

tanulmány

Nagy Péter Tibor

A magyar fogyatékosok iskolázottságtörténetéhez 3

Somogyvári Lajos

Közelítések a portrék és az egyszereplős képek jelenségéhez az 1960-as évek magyar pedagógiai szaksajtójában 14

Tánczos Tímea

A végrehajtó funkciók szerepe az iskolában és a verbális fluencia tesztek 38

Magyar Andrea

Számítógépes adaptív tesztelés 52

Jobbágy Enikő

Az olvasási stratégiák használatának hatása az olvasási teljesítményre 61

iskolai kultúra

2012/6

szemle

Kovács Edina

A hatalom aspektusainak változása a média tanárképében 79

Dóra László

A kommunikatív oktatási stílus előnyei 90

Reinhardtne Barkóczy Emese

Kistérségi társulások a közoktatásban 96

kritika

Takács Géza

Underground pedagógia 5. 113

www.iskolakultura.hu

Nagy Péter Tibor

ELTE TÁTK OITK – WJLF
MTA doktora, egyetemi tanár

A magyar fogyatékosok iskolázottság-történetéhez

A fogyatékosok iskolázása a neveléstörténet egyik nagy témája, hiszen pedagógiatörténeti vagy módszertantörténeti szempontból az egyik legnagyobb kihívásról van szó. Mivel a gyógypedagógia-történet az intézménytörténeti és szakmatörténeti elemzések rendkívüli sokszínűségét teszi lehetővé (Benczúr, 2011; Gál, 2010; Gordosné, 2002, 2004, 2007; Kappéter, 2001; Márkus, 2004; Mesterházi, 2001; Pálhegyi, 2001; Subosits, 2002, 2007; Vassné, 2004), sokfelől integrálódik a neveléstörténet-írás egészébe (Nóvik és Pukánszky, 2010). Ideje, hogy a neveléstörténet-írás oktatásszociológiai ága is hozzájáruljon e témakör komplexitásának megértéséhez.¹

A neveléstörténet oktatásszociológiai ágának a személysoros adatbázisok elemzése, a publikációelemzés és az intézménystatisztika elemzése mellett – legalapvetőbb forrása a népszámlálás.

A népszámlálások a neveléstörténész számára kétféle értelemben is forrást jelentenek.² Az egymást követő népszámlálások változásából felvázolható az ország iskolázottsági helyzetének változása, a korcsoportos adatok pedig egyetlen népszámláláson belül is látens diakronitást jelenítenek meg.³ A fogyatékosokra vonatkozóan több hazai népszámlálás is tett fel már kérdéseket (Lakatos, 2003; Tausz, 2004; Szabó, 2008). Ebben a cikkben mégsem ezt tekintjük át részletesen, hanem azzal az egyedülálló lehetőséggel élünk, hogy a 2001-s népszámlálás anyagai – ha nem is teljesen személysorosan, de a KSH illetékes főosztályvezetőjének szívesességéből igen részletes bontásban – rendelkezésekre álltak.⁴

A kiindulást a négy SPSS adatbázis jelenti. Az egyik adatbázis a budapesti⁵ fogyatékosokról szól, változói a nem, a 17-értékű, öt éves bontású korcsoport, a 13-féle fogyatékoság, az öt kategóriára bontott iskolai végzettség, a négy kategóriára bontott gazdasági aktivitás és a 9-értékű vallás voltak. Az utolsó oszlop azt mutatta, hogy e tulajdonságok egy-egy kombinációjához hány ember tartozott. A másik adatbázis ugyanezt tartalmazta országosan, a harmadik és negyedik adatbázis a magukat fogyatékosnak nem sorolókról szólt.

Az első lépés az volt, hogy az adatbázisokat „vízszintesen” összeillesztettük, majd a Budapestre vonatkozó értékeket levontuk az országos értékből és így egy vidéki adatbázist állítottunk elő, amit azután „függetlenül” a budapesti adatbázishoz kapcsoltunk.

Az így nyert 54338 soros adatbázis azt jelenti, hogy a tízmillió népességet 54338 csoportra bontva vizsgálhattuk. Az 54338 csoportból 12779 üres kategória volt – az utolsó oszlopban tehát 0 volt –, nem élt például Budapesten olyan nyolcvan feletti evangélikus vak nő, aki középiskolai végzettségű nyugdíjas lett volna. A többi kategória viszont igen hasznos volt és nagy részletezettségben (több, mint negyvenezer részre) osztotta fel a

népességet. 27985 csoporthoz 10-nél kevesebb ember tartozott, 8854 csoporthoz 10–99, és csak 4720 csoportba sorolódott 100-nál több ember. Összességében az esetek kétharmadát ezer főnél kisebb kategóriákkal fedtük le. Ennek a több ezer „csoport”-nak az egymással való összehasonlítása alkalmas arra, hogy a fogyatékosok és nem fogyatékosok iskolázottsági különbségeinek magyarázó változóit többváltozós elemzéssel keressük.⁶

A fogyatékosok eloszlása

Az első kérdést annak szántuk, hogy nem ebből az adatbázisból, hanem a történeti népszámlálások publikált anyagaiból megállapítsuk: milyen nagyságrendű fogyatékos népesség él Magyarországon, s hogyan oszlik ez el az egyes korcsoportokban.

1. táblázat. A teljes és a fogyatékos népesség, 1930–2001

Korcsoport (év)	Teljes népesség				Fogyatékkal élő népesség			
	1930	1949	1990	2001	1930	1949	1990	2001
0–14	2392245	2290090	2136300	1694936	3825	10898	33485	28803
15–19	833956	776434	761625	668609	3445	8223	15765	13882
20–29	1587826	1555761	1285370	1596293	7860	24681	27260	32916
30–39	1280898	1237571	1621760	1309591	7548	29057	40170	37496
40–49	986684	1308612	1398840	1533309	6467	32578	49090	84335
50–59	755334	963279	1201275	1314018	5249	36004	63625	120900
60–X	848166	1073052	1969650	2081559	7254	43449	138875	258674
Összesen	8685109	9204799	10374820	10198315	41648	184890	368270	577006
Férfi								
0–14	1208908	1161281	1096140	867382	2138	6453	19705	16926
15–19	413287	389362	388785	341206	2144	5485	9235	8090
20–29	788202	748924	651565	815110	4676	18276	16525	19633
30–39	606133	585165	809120	659338	4284	22000	23775	21783
40–49	459291	631842	687125	747690	3721	23512	27805	45611
50–59	362650	434211	554080	615239	3028	27095	36415	65310
60–X	409981	472635	792720	804685	3742	26942	63965	105515
Összesen	4248452	4423420	4979535	4850650	23733	129763	197425	282868

2. táblázat. A fogyatékkal élő népesség aránya

	1930	1949	1990	2001
0–14	0,16	0,48	1,57	1,70
15–19	0,41	1,06	2,07	2,08
20–29	0,50	1,59	2,12	2,06
30–39	0,59	2,35	2,48	2,86
40–49	0,66	2,49	3,51	5,50
50–59	0,69	3,74	5,30	9,20
60–X	0,86	4,05	7,05	12,43
Összesen	0,48	2,01	3,55	5,66

A fogyatékkal élő népesség 1930 és 2001 között erősen megnövekedett, de ennek oka nyilvánvalóan a fogyatékosok kritériumainak humanizálódása: az évtizedek múlásával egyre könnyebben kerülhetett valaki ebbe a kategóriába (1., 2. táblázat).

A fogyatékosnak nyilvánítottak aránya 1930-ban annak ellenére igen alacsony, hogy a középkorú népességet tömegesen érinthették az első világháborús sérülések – hiszen az első világháborúban alkalmazott fegyvertípusok minden korábbinál nagyobb mértékben vezettek végtagsonkulásokhoz, vaksághoz, siketséghez. Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy az első világháborúban a polgári lakosság pusztulása és egészségkárosodása összehasonlíthatatlanul kisebb volt, mint a másodikban, hiszen senki nem szándékozott egy egész népet kiirtani, a megszálló hadsereg és a lakosság közötti konfliktusok nagyságrendekkel kisebbek voltak, mint a második világháborúban, gyakorlatilag nem támadtak városokat bombázógépekkel, illetve a legnagyobb népességű magyarországi városoknak egyáltalán nem volt ostroma.

Ebből annak kellene következnie, hogy a fogyatékosok között a hadviselt korosztályokban sokkal magasabbnak kellene lennie a férfiak arányának. Ennek ellenére a férfiak aránya az 1930-ban 15–19 éves fogyatékosok között a legmagasabb, 62 százalék, az ennél idősebb nemzedékekben ennél rendre alacsonyabb. Azt mondhatjuk tehát, hogy bármilyen magas is volt a háborús sérültek száma, ez az egész népesség népszámlálásban konstatálható állapotát érdemben alig érintette.

Égészen más a helyzet az 1949-es népszámlálás idején. A fogyatékosok aránya az előző népszámláláshoz képest megnégyszereződik. Igen jellemző, hogy a 20–29 évesek között 1930-ban talált kevesebb, mint nyolcezer fogyatékoshoz képest ugyanebben a születési csoportban 1949-ben már több tízezeren fogyatékosok; ilyen arányú állapotromláshoz csak a háború vezethetett. A katonáskodás által érintett nemzedékekben a férfiak aránya 70 százalék fölé emelkedik a fogyatékosok között.

A századvégi két népszámlálást már nem érinthette hasonló katasztrófa, itt a népesség egészségi állapotát, fogyatékoságának növekedését immár csak a munkahelyi balesetek, életmódproblémák, illetve a rokkantnyugdíjazással kapcsolatos szabályok változása befolyásolhatta. A huszonéves korhoz képest az első évtizedben 1,4-szeresre nőtt a fogyatékosok aránya, magasabb életkorban a romlás gyorsabb: eléri a kétszeres szorzót. Azonban ezen belül a férfiak aránya nem nő.

A fogyatékoság – jogi és egészségi – állapota az évezredfordulón sokkal inkább összefügg a korrallal, mint korábban, hiszen az 50–59 évesek fogyatékosága 1930-ban még csak 1,7-szeresen haladta meg a 15–19 évesek körében mért értéket, 2001-re azonban (amikor ezt már háborús sérülések nem befolyásolhatták érdemben) ez az arány 4,4-szeresre nő.

Joggal tehető fel a kérdés, hogy amennyiben ilyen nagy arányban felnőttkorban bekövetkezett fogyatékoságról vagy egészségkárosodásról van szó, indokolt-e a fogyatékosok iskolázottságát korcsoportosan vetni össze a társadalmi átlaggal. Kérdezhetnénk: a várható eredmény: a fogyatékosok alacsonyabb iskolázottsága nem azt tükrözi-e egyszerűen, hogy az alacsonyabb iskolázottságú emberek nagyobb arányban végeznek egészségkárosító munkát, illetve nagyobb arányban folytatnak egészségkárosító életmódot, s ennek következtében inkább válnak fogyatékosá?

Úgy gondoltuk, nem pusztán erről lesz szó. Ugyanis éppen azok az évtizedek, amikor a 2001 körül fogyatékosnak talált személyek jó része megrokkant, egyben a felnőttoktatás hihetetlen expanziójának a kora is volt.⁷ Ha azt találjuk, hogy a fogyatékosok iskolázottsága alacsony, az nemcsak azt tükrözi, hogy az iskolázatlanok közül többen lettek fogyatékosok felnőtt korukban, hanem azt is, hogy a felnőttoktatás sem a szocializmus alatt, sem a későbbiekben nem érte el őket.

Elemzésünk tehát elsősorban korcsoportonként veti össze a fogyatékosok iskolázottságát a korcsoport átlagával, s a korcsoportok hordozzák a látens diakronitást. Ezért a továbbiakban – ellentétben a népszámlálási statisztikában megszokottól – nem a életkort, hanem a születési időpontot fogunk feltüntetni.

Az iskolai végzettség korcsoportos adatai

Elsőként megvizsgáltuk a népesség iskolai végzettségét születési évcsoportonként. A táblázat elején az évszámok mindig azt jelentik: plusz-mínusz két esztendő. Ez alól az 1916-os jelzésű sor kivétel: ott foglaljuk össze a tizenkilencedik század utolsó és huszadik század első két évtizedében születettek adatait.

Ahhoz, hogy használni tudjuk az adatokat, az iskolai végzettséget „göngyölt-re” számítottuk át. A táblázat utolsó oszlopa változatlan maradt, a korábbi oszlopokhoz mindig hozzáadtuk a náluk magasabb végzettségűek értékeit. Az első kategória, a „nyolc osztálynál kevesebb végzettség” ezzel okafogyottá vált, hiszen a göngyölés következtében értéke mindenképpen 100 százalék lett volna (vö: *Földvári és Leeuwen, 2008; L. Nagy, 1991; Bukodi, 1998; Forray R. és Híves, 2009; Kertesi és Varga, 2005; Lannert, 2008; Polónyi, 2002, Cserekei és File, 2007; Farkas, 2009; Klein, 2006; Bánfalvy, 2009; Marton, 2008; Mesterházi és Könczei, 2009*)

3. táblázat. Az iskolai végzettség szintje a teljes népességben, göngyölt %-ban. (az alacsonyabb fokozatok magukban foglalják a magasabbakat)

	8 évfolyam	Középiskola érettségi nélkül	Középiskola érettségivel	Egyetem, főiskola
1916	37,4%	14,7%	12,9%	4,6%
1924	42,9%	16,9%	15,3%	5,5%
1929	60,8%	21,3%	19,8%	7,5%
1934	73,7%	24,2%	22,8%	8,5%
1939	86,7%	30,4%	29,2%	9,5%
1944	93,7%	48,1%	38,4%	13,9%
1949	96,8%	66,6%	44,6%	14,3%
1954	97,4%	69,7%	42,5%	14,4%
1959	97,0%	73,0%	42,2%	14,9%
1964	97,5%	78,0%	44,6%	16,1%
1969	97,9%	78,9%	44,9%	15,3%
1974	98,0%	79,9%	45,0%	14,8%
1979	97,9%	82,3%	50,9%	5,6%
1984	93,8%	66,7%	15,6%	
1989	5,9%	0,0%	0,0%	

4. táblázat. Az iskolázottság a fogyatékosok körében

	8 évfolyam	Középiskola érettségi nélkül	Középiskola érettségivel	Egyetem, főiskola
1916	32,9%	12,0%	10,4%	3,7%
1924	37,2%	13,0%	11,5%	3,9%
1929	54,1%	16,0%	14,6%	5,0%
1934	66,6%	17,7%	16,3%	5,3%
1939	79,8%	21,6%	20,4%	5,6%
1944	88,4%	38,2%	26,2%	7,2%
1949	91,5%	54,9%	30,2%	6,4%
1954	90,0%	54,3%	26,1%	5,7%
1959	86,0%	53,1%	23,7%	5,6%
1964	82,3%	51,3%	22,6%	5,4%
1969	80,8%	45,7%	20,8%	5,4%
1974	79,9%	42,8%	20,9%	5,4%
1979	79,3%	45,6%	25,1%	2,0%
1984	68,3%	36,0%	6,6%	
1989	2,4%	0,0%	0,0%	

A fogyatékosok és a nem fogyatékos korcsoport specifikus iskolázottságából azután reprezentációs értéket számítottunk. A reprezentációs érték akkor lenne egy, ha a fogyatékos csoportbelinek pontosan akkora iskolázási esélyei lettek volna, mint kohorsza átlagának.

5. táblázat. A fogyatékosok alulreprezentációjának mértéke

	8 évfolyam	Középiskola érettségi nélkül	Középiskola érettségivel	Egyetem, főiskola
1916	0,88	0,82	0,81	0,80
1924	0,87	0,77	0,75	0,71
1929	0,89	0,75	0,74	0,67
1934	0,90	0,73	0,71	0,62
1939	0,92	0,71	0,70	0,59
1944	0,94	0,79	0,68	0,52
1949	0,95	0,82	0,68	0,45
1954	0,92	0,78	0,61	0,40
1959	0,89	0,73	0,56	0,38
1964	0,84	0,66	0,51	0,34
1969	0,83	0,58	0,46	0,35
1974	0,82	0,54	0,46	0,36
1979	0,81	0,55	0,49	0,36
1984	0,73	0,54	0,42	
1989	0,41			

Indokolt ezek után feltennünk a kérdést, mi az, ami ezt az esélyhátrány-növekedést csökkenteni képes?

A fővárosban lakók hátrányai lényegesen kisebbek. A fővárosi fogyatékosok felsőoktatásba kerülési esélye a fiatal nemzedéknél eléri a fővárosi átlag esélyeinek felét – az 1940-as években születetteknél ez az esély még 0,7-szeres. Hasonlóképpen a legalább középiskolai végzettség megszerzésének esélye a fiatal nemzedéknél eléri a fővárosi átlag kétharmadát.

A férfiúi mivolt az idősebb nemzedékben növelte a fogyatékosok iskolázottsági kockázatát, de az 1964 körül született nemzedékre ez a hátrány kiegyenlítődt, sőt a legfiatalabb nemzedékben némi előnyt is jelent már.

Meglehetősen hosszú elemzést igényelne annak bemutatása, hogy melyik iskolázottsági szinten mekkora a fogyatékosok hátránya, hiszen az iskolázottsági hátrányt külön-külön kellene kiszámolnunk minden egyes iskolázottsági fokozat minden egyes korcsoportjában. Ráadásul külön kellene szólnunk arról, hogy melyik korcsoportban az egyes iskolázottsági fokozatok elérése vagy el nem érése mennyire jelent társadalmi diszkriminációt. Ezért kísérletet teszünk rá, hogy egy korábban kidolgozott módszer segítségével egyetlen számban fejezzük ki a vizsgált csoportokra jellemző iskolázottságot. Ismeretes (vesd össze: Green, 1980), hogy az iskolai végzettség társadalmi értéke annál kisebb, minél magasabb az adott iskolai végzettséget megszerzettek aránya az adott korcsoportban. Azaz ha egy korcsoportban az egyetemet végzettek 5 százalékot tesznek ki, akkor ebben a korcsoportban az egyetemi végzettség nagyobb értékű, mint ahol az egyetemet végzettek 10 százalékot tesznek ki. S hasonlóképpen, amely generációban az emberek 20 százalékát jellemzi, hogy végzettségük nem éri el a nyolc általánost, ott ebbe a csoportba tartozni kisebb deprivációt jelent, mint abban a korcsoportban, ahol az emberek 10 százalékát jellemzi csak ez.

Ha egy generációban a népesség 5 százalékának van felsőfokú végzettsége, akkor (a társadalmat 100 fokos létraszerűen elképzelve) ezek a diplomások a 96–100. fokot foglalják el. Ebben a kohorszban a diplomásokhoz ennek középértékét rendeljük hozzá:

A felsőfokú végzettséget tekintve megállapíthatjuk, hogy ahogy közelítünk napjainkhoz, a fogyatékosok hátránya növekszik. A háború idején született nemzedékben hátrányuk még csak kétszeres, azóta lényegében folyamatosan növekszik.

Már a kádári konszolidáció első éveiben megfogantaknál eléri a hátrány a háromszorost, s a helyzet a rendszerváltás után felnötté váltak körében sem javul érdemben – bár a felsőoktatás tömegesedése ezt a hátrányt kétségtelenül erősen relativizálja.

A legalább középiskolát végzettek körében is nő a hátrány, a koalíciós korszakban születettek esélye még elérte a társadalmi átlag kétharmadát, az 1964 körül született nemzedékben ez már csak az átlag fele. Nem sokkal jobb a helyzet a szakmunkásképzésben sem. Relatív legkevesebbet romlott a helyzet az általános iskola befejezése vonatkozásában, bár ez igen késve történik.

Összességében tehát a képzettség általános növekedésével együtt járt a fogyatékosok esélyhátrányának növekedése: avagy minél fiatalabb a fogyatékos, annál távolabb áll a társadalom átlagától.

$(100+96)/2 = 98$. Ugyanebben a kohorszban a középiskolát végzettek 10 százalékot jelentenek, tehát a létra 86. és 95. foka között helyezkednek el. Ebben a kohorszban a középiskolát végzettekhez tehát $(86+95)/2 = 90,5$ -es értéket rendeljük hozzá. A szakmunkásképzőt végzettek mondjuk szintén 10 százalékot tesznek ki, a hozzájuk rendelt érték tehát $(75+84)/2 = 79,5$.

Amikor – mondjuk 20–30 évvel később – az oktatás tömegesedik, s egy fiatalabb kohorszban a felsőoktatást végzettek száma 10 százalékot, a középfokot végzettek további 33 százalékot tesznek ki, akkor a felsőfokot végzettekhez már csak $(91+100)/2 = 95,5$ -es érték tartozik majd, a középiskolát végzettekhez pedig a létra 68. és 90. foka között helyezkednek el, tehát a hozzájuk rendelt érték csak $(68+90)/2 = 79$ lesz. Ez a szám tehát kifejezi, hogy a tömegesedés után a középiskolai végzettség körülbelül ugyanannyit ér társadalmilag, mint korábban a szakmunkásképző iskolai végzettség. (Ebből természetesen az is következik, hogy minden egyes kohorsz átlagos iskolai végzettsége 50,0 lesz.)

Ebben az összesített mutatóban tehát a fogyatékosok iskolázási hátránya 0,83-os értéket vesz fel. Ebből az összesített számból is azt láthatjuk, hogy a legfiatalabbak felé közeledve minden egyes generációban romlik kissé a fogyatékosok relatív helyzete, a mélypontot az 1974-es születésüknél érve el, azoknál tehát, akik a 2001-es megfigyelési időpontban 27. életévük körül járnak. A némiképp fiatalabbak körében kicsit javul a fogyatékosok relatív helyzete. Az utolsó három korcsoport érteke azért 1-es, (illetve ahhoz nagyon közeli) mert a 15 alattiak körében a fogyatékosoknak egyszerűen még nincs módjuk lemaradni az átlagtól. (Természetesen, ha a „8 osztálynál kevesebbet végzett korcsoporttal” nem csak mint egységgel lenne módunkban számolni, hanem ennél részletesebb bontásunk lenne, akkor az 1989 körül születettek körében is megjelenne a valódi hátrány, s az 1994 körül születettek értéke is elmozdulna az 1-es értéktől)

E módszer segítségével immár könnyedén meghatározhatjuk, hogy melyik hátrány mennyit számít.

6. táblázat. A fogyatékosok és a teljes népesség iskolázottságának viszonya

	Fogyatékosok iskolázottsági mutatója (A)	Száma (B)	Szórása (C)	Teljes népesség iskolázottsági mutatója (D)	Száma (E)	Szórása (F)	A fogyatékosok hátránya (A/D)
1916+-	47,58	51830	23,83	50,00	279783	24,88	0,95
1924+-	46,64	50589	24,45	50,00	338823	25,74	0,93
1929+-	45,67	54083	26,12	50,00	437347	27,03	0,91
1934+-	44,73	52312	26,03	50,00	490297	26,72	0,89
1939+-	43,59	49860	25,27	50,00	535309	26,00	0,87
1944+-	42,51	59105	25,81	50,00	609276	27,19	0,85
1949+-	40,64	61795	26,52	50,00	704742	27,90	0,81
1954+-	38,29	51988	26,68	50,00	824725	27,89	0,77
1959+-	35,75	32347	27,04	50,00	708584	27,88	0,72
1964+-	32,10	20010	27,20	50,00	608734	27,80	0,64
1969+-	29,60	17486	27,41	50,00	700857	27,77	0,59
1974+-	28,44	16754	27,81	50,00	786991	27,72	0,57
1979+-	28,98	16162	28,39	50,00	809302	26,98	0,58
1984+-	30,87	13882	27,65	50,00	668609	26,52	0,62
1989+-	48,27	14142	7,70	50,00	624495	11,75	0,97
1994+-	50,00	10584	0,00	50,00	581985	0,00	1,00
1999+-	50,00	4077	0,00	50,00	488456	0,00	1,00
Összesen	41,47	577006	26,07	50,00	10198315	25,01	0,83

A 7. táblázat adatait áttekintve azt állapíthatjuk meg, hogy a nemi hátrány egyetlen csoportban sem éri el az 1,1-szerest.

7. táblázat. A nemi hátrány

		Iskolázottsági mutató	Szám	Szórás	Hátrány a nem belül	A férfi hátrány relatív nagysága
1916+-	Férfi	53,36	16072	26,57	0,940	0,988
	Nő	44,98	35758	22,00	0,956	
	Összesen	47,58	51830	23,83	0,952	
1924+-	Férfi	53,39	18213	26,56	0,927	0,994
	Nő	42,85	32376	22,30	0,934	
	Összesen	46,64	50589	24,45	0,933	
1929+-	Férfi	51,95	22184	27,06	0,906	0,992
	Nő	41,30	31899	24,51	0,909	
	Összesen	45,67	54083	26,12	0,913	
1934+-	Férfi	48,88	23957	26,06	0,884	0,989
	Nő	41,21	28355	25,47	0,890	
	Összesen	44,73	52312	26,03	0,894	
1939+-	Férfi	45,32	25089	25,18	0,864	0,992
	Nő	41,85	24771	25,23	0,868	
	Összesen	43,59	49860	25,27	0,871	
1944+-	Férfi	44,38	33427	25,51	0,847	0,997
	Nő	40,07	25678	25,98	0,835	

		<i>Iskolázottsági mutató</i>	<i>Szám</i>	<i>Szórás</i>	<i>Hátrány a nemen belül</i>	<i>A férfi hátrány relatív nagysága</i>
	Összesen	42,51	59105	25,81	0,850	
1949+-	Férfi	41,91	31883	25,23	0,817	1,006
	Nő	39,29	29912	27,76	0,804	
	Összesen	40,64	61795	26,52	0,812	
1954+-	Férfi	39,24	27727	25,09	0,785	1,024
	Nő	37,21	24261	28,34	0,745	
	Összesen	38,29	51988	26,68	0,766	
1959+-	Férfi	35,91	17884	25,34	0,735	1,028
	Nő	35,56	14463	29,00	0,696	
	Összesen	35,75	32347	27,04	0,715	
1964+-	Férfi	31,69	11452	25,84	0,662	1,031
	Nő	32,65	8558	28,91	0,626	
	Összesen	32,10	20010	27,20	0,642	
1969+-	Férfi	28,73	10331	26,12	0,605	1,024
	Nő	30,86	7155	29,14	0,585	
	Összesen	29,60	17486	27,41	0,591	
1974+-	Férfi	26,92	9957	26,53	0,577	1,015
	Nő	30,67	6797	29,45	0,573	
	Összesen	28,44	16754	27,81	0,568	
1979+-	Férfi	27,47	9676	27,38	0,592	1,022
	Nő	31,25	6486	29,69	0,580	
	Összesen	28,98	16162	28,39	0,580	
1984+-	Férfi	29,57	8090	27,09	0,607	0,985
	Nő	32,68	5792	28,32	0,635	
	Összesen	30,87	13882	27,65	0,617	
1989+-	Férfi	48,05	8279	7,01	0,968	1,003
	Nő	48,57	5863	8,58	0,964	
	Összesen	48,27	14142	7,70	0,966	
1994+-	Férfi	50,00	6288	0,00	1,000	1,000
	Nő	50,00	4296	0,00	1,000	
	Összesen	50,00	10584	0,00	1,000	
1999+-	Férfi	50,00	2359	0,00	1,000	1,000
	Nő	50,00	1718	0,00	1,000	
	Összesen	50,00	4077	0,00	1,000	
Összesen	Férfi	42,79	282868	26,41	0,855	1,031
	Nő	40,20	294138	25,68	0,804	
	Összesen	41,47	577006	26,07	0,829	

8. tábla. Az egyes felekezethez tartozók iskolázottsági mutatója

Vallás	Országos átlag	N	Std. Deviation	Fogyatékosok átlaga	N	Std. Deviation	fogyatékosok hátránya
Adathiány	46,38	69566	27,18	34,77	4688	27,31	0,75
Római katolikus	49,27	5289521	24,90	41,83	324580	25,57	0,85
Görög katolikus	46,35	268935	24,74	38,44	16573	24,94	0,83
Református	48,45	1622796	25,12	40,95	108767	25,51	0,85
Evangelikus	52,63	304705	24,65	45,45	21045	25,36	0,86
Zsidó	72,00	12871	23,01	69,09	1082	25,64	0,96
Más	51,40	111785	26,07	42,02	7889	25,90	0,82
Nem tartozik	53,11	1483369	24,22	42,32	56915	27,92	0,80
Nem válaszol	51,85	1034767	25,77	37,40	35467	28,71	0,72
Összesen	50,02	10198315	25,01	41,47	577006	26,07	0,83

A nemzeti átlagban iskolázottság tekintetében felekezetek szerinti megoszlásban (8. táblázat) messze vezetnek a zsidók, őket nagyon lemaradva követik – nagyjából egy blokkban – a felekezethez nem tartozók (14 százalék) és a hagyományosan iskolázott evangélikusok (3 százalék). A más valláshoz tartozók (1 százalék) iskolázottsága viszonylag nagy szórást mutat, hiszen ide az erősen iskolázott új vallási mozgalmak követői éppúgy beletartoznak, mint az erdélyi gyökerű protestáns csoport, az unitáriusok értelmiségije – másfelől azonban a falvak iskolázatlan kisközösségeihez tartozó idősebb emberek is.

Még a választ megtagadók – a lakosság tizede – is felette állnak az átlagnak. Megjegyzendő, hogy a közvéleménykutatásokban⁸ a megkérdezettek 25 százalék mondja magát felekezethez nem tartozónak, ez tehát könnyen előáll a felekezethez nem tartozók és a válaszmegtagadók összegéből.

Ahogy az matematikai okokból várható, az átlaghoz legközelebb a többségi valláshoz tartozó katolikusok (52%) esnek, őket követik a második legnagyobb, de néhány keleti megyében többségi, országosan is „mainstream” vallásnak számító református vallás (16%) hívei. A sort a zömében falusiakból álló görög katolikusok (3) zárják, s azok, akiktől nem válaszmegtagadási szempontból, hanem más miatt (például saját felkezeti hovatarozásukra vonatkozó ismerethiány miatt) nem sikerült választ kapni.

A fogyatékosok között is ugyanez a sorrend állt elő, azonban a felekezetspecikus különbség a fogyatékosok iskolázottsági hátránya tekintetében igen nagy. A fogyatékosok hátránya egészen kicsi, 0,96-os a zsidók körében, de nagyjából egy csoportban marad a három mainstream vallás követői között, sőt a görög katolikusok is közel vannak ehhez a számhoz.

A semmilyen valláshoz nem tartozók körében, amiképp a válaszádat elutasítóknál is, a fogyatékosok hátránya magas.

Természetesen lehetséges, hogy ezt a nagy különbséget az egyes felekezetek fővárosi, illetve vidéki előfordulása hozza létre. Ezért külön megvizsgáljuk a fővároson belüli arányokat.

A fővárosra szűkítve a mintát a legkirívóbb adatok: a nem válaszoló és válaszmegtagadó fogyatékosok hátránya erősen mérséklődik. Továbbra is a fogyatékos zsidók esélyhátránya a legkisebb. A nagy keresztény vallások követői a fővárosra szűkített mintán ugyanabban a sorrendben követik egymást.

Ha a fiatalokra szűkítjük a mintát, a legkisebb hátrányban (0,96) továbbra is a fogyatékos zsidók vannak, amit nagy lemaradással követ a más vallásúak mutatója (0,80), majd

tőlük némiképp lemaradva az evangélikusok és római katolikusok állnak, hogy a görög katolikusok és kálvinisták zárják a sort.

A fiatalság tehát a reformátusok esetében még el is mélyíti a meglévő hátrányt, a másik végponton, a zsidók és a más vallásúak esetében pedig a fiatal fogyatékosok iskolázottsági hátránya alig nagyobb, mint a fogyatékosok általános hátránya.

Úgy tűnik tehát, hogy a rendelkezésünkre álló társadalmi makromutatók között még több évtizedes szekularizáció után is leginkább a vallási háttér alapján értelmezhető a fogyatékosok hátránya, illetve előnye.

Irodalomjegyzék

- Bánfalvy Cs. (2009): A fogyatékos emberek iskolai integrációjáról. A magyarországi integrációs folyamat és helyzet. *Esély*, **20**. 3–16.
- Benczúr Miklósné (2011): Házavató. Történeti áttekintés a mozgáskorlátozott gyermekek gyógypedagógiai neveléséről egy házavató kapcsán. *Gyógypedagógiai Szemle*, **39**. 2. sz. 166–174.
- Bukodi E. (1998): Nöttek-e az iskolázottsági esély-egyenlenségek? *Századvég*, **3**. 159.
- Csereklei G. és File Sz. (2007): Egyenlő jogok, egyenlő esélyek. Gyorsjelentés a fogyatékosok helyzetéről. *Mozgó Világ*, **33**. 17–21.
- Farkas M. és Bánfalvy Csaba (2009): Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. *Gyógypedagógiai Szemle*, **37**. 51–53.
- Forray R. Katalin és Híves T. (2009): Az iskolázottság, a foglalkoztatottság és az ingázás területi összefüggései. *Szociológiai Szemle*, 42–59.
- Forray R. Katalin (2005): Budapest cigány/roma lakosságának iskolázottsága és foglalkoztatottsága. *Educatio*, **14**. 60–74.
- Földvári P. és Leeuwen, B. v. (2008): A magyar lakosság átlagos iskolázottságának becslése. 1920–2006. *Statisztikai Szemle*, **86**. 995–1005.
- Gál Anikó (2010): A gyógypedagógiai iskola egységes tanterve 1947–61 között. *Gyógypedagógiai Szemle*, **38**. 2. sz. 170–183.
- Gordosné Szabó Anna (2002): Visszatekintés a kezdetekre: A magyar gyógypedagógia bicentenáriuma. *Gyógypedagógiai Szemle*, **30**. 4. sz. 242–251.
- Gordosné Szabó Anna (2004): Szondi és a gyógypedagógia. *Gyógypedagógiai Szemle*, **32**. 2. sz. 122–131.
- Gordosné Szabó Anna (2007): Egy negyedszázados nevelő-fejlesztő munka tapasztalatai 1981–2006. *Gyógypedagógiai Szemle*, **35**. 2. sz. 157–158.
- Green, Th. F. (1980): *Predicting the behavior of the educational system*. Syracuse – New York.
- Hablicsek L. (2007): A roma népesség iskolázottságának területi alakulása: tények és becslések. *Kisebbségkutatás*, **16**. 729–766.
- Husz I. (2006): Iskolázottság és a gyermekvállalás időzítése. *Demográfia*, **49**. 46–67.
- Kappéter István (2001): A magyar gyógypedagógia hagyományaihoz illő diszlexia-szemerlelet. *Gyógypedagógiai Szemle*, **29**. 3. sz. 215–218.
- Kertesi Gábor és Varga J. (2005): Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, **52**. 633–662.
- Klein B., Klein S., Joubert, K. és Gyenis Gy. (2006): Intelligencia és iskolázottság Magyarországon. *Mozgó Világ*, **32**. 51–60.
- Kramurics T. és Szekeres J. (2007): Az iskolázottság területi különbségei Magyarországon. *Területi Statisztika*, **47**. 319.
- L. Nagy Zs. (1991): Iskolázottság és társadalmi emelkedés. *História*, **13**. 20–23.
- Lakatos M. (2003): A fogyatékosok kérdése a magyar népszámlálásokban *Védőő*, **13**. 5–7.
- Lannert Judit (2008): Iskolázottság, iskolarendszer és oktatáspolitikai. *Társadalmi Riport*, **10**. 324–343.
- Márkus Eszter (2004): Száz esztendő a mozgáskorlátozott gyermekek szolgálatában: Száz éves a budapesti Mozgásjavító Általános Iskola és Diákotthon. *Gyógypedagógiai Szemle*, **32**. 1. sz. 72–75.
- Marton Klára (2008): Rejtőzködő fogyatékos-közösségek és a többségi társadalom. *Világosság*, **49**. 233–239.
- Mesterházi Zsuzsa (2001): A gyógypedagógia és a neveléstudomány viszonya. *Gyógypedagógiai Szemle*, **29**. Különszám 2. 90–93.
- Mesterházi Zsuzsa és Könczei Gy. (2009): Fogyatékosok és társadalom. *Háló*, **15**. 16.
- Nagy Péter Tibor (2005): Iskolázottság és vallásosság Budapesten. *Educatio*, **14**. 75–94.
- Nagy Péter Tibor (2008): Az iskolai elit és az iskolázott elit kutatása. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Budapest.

Nóvik Attila és Pukánszky Béla (2010, szerk.): *Normalität, Abnormalität und Devianz: Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.

Pálhegyi Ferenc (2001): Reflexiók Gordosné dr. Szabó Anna: A magyar gyógypedagógus-képzés története c. könyvére. *Gyógypedagógiai Szemle*, **29**. 2. sz. 147–149.

Polónyi I. (2002): A cigány népesség demográfiai, iskolázottsági és foglalkoztatási helyzete. *Iskolakultúra*, **12**. 44–56.

Subosits István (2002): Az árvákról való intézményes gondoskodás kezdetei hazánkban. *Gyógypedagógiai Szemle*, **30**. 3. sz. 211–218.

Subosits István és Szöllősi Ferenc (2007): 180 éves a magyarországi vakok oktatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, **35** 4. sz. 316–317.

Szabó. Zs. K., Lee, S., Matthiowetz, N. A. és Tourangeau, R. (2008): A fogyatékoság mérése a felvételekben: konzisztencia időben és válaszadók szerint. In: *Statisztikai Szemle*, **86**. 508.

Tausz K. és Lakatos M. (2004): A fogyatékos emberek helyzete. *Statisztikai Szemle*, **82**. 370.

Vassné Kovács Emőke és Hirschberg Jenő (2004): A foniátria és a Magyar Fonetikai, Foniátriai és Logopédiai Társaság története. A kommunikáció, a hangképzés és a beszéd zavarainak kérdése. *Gyógypedagógiai Szemle*, **32**. 3. sz. 234–235.

Jegyzetek

(1) A tanulmány sokban támaszkodik arra az előadásra, melyre Pukánszky Béla felkérésére került sor a 2009. évi egri gyógypedagógia-történeti konferencián.

(2) A jelen tanulmány mögött álló kutatások az OFI OPKM munkájának keretében folynak. Köszönetünket fejezzük ki az OTKA-nak és a Microsoft Unlimited Potential-nak. Köszönetemet fejezem ki Csáki Mihály tanácsaiért.

(3) <http://www.archive.org/details/NationalCensus-Hungary1930>; <http://www.archive.org/details/EducationalinequalitiesanddenominationsdatabaseforTransdanubia1910>

(4) <http://nepszamlalas.hu/eng/index.html>

(5) Budapest specialitására nézve lásd: *Forray R.*, 2005; *Kramurics* és *Szekeres*, 2007, *Nagy*, 2005.

(6) Az adatmanipuláció után előállított egyszerűbb – például háromdimenziós – táblák adatai pontosan megegyeztek a népszámlálás publikált anyagaival, ezért biztosak lehetünk abban, hogy amikor a korábban sosem publikált négy-öt-hat dimenziós vizsgálatainkat lefolytatjuk, szintén hiteles eredményhez jutunk.

(7) Leginkább az 1928 körül születettekre gyakorolt befolyást a felnőttoktatás. 1980-ból visszatekintve: minden második érettségizett személy a felnőttoktatásban kapta érettségijét.

(8) Például a TÁRKI omnibusz kutatásaiban, melyek hónapról hónapra ismétlődnek 1500-as reprezentatív mintán.

Közelítések a portrék és az egyszerreplős képek jelenségéhez a magyar pedagógiai szaksajtóban (1960–1970)

2. rész

Németh András és Pukánszky Béla (2004, 10. o.) közös könyvében (A pedagógia problémátörténete) olyan történelmi antropológia lehetőségét veti fel, mely a mindennapi tapasztalatot historizálja és szemléli tágabb, társadalmi kontextusban. Saját kutatásom ebbe a tudományos-módszertani keretbe illeszthető, hiszen sajtófotók elemzésére vállalkoztam, az 1960 és 1970 közötti időszakban, a minisztériumi kiadású lapok (A Tanító, A Tanító munkája, Köznevelés, Gyermekünk, Óvodai nevelés, Úttörővezető) tekintetében.¹

Nemiség a portréknál

A külső információk feldolgozása után most már a képek közvetlen elemzése történik – elsőként a fiúk és lányok aránya, az ebből levonható következtetések, a nemiség megjelenítésének formái. Pilarczyk és Mietzner (2010) taxonómiájának megfelelően az utolsó elemzési szempont téma és motívum vizsgálata. A 11. táblázat fiúk és lányok arányát mutatja be.

11. táblázat. A nemek megoszlása a portréknál

Nemek	Portrék száma
Fiú	253 db
Lány	251 db
Nem beazonosítható / csoportkép	18 db

Az arányok a teljes egyenlőséget és egyenjogúságot sugallják, hiszen szám szerint majdnem ugyanannyi portré készült lányokról, mint ahány fiúkról. Az egalitarianizmus azonban látszólagos: a kérdés egyáltalán nem mennyiségi, hanem minőségi. A különbség problematizálását tartom fontosnak, azaz, hogy milyen attribútumokkal, jellemzőkkel tűnnek fel a lányok a képeken, milyen szerepeket tölthetnek be, milyen térben és környezetben mutatkoznak meg és melyekből vannak kizárva. A meghatározottság és kizárólagosság kölcsönös, hiszen a fiúk számára is ki vannak jelölve különböző cselekvések és helyszínek, míg mások nem elfogadottak. A nemiség egyszerre biológiai adottság és társadalmi konstrukció – a gender studies és a feminizmus elfogadtatta már ezt a tényt –, a határok, melyek felvázolják nők és a férfiak, lányok és fiúk lehetőségeit, egyszerre jelentenek korlátozást és átjárhatóságot (ennek történetiségéhez lásd: Pukánszky, 2006).

Az előbb említett újfajta megközelítések ugyanazt a kérdést teszik fel, melyből a jelen dolgozat is kiindult: milyen hatalmi viszonyok és hogyan hozzák létre a tudást? Milyen szempontok alapján jelenthetjük ki egy képről, hogy megfelel a hagyományos nemi szerepeknek, vagy eltér tőlük? Kereszty Orsolya (2007) tanulmányában a magyar pedagógiai irodalmat nemileg vaknak nevezi, amely általában nem is tekinti problémának a nemiséget. A szerző figyelmeztet a sztereotípiák erejére, mely alapvetően befolyásolja a szocializációt és újratermeli az egyenlőtlenséget – a tudás, amit a képek közvetítenek, erősíti meglévő előítéleteinket, melyet továbbadunk az utánunk jövőknek. A problémakör megoldásának egyik feltétele a történetileg kialakult különbségek és azonosítások tudatosítása, a gondolatok alakíthatóságának, kulturális determinációjának tudomásul vétele.

Valójában sokkal változatosabb portrékra fogunk bukkanni, mint ahogy az előítéleteink alapján gondolnánk – nem szabad egységes, változatlan entitásokként felfogni lányt és fiút, a normát, a társadalom által mintaadónak, példának állított ideált, és az ettől eltérő „másikat”. Az identitások folyamatosan formálódnak, egymást is alakítják; a nemiség, a hatalmi gyakorlat és az oktatás tapasztalata összetartozó élmények – hangsúlyozza Joyce Goodman (2000), alátámasztva a képanyag által is nyújtott bizonyítékokat.² Először a konvencionális, mindannyiunkban meglévő fiú- és lányképzet erősítésére és alátámasztására hozok példákat, hogy aztán ezeket más fényképekkel cáfoljam, módosítsam, megmutatva ezzel a gyakorlat sokszínűségét.

A kulturális antropológia számára nemiség és térbeli viszonyok összetartoznak: fiú és lány egymástól elkülönült tereket (is) használ, birtokol, ahol eltérő tevékenységeket folytat, s ezzel környezetét különböző jelentésekkel telíti meg.³ Elemzésemben csak néhány jellemző részlet felvillantására van az adott keretek között lehetőségem. A térben megjelenő test jellemzői, a lányt és fiút kísérő tárgyak, eszközök, illetve maga a hely egyaránt a könnyebb azonosíthatóságot szolgálja. Természetesen mindezzel gyakran ellentétes a kimondott szándék, a koedukáció ténye, illetve az egyenlősítő törekvések, valójában azonban rengeteg példát találunk a régi elképzelések továbbélésére. A test külső jellemzői, a biológiai adottságok mellett elsősorban különböző tárgyak és öltözködési szokások adják a lány nemi jellegét – a masni (26 esetben), a fülbevaló (18 példa), a baba (13 képen), a kifestett arc (hatszor).



8. ábra. Óvodai nevelés, 1970/1, címlap, ismeretlen szerző



9. ábra. Óvodai nevelés, 1963/3, 109. o., ismeretlen szerző



10. ábra. Óvodai nevelés, 1965/11, 404. o., MTI

tartása. A középiskolás portrék esetében ez háttérbe szorul, s eleve kevesebb ilyen képpel kell számolnunk, hiszen az egyszereplős képek 40 százaléka az *Óvodai nevelés*ben jelent meg! Mi számít hagyományos női szerepnek? Saját hiteink, vélekedéseink megbízható vezérfonalat nyújtanak a kérdés megválaszolásához, melyet antropológusok és szociológusok kutatásai is alátámasztanak. A most következő vizuális példák akár Pierre Bourdieu (2009) tanulmányából is származhatnának, aki a berber törzsi viszonyokat tanulmányozva (a kabil ház, társadalom és világrend térbeli szerveződését példaként véve) vont párhuzamot, állapított meg folytonosságot az ősi és a modern között.

A két tényező összekapcsolása, együttes jelentkezése (masni és baba) egymást erősíti, s ugyanakkor továbbvezet a következő lányokhoz, nőkhöz kapcsolható attribútumhoz: a gondoskodás és reprodukció funkció ez, az utódok felnevelésének és gondozásának feladata. A felnőtt női szerephez való felkészülésre, szerepfelvételre és utánzásra több példát is találunk a lányportrék esetében. Mindezeket a tevékenységeket a fotók általában zárt, belső (domesztikus) térben ábrázolják, a lányok öltözete is gyakran a felnőttekére utal – visszaköszön a gyermek, mint kicsinyített felnőtt elképzelése. A gyermekkel kapcsolatos felnőtt elvárások és vélekedések alakító ereje és megjelenítése Philippe Ariés (1987) nagyhatású munkája óta elfogadott nézőpontnak számít a különböző történelmi kutatásokban. Főleg kisgyermekkorban figyelhető meg a hagyományosan nőinek elfogadott szerepekben való megjelenítés: babáról való gondoskodás, szövés-fonás, sütés-főzés, az otthon rendben tartása, díszítés (művészeti tevékenység), szépségápolás, kisebb ház körüli munkák elvégzése, a család egyben



Készül a munkadarab
(KOZÁK LAJOS
felvétele)

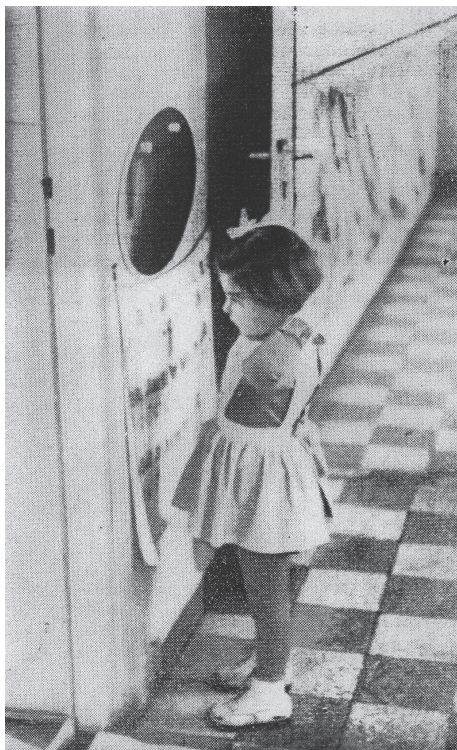
11. ábra. Készül a munkadarab, *A Tanító*, 1969/10, 13. o., Kozák Lajos



12. ábra. Készül az új szőnyeg a babasarokba, *Óvodai nevelés*, 1962/10, 357. o., ismeretlen szerző



13. ábra. Köznevelés, 1960/14, címlap, ismeretlen szerző



14. ábra. ...szépen meg is fésülködöm, ahogy az óvónéni mondta. *Óvodai nevelés*, 1965/11, 413. o., ismeretlen szerző



15. ábra. Alkotómunka kerámia szakkörben, *Köznevelés*, 1969/21, borító III., ismeretlen szerző

Különböző termékenységszimbólumok is megfigyelhetők a képeken – a gabona kalásza, a tojás, gyümölcs egyaránt a születés, újjászületés eseményéhez köthető, míg a tavaszt mint ehhez kapcsolható évszakot a fehér alakos (angyalszerű) lány körül elhelyezkedő állatok (nyúl, galamb) idézik meg. A képek alapján egy tradicionális, paraszti társadalom képe bontakozik ki előttünk, ami nyilvánvalóan egy ideális állapotot vázol fel, másrészt egyoldalú, a valóság egy szeletéről szól csak. A másik markáns vonulat a portréknál a modern, öntudatos nőé, gyermek-alakjában: ugyanaz a felnőtt elvárás mutatkozik meg itt is, csak most ellentétes előjellel. Felelősségteljes pozíciókban, helyzetekben látjuk a szereplőket, akik nőiességüket felvállalják, megállják helyüket a férfiasnak tekintett szakmákban is. A következőkben bemutatásra kerülő dinamikus, ipari-városi életforma (22–31. ábra) ellentétet képez az előző fotók (13–21. ábra) rurális idilljével.⁴



KOZÁK LAJOS felvétele

16. ábra. *A Tanító munkája*, 1967/10, 17. o.,
Kozák Lajos



17. ábra. *A Tanító munkája*, 1964/4, címlap,
Forrai Mária

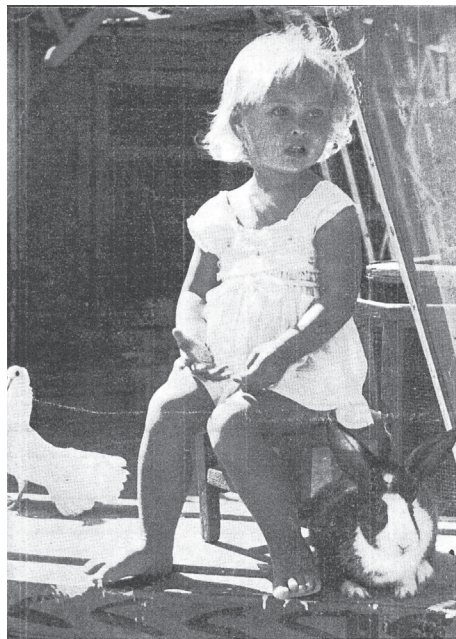


MTI Foto — KELETI ÉVA felvétele

18. ábra. *A Tanító munkája*, 1963/5, 8. o.,
Keleti Éva (MTI)



19. ábra. Budapesti egyetemisták a Mező Imre önkéntes ifjúsági táborban, Köznevelés, 1970/2, borító II., ismeretlen szerző



20. ábra. Óvodai nevelés, 1968/4, címlap, Sándor Zsuzsa



21. ábra. Óvodai nevelés, 1962/1, 11. o., ismeretlen szerző



22. ábra. A Tanító munkája, 1965/4, 13. o., ismeretlen szerző



23. ábra. Diákszabvány, *Gyermekünk*, 1970/5, 8., o. Chochol Károly



24. ábra. Húszéves az Úttörővasút, *Úttörővezető*, 1968/6, címlap, Csuzi Zsuzsa



25. ábra. *Gyermekünk*, 1970/11, 5. o., Székely Tamás és Kresz Albert



26. ábra. *Gyermekünk*, 1970/2, 3. o. Harmath István



27. ábra. Ipari szakmák lányoknak, *Gyermekünk*, 1969/8, 31. o.



