

tanulmány

- Orosz Gábor – Karsai Nóra Fruzsina**
Az egyetemi oktatók lelkesedésének és a hallgatók csalásának összefüggései 3
- Zsolnai Anikó**
A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata 12
- Pikó Bettina – Hamvai Csaba**
Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban 24
- Hamar Pál – Karsai István – Adorjáné Olajos Andrea – Soós István**
Az iskolai torna iránti kötődés vizsgálata 11-18 éves tanulók körében 34
- Gyarmathy Éva – Kucsák Julianna**
A digitális bennszülöttek képességprofilja. A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya 43
- szemle**
- Gintli Tibor**
„Vigasztaló valótlanágok”. Az elsodort falu szemléletmódjáról 54
- Portik Erzsébe**
Erdélyi magyar kisebbségi sorskérdések a két világháború között 60
- Major Lenke**
A környezeti nevelés szerepe a környezettudatos magatartás formálásában 67
- Eva Kowalská**
Pozsony – a tanügyi innováció helyszíne a 18–19. század fordulóján 80

kritika

- Habók Anita**
Kollaboratív tanulás és fogalmi térképezés 91
- Nagy Györgyi**
Batthyáneum: Az alapító és műve 94
- Zahorán Csaba**
Nemzetépítő történelemkönyvek 97
- Novák Imre**
Személyiségünkkel beszélünk magunk között szólva 104

www.iskolakultura.hu

Az egyetemi oktatók lelkesedésének és a hallgatók csalásának összefüggései

Jelen tanulmány elsődleges célja annak vizsgálata, hogy milyen összefüggésben áll egymással az, hogy a hallgatók mennyire látják lelkesnek a tanárukat, azzal, hogy csalnak-e az oktató számonkérésén. Az általunk összeállított, önbevalláson alapuló kérdőívet 266 magyar, nappali tagozatos hallgató töltötte ki (közülük 152 nő), átlagos életkoruk 21,48 év (SD = 2,37). A megkérdezettek tanárokkal kapcsolatos viselkedéseket olvastak, majd jelölték, hogy van-e olyan tanáruk, akire illenek a leírások. Ezt követően a hallgatók arra adtak választ, hogy csaltak-e azoknak a tanároknak vizsgáján, akikre illett a leírás. Az eredmények szerint, ha kevésbé látják lelkesnek a tanárt (aki például letargikus, inaktív, lanyha, álmosnak és fáradtnak tűnik), akkor nagyobb a családi arány (55,3 százalék), mint amikor az oktató lelkes (például az arca élénk, játszik a mimikájával és a gesztusaival, sokat mosolyog – 9,4 százalék). Annak ellenére, hogy a minta nem reprezentatív és a válaszok önbevalláson alapulnak, az eredmények arra utalnak, hogy minél lelkesebbnek látják a diákok az egyetemi oktatóikat, annál kevésbé csalnak a vizsgáikon.

A tanárok percepciója és az iskolai csalás összefüggései

Számos korábbi szakirodalom szerint komoly hatással van az iskolai csalás megjelenésére a tanár személyisége, azonban a diákok tanárokról kialakított percepciójának vizsgálata viszonylag kevésbé kutatott területnek számít (Anderman és Murdock, 2007). Jelen kutatás célja annak feltárása, hogy milyen összefüggésében áll egymással a számonkéréseken való csalás és a tanár észlelt személyisége, ezen belül a tanár észlelt lelkesedése.

A felsőoktatásban leggyakrabban az individuális vizsgacsalást vizsgálták (lásd Anderman és Murdock, 2007 és Whitley, 1998 összefoglalóit). Csalás alatt értjük azt a magatartást, amely a számonkérési helyzetben nem engedélyezett a hallgató számára (Orosz, 2009). Kelet-Közép-Európában (Grimes, 2004; Hrabak, Vujaklia, Vodopedivec, Hren, Marušić és Marušić, 2004; Teixeira és Rocha, 2010) és Magyarországon (Orosz, 2009; Orosz, Jánvári és Salamon, 2012) egyetemi hallgatók jelentős része számol be arról, hogy csal a számonkérések során.

A csalásra ható tényezőket minimum három elméleti síkon érdemes értelmezni: egyrészt egyéni különbségekről lehet beszélni, másrészt szituatív és interperszonális fak-

torok vehetők számításba, harmadrészt pedig a különböző kulturális értékek hathatnak arra, hogy valaki csalni fog-e vagy sem (Orosz, 2010). Jelen tanulmány elsődlegesen az interperszonális és szituatív tényezőkre fókuszál, ezen belül is azokra a tényezőkre, melyek a tanárok észlelt tulajdonságai és a család összefüggéseire vonatkoznak.

Genereux és McLeod (1995) vizsgálata szerint a tanár személyisége meghatározza a puskázások előfordulásának gyakoriságát. A család előfordulási aránya alacsonyabb olyan tanárok számonkérésén, akit igazságosnak, barátságosnak látnak és tisztelnek a diákok, illetve akinek tantárgyát érdekesnek tartják. Emellett *McCabe* (1999) szerint is fontos tényező az, hogy a tanárt diákjai barátságosnak és motiváltak lássák. Középis-kolás diákokkal végzett fókuszcsoportos kutatásának eredményei szerint a diákok sokkal inkább el vannak kötelezve erkölcsileg a becsületes dolgoztatás felé, amennyiben érzik, hogy az oktató barátságos és aggódik diákjai jövőjével kapcsolatban, szemben azzal, ha olyannak látják a tanárukat, aki kevésbé törődik diákjaival és a munkájával. Az egyik diák mindezt a következőképpen fejezi ki: „Nagyon sok tanár, akikkel dolgom volt, mindig arról beszélt, hogy alig várják már, hogy hazamenjenek... Úgy viselkedtek, mint akik nem akarnak ott lenni. Az ő feladatuk, hogy tanítsanak engem. Amennyiben nem tudják ezt megtenni, a család az, amit nekem tennem kell, amit tenni fogok.” (*McCabe*, 1999, 685. o.). Mindemellett az eredmények szerint egy unalmas, hasztalan tantárgy számonkérésén nagyobb a puskázások valószínűsége, mint egy izgalmas és értékes tartalommal bíró tantárgy esetében.

Murdock, Hale és Weber (2001) eredményei szerint azok a diákok, akik tanáruk tanítási kompetenciáit, elkötelezettségét és tiszteletét fontos dolognak értékelték, negatívan viszonyultak az iskolai csalásokhoz. A fenti eredményekkel összhangban *Genereux és McLeod* (1995) is azt találta, hogy a tantárgy érdekessége, a morális elkötelezettség és a tanári ellenőrzés meghatározzák a diákok csaláshoz való viszonyulását. *Pillsbury* (2004) eredményei szerint azokban az osztályokban volt a leggyakoribb a család, ahol a tanárt „lazának” látták a diákok. Ezek a tanárok a csalást nem vették komolyan, illetve sokkal liberálisabban álltak a tisztességtelenség kérdéséhez. *Cochran, Chamlin, Wood és Sellers* (1999) eredményei szerint a csalók többsége nem tiszteli a tanárt, nem tartja őt kompetensnek, elkötelezettnek és jó tanárnak. Mindemellett a korábbi kutatások szerint a diákok kevesebbet csalnak azoknál a tanároknál, akik foglalkoznak a csalással (*Davis és Ludvigson*, 1995; *Genereux és McLeod*, 1995; *Roig és Ballew*, 1994).

Ahogy a korábbi szakirodalom alapján látható, a diákok csalási hajlandóságát csökkenti, ha a tanárt igazságosnak, barátságosnak, kompetensnek, elkötelezettnek látják, ha a diákok tisztelik őt, ha érdekes és izgalmas dolgokat tanít, és ha a tanár foglalkozik a csalással mint morális kérdéssel. Ezzel szemben tudomásunk szerint korábban nem kutatták a tanárok észlelt lelkessége és az iskolai család közötti kapcsolatot. Jelen kutatás ezt a területet szándékozza megvizsgálni. Feltételezésünk szerint minél lelkesebbnek lát egy diák egy tanárt, annál kevésbé csal az általa tartott kurzus számonkérésén.

A tanárok lelkesedése és az iskolai család

Sanders és Gosenpud (1986) szerint a tanári lelkesedés a görög „egy isten által megszállt” kifejezésből ered. A szerzők a lelkes tanítás jellemzőit a következőképpen foglalják össze: stimuláló, eleven, energikus és mozgásban van. Más kutatások szerint a tanári lelkesedés pozitív összefüggésben áll az oktatás színvonalának megítélt minőségével (*Kunter, Tsai, Klusmann, Brunner, Krauss és Baumert*, 2008), a diákok teljesítményével (*Carlisle és Philips*, 1984; *Rosenshine*, 1970) és a diákok belső motivációjával (*Patrick, Hisley, Kempler és College*, 2000). Mindemellett a tanári lelkesedés mediál aközött,

hogy a tanárok és a diákok mennyire élvezik az órát (*Frenzel, Goetz, Thomas, Lüdtke, Perkun és Sutton, 2009*).

A tanári lelkesedés (1) eredményességgel, (2) belső motivációval és (3) az óra élvezetével való összefüggései alapján is feltételezhető, hogy negatív viszonyban áll az iskolai csalással. Az eredményesség kapcsán a család szakirodalmában viszonylag egyöntetű eredmények vannak azzal kapcsolatban, hogy a család előfordulása, illetve gyakorisága negatív összefüggésben áll a tanulmányi átlaggal (*Kerkvliet, 1994; Kerkvliet és Sigmund, 1999; Leming, 1980; Newstead, Franklyn-Stokes és Armstead, 1996; Straw, 2002; Whitley, 1998*). A motivációk és az óra élvezete kapcsán pedig az iskolai család szakirodalma rendszerint azt találta, hogy míg a belső motivációk negatív összefüggésben állnak a csalással, addig a külső motivációk pozitív összefüggést mutatnak azzal (*Anderman, Griesinger és Westerfield, 1998; Jordan, 2001; Pulvers és Diekhoff, 1999; Weiss, Gilbert, Giordano és Davis, 1993; Wryobeck és Whitley, 1999*). Annak ellenére, hogy korábbi kutatások konkrétan nem vizsgálták a család és az oktatók lelkesedésének összefüggését, a fenti három pont (eredményesség, belső motiváció és érdekesség), illetve a tanár-percepciójára vonatkozó iskolai család-kutatások kapcsán feltételezhető, hogy azoknál a tanároknál, akiket lelkesnek látnak a diákok, kevesebb család várható.

Módszerek

Résztevők

A kérdőívet 266 magyar, nappali tagozatos hallgató töltötte ki (közülük 152 nő), átlagos életkoruk 21,48 év ($SD = 2,37$). A kérdéssort kitöltő személyek mindegyike a Szegedi Tudományegyetem aktív nappali tagozatos hallgatója (82,3 százalék államilag finanszírozott, 17,7 százalék költségtérítéses).

Vizsgálati eszközök

A demográfiai adatokon túl egy 13 tételt tartalmazó, zárt kérdésekből álló kérdőívet használtunk, melynek alapját *Sanders és Gosenpud (1986)* munkavégzéssel kapcsolatos lelkesedést mérő kérdőíve alkotta. Ez a kérdőív olyan állításokat tartalmaz, amelyek a szemkontaktusra, az arckifejezésekre, a gesztusokra, a testmozgásokra, a szavak kiválasztására, a vokális jellemzőkre (hangmagasság, beszédtempó, stb.) és az általános energiaszintre vonatkoznak. Az eredeti tételeket átalakítottuk és kiegészítettük annak érdekében, hogy illeszkedjenek a magyar felsőoktatás kontextusába. A végleges verzióban az egyes tételek tanárookra jellemző viselkedéseket mutattak be, amelyekről a kitöltőknek először el kellett döntenie, hogy volt-e olyan tanáruk az egyetemi éveik alatt, akire az jellemző (ha volt több tanára is, akire jellemző, akkor arra kellett gondolnia, akire az állítás a leginkább jellemző). Majd arra kellett választ adniuk, hogy csaltak-e ennek a tanárnak a vizsgáján/számonkérésén. A csalást a következőképpen definiáltuk a hallgatók számára: puskázás, lesés, sűgás, plágium, ugyanazt a beadandót két helyre beadni, különféle nem megengedett technikai eszköz használata, más vizsgázott helyette, más írta meg a beadandót.

