozhatunk. A *Balszerencsés Napok* kézirata a *Szent Mihály levelének* szövegével kontaminálódott (Lengyel, 2003, 243–245. o.).

Az újabb típusú ájtatos irodalomban elsősorban égi eredetű, Jézustól „közvetlen” módon szóban átadott imádságokról olvashatunk, melyek az egyénben kialakíthatnak egy személyes áhitat számára fenntartott belső teret. Ebben az értelemben a szent levél mágikus-vallásos tárgynak tekinthető, melynek olvasása is vallásos rítussá formálódik (Bonfil, 2000, 169. o., 185. o.), hiszen természetfeletti vonatkozásai kontemplációra ösztönöznek és ezáltal eltérő mentalitásokat eredményeznek. A 20. század közepén az égi eredetű imádságok számos, a kegyesriparban többnyire gépelés útján terjedt típusával találkozhatunk, ilyenek például *Szent Brigitta levele*, *Szent Arc tisztelete*, *Az Isteni irgalmasság tisztelete*, *Jézus vérének imája*, *Jézus szent vére*, *Mennyei kincs*, *Az Úr Jézus 15. titkos szenvedése* című imádságok.

A golyó ellen védő imádság interpretálása egy családi példán keresztül

A szent levél óvó-védő funkciójának szemléltetésére álljon most példaként egy családi történet előttünk. Úgy gondolom, ez az eset jól példázza a textus és a szöveget olvasó egyén viszonyának reciprocitását, kölcsönös egymásra hatást, amelyre többek között Svenbro is ráirányította a figyelmet az írásos kommunikáció mikroszociológiájával foglalkozva. A svéd kutató elmélete szerint az írott szó, vagy maga az író úgy használja az olvasót, ahogy egy eszközt vagy egy tárgyat használna (György, 2002, 58. o.), vagyis közvetítőként, egyfajta kommunikációs csatornaként.

E családi történet alátámasztja azt a Malcolm Parkers (2000, 101. o.) által megfogalmazott gondolatot, hogy az írás egy olyan látható nyelv, amely a szemem keresztül szól az elméhez. Emellett azt a feltételezést is megerősíti, hogy a kimondott szónak hatalma van, erőt szabadít fel, melynek hatását a többszöri ismétlés általi nyomatékositás még tovább fokozhat. A fent említett megtörtént esetből egyértelműen kitűnik, hogy a szöveg azáltal töltötte be a neki tulajdonított óvó-védő funkciót, hogy individuális jelentéssel telítődött. Erejét és hatékonyságát tehát verbális, nonverbális és lelki tényezők – köztük a szó megvalósulásába vetett hit – egyaránt befolyásolták.

A családi ereklyék között számon tartott szent levélre anyai nagymamám tett szert az 1970-es évek végén a nővérel, annak fiával és barátjával Bécsben közösen tett kirándulás alkalmával. Az egész napos városnézést követően a Stephansdom valamely lelki közösségének igen mély imádságos életet élő tagjánál szálltak meg. Vendéglátójuk aznap este is a házi oltár előtt imádkozott, és hívta nagymamámat, hogy csatlakozzon hozzá, aki örömmel kapcsolódott bele az Istennel folytatott beszélgetésbe. Lefekvéskor az idős hölgy egy kézzel írt cédulát nyújtott át neki, és azt mondta, hogy a rajta található betűk megóvják őt a golyó elleni veszedelmektől, csak helyezze a szíve fölé. A nagymamám ekkor nem gondolta, hogy már másnap, az akkori csehszlovákiai Novo Mestonál történő határátlépés során szükségük lesz az oltalomra. A vámárnyilatkozat kitöltésekor ugyanis némi adminisztrációs probléma támadt, s nyelvtudás hiányában a félreértés nem akart tisztázódni. A helytelenül kitöltött papírok miatt a vámtiszt először még türelmes volt, másodsor már 20 ezer cseh korona pénzbüntetést akart kiszabni rájuk. Végül kijött a béketűréséből, és nagymamáék egyszer csak azt vették észre, hogy a segítőkészség legkisebb jelét sem mutató vámtiszt élesre töltött fegyverrel áll velük szemben. Az első döbbenet és ijedtség után azonban nagymamámnak eszébe jutott a golyó elleni védelmet nyújtó fohász, melyet

először egyedül, majd közösen egymás után többször elismételve imádkozni kezdtek. Nagymamámnak a mai napig meggyőződése, hogy ennek az imádságnak, vagyis e sajátos, szakrális nyelven megfogalmazott, a szó teremtő erejébe vetett hiten alapuló, természetfeletti való kommunikációnak köszönhetően, hogy sértetlenül megúszták az ellenőrzést, és épségben hazaértek Sátoraljújhelybe.

E családi történet alátámasztja azt a Malcolm Parkers (2000, 101. o.) által megfogalmazott gondolatot, hogy az írás egy olyan látható nyelv, amely a szemem keresztül szól az elméhez. Emellett azt a feltételezést is megerősíti, hogy a kimondott szónak hatalma van, erőt szabadít fel, melynek hatását a többszöri ismétlés általi nyomatékositás még

tovább fokozhat. A fent említett megtörtént esetből egyértelműen kitűnik, hogy a szöveg azért töltötte be a neki tulajdonított óvó-védő funkciót, hogy individuális jelentéssel telítődött. Erejét és hatékonyságát tehát verbális, nonverbális és lelki tényezők – köztük a szó megvalósulásába vetett hit – egyaránt befolyásolták. A bemutatott példa alapján kijelenthetjük tehát, hogy a szent betűk kimondása egy olyan beszéddel végrehajtott tett, amely kihat használóinak érzéseire, gondolataira és ezáltal befolyásolja cselekedeteiket (Austin, 1979, 45–48. o.), vagyis képes specifikus válaszreakciót kiváltani az egyénből. E gondolat egybecseng McLuhan (1964, 23. o.) médiumról kialakított felfogásával, miszerint a médium maga az üzenet („the medium is the message”), s tulajdonképpen a médium fajtája határozza meg az üzenet tartalmát.

E családi történet érdekessége még, hogy Lengyel Ágnes tanulmányában rábukkantam nemcsak magára a *Szent levélre*, hanem az abban alkalmazott betűkombináció részleges megfejtésére is, amelyből kiderül, hogy az L. F. K. K. H. L. K. N. K. betűsor Jézus megtestesülésével, szervenésével és kereszthalálával áll kapcsolatban.³ Az írásjegyek funkciójuk szerint alkalmazott betűmágiák, amelyek pestiskeresztekkel, Zakariás-keresztel és önálló, apró szentképekkel hozhatók kapcsolatba. Következésképpen a szent levél e fajtáját egyaránt sorolhatjuk a mágikus (azaz meghatározott cél érdekében folytatott) és az elhárító, más néven apotropeikus imák közé.

Következtetések

Az írás-olvasás gyakorlata az alfabetizáción belül különféle kommunikációs szinteket nyitott meg, melyeknek egyik részét képezik a mennyei levelek. Megállapíthatjuk, hogy a populáris írás szervesen kapcsolódik a ponyvairodalomhoz, a mindennapi élet keretén belül gyakorolt íráshasználathoz, a tárgyi és szociális környezethez és új szokásokat, attitűdöket alakít ki, melyek alapvetően meghatározzák az írás használójának személyiségét és habitusát.

A dolgozatban említett példákban kitűnik, hogy a legtöbb szöveg Istent, Jézust, a Szentlelket és Szűz Máriát említi. Sok szent levél tartalmaz betegségelhárító ráolvasásokat is. A régebbi és az újabb iratok stílusa, hangvétele eltérő. Az újabb iratok már nem tartalmaznak fenyegetéseket, és az ígéretek konkrét részletességgel vannak megfogalmazva, amit Lengyel Ágnes az életmód és a hatalmi viszonyok átalakulásával, a demokratizálódás és a kereskedelem kiteljesedésével magyaráz.

A bemutatott apokrif jellegű kéziratok szövegek fontos kordokumentumok. Bár nem tekinthetők pontos forrásoknak, kiegészítik más tudományágaknak az adott korszakról összegyűjtött és feltárt anyagát. A szent levelek vizsgálatának jelentőségét abban látom, hogy egyrészt lehetőséget teremt a szent és a profán, az írott és az orális szövegek közötti bináris oppozíció feloldására, másrészt az íráshasználat változatos módjai, formái ráirányítják a figyelmet az íráshoz való viszonyulás egyéni sajátosságaira: az írás használójának személyiségjegyeire, szerepeire és habitusára.

Irodalomjegyzék

Austin, J. L. (1979): Hogyan cselekedjünk szavakkal. In: Pléh Csaba és Terestyéni Tamás (szerk.): *Beszéd-aktus – kommunikáció – interakció*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest. 45–48.

Bálint Sándor (1943): *Sacra Hungaria. Tanulmányok a magyar vallásos népélet köréből*. Veritas, Budapest.

Barbier, F. és Lavenir, C. B. (2004): *A média története Diderot-tól az internetig*. Osiris Kiadó, Budapest.

Bausinger, H. (1995): *Népi kultúra a technika korszakában*. Osiris–Századvég, Budapest.

Benczik Vilmos (2001): A Gutenberg-galaxis margójára. In: McLuhan, M.: *A Gutenberg-galaxis: a típus*

- gráfiai ember létrejötte. Trezor Kiadó, Budapest. 319–331.
- Bonfil, R. (2000): Az olvasás a középkori nyugat-európai zsidó közösségekben. In: Cavallo, G. és Chartier, R. (szerk.): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi Kiadó, Budapest.
- György Péter (2002): *Memex. A könyvbezárt tudás*. Magvető, Budapest.
- Habermas, J. (1993): *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása. Vizsgálódások a polgári társadalom egy kategóriájával kapcsolatban*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Jung Károly (1983): Baj ellen oltalmazó égi levél és áldás Gombos hagyományvilágában. *Hungarológiai Közlemények*, 10. 35. sz. 127–133.
- Jung Károly (1994a): További adatok a szent levelek használatához. In: *Üő: Órszerek könyve*. Forum Könyvkiadó, Újvidék. 18–19.
- Jung Károly (1994b): A törökbecsei komplex amulett. In: *Üő: Órszerek könyve*. Forum Könyvkiadó, Újvidék. 50.
- Inczei Géza (1942): Ellenséges golyó ellen védő imádság. *Ethnographia*, 53. 232–233.
- Keszeg Vilmos (2008): Alfabetizáció, írásszokások, populáris írásbeliség. Egyetemi jegyzet. KJNT–BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék, Kolozsvár.
- Lengyel Ágnes (2003): „...Én Jézus Krisztus magam tulajdon isteni kezeimmel írtam...” Égi levelek látomásban közvetített imádságok a palóc népi vallásosságban. In: Barna Gábor (szerk.): *„Oh, boldogságos Háromság” Tanulmányok a Szentháromság tiszteletéről*. Paulus Hungarus – Kairosz Kiadó, Szeged. 243–256.
- Lovász Irén (2002): *Szakrális kommunikáció*, Európai Folklor Intézet, Budapest.
- McLuhan, M. (1964): *Understanding Media: The Extensions of Man*. Penguin Books, New York.
- McLuhan, M. (2001): *A Gutenberg-galaxis: a tipográfiai ember létrejötte*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Molnár Ambrus (1986): A hajdúházi Szent Emberek és Szent Asszonyok Társasága. In: Tüskés Gábor (szerk.): *„Mert ezt Isten hagyta...” Tanulmányok a népi vallásosság köréből*. Magvető Könyvkiadó, Budapest. 423–426.
- Nagy Olga (1991): Az egyház/vallás szerepe a népi értékrend kialakításában. In: S. Laczkovits Emőke (szerk.): *Népi vallásosság a Kárpát-medencében I*. VEAB Néprajzi Munkabizottság, Veszprém. 10–13.
- Ong, W. J. (1998): A szöveg mint interpretáció: Márk idején és azóta. In: Nyíri Kristóf és Szécsi Gábor (szerk.): *Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig*. Áron Kiadó, Budapest. 143–165.
- Parkers, M. (2000): Olvasás, írás, interpretálás. A kora középkor szerzetesi gyakorlata. In: Cavallo, G. és Chartier, R. (szerk.): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Silling István (1992): Bajelhárító levelek a Vajdaságból. *Új Symposion*, 7–8. sz. 33–35.
- Sz. Kristóf Ildikó (1995): „Istenes könyvek – ördögös könyvek.” Az olvasási kultúra nyomai kora újkori falvainkban és mezővárosainkban a boszorkányperek alapján. In: *Népi kultúra – népi társadalom 18*.
- Sz. Kristóf Ildikó (2002): A számoktól a (jogi) szövegekig: alfabetizációtörténet, olvasástörténet vagy kommunikációtörténet? *Acta Papensia. A Pápai Református Gyűjtemények Közleményei II*. 1–2. sz. 3–6.
- Tóth Zsombor (2006): *A történelmem terhe. Antropológiai szempontok a kora újkori magyar írásbeliség textusainak értelmezéséhez*. KOMP-PRESS Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár.

Jegyzetek

¹ A Keszeg Vilmos (2008) által használt kifejezésen a szóbeliség és az írásbeliség együttes alkalmazását értem.

² A mágikus funkciójú tárgyak vizsgálatokor Jung Károly (1994a, 1994b) felhívja a figyelmet a talizmán és az amulett közötti alapvető különbségre. Úgy véli, hogy míg az amulett jellegű tárgyaknak érintkeznie kell a viselő testével, hogy az kifejtthesse óvó-védő szerepét, addig a talizmánnak már a birtoklása is ilyen erővel bír.

³ A két betűsor közül az első kilenc szent betű dekódolása ismert: L=lejöttél közénk Jézus, F=fáj a szíved a bűnös világért, K=Krisztust megkötötték miérettünk, K=Krisztust megostorozták miérettünk, H=halálra ítélték miérettünk, L=légy kegyelmes Jézus, bocsásd meg minékünk, K=keresztet hordoztál miérettünk, N=nagy kínokat szenvedtél miérettünk, K=keresztben meghaltál, életet adtál a világnak. A M. Ü. H. D. és a B. J. F. K. H. J. K. N. K. betűsor értelme még rejtve maradt.

¹ ELTE TTK, Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédiaipedagógia Központ

² ELTE TTK, Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédiaipedagógia Központ

³ MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport, SZTE Oktatáseméleti Kutatócsoport

⁴ German Institute for International Educational Research

Egy iskolai laptopprogram tanulságai: mobil számítógépek megjelenése a hazai iskolákban

A hordozható számítógépek osztálytermi bevezetésével új taneszköz jelent meg. Ez az IKT-val segített oktatás módszertanát is alapjaiban befolyásolta. Míg az interaktív tábla elsősorban a tanári bemutatót, a frontális oktatást színesíti, a laboratóriumi, helyhez kötött számítógépek elsősorban az egyéni munkát, addig a mobil számítógépekkel viszont a tanulók önállóan, párban és csoportban is, az iskola bármely, vezetékmentes hálózati hozzáféréssel ellátott helyszínén, kollaboratív módszerekkel dolgozhatnak. Kutatásunkban egy iskolai laptopprogram hatásvizsgálatán keresztül arra az oktatási innovációk értékelésénél mindig felmerülő alapkérdésre keressük a választ: inspirált-e korszerű pedagógiát ez az eszköz, a szoftverekkel kódolt interaktív megoldások életre kelnek-e, a mobil gépekkel rugalmasan, a tanulók képzeletét megmozgatva folyik-e az oktatás?

A vezetékmentesen hálózatba kötött és internetre kapcsolódó hordozható számítógépek tanulási célú, iskolai használata világszerte növekszik (Penuel, 2006), hiszen a mobil technológiák elterjedésének köszönhetően az információs és kommunikációs technológiával (IKT) támogatott tanulás egyre szélesebb körben biztosítható (Lei és Zhao, 2008). Az iskolákban a pedagógusok célja immár nem a számítógépek használatának elsajátítása, hanem ezek integrálása a pedagógiai folyamatba, az egyéni és csoportos tanulás új módszereinek meghonosítása. Az elmúlt évtizedben világszerte, így hazánkban is megjelentek a tanulói laptopprogramok (1:1, one-to-one, egynek-egyét, egy gyereknek egy gép), reflektálva az elmúlt évtizedben végbement információs és kommunikációs technológiai forradalomra és az ehhez kapcsolódó módszertani megújulási kényszerre.

Az IKT-eszközök nemcsak a tudáselsajátítás folyamatát befolyásolják. Ezekkel az eszközökkel az iskolai és az otthoni tanulás nem különül el egymástól, hiszen a legfontosabb segédeszközök és információk állandóan hozzáférhetők. A személyre szabott értékelés folyamatossá és oktatás valamennyi szereplője számára könnyebben átláthatóvá és hozzáférhetővé válik (Lenhart, Madden, Macgill és Smith, 2007). Az ilyen tanulói laptopprogramok segíthetik az iskolákat abban, hogy ne csak esetlegesen, hagyományos taneszközök kiegészítéseként jelenjen meg egy-egy IKT eszköz, hanem rendszeresen alkalmazzák, a tanítási-tanulási folyamatba integrálják azokat, és az iskolák a technoló-

gia használatával átalakuljanak (*Roschelle és Pea, 2002; Hunya, Kőrösné, Tartsayné és Tibor, 2011*).

Az iskolai laptopprogramok jellemzően arra törekednek, hogy a diákok számára mobil számítógépeket biztosítsanak azzal a céllal, hogy a tanulók a tanórákon és otthon elérhessenek digitális tankönyveket, hogy jegyzeteiket elektronikus formában elkészíthessék, hogy elektronikus tesztek segítségével felmérhessék tudásukat. Tanulmányunkban áttekintjük a nemzetközi laptopprogramok főbb tanulságait, és ismertetjük a Classmate PC laptopok bevalásával kapcsolatos kutatásunk eredményeit.

Tanulói laptopprogramok külföldön és Magyarországon

Az iskolák hordozható számítógéppel való ellátására már a kilencvenes évek közepétől láthatunk példákat. Az első laptop számítógéppel felszerelt iskolákat az Amerikai Egyesült Államokban találjuk, ahol nagyobb volumenben először az Apple oktatási programja, a Buddy System Project (Iskolatárs projekt) (*Rockman és Sloan, 1995*) és a Microsoft Anytime, Anywhere Learning (Bármikor, bárhol tanulás) elnevezésű programja keretében (*Rockman, Chessler és Walker, 1998*) biztosítottak az iskoláknak gépeket, s dolgoztak ki új pedagógiai módszereket.

Mára világszerte egyre több iskola vesz részt tanulói laptopprogramban, egyre gyarapodik a tanulói laptopokat használó tanárok és tanulók száma, azonban a laptopok növekvő elérhetősége az osztálytermi környezetben nem feltétlenül vezet a tanítási-tanulási folyamat javulásához (*Rutherford, 2004; Smeets, 2005; Lim és Chai, 2008; Lowther, Strahl, Inan és Ross, 2008*). Számos kutatás rámutatott arra, hogy a technológia integrálása az osztálytermi oktatási folyamatba lassú és komplex folyamat (*Ertmer, Gopalakrishnan és Ross, 2001; Valcke, Rots, Verbeke és van Braak, 2007*).

Az OLPC programok – minden gyermeknek saját laptop

2005. januárban, a svájci Davosban, a Világgazdasági Fórumon Nicholas Negroponte ismertette a One Laptop Per Child – OLPC (Minden gyermeknek saját laptop) koncepcióját. Egy olyan, olcsó, kimondottan tanulási célra tervezett, de nem csak az iskolában használható, hordozható számítógép megvalósításának terveit ismertette, amely ambíciózusan meg kívánja reformálni a fejlődő országok oktatási rendszereit, elősegítve ezzel a régiók kulturális és gazdasági fejlődését (*Kraemer, Dedrick és Sharma, 2009*). A számítógép árát mindössze 100 dollárra tervezték. Ez a bejelentés új hordozható-számítógép-kategóriát teremtett, a netbook kategóriát, mely a notebooknál, illetve a laptopnál kisebb méretű, internet-hozzáféréssel rendelkező, hordozható számítógépre utal. Röviddel ezután olyan neves gyártók jelentek meg ezen az új piacon, mint például az Intel, az ACER, az ASUS, a Hewlett-Packard. Az OLPC számítógépet úgy tervezték, hogy biztosítsa az önálló tanulást és a közvetlen felfedezést. Olcsó és tartós hardver megépítése volt a cél, és ez alapvetően más laptopot eredményezett, mint a korábbi, irodai vagy szabadidős célú fejlesztések. Az akkumulátor élettartamának növelése, a kijelző, a hálózati kapcsolatkezelés, billentyűzet és más komponensek felhasználóbarát fejlesztése és a por- és ütésálló, tartós felépítés alapkvetelménynek számított. A fejlesztéseket a Massachusetts Institute of Technology Lab (MIT), az OLPC és egy tajvani cég végezte kooperációban. Az OLPC által gyártott mobil számítógépből (XO laptop) számos ország körmánya rendelt (nagyobb megrendelések: Peru: 870.000, Uruguay: 460.000, Ruanda: 120.000, Argentína: 60.000, Mexikó: 50.000, stb. (forrás: www.olpceu.org). Például a Peru által rendelt mintegy 870.000 OLPC laptop nem csak a nagyobb városokba jutott el,

de a kisebb településekre és az amúgy nehezen megközelíthető hegyi falvakba is. A technológia innovatív és követendő (tartósság, képernyő olvashatósága napfényben, alacsony energiafelvétel), azonban önmagában az innováció terjedése nem csupán technológia kérdése, sokkal fontosabb, hogy milyen a társadalmi és a kulturális környezet (Avgerou, 2001; Warschauer, 2003).

Számos, az alkalmazást vizsgáló kutatás jutott arra a következtetésre, hogy az innováció meghiúsulhat, amennyiben nem veszik figyelembe a célkörnyezet szociális és kulturális hátterét, működési mechanizmusait (Kraemer és mtsai, 2009). Így az etiópai és az uruguayi OLPC-beválásvizsgálat során az előnyökön kívül számos problémát jelentettek a kutatók, mint például nem jól működő beviteli eszközök, hálózatra kapcsolódási problémák, nem mindig jól funkcionáló szoftverek, illetve a tanárok képzése (Härtel, 2008; Hooker, 2008; Hourcade, Beitler, Cormenzana és Flores, 2008). A perui program beválásvizsgálata szintén a tanárok képzésének átgondolatlanságára és az ebből adódó problémákra hívja fel a figyelmet. A tanárok világszerte csak ritkán használják ki a mobil számítógépek adta tanítási lehetőségeket (Simon, 2008, idézi: Kraemer és mtsai, 2009).

Az iskolai laptopprogramok rendszer-innovációként (Kraemer és mtsai, 2009) értelmezhetők, ami olyan elemek rendszerbe illesztését foglalja magába, mint a hardver, a hálózati struktúra, az alkalmazások, vagy az olyan kapcsolódó szolgáltatások, mint a telepítés, a betanítás, a javítás és a technikai támogatás.

Az OLPC-kezdemenyezések elemzése alapján összességében elmondható, hogy az iskolai laptopprogramok bevezetése és meghonosítása érdekében elengedhetetlen a helyi környezet, a kultúra megismerése és megértése. Az innovatív technológiák nem lehetnek önmagukban sikeresek, a technológiát integrálni kell a meglévő környezetbe, használati helyzetekbe, ösztönözni az eszközök megértését és használatát, támogatást nyújtani, visszacsatolást szerezni és adni.

Az ACER iskolai laptopprogramja

A 2011-ben zárult, a European Schoolnet által koordinált, hat ország (Franciaország, Németország, Olaszország, Spanyolország, Törökország és Nagy-Britannia) részvételével végzett osztálytermi laptophasználat beválásvizsgálatában ACER laptopokat használtak, országonként 50–50 iskolában. A vizsgálat célja a tanulókat laptopal felszerelő taneszköz-disztribúciós módszer, a korábban már említett 1:1 laptophasználat pedagógiai módszerekre gyakorolt hatásának vizsgálata volt (Vuorikari, Garoia és Balanskat, 2010). A projekt eredményeiből kiderül, hogyan alkalmazzák a pedagógusok az Acer laptopokat az iskolában és azon kívül, egyéni és kollaboratív munkában, oktatásra és szabadidőben. Ebben a projektben a részt vevő diákok a tanítási idő után is magukkal vihetik hordozható számítógépeiket, hogy a házi feladatok megoldása után szabadon játsszanak vagy kommunikáljanak az eszköz segítségével.

Az első eredmények értékeléséből¹ kiderül, hogy a tanárok túlnyomó többsége a gyártó által szervezett első bemutatók tapasztalatai alapján jelentős tanulói teljesítményjavulást vár a mobil eszközöktől. A pedagógusok egyharmada azonban óvatos: szeretnének először kollégáik jó tapasztalatairól meggyőződni, mielőtt maguk is kipróbálnák az eszközöket. (Ez az eredmény országonként jelentős eltéréseket mutat, például a franciáknak nincs szükségük efféle külső megerősítésre). A legtöbb tanár a tanulók egyéni munkájának testreszabásában látja a netbookok legfőbb előnyét, és elsősorban gyakoroltatásra kívánja használni a gépeket (Vuorikari és mtsai, 2010).

Érdekes eredménye a már publikált elővizsgálatnak (Vuorikari és mtsai, 2010), hogy a kísérletre vállalkozó pedagógusok kétharmada úgy véli, közepes vagy annál is gyengébb

IKT-kompetenciával rendelkezik – mégis önként vállalkozik az új digitális segédeszköz kipróbálására. Ezenfelül érdekes az az eredmény is, hogy a tanárok szerint a laptopok a diákok intellektuális teljesítményére is kedvező hatással vannak. A hordozható számítógépek fejlesztő hatásával kapcsolatban azonban eltérő módon vélekednek a gyakorlott, szakértői szintű információs és kommunikációs technológiai készségekkel rendelkező pedagógusok, mint a gyakorlatlanabb, alapszintű készségekkel rendelkező kollégáik.

A Hewlett-Packard laptophasználati projektjei

A Hewlett-Packard (HP), az Intel és a Microsoft kiemelten kezeli a számítógépek iskolai és tanulási, tanítási célú használatának ösztönzését, az 1:1 tanulói számítógép- és laptopprogramokat. A HP informatikai megoldásai szinte teljesen lefedik az általános, középiskolai és felsőoktatási felhasználási területeket. Tanítási alkalmazások és az önálló tanulást megkönnyítő eszközök egyaránt találhatóak a megpályázható kínálatban. A cég az iskolák számára laptop- és táblaszámítógép-beszerzéseket, technikai és szakmai közösségépítő és fenntartó támogatást biztosít pályázati formában. Egyaránt ösztönzi a laptop- és a táblaszámítógépek oktatási felhasználását, ezen felül évről évre különböző iskolákat is támogat.²

Intel Iskolai Laptop (Classmate PC) Program

Az Intel azzal a célkitűzéssel van jelen az oktatásban, hogy a tanulókat és közösségeiket segítse érvényesülni a globális gazdasági rendszerben, s ehhez osztálytermi technológiai és módszertani eszközökkel, megoldásokkal járuljon hozzá. Az oktatás megújulását innovációval, a tanárok szakmai, módszertani továbbképzésével és szakmai közösségek fejlesztésével is támogatja.

Erre jó példa Macedónia oktatási intézményeinek ellátása információs és kommunikációs technológiával, azon belül is az osztálytermi tanulás során minden gyermek részvételére építő 1:1 alapú mobil számítógépekkel. A macedón kormány abból a célból határozta el a program megvalósítását, hogy az információs és kommunikációs technológiák segítségével modernizálja az oktatási rendszert. Fontosnak tartotta, hogy azt az iskolarendszer legelső lépcsőfokánál, az alapfokú képzésnél kezdje. Az elhatározás szerint minden általános iskolás gyermek részére biztosítanak egy hordozható számítógépet. A korábban ismertetett One Laptop Per Child (Minden gyermeknek saját laptop) akcióhoz hasonló, Computer for Every Child (Számítógépet minden gyereknek) elnevezésű kezdeményezést a macedón Információs Társadalom Minisztérium, az Oktatás és Tudomány Minisztérium, az Intel, az Oktatásfejlesztési Akadémia és az amerikai Nemzetközi Fejlesztési Ügynökség (United States Agency for International Development, USAID) kooperációjában valósították meg. Az USAID finanszírozta a projektet (*Intel*, 2010). A projekt elsődleges céljai: az iskolák megújítása és az energiafelhasználás hatékonyságának fejlesztése; az információs és kommunikációs technológiákhoz való hozzáférés szélesítése és oktatásbeli értékének mélyítése; a matematika és a természettudományos tárgyak minőségének fejlesztése az általános iskolákban; a tanulói értékelési rendszer fejlesztése, modernizálása és pontosabbá tétele; valamint a tanulók 21. századi munkapiaci készségeinek fejlesztése.

A projekt az Intel Learning Series nevű programja alapján valósult meg. Méretéből fakadóan olyan komplex megoldásban kellett gondolkodni, amely magába foglalta a hardver, a szoftver és az ezekre épülő szolgáltatások integrált, holisztikus tervezését, megvalósítását és fejlesztését. A projekt pilot jelleggel indult 2006-ban, kevés iskolával,

ezt követte a szélesebb körű bevezetés 2009 novemberében. A tanulóktól, a pedagógusoktól és a szülőktől kapott visszajelzések azt mutatják, hogy valamennyi érintett elfogadta és örömmel használja az új oktatástechnológiai eszközöket.³

Első körben mintegy 1500, ezt követően pedig újabb 5000 pedagógust képeztek ki a laptopok módszertani használatára. A tanárok közötti kommunikáció és információcsere egyik új és hatékony eszköze az online kapcsolathálózatban történő közösségszervezés és -szerveződés. Ennek egyik példája a Facebook online közösségi hálózatban az Intel által a tanárképző közösség számára létrehozott és működtetett csoport. Ennek 2013 őszén több, mint 1700 tagja volt. Ezt a felületet a tanításban hasznosnak vélt tartalmak és tapasztalatok megosztására használják a csatlakozó pedagógusok. A közösség összetartó, tagjai között gyakori az információcsere és a tapasztalatok megosztása.

A diákok a Classmate PC számítógépeket többek között természettudományos vizsgáldásokhoz, művészeti projektek megvalósítására, történetek írására, a beépített kamerával felvételek készítésére használják, de kizárólag csak az osztályteremben – a gépeket nem vihetik haza. Ez a program tehát a 1:1 programok közül az iskolai mobil számítógépesítéssel kapcsolatos akciók közé tartozik, nem pedig a „Minden tanulónak laptopot” típusú, a mobil technológiát az otthoni tanulás és szórakozás területére is kiterjesztő programok közé. A pedagógusok rendszeresen találkoznak a tanulók szüleivel, hogy megbeszéljék a számítógépek használatából fakadó aktualitásokat, előnyöket és a felmerülő problémákat, mint például az internet használatának biztonsági kérdéseit, melyek a gyerekek számítógép-használati ismereteinek szerves részét kell képezzék.

A sikerek és eredmények mellett a macedón oktatásirányítás számára a tanárok oktatástechnológiai továbbképzése jelenti a következő nagyobb kihívást, valamint az, hogy képessé tegyék a pedagógusokat az oktatási tartalmak készítésére. A tanárok továbbképzését kötelező szakmai fejlesztési tevékenységek – műhelymunka, szemináriumok – biztosításával és a tanárok szakmai teljesítményének monitorozásával éri el a kormányzat.

Hazai kezdeményezések

Magyarországon az 1:1 laptop modell jellemzően iskolai laptop-használatot jelent. Tudomásunk szerint a korábban soha nem volt olyan közoktatási beszerzési akció, amely hazavihető és korlátozás nélkül használható laptopokhoz juttatta volna a tanulókat (Tóth, Molnár és Csapó, 2011).⁴ Az első országos méretű iskolai laptopprogram 2007-ben indult el a Miniszterelnöki Hivatal, az Oktatási és Kulturális Minisztérium, a Gazdasági és Közlekedési Minisztérium, a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség és az Intel közötti, a Classmate PC osztálytermi és iskolán kívüli felhasználására vonatkozó egyetértési megállapodással. A partnerek a felhasználáshoz kapcsolódó módszertani fejlesztések és a pedagógus-továbbképzés megvalósítását vállalták, és két iskolában⁵ pilot jelleggel laptop-osztálytermeket hoztak létre. 2008 februárja óta dolgoznak a két iskola diákjai – tanári irányítás mellett – laptopokkal támogatott tanórákon. A közoktatási intézmények IKT-eszközfejlesztését nagy részben az elmúlt években indított Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program (TIOP) pályázatok és a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) pályázatok támogatták, melyek keretében az iskolák egyrészt interaktív táblák, tanulói laptopok, projektorok beszerzéséhez, másrészt a sikeres használathoz elengedhetetlen tartalomkészítési és módszertani fejlesztési pályázatokra kérhettek és kaphattak támogatást.

A 2009. évi TIOP⁶ pályázatban 151 projekt keretében, 294 közoktatási intézmény részesült laptop számítógépekkel felszerelt tantermek létesítését finanszírozó támogatásban.⁷ Ezekben a tantermekben minden tanuló saját hordozható számítógépén dolgozhat a tanítási órán. A gépek nem kerülnek a tanulók tulajdonába, hiszen iskolánként csak

egy-két tanterem felszereléséhez elegendő gépet kapnak az iskolák. A tanórákon viszont minden tanuló megismerkedhet a hálózatba kötött, hordozható gépek használatával. A pályázat tanári és tanulói laptopok mellett ezek tárolására és töltésére alkalmas tároló, valamint a hálózatos használathoz nélkülözhetetlen eszközök beszerzését is lehetővé tette.

A Közoktatási Információs Rendszer (KIR) statisztikai adatbázisa, az Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program (OSAP) alapján 2011-ben az 5007 általános és középiskola 83.527 hordozható számítógéppel rendelkezett – ez a teljes számítógép-állomány 23,8 százaléka. Az iskolai laptopok elterjesztésének kormányzati támogatása tovább folytatódik, a TIOP⁸ pályázat keretein belül újabb források igényelhetők a közismereti tárgyakba beépült, az IKT által támogatott kulcskompetenciák fejlesztéséhez szükséges alpinfrastruktúra biztosítására.

Az iskolai laptophasználat infrastrukturális feltételei

A hordozható számítógépek osztálytermi megjelenésével alapvetően új taneszköz jelent meg, az IKT-vel segített oktatás módszertana új esélyt kapott. Az interaktív tábla a tanári bemutatót színesíti, a laboratóriumi, helyhez kötött számítógépek pedig elsősorban az egyéni képzést, a technikai képességek fejlesztését szolgálják, tanári irányítással. A mobil gépekkel viszont a diákok önállóan, párokban, és csoportokban is, az iskola bármely (vezetékmentes hálózati kapcsolattal ellátott) helyszínén, együttműködést támogató módszerekkel dolgozhatnak. Az alábbiakban áttekintjük azokat a problémákat, melyeket a hordozható számítógépek iskolai használatával kapcsolatos felmérések vizsgáltak.

Korábbi vizsgálatok feltárták, hogy a tanárok elsősorban szövegszerkesztő, táblázatkezelő, prezentációs és internetböngésző szoftvereket használtak laptopjaikon a tanórákon (*Walker és Rockman, 1997; Rockman és mtsai, 1998; Lowther, Ross és Morrison, 2003; Russell, O'Brien, Bebell és O'Dwyer, 2003; Hill és Reeves, 2004; Russell, Bebell és Higgins, 2004*). Zucker és McGhee (2005) rámutat arra, hogy a tanárok a laptopok segítségével jobban hozzáférnek az interneten elérhető friss, tanuláshoz és tanításhoz használható információforrásokhoz. Azt is tudjuk, hogy a hálózatba kapcsolt, órán használt tanulói laptopok használata megváltoztatja tanítási szokásaikat, előtérbe kerül a tanulóközpontúbb, konstruktivista megközelítésű órák tervezése, ami több ösztönzésen, vezetésen alapuló óravezetést eredményez (*Hill és Reeves, 2004; Russell és mtsai, 2004*). Azok a tanárok, akik használták tanulóikkal a laptopokat a tanórák során, többet alkalmazták a konstruktivista pedagógia módszereit (*Altalib, 2002; Lowther és mtsai, 2003*), tanulóközpontú környezeteket hoztak létre a tanulás érdekében (*Mouza, 2008*). Ugyanakkor Mouza megjegyzi, hogy viszonylag kevés az olyan vizsgálat, amely arra irányul, hogyan, mikor, milyen intenzitással használják a tanárok a hordozható számítógépeket tanórai tevékenységeik során.

Az iskolai laptopprogramokban a gépek üzemeltetését és karbantartását támogató infrastruktúra – hozzáférés a laptopokhoz, hálózati kapcsolat – és a technikai kérdésekre, valamint a problémákra történő megfelelő reagálás kritikus tényező lehet. A tanárok számára ilyen probléma többek között a hálózati kapcsolat megbízhatatlansága, beállításának bonyolultsága és időigényessége (*Tatar, Roschelle, Vahey és Penuel, 2003; Hill és Reeves, 2004*). Ezen felül, a megfelelő számítógépellátás és hálózati kapcsolat mellett is előfordulhat, hogy a tanárok úgy érzik, nincs megfelelő, azonnal rendelkezésre álló technikai személyzet, ez pedig megghiúsíthatja a technológia tanmenetbeli integrálását (*Molina, Sussex és Penuel, 2005, idézi Penuel, 2006*).

A kutatás céljai

Az oktatási informatikával kapcsolatos korábbi kutatásainkból (Kárpáti, 2003; Venezy és Kárpáti, 2004; Kárpáti és Timár, 2008; Kárpáti és Dorner, 2008; Kárpáti, Hunya, Lakatosné és Timár, 2008; Lakatosné és Kárpáti, 2009) nyilvánvalóvá vált, hogy az innovációk sikerességének leglényegesebb tényezője nem az infrastruktúra, hanem a pedagógus. Ezért ebben a vizsgálatban az ő véleményük, ambícióik, múltbeli és tervezett digitális pedagógiai tevékenységük megismerésére törekedtünk. Magyarországon az Oktatási és Kulturális Minisztérium 2009. évi informatikai iskola-felszerelési programja keretében 69 iskola jutott Classmate PC számítógépekhez.

Az iskolai laptopok tanórai használatában rejlő egyik lehetőség, hogy kibővítse a hagyományos tantárgyak eszköztárát, és módszertani megújulást hozzon a tanórai munkába. Ehhez azonban szükséges, hogy ne csak az informatika, számítástechnika termékekben legyenek elérhetők a Classmate PC mobil számítógépek.

Kutatásunkban fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy az egyes iskolákban

- hol és hogyan helyezik el, milyen feltételek mellett használják a laptopokat, azok mennyiben kiegészítői a meglévő IKT-eszközöknek,
- kik, hol és hogyan, milyen eredménnyel használják a laptopokat tanulási, illetve tanítási céllal,
- milyen kezdeményezések segíthetnék a laptopok hatékonyabb iskolai használatát.

A kutatás módszerei

Mérőeszközök

Vizsgálatunkban a nemzetközi gyakorlathoz igazodva vállaltuk a különböző adatgyűjtő eszközök kombinált alkalmazását. Az adatgyűjtést egyrészt rendszergazdák és pedagógusok számára készített kérdőívek, másrészt esettanulmányok (helyszíni megfigyeléssel kísért interjúk) segítségével végeztük.

A rendszergazdák számára készített mérőeszközzel elsődleges célunk annak feltárása volt, hol, hogyan tárolják a mobil PC-ket az iskolákban, milyen feltételek mellett férhetnek hozzá a pedagógusok azokhoz, továbbá háttéradatokat kérdeztünk az intézménnyel és a géphasználattal kapcsolatban. A kérdőív 19 tételt tartalmazott, 16 zárt és 3 nyílt végű kérdést tettünk fel. A kérdőívben a program keretében kapott laptopok (1) tárolási helyére, módjára, (2) használóinak körére, (3) a használat feltételeire, (4) a karbantartás körülményeire, illetve (5) az iskolák IKT-felszereltségére kérdeztünk rá.

A pedagógus kérdőívvel annak feltárását céloztuk, milyen célra, hogyan, milyen gyakorisággal használják a laptopokat a pedagógusok, milyen nehézségekbe ütköztek a működtetés során, továbbá az eredmények magyarázatát segítő háttérinformációkat gyűjtöttünk (például a számítógép-használati szokásokról). A kérdőív kilenc részkérdővből épül fel, összesen 92 tételt tartalmaz.

1. A laptopok használatának technikai feltételei (3 kérdés): hozzáférés, a pedagógusok által használt IKT-eszközök az oktatásban.
2. A laptopok tanítási célú használatának elsajátítása (10 kérdés): a használat elsajátítását segítő formális és informális keretek (például segítő személyek, projektek, továbbképzések).
3. A laptopok alkalmazása (10 kérdés): a használat gyakorisága, alkalmazása a tanítási folyamat egyes fázisaiban, egyes tanítási módszerek esetén.
4. A laptopok használatával kapcsolatban felmerülő problémák (5 kérdés): jellemzően nyílt kérdések segítségével a felmerült problémák, kihívások feltárása.

5. Alkalmazott elektronikus tananyagok, források (10 kérdés): a laptopokkal támogatott órák során használt tananyagok, források megnevezése.
6. Kommunikáció és együttműködés a tanulókkal (5 kérdés).
7. Számítógép és alkalmazás, használat (33 kérdés): a használat gyakorisága, használt programok, közösségi hálózatokban való részvétel.
8. A laptop-alapú tanóra egy foglalkozásának leírása (10 kérdés): egy tanóra bemutatása és az elemzéshez szükséges háttér adatok (például évfolyam, osztálylétszám), a laptopok szerepe a tanórán.
9. Háttér adatok (6 kérdés): a pedagógusok demográfiai jellemzői (például nem, életkor, iskolai végzettség), illetve az általuk oktatott tantárgyak.
10. A kitöltött kérdőívről alkotott vélemény: további lehetséges kérdések, javaslatok.

Ebben a tanulmányban a tíz kérdéscsoport közül nem érintjük a 6. és 8. témakört.