28. ábra. Köznevelés, 1960/9, címlap, ismeretlen szerző



„Csapatukban van távirás...”

29. ábra. Csapatunkban van távirás..., A Tanító munkája, 1966/5, 16. o. Szilvássy Z. Kálmán



30. ábra. Gyermekünk, 1969/12, 18. o., ismeretlen szerző



31. ábra. Úttörővezető, 1964/3, 16. o., ismeretlen szerző



32. ábra. Nahát, *Gyermekünk*, 1969/3, címlap, Balla Demeter

a lányportrék körülbelül 10–15 százalékát teszi ki. A markáns nemi jellegek hangsúlyozása közti sávban (a 85–90 százalékban) pedig a lányok és fiúk saját környezetükben és tevékenységükben, gyermeki önértéküknek megfelelően (illetve amit a képek készítői, publikálói gondoltak gyermekinek) jelennek meg. Minderről még külön kutatások szólhatnak – a nemiség témakörénél csak az ebből a szempontból kiemelkedő képeket vizsgáltam.

A képi forrásanyag igazolja a gender studies megközelítésének érvényességét, ahogyan ezt Forray R. Katalin és Kéri Katalin (2007) is megfogalmazta közös cikkében: „A történettudomány újabb évtizedekben használt forráscsoportjai és metódusai a nőtörténeti kutatásokban is széles körben használatosak: a kvantitatív vizsgálódásokat



Jól gazdálkodtak a kisállattenyésztők. Böven jut a finom csemegéből, kitarat az újjá.

33. ábra. Jól gazdálkodtak a kisállattenyésztők. *Úttörővezető*, 1968/3, 17. o., ismeretlen szerző

Több dologra is fel kell figyelniünk: a hagyományos női szerepeknek megfelelő ábrázolások megoszlottak a periodikák között, míg a modern megközelítés két újság – *A Tanító munkája* és a *Gyermekünk* – köré csoportosítható.⁵ A második megállapítás szerint a női emancipáció, szerepkiterjesztés a rendszer egyik pozitív vívmányaként került bemutatásra, hiszen részben a szakmunkásképzésnek és a mozgalmi élet által nyújtott lehetőségeknek (rajvezetőt, távirászt, vonatirányítót láthatunk a képeken) volt köszönhető. Valójában a két ábrázolt véglet (tradicionalis versus modern) egyáltalán nem tekinthető egymás ellenpólusainak, hiszen a kettő együtt adta/adja ki a női nem mai napig elfogadott lényegét: a nő teljes jogú munkavállaló és anya egy személyben. A két szerep elsajátítása pedig a felnőtt nézőpontnak megfelelően van ábrázolva – s mindössze

megalapozó, értékes adatokat tartalmazó források, a történeti ikonográfia, az elmúlt két évszázadban igen gazdag sajtóanyag különböző szempontú (kvalitatív) feldolgozása [...] vagy a szimbólumok, a társadalmi reprezentáció, a nyelvhasználat, a narratívák vizsgálata mind-mind értékes ismereteket hordoz a (női) múlt teljesebb megismeréséhez.” Vagyis az általam használt források és metodológia, valamint a nőtörténeti kutatások tudásbázisa fedi egymást, részben azonos, ami egy újabb lehetséges kutatási irányt jelölhet ki nemiség, hatalom és képi ábrázolás összefüggésének kontextusában.

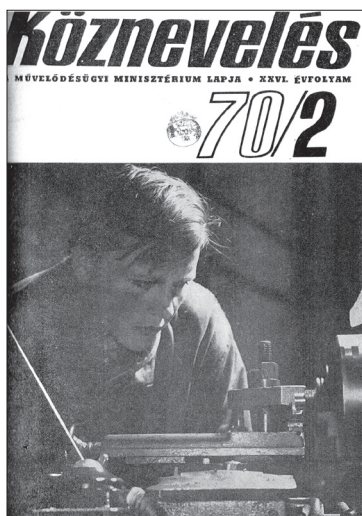
A férfi (fiú) történelem valójában a nőihez hasonlóan reflektálatlan és nem feltárt, hiszen amíg természetesnek elfogadott szerepekből és cselekvésekből indulunk ki, a férfiúsághoz szervesen hozzátartozó jellemzőkről beszélünk, addig itt sincs tematizálva a nemiség kérdése. A lányokhoz hasonlóan itt is a társadalmi nem szempontjából hangsúlyos fényképeket fogom példaként felhozni. A fiúportréknál kevesebb külső azonosító jegy létezik – a fiús játékok (autó, dömper, repülő) hagyományo-



Kis csillék a pécsszabolcsi óvoda kertjében

34. ábra. Kis csillék a pécsszabolcsi óvoda kertjében, Óvodai nevelés, 1962/7–8, 257. o., ismeretlen szerző

san idetartoznak, de az anyagban csak öt ilyen példa van. A felnőtt életre való felkészülés jegyében két csoportra osztottam a kiválogatott képeket: a hagyományos és modern foglalkozások szerepjátékaira, valamint a nyilvános, közéleti szinten való fellépésre. Az antropológia duális szemléletében a férfi a nyilvános, kinti életben reprezentál, míg a nő a belső, otthoni életet organizálja. Ez a konvencionális rendszer természetesen a női munka kiterjedésével párhuzamosan átalakult, illetve kiegészült. A következő képeknél (32–39. ábra) a felnőtteket utánzó attitűd és cselekvés (a szerep, amit a fotók szereplői felvesznek) biztosítja a maskulin jellegét.



35. ábra. Ismerkedés az esztergagéppel a Bolyai János gimnáziumban, Köznevelés, 1970/2, címlap, ismeretlen szerző



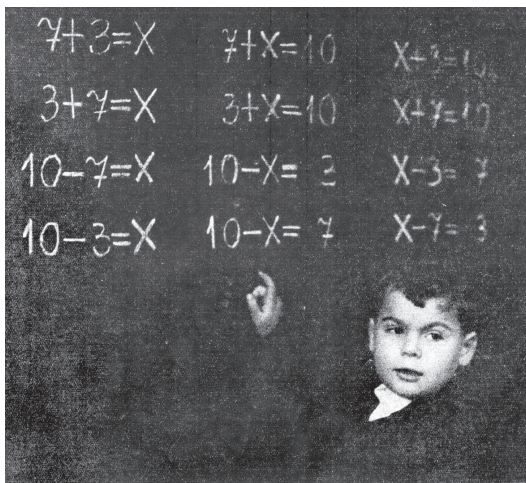
36. ábra. Tantics János ötödikbe megy szeptemberben, Gyermekünk, 1969/8, 4. o., Kresz Albert



37. ábra. Úttörővezető, 1967/9, 25. o.

Témák és motívumok

A portrék elemzésének utolsó szempontjaihoz értünk: a téma különböző tevékenységformákat jelent (amiket már korábban felsoroltam), melyeket külön fejezetben tárgyalok majd, míg a motívumok vizsgálata a három antropológiai térnek megfelelő (lásd: *Géczi és Darvai*, 2010), a tevékenységformákba illeszkedő elemek feltárását takarja (12. táblázat). Az első antropológiai tér a test határait jelöli ki: a hajviselet, a tekintet és a kimutatott érzelmek, az ékszerek, a ruházat (illetve az öltözet hiánya) aspektusait rendszereztem itt. A második tér a közvetlen környezet elemeit osztályozza, külső (szabad) tér és belső (zárt) tér elkülönítésével, ez utóbbin belül formális iskolai környezet és egyéb zárt tér elhatárolásával. Különböző tárgyak, eszközök felsorolása történik itt meg, néhányat különböző



38. ábra. Matematikai kísérlet folyik..., *Köznevelés*, 1969/23, címlap, MTI



39. ábra. *A Ki mit tud? III. elődöntőjén Szegváry Menyhért szaval, Köznevelés*, 1969/22, borító II., ismeretlen szerző

tevékenységformákhoz rendelhetünk: növények, fa; játék céljára szolgáló eszközök, állatok, bútorok; művészeti tevékenységre utaló tárgyak (festék, ecset, ceruza, agyag stb.), íróeszközök, füzet és könyv, hangszer, sportfelszerelés és munkaszerszámok. A harmadik térhez tartozó elemek valójában a kép világán kívülre utalnak, hiszen olyan ideológiai és kulturális szimbólumokról van itt szó, melyek közé például a földgömb, a kisdobos és úttörő létre vonatkozó jelek vagy az ünnepek vizuális jegyei tartoznak.

12. táblázat. A portrék megoszlása tevékenységformák (témák) szerint

Tevékenységformák (témák)	Portrék száma
Tanórai foglalkozás, tanulás	79 db
Játék	69 db
Tanórán kívüli foglalkozás, munka	31 db
Művészeti tevékenység (rajz, zene)	31 db
Mozgalmi-ideológiai tevékenység, ünnepek	30 db
Divat, öltözködés	30 db
Szórakozás, szabadidő, kirándulás	18 db
Sport	11 db
Higiénia, egészségvédelem	8 db
Nem besorolható, egyéb képek	223 db

Portrék és egyszerreplős képek esetében nem meglepő, hogy a fotók majdnem fele nem illeszkedik semmilyen tevékenységbe, hiszen a portré jelentősége az önreprezentációban és identifikációban rejlik. A formális, szervezett keretek között végzett cselekvés (tanulás, munka, mozgalmi élet, művészeti tevékenység, sport, egészségvédelem) alkotja a képek második nagy csoportját (190 fotó), a saját, kortárs csoportban történő, önálló tevékenységformák (játék, divat, szórakozás) pedig 117 fényképen fordulnak elő. Persze a határokat itt sem lehet pontosan rögzíteni, például a szabadidő is gyakran kívülről szervezett, s a sport esetében sem mindig tudjuk eldönteni annak spontán vagy tervezett jellegét. Az első antropológiai tér elemei közül a hajviseletet a lányoknál vizsgáltam csak meg, mivel a fiúknál nem volt jelentős eltérés – azaz a portrék esetében nem volt egyetlen hosszú hajú szereplő sem. A lányoknál a félhosszú és a hosszú haj közti különbséget a vállig érő és azon túli hosszúság határozza meg. A hajviselet után következik az arcon kimutatható érzelmek elemzése, majd az emberi test látványa, végül az öltözködésbeli különbségek számbavétele. Lássuk először a frizurát (13. táblázat)!

13. táblázat. Hajviselet a lány-portréknál

Rövid/félhosszú haj	Hosszú haj	Nem megállapítható a haj hosszúsága
158 db	41 db	52 db

Szembetűnő a hosszú haj háttérbe szorulása és a rövid, félhosszú frizura előtérbe kerülése a lányok esetében, ami több oknak is köszönhető: praktikus okok, a divat trendjei, illetve az emancipatórikus törekvések, a modern nő kialakításának szándéka egyaránt összegződhet ebben a tényben. A hajviselet változatossága ezen belül a fogyasztói igények átalakulását, kibővülését mutatja – az individualizálás és egyediség egyik eszköze a frizura megválasztása. A kultúrtörténet részeként a haj és a hajviselet (tágabb értelemben a szépségipar) változásai sok mindent elárulhatnak nekünk az emberi viszonylatok és világképek alakulásairól – az angolszász világban nagy szakirodalma van ennek a témának (lásd például: *Sherrow*, 2006). A hajviselet korábban társadalmi rangot és családi viszonylatokat is jelzett a nőknél – néhány kivételtől eltekintve hosszan viselték, a hajadon lányok befonva és leeresztve, az asszonyok kontyban. Az ettől való tudatos eltérés a „régii” világból való kilépést is jelentheti, a városiasodás kiterjedését. A rövid haj olyany-



Újra divat a hosszú haj. A nővé haj általában rendetlen, de ne türelmetlenkedjünk, mert az átmenetet is áthidalhatjuk ha középen elválasztva kétoldalt szorosan fogott varkocsba kötjük a haját.

40. ábra. *Gyermekünk*, 1969/5, 18. o., ismeretlen szerző

nyira dominánssá válik néhol, hogy gyakran nehézséget okozott a kutatás során fiúk és lányok megkülönböztetése. A vizsgált anyagban találunk példát a trend megfordításának igényére, ahol arra biztatják a fiatal lányokat, hogy növezzék meg a hajukat:



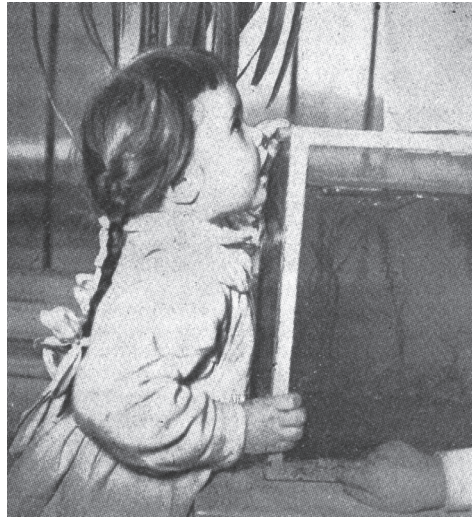
41. ábra. *Én is eldönthetem, kivel szórakozom*, *Gyermekünk*, 1970/8, 19. o. Wágner Margit

Az, hogy ez a kérdés az 1960-as évek Magyarországon a gyermekekkel és fiatalokkal kapcsolatban felmerülhetett, mutatja a sajátos gyermek- és fiatal-kultúra kialakulásának jeleit, illetve az új formák iránti nyitottságot. Valójában – a biztatás ellenére – a hagyományos hosszú haj (szabadon hagyva, befonva vagy copfban hordva) kevés helyen fordul elő a lányportréknál, hamarosan a fiatal fiúknál bukkan majd fel. A lányok nadrágot, a fiúk pedig hosszú haját kezdenek hordani, az uniszex divatnak megfelelően. Lássunk néhány klasszikus példát a hosszú hajra lányoknál!

A rövid frizuráknál több fajtát is megkülönböztethetünk: a bubifrizurától a rövid, sportosn át a az apródig és a frufruig s ezek változatait. Kimondottan igényes magatartás nyilvánul meg a most következő példákban – a beállítást, hajviseletet, öltözéket is tekintve elérik a művészi színvonalat a képek. Ez azért sem meglepő, mert a fényképészek egy része divatfotózással is foglalkozott.



42. ábra. *A Tanító*, 1970/10, 21. o.,
Székely Tamás



43. ábra. *Így iszik a hal?*, Óvodai nevelés, 1960/1,
13. o., Szurok János



44. ábra. *Óvodai nevelés*, 1965/9, 320. o.,
Sándor Zsuzsa



45. ábra. *A Tanító munkája*, 1965/9, címlap,
Balla Demeter



46. ábra. *Gyermekünk*, 1969/9, címlap, Wágner Margit



47. ábra. *A nagy 10 perc, A Tanító*, 1969/11, címlap, Szilvássy Z. Kálmán



48. ábra. *Óvodai nevelés*, 1964/5, címlap, ismeretlen szerző

A hajviselethez számos öltözködésbeli kiegészítő társulhat – ezek gazdagsága szintén a divat-, életmód- és mentalitásbeli változásokhoz kapcsolható, melyek következményeként a gyermek és fiatal megjelenése mind egyénibbé válhatott. A fent említett kiegészítőkhöz tartozik a már említett masni (26 portrén figyelhető meg), a hajpánt (négy képen) vagy a különböző fejfedők változatossága (szalmakalap, usanka, sapka, fejkendő, kucsma, egyenruhához tartozó sapka stb.) – ez utóbbi ruhadarab megjelenésére 48 példa hozható fel! A haj után következik a tekintet és arckifejezés, illetve az ebből kimutatható érzelmek felosztása (14. táblázat) – három kategóriába soroltam ez utóbbit. A skála a pozitív érzélem ábrázolásától (mosoly vagy nevetés) a negatív érzelmeig terjed (sírás, félelem, szomorúság).⁶ A fotók többségén természetesen beazonosíthatatlan az érzélem, vagy semlegesnek tekinthető – a kategóriába sorolásnál bizonyos mértékű szubjektivitást persze nem lehet elkerülni. Az érzélem beazono-

sítását (főleg a negatív jellegűeknél) segíthette a képalírás vagy a riport címe (például: *Nyafog, Félelem, Duzzogás, Fáj a feje, Derű*): ezekben az esetekben a fényképek pszichológiai illusztrációként szolgálnak.

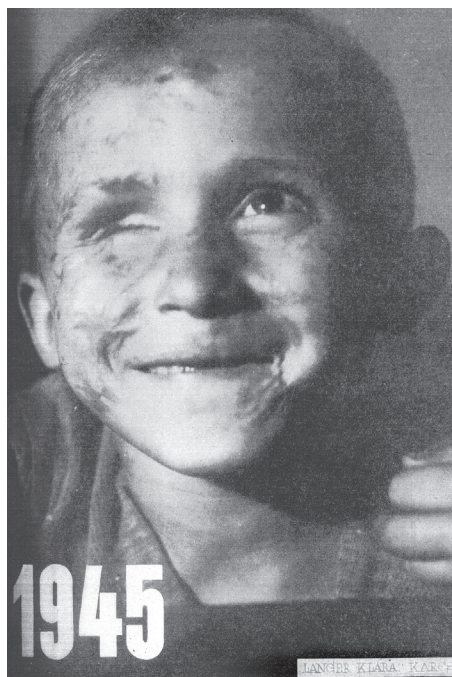
14. táblázat. *Érzelemkifejezés az arcokon*

<i>Pozitív érzelmkifejezés</i>	<i>Negatív érzelmkifejezés</i>	<i>Beazonosíthatatlan, semleges érzelem</i>
101 db	17 db	404 db

A gyermekek vizuális megjelenítésének egyik jellemző típusa a mosolygó portré, s a vizsgált korszakban ismerjük ennek egyik lehetséges alapfotóját, mintáját. A fénykép Langer Klára munkája, címe: *Karcsi* (49. ábra). Nemcsak a sajtómegjelenés adatait ismerjük, hanem a fénykép eredetijének leírását is – kivételes alkalom ez az információk összevetésére. A kecskeméti Magyar Fotográfiai Múzeum gyűjteményének internetes adatbázisában⁷ találhatóak meg a következő információk: a fotó készítésének ideje 1944. január 1., *Háború (Karcsi)* címmel jelent meg a sérült arcú kisfiú portréja.

A fenti kép a felszabadulás 20. évfordulójára jelent meg 1965-ben, több más fotó társaságában, melyek célja a kontraszt megteremtése, az idősíkok szembeállítás. Az „akkor és most” jellegű képek gyakoriak voltak a hatvanas években, melyek mind azt a funkciót töltötték be, hogy a nem túl távoli múltban lezajlott háború szörnyűségeit összehasonlítsák az épülő szocializmus jelenével. Jan Assmann (2004) német kultúrakutató ezt a fajta emlékezetet hívja kommunikatívnak, mely még élő múlt a felnőttek tudatában. Ennek felidézése több célt is szolgál: az identitás- és hagyományteremtés folyamatában az olyan képek, mint a *Karcsi*, kijelölik azt az értelmezési keretet, ahogyan gondolkodunk a múlttól, illetve ugyanezek a keretek vázolják fel az adott csoport cselekvési terét, jövőjének főbb irányait. A fotó ilyen értelemben figyelmeztetés is (s itt túllépi „egyszerű” ábrázoló feladatkörét), hiszen azt sugallja a néző számára: mindent meg kell tennünk, hogy elkerüljük a háború borzalmaival, mely ezt teszi egy gyermek arcával. A korszak portréinál ritkaság a sérülés vagy fogyatékos megjelenítése, itt valószínűleg a nyomtatósítás eszköze az égési sérülések nyílt bemutatása.

Az a tény, hogy a portrénak évszámot és nevet adott az újság szerkesztője (még ha a kép 1944-es keletkezését figyelmen kívül hagyva az 1945-ös dátumot helyezi is az arc alá⁸), a gyermeket a történelem színpadára helyezi és szereplővé teszi. Azt a gyermeket, amely csak elvétve került megemlézésre a hagyományos történetírásban, s általában rejtve maradt a kutatók előtt – Ariés (1987) a történelemben jutásnak ugyanezt a folyamatát a családi festményeknél ismerte fel: „Az életkor vagy évszám feltüntetése egy portrén vagy tárgyon egyazon törekvésnek a jele: hogy történelmi szilárdságot adjon a család-



49. ábra. Langer Klára: *Karcsi*, Köznevelés, 1965/13–14, belső melléklet

szemérem, ha a szülők elmulasztják megfigyelni gyerekeik egészséges növekedésével összhangban a nem-i szervek növekedését is.

13 A nyirokcsomók a legtömegesebben a hónaljban, a nyakon és az ágyék táján helyezkednek el. Fontos szerepük van a szervezetben. A megnövekedett, duzzadt, nyomásra érzékeny mirigyek gyulladási folyamatot jeleznek. Ha a gyerek felsértette a térdét és az ágyéki nyirokcsomók megpirosodnak, duzzadtá válnak, feltétlenül tájékoztassuk a tünetekről az orvost.

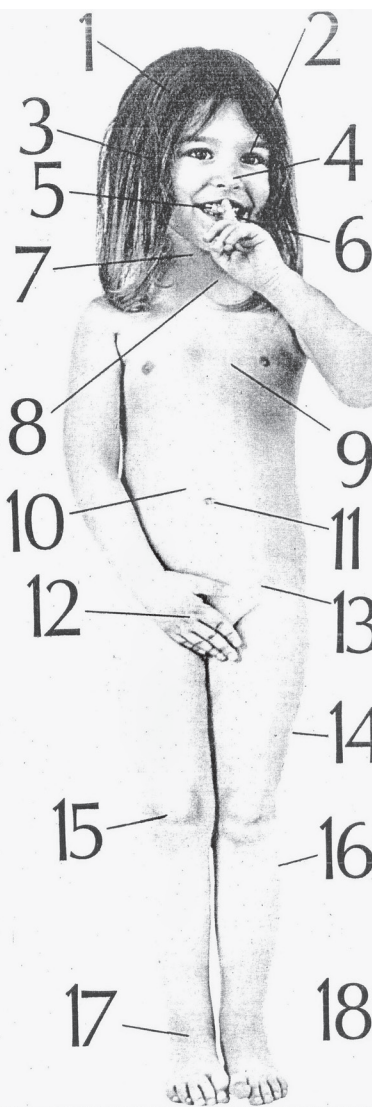
14 Egy pillantással ellenőrizhetjük, hogy normálisan, egyenesen növekszik-e a gyerek, nincs-e csipőficama. Fektesük fürdetés után hasra a kisbabát, s figyeljük meg a fenékét, illetve felső combjain a ráncokat. Az egészségesen fejlődő gyermeknél szimmetrikusan, azaz mindkét oldalt azonosan, V alakban futó ráncokat látunk.

15 Minden gyerek leveri egyszer-egyszer a térdét. Ez természetes. Az ütés helye sebes, fáj. Ez sem baj. De ha a gyerek térde, vagy könyöke ütés, sérülés nélkül fájdalmas, dagadt, meleg, azonnal fel kell figyelniünk rá, mert ez bevezető tünete lehet súlyosabb betegségnek is.

16 A csecsemő láb- és karmozgása is árulkodik az egészséges fejlődéséről. Az első hónapokban a csecsemő még úgynevezett reflexmozgásokat végez. Négy-öt hónapos korában kezdi először akaratlagosan használni a tagjait. Figyeljük meg, hogyan mozgatja, s egyenletesen használja-e karját, lábát.

17 Az emberek egyharmada lúdtalpas. De ha idejében, kora gyermekkorban észrevesszük a láb rendellenes fejlődését, még jól befolyásolhatjuk. A hároméves gyerek talpának lenyomata már elárulja a bokasüllyedést, a lúdtalpat. Ha vizes lábbal sima felületre — padlóra vagy kőre — lép, s nemcsak a lábujjak, a haránt és a sarok, hanem az egész kitöltött talp látható, akkor lúdtalpa van. Kapjon minél előbb betétet és használja is rendszeresen.

18 Az egészséges gyermek bőre sima, puha, selymes és ruganyos. Kivált a kicsi gyerek bőre érzékeny jelzője számos betegségnek. A különösen sápadt vagy éppen piros, esetleg sárgára színeződött bőr, az egybefolyó vagy különálló kiütések megjelenése feltétlenül orvosi kezelést kíván.



50. ábra. Gyermekünk, 1970/4, 27. o., ismeretlen szerző

nak.” *Karcsi* szimbolikus jelentéssel bír a *Köznevelés* által megteremtett kontextusban: a háború következményeit kapcsolja össze a jövőre szegezett mosolygós tekintettel. Múlt és jövő dimenziójában a pozitív reményeket testesíti meg a gyermek képe, s az emberiséget megmentő gyermek képének egyik lehetséges előképe a reformpedagógiában kereshető. A világháború szörnyűségeiből új ember születhet, a harcok régi világot elsöprő ereje megteremti ehhez szükséges előfeltételként a tabula rasát (*Key*, 1976).⁹ Az új ember megteremtésének szándéka ad kiemelt jelentőséget a gyermeknek és a nevelésnek, ezt a fontosságot a gyermek gyakori önálló szerepeltetése és a portrék magas aránya (13,63 százalék) is jelzi a vizsgálati anyagban.

Az első antropológiai tér utolsó vizsgált szempontja a test megjelenítése és ezzel összefüggésben az öltözködés vizsgálata. A meztelen test látványa inkább a fiúkra jellemző (17 kép), s nem a lányokra (8 fotó) – számuk elhanyagolható a portrék összességéhez képest. Az öltözködő gyermek konvencionális képe éppúgy előbukkan, mint a fürdő-nyaraló gyermeké, vagy az egészségvédelem céljából bemutatott test látványa. A kevés számú meztelen test között kivételnek számít a következő lány képe – nem „mellékesen”, valamely cselekvés következtében meztelen, hanem tudatosan. Tudatában van saját látványának és az őt néző tekintet (illetve a kamera) látászögével is tisztában van. Több szempontból is zavarba hoz minket a fénykép: a feltárulkozás és szemérmesség kettőssége, valamint a naiv, ártatlan kisgyermekkoron való túllépés és az arra való visszautalás okozza ezt. Ez a zavar természetesen a felnőtt zavara, ami a gyermek viselkedésében is megnyilvánul – a meztelenség természetes látványa így visszajára fordul.

A test ('body') fogalma központi kategória az ikonográfia-ikonológia újabb elméleteiben. Mitchell (2008, 136. o.) megfogalmazásában a kép jelentőségének megnövekedése, a „képi fordulat” nem más, mint „a vizualitás, az apparátus, az intézmények, a diskurzus, a testek és a figuralitás összetett kölcsönhatása”. A néző ebben az összefüggésrendszerben egyszerre ölti fel a megfigyelő és a felügyelő szerepét, a „nézőiség” Mitchellnél magába foglalja a tekintetet, pillantást, a „vizuális élvezet gyakorlatát” – valamennyi megfogalmazás ráilleszhető a kép befogadására. Foucault (lásd mindenekelőtt: 1990) hatalomelméletében a test a tudás (diskurzus) alanya és egyúttal tárgya, termeli és befogadja a magáról szóló információkat, a felügyelet és közvetve a hatalom mechanizmusainak „elszenvedője” és formálja is egyben. Jelen esetben a képhez kapcsolódó cikk címe: *Mire figyeljünk*, s a kisgyermeknél lefolytatott fizikai vizsgálat képi információ-hordozója a lány testi képe. A biológiai tényekre redukáló magatartás a test ellenőrzés alá vonását jelenti, ami így már nem (csak) önmagát jelenti, nem az egyedi kislány képére utal, hanem egy egészségvédelmi feladat vizuális megjelenítéseként funkcionál. Hans Belting (2005) német művészettörténész programadó tanulmányában (*Image, Medium, Body*) a kép, az azt közvetítő eszköz és a test együttműködésekként írja le az ikonológiát. Belting terminológiájában a testek felfoghatók önmagukat bemutató tényezőként, s így aktív alakítói saját képüknek ('representing bodies'), illetve olyan elkülönített képekként is jelentkezhettek, melyek a testet ábrázolják ('represented bodies'). A kislány képe magában hordozza ezt a kettősséget: önmagát mutatja be és más testek helyett is áll. A fentebb felsorolt filozófiai utalások összegzésekként a fényképről megállapítható, hogy tiszta formájában mutatja meg a test felett gyakorolt ellenőrző-irányító eljárások működését, s ebben a gyermek szerepét. További érdekesség, hogy általában rajzzal oldották meg a test egészségügyi célú ábrázolását, hiszen a fénykép sokkal inkább egyedi és jobban személyhez kötött – itt mégis ez utóbbi megoldáshoz fordultak.

A portrék 95 százalékában felöltözött gyerekeket látunk, akiknek ruházatát négy nagyobb csoportba osztottam: az elsőbe tartozik az iskolai egyenruha (köpeny) és a munkaruha, a másodikba a mozgalmi és egyéb egyenruhák kerülnek, a harmadikba az egyéni viselet, míg az utolsóra a nem besorolható öltözet (15. táblázat).

15. táblázat. Öltözet a portrékon

Iskolai ruha/munkaruha	Mozgalmi/egyéb egyenruha	Egyéni viselet	Nem besorolható
62 db	36 db	243 db	181 db

Előzetes elvárásainknak nem felel meg az eredmény, hiszen jóval több az egyéni öltözködés, mint a formális egyenruha – majdnem háromszorosa a köpenyeknek, munkaruháknak, kisdobos és úttörő egyenruháknak. Valójában az arányok inkább előző megállapításaimhoz kapcsolhatók, s alátámasztják Burke és Castro (2007) megállapítását, mely szerint individuális iskolai portré nélkül nem létezik modern gyermekkor. A köpeny mint iskolai

azonosítójeget ritkán jelenik meg, a második antropológiai tér szemügyre vétele azonban lehet, hogy részben választ ad az individuális jellemzők előtérbe kerülésére. A gyermeket körülvevő környezetet jellegénél fogva négy csoportra osztottam: szabad tér, formális iskolai–tanulási környezet, egyéb zárt tér, valamint beazonosíthatatlan tér (ez utóbbi van többségben, hiszen a portréknál a háttér gyakran nem jelölt, elmosódott) (16. táblázat).

16. táblázat. A szereplőket körülvevő tér jellege

<i>Szabad tér</i>	<i>Formális iskolai-tanulási környezet</i>	<i>Egyéb zárt tér</i>	<i>Nem besorolható tér</i>
143 db	85 db	88 db	206 db

Mivel a portrék és egyszereplős képek jelentős része szabad térben ábrázolt, így öltöztük is inkább egyénített – hozzá kell tenni ehhez, hogy iskolai környezetben sem kizárólagos a köpeny viselése! Az uniformizálás (akármilyen egyenruha kötelező előírása, szabályozása) Erwing Goffman (1981) kanadai szociológus értelmezésében az intézmény egyik eszköze arra, hogy az egyént megfossza saját arcától és testétől, s ezzel kontrollt gyakorolhasson fölötte, lényegében személyteleníti viselőjét. A képanyagban az egyenruhák legtöbbször olyan hierarchikus, formalizáltan működő csoportoknál bukkannak fel, mint például az úttörő-, kisdobos-, KISZ-mozgalom, s ezért inkább a harmadik, szimbolikus antropológiai térhez tartoznak (csakúgy, mint az iskolaköpeny). Az ellenőrzés, úgy tűnik, közvetettebb csatornákon keresztül működik jelen esetben.

Különböző tárgyak és eszközök (motívumok) kapcsolhatók a felsorolt terekhez – a legtöbb ilyen tárgy a formális iskolai környezethez köthető. Ezek segítségével gyakran könnyebb az iskolás gyermek és környezete identifikálása, olyan indikátorokról lévén szó, melyek explicit módon jelzik ezt. Egy részük más zárt térben is előfordulhat (könyv, füzet, írószerszám, különböző bútorok), míg van, ami csak az iskolai térre, illetve a gyakorlati foglalkoztatás terére jellemző (tábla, pad, festék, rajz, ecset, egyéb tanulási segédeszközök: abakusz, dobókocka, magnetofon, építőelemek). Szabad térben a fák, növények előfordulását, állatok felbukkanását gyűjtöttem ki – külön számolva zöltség és gyümölcs előfordulásait. Közös keresztmetszetnek számítanak a játék eszközei, hiszen zárt és szabad térre egyaránt jellemzőek, úgyszintén a sportfelszerelések, hangszerek és munkaeszközök (17. táblázat).

17. táblázat. Zárt és szabad térhez köthető tárgyak és eszközök

<i>Zárt térhez köthető motívumok</i>	<i>Szabad térhez köthető motívumok</i>	<i>Mindkettőben előforduló elemek</i>
bútor (24 db) könyv, füzet (24 db) iskolai pad (22 db) írószerszám (21 db) tábla (11 db) festék, rajz, ecset (10 db) tanulási segédeszközök (5 db)	fák, növények (51 db) állatok (11 db) zöltség, gyümölcs (8 db)	játék (44 db) sportfelszerelés (9 db) hangszerek (7 db) munkaeszközök (18 db)

A tárgyak, eszközök egy része többletjelentést hordoz magában, s ez továbbvezet minket az utolsó, harmadik antropológiai tér elemzéséhez. A már idézett Mitchellhez (2008) visszatérve: a fényképek készítése, használata és jelentései mindig érzelmi-akarati viszonyulást is feltételeznek, ideológiát hordoznak, amit a „képek politikájának” is nevezhetünk. Białostocki (1997, 227. o.) definíciója hasonló, bár szélesebb értelemben fogalmaz: „Az ikonográfia [...] modern értelemben a művészeti alkotás tartalmának leírását és/vagy értelmezését jelenti, így története összefonódik az emberi eszmék történetével.” Az eszme (‘idea’) szóból megalkotott ideológia fogalma a kutatói kérdések és nézőpont által befolyásolt, sokértelmű jelenség, mely alatt sok mindent érthetünk. Sáska Gézát (2011)

követve egyetérték azzal a megállapítással, hogy ideológiáról csak akkor beszélhetünk, ha egy adott társadalom értékrendjéről érvényes megállapításokat tehetünk, tehát nem egy világnézet monopolizálja a valóság értelmezését. Nagyon fontosnak tartom továbbá, hogy a megismerés módszereit és határait kijelölő ideológia hatása alól a kutató sem vonhatja ki magát: maga is a társadalom része, melyről ír. A társadalom-, szellem-, bölcsészettudományok (akármilyen névvel is nevezzük őket) episztemológiai problémája bukkan elő újra: mi legitimálja egy társadalmi, tudati tény valóságát, összehasonlítva például egy természettudományos magyarázattal? Azt hiszem, a tudás természetének sokféleségében és ennek elfogadásában rejlik a válasz – nem a világmagyarázatok kizárólagossága, hanem egymást kiegészítő jellege a hangsúlyos.

Az ideológia képzetével (hiszen az ideológia is egy a képzetek közül, ne feledjük!) ugyanazt a hibát el lehet követni, mint a hatalom vagy világgép fogalmával. Az abszolutizálás parttalanná, mindenre kiterjedő érvényűvé teheti, aminek határokra kell szabni. A portrék elemzésénél a politikai, mozgalmi, történelmi események és ünnepek jelentéseit vizsgálom csak – ezek nagy része csak szöveges formában létezik (cím, képaláírás, riport jellege, mellékelt szöveg stb.), kevés a valódi, explicit ideológiai-képi megjelenítés, ezeket foglaltam össze a 18. táblázatban.

18. táblázat. Ideológiai szimbólumok képi ábrázolása

Ideológiai szimbólumok előfordulása	Száma
Kisdobos-, úttörőmozgalom	35
Ünnepek, évfordulók	12
Történelmi múltra, személyiségekre utalás	8

A mozgalmi motívumok többféle módon fordulnak elő a képanyagban: kisdobos és úttörő nyakkendő, egyenruha, úttörővasút, ifivezető vagy rajvezető képében, elsősorban az *Úttörővezető* számaiban lehet ilyen portrékra bukkanni. Az ünnepek rituális ismétlődése szintén identitásteremtő tényező, legtöbbször a felszabadulás évfordulójával (április 4.) találkozunk, aztán május 1-jével, a Nemzetközi Gyermeknappal és a Pedagógusnappal. 1945 fontos cezúrának, korszakhatárnak tűnik a korszak közgondolkodásában és tudatában, mely kettéosztotta Magyarországot történelmét az „előtte” régi világára és az „utána” boldogabb jövőt megteremtő időszakára. Ormos Mária (1994) történész szerint a vallás ugyanilyen teleologikus gondolkodás szerint épül fel: egy kitüntetett eseményhez köti az emberek felszabadulását, megváltását, majd ezt követően egy kitűzött cél (az üdvözülés) jövőbeni megvalósulása függvényében értelmezi saját jelenét.¹⁰ Nézzük példaként a következő képet (51. ábra)!

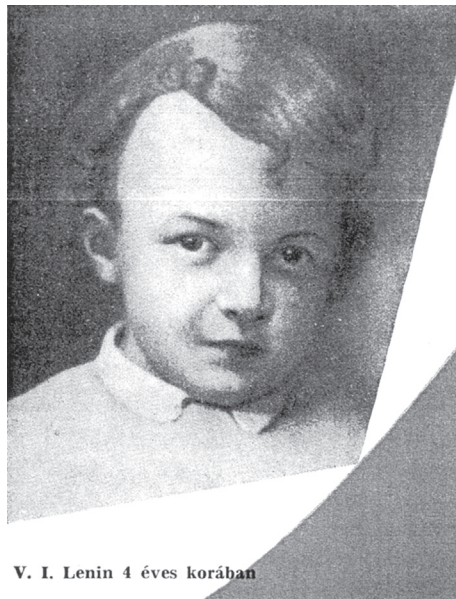
A beállított testtartás tisztelgést jelez a közösség és a hősök emléke felé – első pillantásra április 4-i ünnepségre gondolhatnánk (1965 áprilisában jelent meg a fotó, a 20. évfordulón), de a montázs egy május 1-i képes riport összeállításában szerepel. Az egyén a sokaság része, kiválik belőle, de szorosan hozzá is tartozik, Nem spontán, hanem szervezett tömeget láthatunk a képen, az egyes embert és a közösséget is áthatja a rend, a fegyelem ideája, amelyet az egyenruha csak tovább erősít. Az uniformizáló, arctalanító és testtől megfosztó hatás itt már teljesen tud érvényesülni, nem a



51. ábra. A Tanító munkája, 1965/4, 14. o., ismeretlen szerző



52. ábra. *Gyermekünk*, 1970/4, 18. o., ismeretlen szerző



V. I. Lenin 4 éves korában

53. ábra. *Úttörővezető*, 1963/4, borító II.

fiú a lényeges, hanem a gesztus, mozdulat, egyén és sokaság egysége. A csoportkohézió mögött mindig megtalálható valamely útmutató vezér, a Gondolat megalkotója, Lenin, a gyermek képe (52. és 53. ábra).

Az arcképeken a puttó, az angyali kisgyermek konvencionális vonásait fedezhetjük fel – göndör haj, ártatlan tekintet, gyermeki báj, gömbölydedség és nemi meghatározat-



Lenin a gyermekek között
(A székesfehérvári Kisteleki u. óvoda kép-
gyűjteményéből)

54. ábra. *Óvodai nevelés*, 1965/10, 363. o.



55. ábra. *A Tanító*, 1969/12, borító IV.

lanság jellemző az ábrázolásra, mely századokig nagy népszerűségnek örvendett a nyugat-európai festészetben. Philippe Ariés (1987, különösen 35–58. o.) kutatásai szerint a kis Jézus, a puttó és a meztelen gyermek megjelenése a középkori portrékon mutatja meg számunkra (többek között) azt a folyamatot, amely a gyermekkor értékes, különálló életszakaszként való felismeréséhez vezetett. Lenin a kommunista ideológia egyik megalapítójaként a legtöbbit idézett történelmi alak az 1960-as években, abban a korban, mely egyébként tartózkodott a közvetlen ideológiai jellegű képi megnyilvánulásoktól. A Lenin-figura jézusi jellegét tovább erősítik egyéb példák (54–57. ábra).

Lenin-ikonográfia teljes elemzése egy másik kutatás tárgya lehetne¹¹, de a sokféle forrás (szobor, festmény, fénykép) felhasználásával néhány megjegyzés így is tehető. Az „Engedjétek hozzám a gyermekeket!”¹² jézusi kijelentése köszön vissza a példákban, melyek a jövő új reménységeiként idézik meg a gyermekeket, Lenint pedig egy jóságos apa szerepében, pártfogóként szerepeltetik. A szeretet és a derű érzése figyelhető meg, a harmóniáé, mely vonzóvá teszi Lenin gondolatrendszerét is: régóta ismert pszichológiai tény, hogy a szimpatikus személyiségeknek inkább hiszünk, mint azoknak, akik iránt semlegesek vagyunk vagy ellenszenvet érzünk. Valamennyi képen gyermekek között magaslik ki Lenin alakja, a kölesönösség és a spontaneitás hangulata uralkodik. Természetesen propagandaképekről van szó,



56. ábra. Gyermekünk, 1970/3, 13. o.



57. ábra. Köznevelés, 1969/22, 30. o.



58. ábra. Langer Klára: János, 1947., Óvodai nevelés, 1961/11, borító IV.

melyeket kultusz-, hagyomány- és ideológiai előkép megteremtésének szándékával készítettek s tettek közzé.

A tanulmány címe (*Közelítések a portrék és egyszereplős képek jelenségéhez...*) szerint írásomban megközelítési lehetőségeket villantottam csak fel, melyek továbbgondolhatók és írhatók. Egyik szempont elemzése sem a teljesség igényével készült, s újabbakat is hozzá lehet tenni a meglévőkhöz. A nehézséget a portré jellege adja: egyediségénél és általánosságánál fogva mindig csak megközelíteni tudjuk, de a témát teljes mélységében kimeríteni sosem, mivel ehhez az összes ilyen kép elemzése szükséges lenne, ami nem biztos, hogy közelebb vinne minket a jelenség megértéséhez. Búcsúzól egy olyan képet választottam, amely kifelé mutat a témakörből: az angyali puttó történelem színpadáról való távozását (vagy oda történő visszatérését?) ábrázolja. A régebbi korok világképi elemei új kontextusban bukkannak fel, átalakulnak, hogy teljesen más tudásmintázatokat hozzanak létre, átalakítsák a gyermekről szóló képzeteket, s ezzel összefüggésben magát a gyermeket is.

Irodalomjegyzék

- Ariés, Ph. (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest.
- Assmann, J. (2004): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz, Budapest.
- Belting, H. (2005): Image, Medium, Body: a New Approach to Iconology. *Critical Inquiry*, Winter, 302–319.
- Białostocki, J. (1997): Ikonográfia. In: *Az ikonológia elmélete. Szöveggyűjtemény az irodalom és a képzőművészet szimbolizmusáról*. JATEPress, Szeged. 227–253.
- Bonnell, V. E. (1997): *The Iconography of Power: Soviet political posters under Lenin and Stalin*. University of California Press.
- Bourdieu, P. (2009): *A gyakorlat elméletének vázlata – Három kabil etnológiai tanulmány*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Burke, C. és de Castro, H. R. (2007): *The School Photograph: Portraiture and the Art of Assembling the Body of the Schoolchild*. *History of Education*, 36. 2. sz. 213–226.
- Coquin, F.-X. (1990): Lenin ikonográfia. *Világosság*, 7. sz. 531–542.
- Forray R. Katalin és Kéri Katalin (2007): Társadalmi nem és iskola. *Educatio*, 4. sz. 543–550.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat, Budapest.
- Géczy János (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Iskolakultúra, Veszprém–Budapest.
- Géczy János és Darvai Tibor (2010): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szaklapjában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 201–237.
- Goffman, E. (1981): *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: Nézőpontok, narratívák*. Eötvös, Budapest.

Goodman, J. (2000): Breaking boundaries: Gender, Politics and the Experience of Education. *History of Education*, 29. 5. sz. 383–388.

Kereszty Orsolya (2007): A társadalmi nem (gender) mint a kutatás tárgya a pedagógiában. *Educatio*, 4. sz. 637–649.

Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Low, S. M. és Lawrence-Zúñiga, D. (2003): Locating Culture. In: uók (szerk.): *The Anthropology of Space and Place*. Wiley and Blackwell. 1–49.

Mitchell, W. J. (2008): A képi fordulat. In: uó: *A képek politikája. W. J. T. Mitchell válogatott írásai*. JATEPress, Szeged. 131–155.

Ormos Mária (1994): Boldogság ideológiák a XX. században. *Magyar Tudomány*, 10. sz. 1189–1201.

Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat, Budapest.

Sáska Géza (2011): Ideológiák és az oktatás. *Educatio*, 1. sz. 3–17.

Sherrow, V. (2006): *Encyclopedia of hair: a cultural history*. Greenwood Publishing Group.

Tumarkin, N. (1997): *Lenin lives! The Lenin Cult in Soviet-Russia*. Harvard University Press.

Jegyzetek

(1) Hasonló a célkitűzése Géczi (2010) tanulmánykötetének is.

(2) A korábban említett határátlépés fogalma is ebből a tanulmányból származik.

(3) A tér nemi differenciák alapján történő megszervezéséhez és gondolatmenetem most következő részéhez lásd: *Low és Lawrence-Zúñiga*, 2003. A szerzőpáros a nemi szempontból „érzékeny” területeket ’gendered spaces’ kifejezéssel illeti.

(4) Az emancipáció ugyanakkor nem feltétlenül pozitív fejlemény: a férfival való egyenlőség mint cél kitűzése magában rejti a nemi különbség leépítését, azt a differenciát és értéket törölheti el, ami a nőt nővé teszi. A most következő képeknél ennek ellenkezője figyelhető meg: a „férfias” szakmák gyakorlása nem tünteti el a nőies jegyeket.

(5) Lehetséges, hogy annak köszönhető mindez, hogy az ábrázolásmód főleg középiskolásokra érvényes, akiket inkább közösségekben jelenítettek már meg. A képeslap jellegű folyóiratokban a nagy képmennyiségben pedig inkább fordultak elő fiatalokról készült portrék – a nagy számok törvénye alapján.

(6) A nem teljesen nyilvánvalóan pozitív vagy negatív érzelmeket a harmadik kategóriába soroltam.

(7) 2012. 03. 10-i megtekintés, http://fotomuzeum.hu/fotografiai/langer_klara_karcsi

(8) Ez vagy hamis információt jelent, vagy szándékos manipulációt, hogy a témához – a felszabadulás 20. évfordulójához – igazodjon a fotó szerepeltetése.

(9) Key is az új ember megteremtésének szándékával kezd meg nevezetes könyvét, mely egy új korszak eljövételét hirdeti meg.

(10) Ormos ezt valamennyi 20. századi totális gondolkodásmódra érti (a kommunizmusra és a náciizmusra is).

(11) A hatalom működési mechanizmusairól, a selekció, cenzúra és publikáció kölcsönhatásairól szólhatna egy ilyen kutatás, vagy arról, hogy milyen eltérő világméretű elemeket foglal magába Lenin képe. Több olyan munka is fellelhető, mely ezeket és más aspektusokat is vizsgál, például: *Coquin*, 1990; *Tumarkin*, 1997; *Bonnell*, 1997.