A vizsgálat leírása

A kérdőívfelvétel során az alanyokhoz az egyik szerző (*Karsai Nóra*) személyesen ment oda, tájékoztatta őket a kutatás jellegéről és céljáról. A résztvevők az SZTE Klebelsberg Könyvtárában informált beleegyezés után töltötték ki a papír-ceruza alapú anonim kérdőívet, önkéntes alapon, ellenszolgáltatás nélkül. A hallgatókat biztosítottuk arról, hogy válaszaikat bizalmasan kezeljük. A szóbeli tájékoztatás mellett a kérdőív feltüntette, hogy a válaszadás teljes mértékben önkéntes és anonim. A válaszadókat megkértük, hogy válaszaik a lehető legőszintébbek legyenek a hiteles eredmények érdekében. A kérdőív átlagos kitöltési ideje 5 perc volt.

Eredmények

A 266 válaszadó az általunk alkalmazott leírások többségét alkalmazni tudta a korábbi oktatóira. A legkisebb arányban (70,3 százalékban) tudtak olyan tanárra visszaemlékezni, aki gyakorta változtat hangszínt, hangerőt és ütemet, jól artikulál, variál egészen a gyors beszédőtől a suttogásig. Viszont a legnagyobb arányban (96,6 százalék) tudtak olyan tanárra visszagondolni, aki az órákon fenntartotta a szemkontaktust, figyelte a diákok reakcióit, ugyanakkor nem bámult. Összességében tehát az általunk alkalmazott leírásokat a diákok legalább 70 százaléka tudta valamelyik tanárára vonatkoztatni. A fenti adatok mellett az 1. táblázat tartalmazza azokat az adatokat is, melyek arra vonatkoztak, hogy annak a tanárnak a számonkérésén, akire a leírás passzol, a diákok mekkora aránya számolt be csalásról. A legkevesebb diák (9,4 százalék) annál a tanárnál csalt, akire úgy emlékeztek, mint akinek az arca élénk, játszik a mimikájával és a gesztusaival, sokat mosolyog. A legtöbbben viszont annál a tanárnál csaltak (66,9 százalék), aki egyhelyben állt vagy ült az óráján, illetve aki jellemzően könyvből, füzetből vagy diákból olvas (56,8 százalék). Összességében az általunk választott tanári viselkedést leíró állításokra könnyen tudtak találni olyan oktatót, akire az illik. Mindemellett nagy különbségek jelentek meg azzal kapcsolatban, hogy az adott oktatónak milyen arányban csaltak a számonkérésein.

1. táblázat. Leíró eredmények: csalás gyakorisága és tanári lelkesedés. Az első oszlopban a kutatásban alkalmazott állítások láthatóak, a második oszlopban azoknak a diákoknak az aránya, akinek megítélése szerint van olyan tanára, akire illik az állítás, a harmadik oszlopban azoknak a diákoknak az aránya található, akiknek van ilyen tanára és csaltak az általa adott számonkérésén.

<i>Állítás</i>	<i>Van ilyen tanára</i>	<i>Csalás ennek a tanárnak a számonkérésén</i>
1. Egyhelyben áll, vagy ül egész órán.	86,1%	66,9%
2. Jellemzően könyvből, füzetből vagy diákból olvas.	83,5%	56,8%
3. Tömondatokban beszél, kevés hasonlatot használ, szürkén magyarázza el a dolgokat.	73,7%	55,3%
4. Letargikus, inaktív, lanyha, álmosnak és fáradtnak tűnik.	74,4%	48,1%
5. Az órán nem gesztikulál vagy görcsös, esetlen mozdulatai vannak.	71,8%	28,2%
6. Az arca kifejeztelen, kicsit dühös vagy komor.	78,2%	18,8%
7. Lendületesen és általában fejből mondja el az anyagot.	94,4%	15%
8. Az órákon fenntartotta a szemkontaktust, figyelte a diákok reakcióit, ugyanakkor nem bámult.	96,6%	13,5%

<i>Állítás</i>	<i>Van ilyen tanára</i>	<i>Csalás ennek a tanárnak a számonkérésén</i>
9. Nagyon kifejező a testbeszéde, gyors, energikus és természetes a mozgása, valamint, hogy felkeltse az érdeklődést, megemeli a hangját néha.	89,1%	13,5%
10. Gyakorta változtat hangszínt, hangerőt és ütemet, jól artikulál, variál egészen a gyors, izgatott beszédétől a suttogásig.	70,3%	13,5%
11. Sok leíró szót vagy mondatot alkalmaz, valamint gyakran használ jó hasonlatokat.	84,6%	13,2%
12. Kicsattanóan energikus, pörgős, lelkes, inspiráló.	87,6%	13,2%
13. Az arca élénk, játszik a mimikájával és a gesztusaival, sokat mosolyog.	82,7%	9,4%

Ezt követően az volt a célunk, hogy összehasonlítsuk a tanári lelkesedéssel kapcsolatos leírásokhoz tartozó csaláсарányokat. Az eredményeket a 2. táblázat foglalja össze. Azoknál a tanároknál, akik egyhelyben ülnek vagy állnak az órán, minden más leírásnál szignifikánsan több diák vallott be csalást. Viszont azoknál a tanároknál is, akik jellemzően könyvből, füzetből vagy diákból olvasnak fel az óráik során; akik tömondatokban beszélnek, kevés hasonlatot használnak, szürkén magyarázzák el az anyagot; illetve akik letargikusak, inaktívak, álmosnak és fáradtnak tűnnek, hasonlóképpen relatíve sok diák számolt be arról, hogy csalt a számonkérésen (48,6 százalék – 56,8 százalék). A fent említett jegyekhez képest, ha az oktató az órán nem gesztikulál, görcsös és esetlen mozdulatai vannak, akkor a diákok szignifikánsan alacsonyabb arányban (28,2 százalék) vallják be a csalást a vizsgákon, illetve számonkéréseken. Azonban, ahogy ez az 1. és 2. táblázatból is látszik, drasztikusan lecsökken a bevallott csalási arány, ha az oktató kifejezéstelen, dühös és komor; ha lendületesen, fejből mondja az anyagot; ha az órán fenntartja a szemkontaktust, odafigyel a diákjaira, viszont nem bámulja a diákokat; ha kifejező a testbeszéde, gyors, energikus és természetes a mozgása és alkalomadtán megemeli a hangját; ha gyakorta változtat hangszínt, hangerőt és ütemet, jól artikulál; ha kicsattanóan energikus és végül, ha az arca élénk, játszik a mimikájával és a gesztusaival, sokat mosolyog. Ez utóbbi kategóriák esetében, kizárólag a legutolsó tételnél láthatunk a gyakoriság kapcsán egyetlen eltérést a 6. tételhez képest.

A csalási arányok gyakoriságbeli különbségei kapcsán χ^2 próbákkal² öt csoportot lehet elkülöníteni: 1. legmagasabb a csalási ráta azoknál a tanároknál, akik egész órán egyhelyben ülnek vagy állnak. 2. Ennél kevesebb csalásról számolnak be a hallgatók azoknál a tanároknál, akik az órán könyvből, füzetből vagy a diákból olvasnak, illetve tömondatokban beszélnek, kevés hasonlatot használnak és szürkén magyarázzák el az anyagot. 3. A csalási arány a fentiekhez képest csökken, ha a diákok tanárukat inaktívnak, lanyhának, álmosnak és fáradtnak látják. 4. Még alacsonyabb arányú csalás jelenik meg azoknál a tanároknál, akik nem gesztikulálnak, görcsösek és esetlen mozdulataik vannak. 5. Ezt követően gyakorlatilag nincs szignifikáns különbség a 6–13 tételek között, amelyek – a 6. tételt leszámítva – az oktató lelkesedéséről, lendületességéről, barátságosságáról és gazdag verbális, illetve nonverbális kommunikációjáról adnak tanúbizonyságot.

2. táblázat. Különbségek a lelkesedéssel kapcsolatos állításra adott válaszok között. A különbségek vizsgálata olyan szempontból, hogy a hallgató csal-e annál a tanárnak a számonkérésén, akire szerinte a legjobban illik a leírás. A táblázatban megjelenő számok a χ^2 próba eredményét mutatják (minden esetben $DF = 1$). * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Állítás	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Egy helyben áll, vagy ül egész órán.	4,4*	5,6*	14,7***	57,1***	100,3***	131,3***	142,2***	136,1***	117,9***	137,7***	135,8***	152,6***
2. Jellemzően a könyvből, füzetből vagy a diából olvas.		0,06	2,9	30,3***	64,0***	88,3***	97,4***	93,1***	80,2***	95,2***	93,1***	108,8***
3. Tömondatokban beszél, kevés hasonlatot használ, szürkén magyarázza el a dolgokat.			1,7	25,3***	56,1***	78,1***	86,7***	83,0***	71,7***	85,2***	83,0***	98,4***
4. Letargikus, inaktív, lanya, álmosnak és fáradtnak tűnik.				13,5***	37,9***	55,7***	63,0***	60,4***	52,0***	62,8***	60,1***	74,9***
5. Az órán nem gesztikulál vagy görcsös, egyetlen mozdulatai vannak.				5,6*		12,2***	15,7***	15,3***	13,4***	17,2***	15,5***	25,0***
6. Az arca kifejezéstelen, kicsit dühös vagy komor.						0,8	1,9	1,9	1,7	2,8	2,1	6,8***
7. Lendületesen és általában fejből mondja el az anyagot.							0,1	0,2	0,2	0,5	0,2	2,9
8. Az órákon fenntartotta a szemkontaktust, figyelte a diákok reakcióit, ugyanakkor nem bámolt.								0,0	0,0	0,1	0,0	1,5
9. Nagyon kifejező a testbeszéde, gyors, energikus és természetes a mozgása, valamint, hogy felkeltse az érdeklődést, megemeli a hangját néha.									0,0	0,0	0,0	1,4
10. Gyakorta változtat hangszínt, hangerőt és ütemet, jól artikulál, variál egészen a gyors, izgatott beszédétől a suttogásig.										0,0	0,0	1,1
11. Sok leíró szót vagy mondatot alkalmaz, valamint gyakran használ jó hasonlatokat.											0,0	0,7
12. Kicsattanóan energikus, pörgős, lelkes, inspiráló.												1,2
13. Az arca élénk, játszik a mimikájával és a gesztusaival, sokat mosolyog.												

Megvitatás és konklúzió

Kutatásunk célja az volt, hogy megvizsgálja az egyetemi oktatók észlelt lelkesedésének és a hallgatók önbevallás alapján történő, számonkérésen megjelenő tisztességtelenségének összefüggéseit. Érdekes eredménynek minősül, hogy azoknál a tanároknál is, akiknek az arca kifejezéstelen, dühös vagy komor, relatíve alacsony csalási rátát találunk. Az egyik alternatív magyarázat ezzel kapcsolatban az lehet, hogy a szigorú tekintet összefügghet a lebukás valószínűségének észlelt nagyságával.

A jelen tanulmány eredményei összefüggésben állnak korábbi vizsgálatok konklúzióival is. Ahogy *Genereux* és *McLeod* (1995) is kimutatta, a csalási ráta alacsonyabb olyan tanároknál, akiket igazságosnak és barátságosnak látnak a diákok, illetve akiknek az óráját érdekesnek tartják a hallgatók. Az általunk vizsgált dimenziókban megjelenik az élenk nonverbális kommunikáció és a lelkesedés, amely ugyancsak összefüggésben állhat mind az óra észlelt érdekességével, mind a barátságossággal. Mindemellett a *McCabe* (1999) kutatásából kiragadott idézetben is egy olyan tanár képe jelenik meg, akit leginkább amotivációval lehet jellemezni. *Murdock*, *Hale* és *Weber* (2001) eredményeinek azon részével is összefüggést találhatunk, hogy ha a diákok számára észrevehető a tanár elkötelezettsége, akkor kevésbé fognak csalni. Feltehetően az energikusság, a lendületesség, a kifejező testbeszéd a tanítás iránti nagyobb elkötelezettségről árulkodik, mint a könyvből felolvasás és a lanyhaság.