Minta

A kutatás során minden intézményt felkerestünk, amelyik Intel Classmate PC mobil számítógépekhez – a tanulmány további részében minden esetben a laptop, mobil számítógép, hordozható számítógép kifejezéseket használjuk – jutott az Oktatási és Kulturális Minisztérium 2009. évi informatikai iskola-felszerelési programja, a HEFOP 3.1.3/b/09/03 pályázat keretében. A 67 iskolából 43 általános iskola (63 százalék), 10 középiskola (15 százalék), 13 szakközépiskola (19 százalék) és 1 nevelési-oktatási központ (1 százalék). Ezek az oktatási intézmények az Intel oktatási programja keretében jutottak Intel Classmate PC számítógépekhez. Felkeresésünkre 47 iskola válaszolt (71 százalék).

A rendszergazdák számára készített kérdőívet 42 fő töltötte ki 41 oktatási intézményből, 42 telephelyről. A válaszok kétharmada általános iskolákból, harmada középiskolákból érkezett.

A tanári kérdőívet 41 iskola 89 pedagógusa töltötte ki. Öt olyan iskolából is érkezett kitöltés, ahonnan a rendszergazdától nem érkeztek válaszok. A válaszadó pedagógusok aránya nem követi a közoktatásban a pedagógusok nemek szerinti megoszlását, mintánkban a férfi pedagógusok túlréprezentáltak, arányuk 33 százalék. A számítástechnika/informatika tantárgyat oktató pedagógusok a mintában felülreprezentáltak. A válaszadók a 25–60 éves korosztályból kerültek ki. A mintába került pedagógusok 62 százaléka alapfokú oktatási intézményben, 29 százalékuk középfokú oktatási intézményben tanít, közel tizedük mindkét iskolafokozaton tart órát. A pedagógusok 55 százaléka főiskolai végzettséggel rendelkezik, 44 százalékuk egyetemi diplomával; ez megfelel a minta iskolafokozatok közötti eloszlásának.

Adatfelvétel

A kérdőíves adatfelvételt elektronikus úton végeztük, válaszádsra a pedagógusoknak és a rendszergazdáknak 2011. április-május között volt lehetőségük. A kérdőív kitöltése önkéntes volt, az adatgyűjtés névtelenül történt. A rendszergazdai kérdőív kitöltése átlagosan 10, a tanári kérdőív megválaszolása átlagosan 30 percet vett igénybe.

A mobil számítógépek iskolai sorsa: a vizsgálat eredményei

Infrastruktúra

A laptopok tanórai használata az intézmény IKT-felszereltségétől függően eltérő lehet. A pedagógusok számára elérhető és a laptopokkal együtt használható technológiák lehetővé teszik a laptopok széleskörű felhasználását, emiatt fontosnak tartottuk, hogy megvizsgáljuk az iskolák infrastrukturális ellátottságát. Az iskolák információs és kommunikációs technológiával való felszereltségét az internetkapcsolat típusával és a mobil számítógépek használatát kiegészítő eszközökkel – projektor, interaktív tábla, webkamera, fülhallgató, mikrofon – való ellátottság vizsgálatával mértük. Feltételeztük, hogy ezek megfelelő indikátorai az iskolák felszereltségének, mivel a mobilszámítógépek mennyisége jelzi annak mértékét, milyen informatikai használati lehetőségeket tud adni az iskola a tanárok és a diákok órai számítógép-használata számára, ugyanakkor az, hogy milyen módon kapcsolódik az iskola a globális hálózatokhoz, jelzi, hogy milyen lehetőségeket ad a hálózati struktúra az osztálytermi munka hálózatba szervezéséhez.

Valamennyi iskola szélessávú (gyors) internetkapcsolattal rendelkezik, kétharmaduk ADSL kapcsolattal csatlakozik az internetre, kevesebb, mint ötödük (18 százalék) optikai, és közel ugyanennyi kábeltet használ.

A tanórai laptophasználat kiegészítésére az iskolák legtöbbszörében (95 százalék) a tanárok rendelkezésére áll projektor, illetve majdnem minden intézményben (91 százalék) interaktív tábla. Az iskolák negyedében található a tanulói gépekhez is csatlakoztatható mikrofon és webkamera, fülhallgató ennél nagyobb arányban, az iskolák közel felében – ezek az eszközök az audiovizuális kommunikáció gazdagításában kaphatnak szerepet a tanórai foglalkozásokon. Az iskolák alacsony hányadában (12 százalék) található meg a felsorolt felszerelések mindegyike, 29 százalékukban ugyanakkor csak interaktív tábla és projektor szerepel az oktatást támogató kiegészítő IKT-eszközök között.

Az intézmények többségében a Classmate PC-ket nem egy helységben tárolják, hanem megosztva, például a számítástechnika terem mellett a szaktantermekben. A laptopokat jellemzően valamilyen szaktanteremben (78,6 százalék), illetve a számítógépes teremben (50 százalék) helyezik el, de tárolják könyvtárban (23,8 százalék) és a tanári szobában (15,7 százalék) is. Az iskolák közel fele (46 százaléka) vásárolt a Classmate PC laptopok tárolására és töltésére alkalmas mobil tárolóegységeket, közel harmaduknak van lehetősége minden gépet ilyen speciális szerkényben elhelyezni. Ezek a szerkények megkönnyítik a gépek mozgását egyik teremből a másikba, illetve egy kis helyen tölthetők egyidőben. Az iskolák közel fele nem tudta vállalni a beszerzés költségeit. Néhány iskolában megfigyelhető az elérhető összes információs és kommunikációs eszköz integrált és intenzív alkalmazása, amely segítségével a tanulók több információhoz, forráshoz és tanulási lehetőséghez juthatnak. A megkérdezett pedagógusok szerint a számítógépteremben megtartandó órákat nehezebb és körülményesebb ütemezni, és ehhez mindig költözni kell a diákokkal. Hasonló eredményekről tudósít *Adelman, Donnelly, Dove, Tiffany-Morales, Wayne és Zucker* (2002).

A laptopokhoz minden pedagógus hozzáférhet az iskolákban kialakított formális – az iskolák 37 százaléka készített külön szabályzatot – vagy informális szabályok betartása mellett. Minden pedagógus használhatja a tanórai munka során a gépeket, az iskolák kétharmadában mind arra, hogy különböző szakköri tevékenységek során is igénybe vegyék. A tanulók minden esetben felügyelet mellett használhatják a gépeket. A pedagógusok háromnegyede tanítási órákon kívül is hozzáférhet a gépekhez, néhány esetben (17 százalék) a pedagógusoknak lehetőségük van otthon is használni a laptopokat.

Majdnem minden iskolában (90 százalék) jelöltek ki karbantartót a gépekhez. Azokban az intézményekben, amelyekben nincs kijelölt személy, a laptopokat jellemzően a tanítás során azokat használó pedagógusok és a rendszergazda közösen tartja karban.

A rendszergazdától kapott válaszok alapján az iskolák kétötödében (40,5 százalék) a pedagógusok 1–20 százaléka használta már a pályázatban kapott laptopokat, az iskolák közel harmadában a tanárok 21–40 százaléka, és csupán néhány iskola van (5 százalék), ahol minden pedagógus legalább kipróbálta a gépet.

A kérdőívet kitöltő iskolák kétharmadában csupán minden ötödik pedagógus használja a gépeket rendszeresen, és vannak olyan iskolák – bár ezek aránya alacsony (7 százalék) –, ahol nincs olyan pedagógus, aki rendszeres használója lenne a laptopoknak. A rendszergazdák válaszaival arra utalnak, hogy a laptopok csak kevés oktatási intézményben épültek be a mindennapi tanítási-tanulási gyakorlatba.

A laptopok használatának gyakorisága a különböző tanórákon

Kérdőívünkben arra kértük a rendszergazdákat, sorolják fel azt a három tantárgyat, amely esetében a leggyakoribb a laptopok használata. Válaszaik alapján (1. táblázat) a laptopokat leggyakrabban matematika órán használják, ezt követi a magyar nyelvtan és irodalom, a történelem, az idegen nyelv, földrajz és biológia óra említése.

1. táblázat. A laptopok leggyakoribb alkalmazása tantárgyak szerint a rendszergazdák válaszaik alapján

Tanított tantárgy	Említések (%)
Matematika	26
Magyar nyelvtan és irodalom	19
Informatika	17
Idegen nyelv	14
Biológia	9
Földrajz	9
Történelem	7
Természetismeret	6
Kémia	6
Fizika	5

A tanárok említései alapján a laptopokat használó tanárok többnyire matematika (26 százalék), magyar (19 százalék), informatika (17 százalék) órákon alkalmazzák a számítógépeket. Használják a nyelvtanításban is – angol (9 százalék), német (5 százalék) –, de találunk példát biológia (9 százalék), földrajz (9 százalék), történelem (7 százalék), természetismeret (6 százalék), kémia (6 százalék) és fizika (5 százalék) tantárgyak keretében történt laptophasználatra is. Középiscolákban elvétve, de találkozhatunk szaktantárgyi alkalmazással is – például ételkészítés (1 százalék), élelmiszerismeret (1 százalék), gazdasági ismeretek (1 százalék). A laptopokat gyakrabban használják az általános iskola felső évfolyamain tanuló diákok (68 százalék), mint az alsó tagozatos gyerekek (32 százalék).

A tanárok a hordozható számítógépet gyakran használják projektorral (94,4 százalék) és interaktív táblával (87,6 százalék). Az eszközök használati gyakorisága viszont jelentősen eltér a tanítási-tanulási fázis függvényében, a projektort és az interaktív táblát gyakrabban használják gyakorlásra (70,8 százalék és 69,7 százalék) és ismétlésre (67,4

százalék és 64 százalék), kevésbé új ismeret feldolgozására (40,4 és 35,9 százalék), valamint értékelésre (23,6 százalék mindkét eszköz esetében).

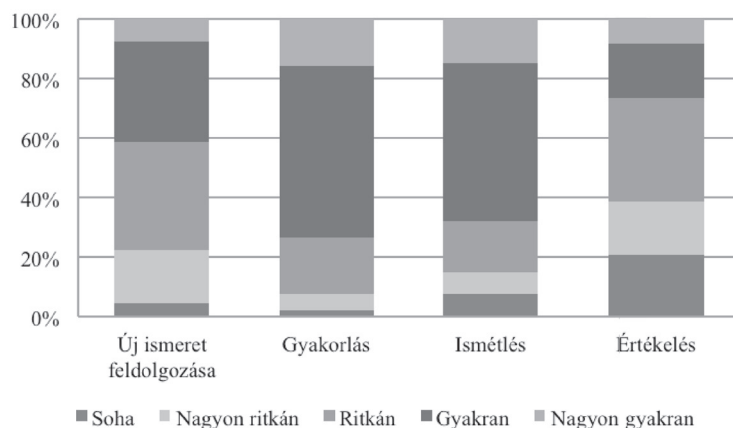
2. táblázat. Órai laptophasználat mellett alkalmazott informatikai eszközhasználati gyakoriság tanítási-tanulási fázis szerinti bontásban

Eszközök	Eszközhhasználók (%)	Tanítás-tanulás fázisa			
		Új ismeret feldolgozása (%)	Gyakorlás (%)	Ismétlés (%)	Értékelés (%)
Interaktív tábla	87,6	35,9	69,7	64	23,6
Projektor	94,4	40,4	70,8	67,4	23,6
Szavazóegység	11,2	4,5	7,9	7,9	3,4
Fülhallgató	14,6	6,7	13,5	13,5	4,5

A mobil számítógépeket a tanítás során a tanárok többsége a tananyag függvényében alkalmazza (45 százalék), harmaduk viszont hetente egy-egy tanórán (33 százalék). Akik a gépeket rendszeresen használják tanóráikon, jellemzően heti rendszerességgel használják azokat, a szöveges válaszok alapján nem a teljes tanórai munka folyik a gépek segítségével.

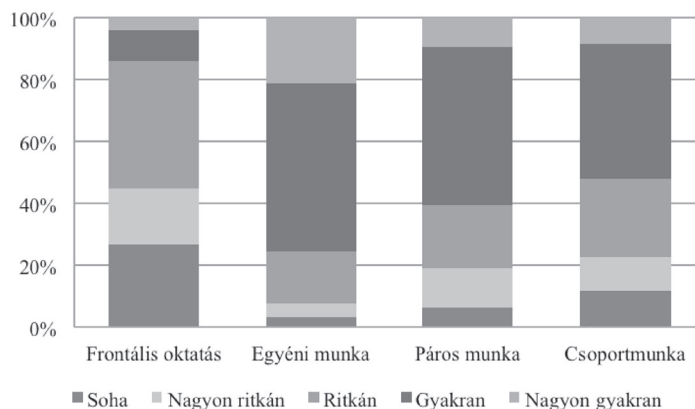
A laptopok használata a tanítási-tanulási folyamat egyes fázisaiban

A laptophasználat céljának elemzése során arra kerestük a választ, a tanítási-tanulási folyamat mely fázisaiban (új ismeret feldolgozása, gyakorlás, ismétlés és értelmezés) alkalmazzák pedagógusok leggyakrabban kapott mobil számítógépeket. Legelterjedtebb a laptopok használata a gyakorlás és az ismétlés fázisában, legritkábban pedig az értékelés fázisába (1. ábra) integrálják a mobil számítógép használatát.



1. ábra. A laptopok használatának gyakorisága a tanítási-tanulási folyamat különböző fázisaiban

A pedagógusok a laptopokat a különböző vizsgált tanítási módszerek közül leginkább az egyéni munka során használják (76 százalék) (3. ábra). Közel 60 százalékuk a páros munkában, 52 százalékuk csoportmunkában dolgoztatja diákjait, amikor laptopokat használ, frontális oktatásra ritkán (41 százalék), 27 százalékuk pedig soha nem használja a mobil számítógépeket.



2. ábra. A laptophasználat gyakoriságának eloszlása oktatási módszerek szerinti bontásban

Szöveges válaszaikban a pedagógusok kiemelték, hogy a Classmate PC laptopok nagy előnye, hogy támogatják az egyéni differenciálás megvalósítását. Egy pedagógus például így fogalmazott: a tanulók „sokkal több feladatot oldanak meg észrevétlenül, nagyon jól lehet differenciálni” a laptopoknak köszönhetően.

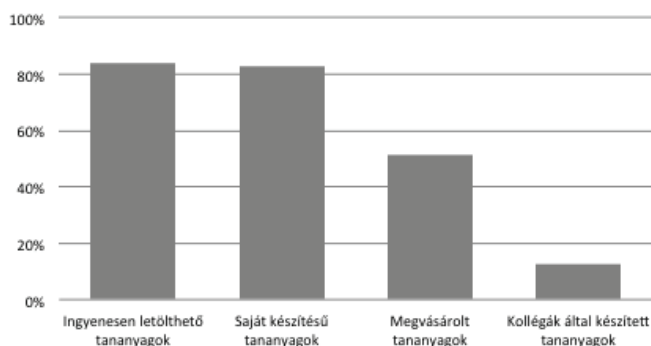
Tanórai laptophasználat óravázlatok alapján

Egy Classmate PC laptopokkal támogatott óravázlat leírása és néhány, a foglalkozásokkal kapcsolatos kérdés megválaszolására kértük a pedagógusokat. 89 százalékuk nyilatkozott úgy 89 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy az adott tanórán hatékonyabb volt a tanítás a mobil számítógépekkel, mintha hagyományos eszközökkel tanultak volna a diákok. A tanárok 93 százaléka egyetértett abban, hogy diákjaik nagyobb kedvvel dolgoztak azokon az órákon, amelyeken használták a laptopokat, ötödük szerint a diákok gyorsabban, közel negyedük szerint alaposabban sajátították el a tananyagot. Többen megemlítették, hogy a diákok ezeken az órákon „fegyelmezettebbek, jobban odafigyelnek”; „kreatív, alkotó munkát végeztek”; „fejlődött azon képességek területe, melyben egyéni hiányosságok mutatkoztak”, „sokkal nagyobb a motivációjuk”.

A beérkezett óravázlatok alapján a tanulók a laptopokat leginkább információkeresésre, valamint új ismeretek begyakorlására használják – különösen a nyelvtan, az idegen nyelv és a matematika órák keretében, utóbbihoz főként a rendelkezésre álló digitális tananyagokat használják fel.

Elektronikus tananyagok a Classmate PC laptopokkal támogatott tanórákon

A kérdőíves vizsgálatban képet kaptunk arról, milyen forrásból származó tananyagokat használnak a tanárok (3. ábra). A pedagógusok legtöbbször (közel 80 százalék) ingyenesen elérhető elektronikus tananyagokat integrál a tanítási-tanulási folyamatba, emellett saját készítésű tananyagokat használ közel 80 százalékuk. A megkérdezett pedagógusok 54 százaléka szívesen megosztja az általa készített tananyagokat, viszont csak az iskolák 21 százalékában van erre alkalmas, közösen használható online fórum.



3. ábra. A Classmate PC laptopokkal támogatott tanórákon használt tananyagok forrása

A laptopok tanítási célú alkalmazásának elsajátítása

A laptopok tanórai munka során történő használatának egyik fontos feltétele, hogy a pedagógusok biztonságosan tudják kezelni azokat. A válaszadó pedagógusok több, mint fele (59,6 százalék) önállóan sajátította el a program keretében kapott laptopok használatát, ugyanakkor a tanártársak (37 százalék), informatika szakos kollégák (36 százalék), iskolai rendszergazdák (40 százalék), valamint a laptopokat értékesítő vállalatok munkatársai (21 százalék) is segítettek a laptophasználat elsajátításában. Sokan több helyről is kaptak segítséget.

A megkérdezettek negyede részt vett a laptopok tanórai használatát célzó képzéseken. A képzések 23 százaléka helyi szervezésű volt, az adott oktatási intézmény szervezte a saját tanárai részére, az oktatást az iskola egy-egy pedagógusa tartotta. Találunk még cégek (Intel – Intel Teach Tréning, Albacomp, Első Magyar Digitális Tananyagbázis Kft.), oktatási intézmények (Eszterházy Károly Főiskola, Informatika- és Számítástechnika Tanárok Egyesülete) által vezetett, célzottan a laptopok tanórai alkalmazásának elsajátítása céljából szervezett tanfolyamokat is. A helyi szervezésű tanfolyamok átlagosan 4 órát vettek igénybe, míg a cégek, oktatási intézmények által vezetett továbbképzések 10, esetleg 30 órák voltak.

A laptophasználat során felmerülő problémák

A rendszergazdák válaszaiból kiderül, hogy a laptopok alkalmazásának a tanórai munka során számos hátráltató oka lehet, többek között megemlítik, hogy nem állnak rendelkezésre az órai munkát támogató szoftverek (szövegszerkesztő, prezentáció-készítő, táblázatkezelő, grafikai alkalmazások). Ezek nélkül a laptopok önmagukban alig hasz-

nálhatók. Noha a Tisztaszoftver Program keretében a Microsoft éveig lehetővé tette irodai szoftvereinek térítésmentes iskolai használatát, a többnyire kis teljesítményű laptopokra nem minden esetben tudták feltelepíteni az iskolai rendszergazdák vagy az informatikai végzettségű tanárok az így megszerezhető szoftvereket. További problémaként említették, hogy alig van minőségi, interaktív digitális tananyag; idő és energia nélkül nem készülnek szemléltető anyagok, tananyagok; a laptopok és az együtt használni kívánt informatikai eszközök előkészítése az óra hasznos idejéből vagy a tanórák közti szünetekből vesz el időt; nincs bejáratott tapasztalatmegosztó, kommunikációs fórum. Ahol rendelkezésre állnak vásárolt, internetről vagy kollégáktól megszerzett, illetve saját készítésű tananyagok, ott intenzívebb a laptophasználat – jellemzően matematika, idegen nyelv területén.

A válaszok alapján a pedagógusok számára a legnagyobb kihívást a laptopok használatában a következők jelentik: a megfelelő tananyag felkutatása, összeválogatása; saját feladatlapok összeállítása; a megfelelő alkalmazás megtalálása; a hatékony alkalmazás megtervezése. E válaszok alapján tehát gyakran az elérhető digitális tananyagoktól, programoktól függ a mobil számítógépek tanórai alkalmazása, mert ha van könnyen hozzáférhető digitális tananyag, alkalmazzák a laptopokat, ha nincs, inkább nem használják az eszközt.

Az iskolai laptopok használata közben a tanárok több, mint fele (57,4 százalék) számolt be arról, hogy a laptopokkal támogatott tanítási órákon felmerült valamilyen technikai, szervezési vagy módszertani probléma. A megkérdezt pedagógusok többnyire technikai problémákra világítottak rá: Néhány tanár (6 százalék) az akkumulátorok alacsony kapacitását emelte ki, néhányan (4 százalék) a laptopok lassúságát, néhány tanár (8,5 százalék) szerint pedig gyakran lefagynak a gépek. Az iskolai internetkapcsolat lassúsága, valamint a laptopok egymáshoz kapcsolódása jelentette a legnagyobb gondot a pedagógusok számára (21,3 százalék) (például nem tudtak csatlakozni a tanulói gépek a tanári géphez, vagy szétkapcsolódtak a használat közben a gépek). Technikai akadályok kötődnek a hálózati kapcsolat minőségéhez; a nehézséget az jelenti a pedagógusok számára, hogy a szerverként üzemelő tanári gép meghibásodása esetén nincs kitől szakmai tanácsot kérni; egyes funkciók alkalmazásakor, hirtelen felmerülő technikai problémák megoldására nincs azonnal elérhető, webes segítő szolgáltatás, vagy nem tudnak róla; a nehézségek között említették, hogy a laptopok garanciális időn túli szervizelése vidéken igen nehezen megoldható.

A szervezési problémák jelentős része a számítógépekkel végzett tanórák előkészületére vonatkozik. A pedagógusok válaszai alapján a gépek előkészítése túlzottan időigényes, emiatt a tényleges tanórai munka jelentősen rövidülhet. Ezek háttérben feltehetően az áll, hogy az iskolákban nincs megfelelő számú támogató személyzet, aki segítene a gépek előkészítésében. Továbbá beszámoltak pedagógusok az egyeztetés hiányából adódó anomáliáról is, miszerint több pedagógus is lappal támogatott órát tervezett ugyanabban az időszámban.

A módszertani problémák háttérben a diákok eltérő számítógépes ismeretei állnak. A diákok nagyon eltérő családi háttérrel rendelkeznek, ebből adódóan a számítógépek használatával kapcsolatos ismereteik jelentősen különböznek. A pedagógusoknak sok esetben rendszergazdai feladatokat is el kell látniuk annak érdekében, hogy segíteni tudják diákjaikat a felmerülő technikai, kezelési problémák megoldásában. A módszertani problémákhoz tartozik a tananyagok és oktatászoftverek hiánya; ennek egyik következménye, hogy sok időt igényel az alapos felkészülés, és gyakran nincsenek kihasználva a mobil számítógépek tanórai alkalmazásával járó előnyök.

A legnagyobb kihívást nem a technikai problémák kezelése jelenti, hanem a módszertani problémák (37 százalék) az eredményes meghonosítási folyamatban (Kanaya, Light és Culp, 2005; Penuel, 2006; Inan és Lowther, 2010a). A hatékony laptop-használathoz a tanároknak tudniuk kell, hogyan kell óráikat megtervezni, átszervezni, milyen lehetőségeik vannak a tanulóik segítségével, és hogyan tudnak megfelelni az oktatási követelményeknek. Képesnek kell lenniük kezelni a felmerülő problémás helyzeteket és magabiztosnak kell lenniük az ilyen szituációkban (Donovan, Hartley és Strudler, 2007; Dawson, Cavanaugh és Ritzhaupt, 2008). Korábbi vizsgálatokból tudjuk, hogy azok a tanárok, akik jól felkészültek tartják magukat, inkább használják hordozható számítógépeket az órákon, mint azok, akik felkészületlenek (Murphy, King és Brown, 2007; Inan és Lowther, 2010a).

Az iskolai laptophasználat fejlesztési lehetőségei

Pedagógusok szakmai továbbképzése

A pedagógusok felkészítése a laptopok oktatási célú felhasználására egyike a kulcsfontosságú tényezőknek az eredményes meghonosítási folyamatban (Kanaya, Light és Culp, 2005; Penuel, 2006; Inan és Lowther, 2010a). A hatékony laptop-használathoz a tanároknak tudniuk kell, hogyan kell óráikat megtervezni, átszervezni, milyen lehetőségeik vannak a tanulóik segítségével, és hogyan tudnak megfelelni az oktatási követelményeknek. Képesnek kell lenniük kezelni a felmerülő problémás helyzeteket és magabiztosnak kell lenniük az ilyen szituációkban (Donovan, Hartley és Strudler, 2007; Dawson, Cavanaugh és Ritzhaupt, 2008). Korábbi vizsgálatokból tudjuk, hogy azok a tanárok, akik jól felkészültek tartják magukat, inkább használják hordozható számítógépeket az órákon, mint azok, akik felkészületlenek (Murphy, King és Brown, 2007; Inan és Lowther, 2010a).

Kanaya és munkatársai (2005) vizsgálataikban megerősítették azt a feltételezést, hogy a szakmai továbbképzések intenzitása kulcsfontosságú a technológia integrálásának hatékony megvalósításában. Az alacsony intenzitású továbbképzések során – melyek több hónapot öleltek át – nehezebb volt fenntartani a figyelmet és a közreműködést, mind a szakmai képzés, mind pedig a résztvevők saját, új tananyag-fejlesztési céljaik szempontjából. A tanárok számára biztosított intenzív tréningek sokkal koherensebbnek bizonyultak. Az így kialakult és formálódó, gyakorlataikat megosztó szakmai közösség lehetővé tette számukra, hogy koncentráltabban tudjanak fókuszálni a távlati, átfogóbb ismeretekre, másrészt arra, hogy ők miért vettek részt az adott képzésen. Az ilyen jellegű intenzív képzések egyik fontos jellemzője, hogy a részt vevő tanárokat meglévő ismereteik, elvárásaik és érdeklődési körük megosztására ösztönzik a többi résztvevővel, szemben az olyan képzésekkel, ahol a résztvevőkkel csupán azt közlik, hogy miért érdemes részt venniük, illetve közreműködniük az adott képzés céljainak megvalósulása érdekében. A tanárok, amint elköteleződnek a megismert elképzelések mellett, majd megtalálják a kapcsolatot a megismert elképzelések, lehetőségek, valamint saját céljaik között, valószínű, hogy meglátják a technológia órai használatban rejlő lehetőségeket, és motiválttá válnak abban, amit számukra a szakmai képzés nyújtani kíván (Kanaya és mtsai, 2005).

A technológia tanításbeli felhasználásával kapcsolatos tanári attitűdök és meggyőződések befolyással vannak arra, hogy a tanárok hogyan integrálják az adott technológiai megoldásokat saját tanítási repertoárjukba/folyamataikba (Ertmer, 1999; Becker és Anderson, 2000; Windschitl és Sahl, 2002; van Braak, Tondeur és Valcke, 2004; Ertmer, 2005; Penuel, 2006; Wozney, Venkatesh és Abrami, 2006; Hew és Brush, 2007; Lei és Zhao, 2008; Sclater, Sicol, Abrami és Wade, 2008). A tanárok felkészültsége és meggyőződése előrevetítheti az iskolai laptopprogramok iskolai integrálásának sikerességét, ugyanakkor az iskolák technológiai támogatottságának szervezettsége és a pedagógusok továbbképzése szignifikáns hatással van a tanárok meggyőződésére és felkészültségére (Inan és Lowther, 2010b), ami végső soron összefügg az órai számítógép-használattal (Windschitl és Sahl, 2002; van Braak és mtsai, 2004; Ertmer, 2005; Sclater és mtsai, 2008). Többek között Inan és Lowther (2010a) úgy találták, a technológia integrálásában kritikus faktor, hogy látják a tanárok, milyen befolyással bír a technológia a diákok tanulására és az osztálytermi aktivitásokra.

Azt, hogy a tanárok milyen mértékben integrálják a technológiát, nem csak a tanárok által vállalt pedagógiai módszertanok befolyásolják, de a technológia használatának felkészültségére vonatkozó magabiztosság és érzések (Smerdon, Cronen, Lanahan, Anderson, Iannotti és Angeles, 2000; Yarnall, Shechtman és Penuel, 2006), valamint a tárgyra vonatkozó szakértelmük is (Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin és Means, 2000).

Azonban nem elég, hogy megfelelő mennyiségű szakmai továbbképzésen vesznek részt a pedagógusok, az is fontos, hogy a technológia használata szinkronban legyen a helyi tantervekkel. Kanaya és munkatársai (2005) arra a megállapításra jutottak, hogy a tanárok, amikor azt érzékelték, hogy a továbbképzés tartalma konzisztensen kapcsolódott ahhoz a tanítási tartalomhoz, melyet az iskolájuk elvárt tőlük, a gyakorlatokat hasznosnak és relevánsnak tartották, ennek következtében nagyobb valószínűséggel integrálták a technológiát a saját tanítási gyakorlatukba. Továbbá Frank, Zhao és Borman (2004), valamint Riel és Becker (2000) megfigyelték, hogy amikor a tanárok aktívabbak a szakmai továbbképzéseken a kollégáikkal folytatott tanulás során, nagyobb valószínűséggel voltak hajlandóak használni a technológiát a saját diákjaikkal is.

A pedagógusok szakmai továbbképzése, illetve annak elmaradása jelentősen kihat a laptopok tanulási és tanítási célú bevezetésének eredményességére. Amennyiben a tanárok nincsenek megfelelően felkészítve a laptopok és a kapcsolódó oktatástechnológiai eszközök tanórai és tanórán kívüli használatára, az amúgy nagyon költséges oktatástechnológiai befektetések következtében szerzett laptopok és eszközök potenciális oktatási haszna nem biztos, hogy a várt mértékben érvényesül (Rutledge, Duran és Carroll-Miranda, 2007; Dawson és mtsai, 2008). Ismert, hogy azok a tanárok, akik több szakmai tréningen vettek részt, gyakrabban és magasabb szinten használták a számítógépeket (Silvernail és Lane, 2004). Williams, Atkinson, Cate és O’Hair (2008) arra mutattak rá, hogy egyes tanárok izoláltabbak lehetnek másoknál, valamint a merev iskolai hierarchia is olyan faktor, amely hatással van a technológia iskolai integrálásának sikerességére. Az ilyen jellegű problémák kezelése érdekében a tanárok közötti együttműködések ösztönzésével kialakítható egy tanárok közötti együttműködési, tapasztalat-megosztási és segítő hálózat.

Hálózatos módon együttműködő tanári közösségek

Hogyan válhatna hatékonyabbá a Classmate PC mobil számítógépek iskolai használata? A felmerült technikai, szervezési és módszertani problémák megoldásának egyik módja lehet az együttműködésre és a kölcsönös segítségre építő tanári, szakmai közösségek kialakítása és gondozása. A problémák megvitatása, közös értelmezése és megoldása segítheti a tanárok mindennapi munkáját. Mindezek mellett a tanári közösségekben növekedhet az együttműködések száma és javulhat a minősége, szorosabb szakmai kapcsolatok alakulhatnak ki, megjelenhet a tanárok közötti tananyag- és forrásmegosztás, a jó gyakorlatok megbeszélése, a közös tervezés, valamint a közös tananyagkészítés, melyek javíthatják az oktatás minőségét (Zucker és McGhee, 2005).

A laptopok és a velük kapcsolatos innovatív pedagógiai módszerek elterjedését segítheti, ha az iskola fejlesztési tervébe épül be az eszközök alkalmazása, a továbbképzések és a saját tananyagok fejlesztése. Ezt segíti elő az Intel támogatásával készült kézikönyv és tervezőeszköz (Kozma, 2011).

A technológia integrációs folyamata segíti a kollektív tanulást, mely hozzájárul a közösség fejlődéséhez (Riel és Fulton, 2001; Burns, 2002; Dexter, Seashore és Anderson, 2002). A szervezeti tanulás egyik fontos tulajdonsága, hogy a tanulás nem csupán egyéni, hanem inkább a struktúrából és a szabályokból eredő kollektív megtapasztalás, ahol a technológia integrációját támogató, motivált tanárok és a tanulói közösség fej-

lesztése között szignifikáns kapcsolat figyelhető meg (Senge, 1991). A vizsgálatunkban megkérdezett tanárok negyede (25,4 százalék) nem osztaná meg az óravázlatát kollégáival, háromnegyedük viszont szívesen segítené ezzel is más tanárok munkáját. A tanárok egy része a teljes óravázlatot feltöltené egy közös tárhelyre, ugyanakkor néhányan csak egy-egy részletet osztanának meg kollégáikkal, például ötleteiket, a tanóra felépítését. A tanárok munkáját segítheti olyan közösségi tárhely, amelyben lehetőség van a feltöltött anyagok – kész óravázlatok, gyakorló feladatok, tesztek, források – tantárgyak, témakörök, évfolyamok szerinti csoportosítására és visszakeresésére. Ahogy a vonatkozó szakirodalom ismertetésénél is látható, számos korábbi iskolai laptopprogram vizsgálata jutott arra a következtetésre, hogy a laptopokat használó tanárok módszertani és technikai ismereteiket bővíteni lehet azáltal, hogy elősegítjük hálózatosan összekapcsolódó közösségekké szerveződésüket. Az ilyen segítő hálózatok kiegészíthetik a tanárokat az átmeneti szakmai nehézségek leküzdésében, lehetővé teszik a közös óratervezést, a tapasztalatok megosztását, közös órai és órán kívüli projektek szervezését és lebonyolítását. Az online kapcsolatépítésre és kapcsolattartásra, dokumentum- és fájlmegosztásra, rövidebb és hosszabb szöveges tartalmak megosztására, valamint ezekre reflektálásra alkalmas felület – környezet, ahol az egyes iskolák pedagógusai megoszthatják tapasztalataikat, legjobb gyakorlataikat, felmerült problémáikat és reflektálhatnak egymás felvetéseire – segítheti a szakmai nehézségek leküzdését.

A felülről lefelé építkező vezetés sok iskolában izolációhoz és stagnáló tanítási gyakorlatokhoz vezet, melyek negatív hatással vannak a tanulásra és az iskolai változásokra (Schmoker, 2006). Az olyan munkaalapú szakmai továbbképzések, melyek vezetői képességek fejlesztésére, folyamatos reflexióra, támogatásra, kapcsolatépítésre és -ápolásra, valamint a technológia integrálására vonatkozó együttműködésre épülnek, ahol hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanári közösség megossza egymással a tanulói igényeken alapuló gyakorlati tapasztalatait, újradefiniálják a tanulással és szakmai fejlődésükkel kapcsolatos személyes jövőképeket (Williams és mtsai, 2008). Javasolt az iskolák pedagógus közösségein belüli együttműködések ösztönzése, a különböző együttműködések eredményeként létrejövő produktumok (prezentációk, gyűjtemények, képek, ábrák, stb.), óravázlatok megosztásának ösztönzése, a megosztások nem anyagi jellegű elismerése, a közösségeken belüli munka katalizálása a kulcsemberek megtalálásával, motiválásával és továbbképzésével. Érdemes ösztönözni az egyes iskolák közötti együttműködések és információcsere előmozdításának érdekében az iskolákban létrejött legjobb gyakorlatok, tudásbázisok, tesztek, kölcsönösen használható tartalmak megosztását, valamint többszöri találkozási lehetőséget biztosítani az aktív és kevésbé aktív pedagógusoknak.

Az elmúlt évtized kutatásainak elemzése és szintézise alapján Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson és Orphanos (2009) az alábbi alapelveket emelték ki a hatékony szakmai fejlesztés szempontjából alapvető fontosságúnak: legyen intenzív, egymásra épülő, folyamatos, valamint a gyakorlathoz kapcsolódjon; a diákok tanulására fókuszáljon, és adott tananyag-tartalomra irányuljon; legyen összhangban az iskola fejlesztési prioritásaival és céljaival; a tanárok közötti szoros munkakapcsolatokra építsen.

Az osztálytermi laptophasználát helyzeteiben a szakmai továbbképzés és a folyamatos, rendelkezésre álló támogatás kritikus a tanárok számára, mivel ők arra törekednek, hogy átalakítsák, új kontextusba helyezték és korszerűbbé tegyék a tanítási gyakorlataikat, a technológiában rejlő lehetőségeket a lehető legjobb módon szeretnék kiaknázni (Spires, Wiebe, Young, Hollebrands és Lee, 2009).

A szakmai és a tanulói közösségek különböző formában, változó eredményességgel működnek, hiszen az iskolák önmagukban is tanuló szervezetek. Azonban gyakran megfigyelhető, hogy az iskola úgy szerveződik, hogy az gátolja az együttműködést és az innovációt. Számos kutatás jut arra a megállapításra, hogy a szakmai tanulói közösségek hatékonyan támogatni tudják a tanárok szakmai fejlődését és hozzájárulhatnak

a szükséges tudás, valamint képességek formálásához (*Darling-Hammond és mtsai*, 2009). Barab, Kling és Gray (2004) vizsgálatukban tanárok online szakmai kapcsolat-tartásáról számolnak be, azonban a személyes találkozások is lényegesek (*Graham*, 2007). A modern, együttműködésre és kapcsolatépítésre, közösségteremtésre alkalmas technológiák új lehetőségeket nyújtanak az oktatóknak, akik virtuális környezeteket használhatnak a szakmai és a saját tanulási folyamataikkal kapcsolatos tapasztalatese-réhez, illetve ilyen eszközök segítségével szakmai és informális kapcsolataikat építhetik (*Molnár*, 2009). A tanárok végső soron saját személyes és szakmai hálózatukat hozzák létre ily módon, mely segíti őket eligazodni a számos online tanulási lehetőség között és implementálni saját maguk számára a legjobb gyakorlatokat. A szakmai tanulói közös-ségek és hálózatok új formákat és dimenziókat nyitnak az oktatók számára, akik a saját iskolájukban tudják hasznosítani a másoktól szerzett tapasztalataikat és megoszthatják ismereteiket, tapasztalataikat más iskolák tanáraival (*Spires és mtsai*, 2009).

Összegzés

A számítógéppel segített oktatás egyik legkorszerűbb és legígéretesebb lehetősége a valamennyi diák számára hozzáférhető iskolai laptopprogram. Kutatásunk a mobil számítógépek oktatási alkalmazásának első nagyszabású, országos projektjét követte nyomon: a 2009. évi TIOP pályázatban lezajlott 151 projekt keretében, 294 közoktatási intézményben elhelyezett mobil géppark használatát vizsgáltuk. A hasonló hazai és nem-zetközi programokhoz képest az Intel által gyártott Classmate PC mobil számítógép több korszerű, beépített pedagógiai alkalmazást tartalmaz, és a kapcsolódó képzetekkel hatékonyabban segítheti a digitális pedagógia együttműködésen alapuló módszereinek elterjedését, mint a tartalommal fel nem töltött eszközök. Vizsgálatunkban feltártuk azt az iskolai környezetet és személyi feltételrendszert, amelyben a laptopokat működtetni kell, és elemzéseink alapján körvonalaztuk azt az optimális technikai és humán infra-struktúrát is, amely képes hatékonyan működtetni a korszerű eszközöket.

Mivel a korábbi vizsgálatok szerint a pedagógusok elsősorban szövegszerkesztő, táblázatkezelő, prezentációs és internetböngésző szoftverekkel dolgoztak a tanítási órán, mi arra is kíváncsiak voltunk, a mobil számítógépekkel való munka módosítja-e ezt az alapvetően frontális oktatásra való repertoárt, illetve ébreszt-e igényeket új, interaktív alkalmazások elsajátítására és felhasználására. Mivel valamennyi, az új eszközökkel ellátott iskolát felkerestük, és vizsgálatunkban mintegy háromnegyedük részt is vett, eredményeink oktatáspolitikai és tanár(tovább)képzési implikációit egyaránt érdemes figyelembe venni.

Úgy tűnik, 2011 végére a hazai iskolákban már nem jelent problémát az oktatóprog-ramok hatékony és élvezetes működtetése, hiszen valamennyi vizsgált iskolánkban volt szélessávú internetkapcsolat és 95 százalékban projektor is segítette a tanár munkáját. Szakítva a korábbi évtizedek rossz gyakorlatával, a laptopokat az iskolavezetők nem záratták számítógépes termekbe, hanem több oktatási és szabadidős színhelyen is ren-delkezésre álltak: a szaktantermektől a könyvtárig számos alkalmazási lehetőséget meg-figyeltünk. A Classmate PC laptopok hordozható eszközök, ezért a pedagógusok az isko-laudvaron vagy a környéken is vezethettek számítógépes foglalkozásokat, amelyeken például egy természeti jelenséget vizsgáltak, illetve a csoportos alkotás is lehetővé vált.