(12) Az idézet pontosan így hangzik a Károli-féle fordításban: „Engedjétek hozzám jöni a gyermekeket és ne tiltsátok el őket, mert ilyeneké az Istennek országa.” (*Márk Evangéliuma*, 10, 14)

A végrehajtó funkciók szerepe az iskolában és a verbálisfluencia-tesztek

Az iskolai teljesítményt alapvetően határozzák meg a végrehajtó funkciók, melyek eddig kevesebb szerepet kaptak a hazai szakirodalomban. A verbálisfluencia- (szó-generálási-) tesztek a végrehajtó funkciók mérőeljárásai, amelyek széles körben használtak a kognitív pszichológiában, a fejlődépszichológiában és a neuropszichológiai diagnosztikában is. Hasznos információval szolgálnak tehát a szövelőhívási stratégiákról, a végrehajtó funkciókról és a lexikai-szemantikai hálózatok fejlődéséről (szemantikus memória) mind gyerekkorban, mind pedig felnőttkorban. A betű- (vagy fonológiai) fluenciateszt az egyik leggyakrabban használt verbálisfluencia-teszt. Egy megadott hanggal (például „k”, „a” vagy „t”) kell adott időkorláton percen belül minél több szót mondani a vizsgálati személynek. A kategória (vagy szemantikus) fluenciatesztben adott idő alatt kell különböző kategóriákból mintapéldányokat előhívniuk a vizsgálati személyeknek (például: állat vagy gyümölcs). Az igemegnevezési fluencia feladatban pedig egy perc alatt kell minél több olyan dolgot mondani a vizsgálati személynek, amit az ember csinál. Ezek a tesztek lehetőséget nyújtanak a kontrollfunkciók mérésére és a szemantikai rendszer változásainak diagnosztizálására is. A csoportosító stratégiák mérése pedig a verbálisfluencia-feladatokon lehetőséget ad a végrehajtó funkciók károsodásának felbecslésére gyerekeknél, szerzett vagy fejlődési neurológiai károsodások és figyelmi deficitek esetében is.

Kulcsszavak: verbális fluencia tesztek, betű fluencia, kategória fluencia, igei fluencia, végrehajtó funkciók, fejlődési károsodások, tanulási zavarok, diagnosztika.

Az elmúlt években a nemzetközi szakirodalomban jelentősen megnőtt azoknak a tanulmányoknak a száma, amelyek azt vizsgálják, hogy az iskolai teljesítményt mi befolyásolhatja (Bull, Johnson és Roy, 1999; Bull és Scerif, 2001; Lehto, 1995; Lorsbach, Wilson és Reimer, 1996; McLean és Hitch, 1999; Ozonoff és Jensen, 1999; Russell, Jarrold és Henry, 1996; Swanson, 1993, 1999; Swanson, Ashbaker és Lee, 1996). Elsősorban a munkamemória működését, illetve a végrehajtó funkciókat hozták kapcsolatba ezzel, azonban ezek szerepe eltérhet az egyes tantárgyak esetében. A végrehajtó funkciók magas szintű működése az alapja a figyelmi, gondolkodási és problémamegoldási folyamatoknak, amelyek az iskolai teljesítményben meghatározó szerepet játszanak. Ezek deficites működése enyhébb vagy súlyosabb tanulási zavarokhoz vezethetnek, figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar (Attention Deficit Hiperactivity Disorder, ADHD) is kialakulhat, de a végrehajtó rendszer zavara részben a diszlexiához és diszkalkuliához is köthető.

Jelen tanulmány a végrehajtó funkciók gyakran használt mérőeljárását mutatja be, amelyeket fluenciateszteknek nevezünk. Ezek a tesztek kulcsfontosságúak lehetnek a tanulási teljesítmény bejósolásában, így a tanulási zavarok diagnosztikájában, valamint a fejlesztésben is fontos szerepük lehet.

Váltás, monitorozás, gátlás

Miyake és munkatársai (2000) három fő végrehajtó funkciót azonosítottak. A váltás az összetett feladatok, a műveletek és a mentális készletek közötti rugalmas mozgást jelenti (Monsell, 1996). A váltási képességek összefüggésben vannak az írási készségekkel (Hooper, Schwartz, Wakely, de Kruif és Montgomery, 2002) és az aritmetikával (Bull, Johnson és Roy, 1999; Bull és Scerif, 2001).

A monitorozás megköveteli a bejövő információ monitorozását és kódolását, megfelelően javítja a munkamemóriában megtartott itemeket azzal, hogy a többé már nem használatos információkat új, sokkal relevánsabb információkkal helyettesíti (Morris és Jones, 1990).

A gátlás képesség arra, hogy szándékosan legátoljunk domináns, automatikus vagy előfeszített válaszokat (Stroop, 1935). A gátló folyamatoknak nagy szerepe van az olvasásban (De Beni, Palladino, Pazzaglia és Cornoldi, 1998; Gernsbacher, 1993), a szöveg-megértésben (Dempster és Corkhill, 1999), a szókincs elsajátításában (Dempster és Cooney, 1982) és a matematikában (Epsy, Bull és Senn, 2004). Bull és Scerif (2001) szerint a gátlás hiánya és a gyenge verbális munkamemória a végrehajtó diszfunkciók specifikus előfeltételei, és ezek állhatnak a matematika-tanulási zavarok hátterében. A végrehajtó funkciók vizsgálatok által bizonyítottan a szövelőhívásért, a figyelmi funkciókért, gátlásért, szabályok tartós követéséért, a manipulációért és az egyes feladatok közti váltásért és monitorozásért felelősek, valamint kulcsfontosságúak a tanulási, emlékezeti és általában a kognitív folyamatokban (Spreen és Strauss, 1991). Thompson és Gathercole (2006) 11–12 éves gyerekekkel végzett kutatásukban kimutatták, hogy kapcsolat van a munkamemória és az angolból és matematikából nyújtott teljesítmények között. A végrehajtó funkciók közül pedig a gátlással mutattak a felmérések kapcsolatot ugyanezekkel a tantárgyakkal és a természettudománnyal (Thompson és Gathercole, 2006).

Kisiskolásoknál a végrehajtó funkciót mérő feladatok közül nem lehet bármelyiket alkalmazni. Ilyen például a Stroop-teszt (Stroop, 1935), amit az ilyen életkorú gyerekek még nem, vagy csak nagyon lassan és nehezen tudnak olvasni, végrehajtani. A verbálisfluencia-tesztek azonban a legegyszerűbb mérőeljárásai a végrehajtó funkcióknak (Spreen és Strauss, 1991).

A 'végrehajtó funkciók' terminus tehát az utóbbi időkben mind a laikusok, mind pedig a hozzáértők által széles körben használt kifejezéssé vált. A figyelem középpontja egyre inkább a frontális lebeny szinaptikus kapcsolataira helyeződik, ami kamaszkorig fejlődik, és nagy szerepe van az önmonitorozási és a kontroll-folyamatok fejlődésében (Stuss és Alexander, 2000). Az elmúlt években a kutatók nagy hangsúlyt helyeztek az emberi agy frontális lebenyének funkcióira és a végrehajtó funkciók viselkedés irányításában betöltött szerepére. A végrehajtó funkciókat és a frontális lebenyt vizsgáló kutatások először a klinikai gyakorlatban, neuropszichológiai eszközök felhasználásával jöttek létre, így például a Wisconsin Kártyaszortírozási Teszt (WCST; Heaton, Chelune, Talley, Kay és Curtiss, 1993), a Delis–Kaplan Végrehajtó Funkció Rendszer (Delis–Kaplan Executive Function System, D-KEFS; Delis, Kaplan és Kramer, 2001) és a NEPSY, vagyis Fejlődési Neuropszichológiai Eszköztár (A Developmental Neuropsychological Assessment–Korkman, Kirk és Kemp, 1998) esetében. Ezen kívül említésre méltó még a Diszexecutív Szindróma Viselkedéses Eszköztára (Behavioral Assessment of the Dysexecutive Syndrome, BADS; Wilson, Alderman, Burgess, Emslie és Evans, 1996), a Végrehajtó Funkciók Viselkedési Becslő Skálája (Behavior Rating Inventory of Executive Function, BRIEF, BRIEF-2, BRIEF-SR; Gioia, Isquith, Guy és Kenworthy, 2000), valamint a Frontális Rendszerek Viselkedéses Skálája (Frontal Systems Behavior Scale, FrSBE; Grace és Malloy, 2001).

Habár számos érdekes tanulmány született az észlelés és a viselkedés végrehajtó funkciókkal való kapcsolatáról, ezek csak nagyon kevés információval szolgálnak a teszteken elért teljesítmények gyakorlati magyarázatairól, valamint arról, hogy mi a teendő a teszteken elért gyenge teljesítmény esetén. Dawson és Guare (2004) olyan gyakorlati kézikönyvet alkotott, amely az oktatási és nevelési problémáknak a végrehajtó funkció deficitjevel való kapcsolatát írja le. Nagy érdeklődés mutatkozik szakmai körökben az iránt, hogy a klinikai, osztálytermi és az otthoni gyakorlatban hogyan kezelhetjük a különféle nevelési és mentális egészség problémákat, illetve hogy a végrehajtó funkciók hogyan hatnak az intraperszonális, az interperszonális és a környezeti interakciókra (*McCloskey, Perkins és Van Divner, 2009*).

Fontos tudnunk, hogy a végrehajtó funkciók nem egységes kognitív folyamatok (*Goldberg, 2001; Brown, 2005*). A terminus számos kognitív képességet takar, úgymint a célorientált, rugalmas vagy adaptív viselkedés az új, komplex és/vagy bizonytalan szituációkban, valamint az állandóan változó, sokrétű vagy limitált idejű kérések végrehajtása esetében (*Hughes és Graham, 2002*). Magába foglalja a figyelem gátlását és a motoros válaszokat (*Diamond, Carlson és Beck, 2005*), a kognitív flexibilitást (figyelmi váltás; *Miyake, Friedman, Emerson, Witzki és Howarter, 2000*), és a frissítést is (munkamemória; *Baddeley, 2000*).

Stuss és Alexander (2000) szerint megállapítható, hogy vannak olyan specifikus folyamatok, amelyek különböző agyterületekhez kapcsolódnak, beleértve a frontális lebenyt is. A végrehajtó funkciókat olyan sokrétű és összetett kognitív képességekként foghatjuk fel, amelyek koordináltan működnek. A végrehajtó funkciók direktív képességek, tehát felelősek azért, hogy a személy képességeit lefoglalják, szervezzék, stratégiává alakítsák, önvezérelt és célirányos folyamatokat alakítsanak ki az észlelésben, érzelmekben, gondolatokban és cselekedetekben. Számos más mentális képességnek is a kulcsát adják, mint például az érvelés, a nyelvi funkciók és a téri-vizuális reprezentációk (lásd *McCloskey, Perkins és Van Divner, 2009*).

Temple (1997) definíciója szerint a végrehajtó funkciók képességet jelentenek arra, hogy előre tervezzünk, valamint tér és idő szerint rendezzük a viselkedésünket annak érdekében azért, hogy elérjük a célokat és a vágyakat. Képességet jelent a váltás stratégiáira, illetve adaptálódni a körülményekhez. Fontos szerepe van még a tervezésben, a döntéshozatalban, célok szelekcijában és az éppen aktuális viselkedés monitorozásában. Részt vesz az öntudat, az empátia és a szociális érzékenység folyamataiban is (lásd *McCloskey, Perkins és Van Divner, 2009*).

Stuss (1992) szerint a végrehajtó funkciók lehetőséget teremtenek arra, hogy az egyik koncepcióról a másikra váltsunk át, módosítsuk a viselkedésünket, különösen akkor, amikor egy kérdésre új vagy módosított információjú választ kell adnunk. Képesség az információk sokrétű keresésére; arra, hogy elszigetelt részleteket egységes egészévé integráljunk; valamint hogy relevánsan használjuk fel szerzett tudásunkat (lásd *McCloskey, Perkins és Van Divner, 2009*).

Gioia, Isquith, Guy és Kenworthy (1996) szerint olyan folyamatok együttese, amelyek felelősek a kogníciók, érzelmek és a viselkedés vezetéséért, irányításáért, főleg új problémamegoldó szituációkban (lásd *McCloskey, Perkins és Van Divner, 2009*).

Miért felelősek a végrehajtó funkciók?

A végrehajtó funkcióknak nagy szerepük van a reflexív gátlás és impulzív válaszadás folyamatában, egy folyamatban lévő cselekvés félbeszakításában és az ahhoz való visszatérésben, a figyelmi folyamatok fókuszálásában (interferencia és megzavarás, a figyelem visszaterelése), az erőfeszítés mértékének megbecslésében, ami a sikeres fel-

adat teljesítésének előfeltétele. Ezen kívül a rugalmas váltásban is fontos szerepe van a kognitív keresési folyamatokban (új kérdésre válaszolás, új válasz, új információ), a fluid érvelési képesség hatékonyságának vezetésében, a választási képességben az egész és a részletek között (tudjuk, hogy mikor kell figyelni egy nagy képre és mikor kell csak az apró részletekre, tudjunk váltani a kettő között). Hozzájárul a beszéd monitorozásához és szabályozásához, a teljesítmény monitorozásához, valamint ahhoz is, hogy választani tudjunk a verbális-nonverbális és az absztrakt-konkrét feldolgozó mechanizmusok közül. Fontos szerep jut még a munkamemóriának is, ami az információ megtartásáért és feldolgozásáért felelős. Szükségünk van ezeken túl a végrehajtó funkciókra a hatékony és folyamatos nyelvi produkció, az összetett képességek integrációja során, az információ elhelyezésének hatékonyságában a hosszú távú tárbán, az információ hosszú távú tárból való előhívása esetén, valamint a helyes szociális viselkedés alkalmazása, az érzelmi kontroll és érzelmi kifejezés szabályozása, valamint az önmegfigyelés és önanalízis folyamatában is (McCloskey, Perkins és Van Divner, 2009).

A végrehajtó funkciók nem azok a képességek, amiket észlelésre, érzésre, gondolkodásra és cselekvésre használunk. Ehelyett olyan folyamatok, amiknek szerepe van azoknak a képességeknek a lefoglalásában, használatában, amiket az észlelés, érzelmek átélése, gondolkodás és cselekvés során használunk. Tehát a végrehajtó funkciók nem egységes, önálló rendszerek, sokkal inkább független, de koordinált folyamatok rendszere. A koordináció hatékonysága emberenként más és más (McCloskey, Perkins, és Van Divner, 2009).

A végrehajtó funkciók mérése tehát egy multidimenzionális megközelítést adhat arra nézve, hogy azonosíthatjuk a végrehajtó funkció erősségeinek és gyengeségeinek specifikus összetevőit bármelyik gyerek vagy felnőtt esetében (McCloskey, Perkins, és Van Divner, 2009).

A fluenciatesztek leírása, instrukciók

A tesztet zavartalan körülmények között, egyénileg kell felvennie a vizsgálatvezetőnek. A feladatok megoldásáról diktafonos hangfelvételt készítünk, vagy papírra jegyzeteljük a mondott szavakat. A hibás válaszokat aláhúzzuk, az ismételt szavakat szaggatott vonallal húzzuk alá.

Fontos megértenünk, hogy a végrehajtó funkciók hogyan vezérlik a viselkedést és hogyan hatnak rá. Mivel a végrehajtó funkciók számos neurális folyamatot vagy kognitív modult reprezentálnak, nincs garancia arra, hogy ha egy személy esetében egy végrehajtó képesség jól fejlett, akkor az összes többi is jól fejlett lesz. Hasonlóan, ha egy személynek sok jól fejlett végrehajtó képessége van, néhány képesség között a kapcsolat fejlettsége nem ugyanolyan, mint a többi esetében. Míg néhány klinikai zavar a végrehajtó funkciók gyengeségének speciális mintázatát mutatja, bármelyik személynek lehetnek erősségei vagy gyengeségei egy vagy több különböző végrehajtó funkcióban, ahogy számos végrehajtó funkció közötti kapcsolatban is egy adott időben.

Betű- (fonemikus) fluencia: A vizsgálati személyeknek három kezdőbetűvel (K, T, A) kell egy percen belül minél több szót mondani. A teszt érzékeny mutatója a frontális sérülés következményeinek (*Benton és Hamser, 1976; Raskin, Sliwinski és Borod, 1992; Troyer, Moscovitch és Winocur, 1997, 1998a, 1998b; Troyer, 2000*).

Instrukció: „Mondjon annyi szót, amennyit csak tud K, T, A hanggal kezdődően! Kérem, ne mondjon tulajdonneveket és városneveket, továbbá ne mondja ugyanazt a szót más végződéssel!”

Szemantikus (kategorikus) fluencia: Egy perc alatt kell különböző kategóriákból minta-példányokat előhívni (állat, gyümölcs). Lehetőséget nyújt a szemantikai rendszer változásainak diagnosztizálására (*Beatty, Monson és Goodkin, 1989; Bousfield, 1953; Gruenewald és Lockhead, 1980; Randolph, Braun, Goldberg és Chase, 1993*).

Instrukció: „Kérem, mondjon annyi állat-/gyümölcsnevet egy percen belül, amennyi csak eszébe jut!”

Igemegnevezési fluencia: Megadott idő (60 mp) alatt mondjon a vizsgálati személy olyan dolgokat, amiket az ember csinál (például: fut, eszik, iszik) (*Piatt, Fields, Paolo és Tröster, 1999*).

Instrukció: „Mondjon minél több olyan dolgot, amit az ember csinál! Kérem, ne mondja ugyanazokat a szavakat különböző végződéssel, mint például eszik, enni, evett! Kérem, egyszerű szavakat mondjon, mint például eszik, szagol! Tudna mondani egy példát arra, amit az ember csinál? – Rendben, köszönöm, most egy percen belül mondjon minél több különböző dolgot, amit az ember csinál!”

A lehetséges hibák a következők: ismétlés – például: oroszlán, majom, elefánt, oroszlán; perszeveráció (a válasz megtapadása) – körte, körte; perszeveratív variációk – például: alma, almára, almához; hiba: az említett szó nem tartozik a megadott kategóriához – például T betűs szavak esetén: terem, tinta, polc.

Csoportképzés és -váltás, avagy a stratégiák használata

A verbálisfluencia-teszten elért teljesítményt hagyományosan az elhangzott szavak számában mérik. Az eredmények további elemzése úgy történik, hogy a listát szócsoportokba soroljuk (magyarul lásd: *Mészáros, Kónya és Kas*, megjelenés alatt). A vizsgálati személyek által felsorolt szavak között olyan szavakat keresünk, amik hasonló tulajdonságúak, és amelyek lehetőséget adnak a résztvevőknek, hogy kapcsolódó szavakat hívjanak elő és átváltsanak egy új kategóriába, amikor az szükséges (*Abwender, Swan, Bowerman és Connolly, 2001; Beatty, Monson és Goodkin, 1989; Troyer, 2000*). A szavak csoportosítása (klaszterelése) tehát egy stratégia, amit az epizodikus emlékezeti előhívásnál, szó-asszociációs és fluencia-feladatoknál is leírtak (*Gruenewald és Lockhead, 1980; Raskin, Sliwinski és Borod, 1992; Tröster és munkatársai, 1998; Troyer és munkatársai, 1998*).

Mind a csoportosítás, mind pedig a váltás utal arra, hogy melyek az alany szemantikus teljesítményének jellemzői. A váltási folyamat magába foglalja a különböző szemantikus vagy fonemikus alkategóriák keresését és előhívását, míg a csoportosítási folyamat alatt a példák keresését és előhívását értjük ugyanabból az alkategóriából. A klaszterelés (csoportosítás) mind emlékezeti, mind pedig szervezési képességeket kifejez, és számos egészséges, neurológiailag és pszichiátriailag sérült felnőtt beteg esetében segít abban, hogy jobban megértsük a kognitív károsodások természetét (*Elvevag, Fisher, Gurd és Goldberg, 2002; Ho és munkatársai, 2002; Raskin és Rearick, 1996; Troyer, Moscovitch és Winocur, 1997; Troyer és munkatársai, 1998*).

A fonológiai és a szemantikai klaszterek meghatározása

Troyer és munkatársai (1997) azt állították, hogy az optimális fluenciaterjesztmény két képességen nyugszik: a klaszterek alkotásának képességén és a klaszterek közötti váltásra való képességen. A klaszterek alkotásának képessége, beleértve az adott kategóriához tartozó szóprodukción (szemantikus vagy fonológiai), függ a verbális memóriától, a szavak tárolásától, amely a temporális lebennyel hozható kapcsolatba. Az a képesség, hogy tudjanak a kategóriák között váltani, függ a stratégia-kereséstől, a kognitív flexibilitástól, a készlet-váltástól, amely a frontális lebennyel hozható összefüggésbe. Azt állítják továbbá, hogy a szemantikus és végrehajtó képességek ugyanúgy fontosak a szemantikus fluenciában. A fonológiai feladatban, amelyben néhány szemantikus kulcs elérhető (nincs egy elsődleges organizációja a szavaknak egy adott betűvel kezdődően), jobban támogatódik a végrehajtó keresési stratégiákra.

Raskin és munkatársai módszere (*Raskin, Sliwinski és Borod, 1992*) mind a szemantikus, mind pedig a fonemikus klaszterek kódolását lehetővé teszi mindkét fluencia típusú tesztben (*Laine és Niemi, 1988*). A betűfluenciában a fonemikus klaszterek olyan egymást követő szavakat tartalmaznak, amelyek rímelnek vagy ugyanaz a második betűjük. A szemantikai klaszterelésben az egymást követő szavak egy megosztott szemantikai kategóriához tartoznak. A szemantikus fluencia teszten, amikor állatneveket kell mondani, a fonemikus klaszterek az egymást követő szavak megosztásából és kezdeti betűből vagy rímelésből állnak. A szemantikai csoportosítás esetén tehát az egymást követő szavak ugyanahhoz az alkategóriához tartoznak. Minden kétszavas sorozat, amelyik a megfelelő ismérvvvel találkozhat, klaszterként van kódolva. Egyes vizsgálatok szerint a szemantikus klaszterelési folyamatok automatikusabbak, mivel a kategorizáció közös szabályaira épülnek (vadállatok, tanyasi állatok, háziállatok), míg a fonológiai klaszterelés mesterkéltébb és a frontális lebeny funkciókora épül (*Ho és munkatársai, 2002*). A szavak generálása két folyamatot foglal magába. Az egyik az alkategóriák keresése, a másik pedig az azonos alkategóriába tartozó szavak alkotása. Gruenwald és munkatársai kutatásukban azt találták, hogy a klasztereken belül a szavak közti időintervallumok hossza a szemantikus fluencia feladatokban rövidebb volt, mint a különböző klaszterek szavai közti időintervallumok, ami egy új alkategóriára történő átváltás kezdetét jelentheti. Amikor több, mint 15 perces periódusokat teszteltek, a klaszterek szünetenként elkülönültek (*Gruenwald és Lockhead, 1980; Wixted és Roher, 1994*).

Egy másik megközelítés a klaszterek kódolására Troyer és munkatársai nevéhez fűződik (*Troyer, Moscovitch és Winocur, 1997*). A fonemikus klaszterelés a betű-fluencián egymás utáni szavakból áll, amelyek első két betűje, rímelése, homonimái megosztottak, vagy ugyanaz az első és az utolsó betűjük. Kidolgoztak egy olyan listát az állatokra vonatkozóan, amely a csoportosítás legtipikusabb alkategóriáit foglalja magában. A szemantikai csoportosítás az állatmegnevezős teszten tehát olyan egymást követő szavakat foglal magába, amelyek ugyanahhoz az alkategóriához tartoznak. Így például azok, amelyeket élőhelyük szerint tudunk egy csoportba sorolni (például afrikai állatok), emberi felhasználásra szolgálnak (például háziállatok), illetve állattanilag osztályozottak (például macskafélék). Raskin és munkatársai (1992) minden egyes egymást követő kapcsolódó szópárt egy klaszterbe sorolt, míg Troyer (1997) megengedte, hogy a csoportok mérete változzon, ami az egymást követő kapcsolódó szavak számától függ (magyarul lásd: *Mészáros, Kónya és Kas, 2005*, megjelenés alatt).

Koren, Kofman és Berger (2005) vizsgálatukban a csoportosító stratégiák használatát tesztelték a kategória- és a betűfluenciában. 3. osztályos (8–9 éves) és 5. osztályos (10–11 éves) gyerekeket vizsgáltak azzal a céllal, hogy elemezhessek a csoportosítási stratégiák fejlődését a fluenciafeladatokon, az első szó latenciáját (az első szó kimondásáig eltelt időt) és a csoportosított és nem csoportosított szavak közötti intervallumokat. Azt talál-

ták, hogy a kategóriafluencia nagyobb volt mindkét életkori csoportban, mint a betűfluencia. Az 5. osztályos gyerekeknek nagyobb kategória- és betűfluenciájuk volt, mint a 3. osztályosoknak, és ez megmutatkozott a klaszterek számának növekedésében, de nem a klaszter méretében. A kategóriafluencia nagyobb könnyebbségét a rövidebb latenciának tulajdonították az első szó esetében, és szignifikánsan rövidebb intervallumok voltak a csoportosított szavak között, mint a nem csoportosított szavak között. A lányoknak rövidebb latenciájuk volt az első szónál és több fonológiai klasztert alkottak a kategóriafluencián, mint a fiúk. A klaszterek és a szavak számának növekedése kapcsolatban lehet a kognitív flexibilitás fejlődésével idősebb gyerekeknél. Koren és munkatársai szerint az adatok azt mutatják, hogy a csoportosító stratégiák mérése a verbálisfluencia-feladatokon lehetőséget ad a végrehajtó funkciók károsodásának felbecslésére gyerekeknél, szerzett vagy fejlődési neurológiai károsodások és figyelmi deficitiek esetében is.

Az alábbiakban egy diszlexiás gyermek verbálisfluencia-feladatainak válaszait ismertetem. Az aláhúzott szavak a fonológiai klasztert, a kiemelt szavak a szemantikus klasztereket, míg az I vonás a klaszterváltásokat jelöli.

Betűfluencia:

'K' kezdő fonéma: „kuka, kutya, kávé, kép, kever, képlet, kap”.

'T' kezdő fonéma: „teve, tele, telefon, teker, tép, tekerő, tegnap, tető, teve”. Egy perszeveráció, vagyis ismétlés történt, a „teve” szót kétszer említette egy perc alatt a diszlexiás gyermek.

'A' kezdő fonéma: „alma, akna, autó”.

Szemantikus fluencia:

Állat kategória: „kutya, macska, teve, göte, teknős I elefánt, tigris, majom, malac”.

Gyümölcs kategória: „alma, körte, narancs, meggy, cseresznye, szilva”.

Összehasonlításként pedig egy életkorban és nemből illesztett egészséges gyermek teljesítménye a verbálisfluencia-feladaton:

Betűfluencia:

'K' kezdő fonéma: „kert, krumpli, kamion, káposzta, kakaó, kannibál, keverő, kicsi, kék, kolbász”.

'T' kezdő fonéma: „tál, tábla, talál, téves, tesz, torta, takarít, tilos, tábor”.

'A' kezdő fonéma: „ananász, alma, ad, ablak, arc, annak, amikor, asztal, aki, alkot, apa, anya”.

Szemantikus fluencia:

Állat kategória: „gepárd, denevér, oroszlán, elefánt I sólyom, keselyű I tigris, lepárd I tukán, kacsacsőrű emlős I nyílméreg béka, csörgőkígyó, kobra, kakukk”.

Gyümölcs kategória: „alma, narancs, banán I körte, dinnye, görögdinnye, zöldalma, mandarin, szilva, szőlő I cseresznye, meggy, nyári alma, kivi, citrom”.

Az 1. táblázatban a példaként szereplő két gyermek verbálisfluencia-teljesítményének mennyiségi és minőségi elemzését ismertetem.

Jól látható az eredményeken, hogy a diszlexiás gyermek kevesebb szót mondott a 'T' betű fluenciafeladatot kivéve az összes fluenciafeladatban, kevesebb szemantikus klasztert alkotott, így a klaszterváltások száma is kevesebb volt az egészséges kontrollszemély teljesítményéhez képest.

A verbálisfluencia-tesztek tehát a kognitív flexibilitás és a kereső stratégia mérőeszközei, gyakran használtak kognitív funkciók felbecslésére agyi sérülés után. Amikor felnöttek teljesítményét hasonlították össze betű- és szemantikus fluencia feladatokon, több szót produkáltak a szemantikus, mint a betűfluencián (Spreeen és Strauss, 1998).

A módszer a klaszteralakzatok elemzésére még nem sztenderdizált, minthogy a klaszter definíciója sem egységes.

1. táblázat. Egy diszlexiás és egy egészséges kontrollgyermek verbálisfluencia-teljesítményének összetevése minőségi és mennyiségi elemzés alapján

	Diszlexiás gyermek					Egészséges, normál kontrollgyermek				
	K	T	A	Állat	Gyümölcs	K	T	A	Állat	Gyümölcs
Szavak száma	7	9	3	9	6	10	9	12	14	16
Fonológiai klaszterek száma	1	2	0	1	1	1	1	1	0	0
Szemantikus klaszterek száma	0	0	0	3	2	1	0	2	5	5
Fonológiai klaszter váltások száma	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fonológiai éles váltások száma	5	2	2	7	5	8	1	10	13	15
Szemantikus klaszter váltások száma	0	0	0	1	0	0	0	0	4	1
Szemantikus éles váltások száma	6	8	2	3	3	1	8	9	3	5

Raskin és munkatársai asszociált szópárokat számoltak anélkül, hogy figyelembe vették volna a szópárok hosszabb klaszterekbe szerveződését. Az ő módszerük szerint inkább a klaszterek száma, mint az átkapcsolások száma jelzi a kognitív flexibilitást (*Elvevag és munkatársai*, 2002; *Raskin és Rearick*, 1996; *Raskin és munkatársai*, 1992).

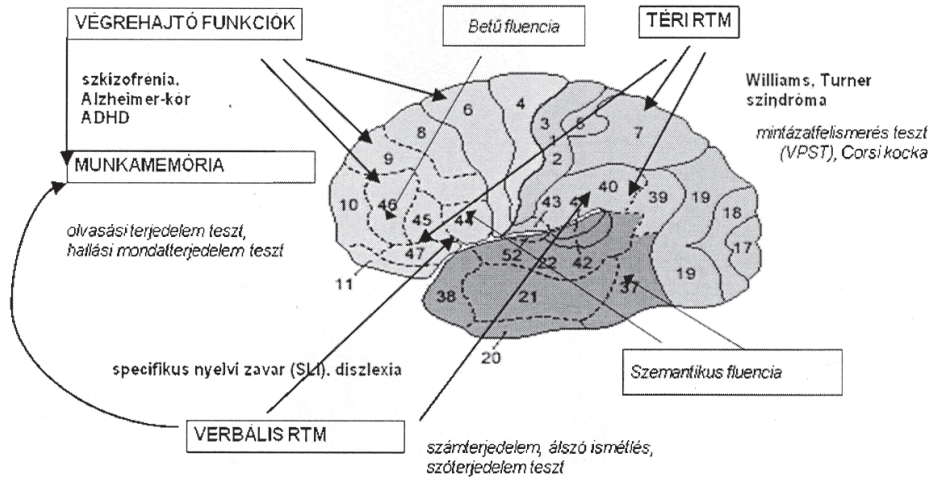
Robert és munkatársai (1998) úgy számolták a klasztereket a szemantikus fluencia feladat esetében, mint 3 asszociált szó a szemantikus feladatban és 2 asszociált szó a fonológiai feladatban. Ebben a kutatásban a klasztereket két vagy több kapcsolódó szóként definiálták, de az egyszerű szavakat nem számolták klaszterként, mivel azok elősegítik más szavak hibás előhívását egy bizonyos kategóriából (*Abwender, Swan, Bowerman és Connolly*, 2001). A klaszterek számát a kognitív flexibilitás mértékeként használták, akárcsak Raskinék tanulmányában, és a klaszter méretet az előhívás mértékeként alkalmazták, csakúgy, mint Troyerék tanulmányában.

A végrehajtó funkciók neuropszichológiája

A bizonyítékok alátámasztják, hogy ezek a tesztek érzékenyek a legtöbb agykárosodás jelenlétére, beleértve a kiterjedt cerebrális működési zavarokat is (*Hewett, Nixon, Glenn és Parsons*, 1991), valamint a traumatikus agysérülések (*Gruen, Frankle és Swartz*, 1990) és neurológiai károsodások (*Kertesz, Appell és Fishman*, 1986; *Tröster és munkatársai*, 1998) esetében is hasznos vizsgálómódszerek. A kategória- és a betűfluencia-feladatok pszichológiai és neurológiai különbségeket mutattak a szóelőhívás szemantikai és fonológiai aspektusai között. Néhány korábbi tanulmány azt állította, hogy a kategória-fluenciáért (szemantikai alapú szóelőhívás) elsősorban a temporális kéreg, míg a betűfluenciáért (betű alapú szóelőhívás) elsősorban a frontális kéreg a felelős. Más tanulmányok szerint mind a betű-, mind pedig a kategóriafluencia a frontális kéregben kap helyet (*Baldo, Schwartz, Wilkins és Dronkers*, 2006). Ezt a hipotézist tesztelték VLSM-et ('voxel-based lesion symptom mapping') használva 48 bal féltelkei stroke-os betegnél. A VLSM térképek megmutatták, hogy a kategória- és a betűfluencia-deficittek korrelálnak mind a temporális, mind a frontális kéreggel. Más területek aktiválódása, mint például a parietális kéreg szignifikánsan keverten jelentek meg mindkét feladatban (*Baldo és munkatársai*, 2006). A klaszteralkotás képessége, beleértve a szóalkotást, az

A végrehajtó funkciók neuropszichológiája

Wisconsin kártyaszortírozási teszt (WCST), Stroop, n-back teszt, verbális fluencia



1. ábra. A végrehajtó funkciók és a munkamemória neuropszichológiája

A végrehajtó funkciók nem megfelelő működése központi idegrendszeri sérülés esetén felnőtteknél gyakran hasonlít azoknak a gyerekeknek a teljesítményéhez, akiknek még nem fejlődött ki a különleges végrehajtó képességük. Ők tipikusan fejlődésben lévő gyerekek, akiknek még nincsenek jól fejlett szervezési készségeik, az lenne várható, hogy kevésbé ügyesek az átkapcsolási kategóriákban, hasonlóan a dorso-laterális prefrontális kéreg terén sérült felnőttekhez. Ez a módszer mégsem használt egészséges gyerekek esetében vagy azoknál, akik agysérülést szenvedtek el.

alkategóriákhoz tartozik (szemantikus vagy fonologikus), függ a verbális rövid távú emlékezettől és a szótárolási kapacitástól, amely a temporális lebenyhez köthető. Az átváltás képessége a klaszterek között, vagy az átkapcsolás, beleértve olyan kognitív folyamatokat, mint a stratégiai keresés, kognitív flexibilitás és készletváltás, a frontális lebenyhez köthetők.

A végrehajtó funkciók fejlődése

A verbális fluencia feladat több különböző végrehajtó funkciótól függ (Bolla, Lindgren, Bonaccorsy és Bleecker, 1990; Ruff, Light, Parker és Lewin, 1997; Stuss és munkatársai, 1998), amely kora gyermekkortól kezdődően az általános iskolás évek alatt fejlődik, és kamaszkorban eléri a felnőtt szintet (Anderson, Anderson, Northam, Jacobs és Catroppa, 2001). Sauzéon és munkatársai szerint a verbális fluencia teljesítmény 6 és 11 év között növekszik, a felnőtt szintet pedig 11–12 évesen éri el (Sauzéon, Lestage, Raboutet, N'Kaoua és Claverie, 2004;

Temple, 1997). A 6 éveseknek általában nagyon alacsony teljesítményük van (<5 szó/ betű per perc) a betűfluencia-feladaton (Spreen és Strauss, 1998). Az előző tanulmányok

megmutatták, hogy a folyamatok alátámasztják a verbális fluencia feladatokon nyújtott teljesítményt gyerekeknél (*Levin, Song, Ewing-Cobbs, Chapman és Mendelsohn, 2001*). A gyerekek teljesítményének faktoranalízise különbözött a fonológiai és a szemantikus fluenciában, hasonlóan a felnőttekéhez (*Halperlin, Healey, Zeitchik, Ludman és Weinstein, 1989; Riva, Nichelli és Devoti, 2000*).

Koren és munkatársai (2005) szerint a szemantikus fluencia az életkorral gyorsabban nő, mint a fonológiai fluencia, és az idősebb gyerekek több szemantikus klasztert alkotnak. Nincs azonban különbség a klaszterméretben, összehasonlítva a fiatalabb gyerekekkel. Egyes végrehajtó funkciók, mint a készlet-fenntartás és az impulzuskontroll, teljes fejlettségüket elérik 10 éves korban, habár a verbális fluencia és más komplex tervezési tesztek 12 éves korig nem érik el a felnőtt fejlettségi szintet (*Temple, 1997*). Hasonló eredményeket kaptak az angol (*Halperlin, Healey, Zeitchik, Ludman és Weinstein, 1989*); olasz (*Riva, Nichelli és Devoti, 2000*), francia (*Sauzéon, Raboutet, N’Kaoua és Claverie, 2004*) és német (*Hurks, Hendriksen, Vless, Kalff, Feron, Kroes, van Zeben, Steyaert és Jolles, 2004*) kutatásokban ilyen életkorú gyerekeknél.

Sauzéon és társai egyik tanulmányukban fejlődésbeli változásokat találtak a gyerekek verbális fluenciájánál. 7 és 16 év közötti gyerekekkel vették fel az egyes fluencia teszteket: betű-, szemantikai és epizodikus fluenciát. Életkori eltéréseket találtak mind a szavak számánál, mind pedig a klaszterelés és a szemantikai hálózatok felderítésénél. A szavak számát figyelembe véve nagyobb eltérés van a 7–8 és a 9–10 évesek között a szemantikai fluenciánál, mint a betűfluenciánál, de ez a különbség fokozatosan eltűnik az életkor előrehaladtával. A betűfluenciánál az életkor növekedésével mind a váltások, mind pedig a csoportok száma változik, ezzel szemben a szemantikai fluenciánál csak a klaszterek nagysága változik a korrallal (*Sauzéon, Raboutet, N’Kaoua és Claverie, 2004*). Azonban a kisiskolás 6–7 éves gyerekek körében még nem vizsgálták Magyarországon azt, hogy vajon a verbális fluencia hogyan változik az idő múlásával, és hogy mely tantárgyakon nyújtott teljesítménnyel lehet kapcsolatba hozni.

Alloway és társai azt tanulmányozták longitudinális vizsgálat alapján, hogy vajon van-e összefüggés a gyerekek memóriaműködési készségei és a tanári értékelések eredményei között 4–5 éves korban. A tudati működés különböző vonatkozásai egyedi társításokat alkottak az alapszintű felmérésekkel, mint például olvasás, írás, hallott szöveg értése. Ezen vizsgálatok eredményei azt jelzik, hogy a rövid idő alatti információátvitel és feldolgozás, valamint a hangtani szerkezetek tudatos használata (például rímek) döntő szerepet játszhat a kulcsfontosságú tantárgyaknál a gyerekek szervezett oktatásának kezdetén (*Alloway, Gathercole, Adams, Willis, Eaglen és Lamont, 2005*).

Gathercole és munkatársai a munkamemória és a nemzeti tananyag – angol, matematika és tudományok – elsajátítása közötti kapcsolatot kutatták a 7 és 14 évesek körében. Azt kapták eredményül, hogy az írás-olvasás készségek elsajátítása kapcsolatban áll a munkamemóriával, viszont a magasabb szintű készségek, mint a szövegértés és a szövegelemzés, a 14 éveseknél független a munkamemória kapacitásától (*Gathercole, Pickering, Knight és Stegmann, 2004*). Egy másik tanulmányukban arra a megállapításra jutottak, hogy a korai munkamemória-eredmények erősen szignifikáns előjelzői a gyerekek későbbi írás-olvasás elsajátításának, de a matematika esetében ez nem mondható el. A munkamemóriát mérő tesztek eredményei igazolják az egyedi eltéréseket a gyermekek betűzési és írási eredményeiben a hétéveseknél. Ezek az eredmények rámutatnak az alapismeretek és a kognitív képességek összekapcsolásának hasznosságára, ugyanis ezek jósolják be a gyerekek későbbi tanulmányi sikereit (*Gathercole, Brown és Pickering, 2003*).

Külföldön tehát már vizsgálták az iskolai teljesítmény, illetve a munkamemória-teszten elért pontszámok közötti kapcsolatot, azonban magyar vonatkozású eredmények még nem születtek. Ugyanígy a végrehajtó funkciókat sem vizsgálták még hazánkban a

6–8 éveseknél azzal összefüggésben, hogy vajon korrelál-e egymással a két pontszám. A nemzetközi szakirodalomban több olyan tanulmány is született, ami azt vizsgálta, hogy a munkamemória-kapacitás mely tantárgyakon nyújtott teljesítménnyel korrelál (*Gathercole, Brown és Pickering, 2003; Gathercole és Pickering, 2000a, 2000b; Gathercole, Pickering, Knight és Stegmann, 2004; Jarvis és Gathercole, 2003*), azonban a végrehajtó funkció szerepéről még nincs túl sok ilyen jellegű információnk. Valószínűleg a gátlás és a váltás, valamint a magatartásra és szorgalomra adott értékelés között valamiféle korrelációt találunk. Longitudinális vizsgálatokkal pedig ki lehetne mutatni, hogy az egyes tesztpontszámok bejósolják-e a későbbi tantárgyi, tanulmányi sikereket, és ha igen, akkor hogyan, mely tantárgyaknál.

Ezek az eredmények nem csak a pedagógia és az iskolapszichológia számára fontosak, hanem a neuropszichológiai gyakorlatban is nélkülözhetetlenek. Mivel úgy tűnik, hogy a klaszterelés alkalmas az organizációs stratégiák bejósolására, ezt az elemzést használva lehetőségünk nyílik a végrehajtó funkció károsodásának detektálására fejlődési vagy szerzett neurológiai károsodással élő tanulásban akadályozott gyerekeknél.

Irodalomjegyzék

- Abwender, D. A., Swan, J. G., Bowerman, J. T. és Connolly, S. W. (2001): Qualitative analysis of verbal fluency output: Review and comparison of several scoring methods. *Assessment*, **8**. 323–336.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Adams, A. M., Willis, C., Eaglen, R. és Lamont, E. (2005): Working memory and other cognitive skills as predictors of progress towards early learning goals at school entry. *British Journal of Developmental Psychology*, **23**. 417–426.
- Anderson, V. A., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R. és Catroppa, C. (2001): Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Developmental Neuropsychology*, **20**. 385–406.
- Baddeley, A. (1998): The central executive: A concept and some misconceptions. *Journal of the International Neuropsychological Society*, **4**. 523–526.
- Baddeley, A. (2000): Short-term and working memory. In: Tulving, E. és Craik, F. (szerk.): *The Oxford handbook of memory*. Oxford University Press, Oxford, UK.
- Baldo, J. V., Schwartz, S., Wilkins, D. és Dronkers, N. F. (2006): Role of frontal versus temporal cortex in verbal fluency as revealed by voxel-based lesion symptom mapping. *Journal of the International Neuropsychological Society*, **12**. 896–900.
- Beatty, W. W., Monson, N. és Goodkin, D. E. (1989): Access to semantic memory in Parkinson's disease and multiple sclerosis. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology*, **2**. 3. sz. 153–162.
- Benton, A. és Hamsher, K. (1976): *Multilingual Aphasia Examination*. University of Iowa, Iowa City.
- Bolla, K. I., Lindgren, K. N., Bonaccorsy, C. és Bleecker, M. L. (1990): Predictors of verbal fluency (FAS) in healthy elderly. *Journal of Clinical Psychology*, **46**. 623–628.
- Bousfield, W. A. (1953): The occurrence of clustering in the recall of randomly arranged associates. *The Journal of General Psychology*, **49**. 229–240.
- Bull, R., Johnson, R. S. és Roy, J. A. (1999): Exploring the roles of the visuo-spatial sketchpad and central executive in children's arithmetical skills: View from cognition and developmental neuropsychology. *Developmental Neuropsychology*, **15**. 421–442.
- Bull, R. és Scerif, G. (2001): Executive functioning as predictor of children mathematical ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology*, **19**. 273–293.
- Brown, T. E. (2005): Attention deficit disorder: The unfocused mind in children and adults. Yale University Press, New Haven, CT.
- Dawson, P. és Guare, R. (2004): *Executive Skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*. The Guilford Press, New York, NY.
- De Beni, R., Palladino, P., Pazzaglia, F. és Cornoldi, C. (1998): Increases in intrusion errors and working memory deficit of poor comprehenders. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, **51**. 305–320.
- Delis, D. C., Kaplan, E. és Kramer, J. H. (2001): The Delis-Kaplan Executive Function System. The Psychological Corporation, San Antonio.
- Dempster, F. N. és Cooney, J. B. (1982): Individual differences in digit span, susceptibility to proactive interference, and aptitude/achievement test scores. *Intelligence*, **6**. 399–416.

- Dempster F. N. és Corkill, A. J. (1999): Individual differences in susceptibility to interference and general cognitive ability. *Acta Psychologica*, 101. 395–416.
- Diamond, A., Carlson, S. M. és Beck, D. (2005): Preschool children's performance in task switching on the Dimensional Change Card Sorting task: Separating the dimensions aids the ability to switch. *Developmental Neuropsychology*, 28. 689–729.
- Elvevag, B., Fisher, J. E., Gurd, J. M. és Goldberg, T. E. (2002): Semantic clustering in verbal fluency: Schizophrenic patients versus control participants. *Psychological Medicine*, 32. 909–917.
- Espy, K. A., Bull, R. és Senn, T. E. (2004): Using the Shape School to understand the task demands that invoke executive control. *Journal of International Neuropsychological Society*, 1. 24. sz.
- Espy, K. A. és Wiebe, S. A. (2008): Short-term memory, Working Memory, and Executive Functioning in Preschoolers: Longitudinal Predictors of Mathematical Achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33. 3. sz. 205–228.
- Gathercole, S. E., Brown, L. és Pickering, S. J. (2003): Working memory assessments at school entry as longitudinal predictors of National Curriculum attainment levels. *Educational and Child Psychology*, 20. 109–122.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C. és Stegmann, Z. (2004): Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 18. 1–16.
- Gathercole, S. E. és Pickering, S. J. (2000a): Assessment of working memory in six and seven year old children. *Journal of Educational Psychology*, 92. 377–390.
- Gathercole, S. E. és Pickering, S. J. (2000b): Working memory deficits in children with low achievement in national curriculum at 7 years of age. *British Journal of Educational Psychology*, 70. 177–194.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C. és Stegmann, Z. (2004): Working memory skills and educational attainment: Evidence from National Curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 18. 1–16.
- Gernsbacher, M. A. (1993): Less Skilled Readers Have Less Efficient Suppression Mechanisms. *Psychological Science*, 4. 5. sz. 294–298.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C. és Kenworthy, L. (1996): *Behavior Rating Inventory of Executive Function*. Psychological Assessment Resources, Lutz, FL.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C. és Kenworthy, L. (2000): *Behavior Rating Inventory of Executive Function: Professional Manual*. Psychological Assessment, Lutz, FL.
- Goldberg, E. (2001): *The Executive Brain: Frontal lobes and the civilized mind*. Oxford University Press, New York.
- Grace, J. és Malloy, P. F. (2001). *Frontal Systems Behavior Scale (FrSBe): Professional manual*. Psychological Assessment Resources, Lutz, FL.
- Gruen, A. K., Frankle, B. C. és Schwartz, R. (1990): Word fluency generation skills of head-injured patients in an acute trauma center. *Journal of Communication Disorders*, 23. 163–170.
- Gruenewald, P. J. és Lockhead, G. R. (1980): The free recall of category examples. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and memory*, 6. 3. 225–241.
- Halperlin, J. M., Healey, J. M., Zeitchik, E., Ludman, W. L. és Weinstein, L. (1989): Developmental aspects of linguistic and mnemonic abilities in normal children. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 11. 518–528.
- Heaton, R. K., Chelune, G. J., Talley, J. L., Kay, G. C. és Curtiss, G. (1993): *Wisconsin card sorting test*. Manual. Psychological Assessment Resources, Odessa, FL.
- Hewett, L. J., Nixon, S. J., Glenn, S. W. és Parsons, O. A. (1991): Verbal fluency deficit in female alcoholics. *Journal of Clinical Psychology*, 47. 716–720.
- Ho, A. K., Sahakian, B. J., Robbins, T. W., Barker, R. A., Rosser, A. E. és Hodges, J. R. (2002): Verbal fluency in Huntington's disease: A longitudinal analysis of phonemic and semantic clustering and switching. *Neuropsychologia*, 40. 1277–1284.
- Hooper, S. H., Swartz, C. W., Wakely, M. B., de Kruijff, R. E. L., Montgomery, J. W. (2002): Executive functions in elementary school children with and without problems in written expression. *Journal of Learning Disabilities*, 35. 1. sz. 57–68.
- Hughes, C. és Graham, A. (2002): Measuring executive functions in childhood: Problems and solutions? *Child and Adolescent Mental Health*, 7. 131–142.
- Hurks, P. P. M., Hendriksen, J. G. M., Vles, J. S. H., Kalf, A. C., Feron, F. J. M., Kroes, M., van Zeben, T. M. C. B., Steyaert, J. és Jolles, J. (2004): Verbal fluency over time as a measure of automatic and controlled processing in children with ADHD. *Brain and Cognition*, 55. 3. sz. 535–544.
- Jarvis, H. L. és Gathercole, S. E. (2003): Verbal and nonverbal working memory and achievements on national curriculum tests at 11 and 14 years of age. *Educational and Child Psychology*, 20. 123–140.
- Kertesz, Á., Appell, J., & Fisman, M. (1986): The dissolution of language in Alzheimer's disease. *Canadian Journal of Neurological Science*, 13. 415–418.