Jelen tanulmánynak számos gyengesége van. Egyrészt kutatási kérdésünket egy viszonylag kis és semmilyen módon nem reprezentatív mintán vizsgáltuk meg. Az elemzések során dichotóm változókat alkalmaztunk, amelynek csoportosítása nehezebb feladat, mint a folytonos változóké. Alapvetően önbeszámolókkal dolgoztunk, nem álltak rendelkezésre viselkedéses adatok. Korábban előállított, a tanári lelkesedést mérő skálát nem tudtunk alkalmazni, mert nem találtunk erre megfelelő eszközt, így *Sanders* és *Gosenpud* (1986) kérdőívét alakítottuk át a célunknak megfelelően. A diákoknak vissza kellett emlékezniük arra, hogy az általuk elképzelt tanárok számonkérésén csaltak-e vagy sem. Ilyen esetekben elképzelhető, hogy torzítják a válaszaikat a különböző emléknymok.

Minden kutatási hiányosság mellett úgy tűnik, hogy az egyetemisták arról számolnak be, hogy lelkes és energikus tanáraiknál kevesebbet csálnak, mint azoknál, akik amotiváltak és inaktívak. A fent leírt kezdeti eredményei arra utalnak, hogy érdemes a

A leíró eredmények alapján is feltűnő, hogy azoknál a tanároknál, akik egyhelyben ülnek az óráik alatt, a diákok több, mint kétharmada csalt a vizsgán. Ezzel szemben annál a tanárnál, akire illet az a leírás, hogy az arca élenk, játszik a mimikájával és a gesztusaival, sokat mosolyog, a csalási arány 10 százalék alá csökkent. A χ^2 próbák eredményei szerint a gyakoriságok alapján öt csoportot tudtunk elkülöníteni, viszont a százalékos arányból feltűnik, hogy a diákok jelentős hányada csalt azoknak a tanároknak a számonkérésén, akik letargikusak, inaktívak, tömondatokban beszélnek, kevés hasonlatot használnak, különféle segédletekből olvassák fel az anyagot, illetve nem mozdulnak meg az óra során, míg a csalási arány visszaesik 10 százalék körülire, amikor egy energikus, lendületes és jó kommunikációs készséggel bíró tanárról van szó.

hallgatók oktatókról kialakított percepciója és a család közötti összefüggéseket a továbbiakban is vizsgálni. Mindezt olyan módon érdemes tenni, hogy kiküszöböljük a fenti hiányosságokat és bevonunk olyan változókat, amelyek megmutathatják azt, hogy például az oktatók lelkesedése milyen módon hat a diákok motivációira, tanulmányi céljaira és eredményességükre, amelyek viszont direkt hatással lehetnek az iskolai csalások elkövetésére.

Irodalom

- Anderman, E. M., Griesinger, T. és Westerfield, G. (1998): Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, **90**, sz. 84–93.
- Anderman, E. M. és Murdock, T. (2007): *Psychology of academic cheating*. Elsevier, San Diego.
- Cochran, K. J., Chamlin, B. M., Wood, B. P. és Sellers, C. (1999): Shame, Embarrassment, and Formal Sanction Threats: Extending the Deterrence-Choice Model to Academic Dishonesty. *Sociological Inquiry*, **69**, sz. 91–105.
- Carlisle, C. S. és Phillips, D. A. (1984): The Effects of Enthusiasm Training on Selected Teacher and Student Behaviors in Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, **4**, 1. sz. 64–75.
- Davis, S. E. és Ludvigson, H. W. (1995): Additional Data on Academic Dishonesty and a Proposal for Remediation. *Teaching of Psychology*, **22**, sz. 119–121.
- Genereux, L. R. és McLeod A. B. (1995): Circumstances Surrounding Cheating: A Questionnaire Study of College Students. *Research in Higher Education*, **36**, 6. sz. 687–704.
- Grimes, P. W. (2004): Dishonesty in Academics and Business: A Cross-Cultural Evaluation of Student Attitudes. *Journal of Business Ethics*, **49**, sz. 273–291.
- Hrabak, M., Vujaklia, A., Vodopedivec, I., Hren, D., Marušić, M. és Marušić, A. (2004): Academic Misconduct among Medical Students in a Transition Country. *Medical Education*, **38**, sz. 276–285.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. és Sutton, R. E. (2009): Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship between Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, **101**, 3. sz. 705–716.
- Jordan, A. E. (2001): College student cheating: The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitude, and Knowledge of Institutional Policy. *Ethics & Behavior*, **11**, sz. 233–247.
- Kerkvliet, J. (1994): Cheating by Economics Students: A Comparison of Survey Results. *Journal of Economic Education*, **25**, sz. 121–133.
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusman, U., Brunner, M., Krauss, S. és Baumert, J. (2008): Students' and Mathematics Teachers' Perceptions of Teacher Enthusiasm and Instruction. *Learning and Instruction*, **18**, sz. 468–482.
- Leming, J. S. (1978): Cheating Behavior, Subject Variables, and Components of Internal-External Scale Under High and Low Risk Conditions. *Journal of Educational Research*, **71**, 4. sz. 214–217.
- McCabe, D. L. (1999): Academic Dishonesty among High School Students. *Adolescence*, **34**, 136. sz. 681–687.
- Murdock, B. T., Hale, M. N. és Weber, J. M. (2001): Predictors of Cheating among Early Adolescents: Academic and Social Motivations. *Contemporary Educational Psychology*, **26**, 1. sz. 96–115.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A. és Armstead, P. (1996): Individual Differences in Student Cheating. *Journal of Educational Psychology*, **88**, sz. 229–241.
- Orosz Gábor (2009): Csalás a felsőoktatásban: francia és magyar közgazdászhallgatók összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**, 1. sz. 253–284.
- Orosz, G. (2010): *Social Representation of Competition, Fraud and Academic Cheating of French and Hungarian Citizens*. PhD disszertáció. Université de Reims, Reims.
- Orosz, Gábor, Jánvári M. I. és Salamon J. (2012): Csalás és versengés a magyar felsőoktatásban. *Pszichológia*, **32**, 2. sz. 153–171.
- Patrick, B. C., Hisley, J., Kempler, T. és College, G. (2000): „What's Everybody so Excited about?": The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality. *Journal of Experimental Education*, **68**, sz. 217–236.
- Pillsbury, C. (2004): Reflections on Academic Misconduct: An Investigating Officer's Experiences and Ethics Supplements. *Journal of American Academy of Business*, **5**, sz. 446–454.
- Roig, M. és Ballew, C. (1994): Attitudes toward Cheating of Self and Others by College Students and Professors. *The Psychological Record*, **44**, 1. sz. 3–12.
- Rosenshine, B. (1970): Enthusiastic Teaching: A Research Review. *School Review*, **78**, sz. 499–514.
- Pulvers, K. és Diekhoff, G. M. (1999): The Relationship between Academic Dishonesty and

College Classroom Environment. *Research in Higher Education*, **40**, 4. sz. 487–498.

Sanders, P. és Gosenpud, J. (1986): Perceived Instructor Enthusiasm and Student Achievement. *Developments in Business Simulation and Experimental Exercises*, **13**, sz. 52–55.

Straw, D. (2002): The plagiarism of generation „why not?”. *Community College Week*, **14**, sz. 4–7.

Teixeira, A. A. C. és Rocha, M. F. (2010): Cheating by Economics and Business Undergraduate Students: an Exploratory International Assessment. *Higher Education*, **59**, sz. 663–701.

Weiss, J., Gilbert, K., Giordano, P. és Davis, S. (1993): Academic Dishonesty, Type A Behavior and Classroom Orientation. *Bulletin of the Psychonomic Society*, **31**, sz. 101–102.

Whitley, B. E. (1998): Factors Associated with Cheating among College Students: A Review. *Research in Higher Education*, **39**, sz. 235–274.

Wryobeck, J. M., és Whitley, B. E. (1999): Classroom Orientation and Peer Perception of Cheaters. *Ethics & Behavior*, **9**, sz. 231–42.

Jegyzet

(1) A tanulmány megírása során az első szerző az OTKA (K 77691) kutatási támogatásában részesült. Projektvezető: Fülöp Márta.

(2) A dichotóm változókkal végzett faktorelemzésekkel igen sok probléma merül fel, így a gyakoriságok közötti csoportosítás eszközeként a Chi2 próbát találtuk a legalkalmasabbnak.

A kapzsi hóhérné. Történetek nőkről a 16–17. századból

VÁLOGATTA ÉS FORDÍTOTTA MAGYAR LÁSZLÓ ANDRÁS

Könyvünk nemcsak a művelődéstörténet iránt érdeklődők, hanem azok számára is különleges csemege lehet, akik kedvelik a szórakoztató, eseménydús, kissé véres és kegyetlen, olykor pajzán vagy egyenest obszcén irodalmat, illetve akik szeretnek régmúlt idők hangulatába kóstolni.

Az elbeszélések sajátossága, hogy nem szépirodalmi munkákból, hanem orvosi, démonológiai, tudományos, történeti művekből, anekdotagyűjteményekből származnak, bennük boszorkányokról, méregkeverőkről, prostituáltokról, kikapós asszonykákról, apácákról, csalókról, mártírokról, kuruzslókról, hóhérfelésegekről és kígyónőkről egyaránt szó esik. A rövid és szórakoztató történetek hiteles képet adnak a nők korabeli társadalmi helyzetéről, életmódjáról, szenvedéseiről, sőt – mivel a szövegek kivétel nélkül férfiatól származnak – bizony nem túlságosan hízelgő megítéléséről is. A fordítások főként latin, kisebb mértékben német nyelvből készültek.

A kötet a 16–17. század már szinte teljesen elfeledett irodalmából kíván ízelítőt adni. Az elbeszéléseket a kötet szerzőinek kislexikonja, illetve a szövegekhez fűzött, megértést segítő jegyzetanyag egészíti ki.

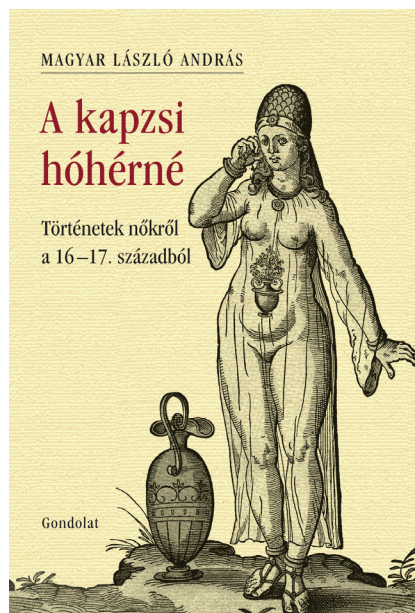
ISBN 978 963 693 437 8

140 oldal, A/5, kartonált,

16 oldal fekete-fehér illusztráció

2490 Ft

Megjelent



A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata¹

A közel fél évszázadra visszanyúló fejlesztési koncepciók és programok könnyen kimutatható hasonlósággal bírnak a szociális kompetenciáról alkotott különböző domináns elméleti megközelítésekkel. Megkülönböztethetők a megfigyelhető viselkedésre, a gondolkodási folyamatokra, az érzelmek viselkedésszabályozó szerepére koncentráló, valamint az integratív szemléletű fejlesztési koncepciók. Az integratív megközelítés térnyerésének eredményeként komplex programok sokasága jött létre a '90-es évektől napjainkig, amelyek már nem csupán az egyes készségek és képességek elszigetelt fejlesztésére koncentrálnak, hanem több pszichés összetevő és terület együttes fejlesztését valósítják meg sokféle módszer és fejlesztő technika alkalmazásával. Jelenleg Magyarországon kevés fejlesztő program és azok kidolgozását segítő koncepció áll a pedagógusok rendelkezésére. Mindezek ellenére néhány hazai kísérlet és program bizonyítja a tudatos, tervszerű fejlesztés eredményességét.