Bár a gépek javíttatása és oktatási szoftverek aktualizálása sokhelyütt komoly munka-szervezési problémát jelentett, az iskolák pedagógusai túlnyomó többségükben eljutottak legalább az önálló kísérletezésig, a szoftverek teszteléséig. Sokuknak ez az első, inspiráló élmény későbbi oktatási informatikai projektek alapja lett. A laptopokat leggyakrabban matematika órán használják, ezt követi a magyar nyelvtan és irodalom, a történelem,

az idegen nyelv, földrajz és biológia óra. Ezek szerint a humán és a reáltárgyak oktatói egyaránt hasznosnak találták a mobil számítógépeket. Más IKT-alkalmazásokhoz képest a laptopokat a tanárok gyakrabban használják, és könnyen integrálják a tantermekben elérhető más korszerű oktatási eszközökkel is. Sajnos, az igazán interaktív megoldásokat lehetővé tevő szavazóegységek csak ritkán hozzáférhetők, ezért az interaktív tábla elsősorban a prezentációkat teszi élményszerűvé, a tanulói laptopokkal kombinálva azonban a pedagógusok itt is számos páros és csoportmunkára alkalmas módszert dolgoztak ki. A leggyakoribb laptop-használati módszer azonban az egyéni fejlesztés egy sajátos formája: a teljes tanulócsoport monitorozása, majd a segítségre szorulókat egyéni mentorálása. Ez a sajátos együttműködő tanulás lehetővé teszi, hogy a tanár saját gépén kövesse a maguk tempójában haladó, képességeikhez mért feladatokon dolgozó diákjait, s ha úgy ítéli meg, beavatkozásra van szükség, közbeléphessen. Másrészt lehetőség van az érdekes, kiváló munkák közreadására is: a tanár egyetlen gombnyomással megoszthatja azokat valamennyi tanulóval. Igen lényeges eredmény, hogy a Classmate PC számítógép nem a frontális munkát szolgálja, s ellentétben egyéb tartalom-megosztó eszközökkel, valósággal kikényszeríti az egyéni foglalkoztatást és a csoportmunkát. A pedagógusok alkalmazkodnak a gépekben rejlő kollaboratív megoldásokhoz, és korszerű módszerekkel veszik birtokba ezt az új oktatási eszközt. Sok válaszadónk számolt be kedvező tapasztalatairól a differenciálás területén: a tehetséggondozás és a hátrányos helyzetűek felzárkóztatása egyaránt könnyebben ment ezzel a módszerrel. A gyakori laptophasználók szélesebb módszertani repertoárral dolgoznak, de még azok is, akik csak hetente egyszer vagy ritkábban veszik elő a gépeket, egyéni fejlesztést végeznek, illetve új ismereteket begyakorlására használják őket – olyasmire tehát, amire a frontális óraszerkezetben sem idő, sem mód nem nyílik. Érdekes módon a kevésbé gyakori laptophasználók alkalmazzák összetett feladatokra, projekt munkák készítésére a Classmate PC mobil számítógépparkot. Ők egy-egy téma lezárásakor, alapos előkészítés után, motiváló eszközként is alkalmazzák az IKT-eszközöket.

Örömteli eredmény, hogy sokat dolgozó, egyre kevesebb szabadidővel rendelkező pedagógusaink mintegy ötöde maga is készít vagy adaptál oktatóprogramot, és a többség szívesen megosztja a tapasztalatait és programjait egyaránt. Az érdekes, hiteles és korszerű módszereken alapuló tartalom az, amelyre a legnagyobb szükség van, s ez az a használati tényező, amelynek javításával sokszorosára lehetne növelni a Classmate PC-alkalmazók táborát. Első lépésként az órai munkát támogató szoftverek (szövegszerkesztő, prezentáció-készítő, táblázatkezelő, grafikai alkalmazások) adaptációjára lenne

Örömteli eredmény, hogy sokat dolgozó, egyre kevesebb szabadidővel rendelkező pedagógusaink mintegy ötöde maga is készít vagy adaptál oktatóprogramot, és a többség szívesen megosztja a tapasztalatait és programjait egyaránt. Az érdekes, hiteles és korszerű módszereken alapuló tartalom az, amelyre a legnagyobb szükség van, s ez az a használati tényező, amelynek javításával sokszorosára lehetne növelni a Classmate PC alkalmazók táborát. Első lépésként az órai munkát támogató szoftverek (szövegszerkesztő, prezentáció-készítő, táblázatkezelő, grafikai alkalmazások) adaptációjára lenne szükség. Ezek nélkül a laptopok önmagukban alig használhatók.

szükség. Ezek nélkül a laptopok önmagukban alig használhatók. A Microsoft az iskolák számára ingyenesen rendelkezésre álló termékeit a megkérdézett iskolák a többnyire kiseljesítményű laptopokra nem minden esetben tudták feltelepíteni. Az újabb Classmate PC modellek megjelenésével remélhetőleg nőni fog az akkumulátorok élettartama, amely a mobilitáshoz nélkülözhetetlen, illetve egyszerűbb lesz a gépek előkészítése, hiszen ha ez túlzottan időigényes, a tényleges tanórai munka jelentősen megrövidül.

A Classmate PC számítógép tehát sikeres oktatási innováció. Hatása azonban növelhető, ha az új tartalmakat s a korszerűsödő hardvereszközök új funkcióit segítségével, szakképzett terméktámogató, továbbképzésen elérhető oktató és online rendelkezésre álló mentor segítségével könnyen elsajátíthatnák. Könnyebben, mint válaszadóink több, mint fele, aki egyénileg kellett felfedezze az eszközök és tartalmak pedagógiai alkalmazásának lehetőségeit. Az innováció ilyen tudásépítő közösségekben lenne igazán hatékony. A jövőben a kiváló kollaboratív lehetőségeket tartalmazó eszközhöz ilyen, a pedagógusok együttműködésére építő felhasználói kultúrát kellene kialakítani.

Irodalomjegyzék

- Adelman, N., Donnelly, M. B., Dove, T., Tiffany-Morales, J., Wayne, A. és Zucker, A. (2002): The integrated studies of educational technology: Professional development and teachers' use of technology.: *SRI International*, Arlington, VA., 9. sz.
- Altalib, H. (2002): The Use of Mobile-Wireless Technology for Education.
- Avgerou, C. (2001): The significance of context in information systems and organizational change. *Information systems journal*, 11. sz. 43–63.
- Barab, S. A., Kling, R. és Gray, J. H. (2004): *Designing for virtual communities in the service of learning*. Cambridge University Press.
- Becker, H. és Anderson, R. (2000): *Subject and teacher objectives for computer-using classes by school socio-economic status*. CRITO, Irvine, CA.
- Burns, M. (2002): From Compliance to Commitment: Technology as a Catalyst for Communities of Learning. *The Phi Delta Kappan*, 84. 4. sz. 295–302.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. és Orphanos, S. (2009): *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad*. National Staff Development Council and the School Redesign Network in Stanford University, Dallas, TX.
- Dawson, K., Cavanaugh, C. és Ritzhaupt, A. D. (2008): Florida's EETT leveraging laptops initiative and its impact on teaching practices. *Journal of Research on Technology in Education*, 41. 2. sz. 143–159.
- Dexter, S. L., Anderson, R. E. és Ronnkvist, A. M. (2002): Quality technology support: what is it? Who has it? And what difference does it make? *Journal of Educational Computing Research*, 26. 3. sz. 265–285.
- Donovan, L., Hartley, K. és Strudler, N. (2007): Teacher concerns during initial implementation of a one-to-one laptop initiative at the middle school level. *Journal of Research on Technology in Education*, 39. 3. sz. 263.
- Ertmer, P. (1999): Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47. 4. sz. 47–61.
- Ertmer, P. (2005): Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53. 4. sz. 25–39.
- Ertmer, P. A., Gopalakrishnan, S. és Ross, E. M. (2001): Technology-using teachers: Comparing perceptions of exemplary technology use to best practice. *Journal of Research on Technology in Education*, 33. sz. 1-24.
- Frank, K. A., Zhao, Y. és Borman, K. (2004): Social Capital and the Diffusion of Innovations Within Organizations: The Case of Computer Technology in Schools. *Sociology of Education*, 77. 2. sz. 148–171.
- Graham, P. (2007): Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A case study of a professional learning community. *RMLE Online*, 31. 1. sz.
- Härtel, H. (2008): *Low-cost devices in educational systems: The use of the „XO-Laptop” in the Ethiopian Educational System*. Division of Health, Education and Social Protection, Information and Communication Technologies. Eschborn.
- Hew, K. és Brush, T. (2007): Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55. 3. sz. 223–252.
- Hill, J. R. és Reeves, T. C. (2004): *Change takes time: The promise of ubiquitous computing in schools. A report of a four year evaluation of the laptop*

- initiative at Athens Academy*. Department of Instructional Technology, University of Georgia, Atlanta, GA.
- Hooker, M. (2008): *1:1 Technologies/Computing in the Developing World: Challenging the Digital Divide*. Global e-Schools and Communities Initiative.
- Hourcade, J. P., Beitler, D., Cormenzana, F. és Flores, P. (2008): *Early OLPC experiences in a rural Uruguayan school*. Proceedings of the CHI EA '08 CHI '08 extended abstracts on Human factors in computing systems, Florence, Italy, 2503–2512.
- Hunya Márta, Kőrösné Mikis Márta, Tartsayné Németh Nóra és Tibor Éva (2011): Gyorsjelentés az informatikai eszközök iskolafejlesztő célú alkalmazásának országos helyzetéről
- Inan, F. A. és Lowther, D. L. (2010a): Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: a path model. *Educational Technology Research and Development*, **58**. 2. sz. 137–154.
- Inan, F. A. és Lowther, D. L. (2010b): Laptops in the K-12 classrooms: Exploring factors impacting instructional use. *Computers & Education*, **55**. 3. sz. 937–944.
- Intel (2010): *Transforming Education through Technology: Intel Learning Series in Macedonia's „Computer for Every Child” Initiative*. Intel Corporation.
- Kanaya, T., Light, D. és Culp, K. M. (2005): Factors influencing outcomes from a technology-focused professional development program. *Journal of Research on Technology in Education*, **37**. 3. sz. 313–329.
- Kárpáti Andrea és Timár Sára (2008): Tananyag adatbázisok. In: Kárpáti A., Molnár Gy. és Tóth P. (szerk.): *A 21. század iskolája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 110–117.
- Kárpáti Andrea és Dörner Helga (2008): Mentored innovation in teacher training using two virtual collaborative learning environments. In: Zumach, J., Schwartz, N., Seuffer, T., Kester, L. (szerk.): *Beyond knowledge: the legacy of competence. Meaningful computer-based learning environments*. Springer, Berlin. 29–41.
- Kárpáti Andrea, Hunya Márta, Lakatosné Török Erika és Timár Sára (2008): *A Calibrate portál és az Európai Tananyagmegosztó Rendszer (LRE)*. 9th E-Learning Forum, 13–14 June 2008.
- Kárpáti Andrea (2003): ICT and the Quality of Teaching: Some Hungarian Results of the OECD ICT Project. In: Dowling, C. és Lai, K.-W. (szerk.): *Information and Communication Technology and the Teacher of the Future*. Kluwer Academic Publishers, Boston–Dordrecht–London. 235–246.
- Kozma, R. (2011): *Policy Development Guidebook*. Santa Clara, CA: Intel Corporation. http://download.intel.com/education/transformation/Policy_Guidebook.pdf
- Kraemer, K. L., Dedrick, J. és Sharma, P. (2009): One laptop per child: vision vs. reality. *Communications of the ACM*, **52**. 6. sz. 66–73.
- Lakatosné Török Erika és Kárpáti Andrea (2009): Az informatikai kompetencia, a pedagógiai gyakorlat és az innovációs sikeresség összefüggései az Európai Digitális Tananyagportál magyar kipróbálói csoportjában. *Magyar Pedagógia*, **109**. 3. sz. 227–259
- Lei, J. és Zhao, Y. (2008): One-to-One Computing: What Does It Bring to Schools? *Journal of Educational Computing Research*, **39**. 2. sz. 97–122.
- Lenhart, A., Madden, M., Macgill, A. R. és Smith, A. (2007): *Teens and social media: An overview*. Pew Internet and American Life Project, Washington, DC.
- Lim, C. P. és Chai, C. S. (2008): Teachers' pedagogical beliefs and their planning and conduct of computer-mediated classroom lessons. *British Journal of Educational Technology*, **39**. sz. 807-828.
- Lowther, D. L., Ross, S. M. és Morrison, G. M. (2003): When each one has one: The influences on teaching strategies and student achievement of using laptops in the classroom. *Educational Technology Research and Development*, **51**. 3. sz. 23–44.
- Lowther, D., Strahl, J. D., Inan, F. A. és Ross, S. M. (2008): Does technology integration „work” when key barriers are removed? *Educational Media International*, **45**. sz. 195-213.
- Molina, A., Sussex, W. és Penuel, W. (2005): Training Wheels evaluation report. SRI, Menlo Park, CA.
- Molnár Pál (2009): Számítógéppel támogatott együttműködő tanulás online közösségi hálózatos környezetben. *Magyar Pedagógia*, **109**. 3. sz. 261–285.
- Mouza, C. (2008): Learning with laptops: Implementation and outcomes in an urban, underprivileged school. *Journal of Research on Technology in Education*, **40**. 4. sz. 447.
- Murphy, D. M., King, F. B. és Brown, S. W. (2007): Laptop Initiative Impact. *Computers in the Schools*, **24**. 1. sz. 57–73.
- Penuel, W. R. (2006): Implementation and Effects of One-to-One Computing Initiatives: A Research Synthesis. *Journal of Research on Technology in Education*, **38**. 3. sz. 20.
- Riel, M. és Becker, H. (2000): *The beliefs, practices, and computer use of teacher leaders*. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, 2000.
- Riel, M. és Fulton, K. (2001): The Role of Technology in Supporting Learning Communities. *Phi Delta Kappan*, **82**. 7. sz. 518–523.
- Rockman, S. és Sloan, K. (1995): *Assessing the growth: The buddy project evaluation, 1994–95. Final Report*. March, San Francisco, CA.
- Rockman, S., Chessler, M. és Walker, L. (1998): *Powerful tools for schooling: Second year study of*

- the laptop program*. A project for Anytime Anywhere Learning by Microsoft Corporation.
- Roschelle, J. és Pea, R. (2002): A walk on the WILD side How wireless handhelds may change computer-supported collaborative learning.
- Roschelle, J. M., Pea, R. D., Hoadley, C. M., Gordin, D. N. és Means, B. M. (2000): Changing How and What Children Learn in School with Computer-Based Technologies. *The Future of Children*, **10**. 2. sz. 76–101.
- Russell, M., Bebell, D. és Higgins, J. (2004): Laptop learning: A comparison of teaching and learning in upper elementary classrooms equipped with shared carts of laptops and permanent 1: 1 laptops. *Journal of Educational Computing Research*, **30**. 4. sz. 313–330.
- Russell, M., O'Brien, E., Bebell, D. és O'Dwyer, L. (2003): *Students beliefs, access, and use of computers in school and at home*. Boston College, Technology and Assessment Study Collaborative Boston, MA.
- Rutherford, J. (2004): Technology in the schools. *Technology in Society*, **26**. sz. 149–160.
- Rutledge, D., Duran, J. és Carroll-Miranda, J. (2007): Three years of the New Mexico laptop learning initiative (NMLLI): Stumbling toward innovation. *AACE Journal*, **15**. 4. sz. 339–366.
- Schmoker, M. (2006): *Results Now: How We Can Achieve Unprecedented Improvements in Teaching and Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sclater, J., Sicoly, F., Abrami, P. és Wade, C. A. (2008): Ubiquitous technology integration in Canadian public schools: Year one study. *Canadian Journal Of Learning And Technology / La Revue Canadienne De L'Apprentissage Et De La Technologie*, **32**. 1. sz.
- Senge, P. M. (1991): The fifth discipline, the art and practice of the learning organization. *Performance+ Instruction*, **30**. 5. sz.
- Silvernail, D. L. és Lane, D. M. M. (2004): The impact of Maine's one-to-one laptop program on middle school teachers and students. Maine Education Policy Research Institute University of Southern Maine Office.
- Simon, S. (2008): Laptops may change the way rural Peru learns [Radio broadcast]. *Weekend Edition – Saturday*, 24. 2009. o. National Public Radio, Washington, DC.
- Smeets, E. (2005): Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers & Education*, **44**. sz. 343–355.
- Smerdon, B., Cronen, S., Lanahan, L., Anderson, J., Iannotti, N. és Angeles, J. (2000): *Teachers' tools for the 21st Century: A report on teachers' use of technology (NCES 2000–102)*. US Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- Spires, H. A., Wiebe, E., Young, C. A., Hollebrands, K. és Lee, J. K. (2009): *Toward a New Learning Ecology: Teaching and Learning in 1:1 Environments*. Friday Institute White Paper Series, NC State University, Raleigh, NC.
- Tatar, D., Roschelle, J., Vahey, P. és Penuel, B. (2003): Handhelds go to school. *IEEE Computer*, **36**. 9. sz. 30–37.
- Tóth Edit, Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2011): Az iskolák IKT-felszereltsége - helyzetkép országos reprezentatív minta alapján Iskolakultúra, **21**. 10-11. sz. 124–137.
- van Braak, J., Tondeur, J. és Valcke, M. (2004): Explaining different types of computer use among primary school teachers. *European Journal of Psychology of Education*, **19**. 4. sz. 407–422.
- Venezky, R. és Kárpáti A. (2004, szerk.): ICT, Education and Innovation. *Education, Communication and Information*, **4**. 1. sz.
- Vuorikari, R., Garoia, V. és Balanskat, A. (2010): *Teachers' take on netbooks in schools. Acer – European Schoolnet Educational Netbook Pilot. Pre-evaluation in six European countries*. European Schoolnet, Brussels.
- Walker, L. és Rockman, S. (1997): Report of a Laptop Program Pilot. A Project for Anytime Anywhere Learning by Microsoft Corporation Notebooks for Schools by Toshiba America Information Systems San Francisco, CA.
- Warschauer, M. (2003): Dissecting the „digital divide”: A case study in Egypt. *The Information Society*, **19**. sz. 297–304.
- Williams, L. A., Atkinson, L. C., Cate, J. M. and O'Hair, M. J. (2008): Mutual Support Between Learning Community Development and Technology Integration: Impact on School Practices and Student Achievement. *Theory Into Practice*, **47**. 4. sz. 294–302.
- Windschitl, M. és Sahl, K. (2002): Tracing Teachers' Use of Technology in a Laptop Computer School: The Interplay of Teacher Beliefs, Social Dynamics, and Institutional Culture. *American Educational Research Journal*, **39**. 1. sz. 165–205.
- Wozney, L., Venkatesh, V. és Abrami, P. C. (2006): Implementing computer technologies: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Technology and Teacher Education*, **14**. 1. sz. 173.
- Yarnall, L., Shechtman, N. és Penuel, W. (2006): Using Handheld Computers to Support Improved Classroom Assessment in Science: Results from a

Field Trial. *Journal of Science Education and Technology*, 15. 2. sz. 142–158.

Zucker, A. A. és McGhee, R. (2005): A study of one-to-one computer use in mathematics and science

instruction at the secondary level in Henrico County Public Schools (No. 0231147). *SRI International*, Washington, DC.

Jegyzetek

¹ <http://www.netbooks.eun.org/web/acer/evaluation>

² Néhány érdekes példa: Snohomish School District, Seattle: mobil számítógép; Alvarado Independent School District, Texas: mini laptopok; Cardinal Hume Catholic School: 1000 db mini laptop; Klein Independent School District, Texas: 38 iskolában 44.600 diák ellátása táblaszámítógépekkel; City School District of New Rochelle, New York: laptopok és táblaszámítógépek; North Kansas City Schools, Kansas City: 5600 mini hordozható számítógép; Alexandria City Public Schools, Alexandria: laptopok; Caroline County School District, Washington, DC: laptopok; Waterloo Catholic District, Kanada: 52 iskolában 30.000 tanuló, 4100 asztali számítógép és 400 laptop; Brookfield High School in Ottawa, Ontario, Kanada: tablet számítógépek; Hope Technology School, Palo Alto, California: 120 diáknak érintőképernyős számítógép.

³ A program keretében 53.000 tanulói laptopot kaptak az iskolák és 22.000 hordozható gépet a pedagógusok, a tanulói laptopokat az általános iskolák 1–3 osztályainak diákjai kapták használatra.

⁴ A felsőoktatásban azonban van magyar példa a hazavihető lapotokra. Az egri Esterházy Károly Főiskola

hallgatói tanulmányaik megkezdésekor például évek óta személyes használatú laptopot kapnak.

⁵ A budapesti 8. kerületi Deák Diák Általános Iskolában és a 22. kerületi Herman Ottó Általános Iskolában.

⁶ TIOP-1.1.1/09/1, *A pedagógiai, módszertani reformot támogató informatikai infrastruktúra fejlesztése* (Forrás: <http://www.nfu.hu/doc/2207>)

⁷ Az elnevezés magyarázata: ez a program egy osztály valamennyi tanulója számára iskolai használatba ad egy-egy laptopot. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy egy-két osztálynyi tanuló ellátására elegendő laptop érkezik az iskolába, és ezt a tanárok előzetes jelentkezés alapján használhatják lappal támogatott tanórák szervezésére. Az iskola tanári karának egy része saját használatú laptopban részesül.

⁸ TIOP-1.1.1-11/1, *Intézményi informatikai infrastruktúra fejlesztése a közoktatásban* (Forrás: http://www.nfu.hu/forum_topic_pate/565/filter?offset=0&theme_filter, <http://www.nfu.hu/content/8301>)

Intézményválasztási döntések a részidős hallgatók körében?¹

Jelen kutatásban a felsőoktatási felnőttoktatás legfontosabb aktoraival, a nem nappali tagozatos hallgatókkal foglalkozunk. Azt vizsgáljuk, hogy milyen szempontok alapján választanak felsőoktatási intézményt az észak-alföldi régió két felsőoktatási intézményének (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola) részidős képzéseire (levelező, esti és távoktatás) járó hallgatók.

A kérdés azért nagyon izgalmas és aktuális, mert mind országos szinten, mind a két intézményben a 2000-es évek közepén érte el a részidős hallgatók száma a tetőpontot, és onnantól kezdve, ha eltérő ütemben is, de apadni kezdett a nem nappalisok száma. Éppen ezért fokozódik az intézmények közti verseny a (részidős) hallgatókért, és emiatt nagyon fontos megismerni a hallgatók intézményválasztási döntéseit. De tévednénk, ha azt gondolnánk, hogy ez csupán az egyik oldal, a „szolgáltató oldal” számára lényeges. A részidős képzésben részt vevők számára éppúgy fontos az intézményválasztási szempontok feltárása, ugyanis az eredmények hozzájárulhatnak olyan felnőttképzési politikák és gyakorlatok kifejlesztéséhez, amelyek közvetlen módon mind a hallgatók, mind az intézmények érdekeit szolgálják. Ebben a kutatásban azonban mi elsősorban mégsem erre törekszünk. Azt kívánjuk megvizsgálni, hogy a két vizsgált intézménybe járó hallgatók intézményválasztását mi jellemzi, és milyen csoportjai rajzolódnak ki a hallgatóknak az intézményválasztás szempontjából.

Azt feltételezzük, hogy az intézményválasztást alapvetően az intézmény képzési kínálata, az oktatás színvonala és a földrajzi és személyes közelség befolyásolja leginkább.

Ez a kutatás a 2005 és 2008 között Forray R. Katalin és Kozma Tamás vezetésével megvalósult *Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában* című OTKA kutatás (T-47335. sz. kutatás) folytatásának tekinthető. Ebben a tanulmányban ennek a kutatásnak csak egy szeletét, konkrétan a felsőoktatásban tanuló felnőttek intézményválasztási döntéseit elemezzük. Mielőtt azonban ehhez hozzákezdünk, érdemes röviden áttekinteni a témában megjelent legfontosabb hazai vizsgálatokat.

A kutatás előzményei

A részidős hallgatók felsőoktatásban való részvételének tudományos igényű vizsgálatára hazánkban számos kutatás irányult. A fent említett, Forray R. Katalin vezetésével 2005 és 2008 között *Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában* címmel megvalósult OTKA kutatáshoz (T-47335. sz. kutatás) kapcsolódóan számos publikáció (*Balázsovits és Kalocsainé*, 2006; *Balázsovits*, 2009; *Forray és Kozma*, 2009; *Forray*, 2008; *Kalocsainé*, 2009; *Nagy*, 2006) látott napvilágot. Ezek a tanulmányok azt a kérdést vették górcső alá, hogy a felnőttek felsőfokú (tovább)tanulásában milyen lakossági-társadalmi igények jelennek meg. A vizsgálatok fő kérdése az volt, hogy miért

tanulnak az emberek a felsőoktatásban, miért vesznek részt felnőttkorban felsőoktatási intézmények által kínált képzési programokban. A kutatás során tehát a felnőttként, munka mellett tanulók motivációit és igényeik feltárását célozták meg.

Ezen kutatások mellett készültek további, jellemzően intézményi szintű vizsgálatok (Engler, 2011; Engler és Fekete, 2007; Kispálné, 2007a, 2007b; Kóródi, 2006; Szabó, 2009) is, amelyek a felnőttek felsőfokú (tovább)tanulását vizsgálták valamilyen szempontból.

A felsőoktatási intézmények keretében folyó felnőttoktatás vizsgálatának jellemző fókuszpontjai a felnőttkori továbbtanulásban való részvétel és az azt befolyásoló szociokulturális és demográfiai változók közötti kapcsolatok feltárása, a továbbtanulás motivációinak kutatása (lásd: Forray és Kozma, 2009; Forray, 2008; Engler, 2011; Nagy, 2005; Balázsovits és Kalocsainé, 2006; Balázsovits, 2009; Szabó, 2009; Kispálné, 2007, 2009), a tanulási akadályok feltárása (lásd: Szabó, 2009), az intézmény-, illetve a szak- és szakirány-választást befolyásoló tényezők (lásd: Forray és Kozma, 2009; Forray, 2008; Szabó, 2009), továbbá a finanszírozás és a megtérülés kérdései (lásd: Engler, 2011; Kóródi, 2006).

A kutatások jellemző módon interdiszciplináris szemléletre, megközelítésre törekcsenek (Forray és Kozma, 2009; Forray, 2008), amikor a felnőttek felsőfokú továbbtanulását annak a társadalomnak a demográfiai, foglalkoztatási, iskolázottsági, felsőoktatási intézményhálózati stb. kereteibe ágyazva vizsgálják, amelyben a folyamatok zajlanak. Ezzel párhuzamosan megfigyelhető a multidiszciplinaritásra való törekvés igénye is (Engler, 2011), hiszen más tudományágak, tudományterületek elméleti modelljeit, megközelítését, módszertanát, eredményeit stb. alkalmazzák.

A felnőttek felsőfokú továbbtanulásának problematikáját a legkomplexebben kétségtelesenül a Forray R. Katalin (2008) vezetésével megvalósult OTKA kutatás nyomán született publikációk járták körül. Ennek a kutatásnak az a legfőbb érdeme, hogy a felsőoktatási intézmények keretein belül folyó felnőttkori tanulást annak a társadalmi környezetnek a kontextusában vizsgálta, amelyben megjelenik a lakosság felsőfokú továbbtanulása iránti igény. Ez az összetettség abban is megnyilvánult, hogy a problémát a felsőoktatás-kutatás nemzetközi trendjeibe ágyazva tárgyalta, noha a felnőtt felsőoktatás, a nem tradicionális hallgatók (Tózsér, 2012), a felnőtt hallgatók nemzetközi szakirodalmát nem vizsgálta. Erénye volt viszont a kutatásnak a társadalomstatisztikai elemzések alkalmazása, ami a regionális szempontok térnyerésének engedett teret. A mélyebb társadalmi összefüggések feltárásával ez a kutatás egyedülálló a maga nemében. Ugyanez elmondható a kutatáshoz kapcsolódó valamennyi tanulmányról.

Mindennek a kutatások rendkívül hasznosak a részidős hallgatók vizsgálata során, mivel rávilágítanak a lehetséges vizsgálati dimenziókra, munícióként szolgálnak a kutatási kérdések megfogalmazásához, és érdekes, izgalmas eredményeket tartogatnak.

Módszertani leírás

Az empirikus vizsgálat során 2011 decemberében on-line kérdőíves vizsgálatot végeztünk a Debreceni Egyetemen és a Nyíregyházi Főiskolán levelező, esti és távoktatás tagozatos képzésben tanuló részidős hallgatókkal. A megkérdezés kiterjedt minden évfolyamra és képzési szintre.

A kutatásban a Debreceni Egyetem esetében az alapsokaság 7.562 hallgató, akik közül 773 fő töltötte ki a kérdőívet (N=7.562, n=773). Ez tehát 10,2 százalékos válaszadási arányt jelent. A Nyíregyházi Főiskolán 3.952 érintett hallgatóból 378 fő hallgató válaszolt a kérdéseinkre (N=3.952, n=378), ez pedig 9,5 százalékos válaszadási arány. A két intézményben tehát összesen 1.151 hallgató adott választ a kérdésekre (n=1151). Az

adatok tisztítását követően egyesítettük a két adatbázist, hogy össze tudjuk hasonlítani az egyetemre és a főiskolára járó részdíjós hallgatókat.²

A 10 százalékos körüli választási arány egy ilyen kutatásban jónak tekinthető, ám a mintába kerülés nem teljesen véletlenszerű, így a mintát nem tekinthetjük kielégítően reprezentatívnak. Ugyanakkor az ellenőrizhető alapjellemtörök mintán belüli eloszlása nem tér el igazán lényegesen az alapsokaságok eloszlásától, így némi óvatossággal ugyan, de azért általánosíthatóak a vizsgálat eredményei.

A minta jellemzőiről röviden

A Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola részdíjós képzéseiben tanulók jellemzően nők (>70 százalék), és átlagosan 32 évesek. A válaszadók döntő többsége (>97 százalék) magyar állampolgárságú, és csak néhány százalék román, ukrán, szlovák, illetve német állampolgárságú. A többség magyar nemzetiségűnek vallotta magát. A Debreceni Egyetemre járók jellemzően legnagyobb részben Hajdú-Bihar megyéből, illetve kisebb részben Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből, Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből, valamint Pest megyéből kerülnek ki, ugyanakkor az egyetem képes az ország valamennyi megyéjéből idevonzani a hallgatókat. A Nyíregyházi Főiskola esetében erről nincs szó, mivel az intézmény regionális beiskolázási körzettel rendelkezik. Vagyis a főiskolások többsége a saját megyéből, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből kerül ki, és mellette a környező megyékből (Borsod-Abaúj-Zemplén és Hajdú-Bihar megye) érkeznek jellemzően az intézménybe. A részdíjós hallgatók családi állapotukat tekintve jellemzően házasságban vagy párkapcsolatban élnek, ugyanakkor minden 3. válaszadó egyedülálló. A szülők legmagasabb iskolai végzettségének elemzésénél az tapasztaltuk, hogy az anyák magasabban iskolázottak, mint az apák. Az intézményenkénti összehasonlítás pedig arra mutatott rá, hogy Nyíregyházán 10 százalékkal magasabb az első generációs értelmiségiek aránya, mint Debrecenben. Megállapítottuk azt is, hogy mindkét szülő iskolai végzettsége kihat arra, hogy első vagy második diplomáját szerzi-e a nem nappalis hallgató. A válaszadók 2/3-ának kell, míg 1/3-ának nem kell nyelvvizsgát tennie, jelentkezéskor csak minden 5. hallgatónak volt nyelvvizsgálója, a képzés közben pedig csak kevesebb, mint 5 százalék tett nyelvvizsgát. A nyelvi felkészültség szempontjából is kimutathatók eltérések az egyetemre és a főiskolára járók között: az egyetemisták nyelvi szempontból is jobban felkészültek, mint a főiskolára járók.

A felsőfokú tanulmányok elemzéséhez a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola karain tanulókat szakmák szerint csoportosítottuk: (1) jogtudományi, (2) egészségügyi, (3) bölcsészettudományi, (4) gazdaságtudományi, (5) mezőgazdaság-tudományi, (6) műszaki, informatikai tudományi, (7) pedagógusképzés és (8) természettudományi szakmák. Nyíregyházára négyből három hallgató alapképzés megszerzése céljából jelentkezik a képzésre, míg Debrecenben ez csak minden 2. hallgatóról mondható el. A főiskolán mesterképzésre csak a válaszadók 16 százaléka jár, míg Debrecenben 30 százaléka. Vagyis a főiskolára jellemzően az első diploma megszerzése miatt érkeznek a hallgatók. Az egyetem esetében az alapképzésre járók aránya alacsonyabb, mint a főiskolán, viszont magasabb a mesterképzésre járók aránya. A Nyíregyházi Főiskolán levelező vagy esti tagozaton tanulók 35 százaléka diplomás, míg a Debreceni Egyetemre járóknál közel 60 százalék. Ez nagy különbség a két intézmény hallgatói között. Vagyis a Debreceni Egyetemre járók mind a szülők, mind a saját iskolai végzettségüket tekintve magasabban iskolázottabbak, mint a Nyíregyházi Főiskolára járók. Ez a különbség a két intézmény hallgatói közt a második, harmadik és negyedik diplomások arányának vizsgálatakor is láthatóvá válik. Ráadásul a Debrecenbe járók nyelvi szempontból is felkészültebbek a Nyíregyházára járó társaikhoz képest. A Debrecenbe járók átlagosan 9,

míg a Nyíregyházára járók 11 éve szereztek diplomát, tehát az egyetemisták korábban visszaülnek az iskolapadba egy újabb végzettség megszerzésért, mint a főiskolások. És ha visszatérnek, akkor több időt is töltenek ott, mivel a Debrecenbe járóknál magasabb a diplomások, illetve többdiplomások aránya, mint a Nyíregyházán tanulók körében. A felsőfokú tanulmányok halasztása viszont Debrecenben háromszor gyakrabban fordul elő, mint Nyíregyházán. Ez viszont valószínűleg a képzési idővel mutat összefüggést.

Intézményválasztási döntések

Az intézményválasztást befolyásoló tényezőket egy 15 kérdésből álló négyfokú skálával mértük (1=egyáltalán nem, 2=egy kicsit, 3=nagyrészt, 4=döntően). A felsorolások végén a kitöltők egy további okot is megjelölhettek. A szemléletesség és a további elemzések könnyítése érdekében a válaszokat 100 fokú skálára vetítettük: egyáltalán nem=0 pont, egy kicsit=33 pont, nem tudja=50 pont, nagyrészt=67 pont, döntően= 100 pont.

1. táblázat. Intézményválasztási szempontok (100 fokú skálára vetítve)

itt indítanak olyan szakot, amelyet tanulni szeretnék	68
közel van, jól megközelíthető	57
azt hallottam, hogy magas színvonalú a képzés	51
az intézmény a munkaadók körében is (el)ismert	41
erről az intézményről tudtam a legtöbb információt	41
jók az elhelyezkedési lehetőségek az itteni diplomával	38
ezt a képzést meg tudom fizetni	33
barátaimtól / ismerőseimtől sok jót hallottam róla	29
itt tanultam korábban	26
van doktori képzés az általam tanult területen	22
az itt végzett hallgatók ajánlották	15
az egyetemi/főiskolai életforma vonzott	14
az intézmény reklámtevékenységének hatására	12
munkatársaim ajánlották	11
szüleim, testvéreim is ebben az intézményben végeztek	9

Ezek szerint a három legfontosabb intézményválasztási szempont: (1) az adott intézményben indul olyan szak, amelyen tanulni kívánnak a hallgatók, (2) közel van vagy jól megközelíthető a képzés helyszíne, valamint (3) magas színvonalúnak ítélik meg a képzést (1. táblázat). Ez azonban elég keveset árul el az intézményválasztásról, ezért faktorelemzést végeztünk az intézményválasztási szempontokat vizsgáló kérdéseken. Ezek alapján négy intézményválasztási faktort hoztunk létre: (1) elismertség, (2) ajánlás, (3) közelség és (4) imázs faktorok (2. táblázat).

1. Az elismertség faktor elsősorban a képzés magas színvonalára utal, és arra, hogy az intézmény a munkaadók körében is ismertséggel, illetve elismertséggel rendelkezik, továbbá arra, hogy az egyetemisták és főiskolások szerint kedvezőek a végzést követő elhelyezkedési esélyek. Az intézmény által kínált képzési programok színvonalának igen nagy szerepe van manapság (lásd a különféle mutatók alapján készített hazai és nemzetközi rangsorokat), és ez a szempont része a három legfontosabb intézményválasztási tényezőnek. A képzés magas színvonalával függ össze a megszerzhető diploma munkaerőpiaci értéke, ugyanis a részidős hallgatók körében nagyon számít az, hogy a végzettség birtokában milyen munkaerőpiaci

- pozíciót tudnak maguknak megteremteni, ezért fontos, hogy a munkaadók hogyan vélekednek a Debreceni Egyetemen és Nyíregyházi Főiskolán megszerzett diplomákról. Továbbá fontos szempont az is, hogy a hallgatók vélekedése szerint a két intézményben szerzett felsőfokú végzettségek kedvező elhelyezkedési lehetőséget teremtenek, legalábbis a hallgatók egy része ebben bízik.
2. Az ajánlás faktor esetében – mint az elnevezésből kitűnik – az intézményválasztási szempontot a barátoktól, ismerősöktől, végzett hallgatóktól vagy munkatársaktól érkezett kedvező vélemények, ajánlások ösztönözték. Bár első hallásra úgy tűnik, ajánlás alapján felsőoktatási intézményt és képzési programot választani nem túl elegáns, és valóban az elismertség és közelség faktorskála átlaga magasabb is, de korántsem lenne helyénvaló megfeleledkezni erről a szemponttól. Az intézményről és az adott szakról rendelkezésre álló informális információknak nagyobb a szerepe, mint azt gondolnánk. Ezt igazolja, hogy ha kicsivel is, de az ajánlás faktorskála átlaga (23 pont) meghaladja az imázs faktorskála átlagát (19 pont). Vagyis az intézményválasztás során fontosabb az, amit a barátok, ismerősök vagy épp az egykori hallgatók elmondanak, mint az, ami az intézmény hivatalos fórumain, kommunikációs csatornáin eljut a potenciális hallgatókhoz.
 3. A közelség faktor egyrészt utal a földrajzi közelségre, a megközelíthetőségre, másrészt az információk közelségére, rendelkezésre állására, harmadrészt pedig személyes közelséget, az intézményhez való kötődést is kifejez. Aki itt tanult ugyanis, annak az intézményválasztási szempontjai között valószínűleg megjelent a közelség faktor mindhárom eleme. Vagyis az itt végzett hallgatók földrajzilag is közel állnak az intézményhez, mert egyrészt magas a megyeszékhelyről, illetve a saját és a környező megyékből kikerülő hallgatók aránya, másrészt ha valaki nem is a környező megyékből vagy régióból érkezik, úgy tűnik, képes leküzdeni a földrajzi távolságokat, akadályokat, hiszen az előző diplomás képzése során is megoldotta ezeket a kivívásokat. Az itt végzettek, mivel ismerik az intézményeket, a karokat, az intézeteket, valószínűleg a hivatalos és nem hivatalos információkhoz is hamarabb jutnak el, hiszen nem teljes egészében „kívülállók”. Harmadrészt pedig az itt végzett hallgatók valószínűleg az intézményekhez is jobban kötődnek, mint a máshonnan érkezők. A közelség faktorban tehát a területi és információk közelség mellett nagy szerepe van a személyes közelségnek, amit talán (intézményi) kötődésnek is nevezhetünk.
 4. Az imázs faktorban jellemzően két tényező játszik közre: egyrészt az egyetemi/főiskolai életforma vonzása, másrészt az intézmények marketing-tevékenysége. Bár hozzá kell tenni, hogy mindkét tényező nagyon alacsony faktor átlagot kapott. A részidős hallgatók körében valószínűleg az egyetemi életforma intézményválasztásra és felsőfokú tanulmányok folytatására ösztönző szerepének csak a fiatalabb, 18–24 éves, illetve a 25–30 éves korosztály esetében lehet szerepe, bár valószínűleg ennek csak alacsony a mértéke, mivel a részidős hallgatók közel 80 százaléká dolgozik a tanulmányaival párhuzamosan.

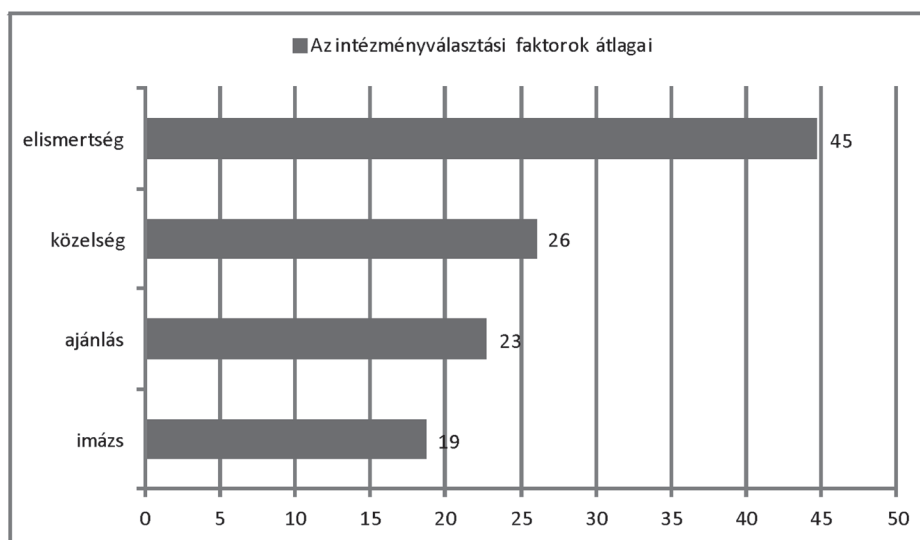
2. táblázat. Az intézményválasztási faktorok szerkezete

<i>1. faktor: elismertség</i>	<i>faktorsúly</i>	<i>átlag</i>
jók az elhelyezkedési lehetőségek az itteni diplomával	0,91	38 pont
az intézmény a munkaadók körében is (el)ismert	0,91	41 pont
azt hallottam, hogy magas színvonalú a képzés	0,80	51 pont

2. faktor: ajánlás	faktorsúly	átlag
munkatársaim ajánlották	0,83	11 pont
itt végzett hallgatók ajánlották	0,81	15 pont
barátaimtól / ismerőseimtől sok jót hallottam róla	0,67	29 pont

3. faktor: közelség	faktorsúly	átlag
itt tanultam korábban	0,76	26 pont
közel van, jól megközelíthető	0,72	57 pont
erről az intézményről tudtam a legtöbb információt	0,54	41 pont

4. faktor: imázs	faktorsúly	átlag
az intézmény reklámtevékenységének hatására	0,83	12 pont
az egyetemi/főiskolai életforma vonzott	0,82	14 pont



1. ábra. Az intézményválasztási faktorskálák átlagai (100 fokú skálára vetítve)

Az 1. ábra a 4 intézményválasztási faktorskála átlagáról tájékoztat. Ez azt jelenti, hogy magasan a legfontosabb intézményválasztási szempont az intézmény elismertsége (45 pont). A képzeletbeli dobogó második helyére a közelség faktor (26 pont) került, míg a bronzérmes helyre az ajánlás faktor (23 pont). Végül csak kicsivel csúszott le a dobogóról az imázs faktor (19 pont). Vagyis a részidős hallgatók számára a legfontosabb intézményválasztási szempont az egyetem/főiskola elismertsége, a képzés magas színvonala, a kedvező elhelyezkedési lehetőségek. Majd csak ezt követi a földrajzi és információs értelemben vett közelség, illetve személyes kötődés az intézményhez. Az ajánlásoknak picivel nagyobb a szerepe, mint az intézményről kialakított képnek, és mindkettő befolyásolja a részidős hallgatókat az intézményválasztás során.