- Koren, R., Kofman, O. és Berger, A. (2005): Analysis of word clustering in verbal fluency of school-aged children. *Archives of Clinical Neuropsychology*, **20**. 1087–1104.
- Korkman, M., Kirk, U. és Kemp, S. (1998): *NEPSY: A Developmental Neuropsychological Assessment*. Psychological Corporation, San Antonio, TX.
- Laine, M. és Niemi, J. (1988): Word fluency production strategies of neurological patients: Semantic and letter based clustering. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, **10**. 28.
- Lehto, J. (1995): Working memory and school achievement in the ninth form. *Educational Psychology*, **15**. 271–281.
- Levin, H. S., Song, J., Ewing-Cobbs, L., Chapman, S. B. és Mendelsohn, D. (2001): Word fluency in relation to severity of closed head injury, associated frontal brain lesions, and age at injury in children. *Neuropsychologia*, **39**. 122–131.
- Lorsbach, T. C., Wilson, S. és Reimer, J. F. (1996): Memory for relevant and irrelevant information: Evidence for deficient inhibitory processes in language/learning disabled children. *Contemporary Educational Psychology*, **21**. 447–466.
- McLean, J. F. és Hitch, J. (1999): Working memory impairments in children with specific arithmetical learning difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, **74**. 240–260.
- McCloskey, G., Perkins, L. A. és Van Divner, B. (2009): *Assessment and Intervention for Executive Function Difficulties (School-Based Practice in Action)*. Taylor & Francis Group, New York.
- Mészáros Á., Kónya, A. és Kas B., (megjelenés alatt): Verbális fluenciateszt. Tesztfelvételi és pontozási útmutató. *Alkalmazott Pszichológia*.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. és Wager, T. D. (2000): The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex „Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, **41**. 1. sz. 49–100.
- Monsell, S. és Bruce, V. (1996): *Control of mental processes*. Unsolved mysteries of the mind: Tutorial essays in cognition. 93–148.
- Morris, N. és Jones, D. M. (1990): Memory updating in working memory: The role of central executive. *British Journal of Psychology*, **81**. 111–121.
- Ozonoff, S. és Jensen, J. (1999): Brief report: Specific executive function profiles in three neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **29**. 171–177.
- Parkin, A. J. (1998): The central executive does not exist. *Journal of the International Neuropsychological Society*, **4**. 518–522.
- Piatt, A. L., Fields, J. A., Paolo, A. M. és Tröster, A. I. (1999): Action (verb naming) fluency as an executive function measure: convergent and divergent evidence of validity. *Neuropsychologia*, **37**. 1499–1503.
- Randolph, C., Braun, A. R., Goldberg, T. E. és Chase, T. N. (1993): Semantic fluency in Alzheimer’s, Parkinson’s, and Huntington’s disease: Dissociation of storage and retrieval failures. *Neuropsychology*, **7**. 1. sz. 82–88.
- Raskin, S. A. és Rearick, E. (1996): Verbal fluency in individuals with mild traumatic brain injury. *Neuropsychology*, **10**. 416–422.
- Raskin, S. A., Sliwinski, M. és Borod, J. C. (1992): Clustering strategies on tasks of verbal fluency in Parkinson’s disease. *Neuropsychologia*, **30**. 95–99.
- Riva, D., Nichelli, F. és Devoti, M. (2000): Developmental aspects of verbal fluency and confrontation naming in children. *Brain and language*, **71**. 267–284.
- Robert, P. H., Lafont, V., Medecin, I., Berthet, L., Thauby, S., Baudu, C. és mtsaik (1998): Clustering and switching strategies in verbal fluency tasks: Comparison between schizophrenics and healthy adults. *Journal of the International Neuropsychological Society*, **4**. 539–546.
- Ruff, R. M., Light, R. H., Parker, S. B. és Levin, H. S. (1997): The psychological construct of word fluency. *Brain and Language*, **57**. 394–405.
- Russell, J., Jarrold, C. és Henry, L. (1996): Working memory in children with autism and with moderate learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **37**. 673–686.
- Sauzéon, H., Lestage, P., Raboutet, C., N’Kaoua, B. és Claverie, B. (2004): Verbal fluency output in children aged 6–16 as a function of the production criterion: Qualitative analysis of clustering, switching processes, and semantic network exploitation. *Brain and Language*, **89**. 192–202.
- Spreen, O., & Strauss, E. (1991): *A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary*. New York: Oxford University Press.
- Spreen, O. és Strauss, E. (1998): *A compendium of neuropsychological tests: administration, norms, and commentary*. 2. kiadás. Oxford University Press, New York.
- Stroop, J. R. (1935): Studies of interference in sserial verbal reactions. *Journal of experimental Psychology*, **18**. 643–662.
- Stuss, D. T. (1992): Biological and psychological development of executive fonctions. *Brain and Cognition*, **20**. 8–23.
- Stuss, D. T., Alexander, M. P., Hamer, L., Palumpo, C., Dempster, R., Binns, M. és mtsaik (1998): The effect of local anterior and posterior brain lesions on verbal fluency. *Journal of the International Neuropsychological Society*, **4**. 265–278.

- Stuss, D. T. és Alexander, M. P. (2000): Executive functions and the frontal lobes: A conceptual view. *Psychological Research*, **63**. 289–298.
- Swanson, H. L. (1993): Working memory in learning-disabled readers: Is the phonological loop more important than the executive system? *Journal of Experimental Child Psychology*, **56**. 87–114.
- Swanson, H. L. (1999): Reading comprehension and working memory in learning-disabled readers: Is the phonological loop more important than the executive system? *Journal of Experimental Child Psychology*, **72**. 1–31.
- Swanson, H. L., Ashbaker, M. H. és Lee, C. (1996): Learning-disabled readers working memory as a function of processing demands. *Journal of Experimental Child Psychology*, **61**. 242–275.
- Temple, C. M. (1997): *Developmental cognitive neuropsychology*. Psychology Press, Hove, UK.
- Thompson, H. L. és Gathercole, S. E. (2006): Executive Functions and Achievements in School: Shifting, Updating, Inhibition, and Working Memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, **20**. 745–759.
- Tombaugh, T. N., Kozak, J. és Rees, L. (1999): Normative data stratified by age and educational for two measures of verbal fluency: FAS and animal naming. *Archives of Clinical Neuropsychology*, **14**. 2. 167–177.
- Tröster, A. I., Fields, J. A., Testa, J. A., Paul, R. H., Blanco, C. R., Hames, K. A., Salmon, D. P. és Beatty, W. W. (1998): Cortical and subcortical influences on clustering and switching in the performance of verbal fluency tasks. *Neuropsychologia*, **36**. 295–304.
- Troyer, A. K. (2000): Normative data for clustering and switching on verbal fluency task. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, **22**. 3. sz. 370–378.
- Troyer, A. K., Moscovitch, M. és Winocur, G. (1997): Clustering and switching as two components of verbal fluency: evidence from younger and older healthy adults. *Neuropsychology*, **11**. 138–146.
- Troyer, A. K., Moscovitch, M., Winocur, G., Alexander, M. P. és Stuss, D. (1998a): Clustering and switching on verbal fluency: the effects of focal frontal- and temporal-lobe lesions. *Neuropsychologia*, **36**. 499–504.
- Troyer, A. K., Moscovitch, M., Winocur, G., Leach, L. és Freedman, M. (1998b): Clustering and switching on verbal fluency tests in Alzheimer's and Parkinson's disease. *Journal of the International Neuropsychological Society*, **4**. 137–143.
- Wilson, B. A., Alderman, N., Burgess, P. W., Emslie, H. és Evans, J. J. (1996): *BADS: Behavioural Assessment of the Dysexecutive Syndrome*. Thames Valley Test Company, Bury St. Edmunds, UK.
- Wixted, J. T. és Roher, D. (1994): Analyzing the dynamic of free recall: An integrative review of the empirical literature. *Psychonomic Bulletin & Review*, **1**. 89–106.

Számítógépes adaptív tesztelés

A technológia fejlődésével a papír-ceruza tesztek (PP) használatát fokozatosan felváltja a technológia-alapú mérés-értékelés (Technology Based Assessment, TBA) (van der Linden, 2000). Ennek legelterjedtebb formája a számítógép-alapú tesztelés (Computer Based Testing, CBT), ahol a tanulók tesztelése számítógép előtt folyik, ami számos előnnyel jár mind a vizsgázók, mind a vizsgáztatók számára (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008). Többek között megbízhatóbbá válik a tesztelés, az eredmények azonnal hozzáférhetőek, a mérési idő lerövidül, és a vizsgáztatás egyéb körülményei, kontextuális információi is mérhetővé válnak (Csapó, Lőrincz és Molnár, megjelenés alatt). A számítógépes tesztelésre való áttérés történhet a PP tesztek digitalizálásával. Ebben az esetben csak a tesztet közvetítő médium változik meg, a feladatok sorrendje lineáris marad (Fix Item Testing, FIT) (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008). A számítógép adta lehetőségek igazi kihasználása az adaptív tesztek (Computerized Adaptive Testing, CAT) alkalmazásával valósulhat meg (Kárpáti, Molnár, Tóth és Főző, 2008). Adaptív tesztelés során minden vizsgázó a saját képességszintjéhez illeszkedő tesztet kap, ezáltal személyre szabottá válik a tesztelés (Way, 2006).

Az adaptív tesztelés ötlete már a századforduló első éveiben felvetődött, gyakorlati megvalósítása csak a számítógépek elterjedésével vált lehetővé (Linacre, 2000). Használata nemzetközi viszonylatban egyre inkább terjed, és egyre több cég használnál részben vagy egészében adaptív blokkokat. Elsősorban az Egyesült Államokban, de Európa mind több országában is használnak adaptív teszteket a tanulók vizsgáztatásra, képességmérésére (Meijer és Nering, 1999).

A CAT egyre nagyobb mérvű elterjedésének lehetősége teszi indokolttá a téma mélyebb vizsgálatát. A tanulmány áttekintést ad az adaptív tesztelés történeti előzményeiről, jelenlegi alkalmazásairól és az adaptív tesztelés folyamatáról, végül bemutatja a CAT főbb típusait és alkalmazási területeit.

Történeti előzmények

Az adaptív tesztelés eredete 1905-re vezethető vissza és Alfred Binet IQ-tesztjeinek kidolgozásához kötődik (van der Linden, 2000). Binet elsősorban egyéni diagnózissal foglalkozott, nem várhatta el, hogy mindenki ugyanazt a szintet teljesítse. Kidolgozott egy stratégiát, mellyel személyre szabottá tehető a vizsgát: a gyerekek életkora alapján sorolta be az itemeket. A vizsgálatot a gyerek korának megfelelő kérdéssel kezdte, és a tesztelés során a vizsgázó képességeihez mérten addig kapott egyre nehezebb kérdése-

ket, amíg szintje bemérhetővé vált (*Linacre*, 2000). Ez a módszer azonban csak egyéni tesztelést tett lehetővé. A tesztelés nagy mintán való megvalósítása először a hadsereg keretein belül történt (Office of Naval Research; Navy Personnel Research and Development Center; Air Force Human Resources Laboratory; Army Research Institute) (*Wainer*, 2000). Hamar felismerték a CAT előnyeit, és széleskörű elméleti kutatásokat indítottak, melynek során számos, adaptív tesztelést megvalósító pszichometriai program került kifejlesztésre (ASVAB). A CAT igazán széles körű alkalmazása azonban a számítógépek elterjedésével vált lehetővé.

Frederic Lord volt az első az 1960-as évek végén, aki számítógépen valósította meg az item nehézségintjének a vizsgázó képességszintjével való összehangolását (*Way*, 2006). A vizsga egy közepes nehézségi szintű itemmel kezdődött. Ha a vizsgázó helyesen válaszolt, kissé nehezebb kérdést kapott, ha viszont helytelen választ adott, akkor kissé könnyebb kérdéssel folytathatta. A vizsga addig folytatódott, míg a szintje beméréséhez elegendő számú itemre tudott válaszolni (*Weiss*, 2004).

1973-ban Weiss dolgozott ki egy Binet logikáján alapuló számítógépes tesztet, melyet 'stratified adaptive' vagy 'stradaptív' tesztnek nevezett. A teszt Binet-éhez hasonló itembankot használt, az itemeket szintenként csoportosítva, a különbség az itemek közvetítésében és a teszt befejezésében volt (*Weiss*, 1973).

Wainer és Kiely (1987) fejlesztette tovább az adaptív tesztek; itemek helyett úgynevezett tesztleteket használtak. A tesztlet rövid, néhány itemből álló kérdések csoportja. Ezek voltak az első nem item-alapú adaptív tesztek, használatuk később igen népszerűvé vált (*Wainer és Kiely*, 1987).

Az első adaptív teszteknél a klasszikus tesztelmélet módszereit használták az itemek kalibrációjára, a valószínűségi tesztelmélet (Item Response Theory, IRT) elterjedése óta e módszerek segítségével kalibrálják be az itemek nehézségi szintjét, mely jóval pontosabb kalibrálást tesz lehetővé (*Eggen*, 2004; *Al-A'ali*, 2007; *Weiss*, 2011).

Jelenlegi alkalmazások

Nemzetközi viszonylatban egyre elterjedtebb a CAT (*van der Linden*, 2000). A világ számos egyetemén foglalkoznak kutatócsoportok adaptív tesztekre irányuló kutatásokkal. Amerikában a minnesotai és a kansasi egyetemeken folynak jelentős kutatások. Európát tekintve Hollandiában a CITO és a Twente kutatócsoportja, Németországban az Aachen Egyetem RWTH kutatócsoportja, Angliában az NFER kutatócsoportja végez ilyen irányú vizsgálatokat. Az adaptív tesztekkel foglalkozó kutatók nemzetközi szervezete, az IACAT (International Association for Computerized Adaptive Testing) 2010-ben alakult, és célja az adaptív tesztelés pszichológia és oktatás terén történő fejlesztése és terjesztése. Az adaptív tesztek használata terén jelenleg az Amerikai Egyesült Államok jár az élen (*Weiss*, 2004). Az egyik legismertebb nagymintán alkalmazott teszt, a Graduate Management Admission Test (GMAT), az üzleti iskolák számára került kifejlesztésre. Kifejlesztője és működtetője az amerikai Graduate Management Admission Council, de ma már a világ több, mint 150 országában elérhető (*Frey és Seitz*, 2009; *Wainer*, 2000). Szintén amerikai a COMPASS tesztkészlet, melyet az American College Test (ACT) program során fejlesztettek ki, és a főiskolákra jelentkezők matematika és olvasáskészségét méri fel.

További amerikai adaptív felmérések a Measures for Academic Progress (MAP), a Virginia Standards of Learning Tests (SOL), valamint az Oregon Assessments of Knowledge and Skills (OAKS) (*Molnár*, 2010). Több amerikai tesztnek létezik adaptív verziója is: Graduate Record Examination, Computerized Placement Test (*Meijer és Nering*, 1999).

Európában kisebbek az online tesztelés hagyományai, de az utóbbi években itt is egyre több felmérésben alkalmaznak adaptív tesztek (*Molnár*, 2010). A Prog-

ram for International Assessment of Adult Competence (PIAAC) felmérése a felnőtt lakosság szövegértési és matematikai képességeit méri fel. A teszt 25 perces adaptív blokkokat tartalmaz, a számítógép a megoldás alapján adagolja a következő nehézségű blokkot. A TOEFL nyelvvizsga is adaptív rendszerű: összesen 4–4,5 órás számítógépes adaptív teszttel mérik a vizsgázók nyelvtani ismeretét, szókincsét, hallás utáni szövegértését és íráskészségét (Molnár, 2010). A holland CITO számos, az oktatás területén alkalmazandó adaptív tesztet dolgozott ki. A tesztek között szerepelnek matematikai, számolási, szókincsfelmérési tesztek, 4 éves kortól egészen felnőttkorig.

Az OECD PISA a legjelentősebb rendszerszintű, az oktatásban használatos felmérés. A felmérés három fő területet (szövegértés, matematika, természettudomány) mér, melyek három évenként ciklikusan ismétlődnek. A mérések jelenleg papíralapon folynak, de az OECD kísérleti méréseket tervez bevezetni az adaptív tesztelés megvalósítására vonatkozóan (Frei és Seitz, 2009). A tervek szerint a 2015-ös mérést a Pearson cég készíti elő, és várhatóan adaptív blokkokat is fog tartalmazni.

Hazánkban is léteznek adaptív modulokat alkalmazó tesztek. Ilyen a Vienna Test System magyarul is elérhető értékelő eszköze, mely a pszichológiai vizsgálatok széles területén alkalmazható, úgymint a klinikai, sport-, repülés-, személyiség-, neuro- és közlekedés-pszichológia. Az oktatás területén nagymintás vizsgálatokban is alkalmazható adaptív mérőeszköz bevezetése jelenleg az SZTE OK által folyamatban van (R. Tóth, Molnár, Latour és Csapó, 2011).

Az adaptív tesztek szigorú algoritmus szerint működnek (Linacre, 2000). A teszt kezdetén kiválasztásra kerül a kezdő item/stage amennyiben előzetes információk rendelkezésre állnak a vizsgázóról, akkor ezek felhasználásával, ha nem, akkor véletlenszerű kiválasztással az itembankból vagy annak részhalmazából. Rendszerint egy közepes nehézségű itemmel indul a tesztelés. Az adott item megoldása után egy újabb kiválasztása következik. Ha a vizsgázó jól válaszolt, egy nehezebbet kap, amennyiben hibázott, akkor könnyebbet (1. ábra). A program algoritmusa biztosítja, hogy minden soron következő item a vizsgázó képességeihez mért legyen.

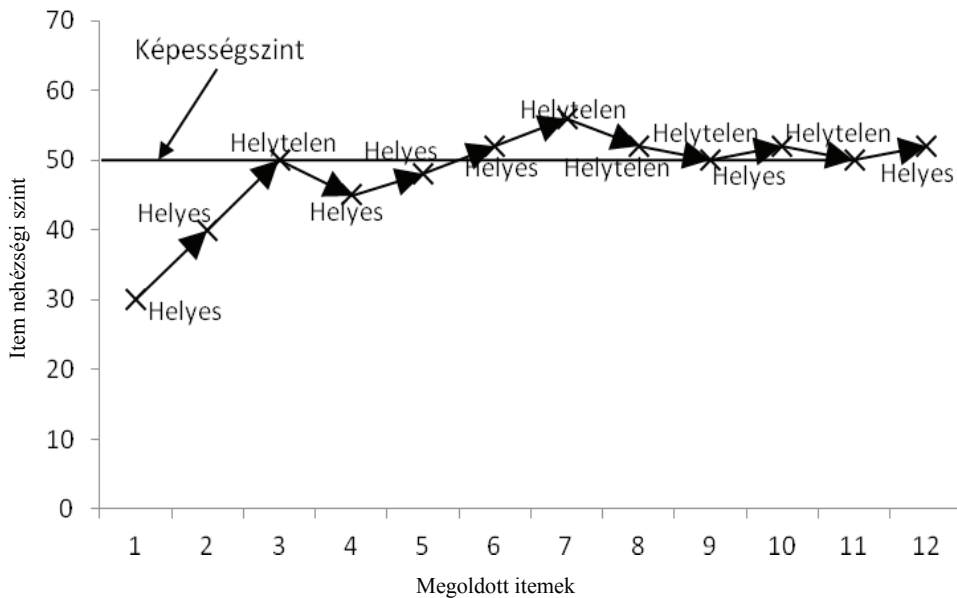
Az adaptív tesztelés folyamata

A megoldott itemeket a gép értékeli, és dönt arról, hogy szükséges-e új item kiválasztása, vagy a tesztelés véget ért. A tesztelés végén a vizsgázó azonnali visszajelzést kap elért eredményéről (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008; Eggen, 2004). Ez alapján a CAT individualizált teszt: a vizsgázók különböző itemekkel kezdenek és folytathatják a tesztet, és különböző lehet a megoldott itemek száma is. A CAT dinamikus, személyre szabott, a vizsgázó szintjéhez igazodik (Weiss, 2011).

A CAT előnyei és hátrányai

Az adaptív tesztek számos fontos előnnyel rendelkeznek a FIT tesztekhez képest. Linacre (2000), Wainer (2000), Eggen (2007), Tian (2007) és Cisar (2010) az adaptív tesztek következő előnyeit emelik ki:

- Biztonságosabbá válik a tesztelés. Mivel minden vizsgázó különböző kérdéseket kap, nincs lehetőség a kérdések előzetes „betanulására” (Wainer, 2000; Eggen, 2007; Tian, 2007).



1. ábra. Adaptív tesztlés (Linacre, 2000 alapján)

- Minden vizsgázó a saját sebességének megfelelően dolgozhat (a válaszadás gyorsasága további kiegészítő információ lehet) (Linacre, 2000; Tian, 2007).
- A vizsgázók saját szintjüknek megfelelő feladatokat kapnak. Így kiküszöbölhető, hogy a vizsgázók túl könnyű, illetve túl nehéz kérdéseket kapjanak, és ezáltal unalmassá váljon számukra a vizsga, valamint csökken a frusztráció (Wainer, 2000; Eggen, 2007).
- A tesztlési idő lerövidül, így kevésbé fárasztó a vizsgázók számára, és az értékelés is gyorsabbá, egyszerűbbé válik (Linacre, 2000; Tian, 2007).
- Az adaptív tesztlés individualizált jellege miatt a pontosabb képesség-felmérés lehetőségét teremti meg (Linacre, 2000).

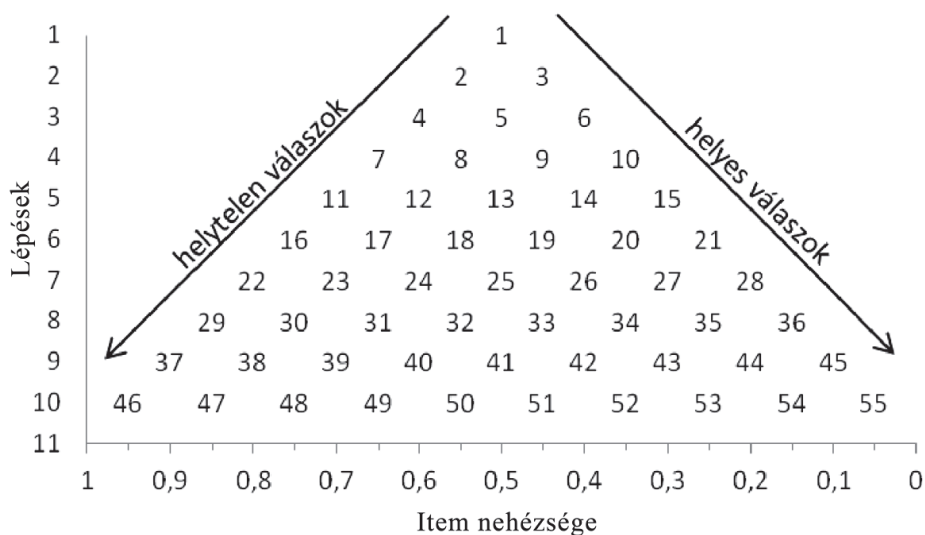
Azokban a CAT hátrányokkal és korlátokkal is rendelkezik, melyek közül a legfontosab-
bak (Linacre, 2000; Wainer, 1987; Wainer, 2000; Meijer és Nering, 1999; Cisar, 2010):

- Az adaptív teszteknek jóval nagyobb az előállítási költségük, mint a fix teszteknek (Linacre, 2000; Wainer, 2000; Meijer és Nering, 2000).
- Nincs lehetőség a tesztek visszamenőleges áttekintésére (Linacre, 2000; Wainer, 2000).
- A lineáris teszteknel a vizsgázónak lehetősége van kérdéseket kihagyni, és utólag visszatérni rájuk. A legtöbb adaptív teszt nem engedi ezt a lehetőséget (Wainer, 2000; Cisar, 2010).
- Az itemek nagyon precíz kalibrálást igényelnek (Linacre, 2000; Cisar, 2010).
- Az item elhelyezkedése befolyásolhatja a megoldást: ugyanaz az item a tesztben elfoglalt helyétől függően lehet könnyebben, illetve nehezebben megoldható (Wainer, 1987).
- Az előző item véletlenül információt szolgáltat a következő item számára (kereszt-információ) (Wainer, 1987).
- Az adaptív tesztek nem alkalmasak minden tantárgy és képesség mérésére (Linacre, 2000; Cisar, 2010).

A CAT típusai

A felmérések céljától függően többféle adaptív teszttípus került kifejlesztésre. Az item-alapú vagy teljes adaptív teszt esetében a következő item csak akkor választódik ki, mikor az előzőt megválasztják. Ilyenek voltak a legkorábbi, például a Lord által készített, úgynevezett rugalmas szintű (flexilevel) tesztek (Lord, 1971; Pypers, 2010) és az elágazó, sorozatos vagy piramis-tesztek ('branched', 'sequential', 'pyramidal') (Larkin és Weiss, 1974).

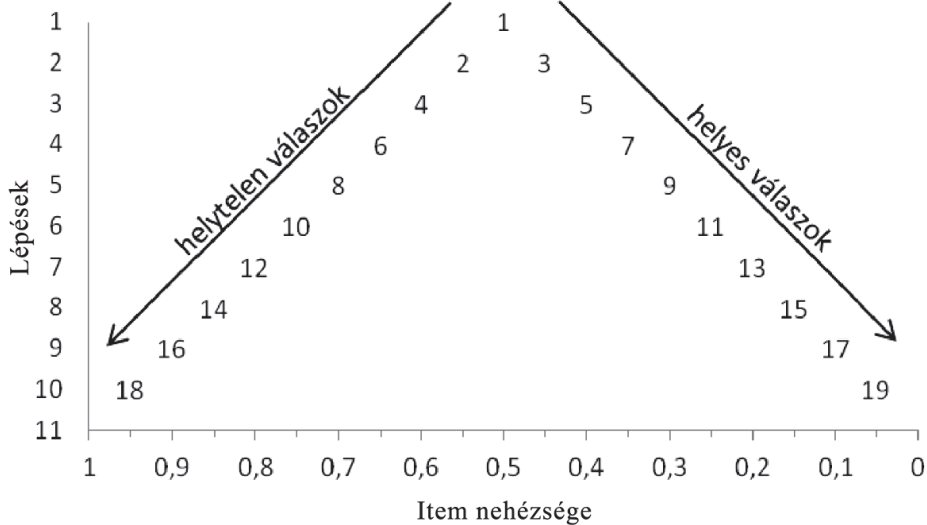
A 2. ábra egy 10 lépcsős, állandó lépésközű piramis-teszt sematikus ábrázolását mutatja (Weiss, 1974 alapján).



2. ábra. Piramis-teszt struktúrája (Weiss, 1974 alapján)

Az első item a piramis csúcsán helyezkedik el, és közepes nehézségi szintű. A második item az első megoldásától függően lehet nehezebb vagy könnyebb, vagyis kétféle. Ennek megfelelően a harmadik szinten háromféle nehézségű item helyezkedik el, és így tovább, míg a teszt véget nem ér, így minden szinten a szint sorszámával megegyező mennyiségű itemre van szükség. Egy tízlépcsős piramis 55 itemet igényel. Az állandó lépésközű ('constant step size') piramissnál az itemek nehézségi foka mindig egyenlő mértékben változik, míg a csökkenő lépésközű ('decreasing step size') piramissnál az elején nagyobb különbségek vannak az itemek nehézségi fokában, a végén pedig egyre kisebbek. Ezzel a módszerrel jelentős időmegtakarítás érhető el (Weiss, 1974).

A rugalmas szintű tesztek jelentik a minimalista adaptív tesztek alapját (3. ábra). Ezek abban különböznek a piramis-tesztektől, hogy minden item különböző nehézségi szintű, egy-egy item megválaszolása után a nehézségi szintben legközelebb álló, meg nem választott item következik (Betz és Weiss, 1975). Így a piramis-tesztekhez képest jóval kevesebb számú item (10 lépcsős tesztnél 19) elegendő. Az értékelés is egyszerűbb, mivel tulajdonképpen minden vizsgázó, aki ugyanazt a pontszámot érte el, ugyanazt a tesztet írta. E tesztek alkalmazásának hátránya, hogy az alacsony itemszám miatt a mérés precizitása erősen gyengülhet (Pypers és Lilley, 2010).



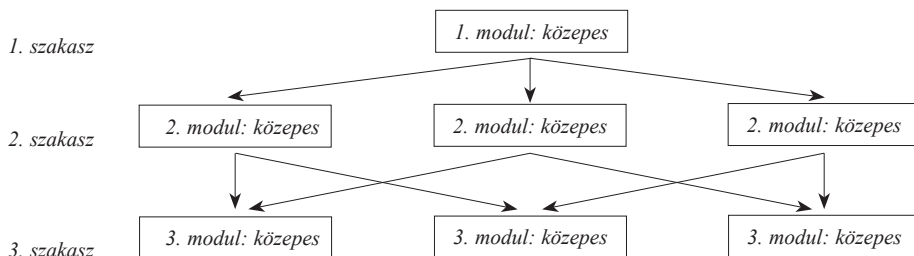
3. ábra. Rugalmas szintű teszt (Betz és Weiss, 1975 alapján)

Az önadaptív teszt (Self Adaptive Test, SAT) annyiban különbözik a fent említett flexilevel vagy piramis-tesztektől, hogy a vizsgázó minden egyes lépés után maga dönthet, hogy a következő lépésben a könnyebb vagy nehezebb itemet kéri (Vispoel, 1998). Nagy előnye ennek a tesztelésnek, hogy jelentősen csökkenti a vizsgadrukkot (Wise, Plake, Johnson és Roos, 1992; Roos, Wise és Plake, 1997). Pitkin és Vispoel (2001) viszont arra a következtetésre jutottak, hogy habár a SAT valóban csökkenti a vizsgadrukkot, valamint növeli az elért pontszámokat, viszont kevésbé megbízható. Mivel a vizsgázó maga döntheti el, hogy a következő lépésben milyen nehézségű itemet kér, gyakran nem a képességszintjéhez mérten, hanem izgalmi állapotához viszonyítva választ. Másik fontos hátránya, hogy jelentősen megnöveli a tesztelés időtartamát.

A rétegzett-adaptív ('stratified-adaptive') vagy stradaptív teszteknel az itemek nehézségi szintjüknek megfelelően rétegekbe ('strata') vannak csoportosítva. A tesztelés az előző típusoktól eltérően nem közepes szinten, hanem a vizsgázótól előzetesen bekért információk alapján a vizsgázó képességszintjén kezdődik. Egy-egy item megoldása után a vizsgázó a legközelebbi réteg meg nem oldott feladatát kapja. Ezeknek a teszteknek egyedi tulajdonsága, hogy az itemek sorrendje előre kiszámíthatatlan, sokkal több variáció lehetséges, mint a piramis- vagy a flexilevel teszteknel, és ezáltal precízebb mérést tesznek lehetővé (Weiss, 1973).

A nem item-alapú tesztek közül a legegyszerűbb szerkezetűek az úgynevezett kétszakaszos ('two-stage') tesztek. Ezeknél először minden vizsgázó ugyanazt a kezdő tesztet ('routing test') kapja, mely vegyesen tartalmaz könnyebb és nehezebb itemeket. Ezen a teszten elért eredménye alapján kapja a vizsgázó a második részben a saját szintjéhez illeszkedő felmérő tesztet ('measurement test') (Weiss, 1974).

A többszakaszos teszteknel (Multi-Stage Test, MST) ez több szakaszban ismétlődik (4. ábra). Annak ellenére, hogy az item-alapú adaptív teszt esetében feleannyi item elegendő, mint a szakaszos teszteknel, az utóbbi években mégis a többszakaszos tesztek váltak népszerűbbé (Eggen, 2007). Számos nagymintás teszt alkalmaz többszakaszos tesztet, például a NAEP (National Assessment of Educational Progress) vagy a TOEFL (Test of English as a Foreign Language) (Keng, 2008).



4. ábra: Többszakaszos teszt struktúrája (Keng, 2008 alapján)

További nem item-alapú tesztek Wainer és Kiely (1987) tesztjei, melyeknél itemek helyett tesztleteket javasoltak a kiválasztás alapjául. A tesztlet egy rövid, néhány itemből álló összefüggő teszt, mint például egy rövid szövegre vagy egy térképre, táblázatra vagy grafikonra vonatkozó tesztkérdések csoportja (Keng, 2000). Wainer, Bradlow, és Du (2000) több előnyét említi a tesztletek alkalmazásának: egyrészt csökkenti a különálló, kis itemek feletti aggályokat, másrészt időhatékony, mivel egy szöveghez vagy táblázathoz számos kérdés tartozhat. A tesztletek egyik alkalmazása a CAST (Computer Adaptive Sequential Testing), ahol a vizsga egy közepes nehézségű tesztlettel kezdődik, és ezt követően a vizsgázó választától függően kap könnyebb, nehezebb vagy az előzővel megegyező nehézségű tesztletet (Luecht, 2000). Az MSF (Multiple Form Structure) szintén tesztleteket alkalmazó CAT (Armstrong, 2004).

Összefoglalás

A technológia elterjedése nemcsak mindennapi életünket, hanem az oktatás folyamatát is jelentős mértékben befolyásolja. A mérés-értékelés területén is jelentős változások történtek, a hagyományos tesztelést egyre inkább felváltja a számítógép-alapú mérés, melynek ma ismert legfejlettebb formája a számítógép-alapú adaptív tesztelés. Nemzetközi viszonylatban egyre több egyetemen foglalkoznak kutatócsoportok adaptív tesztek fejlesztésével, és több nagymintás tesztnek dolgozták ki az adaptív verzióját.

Adaptív tesztelés során a vizsgázók a saját képességszintjüknek megfelelő feladatokat kapnak, és az értékelés is az egyéni teljesítmények alapján történik. Így számos előnnyel rendelkeznek a fix tesztekkel szemben, a tesztelés a vizsgázó képességszintjéhez alakítható, lerövidül a tesztelési idő és az értékelés is gyorsabbá, egyszerűbbé válik.

Azonban vannak a CAT bevezetésének korlátai is. Akár papír-ceruza tesztről történik az átállás, akár számítógépes fix tesztről, számos tényezőt kell figyelembe venni, hogy a kétféle teszt összehasonlíthatóságát biztosítani lehessen. Ilyenek a médiahatáson kívül az itemek különböző elhelyezkedése során fellépő nehezebb vagy könnyebb megoldhatóság, a kereszt-információ problémája, vagy az eltérő pontozási lehetőségek.

A nemzetközi kutatások során az adaptív tesztek számos típusát fejlesztették ki. Az item-alapú tesztek közül a legkorábbiak a rugalmas szintű, úgynevezett flexilevel tesztek és a piramis-tesztek voltak. Ezeknél a tesztelés során a következő item az előző itemre adott válasz függvényében került kiválasztásra. További item-alapú teszt az önadaptív teszt, melynek fő előnye, hogy jelentősen csökkenti a vizsgadrukkot, ezáltal növelve az elért teljesítményt. Papír és ceruza tesztekéről való átállás során leggyakrabban a nem item-alapú tesztet vezetik be, ezek közül is a kétszakaszos, többszakaszos és a tesztlet-alapú tesztet. A kétszakaszos tesztnekél először minden vizsgázó ugyanazt a kezdő

tesztet kapja, majd a megoldás alapján kap a második részben egy képességéhez igazodó differenciált tesztet. A többszakaszos teszteknel ez több szakaszban ismétlődik. A tesztlek rövid, egy-egy táblázatra, grafikonra vagy szövegre vonatkozó tesztkérdések csoportjai. Alkalmazásuk előnye, hogy az item-alapú tesztek számos hátránya kiküszöbölhető velük, úgymint az item helyzetéből adódó eltérő nehézség vagy a keresztinformáció.

A számítógépes adaptív tesztek új lehetőséget teremtenek a mérés-értékelés terén. Szélesebb körben való elterjedésük mind a pedagógia, mind a pszichológia területén számtalan olyan lehetőséget kínálnak, melyek illeszkednek a technológia adta lehetőségekhez és napjaink elvárásaihoz.

Irodalomjegyzék

- Al-A'ali, M. (2007): Implementation of an improved adaptive testing theory. *Educational Technology & Society*, 10. 4. sz. 80–94.
- Armstrong, R. D., Jones, D. H., Koppel, N. B. és Pashley, P. J. (2004): Computerized adaptive testing with multiple-form structures. *Applied Psychological Measurement*, 28. sz. 147–164.
- Betz, N. E. és Weiss, D. J. (1975): *Empirical and simulation studies of flexilevel ability testing*. (Research Report 75-3). University of Minnesota, Department of Psychology, Psychometric Methods Program, Minneapolis.
- Čisar, S. M., Radosav, D., Markoski, B., Pinter, R. és Čisar, P. (2010): Computer adaptive testing of student knowledge. *Acta Polytechnica Hungarica*, 7. 4. sz. 139–152.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2008): A papír alapú tesztetől a számítógépes adaptív tesztelésig: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, 18. 3–4. sz. 3–16.
- Csapó Benő, Lőrincz András és Molnár Gyöngyvér (megjelenés alatt): Innovative assessment technologies in educational games designed for young students. In: Ifenthaler, D., Eseryel, D. és Ge, X.: *Assessment in game-based learning: foundations, innovations, and perspectives*. Springer, New York.
- Eggen, T. J. H. M. (2004): *Contributions to the theory and practice of computerized adaptive testing*. Citogroep Arnhem, Netherlands.
- Eggen, T. J. H. M. (2007): Choices in CAT models in the context of educational testing. In: Weiss, D. J. (szerk.): *Proceedings of the 2007 GMAC Conference on Computerized Adaptive Testing*.
- Frey, A. és Seitz, N. N. (2009): Multidimensional adaptive testing in educational and psychological measurement: Current state and future challenges. *Studies in Educational Evaluation*, 35. 2–3. sz. 89–94.
- Kárpáti Andrea, Molnár Gyöngyvér, Tóth Péter és Főző Attila (2008, szerk.): *A 21. század iskolája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Keng, L., Tusng-Han, H., Tzu-An, C. és Dodd, B. (2000): *A comparison of item and testlet selection procedures in computerized adaptive testing*. New York, N.Y.
- Keng, L. (2008): *A Comparison of the performance of testlet-based computer adaptive tests and multistage tests*. The University of Texas, Austin.
- Larkin, K. C. és Weiss, D. J. (1974): *An empirical investigation of computer-administered pyramidal ability testing* (Research Report 74-3). University of Minnesota, Department of Psychology, Psychometric Methods Program, Minneapolis.
- Linacre, J. M. Ph.D. (2000): *Computer-adaptive testing: A methodology whose time has come*. MESA Psychometric Laboratory, University of Chicago.
- Lord, F. M. (1971): The self-scoring flexilevel test. *Journal of Educational Measurement*, 8. 3. sz. 147–151.
- Luecht, R. M. (2000): Implementing the computer-adaptive sequential testing (CAST) Framework to mass produce high quality computer-adaptive and mastery tests. Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. New Orleans, LA.
- Meijer, R. R. és Nering, M. R. (1999): Computerized adaptive testing: Overview and introduction. *Applied Psychological Measurement*, 23. sz. 187–194.
- Molnár Gyöngyvér (2010): Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, 20. 7–8. sz. 22–34.
- Pitkin, A. K. és Vispoel, W. P. (2001): Differences between self-adapted and computerized adaptive tests: A meta-analysis. *Journal of Educational Measurement*, 38. 3. sz. 235–247.
- Pyper, A. és Lilley, M. (2010): *A comparison between the flexilevel and conventional approaches to objective testing*. CAA Konferencia, University of Hertfordshire.
- Roos, L. L., Wise, S. L. és Plake, B. S. (1997): The role of item feedback in self-adapted testing.

- Educational and Psychological Measurement*, 57. 1. sz. 85–98.
- R. Tóth Krisztina, Molnár Gyöngyvér, Latour, T. és Csapó Benő (2011): Az online tesztelés lehetőségei és a TAO platform alkalmazása. *Új Pedagógiai Szemle*, 61. 1–2–3–4–5. sz. 8–22.
- Tian, J., Miao, D. és Zhu Xia, G. J. (2007): An Introduction to the computerized adaptive testing. *US-China Education Review*, 4. 1. sz.
- van der Linden, W. J. és Glas, C. A. W. (2000, szerk.): *Computerized adaptive testing: Theory and practice*. Kluwer, Boston.
- Vispoel, W. P. (1998): Reviewing and changing answers on computer-adaptive and self-adaptive vocabulary tests. *Journal of Educational Measurement*, 35. 4. sz. 328–345.
- Wainer, H. és Kiely, G. (1987): Item clusters and computerized adaptive testing: A case for testlets. *Journal of Educational Measurement*, 24. sz. 185–201.
- Wainer, H. (2000): *Computerized adaptive testing: A primer*. 2. kiadás. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Wainer, H. (2000): CATs: Whither and whence. *Psicológica*, 21. sz. 121–133.
- Wainer, H., Bradlow, E. T. és Du, Z. (2000): Testlet response theory: An analog for the 3PL model useful in testlet-based adaptive testing. In: van der Linden, W. J. és Glas, C. A. W.: *Computerized adaptive testing: Theory and practice*. Kluwer, Dordrecht, Netherlands. 245–269.
- Way, W. D., Davis, L. L. és Fitzpatrick, S. (2006): *Practical questions in introducing computerized adaptive testing for K-12 assessments*. Pearson.
- Weiss, D. J. (1973): *The stratified adaptive computerized ability test* (Research Report 73-3). Psychometric Methods Program, Computerized Adaptive Testing Laboratory, University of Minnesota, Department of Psychology, Minneapolis.
- Weiss, D. J. (1974): *Strategies of ability measurement*. (Research Report 74-x). Psychometric Research Program, Department of Psychology, University of Minnesota, Minneapolis.
- Weiss, D. J. (2004): Computerized adaptive testing for effective and efficient measurement in counseling and education. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2. sz. 70–84.
- Weiss, D. J. (2011): Better data from better measurements using computerized adaptive testing. *Journal of Methods and Measurement in the Social Sciences*, 2. 1. sz. 1–27.
- Wise, S. L., Plake, S. S., Johnson, P. L. és Roos, S. L. (1992). A comparison of self-adapted and computerized adaptive achievement tests. *Journal of Educational Measurement*, 29. sz. 329–339.

Az olvasási stratégiák használatának hatása az olvasási teljesítményre

Az olvasásról alkotott képünk az elmúlt évtizedekben a társadalmi átalakulás következtében jelentősen változott. Az alapfokú oktatás feladata a tanulók felkészítése az egész életen át tartó tanulásra.

Célunk a negyedik és nyolcadik évfolyamos tanulók olvasásstratégia-használatának felmérése és az olvasásstratégia-használat szövegértésre gyakorolt hatásának vizsgálata. A tanulmányban az olvasási készségek és olvasási stratégiák közti különbségek tisztázására, az olvasási stratégiák szövegértésben betöltött szerepének szemléltetésére, valamint a hangosan gondolkodtatás módszerének és a protokollok elemzésének bemutatására vállalkoztunk.

Az olvasásról alkotott képünk az elmúlt évtizedekben a társadalmi átalakulás következtében jelentősen változott. Gyorsan változó világunk az alapfokú oktatástól megköveteli, hogy tanulóit az egész életen át tartó tanulásra készítse fel, mely a tanulók olyan képességekkel való felruházását jelenti, amelyek segítségével meglévő tudásukból új tudást tudnak létrehozni. A 21. századra az olvasás a civilizáció alapját alkotó „kommunikációs technikává” (Steklács, 2009, 19. o.) vált, melynek megfelelő szintű alkalmazása meghatározza a tanulók iskolai eredményességét. A jól működő olvasási képesség a tudás- és információszerzés alapvető eszköze, ezáltal befolyásolja a személyiség fejlődését és az egyén társadalomban elfoglalt helyét.

Olvasási készségek és olvasási stratégiák közti különbségek tisztázása

Az olvasási készség ('reading skill') automatikus és komplex tevékenység, melyben a részkészségek hierarchikus rendszert alkotnak, és amelynek eredményeként a gyakorlott olvasó fel tudja szabadítani figyelmét, így képes egyéb tevékenységekre koncentrálni, energiáit képes a tudatos ellenőrzésre fordítani (Báthory és Falus, 1997; A. Jászó, 1997). Az olvasás folyamatában akkor tudunk a megértésre összpontosítani, ha a dekódolás mint képesség automatikussá válik, ezáltal a munkamemóriában elég hely marad a jelentéskonstruáló folyamatok számára (Schellings, Aarnoutse és van Leeuwe, 2006). A képességek fejlődése hosszú folyamat, amely gyakorlás és a környezettel való kölcsönhatások révén valósul meg (Csapó, 2003), és a fejlődés, az optimalizáció és a hierarchizálódás szakaszain keresztül megy végbe (Nagy, 2000b).

Afflerbach, Pearson és Paris (2008) az olvasási készséget automatikus tevékenységként írják le, amely gyors, szakszerű és gördülékeny szövegértést eredményez, és általában a folyamat komponenseire vagy az ellenőrzésre vonatkozó tudatosság ('awareness') nélkül fordul elő.

Amikor a megértés mint képesség automatikussá válik, lehetőségünk nyílik figyelmen kívül a tervezés, nyomon követés és értékelés folyamataira koncentrálni, melyek elvégzése a legmagasabb szintű metakognitív képességek működését igényli. A metakognícióra épülnek a tanulók által alkalmazott olvasási stratégiák, melyeket Steklács (2009) az olvasás célja érdekében szándékosan alkalmazott kiválasztás, végrehajtás és monitorozás kognitív folyamatokként ír le. Ezen kognitív tevékenységek az olvasás megkezdése előtt, közben és után alkalmazhatók (Schellings, Aarnoutse és van Leeuwe, 2006). „A stratégiai olvasó jellemzője tevékenységeik rugalmassága és alkalmazkodóképessége az olvasás folyamatában.” (Afflerbach, Pearson és Paris, 2008, 368. o.)

A kulcs a képességek és stratégiák sikeres megkülönböztetéséhez annak meghatározása, hogy a megfigyelt tanulói tevékenységek automatikus vagy tudatos kontroll alatt állnak-e. A stratégikus és sikeres cselekvés érdekében elengedhetetlen a megfelelő cél, az eszközök és az őket összekötő út kijelölése. Ez eltér a készségektől, amelyeket ugyanazon módon lehet jól begyakorolni a különböző szituációkban. A megvalósult olvasás esetén az olvasási készségek és olvasási stratégiák egyensúlya jellemző, melyet az olvasás nehézsége (amelyet befolyásol a szöveg, a feladat, az olvasó és a kontextusbeli változók) határoz meg. „Amikor a tanulók megalapozott tudással rendelkeznek, könnyű szöveget és célokat kapnak, szokásos készségeiket alkalmazzák. Ezzel szemben, ha tudásuk hiányos, a szövegek nehezek, és az olvasási feladatok összetettek, több stratégia támogatja olvasás szükségességét.” (Afflerbach, Pearson és Paris, 2008, 371. o.)

Afflerbach, Pearson, és Paris (2008, 368. o.) tanulmánya alapján a stratégiák „szándékos, célorientált kísérletek, melyek arra irányulnak, hogy kontrollálják és módosítsák az olvasó igyekezetét, hogy dekódolja a szöveget, megértse a szavakat és a szöveg jelentését megalkossa”. Józsa és Steklács (2009, 377. o.), tanulmányában Almasit idézve az olvasási stratégiát a következőképpen definiálja: „Az olvasási stratégia az olvasás célja érdekében, a kiválasztás, a végrehajtás és a monitorizálás szándékosan alkalmazott kognitív folyamata.”

Metakognitív stratégiák használata és mérésének lehetőségei az olvasás folyamatában

A metakogníció magasabb szintű gondolkodást jelent, amely a technikai ismereteken és a szabályozás megvalósításán keresztül a tanulási célok elérésének ellenőrzése érdekében a tanulási folyamat közben észlelhető tevékenységeink befolyásolásáért felelős (Csíkos, 2006). Az olvasás területén ennek jelentősége abban rejlik, hogy ha a tanulók ismerik saját olvasási folyamataikat, szövegértési képességük javulni fog (Steklács, 2009). Ezen céloknak az általános iskolai oktatás nem tesz eleget, útját állja a gondolkodás fejlődésének és fejlesztésének (Csíkos, 2007). Olvasástanításunk alapvető problémája, hogy az olvasás célja az ismeretszerzésre vagy az esztétikai élményre irányul, ennek következtében két stratégia használatát részesítik előnyben a tanítók: élményszerzés céljából történő olvasáskor a szöveg globális feldolgozását, ismeretszerzés céljából történő olvasáskor a szöveg részenkénti feldolgozását. Ezen két módszer

alkalmazása nem támogatja a metakognitív stratégiák kialakulását (Csikos és Steklács, 2006).

Adamikné (2001) a hagyományos olvasástanítás módszere mellett angolszász mintára új technikát vezet be, melyet folyamatolvasásnak ('process reading') nevez. A program újítása a szövegfeldolgozás mozzanataiban nyilvánul meg, a program a szöveg feldolgozását problémamegoldásként kezeli. Steklács (2009) könyvében szintén a folyamatolvasásról mint a szövegértő olvasás fejlesztésének hatékony, olvasás közben használatos technikájáról ír, miszerint a tanulók elképzelik az olvasottakat ('imagine'), kifejtik, mi történik ('elaborate'), előrejelzést adnak a szöveg lehetséges folytatásáról ('predict') és megerősítik vagy elvetik az általuk adott előrejelzéseket ('confirm').

Almasi (2003, 6. o.) a tudáselemek három típusát különbözteti meg. A deklaratív tudást ('knowledge that') a feladat szerkezetéről és a célokról alkotott tudásként nevezi meg, a procedurális tudást ('knowing how') (Almasi, 2003, 7. o.) az adott feladatok teljesítésének, végrehajtásának hogyanjaként írja le, míg a feltételes tudás ('conditional knowledge') annak képessége, hogy megértsük, mikor és miért kell stratégiákat használni (Almasi, 2003).

A stratégiák használatának fontosságát a kezdők és szakértők közti különbségek megvilágításával célszerű szemléltetni. Tarkó (1999) tanulmányában rámutat a kezdő és gyakorlott olvasók közti különbségekre, miszerint a gyenge olvasók nem alkalmaznak olyan stratégiákat, melyek a gyakorlott olvasókra jellemzőek (a szöveg átfutása a szövegösszefüggések megtalálása érdekében, a szöveg ismételt elolvasása, az információk integrálása, tervezés, jegyzetelés, következtetés), és nem rendelkeznek megfelelő mennyiségű előzetes tudással a szövegekről.