A szociális kompetencia fejlődése leginkább gyermekkorban befolyásolható, így szükség van azokra az empirikus kutatásokra, amelyek különböző életkorban vizsgálják a szociális készségek és képességek fejlettségét és a fejlesztés lehetőségeit. A szociális készségek és képességek hatékony működését számos tényező befolyásolja. Ezt figyelembe véve a kutatók már igen korán próbálták megtalálni azokat a lehetőségeket, amelyek a szociális viselkedés tanult elemeinek fejlődését segítik. A legtöbb fejlesztő program ezért a szociális készségek fejlesztésére fókuszál, hisz ezek a komponensek mindig tanulás útján sajátíthatók el.

A szociális készségek fejlesztésének történeti gyökerei

A szociális készségek tanításának gondolata abból indul ki, hogy a szociális viselkedés tanult, így tanítható is, ha megfelelő tapasztalatokat nyújtunk hozzá. Erre építve a korai szociáliskészség-fejlesztő programok a gyerekek három csoportjára koncentráltak: a szociálisan izolált helyzetűekre, az agresszív viselkedésűekre és a fiatalokú bűnözőkre.

A szociálisan izolált, visszahúzódó fiatalokkal végzett SST tréningek (például O'Connor, 1969), amelyek során modellt nyújtó filmeket, szerepjátékokat, pozitív megerősítéseket alkalmaztak, eredményesek voltak. Arra azonban nincsenek bizonyítékok, hogy a bekövetkezett fejlődés hosszú távon is megmaradt-e.

A SST-t sikeresen alkalmazták agresszív gyerekek körében is. A kísérletet végzők abból a feltevésből indultak ki, hogy a nagyon agresszív magatartás mögött a szociális

készségek fejletlensége húzódhat meg, s ha ezen nem változtatnak, az agresszió csak növekedni fog (Patterson, 1975, 1976). Hipotézisük igaznak bizonyult, s az általuk fejlesztett gyerekek viselkedésében látványos javulás következett be.

A SST korai alkalmazásának harmadik területe a fiatalok bűnözőké volt. A problémával foglalkozó kutatók (Sarason és Ganzer, 1973; Thelen, 1976) alap gondolata az volt, hogy a fiatalok bűnelkövetők szociálisan fejletlenek, így szükséges szociális készségeik fejlesztése. Munkájuk során jó eredményeket értek el, azonban kérdéses maradt, hogy az elért pozitív változások mennyire tekinthetők tartósaknak.

A szociális készségek iskolai fejlesztése

Az 1970-es években a szociális viselkedés problematikáját vizsgáló szakemberek figyelmé egyre inkább a prevencióra, a megelőzésre irányult. Felismerték, hogy a szociális készségfejlesztéssel már kisiskolás korban, intézményesen kellene foglalkozni, mivel a gyerekek ekkor kerülnek abba a közegbe, amelyben nagyon sok szociális hatás éri őket, ahol naponta gyakorolniuk kell szociális készségeiket.

Az ekkor meginduló, iskolai környezetben folyó kísérletek közé tartozik Staub (1971) vizsgálata, amely azt feltételezte, hogy a segítő magatartást nagyban befolyásolja a gyerek empátiás készsége. A modell utáni tanulást a szerepjáték-technikával ötvözte, mivel hipotézise szerint a szerepjáték, s ezen belül a szerepcsere empátianövelő hatású. Kísérletében a gyerekek egyik csoportja szerepjátékokkal foglalkozott, ahol mindenki kipróbálta a segítő és a rászorult szerepét egyaránt. A másik gyerekcsoport olyan történeteket hallgatott, amelyben a segítő magatartásra feltétlenül szükség volt, majd ezt követően megbeszélésre került sor a segítés különböző módjairól. A hatásvizsgálat során a szerepjáték bizonyult hatékonyabbnak, de a megbeszélés módszere is sikeres volt.

Hasonló eredményeket hozott Allen és munkatársainak (1976) kísérlete is, amelyben a tanárok által kiválasztott visszahúzó, elszigetelődött gyerekek vettek részt. Több hónapon keresztül tanították őket különböző szociális problémamegoldó-technikákra modelláló filmek és az ezeket követő megbeszélések segítségével. A tréning eredményeképpen a gyerekek szociális magatartása nagymértékben javult. Kezdeményezőbbé váltak, sokkal több interakcióban vettek részt, mint annak előtte. Sherri és munkatársai 1977-ben szintén jó eredményeket értek el harmadik és negyedik osztályos, szociálisan izolált gyermekek fejlesztése során. Fejlesztő programjuk három részből állt. A résztvevőkkel először megismertették a gyakorlandó szociális készségeket (kooperáció, kommunikáció, egymásra való odafigyelés, segítés stb.). A készségeket úgy mutatták be, mint amelyek a többiekkel való játékot vidámabbá, élvezetesebbé teszik. Azért épp ezeket a szociális készségeket választották ki, mert a szakirodalom szerint ezek kapcsolódnak leginkább a gyermekek kortársak által való elfogadásához. A program második szakaszában ezeket a készségeket gyakorolták különböző játékok során, végül a tréningvezetővel megbeszéltek a tapasztalatokat. Az eredmények azt mutatták, hogy jelentős fejlődés következett be a gyermekeknél, s ez hosszabb távon is megmaradt.

A szociális készségek fejlesztésének főbb koncepciói

A közel 50 évre visszanyúló fejlesztési koncepciók és programok párhuzamba állíthatók az egyes évtizedek szociális kompetenciáról alkotott domináns elméleti megközelítéseivel (Chen, 2006; Zsolnai, 2010). Azonosíthatók a megfigyelhető viselkedést (1970-es évek), a gondolkodási folyamatokat (1980-as évektől), az érzelmek viselkedésszabályozó szerepét hangsúlyozó (az 1980-as évek végétől) és az integratív megközelítésű (az

1990-es évek elejétől napjainkig) fejlesztési koncepciók (Tóth és Kasik, 2010). Bár a komplex szemléletre való törekvés már az 1980-as években kidolgozott programokban megtalálható, azonban ezek mindmáig főként a tanult pszichikus összetevők, a szociális készségek fejlesztésére helyezik a hangsúlyt (Kasik, 2007).

Az 1970-es években a legfőbb kutatási kérdés az volt, milyen hatás érhető el a szociális készségek fejlesztésével a gyermekek társas viselkedését illetően (például Cooke és Apolloni, 1976). Ekkor született meg a szociális készségek iskolai tanításának gondolata, az első modellek kidolgozása (például Staub, 1971).

A sikeres fejlesztések hatására az 1980-as években jöttek létre az osztályszintű, preventív célú fejlesztési programok, amelyek a kortársak fejlődésre gyakorolt hatásainak jellegzetességeit vették alapul. Ebben az időben jelentek meg először a speciális bánásmódot igénylő gyerekek számára kidolgozott programok is (Muscott, 1988).

Az 1990-es évektől szinte mindegyik program többdimenziós (kognitív, affektív területek együttes fejlesztése), és egyre több tantárgyi tartalomba ágyazott fejlesztést végeznek a direkt fejlesztő tréningek (Direct Social Skills Training, DSST) alkalmazása mellett (Tóth és Kasik, 2010).

A megfigyelhető viselkedésre fókuszáló fejlesztések

Az ebbe a csoportba tartozó fejlesztési koncepciók a szociális tanulásemélet alapelveire épültek, amelyek szerint a megerősítés és a modellnyújtás befolyásolja a gyerekek szociális tanulását. Az elmélet kidolgozása az 1960-as évek végétől bontakozott ki, s a téma első összegzését Rotter munkásságára építve Bandura (1977) végezte el Szociális tanulásemélet című könyvében. A szociális tanulásemélet abból indul ki, hogy a személyiség a tanult viselkedés gazdag repertoárjával rendelkezik, amelyet főként szociális helyzetek, interakciók során sajátít el. Az elmélet szerint az ember viselkedését nemcsak az aktuális szükségletei és a környezet ingerei szabályozzák, hanem meghatározó szerepet játszanak ebben az elvárások, a szemléleti és verbális modellek is. Ugyanis minden viselkedés szabályozásának az a kiinduló feltétele, hogy létezzen valamilyen viszonyítási alap (szükséglet, elvárás stb.), amihez a viselkedés folyamata, eredménye visszacsatolható. Bandura kísérletei egyértelműen bebizonyították, hogy a viselkedés szabályozása magának a viselkedésnek az előzetes elvégzése nélkül is lehetséges, ha létezik a mások viselkedésének megfigyelése alapján elsajátított modell.

Bandura a megerősítés mellett az utánzásos tanulás fontosságára is felhívta a figyelmet. Ebben a folyamatban az utánzás alapjául a modell – felnőtt, kortárs – pozitívan megerősített viselkedése szolgál. E felismerés nyomán a szociális-készségfejlesztő kísérletekben, megjelentek a modelláló technikák. A gyerekek történetek, filmek vagy társaik bemutatója által megfigyelték, hogyan köt valaki barátságot vagy hogyan nyújt segítséget egy rászorulóknak. E korai készségfejlesztő programok, amelyek a modellnyújtás segítségével létrehozott utánzásos tanulást tekintették legfőbb eszköznek, a magányos, izolált gyerekek esetében jó eredményeket produkáltak (Fülöp, 1991, 52. o.). A szociális tanulásemélet a viselkedésre és a viselkedésváltozásra helyezi a hangsúlyt, s nem veszi figyelembe a tanulás kognitív szféráját, az események belső feldolgozását és intellektuális értékelését. Ezzel a kérdéssel a viselkedés és viselkedésváltozás kognitív elmélete foglalkozik, amely a szociális magatartást mint problémamegoldást fogja fel (Spivack és Shure, 1976).

Az SST (Social Skill Training), a szociális készségek tervszerű fejlesztésének elméletét M. Argyle és kollégái, P. Trower és B. Bryant dolgozták ki (1978). A modell lényege, hogy párhuzamot von a szociális interakció megtanulása és a motoros készségek – például biciklizés, hegedülés – elsajátítása között. „Argyle szerint, ahogy egy hangszer

megszólaltatásakor igazítunk játékunkon, ha nem a megfelelő hangot sikerült kiadnunk, társas kapcsolatainkon belül is ilyen módon módosítjuk a viselkedésünket, vagyis a szociális készségek éppúgy, mint a motoros készségek taníthatók, és sok gyakorlás és külső-belső visszajelentés segítségével megtanulhatók.” (Fülöp, 1991, 53. o.)

A szociális készségek fejlesztésének kognitív megközelítése

A szociális kompetencia kognitív orientáltságú modelljeinek megjelenésével párhuzamosan létrejöttek a szociális magatartást befolyásoló fejlesztő programok is (például *Allen, Chinsky, Larcen, Lochman és Selinger, 1976; Spivack és Shure, 1976*), amelyek közül kiemelkedik Spivack és Shure (1976) vizsgálata. Olyan tíz hetes tréningprogramot dolgoztak ki, amelyben bábjátékok, történetek és szerepjátékok alkalmazásával segítették az óvodás és kisiskolás korú gyerekeket különböző szociális szituációk megoldásában.

A szociális kompetencia modellezésében (például *Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981; Spivack és Shure, 1976*), ezáltal a fejlesztő programokban is hamar megjelent a viselkedés mögött meghúzódó kognitív folyamatok viselkedésváltozásban játszott szerepének kiemelése. Az ehhez az irányzathoz tartozó fejlesztő programok (például *Allen, Chinsky, Larcen, Lochman és Selinger, 1976; Spivack és Shure, 1976*) a szociálisproblema-megoldó gondolkodás fejlődésének segítségét tekintették a legfőbb célnak, ami napjainkban a komplex fejlesztő programok szintén kitüntetett területe.