Mindezért a kutatás hipotézisét, miszerint az intézményválasztást a képzési program színvonala, kedvező megítélése és a földrajzi és személyes közelség befolyásolja leginkább, megerősíthetjük, mivel adataink ezt alátámasztják.

A következőkben az intézményválasztási faktorok közti együttjárásokat, illetve a faktorskálák átlagait elemezzük többféle szempont alapján.

Az intézményválasztási faktorok közti korrelációk elemzése

Az intézményválasztási faktorok közötti korrelációk elemzése során az elismertség skála és a közelség skála között $r=0,39$ szintű korrelációt figyelhetünk meg. Az összefüggés erősen szignifikáns ($p<0,000$), de ez nem jelent függvényszerűen szoros kapcsolatot. Más szavakkal, az intézmény elismertsége, vagyis az, hogy kedvezőek az elhelyezkedési lehetőségek, magas színvonalú a képzés, valamint az intézmény ismert, illetve elismert a munkaadók körében, kihat a közelség faktorra, vagyis arra, hogy a hallgatók számára rendelkezésre állnak az információk a képzésről, közel van a képzés, illetve arra, hogy itt tanultak, végeztek a hallgatók. A két hatás kölcsönösen hat egymásra. A felsőoktatási intézményválasztást tehát együttesen befolyásolja az, hogy elismert legyen az intézmény, valamint hogy közel legyen a hallgatóhoz. Ez a közelség egyrészt földrajzi értelemben vett közelséget, másrészt személyes közelséget, kötődést jelent az egyetemhez, illetve főiskolához.

Szintén $r=0,39$ szintű korrelációt találtunk az elismertség intézményválasztási faktor és az imázs faktor között. Ez esetben is erősen szignifikáns az összefüggés ($p<0,000$). Más szavakkal kifejezve, az elismertség faktor és az imázs faktor kölcsönösen hat egymásra. Vagyis az intézmény magas színvonala, illetve (el)ismertsége összefüggésben áll az egyetemről, illetőleg főiskoláról kialakított képpel, azaz az intézmény imázsával. Itt is kölcsönösen hat egymásra a két hatás, vagyis az, hogy milyen az intézmény elismertsége, színvonala, megítélése, presztízse, összefüggésben áll az intézményről kialakított imázssal, és ez a két hatás együttesen hat ki a részidős hallgatók intézményválasztási döntéseire.

Az ajánlás faktor és a közelség faktor között szintén együttjárás tapasztalható ($r=0,28$), amely ráadásul erősen szignifikáns ($p<0,000$). Ez azt jelenti, hogy az ajánlás faktor elemei, mint a barátok, ismerősök, kollégák ajánlása kihat a közelség faktorra, vagyis az intézmény, az oktatási helyszín földrajzi közelségére, illetve az intézményhez való kötődésre. Ez esetben is együttesen fejtenek ki hatást az ajánlás és a közelség faktorok, vagyis az intézményről, illetve az adott szakról kapott információk és az intézmény közelsége együttesen befolyásolják a részidős hallgatókat, amikor intézményt választanak.

Ugyanekkora ($r=0,28$) a korreláció értéke az ajánlás és az imázs faktor között, és ez a kapcsolat is erősen szignifikáns ($p<0,000$): az ajánlás faktor kihat az imázs faktorra és együttesen fejtenek ki hatást. Vagyis az, hogy az intézményt, illetve a szakot ajánlották az ismerősök, barátok, együtt jár az egyetemi, főiskolai életforma vonzásával. Más szavakkal, az egyetemnek vagy a főiskolának az ajánlása összefüggésben áll azzal, hogy az intézményről milyen a kialakított kép. Tehát ha például az egyetemet barátok és ismerősök ajánlják, mert itt szereztek diplomát és jól érezték magukat az ott töltött idő alatt, akkor ez az egyetemről kialakított képre is kihat, és ha valaki azon töri a fejét, hogy melyik egyetemre menjen, akkor ez a két tényező együttesen fejt ki hatást a döntésére.

Az ajánlás faktor és az elismertség között $r=0,34$ szintű korrelációt mutatnak az adatok. Erről a kapcsolatról is azt tudjuk, hogy erősen szignifikáns ($p<0,000$). Ez azt jelenti, hogy az intézményválasztásban egyszerre játszik közre a barátok, ismerősök, családtagok stb. ajánlása, valamint az intézmény és az adott szak magas színvonala, az egyetem/főiskola munkaadók körében való (el)ismertsége és végül a jó elhelyezkedési lehetősé-

gek. Ez a két hatás is kölcsönösen erősíti, illetve gyengíti egymást. Vagyis ha az intézménynek kedvező a megítélése, értékes az ott megszerzett diploma, magas színvonalú a képzés, akkor ez kihathat arra, hogy a barátok, ismerősök, volt hallgatók hogyan vélekednek arról, valamint hogy ajánlják-e az adott intézményt, illetve a konkrét szakot.

Intézményválasztási faktorskálák átlagai életkori csoportok szerint (2. ábra)

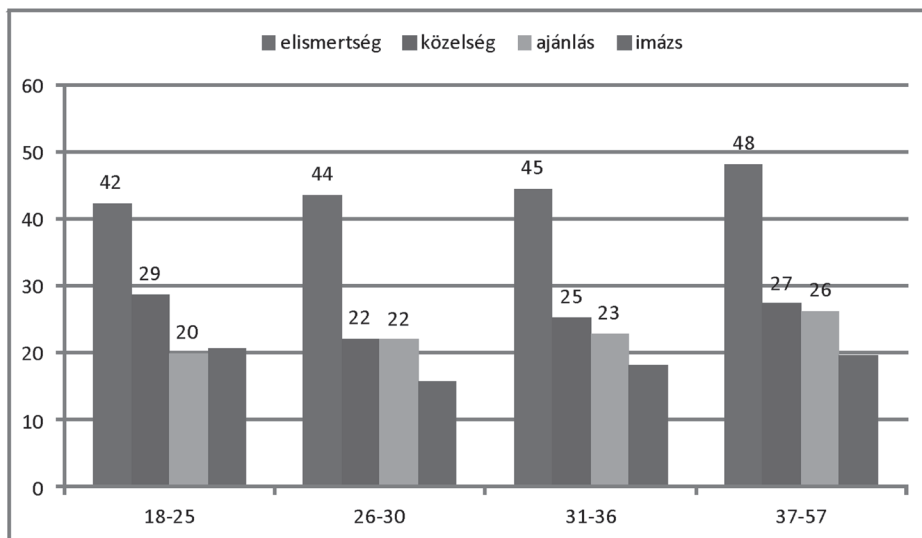
Az életkori csoportok szerinti kontraszt az ajánlás skálánál a legerősebb ($F=5$, $p=0,001$): minél idősebb valaki, annál nagyobb mértékű az ajánlás faktor szerepe az intézményválasztásban. A 18–25 évesek faktor-skála átlaga 20 pont, míg az életkor emelkedésével növekszik, és a 37–57 éves életkori csoportnál ez az átlag 26 pont. Ennek a háttérben valószínűleg az állhat, hogy a közép- és időskorú életkori csoportban kevesebb a közvetlen tudás az intézményről, így aztán ez az életkori csoport jobban támaszkodik arra, hogy az ismerőseitől, barátaitól, volt hallgatóktól, munkatársaktól mit hallott az egyetemről, illetve a főiskoláról, valamint egészen konkrétan a szakokról.

Az elismertség faktor esetében is jelentős az életkori csoportok szerinti különbség ($F=3$, $p=0,025$). A számok nyelvén kifejezve: a 18–25 évesek faktor-skála átlaga alacsonyabb (42 pont), mint az idősebb, 37–57 éves korosztályok átlaga (48 pont). Arról van szó, hogy minél idősebb valaki, annál fontosabb számára az intézmény elismertsége, vagyis az, hogy kiváló és magas színvonalú legyen a képzés, értékes legyen az ott megszerzett diploma. Más szavakkal: a középkorú és idősebb részidős hallgatók számára fontosabb az, hogy a képzés során nyert tudással és diplomával el lehessen helyezkedni, vagy előnyösebb munkaerőpiaci pozíciót lehessen kialakítani, mint az ennél fiatalabbaknál.

Ugyanígy jelentős életkori csoportok szerinti eltérést mutatnak az adatok a közelség ($F=4$, $p=0,009$) és az imázs faktor-skálák ($F=4$, $p=0,009$) esetében is.

Ez a közelség faktor esetében meglepő módon azt jelenti, hogy nem a legidősebbek, hanem épp ellenkezőleg, a legfiatalabbak számára a legfontosabb (29 pont) az intézmény földrajzi közelsége, elérhetősége, illetve az információk könnyű hozzáférhetősége. Ennek feltételezhetően az lehet a magyarázata, hogy a 18–25 éves egyetemisták és főiskolások egy része még otthon él (vagy albérletben, kollégiumban), és feltételezhetően a közelség faktornak ezért van ekkora szerepe. Az viszont nem meglepő, hogy a 4. életkori csoport, vagyis a 37–57 évesek körében van ennek a második legfontosabb szerepe (27 pont). Ez pedig ismét az életkorral magyarázható, vagyis a középkorú és idősebb hallgatók számára sokkal fontosabb, hogy az egyetem közel legyen, mint a 25–30 (22 pont) és 31–36 éves (25 pont) korosztályok számára. Ennek a háttérben valószínűleg az húzódik meg, hogy ilyen életkorra a válaszadók többsége már teremtett magának bizonyos fokú egzisztenciát, ezért ők sokkal fontosabbnak tartják azt, hogy közel legyen hozzájuk az egyetem. És ez a közelség nem csupán térbeli közelséget jelent, hanem intézményhez való kötődést, az intézményhez való közelséget is. Vagyis aki már egyszer itt szerzett diplomát, annak fontosabb, hogy ugyanígy tanuljon most is, mint azoknak, akiknek ez lesz az első diplomája. Azt ugyanis tudjuk, hogy az életkor növekedésével növekszik a diplomás hallgatók száma. Csak emlékeztetőként: a 18–25 évesek 41 százaléka diplomás, míg a 37–57 évesek közel 60 százaléka.

Az imázs faktor esetében arról van szó, hogy várható módon a 18–25 évesek számára a legfontosabb az imázs faktor, vagyis az egyetemi vagy főiskolai életforma őket vonzza leginkább és rájuk hat leginkább (21 pont) az intézmények marketingtevékenysége is. Vagyis ez esetben azokra a fiatal egyetemistákra, főiskolásokra kell gondolni, akik például megszerezték a BA/BSc végzettséget nappali tagozaton, de az MA/MSc (vagy



2. ábra. Az intézményválasztási faktorskálák átlagai életkor szerint (100 fokú skálára vetítve)

épp az új BA/BSc képzést már levelező tagozaton, jellemzően munka mellett végzik. A 26–30 évesek körében az imázs faktornak ugyanakkor feltűnően alacsony az átlaga (16 pont). De innentől kezdve növekszik az imázs faktor-skála átlaga: vagyis a 31–36 éveseknél ez az érték már 18 pont, a 37–57 évesek csoportjánál pedig 20 pont.

Intézményválasztási faktorskálák átlagai gyermekvállalás szerint (3. ábra)

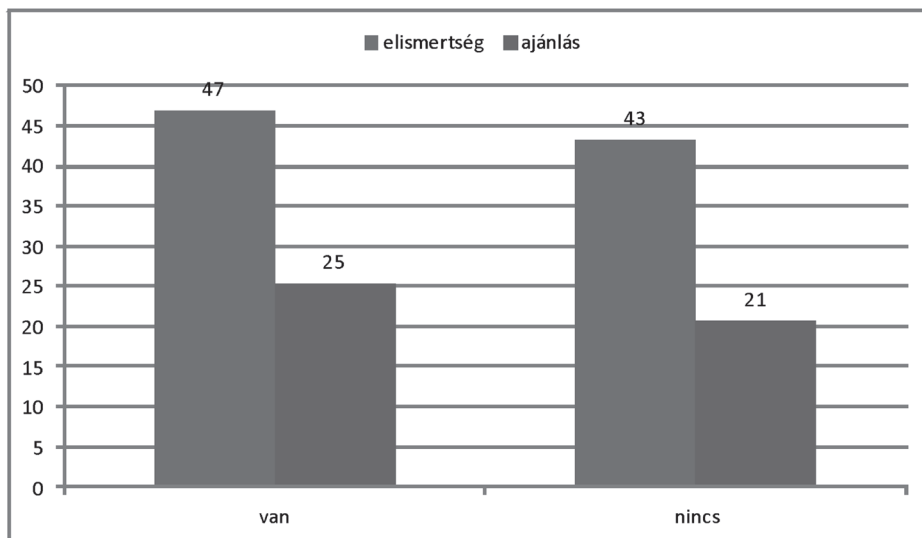
A részidős hallgatók körében a gyermekesek és gyermekkel nem rendelkezők közötti különbség az ajánlás intézményválasztási faktornál a legerősebb ($F=15$, $p<0,000$). Ez azt jelenti, hogy a gyermekes részidős hallgatók számára fontosabb (25 pont) az ajánlás az intézményválasztás során, mint a nem gyermekeseknek (21 pont).

A másik intézményválasztási faktor, ahol a gyermekesek és nem gyermekesek között jelentős a különbség, az elismertség faktor ($F=7$, $p=0,008$): gyermekesek számára fontosabb az intézményválasztás során az egyetem vagy főiskola elismertsége, vagyis a képzés színvonala és a diploma munkaerőpiaci értéke, mint a gyermekkel nem rendelkezők körében.

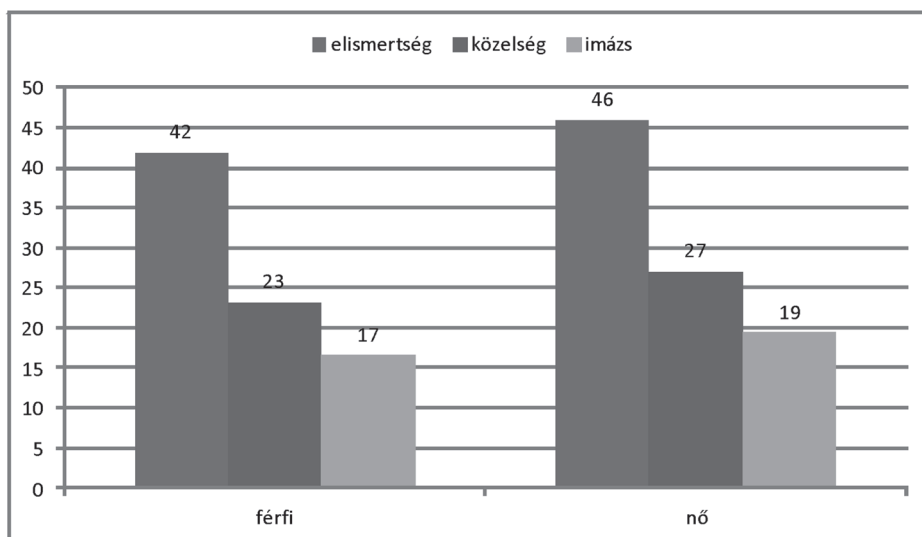
Intézményválasztási faktorskálák átlagai nemek szerint (4. ábra)

A nemek szerinti kontraszt az elismertség faktornál ért el legmagasabb értéket ($F=7$, $p=0,009$). Ez azt igazolja, hogy a nők számára fontosabb (46 pont) a felsőoktatási intézmény elismertsége, mint a férfiaknak (42 pont).

A közelség és az imázs faktor intézményválasztási erejét mérő skálán szintén szignifikáns eltérést figyelhetünk meg ($F=6$, $p=0,014$ mindkét esetben). Ezek szerint a nők számára fontosabb intézményválasztási szempont a közelség faktor (27 pont) és az imázs faktor (19 pont), mint a férfiak számára (23, illetve 17 pont).



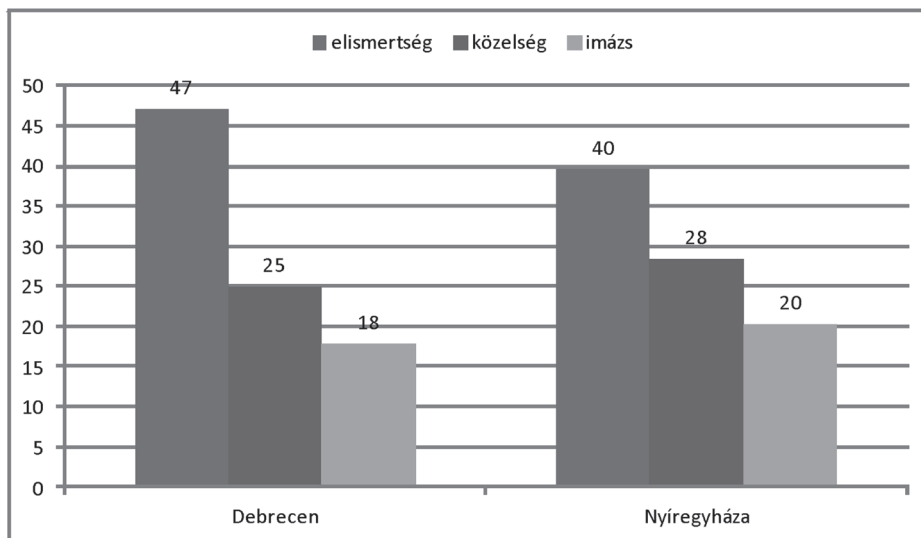
3. ábra. Az intézményválasztási faktorskálák átlagai gyermekvállalás szerint (100 fokú skálára vetítve)



4. ábra. Az intézményválasztási faktorskálák átlagai nemek szerint (100 fokú skálára vetítve)

Intézményválasztási faktorskálák átlagai intézmények szerint (5. ábra)

A Debrecenbe és Nyíregyházára járó részidős hallgatók közötti különbség az elismertség faktor mentén a legerősebb, a leghatározottabb ($F=24, p<0,000$). Ez azt a megjósolható eredményt jelenti, hogy a Debreceni Egyetem részidős hallgatói sokkal fontosabb szerepet (47 pont) tulajdonítanak az intézmény jó hírnevének, elismertségének, mint



5. ábra. Az intézményválasztási faktorskálák átlagai intézmények szerint (100 fokú skálára vetítve)

a Nyíregyházára járok (40 pont). Ennek a magyarázata nyilván az, hogy a Debreceni Egyetem kutató-elitegyetem, míg a Nyíregyházi Főiskola vidéki, regionális felsőoktatási intézmény.

Ugyanígy kitapintható az eltérés a két intézmény között a közelség és az imázs faktorskálák átlagait összehasonlítva. Itt is szignifikáns eltérés tapasztalható Debrecen és Nyíregyháza között ($F=5$, $p=0,029$, mindkét esetben). Ez azt jelenti, hogy a Nyíregyházán tanuló részdíjesek számára fontosabb az intézmény közelsége (28 pont) és imázsa (23 pont), mint a Debrecenben járóknál (25, illetve 18 pont).

Intézményválasztási faktorskálák átlagai szakmák szerint (3. táblázat)

A szakmák szerinti kontraszt mindössze két intézményválasztási faktor körében érzékelhető: az ajánlás ($F=3$, $p=0,004$) és az elismertség ($F=2$, $p=0,018$) faktorok esetében.

Az ajánlás faktor esetében ez azt jelenti, hogy legnagyobb mértékben pedagógus (27 pont), gazdaságtudományi (25 pont) és természettudományi (24 pont) pályákat választanak a hallgatók ajánlás alapján. A képzés elismertsége, jó színvonala miatt leginkább a jogtudományokat (49 pont), a bölcsészettudományokat (47 pont) és a természettudományokat (46 pont) választják a hallgatók. Az elismertség faktor meglepő módon a legkevésbé a műszaki, informatikai szakmák (39 pont) esetében fontos.

3. táblázat. Az intézményválasztási faktorskálák átlagai szakmák szerint (100 fokú skálára vetítve)

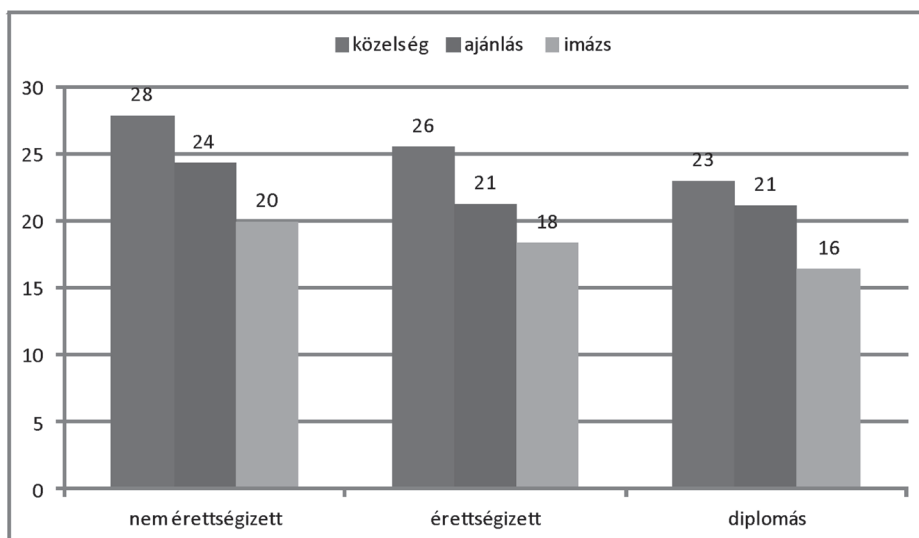
	elismertség	ajánlás	közelség	imázs
jog	49	21	24	17
egészség	46	20	27	19
bölcsész	47	21	26	18
gazdaság	43	25	28	20
mezőgazdaság	42	21	23	16

	<i>elismertség</i>	<i>ajánlás</i>	<i>közelség</i>	<i>imázs</i>
műszaki, informatika	39	20	19	14
pedagógus	45	26	28	20
természet	46	24	28	20

Intézményválasztási faktorskálák átlagai az apa iskolai végzettsége szerint (6. ábra)

Az apa iskolai végzettsége szerinti különbség leginkább az ajánlás faktor esetében érzékelhető ($F=4$, $p=0,025$): a nem érettségizett apával rendelkező hallgatók körében van a legnagyobb szerepe (24 pont) az intézményválasztás során az ajánlásnak. Az érettségizett és diplomás apai háttérrel rendelkezők körében közel azonos mértékű (21 pont) az ajánlás faktor szerepe.

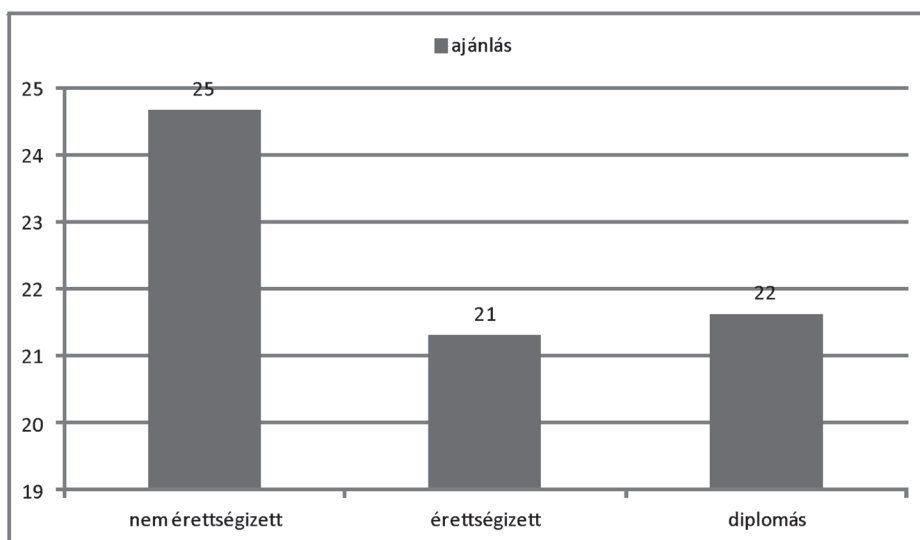
Hasonlóan szignifikáns a különbség a közelség és az imázs intézményválasztási motíváció erejét mérő skálán ($F=3$, $p=0,031$ mindkét esetben). A közelség faktor esetében ez azt jelenti, hogy minél iskolázottabb apai háttérű valaki, annál kisebb a jelentősége a közelség faktornak. A nem érettségizett apai háttérű hallgatóknál ennek a faktor-átlaga 28 pont, míg a diplomás apával rendelkezőknél már csak 23 pont. Az imázs faktor esetében pedig arról van szó, hogy minél inkább kevésbé iskolázott apai háttérrel rendelkezik a hallgató, annál nagyobb ennek a faktornak a szerepe az intézményválasztás során. Vagyis az érettségivel nem rendelkező apák gyermekei magasabbra (20 pont) értékelik az intézmény imázsát, mint a diplomás apák gyermekei (16 pont).



6. ábra. Az intézményválasztási faktorskálák átlagai az apa iskolai végzettsége szerint (100 fokú skálára vetítve)

Intézményválasztási faktorskálák átlagai az anya iskolai végzettsége szerint (7. ábra)

Az anya iskolai végzettsége szempontjából mindössze egy faktor, az ajánlás mentén találtunk szignifikáns eltérést a különböző iskolai végzettségű anyákkal rendelkező hallgatók körében ($F=4$, $p=0,025$). Vagyis az anyák esetében is igaz az, ami az apáknál, hogy a legalacsonyabb iskolai végzettségű anyák gyermekei értékelik legmagasabbra (25 pont) a barátok, ismerősök, családtagok stb. ajánlását, amikor felsőoktatási intézményt választanak. Ehhez képest az érettségizett (21 pont) és diplomás (22 pont) anyával rendelkező hallgatók ennek a szempontnak már kisebb jelentőséget tulajdonítanak. Bár itt feltűnő, hogy a diplomások anyai háttérük picivel fontosabbnak tartják ezt a szempontot, mint az érettségizett anyával rendelkezők.



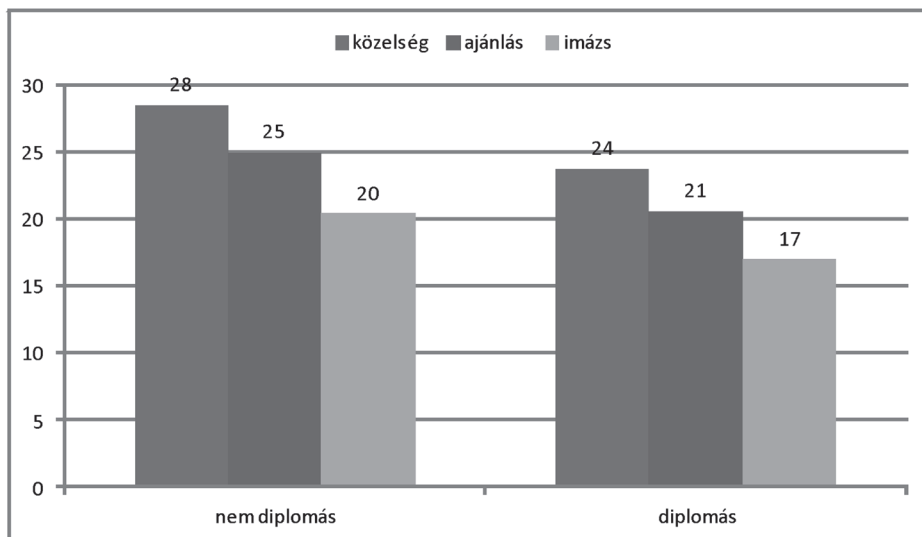
7. ábra. Az intézményválasztási faktorskálák átlagai az anya iskolai végzettsége szerint (100 fokú skálára vetítve)

Intézményválasztási faktorskálák átlagai a diplomások, nem diplomások szerint (8. ábra)

A diplomások és nem diplomások szerinti kontraszt az ajánlás faktornál a legerőteljesebb ($F=15$, $p<0,000$): eszerint a diplomások kevésbé (21 pont) adnak az ajánlásokra akkor, amikor felsőoktatási intézményt és képzési programot, szakot kell választani, mint a nem diplomások (25 pont). Ennek háttérében valószínűleg az áll, hogy a diplomások tudatosabbak az intézmény és a szak(ma)választás során, mint a diplomával még nem rendelkezők. Ez pedig véleményünk szerint azért van, mert átfogóbb és mélyebb ismeretekkel bírnak a felsőoktatásról, mint az előzetes tapasztalatokkal nem rendelkezők.

Emellett a közelség és az imázs faktorok intézményválasztási motivációs erejét mérő skálán is nagy különbségekre lettünk figyelmesek a diplomások és nem diplomások almintájában ($F=10$, $p=0,001$ mindkét esetben). Ez a közelség faktor esetében annyit jelent, hogy a diplomával még nem rendelkezők számára sokkal fontosabb (28 pont) az

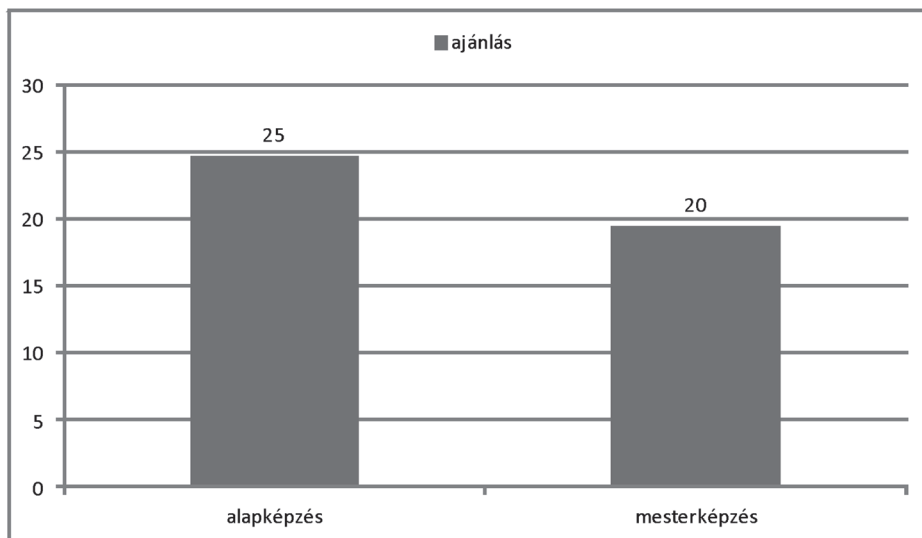
intézmény közelsége, elérhetősége, mint a diplomásoknak (24 pont). Az imázs faktor esetében szintén a nem diplomásoknak fontosabb (20 pont) az egyetem, főiskola imázsa, mint a diplomások számára (17 pont).



8. ábra. Az intézményválasztási faktorskálák átlagai diplomások, nem diplomások szerint (100 fokú skálára vetítve)

Intézményválasztási faktorskálák átlagai alap- és mesterképzés szerint (9. ábra)

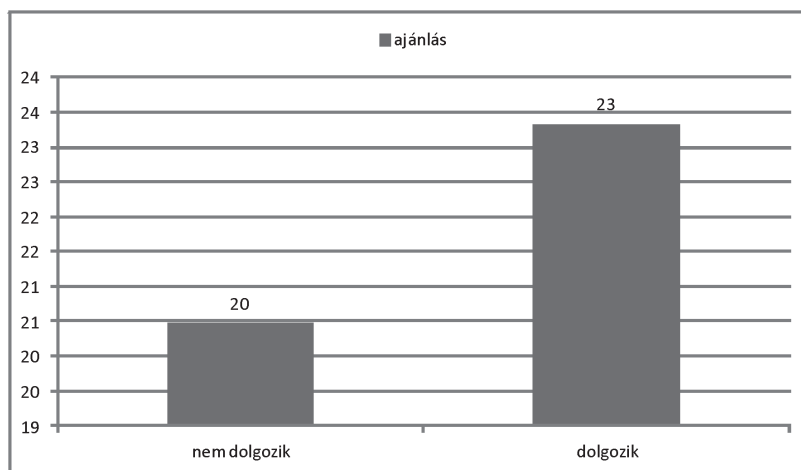
Az alap- és mesterképzésben felsőfokú tanulmányokat folytató részidős hallgatók között egyedül az ajánlás intézményválasztási faktor mentén találtunk szignifikáns eltérést (alapképzés: $F=17$, $p<0,000$; mesterképzés $F=11$, $p<0,000$). Ezek szerint az alapképzésben részt vevők nagyobb jelentőséget (25 pont) tulajdonítanak a barátok, ismerősök, családtagok, munkahely stb. ajánlásának, amikor intézményt és szakot választanak, mint a mesterképzésre járók (20 pont). Ennek ismét lehet az a magyarázata, hogy a mesterképzésre járók már rendelkeznek valamilyen diplomával, és emiatt van felsőoktatási tapasztalatuk, így amikor intézményválasztásra kerül sor, akkor tudatosabbak, hiszen nagyobb eséllyel férnek hozzá a nem hivatalos információkhoz is (például a kapcsolati tőkéjüknek köszönhetően), mint az alapképzésben tanulók. Az alapképzésben tanulók körében nyilván alacsonyabb a már diplomások aránya, ezért feltételezhető, hogy az intézményválasztási döntésük is kevésbé tudatos, mint azoké, aki már korábban diplomát szereztek akár az adott intézményben, akár máshol.



9. ábra. Az intézményválasztási faktorskálák átlagai alap- és mesterképzés szerint (100 fokú skálára vetítve)

Intézményválasztási faktorskálák átlagai munkavállalás szerint (10. ábra)

A részidős hallgatók közötti különbség a munkavállalás szempontjából csak az ajánlás faktornál szignifikáns ($F=4$, $p=0,045$): a tanulóikkal párhuzamosan dolgozó hallgatók számára fontosabb (23 pont) az ismerősök, barátok, munkatársak stb. ajánlása az intézményválasztás során. Ez a nem dolgozókra kisebb mértékben jellemző (20 pont).

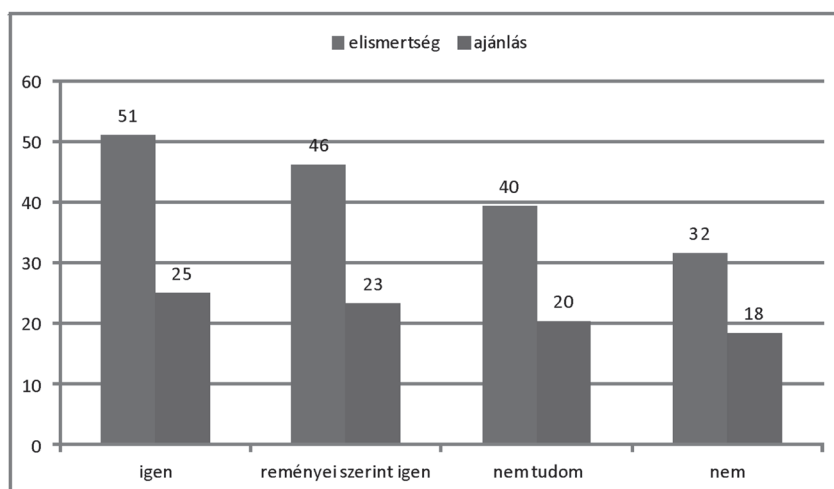


10. ábra. Az intézményválasztási faktorskálák átlagai munkavállalás szerint (100 fokú skálára vetítve)

Intézményválasztási faktorskálák átlagai a munkaerőpiaci helyzet megítélése szerint (11. ábra)

A munkaerőpiaci helyzet megítélése szerinti kontraszt az elismertség faktornál viszonylag magas értéket kapott ($F=21$, $p<0,000$): minél kedvezőbben ítéli meg valaki a végzést követő munkaerőpiaci helyzetét, annál fontosabb számára az oktatás kiváló színvonala és a diploma munkaerőpiaci értéke.

A másik faktor, ahol az intézményválasztási motivációk erejét mérő skálán jelentős a különbség, az ajánlás faktor ($F=4$, $p=0,008$). Itt is igaz az, ami az elismertség faktor esetében: minél pozitívabban ítéli meg valaki a diplomaszerezést követő munkahely-keresési vagy munkahelyi pozíció-erősítési lehetőségeit, annál fontosabb számára az egyetem vagy főiskola kiválasztása során az ajánlás szerepe.



11. ábra. Az intézményválasztási faktorskálák átlagai a munkaerőpiaci helyzet megítélése szerint (100 fokú skálára vetítve)

Befolyásolja-e a képzés helye az intézményválasztást?

Végül a kérdőívben azt is megvizsgáltuk, hogy a képzés helye milyen mértékben befolyásolja az egyetemistákat és főiskolásokat az intézményválasztás során. Ehhez egy négyfokú skálát alkalmaztunk (1=igen, nagymértékben, 2=igen, de nem döntő mértékben, 3=kismértékben, 4=egyáltalán nem). A szemléletesség és a további elemzések könnyítése érdekében a válaszokat 100 fokú skálára vetítettük: egyáltalán nem=0 pont, egy kicsit=33 pont, nem tudja=50 pont, nagyrészt=67 pont, döntően=100 pont. A képzés helyszínének az intézményválasztásban nagyon fontos szerepe van, mivel a válaszadók több, mint fele úgy válaszolt, hogy nagy szerepe van annak, hogy hová kell órákra járni. (0=16,2 pont, 33=14,7 pont, 67=14,8 pont, 100=54,3 pont). Az átlag értéke 69. E kérdés és az intézményválasztási motivációk közti korrelációk elemzésénél az ajánlás skála esetében találtunk $r=0,12$ szintű együtjárást. A korreláció erőteljesen szignifikáns ($p<0,000$), bár ez nem jelent függvényszerűen szoros kapcsolatot.

Összefoglalás

Ebben a tanulmányban annak jártunk utána, hogy milyen szempontok alapján választanak felsőoktatási intézményt a részidős hallgatók. Eredményeink szerint a három legfontosabb intézményválasztási szempont a következő: (1) az intézmény indít olyan szakot, amelyen a hallgatók tanulni szeretnének, (2) az intézmény közel van az egyetemisták, főiskolások lakóhelyéhez, illetve jól megközelíthető, (3) a hallgatók magas színvonalúnak tartják az oktatás minőségét. A mélyebb megismerés érdekében faktorelemzésnek vetettük alá az intézményválasztási szempontokat, és ennek eredményeként négy intézményválasztási faktort azonosítottunk: (1) elismertség, (2) ajánlás, (3) közelség és (4) imázs faktorok.

Az elemzések arra mutattak rá, hogy a legerősebb intézményválasztási faktor magasan az intézmény elismertsége, presztízse, és majd csak ezt követik olyan szempontok, mint a közelség, az ajánlás, valamint az imázs faktorok. Ezért megerősíthetjük a kutatás hipotézisét, hiszen valóban az számít, hogy milyen minőségű képzést nyújt az intézmény, milyen az egyetem, főiskola elismertség, presztízse és megítélése, emellett azonban a földrajzi és személyes közelségnek, kötődésnek is fontos a szerepe. Az ajánlásnak, illetve imázsnak csak kisebb a jelentősége az intézményválasztás során.

Az elismertség azt jelenti, hogy magas színvonalú a képzés, kiválóak az elhelyezkedési lehetőségek az itt szerzett diplomával, illetve hogy az intézmény a munkaadók körében is (el)ismert. Az ajánlás esetében arról van szó, hogy a részidős hallgatók azért választották az intézményt, mert a családtagok, barátok, ismerősök, itt végzett hallgatók, munkatársak stb. kedvező véleménnyel voltak az egyetemről, illetve főiskoláról. A közelség faktor jelent egyrészt földrajzi közelséget, megközelíthetőséget, másrészt személyes közelséget, kötődést az intézményhez. Végül, az imázs faktor egyfelől az intézmények marketing tevékenységére, másfelől az egyetemi életforma vonzására utal.

Az elemzések arra mutattak rá, hogy a legerősebb intézményválasztási faktor magasan az intézmény elismertsége, presztízse, és majd csak ezt követik olyan szempontok, mint a közelség, az ajánlás, valamint az imázs faktorok. Ezért megerősíthetjük a kutatás hipotézisét, hiszen valóban az számít, hogy milyen minőségű képzést nyújt az intézmény, milyen az egyetem, főiskola elismertség, presztízse és megítélése, emellett azonban a földrajzi és személyes közelségnek, kötődésnek is fontos a szerepe. Az

ajánlásnak, illetve imázsnak csak kisebb a jelentősége az intézményválasztás során.

Ezt követően az intézményválasztási faktorok között korrelációsszámításokat végeztünk, majd az intézményválasztási faktorskálák átlagait többféle szempont, így az életkor, a gyermekvállalás, a nem, az intézmény, a szakmák, a szülők legmagasabb iskolai végzettsége, diplomával rendelkezés, alap- vagy mesterképzés, munkavállalás és a munkaerőpiaci helyzet megítélése szempontjából elemeztük. Legvégül azt elemeztük, hogy a képzés helye befolyásolja-e az intézményválasztási döntést. Azt találtuk, hogy a képzés helyszínének lényeges a szerepe, mivel a válaszadók több, mint fele úgy nyilatkozott: számukra nagyon fontos, hogy hol valósul meg az oktatás.