A hangosan gondolkodtatás módszertani háttere

A hangosan gondolkodás módszerének alkalmazásakor a tanulókat arra kérjük, hogy a problémamegoldás ideje alatt gondolkodjanak hangosan. A módszer alkalmazásának célja, hogy a feladatteljesítés közben megjelenő kognitív és metakognitív tevékenységeket azonosítsuk. A hangosan gondolkodás protokolljai a vizsgált személyek problémamegoldás folyamatában verbalizált, saját megoldási folyamataikról való beszámolóit jelentik. A hangosan gondolkodás feladat különlegességét az adja, hogy a tanulóknak feladatmegoldás közben folyamatosan be kell számolniuk a munkamemóriájukban megjelenő gondolatokról, ezáltal a legautentikusabb forrásból nyerhetünk adatokat a tanuló problémamegoldó gondolkodásának folyamatáról, mivel a tanulók verbális megnyilvánulásai a mögöttes gondolkodási tevékenységekkel vagy folyamatokkal állnak összefüggésben.

A módszer alkalmazásával szembeni kritikák két fő problémára hívják fel a figyelmet: egyrészt kérdéses, hogy a hangosan gondolkodás módszerének alkalmazása mennyire befolyásolja a gondolkodás folyamatait, míg a másik probléma a verbalizált adatok teljességét érinti. A két probléma elemzéséhez Ericsson és Simon modelljének ismerete és a verbális adatok három típusának megkülönböztetése szükséges: ezek a verbalizáció első szintjét jelentő hangos beszéd, a második szintet jelentő hangosan gondolkodás és a harmadik szinten megjelenő verbális eljárások, melyek a kimondás előtti közvetítő folyamatokkal járnak együtt (Bannert és Mengelkamp, 2008).

Ericsson és Simon modellje feltételezi, hogy a tudás különböző pufferekben tárolódik: az információ először az érző regiszterben kódolódik, ahol rövid ideig tárolódik, nagy része törlődik és csak kis mennyiség kerül a rövid távú memóriába, amely a memória aktív része, és amely kapacitásában és az információk raktározásának időtartamát tekintve korlátozva van. Az információk a környezetből és a tartós memóriából kerülhetnek a

munkamemóriába. A rövid távú memóriából az adatok egy része a hosszú távú memóriába kerül (*Bannert és Mengelkamp, 2008*). Csupán a rövid távú memóriában tárolt információkkal vagyunk képesek dolgozni (*Csapó, 1992*), így az információk feldolgozásához vissza kell azoknak kerülniük a rövid távú vagy munkamemóriába. A verbalizálásra került információ a munkamemória tudatos tartalmát jelenti, tehát a hosszú távú memória tartalma, így az automatikussá vált folyamatok nem kerülhetnek direkt kifejezésre (*Bannert és Mengelkamp, 2008*).

A verbalizáció első szintjeként említett hangos beszéd ('talk aloud') fogalma alatt a résztvevő munkamemóriájában kódolt tartalom mindenféle speciális vagy közbeeső folyamat nélküli kimondását értjük, mely a kognitív folyamatokat tekintve befolyásoló hatással nem rendelkezik. A következő szinten a hangosan gondolkodás ('think aloud') folyamata kap helyet, amelyben közvetítő folyamatok jelennek meg az információ verbalizációjának céljából, mely hosszabb időt vehet igénybe egy feladatnál, vagy rövid szüneteket igényelhet a beszéd ideje alatt a kognitív folyamatok struktúrájára gyakorolt hatás és a feladatteljesítésre való befolyás nélkül. Az utolsó szinten a résztvevőnek közvetítő folyamatokra van szüksége gondolatainak elmagyarázásához, mely sokkal több időt igényel és a kognitív tevékenységre is hatással van, mivel a hosszú távú memóriából visszanyert információ összekapcsolódik a munkamemória tartalmával, és a résztvevőnek döntenie kell, hogy melyik adatot verbalizálja. A verbalizációnak ez a szintje befolyással lehet a feladatmegoldásra (*Bannert és Mengelkamp, 2008*).

A hangosan gondolkodás adatai a tevékenységek azon szintjéről szolgáltatnak információkat, amelyek még nem automatizálódtak, így a munkamemória magasabb aktivitását veszik igénybe. Az olvasók nincsenek tisztában az automatizálódott folyamatokkal (mint például a szóazonosítási folyamatok), így nem is képesek ezen folyamatok verbalizálására (*Schellings, Aarnoutse és van Leeuwe, 2006*).

A vizsgálat célja és hipotézisei

Vizsgálatunk feltáró jellegű, tudásunk szerint nem volt olyan kutatás, melyben ilyen mérőeszköz-rendszert egyszerre alkalmaztak volna. Hangsúlyozandónak tartjuk vizsgálatunk kvalitatív aspektusait, a tanulói megnyilvánulások és a tanulói fogalomhasználat elemzését. A vizsgálat célja a negyedik és nyolcadik évfolyamos tanulók olvasásstratégia-használatának felmérése és az olvasásstratégia-használat szövegértésre gyakorolt hatásának mérése.

Tanulmányunkban a következő hipotézisrendszert állítottuk fel: a stratégiahasználati kérdőívén mért eredmények összefüggnek a hangosan gondolkodtatás módszerének alkalmazása során tapasztalt tevékenységekkel (1), a fejlettebb olvasásstratégia-használat maga után vonja a jobb szövegértési teljesítményt (2), a hangosan gondolkodtatás módszerével mért stratégiahasználat összefügg a szövegértési teljesítménnyel (3), a fiúk és a lányok olvasásstratégia-használatában szignifikáns különbség tapasztalható (4).

A vizsgálat módszerei

Minta és adatfelvétel

Az intenzív, több változóra kiterjedő elemzési módszerre való tekintettel mintanagyságunkat 120 főben határoztuk meg. A vizsgálatba bevont tanulók közül 57 lány, arányuk a következőképpen oszlik meg: 24 negyedik és 33 nyolcadik évfolyamos. A 63 fiú tanulók közül 24 negyedik, 39 nyolcadik évfolyamos.

Az adatfelvételre 2011 márciusában került sor egy megyeszékhelyi általános iskolában. Menetét a következőképpen bonyolítottuk le: a felmérés első szakaszában Móra Ferenc *A cinegefészek* című művének néma olvasására és a hozzá tartozó szövegértés teszt önálló kitöltésére került sor, melynek a vizsgálatba bevont tanulók egy időben tettek eleget. A negyedik és a nyolcadik évfolyamos tanulók szövegértésének mérése szövegértés magteszttel történt, melyet a nyolcadik évfolyamon, az évfolyam tanulóinak tanulási sajátosságait figyelembe véve dolgoztunk ki. A vizsgálat következő szakaszában a tanulókat egyenként szólítottuk az akciószobába, szem előtt tartva azt, hogy az interjúknak és az interjú előtt állók kommunikációja elkerülhető legyen. Ebben a szakaszban került sor az interjú és a hangosan gondolkodtatás feladat megvalósítására a negyedik évfolyamon Gárdonyi Géza *Miknyi kis emberek* című műve, a nyolcadik évfolyamon a *Romulus halála* című történet felhasználásával. Az adatfelvétel harmadik szakaszában, a hangosan gondolkodtatás feladatát és az interjút követően a tanulók hangosan gondolkodva, egyenként töltötték ki a MARSI kérdőív adaptációjának átdolgozott változatát és a háttérváltozókat felmérő kérdőívet.

Mérőeszköz

A vizsgálat lebonyolítása során a következő mérőeszközöket használtuk fel: Móra Ferenc *A cinegefészek* című története és a hozzá tartozó szövegértés magteszt (illetve a két évfolyam tanulási sajátosságainak megfelelően szerkesztett szövegértés teszt), interjú és a hangosan gondolkodtatás módszere (negyedik évfolyamon Gárdonyi Géza *Miknyi kis emberek* című műve, nyolcadik évfolyamon a *Romulus halála* című történet felhasználásával), a MARSI kérdőív magyar adaptációjának átdolgozott változata, háttérkérdőív.

Szövegértés teszt

A teszt a tanulók általános szövegértési teljesítményének mérésére lett kifejlesztve. A szöveg feldolgozásához és a teszt kitöltéséhez szükséges gondolkodási műveletek: információ-visszakeresés, szöveg értelmezése (jelentésalkotás és értelmezés) és a szövegre való reflektálás.

A MARSI kérdőív adaptációjának átdolgozott változata

A kérdőív 20, az olvasási stratégiák használatára vonatkozó állítást tartalmaz. A tanulóknak minden állítás esetében 1–5-ig terjedő skálán egy szám bekarikázásával kellett dönteniük, hogy milyen gyakran jellemző rájuk az adott tevékenység. A kérdőív három alskálából: az átfogó olvasási stratégiák (Global Reading Strategies), a problémamegoldó stratégiák (Problem-Solving Strategies) és az olvasást támogató stratégiák (Support Reading Strategies) alskálájából áll. Az átfogó olvasási stratégiák alskála elemei a szöveg globális vizsgálatára irányuló olvasási stratégiákat tartalmazzák (olvasás célja, nyomdai segítségek használata, célmegfelelés), a problémamegoldó stratégiák alkalmazására a problémamegoldás folyamatában kerül sor (problémás részeknél fokozott figyelem, információk képszerű feldolgozása), az olvasást támogató stratégiák használata a külső eszközök (jegyzetelés, aláhúzás, összefoglalás) használatára vonatkozik. A kérdőív kitöltésénél minden tanuló figyelmét felhívtuk arra, hogy nincsenek jó vagy rossz válaszok.

Háttérkérdőív

Háttérkérdőívünk a tanuló anyanyelvére, szabadidejének eltöltésére vonatkozó kérdéseket tartalmaz. A felsorolt szabadidős tevékenységek közül lehetőségük volt több tevékenység megjelölésére is. Háttérváltozókra vonatkozó kérdőívünk további része a tanulók olvasáshoz való viszonyát, a naponta olvasásra fordított idő mennyiségét és az egyes műfajok olvasásához való viszonyt méri. Az olvasáshoz való viszony és az egyes műfajok kedveltségének mérése 1–5-ig terjedő Likert-skálán történt.

Interjú és a hangosan gondolkodtatás feladat

A hangosan gondolkodtatás módszerének alkalmazására negyedik évfolyamon Gárdonyi Géza *Miknyi kis emberek* című művének olvasása közben került sor, a szöveg 566 szót tartalmaz. A nyolcadik évfolyamon ugyanezen célra alkalmazott *Romulus halála* című történet 547 szót tartalmaz. Az interjú kezdeti szakaszában a hangosan gondolkodásra való felkészítés zajlott. Ennek során elmagyaráztuk a tanulóknak, hogy vizsgálatunk célja nem az olvasási teljesítményük értékelése, hanem azon gondolkodási folyamatok feltárása és nyomon követése, melyek olvasás közben eszükbe jutnak. A hangosan gondolkodás módszere a hatékonyabb használat érdekében illusztrálva volt.

Az egyidejű verbalizáció általában több információs folyamatot eredményez, mint a szöveg olvasása utáni felidézés. Reméljük, hogy a tanulók, amint a fejükben megjelenik egy gondolat, beszámolnak róla. Ha a tanuló egyszerűen csak felolvassa a szöveget, a vizsgálatot végző arra ösztönzi őt, hogy gondolkodjon hangosan. Az interjúra a hangosan gondolkodás feladat után került sor a protokollok teljessé tétele érdekében. Minden hangosan gondolkodás feladatot és interjút diktafonnal rögzítettünk, majd az adatok minél pontosabb és részletesebb elemzése érdekében a protokollokat szó szerint leírtuk.

Eredmények

Az 1. táblázatban bemutatjuk a negyedik és nyolcadik évfolyamon a szövegértés teszt eredményei alapján képzett olvasási kategóriákat.

1. táblázat. Olvasási kategóriák

Olvasási kategóriák	Gyakoriság		Százalékos gyakoriság		A kategóriák ponthatárai	
	4. évf	8. évf	4. évf	8. évf	4. évf	8. évf
Gyengén olvasók	2	6	4,2	8,3	4-7	9-12
Közepesen teljesítők	10	25	20,8	34,7	8-11	13-15
Jól olvasók	36	41	75	56,9	12-14	16-18

A szövegértés teszt eredményeinek leíró statisztikai vizsgálata alapján létrehoztunk egy olvasási kategória nevű változót. A tanulókat a következőképpen soroltuk be az egyes kategóriákba: gyengén olvasók (negyedik évfolyam: 2 fő, nyolcadik évfolyam: 6 fő), közepesen teljesítők (negyedik évfolyam: 10 fő, nyolcadik évfolyam: 25 fő) és jól olvasók (negyedik évfolyam: 36 fő, nyolcadik évfolyam: 41 fő).

A MARSÍ kérdőív ítemeinek leíró statisztikai elemzése

A vizsgált 120 tanuló esetén a 20 MARSÍ ítemre számított Cronbach- α értéke 0,86, amely megfelelő megbízhatóságot jelez. A 48. negyedik évfolyamos tanuló esetében a reliabilitási mutató 0,74-nek, a 72. nyolcadik évfolyamos tanuló esetében 0,86-nak bizonyult. A 2. táblázat adataiból láthatjuk a MARSÍ kérdőív három alskálájának megbízhatóságát évfolyamonként. Az alskálák megbízhatósága egyetlen kivételével (8. évfolyam, problémamegoldó olvasás: 0,29) elfogadható mértékű.

2. táblázat. A három alskála itemszáma és reliabilitása évfolyamonként

Alskálák/stratégiák	Itemszám	A minta elemszáma		Cronbach- α	
		4. évf	8. évf	4. évf	8. évf
Átfogó olvasási	10	48	72	0,87	0,84
Problémamegoldó	3	48	72	0,75	0,29
Olvasást támogató	6	48	72	0,59	0,77

A 3. táblázatban a MARSÍ kérdőív eredményeit, az olvasási stratégiák használatának átlagait és szórásait láthatjuk az alskáláknak megfelelő bontásban, mindkét évfolyam eredményeinek szemléltetésével. Az állításokat a negyedik évfolyamos tanulók átlagainak csökkenő sorrendje szerint rendeztük, valamint az összehasonlíthatóság kedvéért a nyolcadik évfolyamos tanulók eredményeit is megjelenítettük a táblázatban. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a negyedik évfolyamos tanulók leggyakrabban a problémamegoldó és az olvasást támogató stratégiákat használják, míg az átfogó olvasási stratégiák használatának gyakorisága elmarad az előző két kategóriáétól.

A megjelenített információtartalmat elemezve látjuk, hogy a nyolcadik évfolyamos tanulók mind az átfogó, mind a problémamegoldó, mind az olvasást támogató stratégiákat egyaránt magas szinten használják. Az állításokat és a hozzájuk tartozó átlagokat elemezve elmondható, hogy egyetlen kivételével (hangos olvasás a nehéz szövegrészeknél) minden, az állításhoz tartozó átlag nő. Az eredmények értelmezéséhez segítséget nyújtanak a Kelemen-Molitorisz (2009) által reprezentált értelmezési szintek, melyek értelmében a 3,5, illetve az ennél magasabb átlag magas, a 2,5 és a 3,4 közötti átlag közepes szintű, a 2,4 vagy ennél alacsonyabb szintű átlag alacsony stratégiahasználati szintet takar.

3. táblázat. A MARSÍ kérdőív eredményei (4. és 8. évfolyam)

Alskála	Állítás	Átlag		Szórás	
		4.évf	8.évf	4.évf	8.évf
Á	Amikor tankönyvet olvasok, a fejemben ott van, hogy mi a célom az olvasással	3,40	4,26	0,86	0,62
Á	Végiggondolom, hogy vajon a szöveg tartalma megfelel-e a céljaimnak	3,35	4,22	0,93	0,51
Á	Először átfutom a szöveget, és megfigyelem olyan jellemzőit, mint a hossza és a felépítése	3,35	3,79	0,93	0,60
Á	Használok a szöveg részei közötti összefüggéseket, ami segít jobban megérteni, amit olvasok	2,77	3,61	0,90	0,61
Á	Használok a szövegben található táblázatokat, ábrákat és képeket, hogy jobban megértem a szöveget	2,73	3,71	1,04	0,81
Á	Ellenőrzöm, hogy a szöveggel kapcsolatos elképzeléseim helyesek vagy helytelenek	2,71	3,24	1,01	0,72
Á	Eldöntöm, mit olvasok el alaposabban, és mit mellőzök	2,65	3,12	1,04	0,62

Alskála	Állítás	Átlag		Szórás	
		4.évf	8.évf	4.évf	8.évf
Á	Ha egymással ellentétes információkra bukkanok, ellenőrzöm, hogy jól értettem-e a szöveget	2,58	3,67	0,98	0,67
Á	Használok az olyan nyomdai segítségeket, mint a félkövér és a dőlt betűk, hogy azonosítsam a fontos információt	2,52	3,47	1,05	0,62
Á	Kritikusan elemzem és értékelem a szövegben elem kerülő információt	2,50	2,64	1,07	0,69
Alskála	Állítás	Átlag		Szórás	
		4. évf	8.évf	4. évf	8.évf
P	Amikor kevésbé tudok figyelni, megpróbálok visszatérni a rendes kerékvágásba	3,94	4,11	1,08	0,83
P	Megpróbálok kitalálni az ismeretlen szavak vagy mondatok jelentését	3,69	4,29	1,22	0,65
P	Megpróbálok képszerűen elképzelni az olvasott információt, ami segít megjegyezni, amit olvasok	3,48	3,93	1,07	0,73
T	Saját szavaimmal megfogalmazom, amit olvasok, hogy jobban megértem	3,96	4,10	0,94	0,65
T	Aláhúzok vagy bekarikázok információt a szövegben, mert ez segít, hogy emlékezzek rá	3,50	3,67	1,01	0,73
T	Kézikönyveket használok (pl. szótárakat), hogy azok segítségével jobban megértem, amit olvasok	3,27	3,89	1,39	0,84
T	Amikor a szöveg nehezzé válik, hangosan olvasok, mert ez segít megértenem, amit olvasok	3,04	2,94	1,44	1,08
T	Tankönyvnyitogatás közben jegyzetek, mert ez segít megértenem, mit olvasok	2,83	3,68	1,01	0,74
T	A szöveg legfontosabb gondolatait leírva összefoglalom	2,77	3,08	0,99	0,64
T	Vissza- és előreugrom a szövegben, hogy kapcsolatokat találjak a benne lévő gondolatok között	2,60	3,28	1,02	0,69

Megjegyzés: Á: átfogó olvasási stratégiák, P: problémamegoldó stratégiák, T: olvasást támogató stratégiák

A MARSÍ kérdőív belső szerkezetének szövegértési teljesítménnyel mutatott összefüggése

Kétféle t-próbával vizsgáltuk a tanulók szövegértés magteszten elért eredményeit, amely alapján megállapítottuk, hogy nincs statisztikailag jelentős különbség ($F=0,34$, $p=0,55$; $t=0,061$, $p=0,95$) a két minta olvasástervezten nyújtott teljesítménye között.

A 4. táblázatban szemléltetett adataink az olvasási stratégiák használatának szövegértési teljesítményre gyakorolt hatását mutatják, melyet a szövegértés magteszten elért eredmények és az alskálák korrelációinak eredményeként állítottuk elő.

4. táblázat. Az olvasási stratégiák használatának szövegértési teljesítményre gyakorolt hatása

Rész minta	Alskála	Korrelációs együttható	Szignifikancia-szint
4. évf 8. évf	Átfogó olvasási stratégia	0,37 0,68	0,01 p<0,001
4. évf 8. évf	Problémamegoldó stratégia	-0,29 0,41	0,04 p<0,001
4.évf 8.évf	Olvasást támogató stratégia	0,20 0,54	0,15 p<0,001

A negyedik évfolyamos tanulók szövegértés teszten elért eredménye szignifikáns, pozitív irányú összefüggést mutat az átfogó olvasási stratégiák ($r=0,37$, $p=0,01$) használatával, és szintén jelentős, negatív irányú összefüggést mutat a problémamegoldó stratégiák ($r=-0,29$, $p=0,04$) használatával. Az olvasást támogató stratégiák használata és a szövegértés teszten elért eredmény között nem mutatható ki jelentős ($r=0,20$, $p=0,15$) összefüggés. Ezzel szemben a nyolcadik évfolyamos tanulók szövegértés teszten elért eredménye mindhárom alskálával pozitív irányú, szignifikáns összefüggést mutat (átfogó: $r=0,68$, $p<0,001$, problémamegoldó: $r=0,41$, $p<0,01$, olvasást támogató: $r=0,54$, $p<0,001$).

Különbségek a stratégiahasználatban

Az 5. táblázatban bemutatjuk azon eredményeinket, melyeket az évfolyam alapján kialakított részmintákon az olvasási stratégiák használatában megnyilvánuló különbségek vizsgálata céljából a kétmintás t-próbák alkalmazásával eredményül kaptunk.

A negyedik és a nyolcadik osztályos tanulók olvasásstratégia-használat között mindhárom alskálán, az átfogó, a problémamegoldó és az olvasást támogató stratégiák alskáláján egyaránt szignifikáns különbség mutatkozott a nyolcadik évfolyamos tanulók javára. A kétmintás t-próbákat a stratégiahasználati kérdőív minden itemére elvégezve megállapítottuk, hogy csupán a szöveg információtartalmának kritikus elemzése, a figyelem, az olvasottak saját szavakkal való megfogalmazása, a szöveg információtartalmának kiemelése és a hangos olvasás itemek nem mutatnak statisztikailag jelentős különbséget a két évfolyam tanulói között. A kérdőív összes többi itemére nézve statisztikailag jelentős különbséget kapunk a nyolcadik évfolyamos tanulók javára.

Kétmintás t-próbát végeztünk annak tisztázása érdekében, hogy a nyolcadik évfolyamos tanulók fejlettebb olvasásstratégia-használatát miként befolyásolja olvasási teljesítményüket a negyedik évfolyamos tanulókéhoz képest. Eredményeink nem támasztják alá azon hipotézisünket, hogy a fejlettebb olvasásstratégia-használat maga után vonja a tanulók jobb szövegértési teljesítményét ($F=0,34$, $p=0,5$; $t=0,06$, $p=0,95$).

5. táblázat. Kétmintás t-próbák az évfolyamok alapján képzett részmintákra

Rész minta	Alskála	Fő	Átlag	Szórás	F (Levene-próba)	p	t	p
4. évf 8. évf	Átfogó	48 72	28,56 35,75	6,82 4,26	5,98	0,01	6,50	<0,001
4. évf 8. évf	Problémamegoldó	48 72	11,29 12,33	3,08 1,91	13,58	<0,001	2,15	0,03
4. évf 8. évf	Olvasást támogató	48 72	21,94 24,63	4,41 3,15	7,23	0,008	3,64	<0,001

Faktoranalízis

A MARSÍ kérdőív három elméleti alskálájának vizsgálata céljából a 20 itemre vonatkozóan faktoranalízist végeztünk. A Kaiser-Meyer-Olkin mutató értéke negyedik évfolyamon 0,61-nek, míg nyolcadik évfolyamon 0,82-nek bizonyult, így megállapíthatjuk, hogy adataink alkalmasak a faktoranalízis elvégzésére. A megmagyarázott variancia varimax rotáció után a negyedik évfolyamon 76,4 százalék, nyolcadik évfolyamon 63,39 százalék. Az eredmények értelmezésénél csak az egynél nagyobb sajátértékű faktorokat vettük figyelembe. Negyedik évfolyamon hat faktort különítettünk el, melyekhez a következő elnevezéseket társítottuk: szerkezet, részletes értelmezés, koncentráció, megértés támogatása, vizuális információ, komplex megértés. Nyolcadik évfolyamon az elemzés, nyomon követés, megértés támogatása, vizuális információ, részletes megértés faktorokat különítettük el. A faktorsúly-határ az alsóbb évfolyamon 0,42-nek, felsőbb évfolyamon 0,49-nek bizonyult, az értelmezésnél csak az ezt meghaladó faktorsúlyok szerepeltek.

A negyedik évfolyamon az első faktor a szöveg szerkezete elnevezést kapta. Ebbe a faktorba tartoznak az olyan átfogó stratégiák, mint az olvasás célja és a célnak megfelelő szöveg, a tanulónak a szövegek szerkezetéről előzetesen szerzett ismeretei, valamint egy olvasást támogató stratégia, mely a szövegben való tájékozódást és ezáltal a szöveg gondolatai közötti kapcsolatok feltárását szolgálja. A második faktornak a részletes megértés (*Kelemen-Molitorisz*, 2009) nevet adtuk. Ebben a faktorban csak átfogó olvasási stratégiák jelentek meg, melyek a megértés ellenőrzését, a szövegrészek közötti összefüggések használatát, a szöveggel kapcsolatos elképzelések ellenőrzését és az információk kritikus értékelését célozzák. A harmadik faktort koncentrációnak neveztük el, mivel a figyelem fenntartását, a hangos olvasást a nehéz szövegrészeknél, valamint az olvasottak megjegyzése érdekében a tartalom képszerű megjelenítését foglalja magába. A negyedik faktor három olvasást támogató stratégiát és egy problémamegoldó stratégiát tartalmaz. Ehhez a faktorhoz a személyes jellemzők elnevezést társítottuk, helyet kap benne az ismeretlen szavak jelentésének kitalálása és a kézikönyvek használatának stratégiája, a szövegben történő kiemelés, illetve a tartalom saját szavakkal való megfogalmazása. Az ötödik faktor neve: vizuális információ (*Kelemen-Molitorisz*, 2009). Három átfogó olvasási stratégia, a táblázatok és ábrák jobb szövegértés érdekében történő használata, a nyomdai segítség használata a fontos információ azonosítása céljából és a mellőzendő részek azonosítása tartozik az ötödik faktorba. A hatodik faktor két olvasást támogató stratégiát, az olvasás közben történő jegyzetelést és a tartalom lejegyzését foglalja magába, így a komplex értelmezés (*Kelemen-Molitorisz*, 2009) névvel láttuk el.

A stratégiahasználati kérdőív 20 elemére végzett faktoranalízis a nyolcadik évfolyamos tanulók körében öt faktort eredményezett. Az első faktort az elemzés (*Kelemen-Molitorisz*, 2009) névvel láttuk el, négy átfogó és három olvasást támogató stratégia alkotja, melyek a következők: a mellőzendő részek azonosítása, a szöveg olvasás céljának való megfelelése, a tanulónak a szövegek szerkezetéről előzetesen szerzett ismeretei, az információ kritikus elemzése, a tartalom saját szavakkal való megfogalmazása, a fontos információ kiemelése, a szövegben való tájékozódás és így a szöveg gondolatai közötti kapcsolatok feltárása. A második faktort Kelemen-Molitorisz (2009) tanulmánya alapján nyomon követésnek neveztük el. Öt átfogó olvasási stratégiát tartalmaz: a táblázatok és ábrák jobb szövegértés érdekében történő használata, a szöveg értelmezésének ellenőrzése, a szövegrészek közötti összefüggések használata, a szöveggel kapcsolatos elképzelések ellenőrzése és az olvasási cél meglétére vonatkozó stratégiákat. A harmadik faktor a kérdőívben szereplő három problémamegoldó stratégiát tartalmazza: az olvasottak megjegyzése érdekében a tartalom képszerű megjelenítése, a figyelem fenntartása és az ismeretlen szavak jelentésének kitalálása. Mivel ezen három stratégia a stratégiahaszná-

lati kérdőívben egy alskálát alkotott, így elnevezésén nem változtattunk, problémamegoldás névvel láttuk el. A negyedik faktor, melyet Kelemen-Molitorisz (2009) után vizuális információnak neveztünk el, egy átfogó stratégiát tartalmaz, a nyomdai segítségek használatának stratégiáját. Az ötödik faktorhoz a részletes megértés (*Kelemen-Molitorisz, 2009*) elnevezést társítottuk, ez három olvasást támogató stratégiát tartalmaz: a szöveg legfontosabb gondolatainak leírása, olvasás közben való jegyzetelés és hangos olvasás.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a faktoranalízis mindkét évfolyamon csak részben tükrözi a három alskálát. Az alsóbb évfolyamon azonosított hat faktor közül az átfogó olvasási stratégiák alskáláját a szerkezet, a részletes megértés és a vizuális információ faktorok, a problémamegoldó stratégiák alskáláját leginkább a koncentráció faktor, az olvasást támogató stratégiák alskáláját a személyes jellemzők és a komplex megértés faktorok tükrözik. A nyolcadik évfolyamon öt faktort azonosítottunk, melyek közül az átfogó olvasási stratégiák alskáláját az elemzés, a nyomon követés és a vizuális információ, az olvasást támogató stratégiák alskálát a részletes megértés faktorok tükrözik, míg a problémamegoldó stratégiák alskáláját az ugyanazon névvel ellátott faktor tükrözi (ugyanazon három stratégia alkotja, mint a MARSÍ kérdőív ezen alskáláját).

A hangosan gondolkodtatás módszerének alkalmazásával feltárt eredmények

A hangosan gondolkodtatás adatainak kódolása, a vizsgált változók rendszerének megállapítása Schellings, Aarnoutse és van Leeuwe (2006) tanulmánya alapján történt. Kódolási eljárásuk azon az olvasási elméleten alapul, amely az olvasás két szintjét különbözteti meg: a szófelismerő folyamatok szintjét, valamint a mondatok és a szöveg megértésének szintjét. Ezek alapján szófelismerő tevékenységeket, szöveg alapú tevékenységeket, elsődleges tudáson alapuló tevékenységeket és metakognitív tevékenységeket kódolnak. Az egyéni kategóriák megállapítása során négy olvasási tevékenységi szintet neveznek meg: szófelismerési hibák, reprodukív tevékenységek, olvasási stratégiákra reflektáló tevékenységek és metakognitív tevékenységek (6. táblázat).

6. táblázat. *Olvasási tevékenységek kategorizálása*

<i>Tevékenységi szintek</i>	<i>Tevékenységek</i>	<i>Leírás</i>
Szófelismerés	Olvasási hiba	Egy vagy több szót rosszul olvas.
Szófelismerés	Szövegben való ugrás	Egy vagy több szó kihagyása úgy, hogy helyette nem olvas más szót.
Szöveg alapú	Újraolvasás	
Szöveg alapú	Ismétlés	A szöveg egy részét ugyanazon szavakkal ismétli.
Szöveg alapú	Tartalom összefoglalása	Egyes szövegrészek tartalmának összefoglalása saját szavaival, tartalom hibás összefoglalása.
Szöveg alapú	Parafrazeálás	Saját szavaival foglalja össze a szöveg vagy egy részének mondanivalóját.
Szöveg alapú	Reagál a szövegre vagy a szövegbeli kérdésre	Reagál a szöveg tartalmára vagy a szöveg kérdésére.
Olvasási stratégiákra való reflektálás	Előrejelzés	Az olvasó jelzi, hogy a szöveg következő részében valami megvitatásra kerül.
Olvasási stratégiákra való reflektálás	Szöveg kommentálása	Szöveggel kapcsolatos észrevételeit elmondja, vagy kérdéseket tesz fel a szöveggel kapcsolatban.

<i>Tevékenységi szintek</i>	<i>Tevékenységek</i>	<i>Leírás</i>
Olvasási stratégiákra való reflektálás	Információk csatolása	Az olvasó információkat ad nekünk a szöveggel kapcsolatos meglátásairól.
Olvasási stratégiákra való reflektálás	Szó jelentésének kikövetkeztetése	A szó jelentését a szöveggörnyezetből igyekszik kitalálni.
Metakognitív megnyilvánulások	Értékelés	A szöveg egy részének vagy az egész szövegnek az értékelése.
Metakognitív megnyilvánulások	Saját olvasási viselkedéséről számol be	Elmondja, hogy egy szövegrész olvasásában nehézségei vannak, nem érti, amit olvas.

A hangosan gondolkodtatás során tapasztalt tevékenységek és az utólagos elemzésben feltárt jelenségek kódolása

Mind a 20 tanuló hangosan gondolkodás feladatát diktafonon rögzítettük, majd sor került ezen hanganyagok átírására. Minden, az olvasás folyamatában megnyilvánult tevékenységet és minden, az utólagos elemzés által feltárt folyamatot írásban rögzítettünk, megneveztünk. Az így rögzített tevékenységeket Schellings, Aarnoutse és van Leeuwe (2006) tanulmánya alapján soroltuk be az általuk kialakított négy fő kategóriába.

A szövegértés első szintjén, a szövegfelismerés (szövegfelismerési folyamatban jelentkező hibák) szintjén zajló folyamatokként kódoltuk a mondatok vagy szavak helytelen olvasását és a szövegben való ugrást.

A többi tevékenység az olvasás második szintjén, a szöveg megértési szinten zajlik. A tanulók hangosan gondolkodása és az általunk megfigyelt kategóriák közül az újraolvasás, az ismétlés, a szöveg tartalmának összegzése, a parafrázis, a szövegre való reagálás a reprodukív jellegű, szöveg alapú kategóriák körébe tartozik. Az előrejelzés, a szöveg kommentálása, az információk csatolása, a szó jelentésének kikövetkeztetése a kontextus alapján, az elsődleges tudáson alapuló tevékenységek körébe tartozik, melyeket az olvasási stratégiákra való reflektálásként neveztünk meg. A metakognitív megnyilvánulások körébe soroltuk a saját olvasási viselkedéséről való beszámolás és a szöveg értékelése tevékenységeket (Schellings, Aarnoutse és van Leeuwe, 2006).

Az olvasási tevékenységek különbözősége a negyedik és nyolcadik évfolyamon

A 7. táblázat a hangosan gondolkodás során tapasztalt olvasási tevékenységek évfolyamok közti különbségét mutatja, melyet kétféle t-próbával vizsgáltunk. A táblázat információ tartalmából leolvasható, hogy statisztikailag jelentős különbséget tapasztaltunk a felső évfolyamosok javára az olvasási hibák, ismétlés, parafrázis és a szó jelentésének kikövetkeztetése területén. Míg statisztikailag jelentős különbség az alsó évfolyamosok javára a szövegre reagálás, az előrejelzés és az információ csatolása olvasási tevékenységekben mutatható ki.

A hangosan gondolkodás adatainak kiegészítéseképpen a módszer alkalmazása után sor került a tanulói interjúkra, melynek folyamán kitértünk az olvasás során a vizsgálatvezető által megfigyelt tevékenységek elemzésére.

A tanulók olvasás közben és az olvasási folyamat elemzésekor is beszámoltak arról, hogy miért kell megállniuk egyes szavak olvasásakor.

„Olvasás közben:

- Nehéz, nem tudom kiolvasni, nem hallottam még. (»A hangyák házi állata a levelész-bogár.«)
- Nehéz ez a rész, szótagolni kell. (»Belőlük telik ki a hangyaváros honvéd-katonasága is.«)
- Ez mi? Meg kell állnom és el kell olvasnom még egyszer, nem értem. (»Istentől született isten ő! Úgy tisztelje mindenki, mint Róma városának királyát és teremtő atyját!«)»

7. táblázat. Olvasási tevékenységek évfolyamok közti különbsége

Rész minta	Olvasási tevékenység	N	Átlag	Szórás	F (Levene-próba)	p	t	p
4. évf 8. évf	Olvasási hiba	48 72	5,13 8,43	7,13 10,05	6,88	0,01	2,10	0,03
4. évf 8. évf	Ugrás a szövegben	48 72	3,56 4,33	5,06 4,74	0,10	0,75	0,84	0,39
4. évf 8. évf	Szó újraolvasása	48 72	4,46 5,51	3,59 4,99	2,97	0,08	1,26	0,21
4. évf 8. évf	Ismétlés	48 72	3,19 3,78	1,39 1,90	7,73	0,006	1,95	0,053
4. évf 8. évf	Tartalom összefoglalása	48 72	3,42 3,43	1,47 1,85	5,25	0,02	0,04	0,96
4. évf 8. évf	Parafrazeálás	48 72	3,50 6,21	1,75 3,32	45,11	<0,001	5,80	<0,001
4. évf 8. évf	Reagál a szövegre	48 72	7,29 4,46	2,80 2,15	2,92	0,09	5,84	<0,001
4. évf 8. évf	Előrejelzés	48 72	7,90 6,22	2,50 2,76	1,00	0,31	3,37	0,001
4. évf 8. évf	Szöveg kommentálása	48 72	8,00 7,19	2,62 3,07	2,31	0,13	1,48	0,14
4. évf 8. évf	Információ hozzáadása	48 72	7,60 3,46	2,18 2,25	1,25	0,26	9,98	<0,001
4. évf 8. évf	Szó jelentésének kikövetkeztetése	48 72	4,46 6,15	1,44 3,46	67,14	<0,001	3,69	<0,001
4. évf 8. évf	Értékelés	48 72	6,83 7,68	2,59 3,10	6,17	0,01	1,61	0,10
4. évf 8. évf	Saját olvasási viselkedéséről számol be	48 72	5,40 4,97	2,47 2,78	3,94	0,04	0,87	0,38

„Elemzés alatt:

(Ha a tanuló nem mondta el olvasás közben, hogy mi okozott nehézséget neki az adott szó olvasása közben, vagy miért kellett megállnia, a szó elejére visszaugrania, az elemzés során felidézttük, és megbeszéltük.)

Vizsgálatvezető: – Miért álltál meg a szövegnek ezen a részén? (»Istentől született isten ő! Úgy tisztelje mindenki, mint Róma városának királyát és teremtő atyját!«)

Tanuló (8. évfolyam): – Arról volt szó, hogy visszaadja, nem elveszi.

Vizsgálatvezető: – Olvasás közben észrevetted-e olyat, hogy bizonyos szavakat nem tudtál egy lendülettel elolvasni, vagy gyorsan el tudtál olvasni? Mi okozhatta?

Tanuló (8. évfolyam): – Igen. Nem találkoztam még vele, vagy régen láttam leírva.

Egyéb, a kérdésre adott tanulói válaszok:

- Azokat a szavakat már sokszor hallottam.
- Ennek kellett jönnie!
- Többször láttam már leírva.
- Már többször olvastam, és így csak ránézek és tudom.
- Könnyű szavak.
- Megtanultam már sokszor.
- Nehezebb, mert hosszabb a szó, a mondat.
- Nem ismerem a szót.
- Már régen láttam.”

A válasz (és az egyéb, hasonló tanulói megnyilvánulások) alapján megállapítható, hogy a tanuló a begyakorlottság fokáról nyilatkozik. Az olvasás sebessége a betűző, folyékony és áttekintő olvasási mód következménye. A betűző olvasási módot az ismeretlen szavak felismerésekor használjuk. A folyékony olvasás a szövegben való folyamatos haladást szolgálja (az érdektelen, unalmas részek kihagyásával, vagy akár minden mondat elolvasásával). Az áttekintő olvasás az új információk keresését, feltárását és a szöveg információrendszerének felépítését teszi lehetővé.

A folyékony szóolvasó készség elsajátításának a feltétele a szófelismerés rutinszerűvé válása (Nagy, 2006). Nagy (2006) a szóolvasó készség fejlődéséről szóló tanulmányában három olvasási módot nevez meg, melyek közül a betűző olvasási mód optimális működése a feltétele annak, hogy minden ismeretlen szót képesek legyünk elolvasni. A gyakorlott olvasóvá váláshoz azonban a kritikus szókészlet rutinszerű olvasása szükséges, mely a nyolcadik évfolyam végéig sem alakul ki a tanulók 40 százalékában.

A következő dialógus az interjúban részt vevő tanuló reprodukív jellegű tevékenységéről számol be, melyet a szöveg jobb megértése érdekében alkalmazott.

„Vizsgálatvezető: – Miért álltál meg ennél a résznél? (»Ezeket mondta, majd ismét a magasba emelkedett, és eltűnt előlem.«) És miért mondtad: visszaadja, mennydörgés, meglátja, mégis meghalt?

Tanuló (8. évfolyam): – Nem tudtam, hogy él vagy meghalt.”

Az interjúk során sor került a szavak újraolvasásának, a szavak elejére való ugrásnak az elemzésére.

„Az újraolvasás, visszaugrás indoklására a tanulók a következő válaszokat adták:

- Előlről kell kezdenem, mert akkor ki tudom olvasni.
- Nem értettem a szó jelentését.
- Elrontottam, és még egyszer elolvasom.
- Nem egybe olvastam.”

Az idézett tanulói mondatokból egyértelműen kitűnik, hogy az egyik tanuló hibajavító stratégiát alkalmazott, míg a másik azért olvasta el újra a szót (problémamegoldó stratégia), mert nem értette, ami a tudatosság ellenőrző és értékelő szintjének működését mutatja (a tanuló újraolvasta a szót annak reményében, hogy ki tudja találni a szó jelentését, vagy felfedezi az esetlegesen elkövetett hibát, minek következtében nem értette meg a szót).

A hangosan gondolkodtatás adatainak faktoranalízise

A hangosan gondolkodtatás tevékenységeinek vizsgálata céljából minden általunk kódolt olvasási tevékenységre vonatkozóan faktoranalízist végeztünk (8. táblázat). A Kaiser-Meyer-Olkin mutató értéke negyedik évfolyamon 0,91-nak, nyolcadik évfolyamon 0,94-nak bizonyult, ezek alapján megállapítható, hogy adataink alkalmasak a faktoranalízis elvégzésére. A faktoranalízis elvégzésének célja, hogy megtudjuk, vajon adataink tükrözik-e a Schellings, Aarnoutse és van Leeuwe (2006) által kialakított négy olvasási tevékenységet. A megmagyarázott variancia varimax rotáció után a negyedik évfolyamon 72,29 százalék, nyolcadik évfolyamon 87,53 százalék. Negyedik évfolyamon két faktort különítettünk el, melyeket a szóazonosítás és a szöveg részletes megértése, illetve a tanulók szövegről alkotott képe nevekkel láttunk el. Nyolcadik évfolyamon Schellings, Aarnoutse és van Leeuwe (2006) tanulmánya után az olvasási stratégiákra való reflexió és metakognitív megnyilvánulások, a szöveg reprodukciója és a szóazonosítás névvel ellátott faktorokat különítettük el.

A faktorsúly-határ az alsóbb évfolyamon 0,47-nak, felsőbb évfolyamon 0,64-nak bizonyult, az értelmezésnél csak az ezt meghaladó faktorsúlyok szerepeltek.

8. táblázat. Olvasási tevékenységekre végzett faktoranalízis

	<i>Kommunitás</i>	<i>Faktorok</i>				
		<i>4. évfolyam</i> <i>1. faktor</i>	<i>2. faktor</i>	<i>8. évfolyam</i> <i>1. faktor</i>	<i>2. faktor</i>	<i>3. faktor</i>
Sajátérték		8,23	1,16	10,44	0,59	0,33
Variancia (%)		63,37	8,92	80,34	4,60	2,58
Kumulált variancia (%)		63,37	72,29	80,34	84,94	87,53
Szófelismerés						
Olvasási hiba		0,90				0,67
Szövegben való ugrás		0,92				0,70
Szövegalapú						
Újraolvasás		0,91				0,74
Ismétlés		0,47			0,68	
Tartalom összefoglalása		0,77			0,80	
Parafrazeálás		0,82			0,64	
Reagál a szövegre		0,79			0,64	
Olvasási stratégiákra való reflektálás						
Előrejelzés		0,74		0,69		
Szöveg kommentálása			0,69	0,75		
Információ csatolása			0,53	0,69		
Szó jelentésének kikövetkeztetése			0,92	0,70		
Metakognitív megnyilvánulás						
Értékelés			0,64	0,83		
Olvasási viselkedésről való beszámolás			0,56	0,80		

A negyedik évfolyamon az első faktor a szóazonosítás és a szöveg részletes megértése elnevezést kapta. Ebbe a faktorba tartoznak az olvasás első szintjét képező, szófelismerés szintjén zajló folyamatok (melyeket olvasási hiba és szövegben való ugrás címkék-

Adataink alapján megállapítottuk, hogy a stratégiahasználati kérdőíven mért eredmények összefüggnek a hangosan gondolkodtatás módszerének alkalmazása során tapasztalt tevékenységekkel. Korrelációval vizsgáltuk a szövegértési teljesítmény és a hangosan gondolkodtatás módszerével mért stratégiahasználat, illetve a stratégiahasználati kérdőíven nyert eredmények közötti kapcsolatot, melynek eredményeként megállapítható, hogy a szövegértési teljesítményt jelentősen befolyásolja a tanulók stratégiahasználata. A negyedik és nyolcadik évfolyamos tanulók részmintáin végzett kétmintás t-próbák eredményei alapján az olvasásstratégia-használatban statisztikailag jelentős különbséget mutattunk ki. A két évfolyam tanulóinak olvasási teljesítménye közt nem tudtunk kimutatni szignifikáns különbséget, így nem nyert alátámasztást azon hipotézisünk, miszerint a fejlettebb stratégiahasználat jobb szövegértési teljesítményt von maga után. Eredményeink ugyanakkor összhangban vannak az Afflerbach, Pearson és Paris (2008) által kifejtett fejlődési úttal, mely szerint az olvasási stratégiák gyakran az olvasási készség alacsonyabb szintje mellett jutnak főszerpchez.

kel ellátott tevékenységekként kódoltunk), a szövegalapú tevékenységek (újraolvasás, ismétlés, tartalom összefoglalása, parafrázis és reagálás a szövegre), valamint az olvasási stratégiákra való reagálás tevékenységi szint előrejelzés címkével ellátott iteme.

A második faktornak a tanulók szövegről alkotott képe nevet adtuk. Ebben a faktorban jelentek meg az olvasási stratégiákra való reflektálás tevékenységi szint elemei, mint a szöveg kommentálása, információ csatolása, szó jelentésének kikövetkeztetése, valamint a metakognitív tevékenységi szint elemei, mint a saját olvasási viselkedésre való reflektálás és az értékelés címkékkel ellátott tevékenységek.

A nyolcadik évfolyamon három faktort különítettünk el. Az első faktort az olvasási stratégiákra való reflexió és metakognitív megnyilvánulások névvel láttuk el. Az első faktorban helyet kapnak az olvasási stratégiákra való reflektálás tevékenységi szint itemei (előrejelzés, szöveg kommentálása, információ csatolása, szó jelentésének kikövetkeztetése) és a metakognitív tevékenységi szint itemei (értékelés és a saját olvasási viselkedésre való reflektálás). A második faktor a szöveg reprodukciója megnevezést kapta, mely a szövegalapú tevékenységi szint itemeit foglalja magában egyetlen tevékenység (újraolvasás) kivételével. A szóazonosítás névvel láttuk el a harmadik faktort. Ebbe a faktorba tartoznak a szövegismerési szint tevékenységei (olvasási hiba, ugrás a szövegben) és a szövegalapú tevékenységek közül az újraolvasás item.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a faktoranalízis mindkét évfolyamon csak részben tükrözi a Schellings, Aarnoutse és van Leeuwe (2006) által megnevezett olvasási tevékenységi szinteket.

A tevékenységi szintek, a szövegértési teljesítmény és az alskálák közti összefüggések

A tevékenységi szintek és a szövegértés teszten elért teljesítmény közti összefüggés feltárása érdekében korrelációs számítást végeztünk ezen változókra nézve. A teljes

mintára végzett eredményeinkből megállapítható, hogy a szövegértés teszten elért eredmények, illetve az eredmények alapján képzett szövegértési kategóriák rendre szignifikáns összefüggést mutatnak minden olvasási tevékenységgel. Az olvasási hiba ($r=-0,92$, $p<0,001$), a szövegben való ugrás ($r=-0,86$, $p<0,001$) és a szó újraolvasása ($r=-0,85$, $p<0,001$) ellentétes irányú, szignifikáns összefüggést mutat az általunk kódolt olvasási tevékenységekkel. A szöveg alapú tevékenységek körébe tartozó ismétlés ($r=0,66$, $p<0,001$), tartalom összefoglalása ($r=0,73$, $p<0,001$), parafrázálás ($r=0,66$, $p<0,001$) és szövegre való reagálás ($r=0,80$, $p<0,001$) pozitív irányú, szintén jelentős összefüggést mutat az olvasási teljesítménnyel. Az olvasási tevékenységekre való reflektálás kategóriába tartozó előrejelzés ($r=0,82$, $p<0,001$), a szöveg kommentálása ($r=0,79$, $p<0,001$), az információ csatolása ($r=0,63$, $p<0,001$) és a szó jelentésének kikövetkeztetése statisztikailag jelentős összefüggést mutat az olvasási teljesítménnyel. A metakognitív megnyilvánulások körébe tartozó értékelés ($r=0,77$, $p<0,001$) és a saját olvasási viselkedésre való reflektálás ($r=0,84$, $p<0,001$) tevékenységek szövegértés tesztel való korrelációja pozitív irányú, erős, statisztikailag jelentős összefüggést mutat.

A stratégiahasználati kérdőíven mért eredmények és a hangosan gondolkodtatás módszerének alkalmazása során tapasztalt tevékenységek összefüggésének vizsgálata érdekében mindkét évfolyamon vizsgáltuk a faktoranalízis eredményeként előállított változók és a szövegértési teljesítmény alapján kialakított olvasási kategóriák összefüggését.

A 9. táblázat információtartalmából megállapítható, hogy mind a negyedik, mind a nyolcadik évfolyamon az olvasási tevékenységek faktoranalízise által előállított változók statisztikailag jelentős összefüggést mutatnak az olvasástesztben elért eredményekkel.