Shure (1999) nevéhez fűződik az óvodások, általános és középiskolások részére kidolgozott ICPS II. (I Can Problem Solve) program, amelynek fő célja a szociális interakciók elégtelen kezelésének megelőzése, a problémamegoldó képesség mindennapi élethelyzetekben történő fejlesztése. Az egyes életkorokra kidolgozott programok és segédletek (például tanulói füzet, tanári segédkönyv stb.) a különböző tanítási órákon történő fejlesztést segítik elő (Tóth és Kasik, 2010).

Az affektív szemléletű fejlesztés megjelenése

Az érzelmeknek a viselkedésváltozásban játszott fontos szerepét felismerve az 1980-as évek végétől számos olyan program jött létre, amelynek az érzelmek kifejezésének, megértésének, szabályozásának és az érzelmekkel való megküzdésnek a fejlesztése a fő célja (például *Dowling, 2000; Webster-Stratton, 2002; Broadhead, 2004*). Ezek a fejlesztések abból indulnak ki, hogy a saját és mások érzelmeinek megértése, a saját érzelmek kifejezése és szabályozása szoros kapcsolatban állnak pillanatnyi gondolatainkkal, érdekeinkkel és céljainkkal, valamint a szociális helyzetek értelmezésével. Az ilyen típusú fejlesztések lehetőséget teremtenek arra, hogy a gyerekek például saját érzelmeik leírásával vagy a másik fél érzéseire való odafigyeléssel gyakorolják a pozitív társas kapcsolat kialakulásához szükséges készségeket. A kortársak elfogadása, az empátia megléte vagy a másik fél érzéseinek elfogadása a hatékony szociális viselkedést és az érzelmi jólét állapotát egyaránt növelik. *Durlak és Weissberg (2007)* jó néhány szociáliskészség-fejlesztő program elemzéséből megállapította, hogy közülük azok a leghatékonyabbak, amelyek figyelembe veszik az érzelmekkel kapcsolatos pszichés összetevők működését.

Az integratív szemlélet térnyerése a fejlesztésekben

A fejlesztés integratív megközelítése a három meghatározó elméleti irányzat egymáshoz való közeledése nyomán komplex programok létrejöttét eredményezte, amelyek már nem csupán az egyes készségek és képességek elszigetelt fejlesztésére fókuszáltak, hanem több pszichés összetevő és terület együttes fejlesztését valósítják meg sokféle módszer és fejlesztő technika alkalmazásával.

Jól példázza mindezt *Topping és munkatársai* (2000) kétéves kísérlete, amely az érzelmi és kognitív képességek, készségek (például érzelmek kifejezése és szabályozása, szociálisprobléma-megoldás) együttes fejlesztését valósította meg általános és középiskolás tanulók körében. A szülők bevonásával végzett, kiscsoportos, osztálytermi és egyéni fejlesztési formát egyaránt alkalmazó program számos pszichikus tényező működésében 50–60 százalékos pozitív irányú változást eredményezett.

A *Manger, Eikeland és Asbjornsen* (2003) által serdülők számára kidolgozott többszemponútú (kognitív-szociális) program fő célja az együttműködés, az érdekérvényesítés, az önszabályozás és az empátia fejlesztése volt különböző problémahelyzetek elemzésével, amelyeket a részt vevő osztályok mindennapi életéből merítettek.

Ugyancsak ebbe a sorba tartozik *Goldstein és McGinnis* (1997) SST-21. század kísérlete, amelyre manapság egyre több program épül. Ennek az a fő jellegzetessége, hogy a hagyományos fejlesztő módszerek (például utánzás, szerepjáték) helyett a váratlan helyzetek technikáját (a mindennapi élethez hasonlóan hirtelen kell egy-egy helyzetet megoldani) alkalmazza. A váratlan helyzetekben reagálni, majd értelmezni kell a látottakat. Ezt azonban megelőzi az a lépés, amely során az alkalmazható viselkedési formákat a gyerekek elemzik és begyakorolják, ezáltal egy széles viselkedési repertoár áll a rendelkezésükre a váratlan helyzetekben (*Tóth és Kasik*, 2010).

Szociáliskészség-fejlesztő technikák

Az egyes szociáliskészség-fejlesztő programok iskolai bevezetése előtt sokféle szempontot kell mérlegelni, hogy azok minél inkább „személyre szabottak” legyenek. Fontos szempont a csoport nagysága és stabilitása. Az osztálylétszám ugyanis befolyásolja, hogy milyen és mennyi szociális élmény éri a gyereket. Az sem mindegy, hogy mekkora a fluktuáció az osztályban, hisz ez károsan hat a szorosabb kapcsolatok, barátságok kialakulására. Az osztálynál kisebb csoportokban alkalmazott fejlesztő tréningeknek is sok előnye van, hisz az 5–8 főre kiterjedő programok jól megtervezhetők, jól kontrollálhatók. Azonban nagy hátrányuk, hogy az osztály mindennapi életébe csak nehezen illeszthetők be.

A foglalkozások gyakorisága és tartalma is lényeges szempont. Vannak olyan készség-fejlesztő technikák, amelyek sikeresen alkalmazhatók a tanítási gyakorlat során, de vannak olyan foglalkozások is, amelyeket önálló egységekként kell az egyes tantárgyak közé beépíteni. Ezeknek rövidnek és gyakoriaknak kell lenniük, például kisiskolások esetében elegendő heti három alkalommal tíz perc erre a célra (*Fülöp*, 1991).

A gyerekek szociális készségének fejlettségét is meg kell állapítani egy program bevezetése előtt és után. Ezeket az információkat a következő módszerek segítségével lehet megszerezni:

- tanári kérdőívek és interjúk,
- a gyerekek viselkedésének megfigyelése,
- szociometriai értékelés,
- problémamegoldó feladatok.

Ez utóbbi azért lényeges, mert nemcsak arról szerzünk tudomást, hogy egy gyerek mit csinál, hogyan viselkedik, hanem arról is, hogy mit tud. Ezek a tesztek a gyerekek interperszonális problémamegoldó készségét mérik (például *Spivack és Shure, 1974; Rubin, 1983*). A begyűjtött információk alapján meg lehet állapítani, hogy egy csoporton, osztályon belül ki tekinthető szociálisan sikeresnek és sikertelennek. A szociálisan sikertelen gyerekek hajlamosak az engedetlenségre és az agresszivitásra, nehezen viselik a korlátozásokat, sokszor támadóan lépnek fel társaikkal szemben, s ezáltal még inkább elutasítják őket a többiek. Ez viszont azt eredményezi, hogy sokkal kevesebb esélyük van a helyes, elfogadott viselkedési formák megtanulására. A kirekesztettség még agresszívebbé teszi őket, s így teljesen magányossá válnak. A szociálisan sikeres gyerekekre az a jellemző, hogy odafigyelnek másokra, egyetértenek a többiekkel, kinyilvánítják a másik iránti ragaszkodásukat, elfogadják társaikat. Ezek a gyerekek is agresszívek akkor, ha a szituáció úgy kívánja, de míg ők ezt csak mint egy lehetséges alternatív megoldást alkalmazzák, a fejletlen szociális készségű gyerekek nem ismernek más alternatív viselkedési formát, és sikeres társaikkal ellentétben hajlamosak egocentrikussá válni (például *Cole és Cole, 2001*).

A begyűjtött információk ismeretében kezdődhet meg a szociáliskészség-fejlesztő programok kipróbálása, amelyek a következő technikákat használják leggyakrabban:

- modellnyújtás,
- problémamegoldás,
- megerősítés,
- szerepjáték,
- történetek megbeszélése.

A tanítás során a modellnyújtás – a kívánt viselkedés bemutatása – nagyon hatékony, mivel általa a megkívánt magatartás minden mozzanata jól illusztrálható. A megfelelő szociális viselkedés bemutatatható egy másik személy által, videomagnó segítségével vagy akár magnó és írásos szöveg alapján is. A modellnyújtás sikerességét nagyban fokozza, ha a modell felhívja a gyerekek figyelmét a bemutatott szociális készségre és elmagyarázza alkalmazásának hasznosságát. A hatékonyságot növeli az is, ha ezt követően megkérlik a résztvevőket, hogy ismételjék meg a bemutatott viselkedést. Ez ugyanis módot ad arra, hogy az új viselkedési formát begyakorolják. A modellnyújtás tehát erőteljes eljárás, amely könnyen megvalósítható a pedagógus számára is. Természetesen akkor működik jól, ha ő maga is birtokolja azokat a készségeket, amelyeket modellálni kíván. Ezért fontos, hogy olyan készségfejlesztő programokban – például esetmegbeszélő találkozásokon, önismereti tréningeken – vegyenek részt, amelyek felkészítik őket a helyes viselkedés bemutatására/illusztrálására.

A problémamegoldás módszerét akkor tudja alkalmazni a pedagógus, ha konfliktus, vita keletkezik az osztályban. Ekkor az a leghelyesebb, ha a tanár időt szán a probléma közös megvitatására. A kapott tanulói válaszok felhasználásával megindul a konfliktus feloldásának módja. Az első lépésben a gyerekekkel közösen azonosítani kell a kirobbant problémát, majd ezt követően meg kell keresni a helyes megoldást, hogy mit kellett volna másképpen csinálni. Gyakori, hogy ilyen helyzetekben a pedagógusnak modellt kell nyújtania, mintha a vita egyik résztvevője (gyerek) lenne, és egy másik gyerekkel el kell játszania a lehetséges megoldást. Végül a konfliktusban részt vevő gyerekeknek maguknak is ki kell próbálniuk a megoldást.

Számos bizonyíték áll rendelkezésünkre arról, hogy a megerősítésnek, a jutalmazásnak, dicséretnek milyen nagy szerepe van a viselkedés befolyásolásában (*Bandura, 1977*). Ismert az is, hogy a materiális és a szociális jutalmazás, illetve büntetés közül a szociális megerősítés a leghatékonyabb. Bandura nyomán az is világossá vált, hogy a helytelen megerősítés milyen következményekkel járhat. Az a gyerek, aki helyes szociális visel-

A szerepjáték rendkívül alkalmas az empátia és a proszociális magatartás fejlesztésére. A játékszituáció megbeszélése és a szerepek kiosztása után minden szereplőnek arra kell törekednie, hogy minél életszerűbb legyen a játéka. Azok a gyerekek, akik megfigyelik a játékot, visszajelentést adnak társaik magatartásáról. Miután egy helyzetet eljátszottak, szerepcsere történik, s így mindenki lehetőséget kap arra, hogy beleélje magát a másik helyzetébe. A programban részt vevők minden egyes alkalommal konkrét házi feladatot kapnak, amely természetesen kapcsolódik az előző szerepjátékban előkerült készség gyakorlásához. A következő találkozáskor mindig először a házi feladat megbeszélésére kerül sor. Ha szükséges, megisméltik a nehézséget okozott szituációkat, s így begyakorolják az alternatív stratégiákat.

kedéséért nem kap megfelelő megerősítést szüleitől és társaitól, leszokik annak alkalmazásáról. Súlyos problémát jelent az is, ha a gyerekek olyan nem kívánatos szociális magatartásokért kap megerősítést, mint az agresszivitás vagy a gorombaság. A megerősítés nagyon fontos része a különböző szociáliskészség-fejlesztő tréningeknek, de használata csupán szükséges, de nem elégséges feltétele a kívánt magatartásváltozások megjelenésének.

A történetek megbeszélésekor olyan helyzeteket ismernek meg a gyerekek, amelyekben az elsajátítandó készségek szerepelnek. Az ezt követő megbeszélés pedig lehetőséget ad a hallottak értelmezésére, elemzésére.