Irodalomjegyzék

- Balázsovits Mónika és Kalocsainé Sánta Hajnalka (2006): Képzési igények a Pécsi Tudományegyetem levelező tagozatos hallgatói körében. *Educatio*, 4. sz. 828–836. 2010. 11. 27-i megtekintés, http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=63
- Balázsovits Mónika (2009): Felnőttek a felsőoktatásban. In: Forray R. Katalin és Juhász Erika (szerk.): *Non-formális – informális – autonóm tanulás*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 146–152.
- Engler Ágnes és Feketei Ilona Dóra (2007): A motivációs hatások a levelező tagozat hallgatóinak tanulásában. In: Buda András és Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai. Az V. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete – Kiss Árpád Archívum Könyvtára, Debrecen. 48–57.
- Engler Ágnes (2011): *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Gondolat, Budapest.
- Forray R. Katalin és Kozma Tamás (2011): Felnőttek a felsőoktatásban. In: Bíró Zsuzsanna Hanna (2011, szerk.): *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 220–235.
- Forray R. Katalin (2008): Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában. Budapest. 2010. 12. 05-i megtekintés, http://real.mtak.hu/1754/1/47335_ZJ1.pdf
- Kalocsainé Sánta Hajnalka (2009): A lifelong – learning nemek szerinti jellemzői a Szent István Egyetem levelező tagozatos hallgatóinak körében. In: Karlovicz János Tibor (szerk.): *Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban*. Neveléstudományi Egyesület, Budapest. 35–40.
- Kispálné Horváth Mária (2007): A felnőttek tanulási jellemzői I. Vizsgálat a főiskolai felnőttoktatásban tanulók körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 2010. 12. 12-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00116/2007-09-ta-Kispalne-Felnottek.html>
- Kispálné Horváth Mária (2007): A felnőttek tanulási jellemzői II. *Új Pedagógiai Szemle*, október, 3–23. 2010. 12. 12-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/kispalne-horvath-maria-090617>
- Kóródi Márta (2006): Nem nappali tagozatos képzések a Debreceni Egyetemen. *Educatio*, 4. sz. 818–828. 2010. 11. 27-i megtekintés, http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=63
- Nagy Éva (2006): Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában. *Educatio*, 4. sz. 836–842. 2010. 11. 27-i megtekintés, http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=63
- Szabó Edit (2009): *Felnőttek a felsőoktatásban. A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar három szervezeti egységében tanuló levelezős hallgatók motivációjának, véleményének, tanulási szokásainak felmérése*. Kézirat. Debreceni Egyetem Andragógia és Művelődéstudományok Tanszék, Debrecen.
- Tózsér Zoltán (2012): A „nem-tradicionális” hallgató. A nemzetközi szakirodalom tanulságai. *Iskolakultúra*, 22. 1. sz. 89–94. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2012/2012-1.pdf>

Jegyzetek)

¹ A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TAMOP-4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú, *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rend-*

szel kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

² Az SPSS adatok tisztításában és elemzésében Marián Béla piackutató nyújtott segítséget. Hozzájárulását, értékes észrevételeit ezúton köszönöm.

A figyelmi kommunikáció: figyelem a face-to-face interakciókban

A figyelemnek sajátos szerepe van a kommunikációban. Figyelünk arra, amit beszélgetőpartnerünk mond, hogy megértsük, mit is jelent az, amiről beszél, mit is akar velünk közölni. Figyelünk arra, hogyan mondja, figyelünk nem verbális jelzéseire és a szituációra. Figyelünk arra, hogy őszinte-e, hogy nem akar-e bennünket félrevezetni, és hogyan viszonyul hozzánk. Figyelünk, hogy felismerjük, miért és hogyan érint bennünket egy üzenet, mennyire fontos számunkra, felkészültek vagyunk-e, hogy megértsük. Figyelünk a másokra mint társunkra, barátunkra, családtagunkra, szerelmünkre, alkalmazottunkra, főnökönkre, tanárunkra, tanítványunkra. Figyelünk a hírekre, figyelünk a bennünket körülvevők esetleges reakcióira, ha úgy mondunk valamit valakinek, hogy mások is értsék, vagy éppen szeretnének, ha nem hallgatnának bele a beszélgetésünkbe.

A múlt század közepének technikai kommunikációs koncepciójában a figyelem az adó (információforrás, beszélő, előadó) passzív figyelését jelentette, amelyet felvált a válaszoló (korábbi vevő, majd szerepváltással a másik adó), közbeszóló aktív kommunikációs aktivitása. A figyelem ennél azonban sokkal több, és sokkal fontosabb változata, nem pedig pusztán összetevője vagy járuléka a kommunikációnak. Elgondolkodtató, hogy miközben a kommunikációkutatásban kiemelkedő érdeklődés összpontosul a kommunikátor üzenet-, beszédaktus-, valamint történetet létrehozó aktivitására, értelmező, figyelő viselkedése, figyelő kommunikációja után jóval kevesebben érdeklődtek.

A figyelmi kommunikáció meghatározása

Nos, nyilvánvaló, hogy a figyelem több, mint a nézés, a hallgatás vagy akár a pusztán megértés. Utóbbiak olyan percepciós és kognitív folyamatok, amelyek során az adott érzékszervünkre vizuális, akusztikus ingerek nyomán, agyunknak információt továbbítva, valamilyen neurális (kognitív vagy érzelmi) kiértékelési folyamatok zajlanak le. A figyelem kutatása gyakorlatilag a múlt század nyolcvanas évek elejéig erre fókuszált. Ezt tükrözi az International Listening Association kutatóinak konszenzusával létrehozott definíció is: a figyelem az az aktivitás, amely során az említett percepciós folyamatok nyomán a kiértékelés reprezentációinak jelentést adva kommunikálunk. A figyelem tehát az a jelentéskonstruálás és a hozzá kapcsolódó válaszadás, amelyet verbális és nem verbális üzenetek alapján és egyben ezek alkalmazásával végzünk (*An ILA Definition of Listening*, 1995).¹ A személyközi kommunikáció szempontjából a figyelem azonban ennél több, sőt más, noha része a folyamatnak maga a percepció és a kiértékelés is (Bodie, 2010).

Az amerikai egyetemisták napi kommunikációs (személyközi, hagyományos és az új médiumokhoz kapcsolódó) tevékenységének 55,4 százaléka a figyelemre, 17,1 százaléka olvasásra, 16,1 százaléka beszédre, végül 11,4 százaléka írásra fordítódik. (Az ötvenöt százaléknyi figyelemnek a többsége, körülbelül négytized része kifejezetten a face-to-face interakciókban valósul meg.) Richard Emanuel és munkatársai (2008) eredményei tehát arra utalnak, hogy annak, amit kommunikációnak tartunk, jelentős része figyelem formájában valósul meg. Az oktatásban a matematikai, olvasási, írásos kompetenciával egyenrangúnak tekintik és mérik a tartós figyelem képességét. A szervezeti kommunikáció kutatásai jelzik, hogy a munkáltatók a jelentkezők képességeinek rangsorolásánál a figyelem képességét az első három hely valamelyikére rangsorolják, míg a munkavállalók a főnökeik tulajdonságai közül azt tekintik a legfontosabbnak, hogy figyelnek beosztottjaikra. Fontosabbnak tartják tehát a figyelést, mint a szakmai felkészültséget. Az interperszonális kapcsolatokban a mindennapi személyes témákról szóló beszélgetések meghatározóak a kapcsolatok tartóssága szempontjából. A partnerek egymásra figyelésének mértéke e beszélgetések során befolyásolja a kapcsolati elégedettséget (*Bodie és Fitch-Hauser*, 2010). Kapcsolati kommunikációt tanulmányozó kutatók egyetértenek abban, hogy a hatékony kapcsolati kommunikáció szerves része a hatékony figyelem (*Hjalone és Pecchioni*, 2001). Annak érdekében, hogy másokra hatást gyakoroljunk, hogy jó benyomást keltsünk, hogy sikeresen győzzük meg partnereinket valamiről, figyelniük kell rájuk.

A társas figyelem eredete

Miért figyelünk másokra? Az ember társas, társadalmi voltából következik, hogy alkalmazkodnia kell a folyton változó társas környezethez, amely a szociális folyamatok permanens percepcióját, feldolgozását, kiértékelését, a tapasztalatok összevetését és közös értelmezését igényli. Főemléskutatók, pszichológusok és humánetológusok az elmúlt század hatvanas-hetvenes éveiben megállapították, hogy egy csoportban a tagoknak társaikra irányuló figyelmük ('attention') nem véletlenszerűen oszlik meg. Az egyén figyelmét mint szociális aktust az egyén számára meghatározó információszükséglet vezérli. Mindezt olyan módon, hogy egyaránt tudatában kell lennie sajátjának, valamint a másoknak (*Pitcairn*, 1988; *Chance*, 1967; *Emery, Lorincz, Perrett, Oram és Baker*, 1997). Minél jelentősebb a (negatív vagy pozitív) hatása bármelyik csoporttag viselkedésének, interakcióinak, kapcsolatainak, köztük a kommunikációknak a többiek túlélésére, társas helyzetére, szaporodási sikerére, annál gyakrabban tekintenek rá akár az interaktív, de elsősorban a nem interaktív helyzetekben.² Ennek a megállapításnak az ellentéte is igaz, vagyis a befolyással rendelkező csoporttag ritkán vagy alig tekint a többiekre, amikor nincsenek vele interakcióban. Ismert ugyanakkor, hogy a magas önbecsülésű, extrovertált emberek dominánsabbak, sikeresebbek, de kevésbé figyelnek ('listening') másokra. Ugyanakkor közülük sokukat a magas önmonitorozás jellemez, vagyis intenzíven figyelik mások rájuk vonatkozó jelzéseit, visszajelzéseit, amikor interakcióba kerülnek velük. Hosszabban néznek a másik szemébe, ritkábban szakítják meg a szemkontaktust. Az ellentmondás azonban csak látszólagos. A magas önmonitorozó domináns elsősorban a másik (a szubordinált tag) rá vonatkozó kommunikatív és jelző viselkedésére összpontosít, és nem magára a partnerére.

A figyelem ('listening') tehát nem kizárólagosan társadalmi-kulturális konstrukció, hanem örökletes háttérrel is rendelkező diszpozíció. Látjuk majd ugyanakkor a következőkben, hogy a szocializációnak és a kulturálódásnak jelentős szerepe van a figyelem eltérő jellegének megnyilvánulásaiban. Azt, hogy milyen jelentést tulajdonítunk a figyelemnek, lokális konstitutív, illetve regulatív szabályok befolyásolják.

Mindezek mellett a figyelmi kommunikáció neurális és pszichológiai szabályozásában megalapozó szerepet játszanak azok a prediszpozíciók, amelyek a szociális adaptáció evolúciós időperspektívájának következményei. Terjedelmi korlátok miatt ennek csak néhány aspektusát tekintjük át, részben azért, mert minderről jelenleg csak keveset tudunk, ami jórészt a kutatói érdeklődés hiányára vezethető vissza. Elsősorban olyan vizsgálatokat említek meg, amelyek noha csak közvetve kapcsolódnak a mi problémánkhoz, jelzik a kérdéses emberi tulajdonságok jelentőségét a kommunikációs figyelem ontogenezisében, valamint hatékony és helyénvaló manifesztálódásában.

A gyerekek 8–9 hónapos kortól értik meg a másik személy szándékolt viselkedését és kezdenek arra figyelni, amire rámutat vagy rátekin. Michael Tomasello (1995, 2001) szerint a kapcsolódó vagy közös figyelem ('joint attention') a humán szociális intelligencia egyik alapvető jellemzője, és kialakulásának előfeltétele. Ebben a három összetevőjű folyamatban a self (azaz a gyerek), az anya (mint másik személy) és a tárgy, esemény vagy szimbólum kognitív összekapcsolási képessége feltételezhetően szerepet játszik a kommunikációs figyelmi ('listening') kompetencia fejlődésében (*Bakeman és Adamson, 1984*). A fejlődés során a figyelemnek a partnerhez kapcsolása a figyelésnek olyan „rejtett” aspektusaihoz vezet el, mint az osztályteremben a tanár felépítette absztrakt fogalmi koncepciók követése (*Mundy és Sigman, 2006*), vagy a figyelem megosztása, koordinálása a problémák, ideák, szándékok és emóciók kommunikálása érdekében (*Adamson, Bakeman és Deckner, 2004*).

Azok a gyerekek, akik valamilyen kognitív, viselkedéses vagy fejlődési problémával rendelkeznek (autizmus, hiperaktivitás, figyelem-problémák), csak korlátozottan képesek figyelmüket egy másik személyhez kapcsolni. Ennek lehet a következménye, hogy néhány évvel a vizsgálatokat követően korlátozottabb társas kompetenciát tapasztaltak náluk, nem voltak képesek szoros baráti kapcsolatokat kialakítani (*Meek, 2010; Mundy és Acra, 2006; Sheinkopf, Mundy, Claussen és Willoughby, 2004*). Jelenleg csak hipotézisként jegyezhetjük meg, hogy feltételezhetően az ilyen gyerekek felnőtt korukban is korlátozott szociális figyelmi kompetenciával rendelkezhetnek.

Az emberi kommunikáció alapvetően szimbolikus, tehát nem elég pusztán felismerni és megérteni a partner szándékát. Amikor beszélgetünk, meg kell értenünk, hogy társunk közlésének mi a jelentése. A megértéshez fel kell tudnunk állítani és alkalmaznunk kell olyan, a jelentés létrehozásának háttérében formálódó kognitív koncepciókat, kulturális konstrukciókat, amelyekhez hasonló feltételezhetően partnerük fejében is formálódott. Elgondolni, hogy a másik elméjében milyen gondolatok lehetnek, alapvetően emberi univerzálé, és három éves kortól jelenik meg (*Flawell és Miller, 1998; Kiss, 2005*). Az elméletória ('theory of mind'), a gondolatolvasás, lelkiállapotok, vágyak, vélekedések tulajdonítása társainknak és magunknak elengedhetetlen feltétele a figyelmi kommunikációnak. Az elmeolvasás teszi lehetővé, hogy a kommunikálók felismerjék, hogy a rájuk figyelők valóban figyelnek-e rájuk, hogy megértették-e, amit mondtak, vagy félreértették-e egymást. Elmeolvasási képesség nélkül nincs empátia, nélküle minden bizonytalanképzelhetően az empatikus figyelem is. A „gondolatolvasás” képessége összefügg az egyén kognitív komplexitásával, utóbbi feltétele a személyközpontú kommunikációnak, illetve a magasan személyorientált verbális közléseknek, valamint a hatékony érzelmi támogatásnak (*Burleson, 2003*).

A figyelmi aktivitás összetevői

A figyelmi kompetencia, hasonlóan a kommunikáció más kompetencia-jellemzőihez, három részelemre, a kognitív, az affektív és a viselkedéses összetevőkre támaszkodik (*Wolvin és Coakley, 1994*). A figyelmi kommunikáció egy sokdimenziós hipotetikus

konstrukció, amelynek összetevői (a) különböző kognitív folyamatok (valamire figyelés, az üzenet megértése, befogadása, értelmezése), (b) affektív folyamatok, amelyek arra motiválnak és stimulálnak, hogy figyeljünk a kommunikációs partner üzenetére, valamint (c) verbális és nem verbális (bólogatás, kérdezés, parafrázis) visszajelzések lehetnek (Jones, 2011). Megkülönböztetnek verbális eszközöket alkalmazó aktív figyelmet (mint például a tisztázó vagy a támogató kérdések), valamint a kizárólag nem verbális kommunikációra támaszkodó passzív figyelmet (a visszajelzés nem verbális csatornáit és jelzései).³

Egy személyközi kommunikációs interakcióban a kommunikálóknak tudniuk kell, mit és miért kell tenniük, szándékkal kell részt venniük, azaz involválódniuk a kommunikációba, valamint meg kell valósítaniuk azokat a szükséges viselkedésmódokat, amelyek ellentétei a figyelmetlen, azaz a nem figyelő kommunikációs partnerekre jellemző viselkedéseknek.

A figyelmennek a teljes kommunikációs spektrumot átfogó jelentőségére az is utal, hogy már az anyaméhben figyel a magzat a körülötte zajló történésekre, és az aktivitás egyre kiterjedtebb információfeldolgozást jelent a megszületés után. A figyelmi kompetencia megfelelő alakulása előfeltétele a nyelvelsajátításnak, az intelligencia fejlődésének, illetve a mindennapi túlélésnek, szocializációnak és a kulturális elsajátításnak (Wolvin, 2009).

A fentiekből következően a figyelem olyan összetett aktivitás, amely az érzékelésből, a verbális kommunikáció esetében hallásból, a hallottakra figyelésből, a percepcióból, a megértésből vagy értelmezésből és a partnernek visszajelző válaszból tevődik össze (Adler és Rodman, 2006; Adler, Rosenfeld és Proctor, 2004; Wolvin, 2009).

A hallás során a fülben a levegő rezgéshullámai a dobhártya közvetítésével neurális ingerületté transzformálódnak, hogy az idegnyúlványok az agyba közvetíthessék. Majd az agyban az aktuális szükséglet, igény, elvárás, érdeklődés alapján szelektíven veszünk figyelembe a számunkra jelentőségteljes jelzéseket. Ebből az is következik, hogy a lényegtelennek ítélt vagy közömbös közléseket, zajokat kiszűrjük, és nem vesszük számításba ezeket a továbbiakban.

A figyelem következő lépése a megértés, amelynek során jelentést tulajdonítunk az üzenetnek. Következtetünk a szavak, a szintaxis alapján a mondatok jelentésére. Értelmezzük a helyzetet, aktiváljuk a pragmatikai (konstitutív és regulatív) szabályokat, következtetünk a beszélő szándékaira, figyelve érzelmeit és nem verbális viselkedését, hogy végső soron megértsük, mi volt kommunikációjának az értelme. A megértés összetett folyamatában tehát szerepet játszik a kommunikátor kompetenciája, kognitív reprezentációinak összetettsége, érzelmi intelligenciája, szocializáltsága, és hogy kulturálódása során milyen szimbolikus értelmezési kompetenciára tett szert. A megértés sémaelméleti értelmezése szerint a sémák jelzik számunkra, hogy mire kell figyelnünk, mint keret szerepet játszanak az információ értelmezésénél, és irányítják az üzenet memóriális konstruálását és re-konstruálását. A megértést befolyásolja a belevonódás jellege (Wolvin, 2010). Ha a partner felületesen involválódik az interakcióba, a figyelmi megértés alapvetően heurisztikus kiértékelés eredményeként következik be (Chaiken, 1980). Az intenzívebb belevonódás analitikusabb eljárás eredménye, amelynek háttérben a kiértékelés szisztematikus vagy centrális dekódolási eljárása áll (Chaiken, 1980; Petty és Cacioppo, 1986). Hacsak nem érinti személyesen a beszélő közlése, a figyelő többnyire a perifériális vagy felületes feldolgozást alkalmazza, különösen abban az esetben, ha jól ismeri a beszélőt és megbízik benne (Wolvin, 2010).

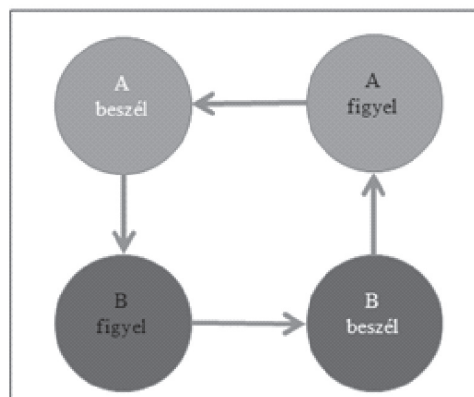
Végül a negyedik lépés a reakció, amely részben visszajelzésként, feed-back-ként jelzi vissza a beszélőnek, hogy szándékával megegyező, vagy attól eltérő jelentést tulajdonított közlésének partnere. A figyelmennek ebben a több lépcsős modern tranzakcionális értelmezésében tehát a figyelem egy összetett kommunikációs viselkedés.

A figyelem észlelése és feldolgozása nem csak fontos, de egyben nehéz is lehet a beszélő számára. Meghatározó lehet egy kommunikátor szempontjából, hogy milyen hatást gyakorol figyelő partnerére, akinek megnyilvánulása jelezheti, hogy egyáltalán hatással volt-e rá az, amit mondott. A partner válasza mint feed-back viselkedés a pontos megértést jelző üzenetként és a kommunikátorok közötti támogató kapcsolat demonstrálásaként értelmezhető. Ennek érzékelési képessége tulajdonképpen meghatározza a figyelési kompetenciát. Meglepő, de a kommunikációs kompetencia-képzési programok kevés kivételtől eltekintve keveset foglalkoznak a figyelési kompetenciával. A figyelés fontosságát az is jelzi, hogy különböző (edukációs, szervezeti, vezetői) kutatásokban megkérdezettek többnyire jobbnak tartják saját figyelési kompetenciájukat és aktivitásukat, mint azt a tényleges mérések jelzik (Harris és Nelson, 2008).

A figyelem a kommunikáció tranzakcionális nézőpontjából

A figyelő visszajelzése valójában az egész figyelési folyamatot egy kapcsolati kontextusba vonja bele, ezzel is jelzi annak jóval összetettebb voltát, mint amit egy egyszerű esemény leírása sugallna (Bodie, 2010). Rhodes (1993) szerint a kommunikációs interakciónak mint rendszernek immanens része a figyelem, amelynek funkciója a rendszer predikciós képességének növelése. Ebből következően a hatékony figyelem a jövőbeni alkalmazkodás sikerességében mérhető. A figyelem egyszerre interperszonális, azaz a kommunikáció során vesszük és feldolgozzuk a partner üzenetét; intraperszonális, vagyis a jelentéskonstruálás nyomán értelmet adunk az üzenetnek; végül kapcsolati, mert a válasznak nyomán kommunikációs partnerünk számára hozzáférhetővé válik az a jelentés, amelyet üzenete nyomán létrehoztunk. A figyelő figyelme tehát csak a beszélő viszonylatában értelmezhető, így rendszert alkotva egészet képeznek (Rhodes, 1993).

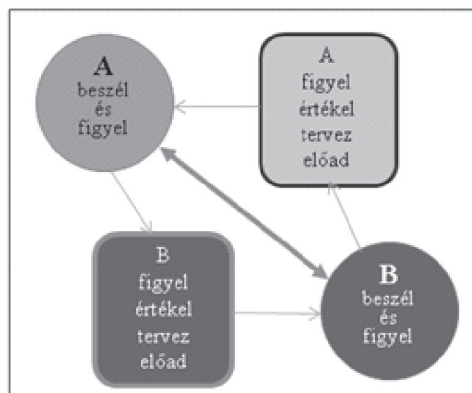
A beszélő és a figyelő megkülönböztetett szerepe azonban más szempontból is félvezető lehet. Valójában csak egy leegyszerűsített tranzitív felfogásban válik szét a két kommunikációs aktivitás, és váltakozásuk a klasszikus interaktív modell alapja (1. ábra).



1. ábra. A figyelem hagyományos modellje

A mai modern tranzakcionális kommunikációs paradigma szerint a beszélés és a figyelem nem válik szét, egy időben egyszerre vagyunk közlők és figyelők (Hargie, 2011). Beszélünk, miközben figyelünk a partner figyelését, megértését jelző, feed-back válaszokra. Majd figyelve partnerünk szavaira, kommunikáljuk a figyelmi aktivitásunk során mondanivalójával kapcsolatos jelentéskonstrukcióinkat, attitűdjeinket (2. ábra). A figye-

lés tehát egy interakciós kommunikáció részeként bizonyos értelemben „verseng” az egyén által aktuálisan felhasználható kognitív kapacitásért, valamint a kommunikáció vezérlésének tudatos és tudat alatti, verbális és nem verbális modalitásaiért.



2. ábra. A figyelem modern tranzakcionális modellje

Az emberek eltérő dolgokra figyelnek, figyelmi preferenciáik befolyásolják, hogy a beszélgetések során mire vagy mire fókuszálnak. Watson, Barker és Weaver (1995) szerint négy eltérő figyelmi stílus azonosítható: partnerorientált, akcióorientált, tartalomorientált, végül az időorientált stílus.

A partnerorientált figyelő ('people-oriented listeners') az emberek, azaz a kommunikációs partnerek érzelmeire és érzéseire figyel az interakció során. Arra törekszik, hogy a beszélgetés során megtalálja, kialakítsa a közös érdeklődést az aktuális másikkal. Igyekszik megértő, rokonszenvező, a másikkal törődő, együttérző attitűdöt és viselkedést kialakítani. A partnerorientált figyelő megpróbál elfogulatlan, előítélettől mentes attitűddel részt venni az interakcióban. Jellemző az ilyen kommunikátorokra a partnerorientált beszédmód, az érzékenység, a másik megértő figyelése, valamint az alacsony vagy hiányzó kommunikációs aggodalom, féltékenység. Ezért is nevezhetőek az ilyen személyek kapcsolatorientált figyelőknek. A másik érzelmeire figyelés gyakran magába foglalja egyben azt a vágyat, törekvést is, hogy keresse és ráataláljon a beszélgető partner érzelmi támogatására.

Az akcióorientált figyelő ('action-oriented listeners') az üzenetek tömör, hibátlan és hatékony megformálására koncentrálnak. Előfordul, hogy ingerültséget, udvariatlanságot vált ki belőle a nem figyelő, dezorientált partner, és közbevág, félbeszakítja a másik beszédét, nem hagyja befejezni mondanivalóját. Szervezeti kommunikációs helyzetben az akcióorientált figyelő igyekszik hatékonyan koncentrálni a jól szervezett prezentációs helyzetekben, és nem kedveli a bizonytalanságot. A partnerorientált figyelővel szemben kevésbé figyel a kommunikációs üzenet kapcsolati dimenziójára.

A tartalomorientált figyelő ('content-oriented listeners') preferálja az összetett, érdekesítő üzeneteket és a megbízható forrásokat. Gondosan mérlegeli az eltérő információkat, mielőtt véleményt formálna egy adott kérdésben. Gyakran tesz fel kérdéseket, hogy biztosítsa a tisztánlátását, hogy számot vehessen az eltérő álláspontokkal és elkerülhesse az elfogultságot akár egy témával, akár az aktuális partnerrel kapcsolatban. Sokszor tűnik éppen ezért olyan személynek, aki az aktuális kérdésben kritikus álláspontot foglal el.

Egyes kutatók azokat a személyeket, akiket egyszerre jellemez az akcióorientáltság és a tartalomorientáltság, feladatorientáltaknak is nevezik. Erőteljes benyomást keltenek

beszélgetőpartnereikben azzal, hogy figyelmük és érvelésük egyaránt a precíz stílus iránti elköteleződésüket mutatja.

Az időorientált figyelő ('time-oriented listener') hajlamos számot vetni, mérni, egyben verbálisan és nem verbálisan is jelezni, hogy mennyi időt szán a partnerére. Gyakran néz az órájára, és egyértelműen jelzi testtartásával, mozdulataival, ha elveszíti az érdeklődését a téma vagy a másik személy iránt. Rövid időt szán általában a beszélgetésekre, és mindenkinél gyakrabban vág partnere szavába, vagy szakítja félbe.

Luttrell (1992) vizsgálatai szerint a férfiakra erőteljesebben jellemző az akcióorientáltság, és különösen azoknál, akik határozottan a férfias típust képviselik, a legalacsonyabbnak találta a kapcsolatorientáltságot.⁴ A nőkre inkább az utóbbi figyelési stílus volt jellemző. Azoknál a nőknél azonban, akik kevésbé illeszkedtek a nemi sémához, és akikre egyaránt jellemző volt az akció, illetve a közösségorientáltság, a tesztek a legmagasabb értékű partnerorientációt jelezték. A biológiai, illetve a pszichológiai nem hatását egyértelműen jelezte, hogy azok a férfiak, illetve nők, akik a férfias-nőies intervallum középre sorolhatók, a két figyelmi orientáció azonos intenzitását mutatták a vizsgálati tesztekben (*Johnston, Weaver, Watson és Barker, 2000; Watson, Barker és Weaver, 1995*). Meg kell azonban jegyezni, hogy a figyelmi kommunikációban tapasztalt változatosságnál a nemek közötti különbség a férfiaknál egy százalékpontnyi, míg a nőknél is csak tízszázalékpontnyi mértékben játszott szerepet. Tehát a sokféleség fennmaradó legalább kilencven százalékáért más tényezők a felelősek.

Watson és munkatársai (1995) a megkérdezettek negyven százalékánál kevert figyelmi kompetenciát tapasztaltak. Noha többen több figyelmi típusnál is magas értéket mutattak, a nőkre a partner- és a tartalomorientált, a férfiakra az akció- és a tartalomorientált figyelem volt jellemző. A figyelmi kompetenciák fluid váltakozása a hatékony kommunikációt segítheti, vagy befolyásolhatja a professzionális helyzetekben a feladatnak megfelelő kommunikáció alkalmazását. Problémát is okozhat azonban az összetett figyelmi képesség, ha a változó helyzetben az ember nem tudja megválasztani a sikeres vagy helyénvaló stratégia alkalmazását.

A figyelem jelentősége a kommunikációban

Az aktor- vagy ágens-központú kommunikációkutatásra máig jellemző a beszélő vagy jelentéslétrehozó centrális pozíciója, noha Schramm már 1954-ben megjelent tanulmányában megfogalmazta, hogy a beszélő és a hallgató, azaz a figyelő elválaszthatatlanul összekapcsolódik egyazon személyben (*Heath és Bryant, 2000*). Austin, majd Searle beszédaktus-elmélete is implicit módon magába foglalja a figyelő partner szándékfelismerő szerepének jelentőségét a sikeres beszédaktus megvalósulásában (például *Holtgraves, 2008*). Ennek ellenére a figyelem napjainkban is másodlagos, sőt nem túlzás az sem, ha azt mondjuk, sokadlagos jelentőségűnek tekintik a kommunikációkutatásban. Ha másból nem is, de a publikált kutatások arányaiból mindenképpen erre következtethetünk.

A modern tranzakcionális kommunikáció koncepciójából következik, hogy a kódoló, a közlő, a figyelő befogadó, a dekodoló és az értelmező egyazon személyben és időben összpontosul. Ez értelmetlenné teszi annak számontartását, hogy egy ember a napi aktivitásának hány százalékát tölti a figyellel, mert alapvetően attól függ a kommunikatív figyelem megnyilvánulása, hogy milyen gyakorisággal, illetve időtartamban veszünk részt a kommunikációban (*Brownell, 2010*). Az egymást követő interakciók során létrejövő közös tapasztalat behatárolja, hogy milyen jelentések konstruálhatók az interakciók során. A tartalom- és az akcióorientált figyelem a jelentéskonstruálás, illetve interpretálás folyamatának, míg a partnerorientált figyelem a másik személy perspektívája, gondolatai empátikus megértésének esélyeit biztosíthatja.

A legjobb figyelmi kompetenciával rendelkezők képesek figyelmi orientációjukat aszerint változtatni, hogy az interakció változása során melyik biztosítja a leghatékonyabb részvételt a kommunikációban (Watson és Baker, 1984). Több vizsgálat is alátámasztotta, hogy az emberek mindezek ellenére hajlamosak a rájuk dominánsan jellemző figyelmi stílust alkalmazni, noha a szituáció változása indokolná a figyelmi stílus változtatását. Ez azonban csökkenti a kommunikációban az üzenet megértésének, tárolásának és előhívásának hatékonyságát (Watson, Baker és Wawer, 1995).

A figyelmi kommunikációt befolyásoló személyes tényezők mellett a figyelmet elvonó, akadályozó tényezőkkel is számolnunk kell a beszélgetések során, másrészt tehetünk annak érdekében, hogy minél kompetensebb, aktív figyelemmel támogathassuk a társunkat.

A figyelmi kommunikációt zavaró tényezők

A figyelmi kommunikációt számos tényező hátráltathatja (lásd például: *Mercadal-Sabagh* és *Schmidt*, 2008). Ezek forrása magából a kommunikátorból, vagy a környezetből is eredhet, de sok a szocializáció során alakul ki. A sztereotípiák, előítéletek, az etnocentrizmus rituáléi részben saját tapasztalatok, részben a társadalmi, kulturális háttérből származnak, de mindegyik felelős lehet abban, hogy eltereli a beszélgetőpartnerről a

figyelmet, sőt meg is akadályozhatja, hogy megértsük a másikat (*Brownell*, 2006).

A pszichológiai zavarok, „zajok” egy része szemantikus jellegű, vagyis ha a beszélő olyan szavakat használ, amelyeket nem értünk, nem vagyunk biztosak a jelentésében, vagy olyan témáról beszél, amelyhez nem értünk, esetleg a szóhasználata, a témája előítéletességre utaló jegyeket mutat, lankad a figyelmünk, mivel szinte elkerülhetetlenül ezekre irányulnak a gondolataink. Szemantikus zajként eltérítheti a figyelmünket a politikailag „megterhelt” fogalmak alkalmazása (liberális, konzervatív, radikális, meleg) vagy politikai hovatartozásra utaló megjegyzések, célozgatás. Ugyanez a következménye a humor mögött felsejlő hátsó szándék, rejtett utalások, sztereotípiák felismerésének.

A figyelést korlátozó tényezők jó része intraperszonális, pszichológiai jellegű, míg mások a beszélgetés szituációjában keletkeznek. A pszichológiai zavarok, „zajok” egy része szemantikus jellegű, vagyis ha a beszélő olyan szavakat használ, amelyeket nem értünk, nem vagyunk biztosak a jelentésében, vagy olyan témáról beszél, amelyhez nem értünk, esetleg a szóhasználata, a témája előítéletességre utaló jegyeket mutat, lankad a figyelmünk, mivel szinte elkerülhetetlenül ezekre irányulnak a gondolataink. Szemantikus zajként eltérítheti a figyelmünket a politikailag „megterhelt” fogalmak alkalmazása (liberális, konzervatív, radikális, meleg) vagy politikai hovatartozásra utaló megjegyzések, célozgatás. Ugyanez a következménye a humor mögött felsejlő hátsó szándék, rejtett utalások, sztereotípiák felismerésének.

Gondot okozhat az információs túlterheltség is. Csökken a figyelmi kapacitásunk, ha beszélgetés közben olvasgatjuk az sms-einket, az interneten keresgélünk, újságot nézünk át vagy zenét hallgatunk, tévét nézünk, esetenként a körülöttünk zajló eseményeket követjük. Belső folyamataink túlzott figyelése, az önmagunkra koncentráció (a túlzott én-tudatosság), vagy éppen az elkalandozó gondolatok, az álmodozás

(‘daydreaming’), a kontrollálatlan fantáziálás gátolhatja belevonódásunkat az interakcióba. Gondoljunk bele, milyen érzés, amikor beszélünk, és láthatóan elkalandoznak partnerünk gondolatai, vagy elsősorban magára figyel.

Információs túlterheltséget okozhat, ha olyan beszélgetésben veszünk részt, amelynek témájában nem rendelkezünk megfelelő felkészültséggel. A megértéshez erős koncentrációra és a hallottak alapos elemzésére, átgondolására szorulunk, miközben igyekeznünk kell követni azt, amit a partnerünk a továbbiakban mond. Ebben az esetben könnyebb a dolgunk, ha pozitív az attitűdünk az adott témával kapcsolatban. Ugyanakkor nehezíti a helyzetünket, ha a másik olyan szavakat használ, amelyek jelentését nem ismerjük, ha túlzott részletességgel és bonyolult, összetett mondatokban fogalmaz. Hányan kérdeztünk már meg rendszergazdákat egy problémáról, és vesztítettük el a beszélgetés fonalát, mert segítők nem vettek figyelembe, hogy éppen azért kértünk tanácsot, mert hiányosak az adott kérdésben az ismereteink!

Találkozhatunk olyan beszélgetőpartnerekkel, tanárokkal, konferencia-előadókkal, kollégákkal, aki túl gyakran használják a „szerintem”, az „ugye”, a „de viszont” verbális kifejezéseket. Mások szokatlanul sűrűn nyalják meg az ajkukat, rebegtetik a szempillájukat, produkálják az „öhum”, „aha” és más hasonló nem verbális jelzéseket, amelyek akadályozhatnak az intenzív figyelésben, mert kényszerítően terelik a percepciókat. A szokatlan megjelenésű vagy feltűnően csinos, jóképű előadó, lehengerlő stílusú mesélő eltereli figyelmünket az üzenetről. Ezeket kommunikációs zajnak kell tekintenünk, amelyek rontják a figyelmi kommunikáció hatékonyságát. További hátráltató tényező lehet az unalom, az affektálás, a partner rendezetlen külsője, vagy ha feltűnően érdektelen az előadó.

Marketingesek olyan kifinomult és manipulatív módon építhetik fel egy politikai imázsát, hogy a hallgatóság, lenyűgözve a személytől, elmulasztja az üzenetet figyelni. Egy állásinterjúnál egy pályázó, vizsgahelyzetben a vizsgázó szándékosan nehezítheti a bizottság tagjainak összpontosítását azzal, hogy tekintetüket igyekszik a testére vagy a beszélgetést magas státuszú támogatóira terelni. Utóbbi példáinknál már a figyelem antidemokratikus, monologikus kizsákmányolása következik be, amit a kommunikáció etikátlan manipulálásának tekinthetünk.

A figyelmi kommunikációt befolyásoló tényezők egy csoportja a kommunikátor személyéhez kapcsolódik. Az egocentrizmus, az etnocentrizmus, a személyes elfogultság/torzítás, a dogmatizmus, a defenzivitás, az aggodalom és a „mindent tudás” attitűdjé hatással lehet a figyelmi kommunikációra (*Mercadal-Sabbagh és Schmidt, 2008*).

Egocentrizmus esetén a figyelmi kommunikáció behatárolt: sem a self-centrikus gyakorlathoz képest új változatok, sem az eltérő nézőpontok nem keltik fel a figyelő érdeklődését, nem számol ezekkel. Az egocentrista figyelőre a kommunikáció én-központúsága jellemző, csak arra figyel, ami számára érdekes, ami önmagával kapcsolatos. Az etnocentrizmus az előbbihez hasonló kommunikációs figyelem jellemző, de utóbbinál a csoportkultúra és az etnikai identitás befolyásolja, határolja be a figyelmet.

A személyes elfogultság vagy torzítás elsősorban személyes sztereotípiák, illetve az előítéletek mentén befolyásolja az ember figyelmét. Ezek egyrészt a partnerre figyelésnél, másrészt a beszélgetés témája szempontjából korlátozzák, vezérlik a figyelmi kommunikációt.

A személyes torzítás speciális változatának tekinthetjük a dogmatizmust, ami egy-egy témakörben megmerevedett, megkérdőjelezhetetlen álláspontból következő korlátozott figyelmet eredményez. Az aktív és hatékony figyelmi kommunikáció feltételezi a saját álláspont szubjektív és változékony jellegét, míg a dogmatizmus korlátozza, hogy számot vessen a kommunikátor saját álláspontjának bizonytalanságával, mulékonyságával. Éppen az válthatja ki a figyelőből a defenzivitást vagy az aggodalmat, hogy mivel alapvetően nincs tudatában saját dogmatista álláspontjának, támadásnak véli a másik eltérő vélekedését.

Néhány emberre jellemző a „mindent tudok” attitűd. Nem meglepő, hogy kevésbé képesek a tudatos, nyitott és elfogadó figyelemre. Nem érzik szükségét, hogy figyeljenek partnerükre, hisz nem rendelkezhetnek eltérő és releváns tapasztalatokkal. Minden bizonnyal úgy hiszik, ritkán tudhatnak meg a másiktól új és fontos ismereteket.⁵

Hogyan segítsük, támogassuk a figyelmet?

A beszélő érdekében áll a partner figyelésének segítségével is növelni saját céljainak elérését. A figyelés támogatása, a figyelmi kommunikáció megértése segíti a megértetést, egyben csökkentheti a félreértést. Hajlamosak vagyunk kiváló kommunikátoroknak tartani magunkat, érthetőnek és félreérthetetlennek tartani a mondanivalónkat. Szervezeti vezetők figyelmi kommunikációjának vizsgálatai jelzik, hogy magától értetődőnek tekintik, hogy érthetően kommunikálnak, és a beosztottaknak figyelniük kell rájuk. Mindeközben sem arra nem igazán figyelnek, hogy mit mondanak és mit nem mondanak el a beosztottak, sem arra, hogy azok megértették-e a vezetői szándékokat, interpretációkat (Harris és Nelson, 2007).

Hogyan segíthetjük a figyelmet? Brownell (2010) azt javasolja, hogy a beszélő többször, de ne túl gyakran ismétlje meg legfontosabb megállapításait. Erdemes időnként változtatni a hangmagasságon, a hangerőn, a beszédsebességen annak érdekében, hogy fenntartsa vagy újra kiváltsa az őt hallgatók intenzív figyelmét. Ezt különösen hatékonyan lehet segíteni napjaink prezentációs technikáinak alkalmazásával, például a dia-váltás sebességének változtatásával (Harris és Nelson, 2007). Az újdonság, a váratlan váltás felkeltheti, emelheti a figyelő arousal-szintjét, míg elvárásainak pontos kielégítése csökkentheti az érdeklődését. Végül a mondanivaló legfontosabb részeinél, a lényeg kiemelése érdekében érdemes hangsúlyozni vagy a kommunikáció intenzitását (gesztusok, hangerő) növelni. Ezzel segíthet abban a beszélő, hogy a figyelem emelésével érthetőbb és megjegyezhetőbb legyen mondanivalójának lényege.

Hogyan lehetünk hatékony figyelő kommunikátorok?

A figyelmi kommunikáció nem velünk született adottság, noha nyilvánvalóan hatásal vannak rá örökletes tényezők is. A hatékony figyelmi kompetencia fejlesztése és a kölcsönös megértés érdekében a kommunikációs modalitások mindegyikére érdemes figyelmet fordítani. Egy interaktív helyzetben hallgatjuk, hogy miről beszél a partnerünk, figyelünk nem verbális viselkedésére, valamint a saját kommunikációnk következményeire és hatékonyságára. Az emberek magától értetődően tartják magukat jó figyelőnek, miközben egy beszélgetésnek mindössze ötven százalékát vagyunk képesek nem sokkal befejeződése után felidézni. A különböző figyelmi kommunikációs stílusok eltérő kompetenciák kialakulását feltételezik. Mint fentebb jeleztem, a kutatások során megkérdezettek többsége a domináns stratégia mellett más figyelmi eljárást is alkalmaz az interaktív kontextusoktól függően (Watson, Barker és Weaver, 1995). A megfelelő kompetencia teszi lehetővé, hogy az interakció során újra és újra kiértékeljük a helyzetet, és a változásoktól függően igazítsuk az éppen szükséges figyelési stílust.