9. táblázat. Az olvasási teljesítmény és a kialakított változók közötti összefüggés

Rész minta	Faktorok	Korrelációs együttható	p
4. évfolyam	Szóazonosítás és a szöveg részletes megértése	0,74	<0,001
4. évfolyam	Szövegről alkotott kép	0,41	0,004
8. évfolyam	olvasási stratégiákra való Reflexió és metakognitív megnyilvánulások	0,48	<0,001
8. évfolyam	Szöveg reprodukciója	0,41	<0,001
8. évfolyam	Szóazonosítás	0,47	<0,001

Az alsókálák és a faktoranalízis során kialakított változók összefüggését vizsgálva szintén jelentős összefüggést tudunk kimutatni mind a negyedik, mind a nyolcadik évfolyamon. Alsó évfolyamon ellentétes irányú, szignifikáns összefüggés adódott a szóazonosítás és a szöveg részletes megértése nevet viselő faktor és a problémamegoldó stratégiák használata közt ($r=-0,31$, $p=0,02$). A nyolcadik évfolyamon szignifikáns összefüggést találunk az olvasási stratégiákra való reflexió és a metakognitív megnyilvánulások faktor és az átfogó olvasási stratégiák használata ($r=0,42$, $p<0,001$), a problémamegoldó olvasási stratégiák használata ($r=0,31$, $p=0,008$) és az olvasást támogató stratégiák használata ($r=0,43$, $p<0,001$) között. Szintén jelentős összefüggés mutatkozott a szöveg reprodukciója és az átfogó olvasási stratégiák használata ($r=0,37$, $p=0,001$), illetve az olvasást támogató stratégiák használata ($r=0,24$, $p=0,02$) között. A szóazonosítás az átfogó olvasási stratégiák használatával ($r=0,34$, $p=0,003$) és a problémamegoldó stratégiák használatával ($r=0,25$, $p=0,03$) mutat jelentős összefüggést.

Összegzés

A vizsgálat célja a negyedik és nyolcadik évfolyamos tanulók olvasásstratégia-használatának felmérése és az olvasásstratégia-használat szövegértésre gyakorolt hatásának vizsgálata.

Irodalomjegyzék

- Adamikné Jászó Anna (2001, szerk.): *A magyar olvasástanítás története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D. és Paris, S. G. (2008): Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, **61**. 5. sz. 364–373.
- Almasi, J. F. (2003): *Teaching strategic processes in reading*. The Guilford Press, New York – London.
- Bannert, M. és Mengelkamp, C. (2008): Assessment of metacognitive skills by means of instruction to think aloud and reflect when prompted. Does the verbalisation method affect learning? *Metacognition Learning*, 3. sz. 39–58.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Cromley, J. G. és Azevedo, R. (2006): Self report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition Learning*, 1. sz. 229–247.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikos Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és tanításban: az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei. *Iskolakultúra*, **14**. 2. sz. 3–10.
- Csikos Csaba (2005): Metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet 4. osztályos tanulók körében a matematika és az olvasás területén. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 127–152.
- Csikos Csaba (2006): Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 175–186.
- Csikos Csaba (2007): *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Csikos Csaba (2008): Az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei. *Magyar Pedagógia*, **108**. 2. sz. 97–134.
- Csikos Csaba és Steklács János (2006): Metakogníció és olvasás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 75–88.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz. 365–397.
- Kelemen-Molitorisz Anikó (2009): Szakközépiskolás tanulók olvasásstratégia-használatának felmérése a MARSZI kérdőívvel. *Magyar Pedagógia*, **109**. 3. sz. 287–313.
- Pressley, M. (2000): What should comprehension instruction be the instruction of? In: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. és Barr, R. (szerk.): *Handbook of Reading Research*. III. Erlbaum, Mahwah, NJ – London. 545–561.
- Schellings, G., Aarnoutse, C. és van Leeuwe, J. (2006): Third-grader's think-aloud protocols: Types of reading activities in reading an expository text. *Learning and Instruction*, **16**. 549–568.
- Steklács János (2009): *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak. A funkcionális analfabetizmusról az olvasási stratégiáig*. OKKER Kiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest.
- Tarkó Klára (1999): Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, **99**. 2. sz. 175–191.

A hatalom aspektusainak változása a média tanárképében

A *Szomszédok* 1987-es és 1999-es évfolyamának összehasonlító elemzése¹

A tanári szerep egyre inkább differenciálódik és gazdagodik, ám a tanárok presztízsének, tekintélyének alakulása nem tükrözi ezt. A társadalmi nemek és az oktatás kérdésével foglalkozó kutatók (Smulyan, 2006; Gaskell és Mullen, 2006) vizsgálatai azt bizonyítják, hogy a média által közvetített tanárképhez erősen kötődnek a társadalmi nemi sztereotípiák. Azaz a férfi tanárokhoz nagy arányban és jellemzően „férfias”, a tanárnőkhöz hasonló mértékben „nőies” értékek kapcsolódnak, így előbbiekhöz a hatalom és a tekintély, utóbbiakhoz az emocionális viselkedés és az elismertség hiánya. Így a tanári pálya feminizációja hatással lehet a tanárokról alkotott kép alakulására. Jelen kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy módosult-e a média tanárképe – a társadalmi nemi meghatározottság szempontjából – a rendszerváltást követően, részint az elnőiesedés, részint a politikai-társadalmi változások hatására, és ha igen, akkor milyen módon.

Bevezetés

A tanári szerep egyre összetettebbé, a tanári feladatok egyre differenciáltabbá válnak – állítja egybehangzóan a szakirodalom (lásd például Zrinszky, 1994; Szabó László Tamás, 1997). A hazai pedagógiai elméletek ugyanakkor általában figyelmen kívül hagyják, hogy a tanítás nemekhez kötődő szerep. Nemcsak abban a tekintetben, hogy a pálya egyértelműen feminizálódott, hanem olyan szempontból is, hogy a pedagógus identitásalakulásában, még inkább a velük szemben támasztott elvárásokban határozottan érvényesülnek a társadalmi nemekhez kötődő sztereotípiák. És míg az előbbi kapcsán folynak diszkurzusok az elnőiesedő szakmákra jellemző alacsony bérekről és alacsony státuszról, vagy akár arról, hogy hogyan lehetne több férfit a tanári pályára vonzani, addig az utóbbi következményeivel jobbra csak az angolszász kutatók foglalkoznak (Weiner és Kallós, 2000). A hazai szakirodalomban a szerepelvárások, a tanár számára kívánatos tulajdonságok általában „semleges nemben” fogalmazódnak meg (Ferenczi, 1998; Zrinszky, 1994), vagy ha differenciálódnak, akkor ez jellemzően iskolatípus vagy életkor szerint történik: „a kedvelt tanárok jellemzésében az általános iskolások leírásaiból a megértés és a türelem emelkedik ki, míg a középiskolások nagyobb fontosságot tulajdonítanak a szigorúnak, igazságosságnak és következetességnek” (Boreczky és Németh, 1997, 181. o.). A nem még akkor sem válik elemzési szemponttá, ha a femininnek tartott tulajdonságok egyértelműen a jelentős női túlsúllyal jellemezhető iskolafokozaton jelennek meg: „a családi iskola”, amely szeretetteljes bánásmódot, játékokat és kellemes elfoglaltságokat biztosít, továbbá együttműködésre nevel, „elsősor-

ban az általános iskolákban tanító pedagógusokra jellemző elképzelés, közöttük is azokra, akik tanítói végzettséggel rendelkeznek” (Szabó Ildikó, 1997).

Pedig ezek az elvárások, ön- és társadalmi definíciók nehezen függetleníthetők attól, hogy az egyes oktatási szinteken eltérő arányban vannak jelen a nők, illetve a férfiak, továbbá, hogy az egyes iskolatípusokkal és -fokokkal szemben támasztott társadalmi igények is különbözőképpen alakulnak. Ha az oktatás tömegessé válását és ezzel párhuzamosan a nők tanári professzióba lépését történeti aspektusból vesszük szemügyre, akkor azt láthatjuk, hogy a 19. század során két, meglehetősen eltérő foglalkozás konstruálódott. A nők esetében az anyai szerep konvertálódott munkakörre: kezdetben nevelőnőként tüntek fel a családi otthonokban, később pedig óvónők és az alsóbb fokú oktatási szintek tanárai lettek, és feladataik közt hangsúlyosan jelent meg a törődés, a tanulókkal való személyes kapcsolattartás fontossága (Gaskell és Mullen, 2006; Weiner és Kallós, 2000). Ezzel szemben a férfiak a középfokú oktatás tudóstanárai maradtak, és elsősorban az oktatási folyamatban betöltött szerepük határozta meg a velük szemben megfogalmazott követelményeket (Gaskell és Mullen, 2006; Weiner és Kallós, 2000).

A tanári szerephez kötődő társadalmi nemi sztereotípiák szerepe igen fontos akkor, ha „a szociális erő, a státusz és a hatalom” kérdését vizsgáljuk (Thun, 2007, 636. o.). Megállapítása szerint ugyanis ezek a női identitásban háttérbe szorulnak „mint személyiségvonások és elvárt szociális attitűdök. Ugyanakkor a tolerancia, a szociális érzékenység, nyitottság, gyermekszeretet közelebb állnak a női identitáshoz köthető tulajdonságvonásokhoz. [...] Ez a kétféle vonulat azonban egymással disszonáns, azaz a pedagógus nő önreflexiója során kognitív disszonanciát eredményezhet” (Thun, 2007, 636. o.).

Hasonló következtetésre jut Gaskell és Mullen (2006), akik a tanári hatalom és autonómia kérdését vizsgálva megállapítják: a férfi tanárokat nagyobb hatalommal és önbecsüléssel bíró személyeknek tartják, mint a női tanárokat, aki professziójukat a „hagyományos” női szerepek kiterjesztéseképpen gyakorolják, ennek következtében fiatalabb gyerekeket tanítanak, mint a férfiak, és mind az intellektuális, mind a szociális hatalom tekintetében alacsonyabbra értékelődnek a másik nemhez képest. Ennél is továbbmenve, Walkerdine egyenesen lehetetlen elképzelésnek (‘impossible fiction’) nevezi, hogy a tanárnői szerepet jó önérvényesítés és hatalom jellemezze, amíg a női identitás alapvető eleme az alárendelődő viselkedés (Walkerdine, idézi Gaskell és Mullen, 2006).

Ezek a külső elvárások hatással vannak az egyén identitásalakulására, hiszen a reprezentáció, amely a társadalom konstrukciója és – egyebek mellett – a média által közvetítődik, azt is lényegesen befolyásolja, hogy bizonyos identitások hogyan jelennek, jelenhetnek meg (Hall, 1997). Ráadásul ezek a társadalom által konstruált képek akkor is hatással vannak az egyénre, ha ő maga nem azonosul velük. Szabó Ildikó például, már idézett kutatásában, iskolaigazgatók elvárásait is felmérte, és megvizsgálta azt is, milyennek látják a vezetők a valóságban velük dolgozó tanárokat. Ennek során azt tapasztalta, hogy „az érdekérvényesítési készségről a valóságot leíró negyedik modellben meglehetősen nyersen derül ki, hogy nem fér össze a szociális értékekkel” (Szabó Ildikó, 1997) – amely megállapítás erősen rímél Thun vagy Walkerdine fentebb idézett kijelentéseire.

Smulyan pedig több, e témában végzett kutatást áttekintve arra a következtetésre jut, hogy bár a nők tanári identitása a valóságban kétféle minta szerint alakulhat, a történeti és társadalmi keretek, az intézményi struktúra mindnyájuk számára egységes, így külső megítélésüket tekintve a végeredmény többé-kevésbé azonos. A társadalmi nemi meghatározottság ugyanis a fennálló status quót elfogadók, illetve megváltoztatni akarók esetében is azonos hatással van a tanárnők munkájára. Mindkét csoport tagjai gyakran számolnak be például arról, hogy nehezen tudják érvényesíteni saját szándékaikat, elképzeléseiket a férfi kollégákkal vagy a szülőkkel, ezen belül az anyákkal szemben: a jelenlegi rendszerben ugyanis ezek a társadalmi pozíciók nagyobb hatalommal járnak, mint a tanárnői (Smulyan, 2006).

A férfi tanárok identitásalakulásában is nagy szerepet játszanak a tradicionális kulturális képek. Smulyan szerint erős befolyással bír az a társadalmi szinten jelenlevő elképzelés, hogy az ő feladatuk az iskolákban a hatalom és az erős irányítás megjelenítése, az elnöiesedett környezetben egyfajta ellensúly biztosítása, továbbá az, hogy szerepmódként szolgáljanak, főként az egyszülős családban felnövő gyerekek számára. Így a sportos testalkat, a megfelelő ruházkodás vagy a műszaki tárgyak iránti érdeklődés kötelező jellegű elvárás velük szemben. Ennek eredményeként azok a férfi tanárok, akiket a tanári pálya választásában a gyermekekről való gondoskodás igénye inkább motivált, nehézségekről számolnak be, ha eredeti elképzeléseiket szeretnék megvalósítani. A társadalmi nemi meghatározottság és ezzel együtt a tradicionális szerepelvárások jelenléte annyira erős a tanári pályán, hogy az eltérő szexuális orientációjú ('queer') tanárok a munkájukat teszik kockára, ha leszbikus, homoszexuális vagy bármilyen más formában hagyomány-sértő szexuális orientációjukat nem tartják titokban (Smulyan, 2006).

A tanári tekintély a társadalmi nemek aspektusából

A tekintély a tanári szerep lényeges tényezője: megteremti a vezetés és az irányítás lehetőségét. A vezetői szerep a tanár–diák kapcsolat aszimmetriája miatt folyamatosan jelen levő aspektus (Kron, 2003). Ugyanakkor az ideális tanárnak – az elvárások értelmében – egymásnak ellentmondó tulajdonságokkal kell rendelkeznie, így például, hogy egyszerre legyen következetes és megértő. „Nem kis lélektani feszültséget okoz annak a látszólagos ellentmondásnak a feloldása, hogy minden tanár szeretne határozott, tekintélyes vezető, mégis partner lenni a gyerekek számára [...] Megmaradni szeretetre méltó modellnek” (N. Kollár és Szabó, 2004, 424. o.).

A társadalmi nemekkel kapcsolatos elvárások a tanári tekintély és hatalom meglétét, gyakorlását is befolyásolják. Amennyiben a pedagógusokkal szemben támasztott elvárások nem-semlegesek, úgy a tanárok szabadon, mindig a kontextusnak megfelelően élhetnek az egyes hatalomfajtákkal. Ha azonban a társadalmi nemi meghatározottság a tanári szerepen belül erőteljesen jelenik meg, akkor az egyes hatalomforrások, valamint a tekintélyt biztosító értéktöbbletek eltérő mértékben állnak a tanárnők, illetve a férfi tanárok rendelkezésére.

A tekintély lehetséges forrásait a szakirodalom alapvetően két nagyobb csoportba sorolja. Farell például megkülönbözteti a személyes tekintélyt, amely a szaktudáson, felkészültségen alapul, és a kapcsolatban jelentkező tekintélyt, amely a pozícióból fakad (N. Kollár és Szabó, 2004, 425. o.). Gordon felosztása meglehetősen hasonló: megnevezi a kiérdemelt vagy feltételezett tekintélyt, amely a másiknak tulajdonított szakértelmen alapul, és a hatalmon alapuló tekintélyt, amelynek forrása a jutalmazás és a büntetés lehetősége. Hozzáteszi: a tanárok tekintélye az utóbbi hatalmi területen a diákok életkorának előrehaladtával folyamatosan csorbul, így a tanárok számára elsődlegessé válik a szakmai tekintély megszerzése (Gordon, 2002). Ezt a gyerekek a serdülőkor táján már erőteljesen megfogalmazzák mint követelményt a tekintélyes tanárral szemben. Elfogadják a tudásból, kompetenciából, életkori különbségből adódó távolságot, alá- és fölérendeltségi viszonyt, ugyanakkor fontosnak tartják, hogy a tanár ne akarjon folyamatosan uralkodni felettük (N. Kollár és Szabó, 2004).

Ez azt is sugallja, hogy az egyes hatalomfajtákkal eltérő mértékben élhetnek a más-más életkorú gyerekeket oktató tanárok, noha Síklaki (1998) szerint a tanár „gyakorlatilag minden hatalomforrással rendelkezik a tanteremben, azaz a társadalmi hatalomnak nagyon egyértelmű megtestesítője”. Idézi a French és Raven által csoportosított hatalomforrásokat, amelyek közül az első három egyértelműen a pozícióhoz és a büntetéshez, míg a második három a személyes tekintélyhez köthető. Azaz pozíciója folytán a tanár büntethet vagy engedélyezhet (kényszerítő hatalom), adhat jó osztályzatokat (jutalmazó hatalom), valamint a diák számára egyértelmű, hogy a szerepéből adódóan követnie kell a tanár utasításait (törvényes hatalom). Személyes vonzereje kapcsán pedig a tanár szolgálhat modellként (referencia-hatalom), valamint alapozhat arra, hogy magasabb szintű tudása folytán a diák az általa közvetített információt valódinak és meggyőzőnek fogadja el (szakértői hatalom, információs hatalom). Síklaki úgy véli, a tanár „a tanóra menetében a különböző hatalomforrásokra más-más mértékben támaszkodik” (Síklaki, 1998, 83. o.).

Ha a hatalomfajtákat vagy a tanári tekintély lehetséges forrásait a társadalmi nemek aspektusából vizsgáljuk, láthatjuk, hogy rendre megkérdőjeleződik, hogy a tanárnő minden hatalomforrással rendelkezik. Ahogyan Thun megállapítja, a szociális erő nem része a nőktől elvárt személyiségvonásoknak (Thun, 2007), sőt, Gaskell és Mullen korábban már idézett megállapítása szerint nemcsak a szociális hatalom szempontjából értékelődnek le a férfi tanárokhoz képest, hanem intellektuálisan is. Számos szerző hangsúlyozza, hogy a mai napig létezik a „női vezető” mítosza, amelyet sajátos „női értékek” jellemeznek (Gaskell és Mullen, 2006; Shakeshaft, 2006). A hatalmi pozíciót betöltő nőktől, így a tanárnőktől is elvárják, hogy hangsúlyozzák az emberi kapcsolatok szerepét, és törődőbbek (‘caring’) legyenek. A maskulin hatalmi forrásokat és vezetési módszereket alkalmazó nők pedig a nőiség nem kívánatos modelljei (‘undesirable examples of womanhood’) (Gaskell és Mullen, 2006; Weiner és Kallós, 2000).

Ezt támasztja alá az a kísérlet, amelyet Rudman és Glick végzett. Vizsgálatukat azokra a korábbi kísérletekre alapozták, amelyek értelmében bizonyos asszociációkat nagyon gyorsan társítunk egymással, másokat pedig csak jóval lassabban és nehezebben: a társadalmi nemekhez kötődő sztereotípiák jellemzően az első kategóriába tartoznak. Azaz ha az erő fogalmát, vagy valamely maskulin foglalkozást, például a mérnököt egy férfinevvel (John) kellett társítani, a kísérleti alanyok nagyságrendekkel gyorsabbak voltak, mint ha ugyanezekhez egy női nevet (Amanda) kellett kapcsolni (Blair és Banaji, idézi Rudman és Glick, 2008). Saját vizsgálatuk során a kutatók azt bizonyították, hogy a nők értékelésekor a kompetencia és a szeretetreméltóság egymást kizáró dimenzióként jelenik meg. Az a kísérleti személyek, akik a nőkhöz egyértelműen a kooperációt és a törődést, a férfiakhoz pedig az önérvényesítést kötötték, egy állás betöltéséről döntve alacsonyabbra értékelték az önérvényesítő viselkedéssel jellemzett női pályázót, és a jó interperszonális készségeket igénylő állás betöltésére kevésbé tartották alkalmasnak, mint a teljesen azonos jellemzőkkel bíró férfi pályázót (Rudman és Glick, 2008).

A Szomszédok összehasonlító elemzésének célja, módszere

Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy a változott-e a média tanárképe – a társadalmi nem meghatározottság szempontjából – a rendszerváltást követően, és ha igen, akkor milyenek e változások. Feltételezésünk szerint a tanárokkal kapcsolatos elvárásokra két tényező is hatással volt. Az egyik, hogy a szocializmus nőképe – az ideológia szintjén – egyenlőségre törekvőbb volt, mint amilyenné a rendszerváltást követően alakult. A ’70-es évek végétől a nők részére is magától értetődővé vált a kereső tevékenység, és nemcsak a hagyományosan „nőinek” tartott pályákon, ugyanakkor az informális közvé-

lekedésben élt a sztereotip női szerepfelfogás (Valuch, 2006), így ennek kapcsán uniformizálásra is, ám a hagyományos sztereotípiák jelenlétére is számíthatunk.

A másik tényező a rendszerváltástól lényegében független: ebben az időszakban vált erőteljessé a tanári pálya elnöiesedése. Az 1970/71. tanévben az általános iskolákban tanító pedagógusok 73 százaléka, a középiskolaiaknak pedig 45 százaléka volt nő, ez az arány 1999-re 86,2 százalékra, illetve 69,3 százalékra nőtt², azaz a középfok szintjén ebben az időszakban változott meg a nemek aránya, majd nőtt kétharmadosra a női jelenlét. Az OECD 1990-es jelentését elemezve – az akkori nemzetközi adatok alapján – Setényi János még felteszi a kérdést, hogy helytálló-e a tanári pálya elnöiesedéséről beszélni. Igaz, az alapfokú oktatásban már ekkor 70–88 százalék közötti a nők aránya, azonban a középfokú oktatásban, főként a felső középfok szintjén, alig néhány országban éri el az 50 százalékot. Így például több férfi, mint női tanár dolgozik Ausztria, az Egyesült Királyság, Spanyolország és Svédország középiskoláiban, épphogy meghaladja a nők aránya az egyharmadot Norvégiában (34,1 százalék), és el sem éri Németországban (30,6 százalék) vagy Hollandiában (27,5 százalék) (Setényi, 1996). Az elnöiesedés következtében mostanra az euroatlanti országok mindegyikében jóval nagyobb, a magyarországihoz hasonló a női tanárok aránya: hazánkban az általános iskolai tanárok 87,5 százaléka, a középiskolai tanárok 68,2 százaléka nő.³ Ez az átrendeződés minden bizonnyal hatott a tanári szerep presztízisére és a pedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárásokra, ami várhatóan az ábrázolásban is megjelenik.

A *Szomszédok* című tévésorozat lehetőséget ad arra, hogy első (1987-es) és utolsó (1999-es) évfolyamának tartalomelemzését összevetve vizsgáljuk: a médiában mutatkozó-e különbség a tanári szerep és a társadalmi nemi sztereotípiák összekapcsolódásában. Az elemzéshez olyan, a médiában megjelenő alkotást kerestünk, amely többször és többféle helyzetben ábrázol tanárokat, kellően ismert, azaz viszonylag magas a nézőszáma, és ráadásul az időbeli összehasonlítást is lehetővé teszi. A *Szomszédok* az eredeti sugárzás időpontjában több, mint egymillióan nézték, de a 2006-os ismétléseket is 400–500 ezren, a 2010-est 200–300 ezren.⁴ Az egyik főszereplő, Vágási Jutka tanárt alakít a sorozatban, így miatta állandó színtér az iskola, a tanárokat többféle szituációban is láthatjuk.

Elemzési egységnek a jelenetet választottuk. Jelenetnek tekintettünk egy interakció-sort mindaddig, amíg a szereplők száma, a helyszín és a téma sem változott, vagy ezek közül legalább kettő azonos maradt. Egy epizódon belül is külön jelenetként kezeltük azokat, amelyek esetében éles témaváltás történt és a szereplők összetétele is változott. A főszereplő Vágási Jutkát kihagytuk a megfigyelt szereplők közül, mert az ő életét és személyiségét a sorozat sokféle szemszögből és helyzetben mutatja be, ellentétben a mellékszereplőként vagy statisztaként megjelenő tanárokkal. Emiatt például nem reprezentatív arra nézve, hogy megismerjük-e a magánéletét, vagy hogy nyilvánít-e véleményt valamilyen kérdésben; ezeket a sorozat sajátosságai miatt természetesen megteszi.

Változóként a „tanár”-t definiáltuk, amely felveheti a „férfi tanár” vagy a „tanárnő” értéket. Hipotézisünk az volt, hogy a nőkhöz mindkét esetben nagyobb arányban kapcsolódnak feminin, míg a férfiakhoz maszkulin értékek, ugyanakkor feltételeztük, hogy az 1999-es évfolyamban ez sokkal inkább polarizált lesz, mint az 1987-es évfolyamban. A „feminin” és „maszkulin” értékek alatt a Bourdieu által megfogalmazott, intézményesített nőies–férfias oppozíciókat értjük, amelyek *Férfiuralom* című esszéjében (Bourdieu, 1994) olvashatóak. Az elemzés során ezeket az érték kategóriákat és a szimbolikus (ruházat, szimbolikus tárgyak, beszéd jellege) jellemzőket használtuk, az adatokból többdimenziós kockákat képezve. A Bourdieu által vázolt értékek alapján, hipotézisünk szerint a férfiak élhetnek a hatalomfajtákkal, hozzájuk kapcsolódik a racionalitás és a tudományterületek közül a reáلتudományok, továbbá velük kapcsolatban jelenik meg a domináns kultúra által értéknek tételezett társadalmi pozíció: presztízs, megbecsülés, „láthatóság”, maradandó siker, míg a nők a hatalommal nem, vagy csak ritkán élhetnek.

Emellett nem fogalmaznak meg markáns véleményt, inkább kérdeznek vagy tanácsot kérnek, és elfogadják a férfiak által kimondott ítéleteket, racionalitás helyett az érzelmek kapcsolódnak hozzájuk, a tudományterületek közül pedig a humán tudományok, és gyakrabban jelennek meg alárendelődő helyzetben. Mivel – ahogy azt korábban vázoltuk – a tanári eszköztárnak fontos része a tekintély és a különféle hatalomfajták szituációnak megfelelő használata, külön fókuszáltunk arra, hogy a változó egyes értékeihez mennyiben kapcsolódik a gazdasági vagy az információs hatalommal élés, továbbá hogyan és hányszor adnak utasításokat.

Mindezek megítélése szubjektívnek tűnhet ugyan, mégis viszonylag egyértelműen definiálható. Például az 1999-es évfolyam 312/1. jelenetében Hável, Nagy Csaba és Vágási Jutka beszélgetnek arról, hogy változik a *Nemzeti Alaptanterv*. Vágási Jutka megkérdezi Háveltől, hogy kell-e aggódnia amiatt, hogy elveszíti az állását, azaz Hável dönt-het a tanári állásokról, mert hatalommal rendelkezik – ebben az esetben jelöltük meg, hogy Hávelt jellemzi a „hatalommal bír” érték. Ugyanebben a jelenetben Nagy Csaba nem beszél a saját állásáról, csak az intézmény egészét érintő változásokról, ennek alapján jelöltük meg, hogy „közéleti” szerepben van, és a „szakértő” racionális minőségében közelíti meg a felvetett témát.

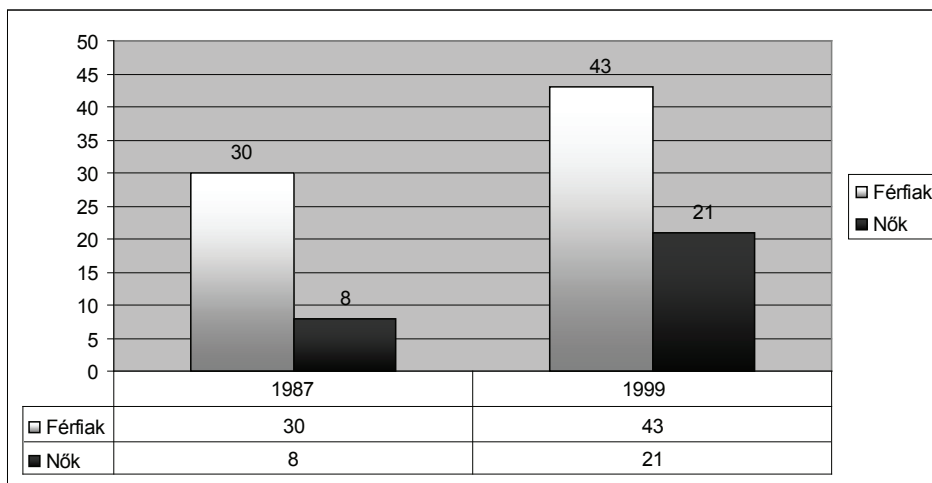
A tanárnői hatalom eltűnése

Mindkét elemzett évfolyamban 28 olyan jelenetet tudtunk elkülöníteni, amelynek tanárok a szereplői. A legrövidebb jelenetek 30 másodpercig tartanak, a leghosszabbak 1987-ben 2 és fél, 1999-ben 2 percig, az átlagos jelenethossz 1 perc 25 másodperc, illetve 1 perc 13 másodperc.

28 jelenetből 18–18 jelenet iskolai helyszínen játszódik, ezen belül 11, illetve 16 a tanárban. A szereplők egy része állandó mellékszereplő: az 1987-es évfolyamban a két megjelenő iskola igazgatója, Márta néni, illetve Hável, valamint a tanárok közül Béla bácsi és Vilma. Az 1999-es évfolyamban továbbra is állandó szereplő Hável és Vilma, rajtuk kívül az iskola gazdasági igazgatója, Bujáki, a tanárok közül pedig Nagy Csaba és Veronika.

Nincs szignifikáns különbség a nők és a férfiak között abban a tekintetben, hogy milyen helyszínen jelennek meg. Nincs különbség a tanárokat/tanárnőket körülvevő szimbolikus tárgyak tekintetében sem: a férfiak és a nők nagyjából azonos gyakorisággal láthatóak faliújságok előtt, naplóval vagy tollal, könyvvel a kezükben, füzetekkel körülveve. Ez alól a két iskolaigazgató (Hável és Márta néni) mindkét évfolyamban kivételt jelent: az 1987-es évfolyamban mindketten több alkalommal jelennek meg hatalmi szimbólumokkal körülveve, vagy az asztalfőn, ugyanakkor Hávelt egy alkalommal takarítani is látjuk. 1999-ben már csak Hável szerepel igazgatóként, ekkor is több alkalommal jelenik meg például az asztalfőn, de ő a hatalmi szimbólumok használatában a férfi tanároktól ekkorra éppúgy különbözik, mint a tanárnőktől. Ugyanakkor már nem jellemzi a köpeny viselése – ebben sem ugyanolyan, mint a többiek – és az sem, hogy takarítson, vagy bármilyen más, a vezetői poszthoz képest alacsony presztízsű feladatot végezzen.

Az öltözködés tekintetében az 1987-es évfolyamban a tanárok és a tanárnők szinte azonos módon jelennek meg, az elegáns, illetve a köznapi vagy sportos viselt nagyjából ugyanannyiszor fordul elő. Kivételt jelent, hogy a férfi tanárok a jelenetek egyharmadában köpenyben láthatóak, ez a nők esetében csak kétszer fordul elő. 1999-re a tanárok öltözködése sokkal tradicionálisabbá válik, míg a tanárnők mindössze két alkalommal – az évzáró előtt és egy értekezleten – láthatóak elegáns, ünnepélyes ruhában (blézer, kosztüm), ezzel szemben a férfiak az esetek felében viselnek öltönyt vagy inget nyakendővel, és csak az esetek felében pólót vagy pulóvert. Veronikát, a testneveléstanárt



Forrás: saját adatok

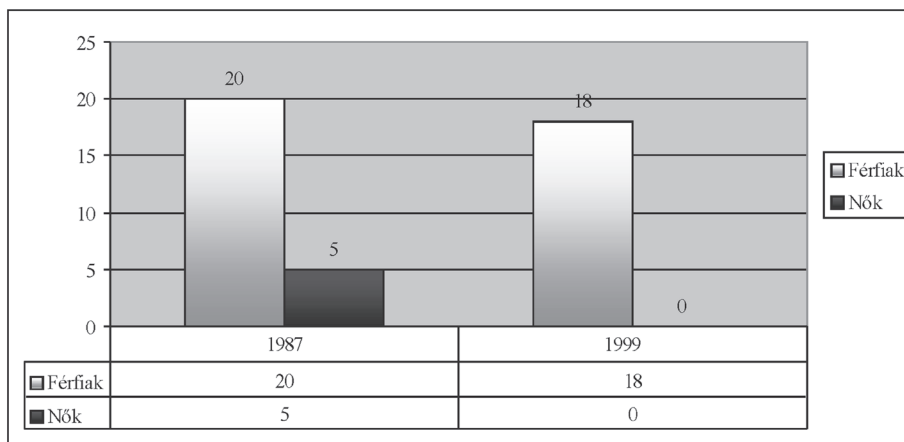
1. ábra. Megszólalások száma

emellett a napközis tábor strandjelenetében fürdőruhában – a test jelentős részét szabadon hagyó bikiniben – is látjuk.

Érdekes jelenséget figyelhetünk meg a megjelenések és a megszólalások vonatkozásában: az első évfolyamban a tanárnők kevesebb, mint egynegyede beszél, míg a férfiak háromnegyede, az 1999-es évfolyamban a férfiak gyakorlatilag mindegyike, a nőknek pedig kétharmada. Ugyanakkor 1987-ben valamivel több tanárnő jelenik meg, mint férfi tanár (40 nő/38 férfi), míg 1999-ben lényegesen többször látjuk a férfiakat (30 nő/44 férfi). Úgy véljük, itt érhető tetten a szocializmusra jellemző ideológia és realitás kettősége: a nők ugyan jelen vannak a közszférában, de gyakran csak dekorációként. Ugyanakkor az elemzés további részében érdemes figyelemmel lennünk arra, hogy a hatalommal élés, illetve az utasítások adása során az arányokat befolyásolja, hogy 1987-ben a tanárnők elve sokkal kevesebbszer szólnak meg, mint a férfi tanárok. Azt tapasztalhatjuk, hogy ebben az évfolyamban, ha egy tanárnő kikerül a „dekoráció” kategóriából, akkor lényegében ugyanolyan eséllyel ad utasítást, vagy rendelkezik például információs hatalommal, mint egy férfi tanár.

A rendszerváltás előtti évfolyamban a férfiak és a nők között nem találunk jelentős eltérést a reál–humán tárgyak tekintetében: Hável matematika-fizika szakos, Béla bácsi magyart tanít, két tanárnőről pedig elhangzik, hogy magyar-matematika szakosok. Ám már ekkor megjelenik a férfi–női dimenzió mentén a tudomány–„egyéb” ellentétpár: Vilma testnevelés, míg az elemzésből egyébként kihagyott Vágási Jutka ének-rajz szakos tanár, azaz a külön tudást nem, csak „érzék” igénylő készségtárgyak kizárólag a nőkhöz kapcsolódnak. Az utolsó évfolyamban a tudomány–„egyéb” oppozíció válik egyértelművé: a két tanárnőről tudjuk, hogy mindketten testnevelést tanítanak, az egyébként nem elemzett Vágási Jutka pedig már csak éneket, azaz a nők tantárgyainak már semmilyen módon nincs kézzelfogható eredménye. Emellett Vilma, amikor tanárból vállalkozóvá válik, női testeket formáló mozgásstúdiót vezet, ami szintén a nő esztétikai funkcióját (Bourdieu, 1994), valamint a nők biológikumhoz kötődését erősíti.

Ugyanezen évfolyamban a férfi tanárok birtokolnak minden más területet: Bujáki a gazdasági igazgató, Hável emellett, hogy igazgató, matematikát és fizikát tanít, Nagy Csaba pedig történelmet, földrajzot és magyart.

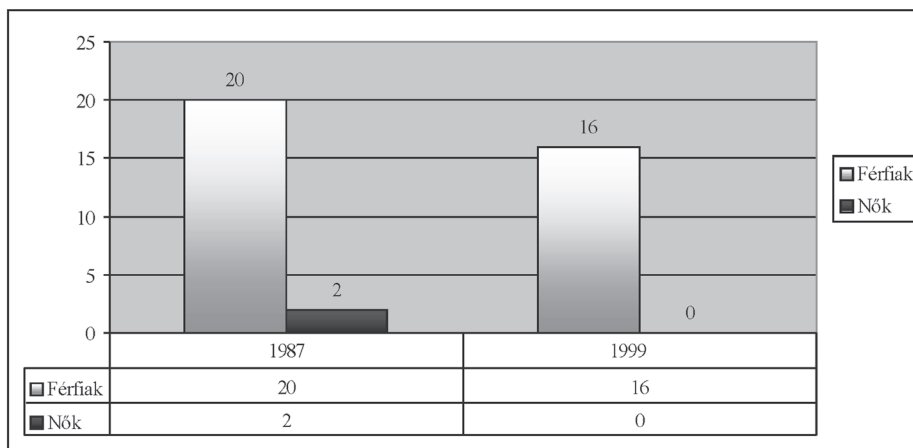


Forrás: saját adatok

2. ábra. Hatalommal rendelkezők a tanárok körében

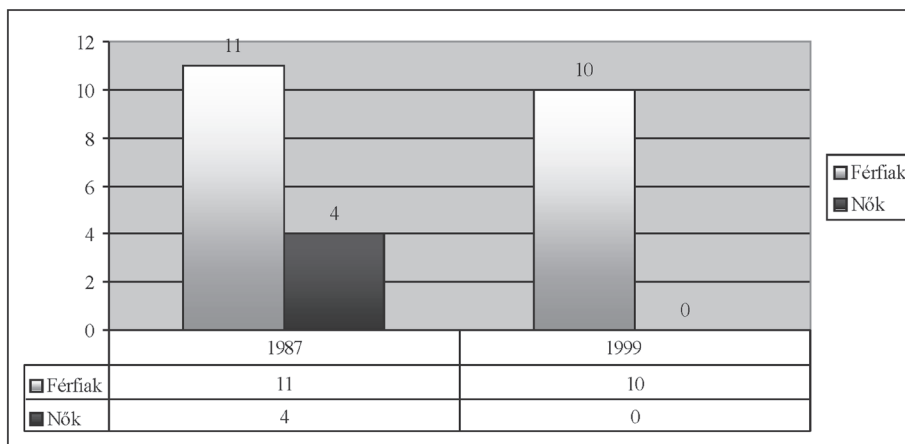
Az első évfolyamban a hatalomfajták megoszlanak a két nem között: általában elmondható, hogy a megszólaló tanárok – nemtől függetlenül – hatalmi pozícióban is vannak, ez alól csak az egyik szereplő, Vilma jelent kivételt. A megszólalások aránya miatt ugyanakkor a hatalmi pozíció is négyszer gyakoribb a férfiak esetében, mint a nőkében. Mindkét nemre jellemző, hogy leginkább a szakértői hatalommal élnek, még az iskolavezetők is: Márta néni két alkalommal (összesen három jelenetben szerepel), Hável nyolcszor, Béla bácsi szinte folyamatosan (11 jelenetben). Ugyanakkor a statisztaként megjelenő tanárnők egyszer sem képviselnek szakértői hatalmat, míg az egyik férfi tanár igen – így a férfiakat végül tízszer gyakrabban látjuk szakértői hatalommal élni. Szimbolikus/legitimációs hatalmával ugyanakkor mindkét igazgató él, mind a ketten láthatóak asztalfőn, kitüntetett pozícióban.

1999-ben a tanárnők semmilyen hatalommal nem rendelkeznek, a szakértői hatalom súlya pedig a férfiak esetében is csökken. Utóbbival csak Nagy Csaba él, aki viszont ennek kapcsán még Hávellal is rivalizál: „te mindent elhiszel, amit az újságok írnak?”



Forrás: saját adatok

3. ábra. Szakértői szerepben megszólaló tanárok



Forrás: saját adatok

4. ábra. A tanári utasítások száma

– kérdezi tőle. Hável törvényes, büntető és gazdasági hatalommal is él, míg Bujáki lényegében csak gazdasági hatalommal.

Az első évfolyamban utasítást a férfiak többször adnak, mint a nők: 11 esetben, ugyanakkor a tanárnők is 4 alkalommal, ráadásul nemcsak az állandó mellékszereplő igazgató, hanem az alkalmasszerűen feltűnő tanárnők is. Az utolsó évfolyamban egyáltalán nem adnak utasítást, a két férfi vezető ugyanakkor a jelenetek közel felében, míg az inkább szakértői pozíciót betöltő Nagy Csaba egy alkalommal.

Az első évfolyamban mindkét nemre jellemző, hogy a felmerülő problémákhoz racionálisan, közszereplőként közelítenek. Érzelmi, manipulatív hozzáállás lényegében csak Vilma részéről tapasztalható, aki az elemzett jelenetek közül mindössze az utolsó háromban szerepel. Az utolsó évfolyamban ugyanakkor teljesen polarizálódik a helyzet: a férfiak minden esetben racionálisan, a közélet (például intézmény vagy ország) szintjén, szakértőként közelítenek a problémákhoz, míg a nők az esetek nagy részében az érzelmek oldaláról – időnként az érzelmi és a racionális szintet keverve –, a személyes érintettséget kiemelve, gyakran információhiányos, hozzá nem értő pozícióból.

Az előzőekben leírtak szemléltetésére röviden bemutatunk néhány jelenetet. Törvényes és információs hatalmával él, és referenciaként is megjelenik az igazgató, Márta néni az 1987-es évfolyam 6/1. jelenetében. Egy félíg formális beszélgetés során – vélhetően az iskolában lezajlott, a néző által nem látott események után, egy presszóban – megkérdezi Vágási Jutkát, miért akar elmenni az iskolából, „a kollégák szerettek, a gyerekek nagyon szerettek” – mondja neki. Jutka bevallja, hogy gyereket vár. Az igazgató aláírja az áthelyezési papirokat (törvényes hatalom), és tanácsot ad, hogy Jutka beleírja-e, hogy állapotos (referens hatalom). Elhangzik, hogy ismeri a másik igazgatót, Hável Imrét, így több ismeret birtokában van a javaslat megfogalmazásakor, mint Jutka (információs hatalom).

Az információs hatalom és a kompetencia már csak a férfi tanárokhoz kötődik az 1999-es évfolyamban. A 311/2. jelenetben a tanárok arról beszélnek, ki magyarázza el a diákoknak, mi a fasizmus. A kérdés ugyanis énekórán merült fel, de Vágási Jutka átruházta a válaszadást a szaktanárra, Nagy Csabára. Veronika kijelenti, hogy ő ezt semmiképp nem vállalná, de szerencsére nem is kell, hiszen a tornaórán ez nem feladat –

válaszképpen Nagy Csaba kijelenti, ő meg testnevelés órát nem tartana, azaz ő így, ha tréfásan is, de elzárkózik a testhez kötődő, szaktárgyi tudást nem igénylő feladatok elől.

Mindkét elemzett évfolyamban sor kerül osztályozó értekezletre: a sorozat szerkesztési sajátossága folytan mindkétszer az értekezlet végét, valamint a kapcsolódó reakciókat, kommentárokat láthatjuk. Az első évfolyam 20/1. jelenetében az osztályozó értekezletet Hável vezeti, aki az asztalfőn ül. A gyerekek jegyeit közösen beszélnek meg, és többen véleményt mondanak arról, hogy egy problémás élethelyzetben levő fiút megbuktassanak-e. Az utolsó évfolyam 307/4. jelentében az értekezlet külsőségei hasonlóak, de a megbeszélést már egyáltalán nem látjuk, csak azt, ahogyan Hável lezárja az értekezletet. Majd ezt követően halljuk Nagy Csabát, ahogy véleményt mond a kézzel, illetve a géppel írás közötti különbségről (szakértői hatalom), valamint Veronikát, aki teljesen inkompetens módon Háveltől és Bujákítól is tanácsot kér, hogy hogyan osztályozza az egyik diákját.

Összegzés

A tartalomelemzés alapján megállapíthatjuk, hogy a *Szomszédok* mindkét vizsgált évfolyamában általános, mindkét nemre vonatkozó tanárképet látunk abban a tekintetben, hogy milyen helyszínen, kikkel és milyen környezetben, milyen szimbolikus tárgyak között jelennek meg a szereplők. Ebben az egységes környezetben ugyanakkor nagyon eltérő módon valósul meg a tanári és a tanárnői szerep. Azonban míg az első évfolyamban a különbség legfőbb forrása, hogy a nők igen gyakran csak dekorációként jelennek meg, az utolsó évfolyamban már markánsan kapcsolódnak össze a társadalmi nemi sztereotípiák a tanári szereppel.

1987-ben sem a tantárgyak nem polarizálódtak élesen nemek szerint, sem az egyes témákhoz való racionális/érzelmes vagy magánéleti/közéleti viszonyulás. Ahogy említettük, a tanárnők gyakran csak dekorációként voltak láthatóak, ám ha megszólalhattak, éltek szakértői hatalommal, adtak utasításokat, fogalmaztak meg véleményt, és nem beszéltek és viselkedtek inadekvát módon. Igaz, mindezt fele- vagy negyedannyiszor tették, mint a férfiak, ugyanakkor a tanári szerepet mindkét nem esetében jellemezte, hogy megvalósítása során kiemelkedő volt a szakértői hatalom jelenléte.

1999-re a nők láthatatlanabbá váltak, és bár gyakrabban jutottak szóhoz, mint az első évfolyamban, utasítást egyáltalán nem adtak, hatalommal nem rendelkeztek, a problémákhoz érzelmes és inadekvát módon közelítettek. Hangsúlyosan csakis hozzájuk kapcsolódott minden, ami biológiai, testi, illetve presztízzsel nem rendelkező munka. A férfiak ugyanakkor közéleti, hatalommal bíró személyekként jelentek meg, minden tudományterület hozzájuk kapcsolódott, utasítást kizárólag ők adtak, véleményt csak ők fogalmaztak meg. A tanári szerep presztízsét illetően különösen aggasztó, hogy a nők több esetben kifejezetten elzárkóztak a racionális megközelítéstől, megértéstől és – a magyarázat átruházásával – az ismeretek átadásától is.

Miközben az 1999-es évfolyam elemzése egybevág a kortárs angolszász eredményekkel, és hipotézisünk egyetlen cáfolata az, hogy a tanárnőkhöz már a humán tantárgyak sem kapcsolódnak, az 1987-es évfolyamban azt láthatjuk, hogy a tanári szereppel kapcsolatos kulturális képek legalább olyan erővel alakítják a tanárképet, mint a nemekhez kötődő tradicionális képek. Így valószínűsíthetjük, hogy a pedagóguspálya elnőiesedése együtt járt egy olyan folyamattal, amely az ábrázolt tanárképben a korábbinál sokkal hangsúlyosabbá tette a társadalmi nemi sztereotípiákat, a tanári viselkedéssel szemben pedig polarizáltabb elvárásokat fogalmazott meg: ez akadály lehet például a hatalomfajták rugalmas használatának és ezáltal a hatékony tanári munkának.

Irodalomjegyzék

- Boreczky Ágnes és Németh András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola – A gyerekkor változó szinterei*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (1994): Férfiuralom. In: Hadas Miklós (szerk.): *Férfiuralom. Írások nőkről, férfiakra, feminizmusról*. Replika Kör, Budapest. 7–54.
- Ferenczi István (1998): A pedagógusszerep szükséges változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 9–16.
- Gaskell, J. és Mullen, A. L. (2006): Women in Teaching: Participation, Power and Possibility. In: *The SAGE Handbook of Gender and Education*. SAGE Publications. 37–58.
- Gordon, Th. (2002): *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Assertiv Kiadó, Budapest.
- Hall, S. (1997): A kulturális identitásról. In: Feischmidt Margit (szerk.) *Multikulturalizmus*. Osiris Kiadó, Budapest. 60–85.
- Kron, F. W. (2003): *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004, szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Rudman, L. A. és Glick, P. (2008): *The Social Psychology of Gender*. Guilford Press, New York.
- Setényi János (1996): A nők helyzete az oktatásügyben. *Educatio*, 3. sz. 507–515.
- Shakeshaft, C. (2006): Gender and Educational Management. In: *The SAGE Handbook of Gender and Education*. SAGE Publications. 91–105.
- Síklaki István (1998): A tanári dominancia buktatói. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 81–94.
- Smulyan, L. (2006): Constructing Teaching Identities. In: *The SAGE Handbook of Gender and Education*. SAGE Publications. 59–73.
- Szabó Ildikó (1997): A közgondolkodás az iskoláról és az iskolában. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 1997 háttér tanulmányai*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Tudástár. 2011. 11. 3-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-2>
- Szabó László Tamás (1997): Pedagógusképzés és továbbképzés. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 1997 háttér tanulmányai*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Tudástár. 2011. 11. 3-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-2>
- Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolákban*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Thun Éva (2007): A neveléstudományi és oktatástudományi paradigmákról a társadalmi nemek elméleti keretében foglalva. *Educatio*, 4. sz. 623–636.
- Valuch Tibor (2006): *Magánélet Kádár János korában*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Weiner, G. és Kallós, D. (2000): *Positively Women. Professionalism and Practice in Teaching and Teacher Education*. Előadás: AERA. Teacher Education in Europe: Current Tendencies and Prospects in a Comparative Perspective. New Orleans, 2000. április 24–28.
- Zrinszky László (1994): *Pedagógusszerepek és változásaik*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék, Budapest.

Kovács Edina

Jegyzetek

- (1) A tanulmány elkészítését a TÁMOP- 4.2.2/B-10/1-2010-0024 számú projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.
- (2) Forrás: OM Statisztikai tájékoztató. *Oktatási évkönyv 2004/2005*.
- (3) Forrás: KSH *Nők és férfiak Magyarországon 2008* évkönyve.
- (4) Az 50 év alatti korosztályban, az AGB Nielsen mérése alapján.

A kommunikatív oktatási stílus előnyei

Az órai tananyagok elsajátítása esetenként nagyon időigényes, és ezért nem ad lehetőséget az oktatónak, hogy más eszközt alkalmazzon, mint a frontális osztálymunka. Vannak azonban olyan – a tananyagokhoz szorosan nem kötődő – ismeretkörök, amelyek a tanulók érdeklődési körébe tartoznak, és többet szeretnének tudni róla. A tanár ilyenkor megpróbálhatja ezeket akár kérdés-válasz formájában elmagyarázni, de még jobb, ha rávezeti a hallgatókat. A kommunikatív oktatási forma épít az iskolába járók aktivitására, valamint előzetes tudására, ezért sokkal produktívabb lehet. Hasonló ahhoz, amikor a tanóra keretein belül csoportos feladatot kapnak, és azt együtt kell megoldaniuk, azzal a kivétellel, hogy ott versenyhelyzetben vannak, és nem egy kötetlen beszélgetésen. Ebből származott az alapvető ötlet, hogy vajon az egyszerű beszélgetésnek milyen eredménye lehet a tudásnövekedésre egy hétköznapi téma esetén, ha nem egymással versengő helyzetben, és szabad légkörben zajlik.