A felsorolt technikák egyedüli alkalmazása elég ritka a különböző szociáliskészség-fejlesztő programokban, hisz együttes hatásuk jóval több eredménnyel jár. Jó példa erre az a korai program (Rinn és msa, 1979), amelyben általános iskolás korú tanulók vettek részt hat héten keresztül kiscsoportos (4–5 fős) foglalkozásokon, s amely főként az önkifejezési és az asszertív készségek fejlesztésére irányult. A kiscsoportos tréning során minden egyes készséget különböző szituációkban, különböző technikák segítségével tanítottak meg a gyerekeknek. Első lépésben a vezető mindig elmondta, hogy melyik készséget fogják tanulmányozni, majd ismertette ennek menetét. Ezt követően megkérte a gyerekeket, hogy ismételjék el saját szavaikkal a hallottakat. Ha a gyerekek megakadtak, segített nekik a helyes sorrend felsorolásában. Ezután az elsajátítandó készség bemutatása következett. Különböző szituációk fölolvása révén a helyes visel-

kedés modellezésére került sor. A helyes magatartás bemutatását a megbeszélés követte, amelyben a vezető fölhívta a gyerekek figyelmét a látott készség alkalmazásának fontosságára, majd megkérte őket, hogy ismételjék meg a bemutatott viselkedést. Eközben állandóan dicsérte a viselkedés egyes elemeinek korrekt utánpótlását. Ha szükséges volt, a következő szavakkal korrigálta a látottakat. „Nagyobb hatást érnél el, ha egyenesen a szemébe néznél.” (Rinn és Markle, 1979, 121. o.)

A mostani fejlesztőprogramok többsége (például Diamond, Hong és Baroody, 2008; Webster-Stratton és Reid, 2008) a felsorolt technikák valamilyen variációját alkalmazza a szociáliskészség-fejlesztés során.

A szociális készségek iskolai fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata

Az integratív szemlélet térhódítása a komplex fejlesztő programok elterjedését eredményezte, valamint a nem tantárgyi tartalmakba ágyazott direkt fejlesztés mellett megjelentek az indirekt, a tantárgyi tartalmakat figyelembe vevő programok is (*Chen, 2006; Tóth és Kasik, 2010*).

A szociális készségek direkt és indirekt fejlesztése

A szociális készségek és képességek fejlesztésének leggyakrabban használt formája a közvetlen (direkt) fejlesztés, amely során egy adott szociális készség/készségcsoport, képesség fejlődésének a segítése történik. A direkt fejlesztés leginkább alkalmazott módszer a Direct Social Skills Training (DSST), ahol a hangsúly a helyes viselkedési formák megismertetésén, tudatosításán és gyakoroltatásán van (*Sütőné, 2005*). A DSST programok jellegükénél fogva serdülőkortól alkalmazhatók jól, de vannak óvodás és kisiskolás korú gyerekek számára kidolgozott változatai is. Ezek abban különböznek az eredeti formától, hogy játékkal történik a fejlesztés, ahol mindegyik játék középpontjában egy-egy szociális készség, képesség áll (*Tóth és Kasik, 2010*).

A tantervi tartalmakhoz, az egyes tantárgyakhoz és tananyagokhoz kapcsolódó indirekt fejlesztő programok száma is egyre nő napjainkban. Ezek többsége a humán tantárgyakhoz kapcsolódik, az azokban rejlő lehetőségeket aknázza ki. Vaughn (1987) serdülőkkel végzett kutatásai alapján a Teaching, Learning, and Caring (TLC) az irodalomtanításban megvalósítható fejlesztés egyik alapjává vált. Ebben a programban a problémamegoldó gondolkodás, az empátia és az érzelmi kommunikáció fejlesztésére helyezik a hangsúlyt különböző típusú irodalmi szövegek elemzése, megbeszélése és értelmezése segítségével, amelyhez egyéb módszereket (például dramatikus játék) kapcsolnak. Az *Anderson* (2000) által kidolgozott Social Skill Literature Strategy (SSLS) az iskolai létező kapcsolódó alapvető szociális készségek (például kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás), valamint a sikeres ön- és társak általi elfogadáshoz szükséges érzelmi készségek (például érzelmek kifejezése, szabályozása) fejlesztését tűzi ki célul az anyanyelv tanítása során. Az eredetileg általános iskolás tanulók számára kidolgozott programot sikeresen alkalmazták középiskolás tanulók esetében is. Shakespeare-művek feldolgozásával a tanulók többsége a program végére másképpen gondolkozott a konfliktus és vita, a bántalmazás fogalmáról, valamint pozitív irányú változás volt megfigyelhető viselkedésükben. Az SSLS-program az anyanyelv tanításán kívül a történelem és az idegen nyelv területén is hatékonyak bizonyultak, s nemcsak a szociális készségek, hanem a tantárgyi teljesítmények esetében is. Ezekben a tantárgyakban a proszociális viselkedés megerősödését a bántalmazással és a diszkriminációval kapcsolatos szövegek feldolgozásával érték el (*Tóth és Kasik, 2010*).

Szülők és pedagógusok a szociáliskészség-fejlesztő programokban

Az integratív szemlélet megvalósulása azonban nemcsak a programok tartalmában érhető tetten, hanem abban is, hogy a fejlesztésbe milyen célcsoportok kerülnek be. A hagyományos felfogás értelmében csak a gyerekekre kell koncentrálni, hisz az ő fejlesztésük az elsődleges. Napjainkban egyre nő azoknak a programoknak a száma, amelyek szerint a gyerekek szociális készségeinek és képességeinek sikeres fejlesztéséhez szükség van a szülők és a pedagógusok bevonására is. Ezen programok külön felkészítik a szülőket és

a pedagógusokat, hogy miként tudják a gyerekek szociális kompetenciájának fejlődését a leghatékonyabban segíteni.

Jó példa erre a Seattle Social Development Project, amely az ilyen típusúak közül az egyik legrégebbi (Hawkins és mtsai, 1992). Az általános iskolai éveket teljesen felölelő program három fő pillére a tanárok felkészítése, a diákok szociális és érzelmi készségeinek fejlesztése és a szülői tréning. A pedagógusok képzése a proaktív osztályvezetői módszerek, az interaktív tanítási technikák, valamint a kooperatív tanítási módszerek elsajátítását tartalmazza. A gyerekek szociális és emocionális készségfejlesztése során a fő hangsúly a kommunikáció, a döntéshozatal, a tárgyalási technikák, a konfliktusmegoldás és a visszautasítási készségek fejlesztésén van. A szülői tréningek keretében a tanárok és a szülők közösen megbeszélnek és megállapodnak a gyermeki viselkedésre vonatkozó elvárásokban. „A tanulás eredményességének növelése érdekében a tanárok segítenek a szülőknek a tanulást támogató otthoni környezet kialakításában, valamint megismertetik őket néhány, a tanulási készségeket fejlesztő, illetve a droghasználat rizikóját csökkentő módszerrel is” (Nagy, 2007, 132. o.). A program hatásvizsgálata azt mutatja, hogy a több éves fejlesztésben részt vevő gyerekek tizennyolc éves korukban kevesebb erőszakos cselekedetről számoltak be, az első alkoholfogyasztást később élték át, kevesebb serdülőkori szexuális élményben volt részük, csak néhányan lettek terhesek közülük serdülőként, javult a tanulmányi eredményük, és az iskolájukhoz fűződő kötődésük is erős volt (Webster-Stratton és Reid, 2008).

A preventív célú fejlesztések leginkább az óvodás és a kisiskolás korra koncentrálnak, mivel ezek az évek nagyon szenzitív szakaszok a szocialitás fejlődését illetően. Több tucat ilyen jellegű programot (például First Step to Success, Walker és mtsai, 1998; The Montreal Longitudinal Experimental Study, Tremblay és mtsai, 1996) dolgoztak ki, amelyekre egyrészt az jellemző, hogy a szociális, az érzelmi és a kognitív készségeket és képességeket együttesen kívánják fejleszteni, valamint a programok kiterjednek a szülőkre és a pedagógusok fejlesztésére is. Ez utóbbi azért lényeges, mert csak azok az anyák, apák és tanárok tudják a gyerekek szociális készségeit és képességeit hatékonyan fejleszteni, akik maguk is fejlett szociális kompetenciával rendelkeznek.

Óvodai és iskolai szociáliskészség-fejlesztő programok Magyarországon

Jelenleg Magyarországon kevés fejlesztő program és azok kidolgozását segítő koncepció áll a pedagógusok rendelkezésére. Ennek az egyik legfőbb oka az, hogy a hazai közoktatás elsősorban nem a szociális, hanem a kognitív kompetencia fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Mindezek ellenére néhány hazai kísérlet és program bizonyítja a tudatos, tervszerű fejlesztés eredményességét. Ilyen például az életvezetési ismeretek és készségek óvodai és alsó tagozatos fejlesztését segítő program (Csendes, 1997), a szociális készségek iskolai játékos fejlesztéséhez segítséget nyújtó könyv (Konta és Zsolnai, 2002; Gádor, 2008), a serdülőkorú gyerekek fejlődését segítő program (Sütőné, 2005), valamint az óvodás és az alsó tagozatos gyerekek fejlesztését segítő módszertani kiadvány (Zsolnai, 2006).

A szociális készségek kisiskoláskori fejlesztésére irányuló kísérleti program (Konta és Zsolnai, 2002) elsősorban azon szociális készségek fejlesztésére irányult, amelyek nagymértékben elősegítik a tanulók eligazodását és boldogulását az iskola szociális világában. Ilyen például a verbális és nonverbális kommunikáció, az együttműködés, a tolerancia, az empátia, a konfliktuskezelés, a kapcsolattartás kortársakkal és felnőttekkel, a szociális elfogadás, a pozitív énkép és én-attitűd. A két éven keresztül folyó, heti egy órás gyakorlati foglalkozásokon a szociáliskészség-fejlesztő programban leginkább használt fejlesztő technikák a modellnyújtás, a problémamegoldás, a megerősítés, a szerepjáték

és a történetek megbeszélése voltak. A fejlesztésben használt gyakorlatok eljátszása a zeneterápiában sikerrel alkalmazott eszközök használatával egészült ki. Ez azt jelentette, hogy az egyes szociális készségek fejlesztése során különféle zeneszerszámok és eljárások kerültek alkalmazásra. Elsősorban olyan eszközök voltak ezek, amelyek megfeleltek az életkori sajátosságoknak, nehézségi fokuk pedig nem terelte el a gyerekek figyelmét a lényegre képező feladatok megoldásától. Fontos volt, hogy az eszközök serkentsék a gyerekek ötletességét, bármely más helyzet hasonlóságának felismerését, segítsék a megoldási alternatívák kialakítását, teremtsenek választási repertoárt.

A játékok és gyakorlatok zeneterápiás elemekkel történő ötvözése komplex megnyilvánulási, önkifejező lehetőséget teremtett a gyermekek számára. Az egyéni aktivitástól a nagycsoportban való szereplésig, az alkotó önérvényesítéstől az elfogadó ráfigyelésig vagy a csoportba olvadásig számtalan lehetőség állt a gyerekek rendelkezésére.

Ugyancsak az iskolás korosztályra (1–6. és 7–12. évfolyam) fókuszál az a SULINOVA-program, amely a következő fő elemekből tevődik össze az 1–6 évfolyam számára: az én dimenziói, én és a másik, én és a világ, valamint a 7–12 évfolyamra: toleranciára nevelés, felkészülés a felnőtt szerepekre, polgár a demokráciában. A program megvalósításában használt tanulásszervezési módszerek a beszélgetőkör, a kooperatív tanulás és tanítás technikái, a drámajáték, a vita és a projektmódszer (Gábor, 2008).

A fejlesztések egészét nézve csak kevés számú program foglalkozik a serdülőkorúakkal. Manger, Eikeland és Asbjornsen (2003) szerint a többszemponútú (kognitív-szociális) fejlesztések azonban éppen ebben az életkorban szükségesek leginkább, hiszen például a fluid intelligencia ebben az életkorban éri el maximumát. Ebbe a csoportba tartozik Sütőné (2005) fejlesztő programja, amely 10 és 14 éves gyerekek számára kínál négy, egyenként egynapos szociáliskészség-fejlesztő tréninget.

A 10 évesek számára kidolgozott program a gyerekek önismeretét, egészséges önbizalmát kívánja fejleszteni abból a célból, hogy a felső tagozat megnövekedő terheit sikeresen tudják teljesíteni, valamint hogy társaikat, tanáraikat és szüleiket jobban megismerjék és megértseik.