A kompetens figyelőnek meg kell határoznia a figyelés céljait, de elengedhetetlen, hogy azt hatékonyan adaptálja a változó kontextushoz. Egy tanár és egy problémás diák, egy orvos és egy gyógyíthatatlan beteg gyerek, egy vezető és egy hibát elkövető beosztott közötti beszélgetések előtt a figyelmi kommunikáció céljainak tudatos artikulálása előkészíti a kontextus konstruálása által a kölcsönös megértés lehetőségét, a félreértés kockázatának csökkentését. Az említett példahelyzetek különösen érzékenyek a félre-

értés bekövetkezésére, és a szervezeti pozíciókból következő távolsággal eleve figyelmet befolyásoló zajként kell számolnia a magas pozícióban lévő résztvevőnek. Ebből is következik a figyelmet elősegítő következő feladat vagy szabály, hogy a figyelőnek ismételtén kontrollálnia kell saját figyelési kommunikációját, valamint a saját üzenet megértési aktivitását (Trenholm és Jensen, 2004).

A beszélgetés céljának meghatározása teszi lehetővé a figyelő kommunikátor számára annak ellenőrzését, hogy valóban megértette-e a beszélő közlését. A kritikai figyelemnek tehát nem csak a saját megértési folyamattal kell számot vetnie azzal, hogy pozíciója, elfoglaltságai, szelektív percepciója nem torzította-e a megértést, hanem ellenőriznie kell azt is, hogy megfelelő, illetve az adott kontextusban helyénvaló figyelési stílusorientációt alkalmazott-e, kell majd alkalmaznia (Mercadal-Sabbagh és Schmidt, 2008; Thompson, Leintz, Nevers és Witkowski, 2004; Trenholm és Jensen, 2004). A kritikai figyelésnek arra is tekintettel kell lennie, hogy a beszélő hiteles-e, őszintén gondolja-e, amit mond, és egyaránt értelmeznie kell partnere mondanivalójának tartalmi, illetve kapcsolati jelentésspektusait is.

Végül a kompetens figyelmi kommunikátornak az aktív figyelés részeként időnként érdemes parafrázálva összefoglalnia a hallottakat. Ezzel ön maga és a beszélő számára is visszajelzést adhat arról, hogy sikerült-e a beszélgetés során megvalósítani a közös megértést, valamint újra, azaz re-konstruálniuk az egymás közötti kapcsolatot.

Konklúzió

A figyelem több, mint beszélgetőtársunk egyszerű hallgatása és nézése. A kommunikált figyelem elősegíti a face-to-face interakciók tartalmi és kapcsolati üzeneteinek hatékony értelmezése által a kölcsönös megértés. A figyelés nem független a közléstől, vele párhuzamosan, gyakorlatilag együtt konstruáljuk általuk azt a megosztott valóságértelmezést, amely elengedhetetlen feltétele a kapcsolati elégedettségnek. Mivel lehetetlen a másik szempontjának tökéletes megtapasztalása és átélése, egyaránt kritikusan kell értelmeznünk saját és a beszélgetőpartnerük figyelemi aktivitását, hogy csökkentsük a gyakorlatilag elkerülhetetlen félreértelmezések mértékét.

A figyelmi kommunikáció tehát nem csak a jelentésmegértésben játszott szerepe miatt érdemel nagyobb figyelmet a kommunikációtudományban, hanem mert aktív jellege lényegi szerepet játszik az egyén selfjének, önértékelésének és identitásának képzésében. Ahogy a laikus vélekedésekben is megfogalmazódik, arra figyelünk, aki jelentős, aki számít. Tehát akire nem figyelünk, az nem számít? Számos olyan szervezeti kommunikációs színtér és szerep létezik, ahol a figyelmi kommunikációnak alapvető jelentősége van. Ha meggondoljuk, szakmai és kommunikációs beszédkészséget fejlesztenek számos diplomát adó szakmánál (mint például a pedagógusképzésben), miközben a figyelmi kompetencia fejlesztésére nem szánnak időt. Az aktív figyelemnek és képzésnek tehát kommunikáció-etikai szempontból is érdemes lenne a mostanihoz képest több figyelmet szentelni.

Irodalomjegyzék

Adamson, L. B., Brakeman, R. és Deckner, D. F. (2004): The development of symbol-infused joint attention. *Child Development*, 75. sz. 1171–1187.

Adler, R. B. és Rodman, G. (2006): *Understanding human communication*. 8th edition. Oxford University Press, New York, NY.

Adler, R. B., Rosenfeld, L. B. és Proctor II, R. F. (2004): *Interplay. The process of interpersonal communication*. Oxford University Press, New York, NY.

An ILA Definition of Listening. (1995) *The Listening Post*, 53. 1. sz. 4–5.

- Bakeman, R. és Adamson, L. (1984): Coordinating attention to people and objects in mother – infant and peer – infant interaction. *Child Development*, 55. sz. 1278–1289.
- Bodie, G. D. (2012): Listening as positive communication. In: Socha, T. és Pitts, M. (szerk.): *The positive side of interpersonal communication*. Peter Lang, New York, NY. 109–125.
- Bodie, G. D. és Fitch-Hauser, M. (2010): Quantitative research in listening: Explication and overview. In: Wolvin, A. D. (szerk.): *Listening and human communication in the 21st century*. Blackwell, Malden, MA. 46–94.
- Brownell, J. (2006): *Listening: Attitudes, principles and skills*. 3rd edition. Allyn & Bacon, Boston, MA..
- Brownell, J. (2010): The skills of listening-centered communication. In: Wolvin, A. D. (szerk.): *Listening and human communication in the 21st century*. Blackwell, Malden, MA. 141–157.
- Burleson, B. R. (2003): Emotional support skill. In: Greene, J. O. és Burleson, B. R. (szerk.): *Handbook of communication and social interaction skills*. Erlbaum, Mahwah, NJ. 551–594.
- Chaiken, S. (1980): Heuristic versus system at ic information processing and thouse of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39. sz. 752–66.
- Chance, M. R. A. (1967): Attention structure as a basis of prim a terank orders. *Man*, 2. sz. 503–518.
- Emanuel, R., Adams, J., Baker, K., Daufin, E. K., Ellington, C., Fitts, E., Himsel, J., Holladay, L. és Okeowo, D. (2008): How college students spend their time communicating. *International Journal of Listening*, 22. sz. 13–28.
- Emery, N. J., Lorincz, E. N., Perrett, D. I., Oram, M. W. és Baker, C. I. (1997): Gaze following and joint attention in rhesus monkeys (Macaca mulatta). *Journal of Comparative Psychology*, 111. sz. 286–293.
- Flavell, J. és Miller, P. H. (1998): Social cognition. In: Damon, W. (szerk.): *Handbook of Child Psychology*. John Wiley and Sons, Hoboken, NJ.
- Hargie, O. (2011): *Skilled Interpersonal communication. Research, theory and practice*. Routledge, New York, NY.
- Harris, T. E. és Nelson, M. D. (2007): *Applied organizational communication. Theory and practice in a global environment*. 3rd edition. Lawrence Erlbaum New York, NY.
- Heath, R. L. és Bryant, J. (2000): *Human communication theory and research. Concepts, contexts, and challenges*. 2nd edition. Lawrence Erlbaum, Manwath, NJ.
- Hjalone, K. K. és Pecchioni, L. L. (2001): Relational listening: A grounded theoretical model. *Communication Reports*, 14. sz. 59–71.
- Holtgraves, T. (2008): Speaking and listening. In: Rickheit, G. és Strohner, H. (szerk.): *Handbook of communication competence*. Mouton de Gruyter, Berlin – New York, NY. 207–224.
- Johnston, M. K., Weaver, J. B., III, Watson, K. W. és Barker, L. L. (2000): Listening styles: Biological or psychological differences? *International Journal of Listening*, 14. sz. 32–46.
- Jones, S. M. (2011): Supportive listening. *International Journal of Listening*, 85–103.
- Kiss Sz. (2005): *Elmeolvasás*. Új Mandátum, Budapest.
- Luttrell, E. S. (1992): *Listening preferences as a function of sex and gender role self-perception*. Unpublished masterthesis. Auburn University, Auburn, AL.
- Meek, S. E. (2010): *Joint attention and its relation to social outcomes: Typically developing children and children with autism*. Doctoral dissertation. Arizona State University.
- Mercadal-Sabbagh, T. és Schmidt, D. F. (2008): Listening: The „lost” communication skill. Public Speaking The ACA Open Knowledge Online Guide. 2013. 06. 22-i megtekintés, <http://textcommons.org/node/110>
- Mundy, P. és Acra, F. (2006): Joint attention, social engagement and the development of social competence. In: Marshall, P. és Fox, N. (szerk.): *The development of social engagement neurobiological perspectives*. Oxford University Press, New York, NY. 81–117.
- Mundy, P. és Sigman, M. (2006): Joint attention, social competence, and developmental psychopathology. In: Cicchetti, D. és Cohen, D. (szerk.): *Developmental psychopathology*. 2nd ed. I. *Theory and methods*. Wiley, Hoboken, NJ. 293–332.
- Petty, R. E. és Cacioppo, J. T. (1986): *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. Springer-Verlag, New York.
- Pitcairn, T. K. (1988): Attention and social structure in Macacafascicularis. In: Chance, M. R. A. és Larsen, R. R. (szerk.): *The social structure of attention*. Lawrence Erlbaum, Hove. 51–81.
- Rhodes, S. C. (1993): Listening: A relational process. In: Wolvin, A. D. és Coakley, C. G. (szerk.): *Perspectives on listening*. Ablex, Norwood, NJ. 217–40.
- Sheinkopf, S., Mundy, P., Claussen, A. és Willoughby, J. (2004): Infant joint attention skill and preschool behavioral outcomes in at-risk children. *Development and Psychopathology*, 16. sz. 273–291.
- Thompson, K., Leintz, P., Nevers, B. és Witkowski, S. (2004): The Integrative Listening Model: An approach to teaching and learning listening. *Journal of General Education*, 53. sz. 225–246.

- Tomasello, M. (1995): Joint attention associal cognition. In: Moore, C. és Dunham, P. (szerk.): *Joint attention: Its origins and role in development*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ. 103–130.
- Tomasello, M. (2001): *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press. [Magyar nyelven: *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó, Budapest. 2002.]
- Trenholm, S. és Jensen, A. (2004): *Interpersonal communication*. 5th edition. Oxford University Press, New York, NY.
- Watson, K. W. és Barker, L. L. (1984): Listeningbehavior: Definition and measurement. In: Bostrom, R. N. (szerk.): *Communication Yearbook 8*. Sage, Beverly Hills, CA. 178–197.
- Watson, K. W., Barker, L. L. és Weaver, J. B. (1995): The listening styles profile (LSP16): Development and validation of an instrument to assess four listening styles. *International Journal of Listening*, 9. sz. 1–13.
- Wolvin, A. D. (2009): Listening, understanding, and misunderstanding. In W. F. Eadied. (Ed.) *21st Century communication. A reference handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage. 137-146.
- Wolvin, A. D. (2010): Listening engagement: Intersecting theoretical perspectives. In: Wolvin, A. D. (szerk.): *Listening and human communication in the 21st century*. Blackwell-Wiley, Chichester, UK. 7–30.
- Wolvin, A. D. és Coakley, C. G. (1994): Listening competency. *Journal of the International Listening Association*, 8. sz. 148–174.

Jegyzetek

¹ Valamelyest kiegészítettem az International Listening Association eredeti meghatározását.

² Meg kell itt azonban jegyezni, hogy a szubordináltak, ha náluknál magasabb státuszú partnerrel beszélgetnek, rövidebb ideig tartják a szemkontaktust, és gyakrabban szakítják azt meg, mint domináns interakciós társuk.

³ Érdemes megjegyezni, hogy ez a passzív, aktív felosztása a figyelmi kommunikációnak meglehetősen pontatlan. A nem verbális figyelem is lehet kifejezetten hangsúlyos és intenzív, nem is beszélve a háttérben ekkor is zajló kognitív és affektív folyamatokról. Ugyanakkor az „aktív” verbális kommunikálása a figyelemnek is lehet érdektelen és alacsony intenzitású, mint amilyen a pszeudo- vagy hamis/álfigyelem bizonyos megnyilvánulásai.

⁴ Luttrell (1992) nem publikált kutatásait Bodie és Fitch-Hauser (2010) említi.

⁵ Harris és Nelson (2007, 260. o.) említenek egy anekdotát, amely tanulságos példája annak, hogy hajlamosak vagyunk szelektíven csak arra figyelni, ami az én szempontjából releváns. Egy csokoládégyárban egy munkásnő beleesett egy csokimasszával teli kádba. Miután hiába próbálkozott a kimáshzával, segítségért kezdett kiáltani: „Tűz van! Tűz van!” Azok a munkatársai, akik a közelben voltak, meghallván a kiabálását, hanyatt homlok rohantak oda, és kiszabadították a masszából. Miután kihúzták a kádból, és megbizonyosodtak, hogy nem ég semmi a közelben, kérdőre vonták a nőt. „Miért kiabáltad, hogy tűz van?” „Ha azt kiabálom, hogy 'Csokoládé! Csokoládé!', vajon hányan jöttetek volna ide, hogy kiszabadítsatok?” – válaszolta a nő.

Tóth Péter István

PhD, főiskolai docens
Zsigmond Király Főiskola

A rezonancia szerepe az iskolai motiváció kialakításában

Életünk rezgés. Mindegy, hogy honnan szemléljük: az anyagi vagy szellemi valóság oldaláról. Ha pedig ez így van, érdemes megvizsgálni, hogy milyen rezgésekkel van dolgunk az iskolai motivációk tekintetében. Hogy ezt érdemben feltárjuk, szükség van néhány, az emberi testet és szellemet alkotó rezgés méltatására, kapcsolatainak felfedezésére, működési elveinek és törvényeinek vizsgálatára. Az írás ilyen irányú törekvései magukba foglalják a fizikai világ empirikus és transzcendens ható tényezőit. A metafizikai világ alkotóelemeit nem utaljuk a megismerhetetlen fogalomkörébe, mivel a fizika törvényei ott is érvényesülnek, csak sokszor egy másik kitüntetett rendszer törvényei alapján vizsgáljuk. Be kell vallanunk, hogy egy ilyen, másik dimenzió törvényei többnyire számunkra is rejtve maradnak, de a kreatív, intuitív gondolkodás segít bennünket abban, hogy ha mást nem is, de néhány homályosan felvillanó törvényt, működési elvet megsejtsünk. Erre azért van szükség, mert az oktatás-nevelésben részesülő gyermek elméje, tudata több szinten is jelen van. Márpedig ha elfogadjuk a többdimenziós vizsgálati tervet, akkor nem rekedhetünk meg az empiria szintjén. A tanuló személyiségéről csak így nyerhetünk teljes képet, ezért vizsgálódásaink időlegesen nemcsak átlépik az empiria határát, de az intuitív gondolkodás révén behatolnak az ismeretlenbe, amelynek eredményeképpen megvalósítanak egy szemléletmódot, amelyet holisztikusnak mondunk. Az írás tehát a motivációk keletkezésének vizsgálatát kiterjeszti a Jung-féle kollektív tudattalanra, a felső én és a kozmikus tudat feltételezett kapcsolataira, amelyek segítségével mélyebb ismeretekre számíthatunk a gyermeki elme motivációs kultúrájának feltárása tekintetében.

A motiváció geneziséről, folyamatjellegéről már korábbi dolgozatunkban írtunk (Burián, 2012, 174–181. o.), ezért itt inkább az azóta tudomásunkra jutott fejleményekről számolunk be. Mint említettük, a „káoszban” alvó memóriatárat, emléknymokat (Csíkszentmihályi, 1997, 172. o.) valamilyen külső vagy belső forrásból származó „impulzus” éri, és bizonyos alvó egységeket mobilizál, amelyek egy újabb motivációban vagy motivációkötegben (Hidi és Harackiewicz, 2000, 151–179) látnak napvilágot. Sokan állítják, hogy a motívumok kognitív forrásból származnak (McCall, 1995; Józsa, 2002; Nagy, 2010). Ezzel kapcsolatban azért fejezzük ki kételyeinket, mert bár bizonyos külső impulzusok forrása lehet a kogníció, de a belső források, különösen a biológiaiak távol állnak a kognitív meg gondolásoktól. Az inger, a stimulus vagy elemi gondolat alapján keletkező impulzusok csupán közvetítő szerepet vállalnak, de önmaguk még nem motívumok. Származási közegükből azonban vihetnek valamilyen elemi gondolatot vagy információt, hogy a milliárdnyi emléknymóból ki tudják választani a számukra rezonáns egységeket, entitásokat, amelyekben energiafeszültséget, szükségállapo-

tot hoznak létre (Nagy, 2010). A szükségállapotok egyben érzelmi feszültséget is jelentenek, és innentől jelennek meg a motívumok vagy a motívumkötegek (miközben folyik a motívumok harca), amelyek közül a legerősebb motívumcsoport veszi át a hatalmat, és jelenik meg az empiria számára mint elsajátítási, motoros, szociális, speciális vagy más egyéb motívum. Megjegyezzük, hogy nincs olyan kognitív motívum, amelynek ne volna affektív, érzelmi kísérője (Józsa, 2001, 170. o.).

Amikor a motívumok, vagy maga a motiváció elérte célját, megszűnik mint motívum, visszakerül a memóriatárba, és mint emlényom tárolódik mindaddig, amíg mobilizációjához nem kap újabb impulzust (Józsa, 2002, 82. o.). Ez a jelenség a motívumok cirkulációja. Az impulzus mindig azokat az emlényomokat aktivizálja, amelyek hullámhosszban és rezgésszámban hozzá a legközelebb állnak. Az interferencia törvénye értelmében egyes emlényom-entitásokat erősít, egyeseket gyengít, és néhányat közülük kiolt. Ez a folyamat ugyanakkor eltér Nagy József (2010) motívumok fejlődésével és fejlesztésével kapcsolatos pedagógiai elgondolásaitól. Sőt felvetődik a kérdés, hogy a motívumok autonóm fejlődésének általunk vázolt elmélete egyáltalán lehetővé teszi-e kognitív úton való szabályozásukat, irányításukat, amint az Réthy Endréné (2002) tollából kiolvasható. Annyi bizonyos, hogy a tanulói környezet változásai, az osztályklíma sajátosságai, a tanár, a tanulóközösség hatása a tanulóra közvetlenül motívumkialakító erővel bír, de mint hangsúlyoztuk: „közvetlenül”. Ezek célzott kialakítása, kognitív tervezése egyáltalán nem biztos, hogy meghozza a kívánt eredményt. Különösen akkor nem, ha mint külső elvárások jelennek meg. Mint azt korábbi dolgozatainkban is hangsúlyoztuk, ha ezek az elvárások nem harmonizálnak a tanuló belső elvárásaival, amelyek számára többnyire érzelmi alapon fogalmazódnak meg, a mesterséges beavatkozás, a tervezett pedagógiai ráhatás nem hozza meg az eredményét (Kozéki, 1990, idézi Réthy, 2002, 10. o.). Sőt előfordul, hogy a külső elvárások a tanuló beállítódásával, motivációival szemben hatnak (sok gyerek a reggeli iskolakezdést az utcán éli meg, mert, mint mondják, kint sokkal jobb beszélgetni, mint az unalmas osztályban tölteni az időt). Hol csúszott be a hiba? A pedagógus a hibás, a tanterv, a tanfegyelem, vagy a tanítási légkör nem elég vonzó? Sok válasz lehetséges. Annyi bizonyos, hogy az egyes hatótényezők nem közvetlenül érvényesülnek. Ha azokhoz nem járul az affektív mező valamely komponense, tartozéka, például érzelmi háttér, szeretet, jóindulat, segítőkészség, vagy iskolai tárgyak, berendezések esetén az emberközeli arányok helyes használata (szimmetrikus és aszimmetrikus, esetleg aranymetszési arányok egyensúlya), a szabályozások és irányelvek üres frázisokká válnak, és a gondolkodásra, cselekvésre kifejtett hatásuk vajmi kevés lesz. A szükségállapotot, feszültséget okozó hullámok, az impulzus nem talál olyan területeket, emlényomokat, amelyeket gerjeszteni tudna. A személyre ráaggatott tudás a tanuló belső érzelmi hozzájárulása nélkül üres malasztnak bizonyul. Ezért írnak egyre többen a pozitív pedagógia hasznáról (Oláh, 2004).

A motiváció hullámtermészete, a kioltások, erősödések, a rezonanciák tervezése a pedagógiára új feladatokat ró. Ezek figyelmen kívül hagyása a motiváció természetének figyelmen kívül hagyását, valamint az egyoldalú kognitív törekvések kudarcát jelenti. Mert mit is jelent a kogníció? A tapasztalható, empirikus világról vallott szemléletek, nézetek rendszere, a tudatos én által értelmezett, belátható, bizonyítható jelenségek összessége. A legújabb kutatások (Csapó, Csikos és Józsa, 2001; Nagy, 2010) az affektív szférát is fontosnak tartják, bár többnyire mint a kognitivitás egyik háttérváltozóját (érzelmi apparátus) értékelik, amely szemükben az empirikus világ egyik, de talán nem a legfontosabb tartozéka. A mai pedagógia nem firtatja, mi az, hogy boldogság (gyorsan a pszichológia körébe utalja), holott annak jelentőségére már Arisztotelész, Arisztoksenosz (Arisztotelész, 1984, 81. o.), Józsa (2002, 92. o.) „mastery pleasure” idézetei, Oláh (2004) is felhívta a figyelmet. A szeretet fogalma sem pedagógiai. Nagy József (2010, 217. o.) a kötődések kapcsán gyorsan kicseréli a bizalom szóra. Holott életünk tele van

indulatokkal, ármánykodásokkal, gyűlölködésekkel, irigységgel, valahol ott van a szeretet is. A pedagógia, többnyire az irodalom kapcsán, foglalkozik érzelmekkel, de azokat tartózkodóan szemléli, mint írók, költők megnyilvánulásait, de maga nem vesz benne részt (legalábbis manapság nem divatos róla beszélni).

A gyerek személyisége, motivációi érzelmi töltetűek. Az érzelmek egy része az empirikus világ része. Nagyobb hányaduk viszont a végtelen birodalmába tartozó, azaz számuk végtelen. Ha valamely impulzus az érzelem emlékképeit, lenyomatait célozza meg, akkor a végtelenből, a kimeríthetetlenből is választ. A gazdag választék, a végtelen gazdagság betükröződése kiszélesíti a gyermek elméjét, azaz mindenféle gondolati és fizikális tevékenységhez (legyen az alkotói, intuitív vagy kognitív) kedvező légkört teremt. Ezért van értelme a pozitív pedagógiának (Oláh, 2004).

A gyerek személyisége, motivációi érzelmi töltetűek. Az érzelmek egy része az empirikus világ része. Nagyobb hányaduk viszont a végtelen birodalmába tartozó, azaz számuk végtelen. Ha valamely impulzus az érzelem emlékképeit, lenyomatait célozza meg, akkor a végtelenből, a kimeríthetetlenből is választ. A gazdag választék, a végtelen gazdagság betükröződése kiszélesíti a gyermek elméjét, azaz mindenféle gondolati és fizikális tevékenységhez (legyen az alkotói, intuitív vagy kognitív) kedvező légkört teremt. Ezért van értelme a pozitív pedagógiának (Oláh, 2004).

A jelenség hullámtani magyarázatához a következő részben szolgálunk adalékokkal. Jung (1989, 74) az évezred bölcsességeiről beszél, „minden, amit elfelejtettünk, rendelkezésre áll archetipikus organizmusba ágyazva a számtalan évezred bölcsessége és tapasztalata”. Értelmezése szerint ez a kollektív tudattalan. A bölcsesség gondolati entitás, amely csak megfelelő feltételek mellett hívható elő. A tapasztalat azt mutatja, hogy csak azok tudják előhívni, akik egy-egy témával mélyebben vagy tudományosan foglalkoznak (lásd: Einstein). A kollektív tudattalan a kozmikus tudat része, amely az emberi elme által kódolható információkat tartalmazza. A kozmoszban oszcilláló gondolati egységek információjelleget tekintve tartalmazhatnak a tudomány és az emberi elme számára értékes bölcsességeket és érzelmeket is. Tehát az érzelem is lehet kozmikus, így a kollektív tudattalan entitása. A bölcsességek lehívásához, kódolásához többnyire előképzettség szükséges, míg az érzelmek mindenki számára adottak. Az alacsonyabb képességű gyermek érzelmvilága lehet épp olyan gazdag, mint a jó képességűé. Erről Józsa (2001, 170. o.) így ír: „A képességfejlesztési kutatások és a motivációkutatások között mind nemzet-

közi, mind hazai vizsgálatokban kevés kapcsolódási pontot találunk.” Az idézetben a motivációkutatást nem érzelemtől mentesnek értelmezzük, ahogy erre a valóság a bizonyíték. A gyermeket tehát érzelmei útján hamarabb megközelíthetjük, mint kognitív gondolkodása révén (Oláh, 2004). A mai empirista, kognitív pedagógia információs bázisa a tudatos tudat határait nem lépi át. Ezért nem foglalkozik szívesen olyan tételekkel, mint az affektív szféra néhány komponense, például az érzelmek, amelyek keletkezésüket tekintve átnyúlnak az elme tudattalan vagy tudatalatti birodalmába. Ehelyett az érzelmekből is rendszereket gyárt. Olyanokat, amelyek nem lépik át a Popper-féle demarkációs vonalat (Popper, 1969, 40–47. o.). Kényelmi szempontból szemlélve, ezek az érzelmek fejlődnek, fejleszthetők, de csak az empirián mint kitüntetett rendszeren belül. Ellenőrizhetők, mérhetők, hasonlíthatók, megfoghatók. Ez érhető tetten a kognitív peda-

gógia motiváció-kutatásaiban is. A motiváció mérhetőségéről korábbi dolgozatunkban írtunk (*Burián*, megjelenés alatt).

Ígérletünkhöz híven néhány hullámtani elvet ismertetünk. Mint mondtuk, a memória-tárból való előhívások (legyenek azok értelmiek vagy érzelmi) a rezonancia alapján működnek. Több dolgozatunkban kitértünk az alfa-rezgések jótékony hatására, amit felhasználnak a relaxációs tanulásban és egyéb hangulatjavító módszerekben is. A hullámtan szerint ez a régió azért nagyon hasznos, mert a lassú alfa-hullámokat (7–14 vagy 8–12 Hz.) felerősítik a földből származó Schumann-féle hullámok (7.4–12 Hz.) Az interferencia törvényei alapján természetesen egyes hullámok találkozása nem mindig szerencsés (gyengülés, kioltás). A hullámok találkozásának viszont lehet, sőt van is pozitív hozadéka. Felerősödnek a motiváció alapját képező és indító energianyalábok. Olyan információk is előhívhatókká válnak, amelyek egyéb esetben rejtve maradnának. Ilyenkor születnek a nagy felfedezések, a kreativitás, a parapszichológiai képességek, stb. Nem közömbös tehát a gyerekeket időnként meditáltatni, vagy legalábbis alfa- vagy alfa-közeli állapotba hozni, ha szunnyadó ismereteket vagy érzelmeket akarunk belőlük előcsalni.*

Az energiahullámok kapcsán még egy jelenségről kell beszámolnunk, amelyet saját kísérleteinkkel próbáltunk bizonyítani. Ez nem más, mint a szimpatikus-antipatikus kapcsolatok energetikai eredete. Minden ember valamilyen zónába sorolható (zóna-elmélet): pozitív vagy negatív. Ezek csupán hasonlítanak a zseblámpa pozitív-negatív pólusaihoz, de hullámtanilag egyelőre mérhetetlenek. Csupán annyit tudunk, hogy az ellentétes zónás egyedek vonzzák, kiegészítik egymást (vonatkozik ez a szexuális kapcsolatokra is), míg az azonos töltésűek taszítják egymást. Az első eset tehát megfelel a szimpatikusnak, amelyet valaki minden beszédet mellőzve, már az első látásra érzékel. Az antipatikus ennek ellentéte.

A kérdésnek azért van jelentősége, mert iskolások között kialakuló, illetve kialakult szociometriai kötődésekre is magyarázatot ad. A fontosságát a dolognak az adja, amikor azt töltés szempontjából a tanárhoz is viszonyítjuk. Így kerülnek ki a kedvencek, akik szeretnek a tanító szemébe nézni, várják, hogy rájuk mosolyogjon, ők azok, akik mindent tudnak (ha tudják, ha nem jelentkeznek, hogy megkapják érte a dicséretet). Az elméletnek csoportalkotó szerepe is van. Bemérése egyelőre csak mentális úton lehetséges, ami viszont energiavesztéssel jár és nem minden pedagógus alkalmas rá. Ezért a kérdés további elemzésétől eltekintünk.

Zárásként csak annyit, hogy életünk, így motivációink is energiák ütközéséből, cserélődéséből, erősödéséből – gyengüléséből adódnak. Ha vizsgálatuk egyelőre több nehézséget is rejt magában, a tanulói személyiség építés teljességéhez hozzátartozik, a pedagógia sem zárkozhat el előle, még akkor sem, ha időnként intuitív folyamatok, megfontolások útvesztőibe is téved. Bízunk abba, hogy a jövő egyre több megoldással lép majd meg bennünket.

Irodalomjegyzék

Arisztotelész (1984): *Politika*. Gondolat, Budapest.

Burián Miklós (2012): A motiváció fogalmának újabb megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. sz. 174–181.

Case, R. (1996): Changing views of knowledge and their impact on educational research and practice. In:

Olson, D. R. és Torrance, N. (szerk.): *The Handbook of Education and Human Development. New Models of learning, Teaching and Schooling*. Blackwell Publisher, Cambridge.

Csapó Benő (2001): Tudáskonceptiók. In: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88–105.

* www.agyinfo.hu/agyhullamok.php

Csikos Csaba (2001): A pedagógiai képességfejlesztés fejlődése. In: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–126.

Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Hidi, S. és Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, **70**. 2. sz.

Józsa Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 170.

Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 79–104.

Jung, C. G. (1989): Bevezetés a tudattalan pszichológiájába.

Kozéki Béla (1990): Az iskolai motiváció. In: *Neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

McCall, R. B. (2005): *On definition and measures of mastery motivation. Origins, conceptualizations and applications. XII. Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 273–292.

Nagy József (2010): *Új Pedagógiai Kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Oláh Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz.

Popper, K. (2002): *A tudományos kutatás logikája*. Európa Kiadó, Budapest.

Réthy Endréné (2002): A kognitív motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, **12**. 2. sz.

Burián Miklós

Nyugalmazott főiskolai docens

Kecskeméti Főiskola

MOZDULAT –

magyar mozdulatművészet a korabeli társadalom és művészet tükrében

Szerkesztette

Beke László – Németh András – Vincze Gabriella



A 20. század első évtizedeiben Dienes Valéria, Madzsar Alice és a többiek iskoláinak tevékenységként a *mozdulatművészet* egyszerre volt a nemzetközi életreform-mozgalmak része és a kor társadalmának olyan irányzata, amely kapcsolatot tartott a baloldali mozgalmakkal, a népművészetrel, az avantgárddal és a korszak legjelentősebb szellemi-filozófiai, pedagógiai áramlataival.

ISBN 978 963 693 501 6
2500 Ft

Tanító erők és kulturális terek

Laudáció Varga Lajos Márton

70. születésnapjára

Sok-sok emberi impresszió és emlék mellett egy életút vállalásos produktuma telepszik meg ezen üdvözlő kötet lapszélein, szinte az éleken balanszírozva, de elválaszthatatlan tartóssággal. A könyv egyik tónusa a sodró emberi példázattal s méltóképpen rangos presztízzsel Varga Lajos Márton által megteremtett emléktöredék, diákmódra fölidézett tisztelgés, visszafogott pirongással előadott hódolat; a másik maga a vitathatalanságában is korszakos, idézhetőségében is mulékony/mulandó természetű oktatói-szerkesztői-irodalomkritikusi produktum. E két, nemcsak elválaszthatatlan, de éppen Varga Lajos Márton személyében gigantikus presztízssre és kegyetlenül-alaposan involvált, elmélyült tudástökére épülő teljesítmény értékelői nem szépírók: egykori diákjai kreálták, nem kritikusok diskurzusaiba illeszkedik, s talántán még a generatív grammatika főszabályainak sem felelhetne meg az itt fölhalmozott „alumni” írásanyag.

Vallomásos merészség kell tehát hozzá, hogy textuálisan is hiteles legyen, ne kellen kényszeredetten álbölcsnek álcázódnia, de ne legyen zsenizóóan kisszerű sem ez üdvözlés. Valami áttekintő gesztus, felhangoló bölcsselem, értékelő magabiztosság és kortársi parola egyvelege illene ide, olyanféle, ahogyan a retorikus és szentori bravúrral gazdagított főiskolai órákon Varga Lajos Márton is megnyílt (vagy megnyitotta a zárt művi világok egy-egy kis kapuját és sejdíteni engedte strukturális opciók műremekbe szabott változatait), de a legkevésbé sem merészkedett olyan kulturális terekbe, ahol nem érezhette magabiztos hangjának jogos érvényességét... Merészség, vagy ami rosszabb, némi „mondani bátor” korlátoltság kellene ahhoz is, hogy most valamifajta áttekintő-összegző alleluját próbáljak kreálni a hetvenedikre, olyasvalakinek, kitől a jelző-gazdag és tematikusan is pontosan strukturált életmű, az esztétikai-irodalmi-művészeti-tudományos sugárzás mindmáig elhivatottan hordozza a megérintettségét, sőt vállalá-sossággal teljes világképet. Ez az áramlás a kötetbe, Lajos 70. évnapjára üdvözlésére formált ajándék írásokba is betolakodott, érzékítve, hogy mindezek mégis átfogható-megölelhető-belátható tárgyasulások, így nem félelmes zavarok, hanem eligazodási biztonságot alapjai.

A volt diákok sora tisztelettudó hangon és élethosszi félálomból ébredező visszarévedésben megfogalmazza: az, amit a Tanár úr hozott, mindmáig hat, önértékelésre, hivatás gyakorlására, valamely harmonikus életút garanciájaképpen elkönnyvelt maradt. Mások ugyanitt, kreatív műfajokban, önálló teljesítményre érett változatban maguk is megalkot-tak számos olyasmit (színművek, szobrok, szociális érzékenység, valóságismereti inspi-ráció, tervezői vagy kivitelezői szereptudat, eligazodásképes szemléletmű, tudományos aspirációk, versek...), amihez nem kellett talán mindenkor Varga Lajos Márton közvetlen meggyőző hatása, hanem elégnek bizonyult markáns álláspontja, szemüvegének fókusz-távolsága, egy kulturális univerzumból fénylő csillagot kiemelő teremtő gesztusa is, hogy mindaz az életút-erősítő adomány, melyet felmutatott, kulturális flow-ként szétterjedjen, megerősödjön, áthasson érzékeny lelkeket, akik majdan viszik tovább, gazdagítják, sok-

szorozzák a tudhatóságokat. E kreatív univerzum a tudható világ iránti legmélyebb alázat és hódoló nyitottság attitűdjét kínálta egyik oldalon, s a rettenthetetlen munkabírás, megküzdés, bizonyításkényszer adta elhivatottságát a másikon. A rendteremtés, eligazodás, definiálás pontosságát emitt, s az involvált, megszállott, teremtett iránti révült tisztelet sodrását amott. A vállalásos ember közléskényszere, megváltásparadigmája hatotta át narratíváit, de azzal a tűzfényes óvatossággal, amely a mellékhatások kedvezőtlen voltától visszarettenni hajlamosakat talán még nem sodorja erővel-erőszakkal valamely kulturális kiszolgáltatottságba, csupán elringatja a mérlegelés-gondolkodás-megfontolás lapályos tófelszínén. A normaértékű elvárásrend, mely azután a nyolcvanas évek közepétől (1986) a *Kortárs* kritikai rovatvezetésében, majd 1994-től a *Népszabadság* munkatársaként átélte alkotói életútja egyes állomáshelyein megképződött munkásságában, majd a *Kritika két hangra* (rádióinterjúk, 1994), vagy az *Írók Budapestje* (Népszabadság-interjúk, 1993–1996) mint „hangadó” kötetek, a gyűjteményes szövegválogatások (*Expander*, 2010; *Szívzuhogás*, 1986), a kritikai megszólalások (Balogh Edgárról, Kiss Benedekről, Csorba Győzőről, Ágh Istvánról és még sok-sok tucatnyi másról) összegző szakmai és életmű-értékelését meghagyom másoknak, illőképpen hozzáértőknek s avatottabbaknak. (Fölbecsülte ezt már a hivatalosság s a szakmai nyilvánosság 1989-ben József Attila-díjjal, s magával az oeuvre illetően elfogadó elismerésével is!). Amiről viszont mindenképp szólni kívánnék, az *Erők és terek* kötet vállalásos mivolta.

Ezt a „vállalásos”-t immár vagy harmad-negyedszer körmölöm ide, kissé modorosnak is tetszhet. De mert tán Nagy László, Pilinszky, Utassy, Spiró, Poszler, Határ Győző, Mészöly, Csalog, Gion és szinte profetikus sorsú mások minőségjelzőjeként Varga Lajos Márton használta, megmaradt bennem a sorsválasztás e kegyetlen és önemésztő verziójaként olyan jelzőtörténetben, ahol a sorsparadigma, nekibuzdulás és beteljesítés, mersz és áthatás, a „...*Ki viszi át...?*” kérdésre adott szuverén választ személyesítődik meg. S mikor diákjaival közvetlen attitűdje, ráadásképpen talán valami közírói megnyilvánulása nyomán félformálisan kirúgták a filozófia-esztétika tanításából, ez olyan áramló sodorral engedte később irodalomteoretikus és nyelvfilozófiai terekbe iramodni, hogy korábbi önmagát is felülmúlóan „antipolitikai” narratívákba szökkent, mintegy a „hát, ha nem lehet, akkor lehessen csak azért is, ha mindjárt a jövőmért is...!” lendületével. Harsány sápadtsága, konokul bősziült igazságérzete és visszafogott robbanás-készsége tükrözte, mit rejt elemző szavai mögé. Nagy László-i perfektségű volt látni, hogy a térerők zúzós iramában miként feszül Benne a méltó megmaradás vállalása a környező, fals és korlátozott kultúrterek ellen. S talán akkor, a silány és méltatlan kor vagy környezet ellenében megfogant válasz morális méltóságától és normateremtő eleganciájától ered a szofisztikált és esztétikailag parfümált beszédmódra kényes Lajos „politikai mentalitása”, kiállása, akkor sorsszerű döntésének humánus politikai jelentésteré. Így az *Erők és terek* kötet is (Népszabadság Könyvek, 2006), melynek alcíme mintha Lajos kritikai életművének is valahol a mélyén meghúzódó állapotrajz-üzenete lenne: *A válság napról napra, óráról órára*. A kötetnek „csak” szerkesztője, nem szerzője, de valamiképp az egész korrekt szövegközlés, a TV-ostrom, a Gyurcsány- és Sólyom-beszédek, a köznapi hírek és kommentárok, interpretációk kétszáz oldalnyi tömege azt sugallja: oly korban élni, mikor az ember így elaljasul, nem méltó az irodalomhoz, az ember humán teréhez, az erők otrombaságának kitétt tárgyak és lények kiszolgáltatottsága pedig majdhogynem hiábavalóvá teszi a szép reményű filozofia agyálását, az esztétizáló beavatottságot és foglalatosságát. Az erők ideje és a válság tere nem a belátás, megértés, szimbolizálás, értelmezés, struktúraelemzés időszaka, hanem a féktelen hübriszé, a kivagygi győzhetnéké, az emberség nélküli lények tobzódó sötétségé, mely sűrű nihilben csak a Szabadság tér összefirkált-megbecstelenített emlékműve, a TV-székház ostromlott kiszolgáltatottsága és a fölgyújtott autók fényes tűzfoltjai szimbolizálják az ontológiai interpretációk kép-telenségeit.

Ez a nem(csak) „politikailag korrekt”, alkuképes megoldás viszont nem pusztán a józan helyzettudat szükségességének hangsúlyával, hanem a morálisan involvált és felelős közlésmódra okvetlenül jellemző méltányosság, sőt féltő aggályosság tartalmával együtt sugárzik a kötetből, melynek szövegválogatásában ezt a korrekt, közlésképes, láttatni merész és beláttatni bölcs alapviselkedést érzékelhetjük. Közölni, ami volt – de csahos politizálástól menten. Árnnyalt véleményegyüttest tálalni – mint a megfontolások és belátások panorámáját. S véleményezni szolidan, egyértelműen – de harsányságok nélkül: valamiképpen ezt érzem oly természetű publicistai, literátori, alkotói attitűdnek, mely teljességgel párhuzamos a politikai líra, a nemzeti önérzet, a szerzői életművekben mélyen megbúvó alkotói szuverenitás mindenkori fölfejtésével és felmutatásával – vagyis a korai pedagógiai s a későbbi kritikusi életműve javával is. Nemcsak ez a kötet, hanem a többi soktucatnyi írás, százas nagyságrendű rádiós irodalmi műsorszerkesztés, interjúk, alkotói életutakhoz komponált kritikai értékelések raklapnyi tömege is hordozza ugyanezt a mentális pozíciót: átérezni-megérteni, megnevezni, értékelni és közzétenni ama morális fennkölttség kegyelmi állapotában, amelybe nem a kutató pillantása, hanem az erkölcsi világrend ontológiai státusza kényszeríti az embert. Azt hiszem, életútja az ELTE magyar-könyvtár szakának elvégzésétől, a szakszervezeti közművelődési munkatársként beilleszkedéstől a filozófia-esztétika főiskolai oktatásán át a szerkesztő-rovatvezető-újságíró-riporter-kritikus életmű kiteljesüléséig (és tovább is) olyan kulturális misszió, melybe Őt magát is a tudás felelőssége, a megértés kockázata, a közlés alkotói kényszere sodorta. A más sodrásoknak ugyanakkor zordan ellenállt nem egy esetben, tanárként, népszavásként, rádiósként is, de mindig virított kivételes képessége azzal, hogy mások sodrásainak utat engedett, ha érvényesen és korszakosan szóltak, ezt előcsalogatni pedig fölötte ügyes tehetsége volt-maradt. Pedig mint „módszertanáról” írja az *Írók Budapestje* kötet bevezetőjében: „csak annyit kérdezni, amennyit feltétlenül muszáj, amennyi még nem beavatkozás”, de a rákérdezés óvatosságával és a tiszteletadás alázatával együttesen jól tudta: már a kérdésben is mindig jelen van a Másik respektálása, a kérdező mibenléte, lénye sugárzása, hitelessége, és a megérintés felelőssége, az átélhető és tudatosítható korélmény, a „benne-lét” igénye és akarása, a személyes visszaigazolás és hitelesítés vállalható-vállalandó attitűdje. Megérintett, „megszelídített”, és mert tudásmagaslata hitelesítette kérdéseit, amikor nem kérdezett is, mégis választ adott a befogadni kész hallgatójának.