Bevezetés

A hagyományos tanításközpontú pedagógia az iskolai folyamatok közül elsősorban a normatív funkciót tartja szem előtt, vagyis a célok elérését és megvalósítását tekinti elsődlegesnek. Ez a szempont nincs tekintettel a diákokra/hallgatókra, sem az alkalmazott módszerekre, csak arra, hogy a tartalomban meghatározott ismeretkörök a tanárok által a megadott órakeretben hogyan teljesíthetőek. Adva vannak a tantervben azok az anyagrészek, amelyeket fel kell dolgozni, és ez legtöbbször a tanár előadásával, azaz frontális osztálymunkában testesül meg. Ez az egyoldalú, a tanítás didaktikájával foglalkozó szemlélet leginkább elméleti témákkal és azok összefüggéseivel foglalkozik, de az alkalmazhatóságra nincs tekintettel, a produktivitásra pedig nem hat. A módszerközpontú didaktika azonban nagymértékben meghatározhatja a tanítási-tanulási folyamat során a kötelező elemeken kívül azt is, hogy a diákok vagy tanulók érdekes mozzanatokkal, szituációkkal gazdagítva, mintegy bevonva az elsajátítás folyamatában, aktívan vegyenek részt a tanulásban és annak alkalmazásában.

A Walter Leirmann által meghatározott oktatási stílusok közül talán a kommunikatív a legkevésbé elismert és alkalmazott, mert háttérbe szorítja az előadót, nehezen irányítható, ráadásul egyben meglehetősen időigényes módszer is. Ennek lényege, hogy a tanulók egymás között, a tanár támogatásával, de mindenképpen szervezett – tanórai – keretek között egy-egy témakört megvitatnak, vagy általában beszélgetnek róla, és így sajátítják el azt, mintegy észrevétlenül, a gondolkodásukban megjelenő elemekkel együtt.

A kommunikatív stílus

Ahhoz, hogy ezt a módszert a lehető leghatékonyabban lehessen kiaknázni, szükség van az aktivitásra és a kommunikációban fontos szerepet betöltő kompetenciák aktív gyakorlására. A kommunikatív módszer nem oktatási intézmények előadásain, hanem szemináriumi környezetben, a kommunikatív nevelés és oktatás stílusában valósítható meg, nem a kényelmesen megszokott osztálytermi frontális munka keretében (*Kraiciné, 2004*).

A csoportban tanulás mint kooperatív stratégia fejleszti a társas együttműködés kompetenciáit, teret ad a kreativitásnak és a csoportos megbeszélésnek, problémamegoldásnak. A csoportmunka általános célja egy témakör vagy kérdés feldolgozása egyéni tapasztalatokkal, és ezekhez hozzájárulhat az anyaggyűjtés, forrás kiválasztás is a feladat kezdeti szakaszában (*Cserné, 2006*). Ez az interaktív tanulás lehetővé teszi a magasabb szintű kognitív célok – elemzés, szintézisalkotás, értékelés – és műveletek végrehajtását is (*Benedek, 2008*). Alkalmazása éppen ezért leginkább a fiatal felnőtteknél vagy idősebbeknél a leggyakoribb, mert ők racionális alapon és előzetes tapasztalataik alapján képesek megközelíteni a téma különböző aspektusait.

A felnőtt csoportok kollektív tanulási sajátosságaira alapozott kommunikatív didaktikai irányzat, a tanulóközpontú – német terminológiával résztvevőközpontú – módszer alkalmazása paradigmaváltásként értelmezhető az andragógiában (*Henczi, 2009*). A felnőttek tapasztalata és az előzetes oktatásban való részvételük lehetőséget ad nekik, hogy összehasonlítsák a szóban forgó témákat elméleti tudásrendszerekkel, egyéni – akár kognitív, akár érzelmi – gondolkodásukkal vagy a gyakorlatban megélt benyomásokkal. A közös megbeszélés és feltárás többféle értelmezési szempontot foglal magában, ha teret engednek a csoporton belüli dialógusnak. Ezekkel a jellemzőkkel egyértelműen kijelenthető, hogy az irányzat a motiváló tanulásszervezési módszerek közé tartozik (*Báthory, 2000*), könnyen és bármikor alkalmazható, nem igényel különösebb előtervezést vagy indoklást, valamint több formája is lehetséges.

Leirmann (1998) szerint ennek a kommunikatív alkalmazásnak a fő feladata éppen az interperszonális kapcsolatok kiaknázása, jellegzetesség pedig a hallgatók oktatásba való bevonása az aktív részvételen keresztül. A tanuláselméletek középpontjában álló nyílt tapasztalati tanulás, vagyis a nyitottság és a résztvevők egymástól is való tudásgyarapodásának esélye az egymás közti párbeszédén keresztül valósul meg. Ez az értelmező irányzat a felnőttoktatásban kiemelt jelentőségű, mert épít a felnőtt tanulók előismereteire, magasabb rendű gondolkodási képességeire, és a hallgató teljesítményére helyezi a hangsúlyt (*Szabóné, 2003*). A tanítás-tanulás komplex folyamatának a személyközi kommunikáció így aktív része, még akkor is, ha a szorosan vett oktatás és munkacsoportlét során a dialógus nem mindig szorítkozik a tananyagra (*Zrinszky, 2000*), ezért akár primer motivációt is jelenthet, ha bármilyen érdeklődésre vagy aktualitásra rendezett műhelymunka keretében tárgyalják meg a témát (*Cserné, 2006*). Ez azt is jelenti egyúttal, hogy a központilag meghatározott tartalomtól kissé elrugaszkodva vegyenek számba bizonyos kérdésköröket, és azt az iskolai munka mellett, de mégis szabad légkörben dolgozzák fel – akár a mindennapokban megjelenő közéleti témákat is –, és ezzel az összes iskolai funkciót nagyjából magukba foglalják (*Báthory, 2000*). Akár a legáltalánosabb vitamódszerrel vagy oktatási célú beszélgetéssel végezve a meghatározott téma közös feltárása és a megértési folyamatok elindítása a megelőző tapasztalatokra alapozva előhívja a meglévő tudáselemeket, bővíti azokat, és új rendszerekbe építheti be, továbbá segíti az új tudásstruktúrák létrejöttét (*Cserné, 2006*).

A motiváció itt kulcsmomentum, mert ugyan nehezebb elkezdeni és nagyobb erőfeszítést igényel a tanártól, ám magasabb szintű teljesítményre és tartósabb eredményekre lehet számítani, és ezek időbeli eredménye is egyértelműen kedvez ennek a stílusnak (*Báthory, 2000*).

Ez a metódus figyelembe veszi a tanórai módszerek fő komponenseit (*Bloom, 1976*). A beszélgetés során a hallgatók aktivizálják az előzetes tudásukat, ha maguk is hozzájárulhatnak, megvan a megfelelő motivációjuk, és maga a módszer képezi a tanítási-tanulási folyamat minőségét. A feladat kiható a további motivációra, amit erősít a tanulási teljesítmény, amely egyrészt egyéni, másrészt kollektív produkció. A tanórai keretek között a tanulási ütem pedig a csoport szerint meghatározott, de utólagosan persze lehetőség van a további gondolkodásra és fejlődésre, főleg ha az órát követi valamilyen egyéni feladat elkészítése. Ebben az esetben nemcsak az iskolai légkörben történt megbeszélés, hanem annak továbbvitele, gondolkodásra serkentése – és esetleg egyéni absztrakciója – egyaránt az intenzív tanulásra fordított időt gazdagítja.

A folyamat irányítójának szerepe a segítség és az irányítás, de a kommunikáció fő iránya minden esetben a tanulók egymás közötti kölcsönös meghallgatása, az elhangzottakra való reflektálás (*Zrinszky, 2005*). A nyílt és párbeszédés légkörben a kommunikációs kompetenciák is fejlődhetnek, valamint az egymás közötti párbeszéd és megnyilatkozás plusz motiváló erővel hathat minden csoporttagra (*Szabóné, 2003*), függetlenül attól, hogy a csoportnormák kialakulásának melyik szakaszában vannak (*Forgas, 2002*). A tanulási folyamat aktív részesei a hallgatók, akik az egyes tárgyalt jelenség értelmezési munkájában is részt vesznek, valamint egymástól szereznek tapasztalatot és/vagy adott nézőpontból való megközelítési lehetőségeket, nem pedig egy tekintélyelvű irányítás révén.

A támogató légkör kialakulásában a szociális-kulturális tényezőknek és a fizikai környezetnek is szerepe van (*Kraiciné 2004*). A megfelelő csoportmunkához nem a frontális osztálytermi munkában szokássá vált, hanem egy külső megjelenésében is egyenlő feltételeket teremtő proxemikai elrendezés előnyös a csoport hatékonysága és fejlesztése szempontjából. A szociopetális tér, mint például egy körbe rendezett beszélgető társaság vagy kerekasztal-megbeszélés nagyban elősegítheti a kölcsönös megnyilatkozások sokrétűségét (*Knoll, 1996*).

A résztvevőközponitú tanulásban az oktató szerepe, az egyoldalú előadást elhagyva, a tanulási folyamat elősegítése (*Szabóné, 2003*), aki a tanulási-tanítási folyamat irányítójaként annak sikerét szervezett keretek között teszi lehetővé (*Zrinszky, 2005*). A demokratikus oktatási környezetben a tanár ezért szinte egyenrangú fél, így aktív és jó kapcsolat alakíthat ki a csoport tevékenységében részt vevőkkel, akik munkájára a megerősítő tanári megnyilatkozása kedvezően hat. Ebben az animáció-jellegű szerepfelfogásban (*Bokor, 1995*) a tanár-diák kapcsolat az egyenrangúság miatt ezért közvetlenebb (*Buda, 2003*), interaktívabb lehet, nem befolyásolja a tanár rangbeli fölénye és tekintélye. A csoport vezetője elindítja a csoportmunkát és előmozdítja az aktivitást, segíti felszínre hozni és kifejezni a résztvevőkben rejlő tudást, majd rendezi és összefoglalja az elhangzottakat (*Nissen, 1999*). Közben természetesen a tanári szerepét moderátorként kihasználva megerősíti a helyes felismeréseket, és azok hangsúlyozásával terelheti a beszélgetés irányát, valamint segíti a csoportot visszacsatolásaival (*Knoll, 1996*; *Zrinszky, 2000*). A demokratikus vezetési stílus további előnye minden más irányítási rendszerrel szemben, hogy ennél a leghatékonyabb a tanulási folyamat intenzitása és az anyag elsajátítása (*Brocher, 1979*), továbbá az egyéni szinten a hallgatók teljesítménye is, legfőképpen a különböző témakörök közös megbeszélésénél, ahol a hallgatók közül mindenki egy csoport tagja, ugyanazzal a szereppel (*Forgas, 2002*), tehát nincs szó versengő személyekről vagy csoportokról.

Ennek az egyik összetevője maga a munkafolyamat, amely során a közös megvitatás és a tapasztalatokra épített hangsúly lebonthatja a tanulással szembeni érzelmi ellenállást, a csoportdinamika pozitív attitűdváltozást idézhet elő, és segíti az aktív részvételt. Az ismerős környezetben és személyekkel végzett csoportmunka segíti a személyek egyéni identitását és csoportba való beilleszkedését, és ezen keresztül ösztönzi az aktív

munkában való részvételt. Forgas (2002) szerint minden csoport „életében” az együttes cselekvési hatások és a nagyfokú bevonódás jelenti a legfontosabb megerősítést és ezáltal a hatékonyságot. A fokozott motiváció a teljesítmény javulásával egyenlő, a megnőtt motivációs szint pedig kifejezetten ráhangol a tanulásra (Brocher, 1979). További előnye, hogy csökkentheti a biológiai, pszichológiai és szociális háttérből fakadó hátrányokat, és segíthet a felzárkóztatásban.

Zrinszky (2005) összefoglaló táblázata alapján az oktatás fő folyamata az információk megszerzése, felfedez(tet)ése és megbeszélése, valamint a tudás próbája vagy összefoglaló gyakorlása. A flexibilisen működtethető és változtatható oktatási médiumokkal összhangban a bemutatási forma is egyaránt változhat: lehet a már lefelőnyösebbként említett megbeszélés, vagy vita, érvelés, felfedező tanulás (Szabóné, 2003).

Zrinszky, tovább lépve, a kommunikáción alapuló oktatás jövőben elképzelhető faktorait is csoportosítva mutatja be. Mindenki egyéni szinten tanul a csoporton belül, a csoportkohézió által, egy kooperatív tanulás keretében. Ennek a tartalma az információ-feldolgozáson, a probléma feltárásán és megoldásán keresztül mutat, ez a cselekedtető tanulás a tanulóközpontú oktatási folyamat eleme (Feketéné, 2006). A megbeszélés során a személyes hozzájárulás jelenti a legtöbb egyéni nézőpontot, és ez kiküszöbölheti a csoportgondolkodásból eredő társas hatások negatív jelenségeit (Forgas, 2002). Ez tehát azt jelenti, hogy a kommunikatív oktatási stílus alkalmazásakor a résztvevők alkothatnak egy, a szervezett oktatási keretek között létrejött csoportot, másik esetben viszont a foglalkozás során az oktató több kisebb alcsoportot hozhat létre, amelyek között valamilyen – általában versengő – viszony áll fent. Ez utóbbi a feladattól függően a csoportlétkörben hozhat kedvezőtlen változást is, ezért a megbeszélés vagy oktatási célú beszélgetés a társas oktatási viszonyok között a legegyszerűbb és leghatékonyabb módszer (Szabóné, 2003).

A csoportmunkánál az új gondolkodási műveletekre épülő kérdések révén új tapasztalatokat szerezhetnek a munkában részt vevő hallgatók: az új információk felvétele, ismeretszerzés és látásmódfejlesztés mind ható tényező a kooperatív tanulási folyamatban. A különböző témák és tapasztalatok összekapcsolása és egymásra vonatkoztatása egyaránt oktatási cél, és a csoportdinamika hatása is egyúttal (Knoll, 1996; Cserné, 2006). A tanegységhez esetlegesen szorosan nem tartozó témák feldolgozása segíti a résztvevők saját tapasztalatainak szembeállítását a tanegység szervezett, besorolt témaköreivel szemben, a kritikára való nevelést és az üzenetek közötti válogatás képességét (Zrinszky, 2000).

Knoll (1996) könyvében rámutat, hogy az előzetes feladat szerint lehetőség van szövegek mélyebb feldolgozására is, amit előzőleg egyénekenként strukturálnak a foglalkozáson részt vevők, és ezt követi a közös eszmecsere valamelyik formája. Mint minden csoportosan végrehajtott feladatnál, ennél is a véleménycsere, a felismerés és eltérő nézetek feldolgozása a fő cél, erre a legjobb időtartam pedig Knoll véleménye szerint az egy és másfél óra közötti időtartam, ami megfelelhet egy órakeretnek. Ennek a tantervbe való beépítése és alkalmazása tehát nem okoz(hat) gyakorlati akadályt.

Összefoglalóan „a csoportmunka a konstruktív tanulás hatásos módszere, amelyben az egyéni nézőpontok és látásmódok különbözősége hozzájárul a felnőttek szükséges és hasznos tudásának kialakításához” (Cserné, 2006, 93. o.).

Kísérlet

Egy 20 fős, felnőttképzésben részt vevő, fiatalokból álló csoport tagjai voltak a kommunikatív stílus kísérletének résztvevői. Négy egyenlő számú csoportot alkotva kaptak három – idegenforgalmi tanulmányaikhoz kapcsolódó – feladatot. Ezeket egy együttmű-

ködő csoportban kellett megoldania két ötfős csoportnak úgy, hogy kompromisszumra törekedjenek, és a 30 perc megoldási idő után mindenki által elfogadott válaszokat írjanak le („Kooperatív csoport”). A másik két csoport viszont ilyen kritériumot nem kapott, ők csak szabadon beszélgettek a téma megoldási lehetőségeiről, majd a megszabott idő letelte után egyesével írták le ötleteiket („Beszélgető csoport”). Ők is ugyanazokat a feladatokat kapták, hogy a válaszok mennyiségi száma összemérhető legyen az egyes feladatoknál.

A feladatoknak nem csak egy jó megoldása lehetett, hanem akár több is, annak függvényében, hogy milyen irányban kezdtek el gondolkozni, illetve milyen mélységében sikerült feltárni az adott problémát tartalmazó feladatot.

A hallgatók nem tudták, hogy kísérletben vesznek részt, ezért a szokványos csoportnormák és viselkedés volt megfigyelhető náluk, a versenyszituáció kiváltotta eltérés nem.

Az alábbi táblázatban az együttműködő és a szabad diskurzusban részt vevő csoportok – a probléma megoldásában alkalmazható – releváns válaszainak átlagos száma látható. A szoros együttműködésre nem kötelezett csoport esetében az egyénileg elfogadható válaszok ugyanúgy átlagolásra kerültek, mint a közös nevező kialakításán dolgozóké.

1. táblázat. A több válasz lehetőséget tartalmazó feladatok jó megoldásainak átlaga a két csoport esetében

Feladatok	„Kooperatív csoport”	„Beszélgető csoport”
„A” feladat	8	11
„B” feladat	6	9
„C” feladat	13	15

A táblázatból az derül ki, hogy azok a csoportok, ahol csak beszélgettek a problémát tartalmazó feladatról, és nem kellett olyan megoldásokat keresniük, amelyekkel mindenki egyetért, jobb eredményt értek el az egyéni válaszok mennyisége alapján, mint a másik kettő tesztcsoport, tehát több elfogadható választ tudtak megfogalmazni.

Sajnos nem volt mód rá, hogy valamilyen formában technikailag rögzíthető legyen a csoportok működése, így csak feltételezni lehet az okokat. Az első ezek közül az a tény, hogy a kompromisszumhoz – természetesen – egyeztetés szükséges a csoport tagjai között, és ez időt vesz el a további ötletek ismertetésétől. Minél nagyobb a vélemények eltérése egymástól, ez annál inkább problémát jelent. A második feltételezés szerint a csoportnorma kialakulása szintén egy kis időbe telik, értve ez alatt, hogy itt is lesz egy személy, aki elől jár az ötleteivel, és egy vagy több másik, aki közvetlenül utána reagál rá, mert esetleg kompetensebbnek érzi magát a kérdéskörben. A harmadik lehetőség talán a legérdekesebb, de csak feltételezés szintjén létezik: Míg a szabad beszélgetésnél fokozatosan és magától terelődik a téma a hozzászólások során, addig a másik típusú csoportoknál nem lépnek túl egy megoldási lehetőségen, míg azt körül nem járták, és meg egyezésre nem jutottak, hogy bekerüljön a potenciálisan használható megoldások közé, vagy inkább elvessek mint lehetőséget. Ez megint csak az idő rovására történik, mialatt a másik csoportok tagjai egyénileg mérlegelik magukban, hogy majd a válaszádsá nál felhasználják-e a másik javaslatait, vagy nem.

A későbbiek során érdemes lenne megismételni a kísérletet úgy, hogy audiovizuálisan visszanezhető legyen, és akkor talán a most felvetett hipotézisek igazolhatók lesznek. Ha ez bebizonyosodna több kísérlet során, akkor talán szélesebb körben is elterjedne a kommunikatív oktatási módszer, és eredményesebb lenne az oktatásban, az egyéni fejlődés során, valamint alapját képezhetné a csoportdinamikai kompetenciáknak, amelyek az iskolapadban kevésbé gyakorolhatóak.

Irodalomjegyzék

- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Budapest.
- Benedek András (2008, szerk.): *A felnőttképzés módszertani kérdései*. NSZFI, Budapest.
- Bloom, B. S. (1976): *Human Characteristic and School Learning*. McGraw-Hill Book Co., New York.
- Bokor Béla (1995, szerk.): *Szociokulturális animáció*. JPTE, Pécs.
- Brocher, T. (1979): *Csoportdinamika és felnőttoktatás*. 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buda Béla (2003): *Az iskolai nevelés – a lélek védelmében. Az iskolai mentálhigiénié alapelvei*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cserné Adermann Gizella (2006): A felnőttek tanulásának új, korszerű módszerei az élethosszig tartó tanulás aspektusaiból. In: Koltai Dénes (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 85–104.
- Feketéné Szakos Éva (2006, szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. SZIE GTK, Gödöllő.
- Forgas, J. P. (2002): *A társas érintkezés pszichológiája*. 16. kiadás. Kairosz, Budapest.
- Henczi Lajos (2009, szerk.): *Felnőttoktató*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Knoll, J. (1996): *Tanfolyam és szeminárium módszertan*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.
- Kraiciné Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. ÚMK, Budapest.
- Leirman, W. (1998): Négyféle nevelési kultúra. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
- Nissen, P. (1999, szerk.): *Moderátoriskola*. Kézikönyv a moderációs módszer iskolai alkalmazásához, a korszerű kommunikáció és a közös tanulás gyakorlatához. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabóné Molnár Anna (2003): A felnőttoktatók kommunikatív és interaktív készségei az andragógiai reflexiókban. In: Török Gábor (szerk.): *Negyvenéves a közművelődési szakemberképzés Szombathelyen*. Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely. 121–153.
- Zrinszky László (2000): *A felnőttképzési és befolyásolási célú kommunikáció*. ELTE, Budapest.
- Zrinszky László (2005): *Fejlesztő kommunikáció és kommunikációfejlesztés: pedagógiai és andragógiai kommunikációelmélet*. PTE FEEFK, Pécs.

Dóra László

Kistérségi társulások a közoktatásban

Kutatásom témája a kistérségi társulások kialakulása, szerepe és jelentősége a közoktatásban. Eddigi munkám során számos település és közoktatási intézmény nehézségeit látva került érdeklődési körömbbe a kistérségi társulások problematikája. Alábbi írásomban a kistérségi társulások kialakulását, jogi szabályozását és költségvetési támogatását, valamint a közoktatási társulások lehetőségeit, előnyeit ismertetem, s bemutatok egy sikeres, az országban az egyik legnagyobb, legkiterjedtebb közoktatási társulást.

Bevezető

Néhány száz lakosú apró falvak, kisvárosok, de fővárosi kerületek önkormányzatai is olyan megoldatlan feladatokkal, fogyasztói elvárásokkal és jogszabályi kötelezettségekkel találják szembe magukat, aminek egyedül nagyon nehezen vagy egyáltalán nem tudnak megfelelni. Nem tudják biztosítani a rászoruló gyermekek különleges gondozását, ellátását, nincs minden intézményben logopédus, fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus. Sok fogyatékossgal élő, sajátos nevelési igényű vagy egyéb okból kezelésre szoruló gyermek ellátatlan marad a települési önkormányzat és/vagy a szülők hátrányos helyzete, anyagi korlátai miatt.

A kisebb önkormányzatokban nem dolgozik közoktatási szakember, az óvodáknak, iskoláknak nem tudnak sem szakmai, sem törvényességi segítséget nyújtani. A pedagógusoknak távolabbi településekre kell utazniuk, ha szakmai fejlődésük érdekében továbbképzéseken, konferenciákon szeretnének részt venni, vagy egyszerűen csak tájékozódni szeretnének szakterületükön.

Mindezeknek eredményeképpen ma Magyarországon nem kevés azoknak a közoktatási intézményeknek a száma, melyek nem a hatályos jogszabályoknak megfelelően működnek. S erről nem mindig a fenntartó önkormányzat tehet. Rákényszeríti őket szűk költségvetésük s a lehetőségeiket figyelembe nem vevő, körülményeiket nem ismerő jogszabályalkotók.

Az eddig megalakult közoktatási kistérségi társulások működése igazolja létjogosultságukat. A kistérségi társulások célja, hogy úgy szervezzék meg a közoktatással összefüggő körzeti jellegű szolgáltatásokat, hogy a közoktatási közfeladatok ellátása során a szakmaiság és gazdaságosság biztosítása mellett a szolgáltatást a gyerekekhez, pedagógusokhoz, a nevelési-oktatási intézményekhez és azok fenntartóihoz optimális közelségbe vigyék.

Történeti előzmények

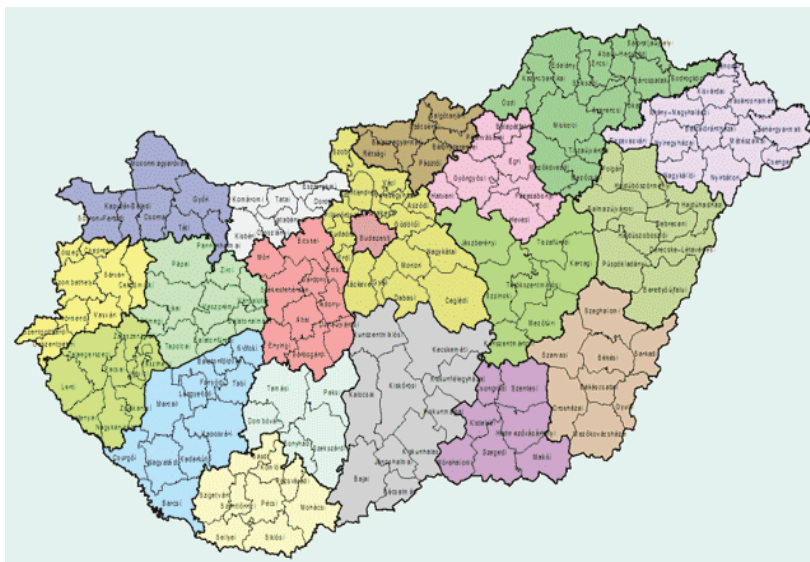
A statisztikai kistérségek kialakulása

A rendszerváltást követően minden település – mérettől függetlenül – jogosult lett saját képviselőtestület és polgármester választására, azaz minden egyes település önálló önkormányzattá vált. Az önkormányzatok alkotmányos jogként kapták meg a lehetőséget saját közigazgatásuk, fejlesztésük, helyi társadalmuk megszervezésére. Hozzá is fogtak településük fejlesztéséhez, de mára már eljutottak működőképességük határára. Az állandó forráshiánytól szenvedő falvak és városok alacsony hatékonysággal és drágán működnek. (Hogy jó ötlet volt-e az addig 1600 tanács helyett kétszer annyi önkormányzatot létrehozni, nem ennek a kutatásnak feladata eldönteni.)

Az önkormányzati rendszer szétaprózottságának és az európai uniós csatlakozás lehetőségének hatására előtérbe került a kistérségi gondolkodás. A kistérségi társulás nem a rendszerváltás vadonatúj terméke, hagyományait a kiegyezésig követhetjük vissza, hiszen ez a települések és megyék közötti szint – járás néven – a kiegyezéstől egészen 1984-ig, a járásek megszüntetéséig létezett Magyarországon. Az ország számos részén később is megmaradt a korábbi járáson belüli települések közötti kapcsolat, különösen az oktatás területén. (A járásek megszűnése utáni és a társulások kialakulása előtti időszakban sokáig létezett még a valamikori járáshoz tartozó települések általános iskoláinak igazgatói és egyéb szaktanári munkaközössége, akik értékes szakmai segítséget tudtak egymásnak nyújtani.) Bár évszázadokon át a járás töltötte be a megye és a települések közötti területi szint szerepét, ez a területi szint a közigazgatás számára 1984. január 1. napjával megszűnt. A kormány azonban 2012 júniusáig újra létrehozta az ország legkisebb területi közigazgatási egységeit, a járásekat, kialakításuk már folyamatban van.

A kistérségek fogalma a magyar területfejlesztési gyakorlatban viszonylag rövid múltra tekinthet vissza, hiszen mindössze 1994. január elsején lépett hatályba a Központi Statisztikai Hivatal kistérségi besorolása, mely a magyarországi településeket 138 statisztikai kistérségbe osztotta be. A besorolás elsősorban a statisztikai adatgyűjtési szempontokat tükrözte, bár természetesen számot vetett a földrajzi, közigazgatási és gazdasági-társadalmi szempontokkal is. A statisztikai szempontok mellett azonban nem kevésbé jelentősek voltak az egyéb szempontok, melyek közül legjelentősebb az egyes településeknek a különféle támogatások elnyerésére irányuló törekvése volt. A települések természetesen azokba a kistérségekbe szerettek volna kerülni, ahol a legnagyobb eséllyel juthattak a különféle támogatásokhoz, s ezt a törekvésüket természetesen kellő intenzitással támasztották alá a különféle történelmi, gazdasági és egyéb szempontokkal. Így a kialakított kistérségi besorolást már három év múlva módosították és 150 statisztikai kistérséget alakítottak ki. Az így létrehozott rendszer 2003-ig változatlan formában létezett, majd annak módosítását követően, a 244/2003. (XII. 18.) Korm. rendelet alapján 168-ra növekedett a kistérségek száma. Budapest főváros – az addigi szabályozás megtartásával – egy kistérségnek számít, valamint Debrecen is egy önálló kistérség lett (*Zsugyel*, 2007).

A 2004. évi CVII. törvény alapján 2006. október 1. és 2007. március 30. között zajlott le a kistérségek következő felülvizsgálata, amelynek eredményeként a települési önkormányzatok kezdeményezésére 174 területfejlesztési-statisztikai kistérség került kialakításra. A kistérségek új rendszerét (1. ábra) a települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról szóló – 2007. évi CVII. törvénnyel módosított – 2004. évi CVII. törvény tette közzé, a 2007. szeptember 17-i közzétételt követő 8 napos hatállyal. A felülvizsgálat eredményeként a kistérségek száma hattal nőtt, a régi 168 kistérség közül negyvenben volt változás, kiválások, átsorolások miatt csökkent vagy nőtt a települések



1. ábra. A 174 kistérség a 2007. évi CVII. törvény alapján (Forrás: VÁTI KHT, 2007)

száma. A térséget váltó települések száma összesen 121 volt, közülük az új kistérségekbe összesen 85 település került át s váltott térséget még további 36 település (KSH, 2007).

A statisztikai kistérségek rendszere az ország egész területét átfogó, megyehatárokat át nem lépő rendszer. Egy-egy kistérség települések olyan, földrajzilag is összefüggő együttese, amely a települések közötti valós munka-, lakóhelyi, közlekedési, középfo-kú ellátási (oktatás, egészségügy, kereskedelem) stb. kapcsolaton alapul. A kistérségi rendszerben a települések kapcsolataik révén egy vagy több központi településhez vonzódnak. A rendszerben minden város egyúttal vonzásközpont. Megnevezésük a központi település neve alapján történt (Faluvégi, 2004).

A kistérségek jogi szabályozása

A rendszerváltás során a tanácsokat a helyi önkormányzatok váltották fel. Minden település, még a legkisebbek is, igyekezett saját, önálló önkormányzatát megalakítani, még ha nem is volt meg hozzá minden feltétele. Ennek eredményeképpen az 1.586 tanácsot 3.092 önkormányzat váltotta fel. Az óriási hátránnyal induló, reménytelen helyzetben lévő önkormányzatok számára a társulás intézménye kínált megoldást.

1990 óta az önkormányzatok törvény adta lehetősége, hogy feladataik ellátására társulásokat hozzanak létre. A Magyar Köztársaság Alkotmányáról szóló 1989. évi XXIV. törvény, a helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény, a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény, valamint az az önkormányzatok társulásairól szóló 1997. évi CXXXV. törvény rendelkezései szerint a társulások lényege nem más, mint az önkormányzatok gazdaságos, célszerű együttműködési formája a törvényileg kötelező vagy önként vállalt feladatok hatékonyabb teljesítésére, melyben közös felelősségvállalással, meghatározott keretek között, saját felismerés alapján vesznek részt az erőforrások közös felhasználása céljából. A feladatellátás szabályait, a szolgáltatások rendjét, formáját, kereteit, a finanszírozási kötelezettségeket együttműködési megállapodásban rögzítik.

A szabad társulás joga a települési önkormányzatokat illeti meg. A társulás létrehozásáról, az ahhoz való csatlakozásról szóló döntés a képviselőtestületek kizárólagos hatásköre, melyhez minősített többségű szavazatarány szükséges.

A társulások vártnál lassúbb terjedésének az lehet az egyik oka, hogy több település – bár küzd a rá nehezedő napi gondokkal – mindmáig nem szabadult meg attól a gyanútól, hogy a nagyobb vagy gesztorságot vállaló településsel alá-fölérendeltségi viszony alakulhat ki az eltérő erőviszonyok miatt, és ez az „alvég-felvég” csata visszaveti az összefogásban rejlő előnyök felismerését. A körzetesítés ütötte sebek, rossz érzések sok helyen mind a mai napig nem hegedtek be, és nagyon nehezen tudják feldolgozni az érintettek. A másik lehetséges ok, hogy a kistelepüléseket erősebben sújtja a forráshiányos költségvetés, és így nem vagy csak nehezen tudják vállalni a társulási tagsággal járó hozzájárulás költségét.

Az önkormányzati törvény elfogadásával a települési önkormányzatok megszerezték önállóságuk minden jogi garanciáját. A társulásokat az önkormányzati törvény 1990-ben lehetőségként ajánlotta, és így ajánlja ma is. A társulást kötelezően elrendelni nem lehet, ez megsértené az önkormányzati autonómiát, de megfelelő pénzügyi (például normatíva, közalapítványi támogatás), gazdasági szabályozással elősegíthető. Ezt a szándékot így fogalmazza meg az önkormányzati törvény 41. § (1) bekezdés utolsó mondata: „a központi költségvetés pénzügyi kedvezményekkel ösztönözheti a társulás létrejöttét, működését...”.

A helyi önkormányzatok társulásairól és együttműködéséről szóló 1997. évi CXXXV. törvény keretjelleggel rögzíti a helyi önkormányzatok társulásainak alapvető szabályait, tág teret engedve a településeknek. A társult önkormányzatok között nincs függőségi viszony, akár község-község, akár megye-megye kapcsolatról legyen szó. A legjellemzőbb a szomszédos települések közötti szövetség, olyan alapszolgáltatásokra, mint az oktatás, nevelés, szociális gondoskodás. Ezek a kistérségi társulások a legtrikább esetben fedik le az 1994-es statisztikai kistérségeket, azokkal általában köszönő viszonyban sincsenek. Az együttműködés szempontjai inkább a települések közötti átjárhatóság, azaz a megfelelő közlekedés, valamint az önkormányzatok vagy az intézmények közötti jó kapcsolat. Egy-egy térségen belül több önkormányzati társulás is működik, a helyhatóságok maguk dönthetnek arról, hány együttműködésben vesznek részt, s a társulások működési területe sem mindig esik egybe a statisztikai körzet területével.

Költségvetési támogatás

A területfejlesztésről és területrendezésről szóló 1996. évi XXI. törvény jelentős összegű költségvetési támogatással párosult. Mivel a jogszabály és a támogatás arra ösztönözte az önkormányzatokat, hogy különböző társulásokat hozzanak létre, ami egyébként problémáik enyhítését szolgálta, bármennyire is igyekeztek megtartani önállóságukat, már a kilencvenes évek vége felé megfigyelhető volt gyakran akár több társuláshoz való csatlakozásuk is, a bővebb fejlesztési forrás reményében.

Az önkormányzatok forrásszabályozása – az éves költségvetési törvényben meghatározott mértékben – alapvetően két módon, az állami támogatásokon és hozzájárulásokon, valamint az átengedett személyi jövedelemadón keresztül történik. E források az államháztartás helyi szintjén a bevételek közel felét jelentik. A központi költségvetési kapcsolatokból származó bevételek döntő többsége az önkormányzatokat alanyi jogon megillető támogatás, valamint a kötelezően ellátandó feladatok forrásául szolgáló hozzájárulás, normatív támogatás. Ezeken kívül jelentősek az egyéb működési, valamint fejlesztési támogatások is, utóbbiak legfőbb forrása a címzett és céltámogatások. Az önkormányzatok megalakulása óta meghatározó a normatív támogatás, amely kezdetben

globális hozzájárulás volt. Ezeket az önkormányzati törvényben meghatározott kötelező feladatokkal összefüggésben igen korán felváltották a feladatokhoz közvetlenebbül kapcsolódó normatívák (Lóránt, 2005).

2005-ben – a társulások megalakításának ösztönzése mellett – megjelent a támogatás új eleme, a már korábban megalakult társulások működésének támogatása. A támogatásból azok az önkormányzatok kaphatnak, melyek feladatmutatókkal mérhető közoktatási, szociális, gyermekjóléti, belső ellenőrzési, könyvtári feladatokat közösen látnak el.

Az állami finanszírozási ösztönzés az elmúlt években segítette a társulási hajlandóságot, mely támogatások a táblázat adatai szerint alakultak.

1. táblázat. A többcélú kistérségi társulások támogatása az adott évek költségvetési törvények alapján (mrdFt)

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Kistérségi fejlesztések és kistérségi társulások ösztönzése	9,5	6,4	-	-	-	-	-	-
Többcélú kistérségi társulások normatív működési támogatása	-	9	15,4	19,3	28,1	30,752	29,459	31,048.8

Forrás: Az adott évek költségvetési törvényeiben található adatok alapján saját szerkesztés

Ettől függetlenül azonban – talán a jó példákat látva és az előnyöket felismerve – szemmel láthatóan mind fontosabb lett a településeken a lehetőségek keresése, az összehangolt munka iránti igény megvalósíthatóságának elérése, a kistérségekben élők megtartása, helyben való tanítása, képzése, helyben történő munkához juttatása. Ma már a települések is belátják, hogy a kistélepuséteken, ahol fogy a gyereklétszám, csak közös feladatvállalással tudják garantálni a minőséget, ami a fiatalok számára versenyképes tudást nyújt. A települések ragaszkodnak iskolájukhoz, de a kis lélekszámú falvak kénytelenek belátni: jobban járnak, ha fenntartani nem képes intézményükkel társulnak egy másik település oktatási intézményéhez. A települések túlterheltek, nem tudnak egyedül fejleszteni, mert minden energiájukat felemészti a hiányzó infrastruktúra kiépítése, az iskolák, kórházak működtetése.

Közoktatási kistérségi társulások

Az 1990-ben született önkormányzati törvény megteremtette a települések önállóságát, amivel együtt járt számos, korábban a városok, körzetközpontok által ellátott feladat átvállalása, helyben történő megoldása. A községek örültek az önállósodásnak, abban a reményben, hogy el tudják látni az igazgatással, irányítással járó feladatokat. Hamarosan bebizonyosodott azonban, hogy az önkormányzatok többsége nem képes az önálló feladatellátásra. A feladatellátás nagy részének a kistélepuséteken nem voltak és sok esetben ma sincsenek meg a szükséges személyi és tárgyi feltételei. Komoly gondot okozott már a közoktatási intézmények fenntartása is, az oktatáshoz kapcsolódó speciális szakfeladatokról nem is beszélve, melyeknek hiánya már az óvodában és az általános iskola kezdő szakaszában megpecsételheti az amúgy is hátrányos kisgyermek további sorsát, iskolai előrehaladását.

A rendszerváltás után az államigazgatás, a közigazgatás változásai és az oktatási intézmények önállósulási törekvései következtében az irányítás területén bizonytalanság uralkodott. A közoktatási törvény ugyan megfogalmazta a fenntartói irányítás és a szakmai irányítás feladatait és jogilag is rendezte a közoktatási közfeladatok ellátási szintjeit (megmondta, hogy ezen feladatok közül melyik típusú önkormányzatok milyen feladatok ellátására kötelezettek), valójában azonban egy meglehetősen áttekinthetetlen, nehezen kezelhető helyzet alakult ki különösen a kistélepuséteken, de még a városokban is:

- a nevelő-oktató munka során sokféle, nehezen ellenőrizhető gyakorlat alakult ki;
- az óvoda, az iskola, a pedagógus közvetlen környezetében nem kapta meg a megfelelő segítséget, szakmai támogatást;
- az önkormányzatok és más fenntartók egymástól függetlenül kezdtek különböző – gyakran egymást átfedő – fejlesztésekbe;
- a kistélepülési fenntartók erejüket és anyagi lehetőségeiket meghaladó szakmai feladatokat vállaltak, nem egyszer úgy gondolták, hogy képesek szinte minden közoktatási közfeladat önálló ellátására;
- a községi fenntartók nem rendelkeztek olyan szakembergárával, amely számukra és az intézmények számára szakmai segítséget és eligazodást tudott volna nyújtani;
- megszűntek a körzetes feladatokat ellátó pedagógiai szakszolgálati intézmények, a gyerekek jelentős része ellátatlan maradt;
- az országos és megyei szakmai szolgáltatás túl messzire került az intézményektől, a pedagógusoktól.

Mindezek – és még egyéb számos ok – miatt a fenntartó és az iskola pedagógusával, tanulóival együtt magára maradt, különösen a kistélepüléseken, de még a városokban is. Ezen nem, illetve alig volt képes segíteni azon megyei önkormányzati rendszer igyekezete sem, amely az önkormányzatok közötti együttműködést szorgalmazta.

Az 1990–1996. közötti időszak egyre inkább felhívta a figyelmet arra, hogy

- az önkormányzatok közül csak igen kevés képes feladatait önállóan megoldani, ellátni – együttműködésre, munkamegosztásra van szükség;
- a szolgáltatást optimális közelségbe kell vinni az azt igénybe vevőkhöz – az óvodákhoz, iskolákhoz, pedagógusokhoz, gyerekekhez;
- meg kell szüntetni az intézmények és a pedagógusok elszigeteltségét, biztosítani kell számukra a munkájukhoz szükséges naprakész információkat, ezzel is segíteni lehet a pedagógusok szakmai munkájának önállóságát;
- minden szinten biztosítani szükséges a szakmaiságot (*Bognár, 2002*).

Területi egyenlőtlenségek

Számos vizsgálat és statisztikai adat bizonyítja, hogy a mai magyar oktatási rendszerben bizonyos csoportok komoly hátrányokkal indulnak. A hátrányos helyzet fogalma olyan komplex állapotot jelöl, amely több faktor egymásra hatásából, azok összekapcsolódása révén alakul ki. Ezen tényezők egyike az oktatási rendszerben kimutatható települési egyenlőtlenségekből fakad.

A települési egyenlőtlenségek a rendszerváltás előtti Magyarország oktatási rendszerében is jellemzőek voltak, és 1990 után sem szűntek meg; sőt, bizonyos tekintetben a különbségek tovább nőttek. Erre magyarázat lehet, hogy az oktatási intézmények tulajdonosi és finanszírozási rendszerének változásai – a tagadhatatlan előnyök mellett – a kisebb települések esetében gyakran komoly tehertétellel is jártak. Minél kisebb településről van szó, annál magasabbak az oktatás fajlagos költségei, s ráadásul a pénzügyi nehézségek a kistélepüléseken gyakran az oktatásirányítás és feladatellátás szakmai problémáival is párosulnak. Nyilvánvaló, hogy ezek a problémák hatást gyakorolnak a helyi oktatás minőségére és az iskolákban tanuló diákok lehetőségeire (*Imre, 1997*).

Tehát ha abból az elvből indulunk ki, hogy minden gyereknek alanyi jogon meg kell kapnia a választási lehetőséget a saját adottságaihoz igazodó képzésre – azaz annak a lehetőségét, hogy egy differenciált tevékenységrendszerű iskolába járhasson –, akkor ez bizonyos nagyságkövetelményt jelent az iskolára nézve. Ha nincs két párhuzamos osztály, ha tíz tanárral dolgozik az iskola, szemben egy másikkal, ahol történetesen

száz tanár van, az utóbbiban bizonyos értelemben tízszeres a differenciálás lehetősége. A kistelepülések iskolái ezért is hátrányban vannak. Azzal lehetne mindezen segíteni, ha egy adott kistérség iskolái úgy kezelnék magukat, mint egyetlen nagy intézménynek a rendszerlemeit, és ha térségi dimenzióban gondolkodnának önmagukról, illetve a gyerekek lehetőségeiről.

A területi különbségek fokozottan nőnek – ezt évről évre mutatják az OKI elemzései –, és nem egyszerűen azért nőnek, mert falun rosszabbak a lehetőségek, mint városban, hanem legfőképpen azért, mert a kistelepülésen élők között nagyobb arányban vannak szociológiailag is hátrányos helyzetű gyermekek. Az egyenlőtlenségek mind a tárgyi, mind a személyi feltételekben kimutathatóak, valamint a tudásszintben és a továbbtanulási arányokban is tetten érhetőek.

Sajnálatos módon egyre nő a különböző településtípusok iskoláiban nyújtott tanulói teljesítmények közötti különbség, azaz az elmaradottabb térségek, községek iskoláiban a gyerekek hátrányosabb helyzetben vannak, mint a fejlettebb térségek nagyobb városainak iskoláiban. Településszerkezetünk sajátosságai miatt a kisiskolák csak akkor tudják behozni hátrányaikat, ha tár-

sulnak egymással. A tanuló- és tanárlétszám egy bizonyos kritikus nagysága szükséges ugyanis ahhoz, hogy az iskola elég széles választékot tudjon nyújtani a gyerekek érdeklődésének kielégítéséhez, a különféle adottságok képességgé, tehetséggé fejlesztéséhez, általában a differenciáláshoz, továbbá hogy szakszerű ellátást tudjon biztosítani a speciális szükségletekkel rendelkezőknek (Lóránd, 2002).

Az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenség több szempontból is vizsgálható: ilyen szempont a tanulók tanulási teljesítménye; a nevelést, oktatást, tanulást biztosító személyi és tárgyi feltételének megléte és minősége; a nevelés, oktatás módszere; a szolgáltatásokhoz való hozzáférés... A rendelkezésre álló adatok egyértelműen bizonyítják, hogy az elmúlt tizenöt évben növekedtek a településtípusok iskolái közötti különbségek. A kutatások a kistelepülések tanulóinak teljesítménybeli leszakadását mutatják. Oktatási rendszerünk nem könnyíti meg az esélyegyenlőség megvalósulását.

Társulások a közoktatásban

A közoktatási intézmények legnagyobb hányadát a kisebb városok és a községi önkormányzatok tartják fenn. A számosság és a kis méretek miatt különösen nagy figyelem terelődik a települések közötti együttműködés kérdésére. Magyarországon a társulási hajlam igen gyenge, amit a rendelkezésre álló viszonylag kevés adat is jól tükröz.

A településközi együttműködés nemcsak közös intézményfenntartásra jöhet létre, hanem más feladatok megoldására is. Ilyen például az, amikor logopédus közös fog-

A kistelepülések iskolái a rendszerváltás óta az önkormányzati források bizonytalansága miatt fenntartási gondokkal küzdenek. Nem lehet eltekinteni az ország gazdasági helyzetéből, településszerkezetéből származó adottságoktól. De mindez akkor is így volt, amikor nem önkormányzati fenntartásúak voltak az iskolák.

Tehát nem egyszerűen azért kell kistérségi társulás, mert az önkormányzatok a kisebb településen szegényebbek, és nem tudnak elegendő pénzt adni az iskolának; hanem döntően azért kell, mert önmagában az iskolaméret nagyon komoly szelekciós faktor.

lalkoztatására kerül sor, vagy amikor a pedagógusok továbbképzésének együttes megszervezésére vállalkoznak. Nehezebben jönnek létre a közös feladatellátásnak olyan formái, amelyek az intézmények belső szervezeti rendjét is érintik. Ilyen például az, amikor olyan tanárokat, akiknek munkaidejét egy intézmény csak részben tudja kihasználni (vagy akikhez csak igen nagy bérárfordítással tudnának hozzájutni), közösen foglalkoztatnak. A helyi szintű kooperációt erősíti a megyei oktatástervezés és a megyei közalapítványi támogatás. A fejlesztési tervekben esetenként megjelennek az alapellátás kistérségei, amelyek működtetése részben megyei támogatásra épül. Van példa a helyi igazgatás szakszerűségének biztosítását célzó kistérségi közoktatási referenci hálózat megyei támogatással való kialakítására is (Lukács, 1999).

A közoktatási törvény és a hozzá kapcsolódó rendeletek lényegében három területen adnak jogosítványokat az intézményfenntartó önkormányzatoknak:

1. Az intézményi működés törvényességi felügyelete. A törvényességi felügyelet a hatályos joganyag igazgatási részeit illetően megfélelőnek mondható. A törvényességi felügyelet szakmai és emberjogi (roma tanulók problémái) dimenziói már sokkal kevésbé tekinthetők rendezettnek.
2. Az intézmények minőségének felügyelete és alakítása (ellenőrzés, értékelés, minőségfejlesztés). Az intézményi minőség felügyeletének és alakításának hatályos joganyag által biztosított eszköztára hallatlanul gazdagnak minősíthető. A pedagógiai programok elfogadása, az igazgatói pályázatok véleményeztetése és az igazgatók kinevezése, az intézményi pályázatok és belső innovációk elfogadása és esetleges ajánlása, a települési szintű kínálattervezés vagy éppen a pedagógiai programba kötelezően beépítendő intézményi minőségbiztosítás mind-mind ennek lehetséges eszközei.
3. Az intézmények finanszírozása. Ez a jogosítvány (egyúttal kötelezettség) lehetőséget ad a helyi oktatáspolitikára és finanszírozás összekapcsolására.

A feladatellátás során az anyagi feltételek jelentenek nehézséget. Az oktatás megszervezése alacsony tanulólétszám esetén szintén problémákat vet fel. Összevont osztályokkal működő iskolákban a pedagógus szerencsés szakpárosítása esetén is nehezen tölthető ki a kötelező óraszám. Sok helyen a szakosan leadott órák aránya ezért rossz, ami visszahat az oktatás színvonalára.

A társulások keretében színvonalasan szervezhető meg a sokoldalú, (esetenként speciális) szakmai hozzáértést igénylő, ám településenként kevés tanulót érintő oktatási feladatok. A kistérségi szolgáltatások megszervezésében koordinatív feladatot kell felvállalniuk a megyei és városi önkormányzatoknak, nagyközségeknek.