A felső tagozat utolsó félévére tervezett négy egynapos tréning abban tér el a fiatalabb korosztályétól, hogy itt már a fejlesztési célok kibővülnek, s nem csupán az ön-, a társ- és a pedagógusi, szülői megismerés, megértés a hangsúlyos, hanem a komplex gondolkodási készségek fejlesztése, a csoportban való együttműködés és a környezetben fellelhető segítő kapcsolatok felismertetése.

A fejlesztési lehetőségekkel és a meglévő programok hatékonyságával kapcsolatos elemzések (Zsolnai és Józsa, 2002; Józsa és Zentai, 2007) szerint megfelelő módszerekkel és tanuló, pedagógusi segédanyagok birtokában rövid távon sikeresen fejlesztethők a szociális képességek és készségek. Hosszú távú hatásokról viszont egyetlen hazai adat sem áll a rendelkezésünkre, aminek legfőbb oka, hogy a programok nehezen illeszthetők az évfolyamok tantárgyi rendszerébe, s a fejlesztéshez a pedagógusok nem kapják meg a megfelelő szintű felkészítést.

Összegzés

A közel fél évszázadra visszanyúló fejlesztési koncepciók és programok párhuzamba állíthatók az egyes évtizedek szociális kompetenciáról alkotott domináns elméleti megközelítéseivel. Azonosíthatók a megfigyelhető viselkedést, a gondolkodási folyamatokat, az érzelmek viselkedésszabályozó szerepét hangsúlyozó és az integratív megközelítéssel fejlesztési koncepciók.

Az integratív megközelítés térnyerésének eredményeként komplex programok sokasága jött létre a '90-es évektől napjainkig, amelyek már nem csupán az egyes készségek és képességek elszigetelt fejlesztésére fókuszálnak, hanem több pszichés összetevő és

terület együttes fejlesztését valósítják meg sokféle módszer és fejlesztő technika alkalmazásával.

Jelenleg Magyarországon kevés fejlesztő program és azok kidolgozását segítő koncepció áll a pedagógusok rendelkezésére. Mindezek ellenére néhány hazai kísérlet és program bizonyítja a tudatos, tervszerű fejlesztés eredményességét.

Irodalom

- Allen, G., Chinsky, J., Larcen, S., Lochman, J. és Selinger, W. (1976): *Community psychology and the schools: A behaviorally oriented multi-level preventive approach*. Hillsdale-Erlbaum, New Jersey.
- Anderson, P. L. (2000): Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in School and Clinic*, **35**. sz. 271–279.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- Broadhead, P. (2004): *Early years play and learning. Developing social skills and cooperation*. RoutledgeFalmer, London.
- Chen, K. (2006): Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, **3**. 143–149.
- Cole, M. és Cole, S. (2001): *Fejldéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cooke, T. P. és Apolloni, T. (1976): Developing positive social emotional behavior. A study of training and generalization. *J. Appl. Behavior*, **9**. sz. 65–78.
- Csendes Éva (1997): *Élvezetési ismeretek és készségek (I–IV. osztály)*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Diamond, K. E., Hong, S. és Baroody, A. E. (2008): Promoting young children's social competence in early childhood programs. In: Brown, W. H., Odom, S. L. és McConnel, S. R. (szerk.): *Social competence of young children*. P. H. Brookes Publishing Co., Baltimore. 165–184.
- Dowling, M. (2000): *Young children's personal, social and emotional development*. SAGE Publication. Inc., London.
- Durlak, R. P. és Weissberg, J. A. (2000): *The Impact of After-School Programs That Promote Personal and Social Skills*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning 2007 (CASEL 2007).
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látóköri*, **3**. sz. 49–58.
- Gádor Anna (2008, szerk.): *Tanári kézikönyv: A szociális kompetenciák fejlesztése 1–12. évfolyam*. Educatio, Budapest.
- Goldstein, R. A. és McGinnis, E. (1997): *Skillstreaming the Elementary School Child*. New *Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*. Research Press, IL.
- Gottman, J. M., Gondso, J., and Rasmussen, B. (1975): Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Development*, **46**. sz. 709–718.
- Hartup, W. W., Glazer, J. A. and Charlesworth, R. (1967): Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development*, **38**. sz. 1017–1024.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Morrison, D. M., O'Donnell, J., Abbott, R. D. és Day, L. E. (1992): The Seattle social development project. In: McCord, J. és Tremblay, R. E. (szerk.): *Preventing antisocial behavior: Intervention from birth through adolescence*. Guilford Press, New York. 162–195.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, **5**. sz. 3–17.
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, **17**. 11–12. sz. 21–37.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mangler, T., Eikeland, O. és Asbjornsen, A. (2003): Effects of training on pupil's social skills. *Research in Education*, **7**. sz. 17–29.
- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.
- Muscott, H. S. (1988): Facilitating the integration of children and youth with emotional disturbances and behavioral disorders through prosocial skills training. *Perceptions*, **24**. sz. 14–16.
- Nagy Henriett (2007): Szociális kompetenciák és az iskoláskorúak egészségmagatartása. In: Demetrovics Zsolt, Urbán Róbert és Kökönyei Gyöngyi (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest.
- O'Connor, R. D. (1969): Modification of social withdrawal through symbolic modelling. *J. Appl. Behav. ANAL.*, **2**. sz. 15–22.

- Patterson, G. R. (1976): *Follow-up evaluations of a programme for parents' retraining their aggressive boys*. Canadian Psychiatric Association Journal.
- Rinn, R. C. és Markle, A. (1979): Modification of social skill deficits in children. In: Bellack, A. S. és Hersen, M. (szerk.): *Research and practice in social skills training*. Plenum Press, New York.
- Rubin, K. H. (1983): *The social problem-solving test – revised*. University of Waterloo, Waterloo, Ontario.
- Sarason, I. G. és Ganzer, V. J. (1973): Modelling and group discussion in the rehabilitation of juvenile delinquent. *J. Counselling Psychology*, 5. sz. 442–449.
- Shure, M. B. (1999): *I Can Problem Solve. An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program*. National Institute of Mental Health, Washington.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1974): *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. Jossey Bass, London.
- Staub, E. (1971): The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behaviour. *Child Development*, 42. sz. 805–816.
- Sütőné Koczka Ágnes (2005): *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Thelen, M. H., Frey, R. A., Dollinger, S. I. and Paul, S. C. (1976): Use of video-taped models to improve the interpersonal adjustment of delinquents. *J. Cons. Clin. Psychology*, 44. sz. 492.
- Topping, K., Bremner, W. és Holmes, E. A. (2000): Social competence: The social construction of the concept. In: Bar-On, R. and Parker, J. D. A. (szerk.): *The handbook of emotional intelligence*. Jossey-Bass, New York. 29–39.
- Tóth Edit és Kasik László (2010): A szociális kompetencia fejlesztésének főbb koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 163–182.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Bertrand, L., LeBlanc, M., Beauchesne, H. és Boileau, H. (1996): Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montreal longitudinal-experimental study. In: McCord, J. és Tremblay, R. E. (szerk.): *Preventing antisocial behavior: Intervention from birth through adolescence*. Guilford Press, New York. 117–138.
- Trower, P., Bryant, B. és Argyle, M. (1978): *Social skills and mental health*. University of Pittsburg Press, Pittsburg.
- Vaughn, S. (1987): TLC – teaching, learning, and caring: Teaching interpersonal problem-solving skills to behaviorally disordered adolescent. *Pointer*, 3. sz. 25–30.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H. és Feil, E. G. (1998): First step to success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 6. sz. 66–80.
- Webster-Stratton, C. (2002): *How to promote children's social and emotional competence*. SAGE Publication Inc., London.
- Webster-Stratton, C. és Reid, M. J. (2008): Strengthening social and emotional competence in young children who are socioeconomically disadvantaged: Preschool and kindergarten school-based curricula. In: Brown, W. H., Odom, S. L. és McConnel, S. R. (szerk.): *Social competence of young children*. P. H. Brookes Publishing Co., Baltimore. 185–204.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk., 2003): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205–227.
- Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2006): *A szociális kompetencia fejlődése 12, 15 és 16 éves tanulók körében*. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2006. október 26–28. Konferenciakötet 123.
- Zsolnai Anikó (2010): A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 78–96.

Jegyzet

(1) A tanulmány a TÁMOP 3.1.9/08/01-2009-0001 kutatás keretében készült.

Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban

Tanulmányunkban a korai serdülők észlelt stresszterheltsége, az általuk alkalmazott coping stratégiák és a rájuk jellemző reziliencia-mutatók összefüggéseit elemezve azonosítottuk a mintában szereplő tanulók klasztereit. Három klasztert sikerült elkülöníteni a stressz-szinttől függően: a magas stressz-szint egyértelműen összefügg a reziliencia hiányával és a maladaptív coping módszerek alkalmazásával, az alacsony stressz-szint viszont érdekes módon nem az aktív problémafókuszú módszerekkel hozható összefüggésbe, hanem a maladaptív coping hiányával. Végül a közepes stressz-szint a problémamegoldó módszerek alkalmazásával tűnt ki, valamint a barátkozással, társas támogatás igénybevételével. Úgy tűnik, hogy önmagában az olyan coping technikáktól való tartózkodás, mint például az önvád, az elfojtás vagy az aggodás, erősítheti a rezilienciát és a pszichológiai jóllétet.

Bevezetés

A korai serdülőkor az az időszak, amikor a változások nemcsak a test anatómiai felépítését és élettani mechanizmusait érintik igen jelentősen, hanem átforgalmazzák a lelki folyamatokat és a társas háló működését is (Kiefer és Ryan, 2011). A káros szenvedélyeket okozó szerek kipróbálása mellett növekszik a depressziós és pszichoszomatikus tünetek gyakorisága (Pikó, 2010), és nemcsak a gyerekek stresszterheltsége nő meg, hanem módosul a coping-készlet is, amivel rendelkeznek; a kutatások azt mutatják, hogy mind az aktív, adaptív coping stratégiák, mind pedig a maladaptív, kevésbé hatékony módszerek száma megnő, amelyeket a konfliktusmegoldás során alkalmaznak (Hampel, 2007; William és McGillicuddy-De Lisi, 2000). Az ebben a korban a tanulási folyamat részeként bővülő coping-repertoár hosszú távon is meghatározza majd a felnőttkori viselkedésmintákat és ezáltal a testi-lelki egészséget, ezért nem mindegy, tudatosan milyen módszerek elsajátításában segítjük a fiatalokat (Zimmer-Gembeck és Locke, 2007; Zsolnai és Kasik, 2012).

A coping, azaz a megbirkózási készség az egyén külső és belső erőinek mozgósítása kognitív, emocionális és magatartási szinten, ami valamely probléma kezelésére irányul (Lazarus és Folkman, 1984). A konfliktusmegoldási módszerek azonban nem mindig eredményesek, nem minden esetben segítik elő az adaptációt. Sőt, vannak olyan stresszhelyzetek, amikor ez nem is mindig lehetséges. Alapvetően két csoportba sorolhatjuk a coping-módszereket: egy részük a környezeti kihívás kezelésére (problémaközpontú

módszerek), míg más részük az esemény jelentőségének és jelentésének megváltoztatására (érzelempőzpontú módszerek) irányul. Vannak kevert módszerek is, mint amilyen a társas támogatás keresése, a szociális coping (Pikó, 2002). Más szempont alapján megkülönböztethetjük a közelítő és a távolító, visszahúzó módszereket (Compas és mtsai, 2001). Általában az aktív coping stratégiákat tekinthetjük adaptívnek, míg a maladaptív stratégiák a megoldástól való távolodást jelentik (Kopp és Skrabski, 1995).