Amit Lajostól a pedagógia valóságaként kaptunk, úgyszintén a valóság pedagógiájává, esztétikájává, etikájává lett sokunk számára, a benne-lét élményével és terével, a tudni érdemes tudások erejével. S ez az, amit az irodalmi riportkötetek mellett a közéleti dokumentumtár is felmutat: a szubjektívat a közösbő, a különöset az univerzálisban, a személyest és esendőő a társasban. A megmunkált tudás elvitathatatlan tökéje, az értelem kinyilvánításának kötelezettsége s a kritikai pillantás szikrázó tisztasága az, ami Lajost vállalásosan példázatosá tette, tudásterek és elszánt erők kísértéseivel, eredményeivel és próbatételeivel. Tanító ereje olyan kulturális teret nyitott, melybe a bebocsáttatás méltóságával bárki beléphetett – ha a maga misszióját felfogta, vállalta és teljesítette is. Köszönet érte neki, ezt a leckét (talán) megtanultuk!

Isten éltesse 70. születésnapján!

Siklósi Ágnes, Csecsődi Mária, Juhászne Ihász Magdolna és A. Gergely András (2012, szerk.): *TÁROGATÓ-KOR. Üdvözlő kötet Varga Lajos Márton 70. születésnapjára*. Könyvkiadó Bt., Budapest. 88 o.

A. Gergely András

MTA Politikai Tudományok Intézete

A Pedagógiai Értékelési Konferenciák összehasonlító elemzése

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének és Neveléstudományi Doktori Iskolájának közös szervezésében 2013. április 11–13. között megrendezett Pedagógiai Értékelési Konferencia immár tizenegyedik alkalommal szolgált szakmai találkozóként a pedagógiai értékelés terén munkálkodó szakemberek számára. Az idei konferenciát a résztvevők száma alapján az egyik legnépszerűbb PÉK-nek tekinthetjük.

A konferencia 2006-tól bírálati rendszerű tudományos rendezvény. Beszámolónkban bemutatjuk, hogy az ezt követő években hogyan alakult az elfogadott előadások, poszterek, szekciók és résztvevők aránya, és milyen képet mutat e tekintetben az idei fórum. Továbbá kitérünk arra, hogy melyek az éveken át meghatározó témák, valamint hogyan alakultak idén ennek tükrében a jelentős területekhez sorolható témával foglalkozó előadások. A nyitó plenáris előadás mellett röviden beszámolunk a különleges bánásmódot igénylő gyermekek és fiatalok tematikus szekcióban elhangzott előadásokról.

A konferencia története

A Pedagógiai Értékelési Konferencia megrendezésének gondolata Csapó Benőhöz köthető, akinek elnöklétével 2003-ban zajlott le az első rendezvény, amely akkor a Szegedi Tudományegyetemen (a korábbi József Attila Tudományegyetemen) pedagógiai értékelési szakértő szakon végeztek és oktatóik számára kívánt szakmai és baráti találkozóként is szolgálni. Az évek során a konferencia mind nagyobb sikerre tett szert, aminek kulcsát abban látjuk, hogy amellett, hogy igyekszik hű maradni a Szegedi Műhely hagyományaihoz, a folyamatos megújulásra is törekszik. A konferencia elsődleges célja, hogy fórumot biztosítson a pedagógiai értékeléshez köthető, köz- és felsőoktatásban alkalmazható elméleti előadások, empirikus vizsgálatok, innovatív értékelési módszerek, fejlesztő programok, pedagógiai kísérletek és innovatív oktatási módszerek bemutatására. Erre a konferenciák három szokásos műfajában van lehetősége a jelentkezőknek: szimpózium, előadás és poszter.

A konferencia műfajában jelentős változást hozott, hogy 2006-ban Józsa Krisztián irányításával a meghívásos rendszerről áttért a nyílt, objektív bírálati rendszer alkalmazására. Ennek megfelelően a Tudományos Programbizottság által felkért két-két bíráló adott szempontok szerint értékeli a benyújtott prezentációk tartalmi összefoglalóját. Ezek a kutatás elméleti háttere, a kutatási kérdések megfogalmazása, az alkalmazott módszerek, az eredmények bemutatása és értelmezése, elméleti, gyakorlati és oktatáspolitikai jelentőség, valamint az általános minőség, szerkezet és stílus (Józsa, 2006).

A Csapó Benő elnökségével lezajlott 2012-es, 10., jubileumi konferencia tekinthető a fejlődés második mérföldkövének. Ekkorra a 2009 óta szervezett SWEE (Szeged Workshop on Education Evaluation) elnevezésű nemzetközi műhelykonferencia, kinőve addigi kereteit, már nem tudott kellő mértékű teret biztosítani az új kutatási eredmények széles körű bemutatásának, így megnövekedett az igény a PÉK nemzetközivé tételére. Ennek köszönhetően a hazai szakemberek számára adott a lehetőség, hogy nemzetközi keretek között mutassák be és vitassák meg eredményeiket (Csapó és Tóth, 2012), valamint a találkozó kétnyelvűségének köszönhetően külföldi szakemberek előadásain is részt vehetnek (Józsa és Fejes, 2013).

A XI. Pedagógiai Értékelés Konferencia

A 2013. évi találkozó elnöke 2006 után második alkalommal Józsa Krisztián volt, a konferencia titkára pedig Fejes József Balázs. A három nap alatt az angol és magyar nyelvű előadások párhuzamosan zajlottak. Összesen 65 előadás hangzott el, ebből 25 angol nyelven, melybe a két plenáris előadás is beleértendő. A rendezvény 130 résztvevője 13 tematikus szekción (6 angol nyelvű), 4 szimpóziumon (1 angol nyelvű) vehetett részt, illetve 7 poszttert tekinthetett meg. A prezentáló résztvevők száma alatta maradt az előző év kiemelkedően magas érdeklődői számának is (1. táblázat).

1. táblázat. A PÉK a konferencia-műfajok tükrében

	Előadás	Temati-kus szekció	Szimpó-zium	Posz-ter	Plenáris előadás	Rész-vevő	Elnök
2006	72 (1)	10	5	13	4 (1)	87	Józsa Krisztián
2007	69 (1)	7	7	10	4 (1)	84	Korom Erzsébet
2008	52 (2)	8	3	11	3 (2)	56	Csikós Csaba
2009	61 (2)	9	3	7	3 (2)	73	Molnár Gyöngyvér
2010	84 (2)	11	7	12	3 (2)	94	Molnár Éva
2011	45 (1)	8	2	-	2 (1)	51	Vidákovich Tibor
2012	97 (25)	14 (5)	9 (1)	4	2 (2)	126	Csapó Benő
2013	65 (25)	13 (6)	4 (1)	7	2 (2)	92	Józsa Krisztián

Megjegyzés: A zárójelben feltüntetett számok az angol nyelvű előadásokat, szekciókat jelentik. A résztvevők a konferencián prezentáló résztvevőket jelentik.

A Pedagógiai Értékelési Konferenciák elmúlt nyolc éve alatt az egyes években átlagosan 68 előadás hangzott el, az idei találkozó alig marad el ettől. Az előző évi találkozóhoz képest jelentősebb a különbség, ekkor azonban kiemelkedően magas volt az előadások száma. Az angol nyelvű előadások aránya ezzel szemben idén volt a legjelentősebb. 2012 mellett 2006-, 2007- és 2010-ben is több előadás hangzott el, ugyanakkor valamennyi magyar nyelven. Más képet mutat a tematikus szekciók száma, amely a korábbiidőszakhoz képest az utóbbi két alkalommal megnövekedett. A szimpóziumi keretek között megvalósult szakmai diskurzusok a 2012 előtti évekhez hasonló képet mutattak idén. A jubileumi és a 2007-es találkozón kapott helyet a többihez képest kiemelkedő számú szimpózium. Ha a tematikus blokkok és a szimpóziumok együttes számát tekintjük, megállapítható, hogy az utóbbi két évben, illetve 2010-ben a korábbiakhoz képest jelentősebb szerepet kaptak, még a vizsgált időszak kezdeti éveinél is. A posztterek számában az utóbbi két évben növekvő tendencia figyelhető meg. A plenáris előadásokat tekintve nincs lényegi változás a konferencia történetében, az azonban kiemelendő, hogy az utóbbi években inkább angol nyelven hallgathatjuk neves külföldi szakemberek beszámolóit.

Összegejtöttük a nyolc év alatt elhangzott előadásokhoz leggyakrabban megadott kulcsszavakat, majd azokat nagyobb tematikus egységekhez rendelve megvizsgáltuk, hogy az idei konferencia előadásai hogyan illeszkednek a meghatározó kutatási irányokhoz. A kulcsszavak elemzése alapján az évek alatti legmeghatározóbb témák előfordulási gyakoriságuk csökkenő sorrendjében a következők voltak: mérés-értékelés, tanulás és gondolkodás, információs-kommunikációs technológiák, készségek és képességek, tanulási motiváció, sajátos nevelési igényű tanulók, felsőoktatás, olvasás-szövegértés, tanítás és oktatás, matematika, idegen nyelv, valamint a szövegalkotás (2. táblázat).

2. táblázat. Az elhangzott előadások kulcsszavai nagyobb tematikus egységek tükrében

	2006	2007	2008*	2009	2010	2011	2012	2013	Σ
Mérés-értékelés	34	35	8	27	32	20	24	12	192
Tanulás, gondolkodás	18	19	4	18	14	15	15	22	125
IKT	18	13	7	15	16	9	17	16	111
Készség, képesség	18	24	2	22	16	6	11	9	108
Tanulási motiváció	11	13	3	10	14	13	11	13	88
SNI	10	6	-	5	20	4	13	3	61
Felsőoktatás	5	4	3	3	14	2	15	6	52
Olvasás-szövegértés	3	2	1	5	7	2	15	7	42
Tanítás, oktatás	4	11	3	6	-	-	6	7	37
Matematika	4	5	1	4	2	2	10	7	35
Idegen nyelv	-	-	-	4	11	3	1	5	24
Szövegalkotás	2	-	1	4	8	1	3	4	23

*Az elhangzott előadások több, mint fele esetében nem adtak meg kulcsszót.

A három legnépszerűbb témát tekintve megállapítható, hogy a mérés-értékelés tárgykörébe tartozott a legtöbb előadás valamennyi konferencián, ami tekintve a PÉK alapvető célkitűzését, nem szorul magyarázatra. A tanulás és gondolkodás, valamint az IKT területéhez kapcsolódó beszámolók ugyancsak hangsúlyosan jelentek meg a konferenciák többségén. Figyelmet érdemel azonban, hogy ha csak az e három területen elhangzott előadásokat tekintjük, az egyes évek között jelentős ingadozások fedezhetőek fel. A mérés-értékelés esetén 2008-ban például kiemelkedően alacsony számú beszámoló kapott helyet, és az utóbbi három évben is elmarad a népszerűsége a korábbi évekhez képest. A tanulás és gondolkodás témája ezzel ellentétes képet mutat, idén minden korábbi évnél több előadás sorolható ebbe a tárgykörbe. Az információs-kommunikációs technikákkal foglalkozó előadások száma 2008 mellett 2011-ben maradt el jelentősebben a többi évhez viszonyítva.

Kiemelendő, hogy a tanulási motiváció az utóbbi három évben bekerült a három legmeghatározóbb terület közé. A készségek és képességek 2010-ig még szintén a legnépszerűbb területek között szerepelt, azóta azonban visszaesett a témában bemutatott előadások száma. Mindemellett a sajátos nevelési igényű tanulókkal 2010-ben, a felsőoktatással és olvasás-szövegértéssel 2012-ben kiemelt számban foglalkozó előadásokat emelnénk ki.

Az általuk létrehozott tizenkét tematikus egység esetén megvizsgáltuk továbbá, hogy melyek voltak az ott leggyakrabban megadott kulcsszavak. Az eredményeket a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat. A tematikus egységek keretében elhangzott előadások leggyakoribb kulcsszavai

Tematikus egység	Leggyakoribb kulcsszavak
Mérés-értékelés	értékelés (42), longitudinális kutatás (17), mérés (14), diagnosztikus értékelés (14), fejlesztő értékelés (8), kérdőív (7), szöveges értékelés (7), PISA (6), mérőeszköz-fejlesztés (5), érettségi (5), diagnosztikus feladat (5)
Tanulás, gondolkodás	problémamegoldó gondolkodás (13), problémamegoldás (8), metakogníció (7), fogalmi fejlődés (5)
IKT	IKT (28), számítógép-alapú mérés-értékelés (13), online tesztelés (10), internet (6), IKT-eszközök (5), virtuális tanulási környezet (5)
Készségek, képességek	DIFER (14), képességfejlesztés (10), fejlesztő kísérlet (8), alapkészségek (7), fejlesztés (6), szociális képességek (5), rendszerező képesség (5)
Tanulási motiváció	tanulási motiváció (17), motiváció (10), énkép (6)
SNI	hátrányos helyzet (10), sajátos nevelési igény (8), tanulásban akadályozottak (7), autizmus (7), tanulási zavar (6), tehetség (6)
Felsőoktatás	felsőoktatás (22), tanárképzés (10)
Olvasás-szövegértés	olvasás (18), szövegértés (9)
Tanítás, oktatás	projekt módszer (8), tanulói teljesítmény (5)
Matematika	számolási készségek (7), matematika (6), matematikaoktatás (5)
Idegen nyelv	idegennyelv-tanulás (11)
Szövegalkotás	fogalmazási képesség (6), szövegalkotás (5)
Egyéb	egészségnevelés (5), társadalmi nemek (5)

Megjegyzés: A zárójelben feltüntetett számok a kulcsszavak előfordulási gyakoriságait jelentik.

Ha ezeket összevetjük az ideai előadások kulcsszavaival, akkor a legjellemzőbb kulcsszavak közül ebben az évben a következők fordultak elő:

- mérés-értékelés: értékelés (2), diagnosztikus értékelés (2), fejlesztő értékelés (1), longitudinális kutatás (1), kérdőív (1)
- tanulás és gondolkodás: problémamegoldás (3), metakogníció (1)
- információs-kommunikációs technológiák: online tesztelés (10), IKT (3), virtuális tanulási környezet (1)
- készségek és képességek: fejlesztő kísérlet (2), rendszerező képesség (1)
- tanulási motiváció: motiváció (3), tanulási motiváció (1)
- sajátos nevelési igényű tanulók: tanulásban akadályozottak (1), sajátos nevelési igény (1), hátrányos helyzet (1)
- felsőoktatás: felsőoktatás (4)
- olvasás-szövegértés: olvasás (3), szövegértés (1)
- tanítás és oktatás: projekt módszer (1)
- matematika: matematika (1), matematikaoktatás (1), számolási készség (1)
- idegen nyelv: szókincs (4), idegen nyelv tanulása (1)
- szövegalkotás: fogalmazási képesség (4).

A nagyobb tematikus egységekhez nem rendelt kulcsszavak közül a leggyakrabban előfordulók az egészségnevelés és a társadalmi nemek. Az ideai konferencia előadásaiban azonban egyik sem kapott helyet.

Előadások a XI. Pedagógiai Értékelési Konferencián

A konferencia előadássorozatát az oxfordi egyetem professzora, Terezinha Nunes indította el plenáris előadásával. Ennek keretében 10–11 éves tanulók nagymintás elemzése alapján a matematikai problémák megoldásában alapvető szerepet játszó tényezőkre vonatkozó elméletét mutatta be. Az elmélet szerint a kvantitatív matematikai következtetések négy összetevője a mennyiség, a reláció, a számok és a művelet. Beszámolójában kiemelte, hogy a matematikai gondolkodás fejlődése szempontjából kritikus jelentőséggel bír az, hogy a tanulók valamennyi összetevőt megértsék és a problémamegoldás során azokat összehangoltan alkalmazzák. Emellett felhívta a figyelmet arra is, hogy a fentiekén túl a kulturális tényezők is meghatározóak a magasabb szintű matematikai funkciók tekintetében. Az előadás színvonalát az elméleti háttér részletes bemutatása mellett a különböző teljesítményszinteken lévő tanulók által adott eltérő problémamegoldási megoldások bemutatása és elemzése is emelte. Ennek segítségével rávilágított a fejlesztés egyes lehetséges módszereire az adott fejlettségi szinteken.

Véleményünk szerint a sajátos nevelési igény tárgykörébe tartozó beszámolók külön figyelmet érdemelnek. Annak ellenére, hogy folyamatosan nő azon tanulók száma, akik társaikhoz képest igazoltan is többfigyelmet igényelnek tanulási folyamatuk során, a tudományos vizsgálódásokban nem jelennek meg kellő hangsúllyal. Ebben az évben három előadás hangzott el a különleges bánásmódot igénylő gyermekek és fiatalok tematikus szekciójában. Zentai Gabriella a tanulásban akadályozott tanulók rendszerező képességének fejlődését vizsgáló keresztmetszeti kutatásról számolt be, valamint kitért a tanulásban akadályozott és a többségi tanulók fejlődési különbségeire is. A vizsgálat során az elemi rendszerező képesség teszt segítségével négy rész-készség fejlettségét tárták fel. Eredményeik szerint a tanulásban akadályozott tanulóknál a fejlődés az első és harmadik évfolyam között a legintenzívebb, azonban a tanulásban akadályozott tanulók fejlettségi szintje még 7. osztályban sem éri el a többségi tanulók első osztályban mért szintjét. Így esetükben csupán ekkorra tehető a rendszerező képesség elemi szintjének kialakulása, melynek alapvető szerepe lenne a fogalmi műveleti szint kialakulásában, ami viszont kisiskoláskorban hangsúlyos.

Bathó Edit a Fejes József Balázssal közösen végzett, a hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű 8. évfolyamos tanulók jövőképét feltáró kérdőíves vizsgálatot mutatta be. Felmérésük alapfeltevése volt, hogy a hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók jövőképe különbözik a többségi tanulókéétól az eltérő családi és iskolai környezetből kifolyólag. Saját fejlesztésű kérdőívük segítségével külön elemezték a jövőkép fontosságát és megvalósulását. Eredményeik alapján a jövő vizsgált területeinek fontosságát a többségi tanulókkal azonosan ítélik meg, a megvalósulást ezzel szemben már kevésbé gondolják lehetségesnek. Az előadó kiemelte továbbá, hogy a szülő-gyermek közötti kapcsolat és az énkép valamennyi tanuló esetében alapvetően meghatározza a gyermek jövőképét.

A XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia egyik záró előadását Rausch Attila tartotta, aki ennek keretében a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek és fiatalok néhány jellemzőjét tárta fel, összefüggésben az iskolai eredményességgel, elsajátítási motivációval és kortársi kapcsolatokkal. A gyermekvédelmi gondoskodásban élő tanulóknál az életkor előrehaladtával a családban élő társaikhoz képest nagyobb mértékű motivációcsökkenést tapasztaltak, függetlenül attól, hogy a gyermek mennyi időt töltött a szakellátás rendszerében. Az viszont meghatározónak látszik, hogy milyen gondozási típus jellemző a gyermekre. A kortársaikkal való kapcsolatuk nem mutat eltérést a családban nevelkedőkhöz képest, azonban mivel iskolai eredményességük jelentősen elmarad többségi társaikéhoz képest, a vizsgálattal arra kívánták felhívni a figyelmet, hogy a tanulók eme egyre növekvő csoportjának fokozottabb kutatói érdeklődésre lenne szüksége a hatékony beavatkozás megalapozásához.

Összegzés

A XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia tovább haladt a hagyományokra támaszkodó, ugyanakkor a folyamatos fejlődést is célul kitűző úton, mely második évtizede ad ott-hont a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos éves szakmai tanácskozásnak. 92 prezentáló résztvevőjével az eddigi harmadik legnagyobb értékelési konferenciának mondhatja magát hazánkban, mely maradéktalanul eleget tett a kétnyelvű, nemzetközi tudományos konferenciák kívánalmainak is.

Az elmúlt nyolc év előadásainak kulcsszavait elemezve megállapítható, hogy a mérés-értékelés, a tanulás és gondolkodás, illetve az információs-kommunikációs technológiák alkalmazása mellett a tanulási környezet és eredményesség, a készségek és képességek, a sajátos nevelési igény, a felsőoktatás, az olvasás-szövegértés, a matematika, a tanítás és oktatás, valamint a szövegalkotás tematikus egységei tekinthetők a legmeghatározóbb kutatási irányoknak, amely alól a XI. konferencia sem jelent kivételt.

Bízva abban, hogy beszámolóinkkal sikerült alátámasztani a Pedagógiai Értékelési Konferencia sokszínűségét és mindmáig emelkedő szakmai színvonalát, az elkövetkező években mind több, a pedagógiai értékeléssel foglalkozó hazai és külföldi szakember és érdeklődő egyaránt a legfrissebb kutatási eredményekkel való megismerkedés és megismertetés kiemelkedő nemzetközi fórumának tekinti majd a Szegeden évente megrendezett szakmai találkozót.

Irodalomjegyzék

Csapó Benő és Tóth Edit (2012, szerk.): *PÉK 2012. X. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.

Józsa Krisztián (2006, szerk.): *PÉK 2006. IV. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.

Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2013, szerk.): *PÉK 2013. XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.

Kis Noémi

Ph.D-hallgató

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi

Doktori Iskola

Recepció vagy rekonstrukció?

A narratológiának inkább alakulástörténete van, mint fejlődéstörténete. Ha áttekintjük módosulásait az 1960-as évektől napjainkig, azt látjuk, hogy egyszerre van jelen a differenciálódásra vonatkozó igény és a konstituálódás. Minthogy ma is formálódó, a zárt modelleket és fogalmakat többnyire nélkülöző tudományág, gyakoriak az új kezdeményezések s az ezekből táplálkozó vizsgálódások. A sokszor megragadhatatlannak tűnő mozgásban a narratív szemléletet képviselő interpretatív szövegek adják meg egy-egy irányzat kontúrjait. Éppen ezért minden korszakban illusztratívak a különböző irányvonalakra reflektáló szöveggyűjtemények. A magyarországi narratológiai kutatásokat tekintve kivételes hatókörük van a narratív kérdések kidolgozásával operáló tanulmányoknak, tanulmánygyűjteményeknek. Az utóbbi időben megjelent munkákat szemlélve a 2010-ben kiadott Nézőpont és jelentés című kötet kelti fel az érdeklődésünket. Mielőtt elhelyeznénk ezt a jelölt kánonban, érdemes néhány alapvető irányvonalat, belátást kiemelniük a magyar narratológiai kutatások paradigmaticusan építkező horizontjából.

A magyar narratológiai kutatások történetében jelentősek az 1970-es évek kezdeményezései. Ebben az időszakban a tanulmányok, teoretikus megközelítések főként a prózapoétika, dekonstrukció, kontextuális narratológia összefüggésében íródnak. Később, az 1990-es évek végén és a 2000-es évek elején újszerű kiadványokkal bővül a tárgykör vizsgálata. Két tendenciát kell megemlítenünk: Pécsen a Thomka Beáta vezette alatt működő Narratív Kutatócsoportot, illetve a Szegeden munkálkodó, szintén ismert hagyományokra visszatekintő kutatók csoportját. Részben ide sorolhatjuk az ELTE-n oktató Orosz Magdolna német prózára orientálódó munkásságát is. Tevékenységük eredményeképpen igen értékes tanulmánykötet-sorozatok jelennek meg, így a *Narratívák* tanulmánykötet-sorozat Thomka Beáta, illetve a *Studia Poetica Supplementum* sorozat Szabó Erzsébet és Vecsey Zoltán szerkesztésében. A válogatott tanulmányok révén e kiadványok a kortárs nemzetközi narrato-

ológiai irányvonalak gazdagodására adnak rálátást. A *Narratívák* tematikus számban szereplő *Előszó* és a tanulmányok ma már a narratológia történeti szituálását is segítik. A jelenlegi narratív kutatások viszonyrendszerében látható, hogy a különböző szakterületeket bemutató szövegek a narratológia alakulástörténetének lényeges mozzanatait emelik ki. A tanulmányokhoz illeszkedő applikatív részek szintén az elbeszélés-elmélet differenciálódása során létrejövő alapvető technikai változások közvetítését szolgálják.

Az 1980 óta megszakításokkal kiadott *Studia Poetica Supplementum* sorozat többnyire analitikus kérdéseket helyez előtérbe. Az első kötet, *Az irodalmi elbeszélés elméleti kérdései* címmel, az 1978-ban rendezett első magyarországi narratológiai konferencia anyagát tartalmazza. A kötetekben szereplő vizsgálódások középpontjában, az irodalomtudomány mellett, a nyelvészet elméleti problémái helyezkednek el. A 2003-ban megújuló kiadvány szerkesztőbizottságának tagjai a korábbi

szegedi narratológiai kutatócsoport alapítói egyben. Így a logikai szemantikával, fikcióelmélettel, a lehetséges világok elméletével és német prózával foglalkozó Bernáth Árpád, a német és osztrák irodalmi reprezentációkkal, elbeszéléselemélettel foglalkozó Csúri Károly, a kritikai elméletet is kutató Fogarasi György és a próza-irodalom narratív vonatkozásait vizsgáló Horváth Géza. A *Nézőpont és jelentés* tartalmát figyelve az lehet a benyomásunk, hogy sokszínű interpretációs lehetőséget hordozó, diszciplinaközi elemzésekre ösztönző narratív kutatások, melyeket a fenti szerzők is képviselnek, nem gyakoroltak élénk hatást a válogatott tanulmányok szempontrendszerére, módszertanára.

Összefoglalóan elmondható, hogy ezek a(z utóbbi években kiadott) tanulmánygyűjtemények kevésbé kontextusorientáltak, inkább bizonyos részterületekre összpontosítanak, egzaktak. Így jellemezhető a *Studia Poetica* sorozat 2010-ben megjelent két legutóbbi kötete is. A köteteket Szabó Erzsébet és Vecsey Zoltán szerkesztette. A tanulmánygyűjtemények közül az első, az *Új elméletek a narratológiában* című (Supplementum III.), metanarratológiai munka, amely a narratív elméletek legújabb orientációit mutatja be. Vecsey Zoltán a kognitív narratológiáról, Füzi Izabella a narratív film elméleteiről, Szabó Erzsébet pedig a lehetséges világok elméletéről értekezik. Hasonló témakört jár körül a *Nézőpont és jelentés* című tanulmánygyűjtemény (Supplementum IV.). A nézőpont és jelentés összefüggéseit, az előbbi sorrendnek megfelelően, a kognitív szemantika, a

médiaközi narratológia területén vizsgálják, Szabó Erzsébet tanulmánya pedig a nézőpont legújabb megközelítéseit vázolja kitekintésszerűen. Ezek alapján látható, hogy a második kötet „holisztikus” áttekintés helyett egy jól körülhatárolható tárgykörére szűkül. Feltevődik a kérdés, hogy az előző kiadványban vázolt tudományterületek specifikusabb elemzésével találkozunk-e az olvasó.

A kötet megformálása alapján a tanulmányok az előző kiadványokban szereplő szövegek reflexiói is lehetnének. Ezek viszonylatában gondolkodunk el azon,

hogy részterülete-e a kognitív szemantika az előző kötetben ismertetett kognitív narratológiának, van-e összefüggés a lehetséges világok elmélete és a nézőpont újabb megközelítéseit vizsgáló tanulmányok között vagy a művészettörténeti, digitális narratológia, valamint a filmben és irodalomban megfigyelhető mediális változások között, stb. Az előző kötetek szövegekörnyezetének ismeretében azt látjuk, hogy a *Nézőpont és jelentés* tanulmányai

nem segítik az ilyen irányú elmélyülést. Az árnyaltabb, specifikusabb információk helyett újabb holisztikus szemléletű, szintézisszerű szövegek jutnak szerephez.

A *Nézőpont és jelentés* borítóján mint paratextus Wittgenstein híres kacsanyúl paraboláját és ábráját idéző kép látható. Wittgenstein a *Filozófiai vizsgálódások* című művében az aspektuslátás elméletének kidolgozásakor alkalmazza a kacsanyúl megkülönböztetést: a különbség észlelésének lehetőségére kérdez rá. A kép által jelölt témakör helyett azonban itt a nézőpont nyelvészeti szempontú

A Nézőpont és jelentés borítóján mint paratextus Wittgenstein híres kacsanyúl paraboláját és ábráját idéző kép látható.

Wittgenstein a Filozófiai vizsgálódások című művében az aspektuslátás elméletének kidolgozásakor alkalmazza a kacsanyúl megkülönböztetést: a különbség észlelésének lehetőségére kérdez rá. A kép által jelölt témakör helyett azonban itt a nézőpont nyelvészeti szempontú megközelítésével találkozhatunk.

megközelítésével találkozhatunk. Erre a tanulmányok címe is felhívja a figyelmet. A tanulmányok a nézőpont nyelvészeti és narratológiai irányvonalainak feltárásával foglalkoznak. A nézőpont – ellentétben a borító által sugallt filozófiai tematikával – nyelvészeti szempontból válik jelentésformálóvá. Közvetlenül ide sorolandó Simonffy Zsuzsa *A nézőpont nyelvészeti meghatározása felé* című szövege, ami kizárólag nyelvészeti szempontból igyekszik feltárni a nézőpont fogalmát, valamint Brian MacWhinney tanulmánya, ami a nyelvtan létrejöttében vizsgálja a perspektíva szerepét.

Simonffy Zsuzsa a nézőpont nyelvészeti meghatározására törekszik, a nyelvi elemeknek a jelentés konstatálásában betöltött szerepét vizsgálja. Megkülönbözteti egymástól a fokalizáció és a nézőpont fogalmát. Az előbbi narratológiai terminusként, az utóbbit nyelvészeti terminusként tartja számon. Míg a nézőpont a kijelentés-megnyilatkozás hatóköre alá tartozik, a fokalizáció a szöveg hatóköre alatt áll, s a beszélő mentális meghatározottságára alapoz. Ezzel ellentétben a nézőpontot a percepció (információ megsűrűzése) és reprezentáció kettőssége határozza meg. A nyelvészeti igény a nézőpont nyelvben hagyott normáinak meghatározására, feltárására törekszik. Ehhez hasonlóan Brian MacWhinney a nézőpont kommunikációban betöltött funkcióját emeli ki, s a nézőpont nyelvészeti szerepét tekinti elsődlegesnek.

Igen átfogó, elmélyült vizsgálódást szolgáltat Szabó Erzsébet szövege, ami a nézőpont különböző diszciplínákban való előfordulására ad kitekintést. Tanulmányában mindenekelőtt a nézőpont konstruktív szerepét méltatja; ennek meghatározó és egyben megkülönböztető jegyeit az etnográfia, kultúrtudományok, modern filmelmélet, kortárs amerikai morálfilozófia, histográfia, pszichológia és médiatudományok területén rögzíti. Tanulmányának központi jelentőségű eljárása, hogy az új elképzeléseket a klasszikus, sokat idézett sémákkal való összefüggésben tárgyalja. Ennek tanulsága szerint a korai vizsgáló-

dások a nézőpontot az elbeszélő funkcióhoz kapcsolták; a nézőpontot az elbeszélőnek az elbeszélő történethez való viszonyában határozták meg. Szabó Erzsébet kiemelkedő észrevétele alapján a nézőpont a narratológiában a még ma is kitüntetett figyelemnek örvendő Gérard Genette (aki a nézőpont helyett a fokalizáció terminust használja) teoretikus rendszerében sem tartozik a fő kategóriák közé.

A következő tartalmi egység konstruktív módon járul hozzá az előfeltevések megértéséhez. Szabó Erzsébet a kortárs narratológusok egyik kiemelkedő képviselője, a hamburgi egyetemen oktató Wolf Schmid narratológiai elemeket tárgyaló szövegét idézi. Schmid ismert kutatói módszertana, hogy az orosz irodalomelmélet fő képviselőinek szövegei alapján vizsgálódik. Szabó Erzsébet tanulmányában Schmid *Elemente der Narratologie (A narratológia elemei)* című szövegére hivatkozik, ami Borisz Uszpenszkij paraméter-modelljének továbbgondolása és áthagyományozása végett lényeges. Schmid a klasszikus narratológiai elgondolásokat és Uszpenszkij paraméter-modelljét ötvözve arra mutat rá, hogy a nézőpont nem az elbeszélő függvénye, hanem fordítva, a nézőpont határozza meg az elbeszélőt. Ennek alapján a nézőpont fogalmát a mindennapi kommunikáció leírására szolgáló fogalmi kategóriák alapján definiálja újra. Az áttekintés harmadik nagy alapegysége Lisa Zunshine modellje, aki a kognitív narratológia képviselőjeként a befogadás mozzanatára, kiemelkedő szerepkörére helyezi a hangsúlyt. Összehasonlítva a három tematikus egységet azt láthatjuk, hogy a perspektíva konstitutív módon vesz részt az elbeszélés struktúrájában, a jelentésképzés folyamatában.

Újszerű meglátásokat közvetít a *Nézőpont és jelentés* társszerkesztője, Vecsey Zoltán, aki tanulmányában a kognitív szemantikát elemzi. Az előző kötetben a kognitív narratológiáról értekezve a tudományág kezdetlegességére, valamint az alapfogalmak tisztázatlanságára figyelmeztet, a kognitív elméletekben rejlő lehetőségek narratológiában történő kiaknázá-

sára szólít fel. A szöveg olvasása során itt is nélkülözhetetlen a kontextus ismerete. Miként lehetséges a fikcionális nyelvezet kognitív szempontú megközelítése? – Vecsey Zoltán erre a kérdésre igyekszik válaszolni. Belátása szerint kevés „újdonságot” hozott a fikcionális nyelvezet értelmezésében a kognitív narratológia. Ehhez igazodva a *Nézőpont és jelentés* című kötetben szereplő tanulmány nyelvészeti megközelítést alkalmaz, s a mentális tevékenységek során felmerülő propozicionális attitűdök logikailag leírható szerkezetével foglalkozik. Célja a mentális állapotok nyelvi kommunikációban betöltött szerepének tanulmányozása, a mentális nyelv, illetve a grammatikai értelemben vett nyelv megkülönböztetésének empirikus bizonyítása. Ehhez Jerry Fodor alapfogalmát használva (a gondolkodás nyelve) az elmében levő kombinatorikus alapszerkezetet veszi alapul, ami produktivitást biztosít. Ennek segítségével térképezi fel a kognitív szemantika tárgykörén belül a szavakban, mondatokban rejlő pszichológiai tartalmat. A szöveg tanulsága szerint a kognitív szemantika nemcsak jelentéstani kutatásokkal foglalkozik, hanem elméleti alternatívákat is kínál. Emellett a nézőpont mint szemantikus grammatikai rendszer is értelmezhetővé válik, s lehetőség adódik a látás- és időbeli (múlta, jelenre, jövőre vonatkozó) folyamatokkal összefüggő fogalmi sémák feltárására.

Több szempontból is különbözik a fentiekől Füzi Izabella és Török Ervin tanulmánya. *A nézőpont aspektusai. Mediális változások filmben és irodalomban* című szöveg határozott célkitűzést követ: a szerzők módosítani kívánják a nézőpont koncepcióját. A nézőpont tárgyalása során a narráció és a szöveg összefüggéseit, a narratív szöveg befogadása során kifejtett interaktív tevékenységet vizsgálják. A tanulmány két szempontból kiindulón tárgyalja a narratív nézőpont kérdését. Megkülönbözteti a narrátori és a befogadói nézőpontot egymástól, a szereplői beszéd-kontextust pedig narratív szövegnek nevezi. A tanulmány kitér a nézőpont fogalmát, más-más médiumokban

történi előfordulásait szemléli, különös tekintettel a verbális és vizuális szövegekre, így a film narrativizálására. Előterbe kerül a film textuális vizsgálata, a film mint minimális különbségekből építkező állóképek sorozata határozódik meg, melyben a jelenet a cselekvés tér-időbeli egysége által konstituálódik, a fokolizáció pedig a „kamera tekintete”-ként definiálható. Megkülönböztetik egymástól a nézőt és a nézett szempontját, így a nézőnek is konstruktív szerepet szánnak a bemutatott történet vizsgálatában. Ebben a rendszerben a narrátor tevékenysége abban határozódik meg, hogy beállítja és értékeli a különböző szövegeket. Az észlelés és megértés közötti viszonyt jelölő fokolizáció fogalom körülírása a Genette és Mieke Bal által kidolgozott tézisek felelevenítésén alapul. Ezeket a vonatkozásokat a szerzők magyar irodalmi példákkal támasztják alá, előterbe kerül Mikszáth Kálmán poétikája. Megkülönböztetik egymástól a narráció és a narratív kijelentés tárgyának szintjeit, ám e distanciák körülírásakor sem gyakori a nemzetközi kontextusra történő utalás.

Éppen ebben áll a *Nézőpont és jelentés* egyik fő tartalmi hiányossága: kevés figyelmet szán a nemzetközi szakirodalomban nagy előnyt élvező interpretáló szövegeknek, konkrét műelemzéseknek. A kötet egyedüli, pragmatikus célzatú tanulmánya Tátrai Szilárd Mészöly Miklós novelláját értelmező írása. A tanulmány előfeltevése szerint a szöveg funkcionális kiindulópontú modelleken alapul. A szerző a jelentésképzés komponenseit, a szociokulturális összetevőket vizsgálja; a jelölt elbeszélésben a fizikai, társadalmi, mentális világ összefüggéseit tárja fel. Ezáltal Tátrai Szilárd tanulmányának módszertana különbözik a kötetben szereplő tanulmányokétól, melyeket az objektivitás jellemez. Éppen ezért a *Nézőpont és jelentés* című kötet specifikus ismeretanyagot mozgósít, mégsem nélkülözi az általánosságokat felölelő, szemléletbeli hibákat. Így a szakterminológia következetes használata s azok elméleti vonatkozásainak magyarázata lényeges lehet a magyar narratológiai kutatások számára,

ám az olvasót elidegenítheti a szövegtől. A narratológiák iránt érdeklődő fiatal nemzedék ezért kevés ösztönzést talál a különböző poétikák narratív megközelítéseinek, pontosabban ezek módszertanának elsajátítására. Meghatározó adalék azonban, hogy minden tanulmány végén, a nemzetközi szakirodalmi kánonnak megfelelően, tételesen szerepel a kitekintés, a konklúzió, ami a kötetben hivatkozott szakirodalmi háttérrel kiegészülve ösztönző lehet a további vizsgálódások számára.

Szabó Erzsébet és Vecsey Zoltán (2010, szerk.): *Nézőpont és jelentés*. Studia Poetica, Supplementum IV. lingua Hungarica editum, Grimm Kiadó, Szeged.

Pál-Lukács Zsófia

magyar és filozófia szakos középiskolai tanár
Érdi Gárdonyi Géza Általános Iskola
és Gimnázium

doktorandusz hallgató
Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Irodalomtudományi Doktori Iskola

Önös gondok

Locke könyve (An Essay on Human Understanding, Esszé az emberi értésről) 1690-ben jelent meg, második kiadásban tette hozzá a II. Könyv személyi azonosságról szóló 27. fejezetét. Miként a könyv maga, ez a fejezet is máig tartó vita tárgya, a fejezet pedig a személy gondolkodói meghatározásának kezdete. Jelentős bírálói közé tartozott rögvest Leibniz is, viszont olyan fontos könyvnek tartotta, hogy egy egész könyvvel foglalkozott vele (Új esszé az emberi értésről). Méltányló vitairatnak szánta, és amikor megtudta, hogy Locke meghalt, már nem olvashatja művét, a kéziratot nem fejezte be.

Locke-ot elsősorban empirizmusa és metafizikaellenessége miatt támadták, empirizmusának pedig könnyen támadható pontja volt az említett fejezet. Érthetően, hiszen az ember halhatatlan lelke nem olyasmi, amit meg lehet érzéki-
leg tapasztalni, Locke nem is foglalkozik vele, bár említi és nem vitatja. Descartes sem foglalkozott vele, de a gondolkodást a lélek tulajdonságának tartotta, és jól ismer-
ten a gondolkodásban vélte, deduktív módon, saját létének bizonyosságát. Locke ezt nem ismerte el, ő a személy azonosságát a tudathoz kapcsolta, amit Descartes-hoz hasonlóan mindenféle elmefolyamatra vonatkoztatott, de megkülönböztette a gondolkodástól. Elvetette a deduktív módszert és a reflexivitást, az Arisztotelésztől származó tételt, hogy a gondolat

gondolhatja magát, mintegy azon az alapon, hogy a tudatnak nem lehet tudata, ahogyan az érzésnek sem lehet érzése. A reflexivitás tényezőjének kikapcsolása együtt járt a szubjektum-objektum, az alany-tárgy viszony figyelmen kívül hagyásával. Ezért nem ért egyet azzal sem, hogy egy személy saját magának alanya és tárgya legyen, azonossága ilyen megkettőzésen, vagy annak feloldásán, szintézisén alapuljon (mint később a német idealizmusban).

Galen Strawson arról érvel, azt értelmezi, hogy mit is értett Locke személyen, miként gondolkodott a tudatról, és milyen fontossága van annak, hogy az emberi tudat Locke számára elválaszthatatlan a törődéstől, a gondtól, attól, ami angolul 'concernment', ma használatos szó-

val: 'concern'. (Mejegyzem, hogy ez, ha nem is a tudathoz kapcsolása, rokonítható a Goethénél, majd Heideggernél jelentős 'Sorge' szó jelezte gondolattal.) Strawson kritikája azokra irányul – köztük kimondatlanul saját és igen híres filozófus apjára, P. F. Strawsonra is –, akik szerint Locke gondolkodásában az egyén azonossága a memórián alapul, azon, amire a személy emlékezni képes.