A közoktatás hatékony megszervezése szinte minden országban elkerülhetlenné teszi a települések közötti együttműködést. Bizonyos településszerkezet mellett, ami hazánk több régiójára is jellemző, ez különösképpen így van. A települések közötti együttműködés kialakítása és fenntartása a közoktatásban parancsoló szükségszerűség. Enélkül megfelelő minőségű és pénzügyi szempontból fenntartható közoktatás elképzelhetetlen. A kilencvenes évek és a következő évtized Magyarországon ez – többféle okból is – különösképpen így van.

A nyolcvanas évek végén kikerült az alapoktatásból az a generáció, amelynek a létszáma évről-évre még 170 ezer felett volt; a jelenleg születő korosztályok létszáma 100 ezer alatt van. Ez olyan drámai mértékű csökkenést jelent, ami magától értetődő módon intézményi-szervezeti alkalmazkodási folyamatokat kell kiváltson. Az igénybe vevők számának több, mint 40 százalékos csökkenése mellett semmilyen intézményi hálózat nem maradhat változatlan. Települések sokasága került abba a helyzetbe, hogy a korábban hatékony módon működni képes intézményeket többé nem tudja önállóan ilyen módon fenntartani. Ezeknek a településeknek elkerülhetlenül keresniük kell az együttműködés lehetőségét (Halász, 2000).

Közismert, hogy Magyarországon az önkormányzatok igen jelentős közoktatással összefüggő jogosítványokkal és felelősséggel rendelkeznek, amelyek érintik az oktatás szakmai-tartalmi vonatkozásait is. Ugyanakkor a közoktatási intézményt fenntartó több, mint 2400 önkormányzat döntő többsége nem rendelkezik megfelelően felkészült szakigazgatási személyzettel. Kielégítő színvonalú helyi közoktatási igazgatás a települések többségénél csak összefogással történhet meg, amire Magyarországon lehetséges konkrét példákat is találni.

A települések közötti együttműködést elkerülhetetlenné tevő okok között kiemelt figyelmet érdemel az egyenlőtlenségek problémája. Az irányítási-fenntartói rendszer elaprózottsága és különösen az erőforrásokban szegényebb kisebb települések csekély képessége arra, hogy a gazdagabbakkal lépést tartsanak a szolgáltatások színvonalának emelésében vagy akár fenntartásában, növekvő egyenlőtlenségekhez vezet a közoktatási szolgáltatásokban. Ezeket számos kutatási eredmény támasztja alá: gondoljunk csak a Monitor kutatások eredményeire, amelyek a városok és falvak között meglévő szakadék növekedését jelzik.

Közoktatási társulási lehetőségek

A települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról szóló 2004. évi CVII. törvény 2. §-a az ellátandó közszolgáltatások között első helyen említi az oktatást, nevelést. A többcélú kistérségi társulások megalakulásánál ez a szakterület vetette fel a legtöbb problémát. Azokban a régiókban sikerült megalakítani az első társulásokat, ahol már voltak előzményei az együtt gondolkodásnak és az együttműködésnek. Ilyen előzményként beszélhetünk a még mindig működő iskolaszövetségekről vagy a teljes Borsod-Abaúj-Zemplén megyét lefedő KEK-ekről, melyek a jelenlegi kistérségi társulások elődeinek tekinthetők. Az együttműködések, a társulások a közoktatásban 2003-ig csak igen csekély mértékben jöttek létre a közoktatásban. A gyenge együttműködési készség vagy annak teljes hiánya miatt legtöbbször nem az ésszerűség, hanem az ösztönzők vagy a kényszerítő eszközök a meghatározók, aminek következtében a közoktatásban inkább csak intézményfenntartó társulások jöttek létre, a többfunkciós társulás ritka volt. A nehézségeket felismerve ugyanakkor egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy nagy számban vannak olyan közoktatási feladatok, amelyeket társulásban, összefogással hatékonyabban láthatók el, mint például a pedagógiai-szakmai szolgáltatások és a pedagógiai szakszolgálatok nagy része, de ilyen feladat lehet az alapfokú művészetoktatás és a tanügyigazgatási irányítás is.

Az általános tapasztalat az, hogy gyakran még a kisvárosok önkormányzataiban sem dolgozik tanügyigazgatáshoz értő szakember, így az oktatási intézmények szakmai működtetése a jegyzőre hárul. A kistérségi önkormányzatoknál a legritkább esetben találunk olyan szakembert a hivatalokban, aki ért a tanügyigazgatáshoz. Márpedig az oktatás minőségének javításában az irányítás szakmai minősége jelentős tényező. A kistérségek intézményeinek irányításában fontos szerepet játszhat egy hozzáértő tanügyigazgatási referens.

A forráshiány mellett a települések ellehetetlenülése a kedvezőtlen demográfiai helyzetnek köszönhető: egyrészt a tanulólétszám nagymértékű csökkenésének, másrészt a hátrányos helyzetű kistérségeken megjelenő halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek létszámnövekedésének. Ezen kistérségeknél kizárólag a kistérségi együttműködés biztosíthat lehetőséget a megfelelő színvonalú szolgáltatás biztosításához, az esélyegyenlőtlenségek csökkentéséhez.

A kistérségi önkormányzatai rendkívül nehéz helyzetbe kerültek a csökkenő gyereklétszám következtében. Mivel a központi állami támogatás csökken, iskoláik

fenntartása egyre gazdaságtalanabb, szakmai hatékonyságuk romlik, a tanulócsoportok csökkenése a pedagógusok számának csökkenésével jár, aminek következtében a szakos ellátottság egyre nehezebben biztosítható. Ha az érintett önkormányzatok nem lépnek a társulás útjára, előbb-utóbb iskolabezárások sokaságára kerülhet sor.

2004-ben és 2005-ben a kormány pályázatokon keresztül próbálta a kistérségek megalakulását ösztönözni. 2004-ben egy-egy társulás 80–120 millió forintnyi támogatásra pályázhatott, ha vállalta a kistérségi szinten ellátható önkormányzati közszolgáltatási feladatok szakmai fejlesztését. A nagy összegű támogatások reményében sok társulás alakult. A gyerekcipőben járó társulások számára még nem volt egyértelmű a társulásos feladatellátás. Egy 2004-ben született rendelet meghatározta azokat a területeket, amelyek közül a pályázó társulásoknak három szolgáltatást kellett megjelölniük, melyek működtetését három évre vállalják. A társulások többsége egyik fejlesztési célként a szakszolgálati feladatok ellátását jelölték meg, amire jelentős támogatást is kaptak. (Megszervezése egyszerűbbnek tűnt az addig is térségi szinten, mint az intézményfenntartó társulás megszervezése.) Mindez a forráshiányos önkormányzatok számára óriási segítséget jelentett, ami tovább ösztönözte a társulások működését, illetve egyre több társulás megjelenését hozta magával. Az önkormányzatok számára erős motivációt jelentette a bőkezű támogatás. (Mivel nem lehetnek a többcélú kistérségi társulás tagjai sem a fővárosi önkormányzat, sem a kerületi önkormányzatok, így azok nem vehettek részt a pályázatban, ahogyan a megyei önkormányzatok sem, azok ugyanis nem települési önkormányzatok.)

Bár a szakszolgálati ellátás a megyei önkormányzatok feladata, a nagyobb községek, vagy kisebb városok is, általában intézményfenntartó társulás gesztoraként nyújtanak különböző szolgáltatásokat a kisebb települések számára, de a nagyszámú rászoruló gyermek ellátását így sem tudják maximálisan biztosítani. Az elérhető támogatásoknak köszönhetően a többcélú kistérségi társulások is jelentős szerepet vállalnak a meglévő igények szerinti ellátás érdekében, elsősorban a logopédiai ellátás, a gyógypedagógiai tanácsadás, a nevelési tanácsadás, a fejlesztő foglalkozás és a gyógytestnevelés területén. A támogatásoknak köszönhetően ezen szolgáltatások színvonala emelkedik, s a rászoruló gyerekeknek nem kell a megyeközpontba utazniuk, a szolgáltatás jön közelebb.

A másik megyei önkormányzati feladat a pedagógiai szakmai szolgáltatás, aminek társulásban történő ellátására szintén van már példa. A kisiskolák számára a szakos ellátottság biztosításában nagy segítséget nyújthat a pedagógus helyettesítési rendszer kiépítése, a megfelelő színvonalú szakmai munka folytatására az intézményközi szakmai munkaközösségek kialakítása és működése adhat garanciát. Szintén a szakmai munkát támogathatja egy helyi térségi adatbank kialakítása, fejlesztése s a kistérségi mérések bevezetése, mellyel képet kaphatnak a társulás intézményeinek eredményeiről. Együttműködésre van lehetőség a tanulmányi versenyek, kulturális és művészeti programok, sportversenyek szervezésének területén is.

A települési önkormányzatok vállalkozhatnak az intézményi gazdálkodás társulásban történő, közös megszervezésére is, amennyiben természetesen külön-külön intézmény-fenntartók. Tulajdonképpen egy közös GAMESZ vagy GESZ kialakításáról és működtetéséről van szó, ahol szakemberek végzik a társulás – azonos típusú – intézményeinek gazdálkodásával kapcsolatos feladatait, így biztosítva az óvodák, iskolák hatékonyabb és szakszerűbb működtetését.

Az általam vizsgált, önállóan működtetett iskolák önkormányzatai sokszor erejükön felül próbálták intézményeiket fenntartani. Nagy részük a végsőkig ragaszkodik, ragaszkodott iskolája megtartásához, mivel a település létét szorosan összekapcsolja az iskola megmaradásával. Ezeken a településeken az iskolaépület jellemzően felújításra szorul, az iskola felszereltsége hiányos, kis létszámú vagy összevont osztályokkal működnek, a pedagógusok között megdöbbentően sok a szakképesítés nélküli. Ezek az – általában

4–500 vagy még kevesebb lakosú – kistelepülések önkormányzatai az utolsó erejükig ragaszkodtak az önálló iskolához, nem egy esetben azonban az elmúlt években kénytelenek voltak egy másik – általában a szomszédos – településsel társulni. A kis települések önkormányzatainak egy része nem társulási úton oldaná meg szolgáltatási feladatait, és nem is feladatátadással, hanem azt szeretnék, hogy a költségvetésükben kapják meg azt a támogatást, amiből kötelező feladataik ellátását biztosítanák. (Az együttműködési készség alakulását meghatározó motiváció többek között a költségvetési törvényekben biztosított ösztönző támogatás megjelenése, illetve elérhetősége volt.)

A kistelepülések önkormányzatai óvodáik, iskoláik fenntartására, működtetésére fordítják költségvetésük nagy részét, így alig marad más közfeladatok ellátására, településfejlesztésre. (Egy lakosra vetítve a közoktatási kiadásokat, a kistelepüléseken a városok közoktatási kiadásának többszörösét kapjuk.) A kistelepülés iskolái nem tudnak lépést tartani a nagyobb és jobb helyzetben lévő iskolákkal szakképzett pedagógusok és felszereltég terén sem. Nem jut forrás a modern szemléltetőeszközök, számítógépek beszerzésére. A többcélú társulások megjelenésével lehetővé válik a hatékony együttműködés a falvak között, aminek köszönhetően az iskolák nagy részét felszerelték ugyan modern információs és kommunikációs eszközökkel, de azoknak szakszerű kezelését, működtetését meg kellett tanítani a pedagógusoknak. A társulások ebben és más pedagógiai szakmai szolgáltatások (szaktanácsadás, pedagógus továbbképzés, szakmai munkaközösségek, helyettesítési rendszer, versenyek szervezése) biztosításában is nagy szerepet vállalhattak.

Az oktatás-nevelés minősége mellett a kistelepülések oktatásirányításának, tanügyigazgatásának minőségét is érdemes szemügyre vennünk. Ezekben az önkormányzatokban elvétve találunk (ha egyáltalán találunk) olyan szakembert, aki ért a tanügyigazgatáshoz. A társulás által alkalmazott közoktatási referens személyében a kistelepüléseken is megjelenhet a tanügyigazgatási kompetencia, akinek a kapcsolattartás mellett az irányítási feladatokban történő segítségnyújtás is feladata, aki szakértelmével a sokszor laikus önkormányzati képviselők munkáját is segíti.

Mivel a városok, nagyobb települések többsége elszívja a kistelepülésekről az óvodás-, illetve az iskoláskorú gyermekeket, a kisebb intézmények folyamatosan leépülnek. Előbb-utóbb a hátrányos helyzetű gyerekek is kénytelenek a közeli városba átjárni, ahol a nagy létszám miatt nem tudnak velük egyénileg foglalkozni, az intézmény nem tudja az addigi gondoskodást és segítséget biztosítani, amivel tovább növekszik az esélyegyenlőtlenség is. Ezen gondok elkerülésére megfelelő megoldást nyújt a mikrotársulási központként funkcionáló falvak megerősítése, megerősödése.

A társult intézmények nagyobb valószínűséggel tudnak pályázni és nagyobb valószínűséggel nyernek is a pályázatokon. Együtt olyan lehetőségeket tudnak biztosítani (úszásoktatás, nyelvi labor...), amit egyedül, önállóan nem tudnának megoldani. Ezek a települések, iskolák együtt olyan lehetőségekhez jutnak, mint önállóan soha. Iskola-rendszerünk sajátossága még ma is, hogy szinte minden apró településen van közoktatási intézmény, ami egyáltalán nem költséghatékony.

A közoktatást érintő kistérségi társulások zöme intézményfenntartó társulás. A közös intézményfenntartással gazdaságosabban oldható meg az önkormányzatok kötelező feladatellátása, a kistelepülésekre nehezedő – már-már a település működését veszélyeztető – anyagi terhek csökkenthetők, az iskola szakmai színvonala növekedhet, az önkormányzat szolgáltatásai bővílhetnek. 2006 nyaráig a 168 kistérség közül 154-ben működött közoktatási társulás, ami csaknem 3.000 önkormányzatot érintett.

2007-ben a költségvetési törvénnyel olyan finanszírozási körülmények közé kerültek az önkormányzatok, melyek kényszerhelyzetbe hozták az iskolák fenntartóit. A törvény szerint az önhibáján kívül hátrányos helyzetű (ÖNHIKI-s) települések csak akkor kapják meg a kiegészítő támogatást, ha eleget tesznek a jogszabályban előírt szigorú

előírásoknak. Ha a jogszabályban rögzített évfolyamonkénti átlaglétszámoknak, illetve az évfolyamok maximális létszámának nem felel meg az intézmény, és ha az önkormányzat megtartja önálló iskoláját, nem jut hozzá a kiegészítő támogatáshoz. Azonban ha társul, nemcsak a kiegészítő támogatást kapja meg, de egyéb ösztönző normatívát is igényelhet. Ha tehát a települési önkormányzatok megőrzik függetlenségüket, és önálló intézményfenntartók maradnak, a pénzügyi helyzetük ellehetetlenül. (Felmerülhet bennünk, hogy akkor ezek után hogyan is beszélhetünk „önkéntességről”, ami a társulás alapelve – volt?)

A közoktatási törvény módosításával tovább szorult a hurok az addig önállóan működő kisiskolák, illetve az azokat fenntartó önkormányzatok nyaka körül. A közoktatási törvény 2008. augusztus 31. után nem engedélyezte a nyolc évfolyamnál kevesebb évfolyammal rendelkező általános iskolák további működését. Ezeknek az intézményeknek tagintézménnyé kellett válniuk, ami nem jelentette a település kisiskolájának megszűnését, csupán egy másik – helyben, vagy egy másik településen működő – intézmény intézményegységévé vált, azaz feladatellátási helyként továbbra is a településen működhetett.

Az önkormányzatok többsége a társulás lehetőségét választotta, ezzel a megoldással helyben megtarthatták intézményeiket, de megfeleltek a közoktatási törvényben foglaltaknak is. A társulási formák közül az intézményi társulás jöhetett szóba. (Az intézményi társulás két vagy több önkormányzat között létrejött megállapodás egy vagy több intézmény közös alapítására, fenntartására.) A társulási törvény az alábbi lehetőségeket nyújtja az érintett iskolák fenntartóinak, melyekből a helyi viszonyoknak megfelelően választhatnak:

- Két vagy több önkormányzat megbízási megállapodást köt egymással, az egyik önkormányzat megbízza a másikat kötelező feladatainak ellátásával.
- Két vagy több önkormányzat megállapodást köthet egy intézmény fenntartására. (Ebben az esetben egy közös intézményt hoznak létre a társult önkormányzatok, az intézmény székhelye a gesztor önkormányzat székhelye, mely ellátja az intézményhez kapcsolódó igazgatási feladatok nagy részét. Az intézményvezető megbízása, kinevezése, felmentése, valamint az intézmény költségvetésének elfogadása a társult önkormányzatok képviselő-testületeinek döntési körébe tartozik.)
- Két vagy több önkormányzat köthet megállapodást egy közös intézmény fenntartására, de ebben az esetben az önkormányzatok társulási tanácsot hoznak létre, mely döntéshozó szerv tagjai az önkormányzatok által delegált személyek.
- Két vagy több önkormányzat megállapodást köt egy intézmény közös fenntartására, és a tagok jogi személyiséggel rendelkező társulást hoznak létre.

A fenti jogszabályi lehetőségekkel élve a települési önkormányzatok többféle megoldáshoz folyamodtak. Abban az esetben, amikor az önkormányzatok úgy kötöttek megállapodást, hogy az egyik településen működő 1–8 évfolyamos iskolát tartják fenn közösen, az az önkormányzat látja el a gesztori feladatokat, melynek településén az intézmény székhelye van. A társulás többi tagja iskolabusszal vagy helyközi járással oldja meg a település diákjainak szállítását. Ez a megoldás olyan önkormányzatok körében népszerű, ahol a lakosság száma igen alacsony (500 fő alatti), s már korábban sem működött intézmény, vagy ha volt is, az önkormányzat nem tudta fenntartani.

Vannak olyan önkormányzatok, amelyek úgy kötöttek megállapodást, hogy az egyik településen az 1–4. évfolyam helyben marad tagintézményként, és az 5–8. évfolyamos gyerekek másik településre, az intézmény székhelyére járnak iskolába a korábbi megoldási lehetőségekkel. Természetesen az intézmény székhelyén 1–8. évfolyamos általános iskola működik, s így mindkét településen biztosított az alsóbb évfolyamok helyben történő nevelése-oktatása.

Az önkormányzatok úgy is társultak, hogy a településeken helyben maradtak az 1–8. évfolyamos iskolák, de az egyik tagintézményként működik, míg a másik székhelyintéz-

mény. A pedagógusok foglalkoztatását közösen oldják meg, s a tanulói létszám mindkét intézményben a jogszabályoknak megfelelő.

Előfordul az is, hogy egy községi általános iskola – 1–4. vagy 1–6. évfolyamos tagintézményként – egy városi középiskolával társul, s egységes iskolaként működik tovább.

A kutatásom idején érvényben lévő közoktatási törvény előírásainak megfelelően a helyi önkormányzat a közoktatási intézményét akkor szüntetheti meg, akkor szervezheti át, ha az adott tevékenységről, szolgáltatásról továbbra is megfelelő színvonalon gondoskodik oly módon, hogy annak igénybevétele a gyermeknek, tanulónak, szülőnek ne jelentsen aránytalan terhet. Ennek eldöntéséhez be kell szerezni a fővárosi, megyei önkormányzat – fejlesztési tervre épített – szakvéleményét (közoktatási törvény 88. § [6]). Az önkormányzatnak nem kell megvizsgálnia, hogy fennáll-e az aránytalan teher, ha a helyi önkormányzat az általános iskolai feladatellátásról kistérségi társulás által fenntartott iskola igénybevételével gondoskodik és a tanulók szállítása iskolabusszal megoldott. A tagintézménnyé történő átalakítás a költségvetési évhez igazodva is végrehajtható, hiszen az addig önállóan működő intézmény jogutódlással történő megszűnését követően mint feladat-ellátási hely működik tovább, így mivel minden feltétel változatlan marad a tagintézménnyé vált iskolában, az osztályok átszervezésére sincs szükség (közoktatási törvény 133. § [3]).

A tagintézményként való működés lényege, hogy a teljes, 8 évfolyamos intézmény biztosítja az általános iskola nyolc évfolyamának elvégzését. Mivel a tagiskola és a székhely szerinti iskola azonos pedagógiai program szerint működik, a tagiskola utolsó évfolyamának elvégzése után nem jelent gondot a székhely szerinti intézménybe való átlépés. A tagiskolaként történő működéssel az intézmény személyi és tárgyi feltételei javulnak, hiszen a tagintézménynek és a székhelyintézménynek azonos a munkáltatói jogok gyakorlója, az iskola igazgatója, így nem okozhat gondot a helyettesítés megoldása sem a két telephely között.

Sok esetben, ahol csupán az 1–4. évfolyamokkal működtetik az általános iskolát, belátták annak szükségességét, hogy a közeli nagyobb település általános iskolájához csatlakozzanak tagintézményként. Ezzel a megoldással sikerült eleget tenni a szülők elvárásainak is, pedagógiai és gyermeklélektani szempontból is indokoltan, hogy az óvoda és az iskola alsós évfolyamai helyben maradjanak, és lehetőleg csak a felsős tanulóknak kelljen utazniuk iskolabuszokkal.

Amennyiben a társult önkormányzatok különbusszal, azaz iskolabusszal kívánják megoldani a tanulók települések közötti átjárását, 2006 óta a szolgáltatás biztosításához a társulások költségvetési támogatást kaphatnak. A többcélú kistérségi társulások megalakulásának ösztönzéséről és modellkísérletek támogatásáról szóló 36/2005. (III. 1.) Kormányrendelet szerint „az iskolabusz-szolgáltatás, olyan közoktatási feladat ellátását jelenti, melynek keretében a többcélú kistérségi társulás a gyermekek/tanulók, intézmények igényeihez igazodva biztosít szervezett utaztatást. Ez a szolgáltatás a helyi óvodai programban, illetve a helyi pedagógiai programban jóváhagyott közoktatási feladatoknak az ellátását a gyermekek/tanulók elkülönített szállítását biztosítva segíti. A szolgáltatás szervezésekor figyelemmel kell lenni a gyermekekre/tanulókra vonatkozó hatályos egészségügyi és közlekedési jogi szabályozásra, különös tekintettel a megkülönböztető jelzések használatára.”

Amennyiben a gyerekek utaztatását helyközi járással oldják meg, a közoktatási törvény 91. § (9) bekezdése szerint a lakóhely, ennek hiányában a tartózkodási hely szerint illetékes önkormányzat megtéríti a kötelező felvételt biztosító óvodába, illetve iskolába való utazás költségeit, továbbá szükség esetén gondoskodik kísérő személyéről a gyermek, tanuló részére, ha az óvoda, iskola a településen kívül található.

A társulások lehetséges előnyei

A társulás egyesíti az erőforrásokat, hatékonyabb, gazdaságosabb megoldások felé indít el folyamatokat (például: a szakmai, a szak-, valamint a tanügyi szolgáltatások településre helyezése.) Feladatellátásra és nem intézményfenntartásra kötelezi a jogszabály (ezt sokan félreértik) a fenntartókat, és rájuk bízva, hogy kötelező vagy önként vállalt feladataikat milyen módon és formában látják el.

A társulási forma megfelelő minőségű, hatékonyságú feladatellátást biztosít tagjainak, szervezetté válik a szolgáltatás. A társulások keretében színvonalasan szervezhetőek meg a sokoldalú, (esetenként speciális) szakmai hozzáértést igénylő, ám településenként kevés tanuló érintő oktatási feladatok.

Közös erőfeszítéssel a települések hatékonyan hozzá tudnak járulni a pedagógusok szakmai fejlődéséhez.

A társulás vagy az együttműködés mindekelőtt a létező oktatási infrastruktúra hatékonyabb működtetését, jobb kihasználását, adott esetben egyszerűen a fenntarthatóságát biztosíthatja.

A közös intézményfenntartásra szövetkező önkormányzatok képessé válnak arra, hogy megőrizzék egyébként biztos lépésre ítélt intézményi infrastruktúrájukat, és lehetőségük nyílna arra, hogy olyan erőforrásokat, amelyeket korábban rossz költségvetési hatékonysággal működő intézményeik többletigényeinek a fedezésére fordítottak, fejlesztési célokra csoportosítsanak át.

A helyi önkormányzatok nagy része nem rendelkezik megfelelően felkészült, az ágazat jogszabályait jól ismerő, tapasztalattal rendelkező köztisztviselővel. A számukra szervezett továbbképzésekkel, rendszeres tájékoztatással növelni lehet az intézményfenntartó önkormányzatok munkájának színvonalát. A tanügyigazgatási feladatok ellátásához szükséges szakmai feltételek hiányoznak a kistépüléseken. Közös erőfeszítéssel a települések közösen alkalmazni tudnak tanügyigazgatási szakembert.

Az intézményfenntartók vagy az intézmények együtt sokféle forráshoz is könnyebben hozzájutnak, mint egyedül. A társulást támogató politika gyakran eleve a támogatás feltételeként köti ki azt, hogy a pályázók

partneri kapcsolatba lépjenek vagy konzorciumot alkossanak. Szükség lehet azonban erre pusztán amiatt is, mert csak ilyen módon lehetséges előteremteni azt a saját részt, amely gyakran a támogatás feltétele.

Sikeres társulás Borsodban: a KEK

Egyre gyakoribb az is, hogy a települések azért lépnek együttműködésre, hogy közösen létrehozzák azt az irányítási vagy igazgatási kompetenciát, amelynek megteremtésére egyedül nem lennének képesek. Ebben a tekintetben is figyelemre méltó az a ma már sokak által ismert Borsod-Abaúj-Zemplén megyei kezdeményezés, amelynek eredményeképpen kialakult egy olyan kistérségi közoktatásireferens-hálózat, amely szakmai segítséget tud adni az adott térség fenntartóinak közoktatási döntéseik meghozatalában. Ebben az esetben az érintett települések adják össze a közös referens foglalkoztatásának költségét, és valamennyien élvezik az ily módon megnövekedő igazgatási szakértelem előnyeit.



2. ábra. A közoktatási ellátási körzetek központjai Borsod-Abaúj-Zemplén megyében
(Forrás: www.borsod-kozoktatas.hu 2007)

Az önkormányzatoknak 1990 óta törvény adta lehetőségük, hogy feladataik hatékonyabb ellátásához társulásokat hozzanak létre. Az önkormányzatok, az iskolák magukra maradtak problémáikkal, a közoktatásban dolgozók – különösen a „végeken” – információhiányban szenvedtek, az önkormányzatok nagy részénél, az iskolafenntartóknál hiányoztak a hozzáértő szakemberek. A körzeti szolgáltatásokat nyújtó intézmények megszűntek, rászoruló gyerekek tömegei maradtak ki olyan fontos ellátásokból, mint a logopédia, a nevelési tanácsadás, a gyógytestnevelés, a különböző fejlesztő foglalkozások. A problémát felismerve, a megyei önkormányzat kezdeményezésére és a megyei Közoktatási Közalapítvány támogatásával 1997-ben társulásokat hoztak létre, az országban elsőként és eddig egyedülálló módon.

A társulások célja a szakmaiság biztosítása a közoktatás minden területén; a szolgáltatások közelebb vitele az azt igénybevevőkhöz; információk közvetítése, továbbképzések biztosítása a közoktatás minden résztvevőjének; azaz a kistépelések közoktatási feladatainak minden szempontból hatékonyabb biztosítása. Mivel a megye nagy része aprófalvas, zömmel hátrányos helyzetű településekkel, óriási igény volt az ilyen fajta társulások létrehozására. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az, hogy az ezredfordulóra szinte a megye minden települése, 95–96 százalékuk belépett valamelyik társulásba.

Az ország legnagyobb, legkiterjedtebb közoktatási társulása lett a szinte teljes megyét lefedő, sokéves előkészítő munkával kialakult 12 közoktatási ellátási körzet (2. ábra). A társulási célokat, az együttműködés formáit sikerült úgy megfogalmazni, hogy az önkormányzatok szinte teljes egészében, önként társultak. A társulási központ szerepkörét egy-egy város vállalta, közöttük Miskolc megyei jogú város is. A társulásban a legkisebb községeknek és a legnagyobb településeknek, a csak egy intézményt működtető önkormányzattól kezdve az 50–60 intézmény fenntartásáról gondoskodó önkormányzatig valamennyi fenntartónak azonos jogai vannak, és kötelezettségeiket is azonos elvek alapján látják el.

- A „borsodi modell” értékei az eddigi tapasztalatok alapján (*Varga-Somogyi, 2007*):
- a szolgáltatások közel kerültek a pedagógusokhoz, gyerekekhez, fenntartókhoz;
 - biztosított az információáramlás;
 - olcsóbb, gazdaságosabb a feladatellátás;
 - optimális szintű szolgáltatások rendszere;
 - hozzáférhetőek az informatikai adatbázisok, pályázatok;
 - inspiráló a szakmai összetartozás érzése – egymás értékeit elismerő munkastílus;
 - törvényi háttér biztonsága, tervezhetőség;
 - pezsgő pedagógiai élet, verseny, fórum, tapasztalatcsere;
 - szak- és szakmai szolgáltatások, oktatásigazgatás – alanyi jogon;
 - közalapítványi támogatás;
 - átgondoltabb fejlesztések, szakszerű oktatásirányítás;
 - szaktanácsadói szolgálat, szinkronban az országos és a regionális törekvésekkel;
 - sikeresebb pályázatok („konzorciumi jelleg”);
 - internetes levelezések, megyei információs rendszer és a körzetek, települések összekapcsolása („AGORA” megyei központ);
 - kapcsolatépítés (a szervezet jellegéből adódó előnyök), olyan helyre juthat el a gyerekek, pedagógus, ahová egyébként nem tudna;
 - konferenciák rendezése;
 - teljes körű szakszolgálati ellátás (logopédiai, nevelési tanácsadás, gyógytestnevelés, pályaválasztás);
 - a szakmai szolgálatok friss információkkal, új módszerekkel segítik a munkaközösségekben dolgozó pedagógusok munkáját;
 - ingyenes jogtanácsadás, szakreferensi fogadóóra, szaktanácsadói, munkaközösség-vezetői ügyelet;
 - a körzetek települései alanyi jogon kapnak időszakonként megjelenő információs kiadványokat;
 - a különféle fórumok, felkészítők, ankétok, részvételi díjak biztosítása;
 - magyar, német, angol nyelvű internetes honlap.

A 2004. évi CVII. törvény a többcélú kistérségi társulásról és a központi költségvetési támogatás arra ösztönözte az önkormányzatokat, hogy többcélú kistérségi társulásokat alakítsanak, és ebben a formában lássák el közoktatási feladataikat is, ami a Közoktatási Ellátási Körzetek átalakítását vonta maga után. A tapasztalatok szerint sok helyen – jogutódlással – valóban megszűntek a Közoktatási Ellátási Körzetek, de mivel egy jól kiépített, jól működő rendszerről volt szó, szinte változtatás nélkül, más néven, de ugyanúgy működnek tovább, mint eddig. Mivel a támogatás az adott kistérség határán átnyúló feladatellátásra is igényelhető, az sem okoz gondot, ha a körzet és a társulás területe nem esik egybe.

Minden szülő számára fontos, hogy egy település önkormányzata milyen minőségű nevelést és oktatást képes biztosítani gyermeke számára. Ez döntő a települések népességmegtartó képessége szempontjából is. A közoktatási társulások eddigi eredményei igazolják: az intézmények önálló működtetésével gyakran nehezen megbirkózó kistérségi társulások összefogással, társulás keretében nagyobb sikerrel biztosítják kis polgáraik számára a versenyképes tudás megszerzését, s javíthatnak esélyükön, szerencsésebb helyzetben élő és tanuló kortársaikkal szemben már induláskor meglévő, sokszor „csupán” területi helyzetükből adódó hátrányos helyzetükön.

Irodalomjegyzék

Varga-Somogyi Istvánné (2007): *A kistérségi együttműködés egyik lehetséges módja Borsod-Abaúj-Zemplén megyében*. Előadás: *Kistérségben (egyre jobban) otthon vagyunk!* című országos szakmai konferencia, Nyíregyháza-Sóstó.

Központi Statisztikai Hivatal (2007): *A területfejlesztési-statisztikai kistérségek rendszere*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Bognár Mária (2002): *Partnerség iskolán innen és túl. Esettanulmány Ózd és térségéből*. Új Pedagógiai Szemle – Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Faluvégi Albert (2004): *A társadalmi-gazdasági jellemzők területi alakulása*. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest.

Halász Gábor (2000): Településközi együttműködés a közoktatásban. In: Palotás Zoltán (szerk.): *Önkormányzat és közoktatás 2000*. Tolna Megyei Pedagógiai Intézet, Szekszárd.

Imre Anna (1997): Iskolafenntartó társulások. *Educatio*, 3. sz.

Lóránd Ferenc (2002): *Az iskolai minőség tartalma és a hátrányos helyzetűek szükségletei*. Új Pedagógiai Szemle – Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Lóránt Zoltán (2005): Ismét nincs lényegi változás a finanszírozásban. Előterben a társulások. *ÖN-Kor-Kép*, 1–2. sz. 4–7.

Lukács László (1999): Közoktatási feladatellátás társulásban és együttműködési formában B.-A.-Z. megyében. In: Palotás Zoltán (szerk.): *Önkormányzat és közoktatás 99*. Tolna Megyei Pedagógiai Intézet, Szekszárd.

Zsugyel János (2007): A magyarországi kistérségek jövedelemtermelő és finanszírozó képességének alakulása 1996 és 2003 között. In: *Területi Statisztika 10*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Reinhardtne Barkoczky Emese

Underground pedagógia 5.

Ha lenne ma pedagógiai nyilvánosság, mely számon tartja, ki mit tesz a nagy közös ügyért, s a legkisebb falu iskolájának legszerényebb pedagógusa is azt érezhetné, ő sem dolgozik észrevétlen, ő is számít, akkor sokan számon tartanák az iskolai világon belül és iskolán is túl a mezőtúri Teleki Blanka Gimnázium matematika-irodalom-drámapedagógia szakos tanárát, Achs Károlyt, mint a jó tollú pedagógusok egyikét. De persze, ha tudnánk róla, akkor talán nem is volna ő ennek a dermedt szellemi tájnak a kiválósága, mert egy jobb lelki klíma a közoktatásban azzal járhatott volna, hogy Achsnek eszébe sem jut írni.

Nem afféléken bánkódna, mint legutóbb, hogy bezárják a „Kufstein termet” – a krumpliraktárból kialakított alagsori kényszerpróbatermet nevezte el így egyik kollégája, a rácsra, a falak leheletére és a hagyományokra tekintettel, de az ÁNTSZ átlátott a szítán, hogy milyen ravasz hősiesség adódhatna így, hát véget vetett a felelőtlen akciónak –, hanem az új próbatermét próbálná belakni, azzal lenne elfoglalva, melyet kiváló, városhatáron túl is elismert diákszínepadi produkcióival érdemelt volna ki hálás városától vagy megyéjétől... Érdemeket gyűjtött azért, csak azért is. A másik fél, a város és a megye hiányzik onnan, ahol lennie kellene, s hiányzik egyre jobban.

Ha '99-ben ács javítja ki a háza tetejét, s nem ő maga, akkor nem sajnálhatta volna magát annyira, hogy tollat ragadjon, s kipanaszkodja magát, hogy milyen méltatlan, férfiatlan helyzet ma tanárnak lenni. (Mert hiszen a háztetőn nem érezhette magát egészen a helyén.) Akkor nem kellett volna magyarázkodnia a kollégáinak és a diákjainak is, látván felkötött karját, hogy nincs nagy baj, s aztán nekiálljon írni, azt érezve, hogy csak az igazság felét mondta el, a keze sérülése csakugyan nem volt súlyos, viszont az oktatásügy sérülései ijesztőek, nagy a baj, neki mint vidéki tanárnak, mint apának, mint értelmiséginek elveszett a lába alól a talaj, mert ahol áll (még ha nem is éppen a tetőn), az inog,

nem tudja, ki ő, s nem tudja, hol is van. „Mintha ország” „mintha pedagógusa”, semmi sem az, aminek lennie kellene, hát akkor ideje már ezt szóvá tenni. „A csaptelep olyan, mintha csaptelep volna, de nem az. A fizikaóra olyan, mintha fizikaóra volna, de nem az. Az okok feltárása olyan, mintha komoly elemzés volna, de nem az. A tévében, rádióban megszólalók némelyike úgy tesz, mintha komolyan venné a kérdést, de nem veszi. A sok nyilatkozatból úgy tűnhet, mintha valami tudásalapú társadalom felé haladnánk, de nem haladunk.” (131. o.)

S szinte teljes fegyverzetben lép elő, első írásában rögtön együtt a képlet, egy sűrű drámai szöveget, iróniával fércelve, szarkazmussal szegve. Személyes, keserű, lázadó szöveget ír méltatlan helyzetéről, sorolva a szinte tetszőleges, bár amúgy nagyon is konkrét iskolai napját átítató mérgeket: a nagycsaládos ember megalázó szükségét, az elrontott, eltorzult szaktárgyi versenyek gyötrelmeit, a sokféle iskolai ingyenmunka keserveit, az álságos minőségi pótlék botrányát, a tanári belső értékrend naponkénti, pillanatonkénti lenullázódását a külső kényszerek által. Majd jön a röpöszt, összefoglalva az elmondottakat, s visszafordítva a tanári társadalmat érő kritikát a pedagógus mindennapi életviszonyainak kritikájává: „A diáknak joga van ahhoz, hogy kipihent, jól táplált, jól öltözött, ép fogú tanárok tanítsák. A diáknak

joga van ahhoz, hogy a tanári pálya vonzó legyen. [...] A diáknak joga van ahhoz, hogy tanára rendelkezze a legalapvetőbb taneszközökkel.” (39–41. o.)

Ez az Achs-féle diákjogi charta nem magyarázkodik, hogy a diákjogokra, a gyermekjogokra hivatkozó Magyar Bálint-féle programmal, ideológiával szemben védekezze, egyszerűen megfordítja a tükröt, s így a tanári társadalmat szorongató oktatáspolitikai, ideológiai, filozófiai álláspont rögvest problematikusnak, egyoldalúnak, céltalannak, hiányosnak látszik. Magamagát leleplezve.

Achs ezzel a szellemi fogással többször is él a kötet íásaiban. „A diákjogok meglétének is, a gyerekek megbecsülésének is a legobjektívebb mércéje a pedagógusok fizetése, az iskolai feltételek, a nyugalom biztosítása.” (51. o.) „Ha valaki komolyan gondolja, hogy gyermekeink erkölcsi-etikai nevelése életbevágó, akkor rendbe hozza az egész iskolát, az alapoktól kezdve.” (55. o.) Vagy mindezt némileg subjektívebben: „Tudunk-e úgy bizottságot adni, hogy magunk bizonytalanságban élünk?” (84. o.)

Achs boldog évekként említi tanári pályája kezdetét, az első tíz-tizenkét évet, a nyolcvanas évek második és a kilencvenes évek első felét, amikor az egzisztenciális gondok nem szorongatták, nem érintették annyira, lehetett a világformálással próbálkozni, élvezve a történelmi felügyelet, figyelem (átmeneti) lankadását, majd a váratlan, szinte teljes szabadságot. Diákjainak élhetett, zsonghatott maga is a fiatalokkal, megoszthatta velük lelkesedését a változó világ, rajongását a Pink Floyd, Ajtmatov, a Muzsikás és más szépségek, igazságok iránt. Matektanárként kezdte, aztán kitanulta a drámatanári mesterséget is, mert hatni akart, illett hozzá a magyar szak is, azt is elvégezte. A vidéki tanárság jó emberi lehetőségnek, befektetésnek tűnt.

Aztán egyszerre csak kiderült, hogy mindez voltaképpen félreértés. Volt néhány éve a magyar pedagógiának, amikor szóba kerülhettek a tanár méltóságának sérelmei, az iskola igazi gondoljai. Andor

Mihály dolgozata az iskoláról, Beke Kata értelmiségi panasza, Vekerdy Tamás éles iskolakritikája, s mindezek fogadtatása nemcsak a hiányról szólt, hanem közvetve a lehetőségekről is, hogy az iskola talán számít. Talán érdekes, talán fontos. Aztán szép lassan elillantak az illúziók, s a kötet summája nagyon keserű: „Azt hiszem, a gyerekeknek égetően szüksége van arra, amit tanárként nyújtani tudok. Másrészt látom, hogy másra van igény. Gondolkodás, kétely, önállóság, felelősség helyett kész mondatokra, kész válaszokra, beígért pontokra, könnyebbnek tűnő(!) megoldásra.” (12. o.) S annál mi sem teheti a hangot fájdalmasabbá, lemondóbbá, mint az, hogy ha kiderül, és ez egyszerre csak kiderült, hogy a tanári méltóság ügye, viszontagságai nem nagyon érdekesek az új világban, sőt, a tanári méltóságért, a tanári szuverenitásért folyó harc, mely hajdan még az államosított oktatásügy kritikájának egyik fontos témája volt, valamiféleképpen gyanúba keveredett, mintha a maradiak, a lusták és az igénytelenek menedéke volna. Az újra és újra elakadó iskolareformok sosem készítették a reformereket önkritikára, egyszerűbb volt a társadalmi presztízstől mind jobban elvesztő, szakmai érdekérvényesítésre mind kevésbé képes, s persze mind több hibát vétő, mind jobban összekavart pedagógusokat hibáztatni, ezért, majd mindenért.

Achs azonban nagyon megkapaszkodott, ahogy sűrűsödött a válság, ahogy egyre nőtt a távolság a mindennapi pedagógiai, iskolai léthelyzet és az oktatáspolitikai iskolaképe között, ahogy iskolája is viharokba került, úgy lett egyre erősebb a hangja. Az erős hanghoz megfelelő támaszt talált a minőségben, a kötet pedagógiai írásai közül például a *Kivehető csaptelep a mintha iskolában*, a *Szegizbajev-bizottság az iskolai erőszakról* vagy az *Osztrák hegyivadászként a nevelésügyi kongresszuson* olyan szövegek, melyek a mind teljesebb vereségtudatot esztétikai győzelemmel ellensúlyozzák. Nézzük például az utóbbi írást: az osztrák hegyivadászok a szocialista honvédelmi kiképzési program hadgyakorlatainak feltéte-

lezett, megsemmisítendő, s minduntalan sikeresen megsemmisített ellenség-fantomjai Achs katonáemlékeiben. „A hetvenes években többször is megsemmisítettük a ránk támadó osztrák hegyivadász egységet a Pó-síkságnak berendezett alföldi lőtérén.” Ezek a hadgyakorlatok persze valójában semmire nem készítettek fel, ahogy az osztrák hegyivadászok sem hasonlítottak az osztrák hegyivadászokra. S alighanem a legutóbbi Nevelésügyi Kongresszuson is ilyesféle győzelmekkel vesztette el szem elől a hazai iskolai valóságot a pedagógiai szakma. „Munkahelyteremtés, falufejlesztés, gondozás, rendvédelem sehol, egyedül az iskolai integrációtól hangos a közélet. És ha már a kortárs gyerekek dolga lenne megoldani a kérdést, akkor nem érdekelnének meg különleges bánásmódot?” (151. o.)

S egyáltalán, mindvégig jelentése, jelentősége van az írásokban a megfogalmazás méltóságának: a kötetnek a mottója egy Ady-vers, a cím Adyra hivatkozik, Achs öhozzá hátrál, menekül, Ady kritikai trónusába kapaszkodik, így kap formát és tartást és ad reményt az egész kötetnyi reménytelenség.

„A magyar iskolaügy jószerivel halott”, írja 2008 őszén, egy – Magyar Bálint pártpolitikai ügyeinek kritikájára vállalkozó – tanulmány vitájának székjegyzeteként, attól felindulva, hogy az egyik hozzászóló Magyar Bálint korszakos oktatáspolitikai munkásságát emelte ki a politikus tettei sorából, mely kiállta az idő próbáját. Az álláspontok azóta sem közeledtek, csak talán annyiban, hogy akik a Magyar Bálint-féle oktatáspolitikai hívei voltak, ma már ők is hajlanak némi önkritikára, de kritikusi sem lehetnek túl boldogok attól, ami Magyar Bálint óta történt. Akárhogy is nézzük az elmúlt két évtizedet, az egykori relatíve jó helyzetű magyar közoktatás – mert az volt, alighanem a szocializmus-sal együtt is, a szocializmus ellenére is, sőt, némely tekintetben a szocializmusnak köszönhetően (melynek persze komoly ára volt, máig fizetjük a részleteket) – pozíciói lényegesen romlottak.

A kedvezőtlen változásokkal együtt romló tanári közérzet megfogalmazója Achs Károly, s az, hogy tudósításainak csak akadozva akadt fóruma, hozzátevé, hogy az efféle, primer tanári, szakmai önmegfogalmazás, önvédelem az elmúlt években kényszerűen underground vállalkozássá vált, vagy ami még annál is fájdalmasabb, egyszerűen illetlenséggé, maga is drámai hír. Ha az iskoláról nincs folytonos, hangos, szenvedélyes vita, akkor az iskolában lesz egyre elviselhetlenebb a zajsztint.

Így fogalmazhatnánk meg a következőképpen az Ach-féle állandó törvényének („a tanár kiszolgáltatottságának mértéke azt jelzi, hogy mekkora a gyerek kiszolgáltatottsága. Sőt. A gyerek megbecsültsége megegyezik tanárának megbecsültségével.” 135. o.) szellemében.

Achs, noha matematikus, nem foglalkozik az oktatási statisztikákkal, felmérésekkel, jelentésekkel, talán épp azért, mert matematikus, és tudja, mennyire nehéz elkerülni a szubjektivitást, a felületességet ezekkel az eszközökkel. Inkább a bizalom hiányát panaszolja, ami közrejátszott abban, hogy a közoktatás belső szellemi forgalma kényegében leállt. Az iskola helyi és globális érdekek szövetségébe került, épp különös státusa veszett el valahol.

Míg a gyermeki státusz univerzalitásáról van már szó, melyet a felnőtt már csak félreérteni tud, közben a gyermeknevelést fojtogató hierarchiák tovább burjánzanak mind a pedagógusok világában, mind az oktatási munka jogi szabályozásában, mind az iskola intézményi történetében.

Így hát végül a gyermek elemi jogai is sérülnek, nem jutnak „kipihent, derűs, megbecsült, jó kedvű tanárokhoz”. „Néhányan megpróbálják például a tanári erőszakot ráterhelni a tanárokra, miközben éppen fordítva van. A gyerek azért bántja, mert megérzi: egy tanár épp olyan nyomorult, mint én, packázhatok vele.” (135. o.) Mindebből persze némi kultúrfilozófiai pesszimizmus is lesz, talán nem egészen jogosulatlanul, és Adyhoz sem méltatlanul: „Maglehetősen önző, rövidlátó korban élünk. Úgy vagyunk saját kultúránkkal, mint a kőolajjal: a hosszú évezredek, évmilliók alatt főlhalmozott készletet néhány generáció gátlás nélkül elpocsékolja.” (86. o.)

Marad azonban a „csak azért is”, még végső dac, utolsó érv. Csak azért is Teleki, csak azért is Kufstein terem, csak azért is osztály, és csak azért is Mezőtúr.

Noha mintha manapság már az a szűk tér, ahol minderről szó eshetett, az is tűnően volna, s az a lelki felindulás, mely azért itt-ott jellemezte a szakmát, s ösztönozte a felháborodást, mintha elcsendes-

edett volna, az iskola ma úgy tesz, mintha mindig is ilyen kis házi törpe lett volna, mint manapság.

Zárjuk a kötet bemutatását a szerző tantárgy-pedagógiai tézisével, mely egyúttal nevelői hitvallása is:

Egy nehéz sorsú gyermek számára „milyen kisszerű kérdés lehet az, ha benne hagyott egy hamis gyököt a trigonometrikus egyenletben, ahhoz képest, amiben él, a másik pillanatban viszont azt hiszem, éppen ezért iszonyatosan fontos, hogy legyen igénye, ereje még a hamis gyököt is kiszűrni” (83. o.).

(Egy vérszegény drámapedagógiai fejezet követi az oktatáspolitikai részt, majd a helyi és országos közéleti, kulturális eseményekről szóló szövegek zárják a kötetet. Ahs, mivel a tanári önkifejezés terén folyton akadályokba ütközött, a nagy drámai szerepet vállalta mellékállásban, Mezőtúron nem lehetett próféta, lett a semmibe vett pedagógusok szószólója az új, eléggé gyanúsán, lámpalázasan, felkészületlenül, fáradtan kezdő évezred első évtizedében.)

Az iskola életen túli életének a dokumentumai az underground kötetek. Fekete Hajnalka annál keményebb tartással fordult az elesettek felé, minél jobban egyedül érezte magát, Leiner Károly magánmitológiát formált, egy kis négyszögletű kerek erdőt az élet sete-sutáinak, Hanczár Gergely sosem próbált pedagógiai önégetésre vállalkozott, amikor végrehajtotta a nagy szakítást az egyetemi pedagógiával, L Ritók Nóra szigorúan számon kért, mintha lett volna, akit megszólíthat, aki meghallja, aki magára veszi.

Aggódok, hol vannak az újabb underground pedagógiai kötetek?

A zárszó Szekszárdi Júliát illeti, akinek a születésnapja szakmai esemény, mert hiszen az életét mintha egészében pedagógiai-szakmai elkötelezettsége töltötte volna ki, s ebben a kis kritikaszorozatban csupa olyan szerzőt mutathattam be, akiknek a pályáját mentorként, barátként, írásaik megjelenését az általa alapított és vezetett Osztályfőnöki Egyesület honlapja révén hathatósan támogatta, segítette. (Közéjük számítva e sorok íróját is.)

Achs Károly (2011): *Csak azért is iskola*. Underground Kiadó, Budapest. 242 o.