Magyarul az azonosság és az identitás szavak szinonimák ugyan, de csak az utóbbi jelent önazonosságot, azt, hogy valaki a maga számára ki-mi, amit persze kinyilváníthat mások számára, és amit mások számon kérhetnek tőle. A magyarországi „személyi (igazolvány)” egy ember azonosítására szolgál, identitásáról szinte semmit se mond. Az azonosságnak ugyanis két fajtája van, számszerinti (numerikus) és minőségi (kvalitatív), a személyi igazolvány pedig a számszerinti azonosságot bizonyítja, azt, hogy hordozója egy bizonyos egyetlen ember; vagyis olyasmit jelez mások számára, ami az illetőnek magának (többnyire) nyilvánvaló. Ezt hangsúlyozni kell, ugyanis Locke ezzel nem törődik; ő egy személy saját maga számára esedékes azonosságát, vagyis az identitását veszi figyelembe, nem ír az azonosíthatóságáról. Maga a szöveg, mind Locke-é, mind Strawsoné, elkerülhetetlenül erre irányítja a figyelmet.

Strawson nyomatékosítja, hogy Locke megkülönböztette a személyt ('person') az embertől ('the man'), ő ugyanis a személy 'forenzikus' fogalmát használta, vette tekintetbe. A szó magyar fordítása: „törvényszéki”, és a megítélhetőre vonatkozik, arra, aki maga és mások számára felelősségre vonható. (Az angol szó a 'forum' szóból ered.) Az személy, aki felelős, és felelősséget érez jelen és múlt cselekedeteiért és tetteiért, sőt mindazért, aminek tudatában van, illetve volt. Viszont csak azért. Az ember tehet olyat, amiről a személy nem tud – magyarul a tud és a tudat „sajnos” egy szótöből fakad –, aminek az nincsen tudatában, ami számára nem tudatos tény. Magyarul mondjuk is, hogy valaki magán kívül van. Strawson

szerint Locke szóhasználatában a 'személy' ugyanaz, mint az 'ön' ('self'). Előfordulhat, hogy valaki nem emlékszik arra, amit tett, és akkor nem felelős érte. Ez furcsának tűnhet, de Strawson nem akad fenn rajta. Mondhatni, érthetően, hiszen köztudott, hogy például van szándék nélküli emberölés, ami egészen más megítélés alá esik, mint a szándékos, az előre megfontoltól nem is szólva. Az ember okozhatott valamit, amiről a személynek nem volt tudata, amit nem tudatosan tett. Magyarul talán jobb lenne eszméletről, mint tudatról beszélni, az eszmélet hiánya azonban ájulás vagy alvás, aki viszont valamit okozott, amiről nem tudott, az eszméleténél volt.

Strawson az ember és a személy közti különbségről mindennapi, közönséges, mindenki számára elfogadható és saját magára vonatkoztatható példával él. A nap folyamán számtalan dolgot teszünk, mondja, amire nem emlékezünk, ami nem marad meg emlékezetünkben, és a felelősség vonatkozásában fel sem merül. Ezt nevezi a memória hiátosságának ('gappiness'). A magam példájával, aki naponta borotválkozik: nem emlékszik arra, ahogyan három napja, három hónapja, három éve egy bizonyos napon borotválkozott, vagy akár arra, hogy borotválkozott-e. Fésülködött-e. Az a múlt esemény nincsen a tudatában.

Strawson Locke-nak azt a kijelentését akarja hangsúlyozni, ez könyvének fő célja, miszerint „a tudat teszi a személy azonosságát” ('consciousness makes personal identity'). Ebből következik, sőt ez egyúttal azt jelenti, hogy a tudat aktív, illetve aktív is, nemcsak egy állapot, amiben a személy megél-tapasztal ('experience' az angol szó mindkettőre) valamit. A tudat folytonos, de nem szakadatlan, hiszen megszakad például alvás közben. A tudat tevékenysége – nem a gondolkodásé –, hogy a személy van, létezik. Strawson magyarázata szerint van olyasmi, mint „a megélés-tapasztalás alanya” ('subject of experience'), a megélés viszont közvetlen, vagyis nem megélem, hogy megélem, ahogyan nem érzem, hogy érzem: az érzés nem reflexív.

Strawson további és ide tartozó érve, hogy Locke „törődésről”, „gondról” („care”) hangsúlyozottan ír, és ez a törődés elválaszthatatlan a tudattól. Ugyanis bármit tesz a személy, a gyönyör és fájdalom pólusainak közegében teszi, a gyönyörre vágyik, a fájdalmat el akarja kerülni. A gyönyör és a fájdalom egyaránt affektus: az előbbivel a jó, az utóbbival a gonosz fogalmát azonosítja a személy. Azt hiszem, ezen a ponton elkerülhetetlen figyelembe venni azt, amit empirizmusnak nevezünk, vagyis Locke gondolkodásának azt a meghatározó jellegét, hogy az affektus a megélés folyamatában megelőzi a fogalmak rájuk vonatkoztatását, mondjuk azt, hogy előbb érzek valamit fenyegetőnek, mint gondolom a fenyegetést. (William James példáját említeném erre: szerinte nem azért kezd futni valaki, mert fél, hanem azért fél, mert futni kezd. Hozzátehetem, hogy viszont önkéntelenül rezzen össze.) A személy Locke szerint, amikor tudatos, akkor törődő, törődik azzal, hogy vonzódik-e ahhoz, amit tesz, vagy visszariad tőle.

Strawson további érve, hogy egy személy azonosságát, identitását a tudat és a törődés mellett cselekedeteinek (‘actions’) együttese adja, teszi ki, folyamatosan és a felelősség viszonylatában, ha tetszik – a magam szavával –: annak dimenziójában. Mindenki mindenekelőtt magamagáért felelős, maga vágyik gyönyörre, riad vissza a fájdalomtól. Arról Strawson nem beszél, hogy miféle kapcsolat áll fenn a személy felelőssége és a társadalom vagy közösség törvényei, szabályai, elvárt szokásai között. Arra viszont ismételtül utal, hogy Locke szövegében többször felmerül

az Utolsó Ítélet. Strawson az ezzel kapcsolatos kérdéseket elég behatóan említi, kijelentve, hogy ő nem hívó, hogy Locke meglehetősen ambivalens volt, és hogy nincs szükség Utolsó Ítéletre az identitás alakításában-alkulásában. Egy ponton idézi Camust arról, hogy az utolsó ítélet mindig most történik. Magam arra hajlok, hogy Locke az Utolsó Ítéletre hivatkozással arra gondolhatott, hogy a társadalom vagy a közösség törvényei, szokásai és elvárásai nem Istené, vagyis az identitás jellegével kapcsolatban más tényezők is fontosak lehetnek, nemcsak a társadalmiak, közösségiek. Arra is talán, hogy aki kivonta magát a társadalmi-közösségi felelősségre vonás alól, még nem úszta meg. Végül magára a meghalásra is utalhatott, arra, hogy az identitás alakítása-alkulása egy napon véget ér, függetlenül attól, hogy van-e halhatatlan lelke, vagy nincsen. A törődés a vonzódás és a visszariadás pólusai közt eleven.

Strawson könyve, azt hiszem, azoknak is érdekes, gondolatokat ébresztő lehet, akik nem osztják Locke filozófiáját: egyaránt figyelemre méltó, amit értelmez, és ahogyan teszi, mindig az olvasója, illetve gondolója.

Strawson, G. (2011): *Locke on Personal Identity. Consciousness and Concernment*. Princeton University Press.

András Sándor

irodalmár
Nemesvita

A szenzoros feldolgozás zavara

Pető Ildikó a Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Pedagógia Tanszékének adjunktusa. Fő kutatási területe a speciális nevelési igényű gyermek, a nemzeti és etnikai kisebbségi csoportok helyzete az oktatásban és a társadalomban, valamint a fogyatékkal élők státusza a társadalomban. 2012-ben megjelent könyvének címe A szenzoros feldolgozás zavara. Az érzékelés zavara a tanulásban és a viselkedésben, célja a szenzoros percepció kialakulásának és működésének bemutatása, az érzékelésben bekövetkező diszfunkciók jellemzése, valamint az alkalmazható terápiás lehetőségek feltérképezése.

A könyv első fejezetében (*Magzati észlelések, érzékelések, reflexek*) a szerző megfelelő alapot teremt a következő fejezetekben taglalt érzékelési modalitások postnatális fejlődéséhez. A fejezet bemutatja a taktilis, a vestibuláris, az auditív, a vizuális és az ízlelési rendszerek méhen belüli kifejlődését. Hosszabb részt szentel a legfontosabb és minden egyes működésünk alapján képező központi idegrendszeri struktúrák méhen belüli érésének, kitérve a féltekei dominancia témakörére is. Az első fejezetet a szerző a mozgás fejlődésének szempontjából elengedhetetlen pre- és postnatális reflexek részletesen bemutatásával zárja, melyeket megjelenésük és fennmaradásuk alapján csoportosítva mutat be, így: a méhen belüli, primitív, áthidaló és testtartási reflexek. A következőkben az öt érzékelési modalitást szabályozó rendszerek kialakulását és fejlődését ismerheti meg az olvasó. Egy-egy alfejezet foglalkozik a taktilis, vizuális, auditív, ízlelési és szaglási ingerek felvételéért és feldolgozásáért felelős struktúrákkal, kiegészítve ezt az egyensúlyérzékelésért felelős vestibuláris és a testhelyzet- és mozgásérzékelésért felelős propriocéptív rendszerek működésével. Mindemellett arról is átfogó képet kapunk, hogy e rendszerek együttműködése révén hogyan integráljuk és dolgozzuk fel a beérkezett szenzoros információkat,

komplex képet alkotva a minket körülvevő környezetről. A fejezet azonban nem pusztán a szenzoros rendszerek fejlődését és együttes működését mutatja be, hanem kitér – előrevetítve ezzel a további fejezetek tartalmát – arra is, hogy ha ezeknek a rendszereknek a fejlődése elmarad vagy zavart szenved, akkor az adott diszfunkció milyen viselkedéses következményekben érhető tetten. Például: „A hallási ingerek feldolgozásának zavarával küzdő gyerek: túl hevesen reagál a váratlan hangokra, túl érzékeny a hangos zajokra, gyakran el kell ismételnie a fontos dolgokat számára, nem tud figyelni, ha háttérzaj van, gyakran félreérti vagy összekeveri a hasonló hangzású szavakat, lassan, kis késéssel válaszol a beszélgetés közben, érzékeny bizonyos hangokra, zajokra, nem képes megkülönböztetni a különböző hangokat, zajokat, nem érzékeli a hangok (hangforrások) távolságát.” (29. o.).

Miután megismerhettük, hogyan fejlődnek és optimális feltételek között hogyan működnek egyes szenzoros rendszerek, miként integrálják a külső környezetből érkező információkat annak érdekében, hogy adaptívan tudjunk működni, megfelelő viselkedéses válaszokkal tudjunk reagálni, a továbbiakban képet kapunk arról is, hogy mi történik abban az esetben, ha zavar támad ezeknek a rendszerek működésében, azaz a külső környezetből érke-

ző információk nem szerveződnek össze és irreleváns válaszreakciókat eredményeznek. A fejezet példákkal illusztrálva mutatja be a szenzoros feldolgozás diszfunkciójának három csoportját: a szenzoros moduláció, a szenzoros diszkrimináció és a szenzomotoros integráció zavarát. A szerző felhívja figyelmet a szenzoros feldolgozás zavarának korai felismerésének fontosságára és a megfelelő terápiás módszer mihamarabbi elindítására (habár a szenzoros feldolgozási zavarok kezelésével kapcsolatos longitudinális kutatások még meglehetősen gyerekcipőben járnak, így nem lehet pontosan tudni, hogy melyek a leghatékonyabb eljárások).

A szenzoros diszfunkciók alapfogalmainak és alapjelenségeinek megvitatását követően a könyv támpontot ad a gyermekek készségfejlődésének és az egyes mérföldkövek értelmezéséhez, hangsúlyozva, hogy a klasszikus fejlődési skálák csak iránymutatást adnak, eltérések adódhatnak az egyéni fejlődésben, melyet nagymértékben meghatározhat a gyermek szociális és kulturális környezete. Iránymutatást kapunk arról is, hogyan ismerhetők fel az alul-, illetve egyes esetekben a túlműködések különböző életkori övezetekben. A könyv erőssége, hogy nemcsak az egyes fejlődési stádiumokban – újszülött kortól felnőttkorig – megjelenő tipikus szenzoros zavarra utaló tünetekről nyújt átfogó képet, hanem különválasztja, hogy otthon, illetve az iskolai környezetben hogyan jelennek meg ezek a szimptómák viselkedéses szinten. A szerző minden életkori övezetben megjelenő tünetet kontextusba ágyazva gazdagon illusztrál példákkal, illetve hasznos tanácsokat is felsorakoztat, hogyan lehet megkönnyíteni a szenzoros zavarban szenvedő gyermek vagy felnőtt mindennapi életvitelét (például: taktilis vagy hallási diszfunkció esetén).

A szenzoros rendszerek kialakulásának, fejlődésének és integrációjának, valamint diszfunkciójának részletes és sokrétű bemutatása jó alapot teremt a könyv következő fejezetéhez, melyben a szerző a lehetséges fejlesztő terápiák és eszközök közül ismertet jó néhányat, melyek célja a gyermek taktilis, proprioceptív és vestibuláris rendszerének különféle mozgásformákon keresztüli fejlesztése. A zárófejezetben a könyv a szenzoros integrációs zavar tüneteit szélesebb spektrumon vizsgálja, és olyan betegségeket vesz górcső alá, melyek magukban hordozzák a szenzoros integráció zavarát, mint például az autizmus spektrumzavar vagy egyéb perverzív fejlődési zavarok, tanulási zavarok, figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar.

A könyv szerkezetében jól strukturált, a szerző a szenzoros rendszerek kialakulásától kezdődően vezeti végig az olvasót az ép működéstől a kórosig és a fejlesztetőség kérdéseiig. Nemcsak szilárd elméleti alappal gazdagodhat tudásbázisunk, de a szerző számos példával hozza közelebb az olvasót a szenzoros diszfunkció témaköréhez. A könyv nem csupán a területen jártas szakembereknek nyújthat érdekes összefoglalót, hanem hasznos elméleti ismerettel és gyakorlati tanácsokkal is szolgál a téma iránt érdeklődők számára.

Pető Ildikó (2012): *A szenzoros feldolgozás zavarai. Az érzékelés szerepe a tanulásban és a viselkedésben*. Belvedere Meridionale.

Csábi Eszter

egyetemi tanársegéd, pszichológus
 Szegedi Tudományegyetem,
 Pszichológia Intézet Kognitív- és
 Neuropszichológia Tanszék

(Újra)olvasói reflexiók

A német szerző, Andreas Flitner magyar olvasók által nem vagy alig ismert, nem hivatkozott könyvében (Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts) a 20. századi pedagógiai gondolkodás, a pedagógiai reformgondolatok és abból kiinduló kezdeményezések, gyakorlati megvalósulások történetének kritikai áttekintésére, elemzésére vállalkozott. A reform fogalmának értelmezésében hangsúlyozza, hogy nem strukturális reformokról beszél, nem az iskola- és képzési rendszer újításai, módosításai érdeklík, hanem a nevelés átalakulása és megújulása, amely természetesen később érezteti hatását a struktúra reformjaiban is. A reform az ő olvasatában válasz a modernizálódási folyamatokra, nem csak helyeslés vagy ellenállás formájában, hanem mint a nevelési tevékenység új lehetőségeinek, egy olyan közegnek a keresése, mely a gyermek számára megfelelő, és amely megkönnyíti útját a világ komplexitásába.

A hogy az alcím is jelzi, a szerző impulzusokat kíván bemutatni, melyeket gondolkodók és gondolatok megvalósítói adtak a 20. századi nevelésnek; azon impulzusokat, melyek megítélése szerint a pedagógiai diskurzusban a legfőbb vonatkoztatási pontokká váltak.

Noha tagadhatatlanul a pedagógia-történeti jelleg e könyv szerkezetének egyik meghatározója, mégsem alakul ki az olvasóban olyan érzés, hogy már lezárult, „régí”, mára használhatatlanná vált, elavult ismeretekről és gondolatokról mesélnek neki. Minden fejezet megteremti ugyanis a szembesülés feszültségét, hogy a 20. század első harmadában születő, korai reformpedagógiának nevezett korszak több nagy felismerése, kezdeményezése, melyek érvényessége beigazolódott, nem mutatkozik meg a jelenlegi magyarországi közoktatási rendszerben, amely sok szempontból megmaradt olyan, ami ellen a reformpedagógia már a legelső évtizedekben, a Jugendstil korszak lelkes ifjúságának közegében fellépett. Ugyanakkor természetesen a példaként felvonultatott reformok számtalan eleme beépült a nevelési folyamatokba és ma is

részét képezi e tevékenységrendszernek, azonban ez sokkal inkább a nevelés privát, semmint nyilvános színtereire igaz. (Legalábbis saját tapasztalataim és tudásom alapján a magyar viszonyokra vonatkozóan ezt így ítélem meg.)

Az egyes fejezetek a nevelés nagy kérdéskörének egy-egy részétmáját állítják a középpontba, szemléltetve a reformtörekvések megjelenését és fejlődési irányait az adott részterületen. A kronológiai sorrend csak kisebb részben szervezi a szöveget, a gondolatmenet logikája ennél mindig összetettebb, ugyanakkor világos és áttekinthető. A konkrét példák a nagy pedagógiai gondolkodók és iskolalapítók tevékenységének rövid bemutatásával mindig a gondolatmenetbe szorosan illeszkedve, az általánosan megfigyelhető és bemutató folyamatokat illusztrálják, teszik egyértelművé.

A kezdetek bemutatásával indít, melyben a lelkes ifjúsági mozgalmakat és az új gyermekképző kialakulását hozza összefüggésbe. A korai reformpedagógusok kopernikuszi fordulatként emlegették a gyermek felfedezését, amelynek felfogásában a gyermek a nevelésnek nem tárgya, hanem

alánya lett. Ennek alapgondolatai, hogy a gyermek egy egyedi ember saját adottságokkal, saját természettel és saját fejlődési tempóval, és a nevelésnek csupán az a feladata, hogy megtalálja az adott gyermek számára a helyes utat. A gyerek saját felfedezései, kérdései, keresése, érdeklődése és hajlama megnyitják számára a világhoz való igazi hozzáférést. A szerző rávilágít, hogy ebben a felfogásban valójában az akkori felnőttek romantikusan naiv társadalomkritikája nyilvánul meg:

afféle projekció ez a gyermekkép arról, hogy milyen volna az ideális.

A gyermekköz-pontú pedagógiai gondolkodás következtében megjelennek az első reformpedagógiai kezdeményezések, melyek mögött a szerző Jürgen Oelkers-szel egyetértve sok esetben a gyermek mitizálását látja. A társadalmi viszonyok és az egész civilizált életmód kritikája az új gyermekkép; a gyermekről való elképzelés inkább egy tükör volt a felnőttek számára, semmint arról szóló állítások, hogy

milyen a gyermekek valósága. A gyermek mitizálása egy másik világ utáni vágyakozásból született (például Maria Montessori és Berthold Otto esetében).

Ezután a művészetnek a nevelésben betöltött szerepe kerül az előtérbe: ez az az időszak, mikor a pedagógiában felismerik a gyermekrajzok jelentőségét. Megismerhetjük néhány gondolkodó vélekedését a laikus művészetéről, a művészet nevelési célra való felhasználhatóságáról (Luserke, Walter Benjamin). Itt egy meglehetősen szélsőséges és elitista álláspont is szóba kerül, Adorno szerint ugyanis a művésze-

tet bűn a nevelés eszközeként használni, a művészet árulásának nevezi az ilyen alkalmazást.

A *Munka – politechnikum – praktikus tanulás* című fejezet azokat a kezdeményezéseket mutatja be, amelyek a 19. századig kegyetlenül munkára kényszerített gyermeknek és fiatalnak, aki az iskola világába kerülve eltávolodott korábbi tevékenységétől, pedagógiai céllal biztosítanak munkatevékenységet (ki kétkezi munkában, ki gyári termelésben gondolkozik).

Az 5. fejezet a nevelés szociális képződménye, az iskola és a demokrácia viszonyát feszegeti, s bemutatja, milyen megoldásokat javasoltak a különböző reformpedagógusok.

A *pszichoanalízis kihívásai* című részből kiderül, milyen fontos felismeréseket köszönhet a neveléstudomány Freud és tanítványai tanainak. Ezen belül is kiemelten foglalkozik a szülő-gyermek, anya-gyermek kapcsolat jelentőségével, illetve a gyermeki játéknak mint önkifejezésnek

a jelenségével, valamint annak terápiás céllal való felhasználásával. A fegyelem helyett a szülői nevelésben a szeretet válik kulcsszóvá ebben az időszakban a mélylélektannak köszönhetően.

A 7. rész a lányok oktatásának problematikáját tárgyalja, elmagyarázva, hogyan járul hozzá a koedukált oktatás, látszólagos igazságossága ellenére, a nemek közti egyenlőtlenségek növekedéséhez. Megállapítja, hogy az oktatás még jelenleg sem képes a lányokat megfelelően felkészíteni a rájuk váró kettős szerepre, sőt mintha

A korai reformpedagógusok kopernikuszi fordulatként emlegették a gyermek felfedezését, amelynek felfogásában a gyermek a nevelésnek nem tárgya, hanem alánya lett. Ennek alapgondolatai, hogy a gyermek egy egyedi ember saját adottságokkal, saját természettel és saját fejlődési tempóval, és a nevelésnek csupán az a feladata, hogy megtalálja az adott gyermek számára a helyes utat. A gyerek saját felfedezései, kérdései, keresése, érdeklődése és hajlama megnyitják számára a világhoz való igazi hozzáférést.

tudomásul sem venné az iskola ezt a feladatot.

A következő fejezet az iskolán kívüli intézményekhez, a szociálpedagógia területéhez kötődő kérdéseket és dilemmákat mutatja be, a 9. rész pedig a „békenvelés” és környezeti nevelés problematikájával foglalkozik. Bemutat néhány pozitív, működő példát (ökoiskolák) arra, hogyan valósítható meg a hatékony ökológiai nevelés (természetesen mindegyik példában a tanulói tevékenység és tapasztalatszerzés volt a projekt alapja). A béke- és környezeti nevelés témakörében jelennek meg a könyv legérzékenyebb kérdései, és úgy tűnik, éppen ebben a vonatkozásban ragadhatóak meg napjaink, a 21. század nevelésének legfontosabb feladatai. Vajon alapvető és legyőzhetetlen ösztöne-e az embernek a harci ösztön, vagy felülről, politikai érdekek által mesterségesen gerjesztett gyűlölet az, ami a háborúkat mozgatja? Nem ugyanolyan természetes ösztöne-e az embernek a békevágy?

A környezeti nevelés problémája különösen érdekes megvilágításba kerül, mikor néhány oldalt visszalapozva arról olvassunk, hogy pár évtizeddel azelőtt még arról szóltak a reformok: arra kell nevelni a gyereket, milyen eszközökkel uralhatja legjobban a természetet. Időközben a természet erősebbnek bizonyult, s az emberiség a természet kizsákmányolása után és miatt saját magát kezdi elpusztítani.

A 10. fejezetben a családi nevelés színteréhez érkezünk, leginkább a gyermekkor megváltozása, a szülői nevelési célok módosulása és a módosult nevelési módszerek eredményeképp kialakuló konfliktusok, feszültségek állnak itt a vizsgálódás középpontjában.

A 11. fejezet az addig elmondottak összegzésének tekinthető. Kulcsszavak mentén foglalja össze az egyes fejezetek tanulságait: (1) A gyermekek egyénisége és önállósága, (2) Másféle tanítás és tanulás, (3) Szociokultúra és nevelés, (4) Demokrácia és nevelés.

Nagy erénye a könyvnek, hogy történeti jellege ellenére erőteljesen értelmezhető a jelen és jövő viszonylataiban,

hiszen a fejezetek számos égető kérdést nyitva hagynak, több helyen érzékelhető a szerző szkeptikus, már-már pesszimista hozzáállása, vélekedése a témában (például: a szociálpedagógia feladatairól szóló részben vagy a békenvelés lehetőségességét illetően). Szó sincs arról, hogy a szerző állást foglalna egyik vagy másik reformpedagógiai törekvés vagy megoldás mellett, sőt törekszik a tárgyilagos leírásra, persze nem eltagadva, hanem hangsúlyozva az adott program eredményeit, ugyanakkor rávilágít az esetleges gyenge pontokra is. A nyitva maradt kérdésekre nem ad válaszlehetőségeket, nem javasol megoldási módokat, nem akar úgy tenni, mintha ő jobban tudná, hogyan kellene. A cél inkább a szembesítés, hogy (több, mint) 100 évnyi különböző reform-„reakció” után is számos, 100 éve is felismert probléma megoldatlan maradt.

A 20. századi nevelés kérdéskörét a lehető legtágabb kontextusba helyezi, fontos alakító tényezőként kezelve a gazdasági-társadalmi, illetve politikai történéseket és a művészetek, a kultúra világának hatását. A könyv jól áttekinthetővé teszi azt a folyamatot, hogy a gazdasági-társadalmi folyamatok hogyan alakítják át szükségszerűen a nevelési tevékenységet, illetve hogyan módosulnak a mindenkori nevelési célok a megváltozott körülmények hatására.

A szerző nem ad egységes nevelésdefiniációt, nem is adhat, hisz célja éppen annak bemutatása és kritikai elemzése, hogy a 20. század során hogyan változtak a lehetséges definíciót alkotó hat alapkérdésre adható válaszok az aktuális politikai-társadalmi-gazdasági helyzet, illetve a neveléstudomány és a társdiszciplínák eredményei tükrében.

A reformok a nevelés tartalmi részére fókuszálnak a szerző szerint, vagyis azt próbálják megcélozni, mi az az érték, képesség, ismeret, tudás, amire a növekednek az adott társadalmi közegben szüksége lehet. A nevelés színtereinek is széles skáláját vonultatja fel a kötet. Egész fejezetet kap a szociálpedagógiai színtér mint az iskolán kívüli intézményes nevelés

megnyilvánulása, önálló részben tárgyalja a családi nevelés területéhez kapcsolódó problémákat és az azokra adott reformreakciókat is. Külön részt alkot a szakmai nevelés területe, amely már átmenetet képez a munka világába (*Munka – politikum – praktikus/gyakorlati tanulás*). A harmadik kardinális, és talán legértehtettebb kérdés a reformok világában a „hogyané”. A legtöbb kezdeményezés, program a nevelés mikéntjének módosítására tesz javaslatot. Hogyan? Montessori – német interpretátora szerint – erre azt felelte: úgy, hogy a kézbe adok anyagokat, eszközöket, és ő ezeken elmélyülten koncentrálvá végezheti tevékenységeit. Berthold Otto szerint úgy a legjobb nevelni, ha hagyom, hogy a gyerek önállóan tanulhasson. Kerschensteiner Arbeitsschuleja a kétkezi munkában látta a megoldást, iskolamodellje is ezen alapult. A szovjet-orosz Blonszkij kritizálta ezt, a kétkezi munka szerinte csak köztes lépés lehet, az igazi munkát kizárólag az ipari jelleű, gépesített és szervezett termelési formák jelenthetik. „Die Fabrik der Zukunft wird zu gleicher Zeit auch die Schule der Zukunft sein... Dort lernt der Halbwüchsigé, dort in der Schatzkammer der Technik und der Soziologie.” Az utóbbi mondat egyben a „Hol?” kérdésre is válaszol.

John Dewey Laboratory Schoolja az egész tanulási folyamatot a tapasztalatok talajára építi, megkülönböztetve és mobilizálva a tanulási aktív és passzív elemeit. Szerinte a demokráciára nevelés a legfontosabb feladat, és ez csak a társadalomba szervesen beépülő és annak életében aktívan részt vevő iskola formájában valósulhat meg.

A szigetek, pedagógiai provinciák vagy a gyermekköztársaságok esetében az a vélekedés meghatározó, miszerint az elüzletiesedett és munkára racionalizált városi élet nem alkalmas helyszín a nevelésre. Emigráció az ipari társadalomból (Gustav Wyneken: Freie Schulgemeinde Wickersdorf) egy „ellenvilágba”, ahol a gyerekek és fiatalok nyugodtan és védett közegben tanulhatnak, élhetik mindennapjaikat. Flitner sajnos nem számol be arról

a tapasztalatról, hogy az ilyen „szigeten” nevelkedett fiatalok később hogyan állják meg a helyüket abban a valóságos társadalomban, amelyből őket e kis időre kimenekítették.

Végezetül hadd emeljek ki egy számomra igen fontos részt a könyvből! Nagyon érdekes a Janusz Korczak alakját és munkásságát bemutató néhány oldal. A szerző számára érezhetően Korczak az egyik legrokonszenvesebb nevelőfigura, aki higgadt, önkritikus gondolkodásával a gyermek 3 alapjogát így fogalmazza meg: (1) A gyermeknek joga van a halálához. (2) A gyermeknek joga van a mához. (3) A gyermeknek joga van olyannak lenni, amilyen. Korczak már nem mitizálja a gyereket, reálisan látja a hibáit is. Egyedülálló a pedagógiai irodalomban: nem használ nagy szavakat, nem ír nevelélméletet, nem tesz kijelentéseket, csak keres, kutató, folyton megkérdőjelezi megállapításait, történeteket mesél, eseteket mutat be, próbálja mind jobban megismerni a gyermeki természetet és megtalálni azt a módot, ahogy egy gyermeket szeretni kell. Könyvében nemcsak a gyermekekről mesél, hanem egyben arról is, hogy ő mit élt át velük, magáról, hogy miként reagált az eseményekre.

Talán igaza volt Siegfried Bernfeldnek akkor, amikor a nevelési tevékenységet Szisizifusz munkájához hasonlónak látta, utalva ezzel a társadalmi kényszerekre, amelyek a nevelést alapvetően meghatározzák, és nem hagynak elegendő teret a jobbító szándéknak, pedagógiai céloknak. Ha 1925-ben így látta, egész biztos, hogy most sem látná másképp. A jó 10 esztendeje német nyelven megjelent könyv fontos szempontokkal gazdagíthatja reformpedagógia-képünket.

Andreas Flitner (2001): *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. 299 o.

Korencsi Krisztina

magyar nyelv és irodalom szakos tanár,
doktorandusz, ELTE Neveléstudományi
Doktori Iskola

Pedagógiai kísérletek kutatásmódszertana

Csíkos Csaba a Gondolat Kiadó Kutatás-módszertani Kiskönyvtár sorozatban megjelentetett munkájában nem kevesebbre vállalkozik, mint hogy bemutassa és rendszerezze a pedagógiai kísérletek kapcsán az elmúlt évtizedekben kialakult és kikristályosodott definíciókat, illetve ismertesse azokat az előremutató és naprakész kezdeményezéseket, amelyek iránymutatók lehetnek a pedagógiai jelenségek empirikus vizsgálatában. Az írást – olvasmányos stílusa miatt is – jól használható tananyagnak tartjuk, és kézikönyvként való használatát ajánljuk a pedagógia szakos és a pedagógiai kutató képzések, illetve a kutatótanárok figyelmébe.

A szerző mintegy másfél évtizede foglalkozik empirikus pedagógiai vizsgálatokkal, és számos angol, illetve magyar nyelvű publikáció köthető a nevéhez olyan témákban, mint a matematikai szövegértés, a metakogníció, az olvasás diagnosztikus értékelése, a fejben számolás stratégiai vizsgálata vagy a tantárgyi attitűdök kutatása (Csíkos, 2013, 2012). Csíkos Csaba a Szegedi Tudományegyetem Oktatásmódszertani Kutatócsoportjának tagja, ahol adott a lehetőség a különféle témakörökben való elmélyülésre. Ennek az ideális szakmai háttérnek is köszönhető az a magabiztos és sokoldalú tájékozottság, amivel a kutatásmódszertan területén rendelkezik.

Az írásmű 7 nagyobb részre tagolható: az első fejezetben alapos és naprakész áttekintést kapunk arról, hogy miképpen definiálja a kísérlet fogalmát a természet-, társadalom- és viselkedéstudomány, hangsúlyozva a területek különbségeit, átfedéseit. Már itt szembesülünk a kötet egyik erősségével: a kutatási problémákat szinte kivétel nélkül gyakorlatias, a hétköznapi pedagógiai tapasztalataiból merített példákkal sikerül illusztrálnia és élepszerűvé tennie. A 'kísérlet' fogalom szakirodalmi áttekintése a következő összeggel zárul: „...kísérlet alatt olyan tudományos kutató-

si módszert értünk, amelyben a kutató egy vagy több tényezőt tervszerűen, tudatosan befolyásol, és vizsgálja a beavatkozás hatását egy vagy több másik tényezőre. A kutató által manipulált tényezőket független változónak nevezzük, és függő változók azok, amelyekre a független változók hatnak.” (Csíkos, 2012, 24. o.)

A következő nagyobb fejezetben a pedagógiai kísérletek típusait ismerteti a szerző, előrevetítve, hogy a tipológia nem éppen kiforrott, sőt olykor egymásra is vetíthetők bizonyos elemei. A kötet írja le a három olyan rendező elvet nevez meg, melyek mentén a kísérleti beavatkozások tipizálhatók: ezek a kísérlet „valódisága”, a kísérleti tényezők száma, illetve az oktatási rendszer vizsgált szintje. A folytatásban ennek mentén írja le a tudatos beavatkozás típusait, alátámasztva ezeket kellő számú és súlyú hazai és nemzetközi szakirodalmi hivatkozással, illetve hétköznapi példával. A kötet csaknem egynegyedét kitevő szövegrészben szó esik a felidézett és előidézett kísérletekről, ezek további – „ex post facto”, kvázi- és randomizált kísérlet – típusairól. Minden esetben meghatározásra kerül a vizsgálat célja, a lehetséges kutatói kérdés, ugyanakkor a kutatási módszerek rövid, lényegre törő leírása mellett gyakorlati tanácsot is kap

az olvasó a mintavétel módjára, a kísérleti és kontrollcsoportok összehasonlításában rejlő lehetőségekre.

A pedagógiai kísérletek – kísérleti tényezők száma szerinti tipizálás esetén – egy- és kéttényezős, illetve dizájn-kísérletek lehetnek. A szerző meghatározása szerint „az egytényezős kísérletekben a kutató egy független változón keresztül igyekszik hatást gyakorolni a függő változóra vagy változókra” (Csikos, 2012, 39. o.). Ugyanakkor azt is leszögezi, hogy hiába egy tényezőről beszélünk, az önmagában is lehet bonyolult (mint például egy kísérleti program). Ennek okán érdemes vizsgálni az érvényesség mindkét típusát, a belső és külső validitást azért, hogy megállapíthassuk, valóban a kutató által kontrollált független változónak köszönhető-e a függő változóban tapasztalt változás, illetve hogy az eredmények milyen mértékben és körben általánosíthatók. A szerző részletesen foglalkozik az ismételt mérések kísérleti elrendezései között is kitüntetett jelentőséggel bíró úgynevezett latin négyzet elrendezés bemutatásával, melyet hazánkban még nem, a nemzetközi pedagógiai kutatásokban is nagyon ritkán alkalmaznak. A módszer lényege: oly módon kell szisztematikusan variálni a kísérleti helyzeteket, hogy ki lehessen zárni azokat a tényezőket, amelyek egyébként a kísérlet szempontjából jelentősek lehetnek. A kéttényezős kísérletek ismertetésénél egy olyan, sokat idézett – a kooperatív tanulás módszer és az IMPROVE programra alapozott metakogníció fejlesztő hatásait kutató – tanulmányra hivatkozik a szerző, amely iskolapéldája ennek a módszernek (Kramarski és Mevarech, 2003, idézi Csikos, 2012). A dizájn kísérletek fogalmának meghatározását követően a módszer történeti előzményeinek ismertetésére is sor kerül, jól értelmezhető példákat hozva a vonatkozó szakirodalomból (lásd például: Sandoval és Bell, 2004, idézi Csikos, 2012; Corte, 2001, idézi Csikos, 2012; Verschaffel és mtsai, 1999, idézi Csikos, 2012). Röviden összegezve a kutatási módszer lényegét: „...a dizájn kísérletekben egyszerre valósul meg a

kísérleti eredmények általánosíthatósága és partikularizálhatósága” (Csikos, 2012, 49. o.).

A pedagógiai kísérletek típusait ismerető fejezet utolsó tematikus egységében a szerző azokkal a módszerekkel foglalkozik, amelyek az oktatási rendszer különböző szintjeit vizsgálják. Ennek keretében részletezi a laboratóriumi, az osztálytermi és az iskolakísérleteket, jellemezve és összehasonlítva a kutatás körülményeit, az alkalmazott kísérleti eszközöket és eljárásokat. Az egyéni vizsgálatok ismertetése kapcsán rövid betekintést nyerünk a pedagógiai kutatásokban mostanság igen gyakran alkalmazott szemmozgásvizsgálatokról, illetve a meglehetősen összetett choice – no-choice módszerről, de olvashatunk a hangosan gondolkodtatásról is, mely voltaképpen a megfigyelés kutatási módszer egyik típusa. Az osztályterem mint természetes tanulási környezet nyilvánvalóan a személyiségfejlesztő munka elsődleges színtere, és ez a kísérletek leggyakoribb helyszíne is. Az osztálytermi pedagógiai kísérletek eredményességét a tanulók eredményeinek méréséből lehet megállapítani, míg fejlesztő hatását az osztályra vonatkoztatva. Az iskolakísérletek esetében is a tanulók személyiségfejlesztése a legfőbb cél, de a legalább egy tanévet felölelő kísérleti eljárás adatainak feldolgozása az egyéni és az osztálykereteken túl, az oktatási rendszer több szintjén is változásokat eredményezhet.

A könyv soron következő – harmadik és negyedik – fejezetét a szerző egy stílusos megjegyzéssel vezeti be, felkészítve olvasóját arra, hogy a szövegek megfelelő szintű értelmezéséhez elengedhetetlen néhány alapvető statisztikai próba ismerete. Gálans módon ajánlást tesz arra is, hogy ezek hiányában mely szerzők műveit érdemes tanulmányozni. A folytatásban valóban szükség lehet arra, hogy a hipotézis-vizsgálatok különböző típusait behatóbban áttekintsük, és ezek után már nem okozhat problémát például az egytényezős kontrollcsoportos kísérletek egyszerűnek számító mutatója, a Cohen-féle d , vagy a megmagyarázott variancia, az ökológiai

validitás, illetve a Hawthorne-hatás kiküszöbölésének értelmezése sem.

Az ötödik fejezet a hazai és nemzetközi pedagógiai kísérletek jogi és szakmai szabályozását tartalmazza, példaként hozva azokat a hatásokat és oktatáspolitikai változásokat, melyek az Egyesült Államokban és Finnországban kutatási eredményeknek voltak köszönhetőek.

Az utolsó előtti fejezetben olyan gyakorlati, a tapasztalatokból eredő tudnivalókkal ismerkedhetünk meg, melyek megkönnyítik a jövőben elvégzendő pedagógiai kísérleteket. A szerző többek között ötletekkel szolgál a randomizálás kísérleti besorolás folyamatára, a vizsgálat erőforrásainak menedzselésére, az eredmények feldolgozására is, mindezt olyan olvasmányos formában, hogy már-már azt is elhisszük, játék az egész pedagógiai kísérlet. A kutatómódszertan gyakorlatát szigorú írott és íratlan jogi és etikai normák szabályozzák, mely szabályok nem csupán követendőek, hanem bármilyen kutatási típusra általános érvényűek, relevánsak.

A kötetet záró fejezet az eredmények színvonalas publikálásához szolgál kellő adalékkal, segítve ezzel, hogy a jövőben megjelenő tudományos írásművekben

érvényesüljenek az elvárható szerkezeti, tartalmi előírások. A szövegrész végén – mintegy összegzésként – Csíkos Csaba olyan hazai pedagógiai kísérletek bemutatására vállalkozik, melyek kellően illusztrálják a kötet egészében tárgyalt fogalmakat.

A fentebb bemutatott írásmű kiváló példája annak, hogy miként lehet egy sokak által „száraz tananyag” tartott kutatómódszertan tankönyvet úgy megírni, hogy az helyenként még szórakoztató is legyen. A szerzőnek sikerült.

Csíkos Csaba (2012): *Pedagógiai kísérletek kutatómódszertana*. Kutatómódszertani Kis-könyvtár. Gondolat Kiadó, Budapest

Herzog Csilla

Eszterházy Károly Főiskola
Kommunikáció – és Médiatudományi Intézet

Racsko Réka

Eszterházy Károly Főiskola
Médiainformatika Intézet

Irodalomjegyzék

Csíkos Csaba (2012a): Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, **22**. 1. sz. 3–13.

Csíkos Csaba (2012b): *Pedagógiai kísérletek kutatómódszertana*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Csíkos Csaba (2013): A fejben számolás stratégiáinak vizsgálata háromjegyű számok összeadásával negyedik osztályos tanulók körében. In: Molnár Gyöngyvér és Korom Erzsébet (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése: Tanulmányok Csapó Benő tiszteletére*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt., Budapest. 31–45.

Csíkos Csaba, Sztányi Judit és Kelemen Rita (2012): The effects of using drawings in developing young

children's mathematical word problem solving: A design experiment with third-grade Hungarian students. *Educational Studies In Mathematics*, **81**. 1. sz. 47–65.

Csíkos Csaba és Vidákovich Tibor (2012): A matematikatudás alakulása az empirikus vizsgálatok tükrében. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 83–130.

Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes, Csíkos Csaba, Adamikné Jászó Anna, Molnár Edit Katalin, Nagy Zsuzsanna és Szenczi Beáta (2012): Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 219–308.