Az iskolások jóllétének szempontjából a coping-módszerek fontos szerepet játszanak, hiszen az úgynevezett rezilienciához alapvetően hozzájárul a hatékony stresszoldás. A reziliencia olyan személyiségjegy, amely szorosan összefügg az adaptációs képességekkel, jellemző rá többek között a belső kontroll, az empátia, az optimizmus, a pozitív énkép, a változások pozitív kezelése és az énhatékony viselkedés (Masten, 2001). A kutatások azt mutatják, hogy azok a serdülők boldogabbak és elégedettebbek az életükkel, akik több aktív-közelítő coping módszert (például problémamegoldást, pozitív átértékelést) használnak; ugyanakkor a távolítás, visszahúzó, de még inkább az önvádolás, több distresszel jár együtt (Frydenberg, 2008). Természetesen a reziliencia nem jelenti azt, hogy egy serdülő mindig, minden körülmények között problémamentes, sem pedig azt, hogy mindig hatékonyan old meg minden problémát, de mindenképpen a rizikó- és protektív hatások egyfajta egyensúlyát tételezi fel, ami a hatékony adaptáció irányába mutat (Pikó, 2010). A protektív tényezők között számos kiemelten fontos coping-forrás is szerepel, mint amilyen az optimizmus: akik optimisták, hajlamosabbak közelítő, aktív coping stratégiákat alkalmazni és pozitívan átértékelni a helyzetet, azaz összességében egy stresszhelyzetben elősegítheti a sikeres adaptációt (Hart és Hittner, 1995; Taylor és Stanton, 2007; Wong és Lim, 2009). Különösen akkor, amikor az optimizmus diszpozíciós, azaz a személyiség tartós részeként van jelen (Lai, 2009).

A stressz, a coping-mechanizmusok és a pszichológiai alkalmazkodás tehát szoros kapcsolatban áll egymással (Fields és Prinz, 1997; Hampel és Petermann, 2006). A magas észlelt stressz különösen akkor veszélyes, ha gyakoribb maladaptív coping-stratégiákkal társul; ilyen esetekben lényegesen nagyobb az esélye az alkalmazkodási problémák megjelenésének, akár viselkedéses, akár érzelmi-hangulati szinten (Hampel, 2007). E tekintetben a 11–14 éves (azaz korai) serdülők különösen veszélyeztetettek; nem véletlen, hogy a depressziós tünetek is ebben a korcsoportban kezdenek igazán emelkedni (Pikó és Fitzpatrick, 2003). A vizsgálatok szerint az elkerülő viselkedés, a szociális visszahúzó, az elfojtás, a beletörődő viselkedés, amelyek a stressz forrásától az egyént távolítják, hajlamosítanak mind externalizáló (például agresszív viselkedés), mind pedig internalizáló (például depresszió) problémaviselkedésre, szemben az aktív problémamegoldó coping-típusokkal (Liu és mtsai, 2004). Különösen az önvádolás az a maladaptív coping-stratégia, ami nemcsak depresszióra, hanem szorongásra és szorongásos megbetegedésekre is hajlamosít (Legerstee és mtsai, 2011). Az önvád, a visszahúzó, a csak érzelmi fókuszú, passzív coping-technikák – főként, ha ruminációval, azaz a problémán való huzamosabb rágódással társulnak – még öngyilkossági gondolatokhoz is vezethetnek (Horwitz és mtsai, 2011). A maladaptív coping-technikák ezenkívül szoros kapcsolatba hozhatók a káros szerfogyasztással, így a dohányzással vagy az alkoholfogyasztással is (Eftekhari és mtsai, 2004; Siqueira és mtsai, 2000), amelyek maguk is a nem hatékony coping-stratégiák közé tartoznak (Pikó, 2002). A megnövekedett stresszterheltség nemcsak az étellel, hanem az iskolával való elégedettséget is rontja, és az iskolai kimenetelre is negatív hatással van (MacCann és mtsai, 2012).

A coping mindezek mellett szoros kapcsolatban áll a társas támogatással is, hiszen a hatékony segítségkérés javíthatja az adaptációt, míg a szociális visszahúzó nem szolgálja az alkalmazkodást (Shahyad és mtsai, 2011), és mentális problémák forrása vagy akár következménye is lehet (Gould és mtsai, 2009). A barátok szerepe pedig serdülőkorbán különösen meghatározó, ami az étellel való elégedettséggel is szorosan

összefonódik (Pikó és Hamvai 2010). Wijndaele és munkatársai (2007) megállapították, hogy az észlelt stressz és a coping-stratégiák alkalmazása szerint a gyerekek úgynevezett klaszterekbe sorolhatók. A társas támogatás, a coping és az észlelt stressz alapján három klasztert azonosítottak: a „stresszesekét” alacsony társas támogatás és magas passzív és elkerülő coping jellemezte, a „nem stresszesekét” magas társas támogatás és magas aktív coping-stílussal azonosították, illetve a kettő között helyezkedett el a „mérsékeltek” klasztere.

A szakirodalmi áttekintés alapján arra következtethetünk, hogy igen fontos feltérképezni a korai serdülők körében a stressz, a coping-mechanizmusok és a pszichológiai alkalmazkodás összefüggéseit. Tanulmányunk célja, hogy a tanulók észlelt stresszterheltsége, az általuk alkalmazott coping-stratégiák és a rájuk jellemző reziliencia-mutatók (élettel való elégedettség, diszpozíciós optimizmus) segítségével azonosítsuk a mintában szereplő korai serdülők klasztereit a változók közötti összefüggések alapján.

Minta és módszer

2010 második félévében 2 szegedi általános iskolában vettük fel az adatokat 7. és 8. osztályos tanulókkal. A lányok aránya 53,8 százalék, az átlagéletkor 13,77 év, az életkori szórás 0,71 év volt. A résztvevők száma 236 fő. A felmérés az iskola igazgatója és a szülők beleegyezésével történt. A kérdőív kitöltését az osztályfőnökök, illetve más tanárok biztosították. A pedagógusok csak a legfőbb kutatási célokat ismerték, a jövőbeli statisztikai elemzéseket nem. A tanulókat informálták az anonimitás biztosításáról és a kérdőív főbb céljairól. Ezek az információk írásos formában is fel voltak tüntetve a kérdőív-battéria elején. A kérdőív kitöltése átlagosan 40–45 percet, azaz egy általános iskolai tanórát vett igénybe. A válaszadás mértéke 100 százalékos volt, a tanórán részt vevő minden tanuló kitöltötte a kérdőívet.

Mérőeszközök

Az egyes coping-stratégiák használatának gyakoriságát az Adolescent Coping Scale (ACS, Frydenberg és Lewis, 1993) nevű skála segítségével mértük. Az ACS kifejezetten a serdülők coping-repertoárjának felmérésére készült mérőeszköz. 79 állítást tartalmaz, a válaszokat 5 fokú skálán jelölik, ahol 1 = „Nem alkalmazom vagy nem csinálom ezt”, 5 = „Nagyon gyakran használom”. A 79 item 18 alskálába rendezhető: szociális támogatás, problémamegoldás, munka, aggodalom, barátok, valakihez tartozás, vágyalom, tehetetlenség, feszültségcsökkentés, társas cselekvés, ignorálás, önvád, elfojtás, spirituális, pozitívumokra való fókuszálás, segítség szakembertől, relaxálás, fizikai felfrissülés. A 18 alskála 3 nagyobb csoportba sorolható: probléma-fókuszú stratégiák, társas támaszszal kapcsolatos stratégiák és elkerülő coping-stratégiák (Frydenberg és Lewis, 1993). Előző kutatások alapján (D’Anastasi és Frydenberg, 2005; Ferrari és mtsai, 2007) a 18 alskála megbízhatóságát jelző Cronbach alfája 0,60–0,87 közötti intervallumig terjedt. Ezért csak azok az alskálák kerültek be az elemzésünkbe, amelyeknek Cronbach alfája minimum 0,60 volt (lásd 1. táblázat). A skálát a szerzők fordították és adaptálták magyarra a szokásos eljárással (külön-külön fordítással és visszafordítással, majd konszenzusos elfogadással). A kérdőív validitási vizsgálatára a közeljövőben kerül majd sor, ezért jelen elemzés úgynevezett pilot study-nak minősül ebben a folyamatban, amely a hazai adaptálást segíti elő.

A stresszterheltség mérésére használt módszer a Cohen és munkatársai (1983) által kifejlesztett Észlelt Stressz Skála (Perceived Stress Scale) magyarra adaptált változata volt (Stauder és Konkoly Thege, 2006). A kérdések az elmúlt hónapra vonatkoztak azzal kapcsolatban, hogy a megkérdezettek hogyan tudtak a stresszel megbirkózni, hogyan érintették őket a stresszhelyzetek. Például: „Az elmúlt hónapban milyen gyakran oldottad meg sikeresen az idegesítő napi konfliktusokat?” A válaszkategóriák 0-tól (soha) 4-ig (nagyon gyakran) terjedtek. Összesen 14 kérdést tartalmazott a skála. A megbízhatóságot mérő Cronbach alpha értéke a saját mintával 0,85 volt, hasonlóan a magyarországi felnőtt mintákhoz.

Az úgynevezett diszpozíciós optimizmus mérésére a Scheier és Carver (1985) által kidolgozott Life Orientation Test (LOT) nevű skála magyar verzióját alkalmaztuk. A skála hazai adaptálását és validálását Szondy Máté (2008) végezte el. A diszpozíciós optimizmus mértékét tesztelő mérőeszköz nyolc állításból épül fel (például: „Bizonytalan időkben a legjobbat várom”), és ötpontos válaszadási skálán lehet megjelölni az egyetértés mértékét. A módszer megbízhatósági mutatója, a Cronbach alpha értéke 0,72 lett.

A jóllét mérésére az étellel való elégedettséget mérő globális skálát (The Satisfaction With Life Scale, SWLS) alkalmaztuk, amely 5 itemből áll (Diener és mtsai, 1985). A kérdőív magyar változatát – többek között – Pauwlik és Margitics (2008) alkalmazták sikeresen kutatásaik során. A skála az étellel való általános elégedettséget mérte, olyan állításokkal, mint például: „Elégedett vagyok az életemmel”. A válaszkategóriák 0-tól (egyáltalán nem értek egyet) 6-ig (teljesen egyetértek) terjedtek. A skála megbízhatóságát mérő Cronbach alpha értéke a saját mintával 0,84 volt.

Eredmények

Az 1. táblázatban láthatjuk a változók leíró statisztikáját a teljes mintára vonatkozóan, valamint nemenként és iskolai osztályonként. Amint a kétmintás t-próbák során kitűnt, kevés szignifikáns eltérés ($p < 0,05$) mutatkozott a demográfiai változók szerint. Az észlelt stressz-szintben azonban mindkét esetben igazolódott a különbség: a lányok és a 7. osztályosok több stresszről számoltak be, az utóbbi csoportba tartozó gyerekek étellel való elégedettsége is alacsonyabb mértékű volt. Szintén rájuk volt jellemzőbb a coping-skálák közül az, hogy nem tesznek semmit vagy aggódnak. Az aggodás nemek szerint is eltérést mutatott: a lányok hajlamosabbak aggodásra stresszhelyzetben, viszont a társas támogatás keresése is gyakoribb az ő esetükben.

1. táblázat. A coping faktorok és a pszichikai egészség leíró statisztikája és a demográfiai alcsoportok szerinti különbségek

	<i>Teljes minta Átlag (Szórás) Cronbach α</i>	<i>Füük Átlag (Szórás)</i>	<i>Lányok Átlag (Szórás)</i>	<i>7. osztályosok Átlag (Szórás)</i>	<i>8. osztályosok Átlag (Szórás)</i>
PSS: Észlelt stressz-szint* [#]	38,44 (7,48) 0,85	37,15 (7,35)	39,50 (7,44)	39,80 (8,09)	37,21 (6,67)
SWL: Élettel való elégedettség [#]	24,20 (6,31) 0,84	24,41 (6,14)	24,03 (6,47)	23,30 (6,68)	25,00 (5,88)
LOT: Optimizmus skála	28,40 (5,38) 0,72	28,29 (5,03)	28,50 (5,67)	28,06 (5,73)	28,72 (5,04)
SOCSUP: Társas támogatás keresése***	55,54 (14,41) 0,67	51,52 (14,29)	58,99 (13,64)	54,23 (14,24)	56,75 (14,51)
SOLVPROB: Problémamegoldásra koncentráció	67,20 (12,91) 0,62	66,83 (13,11)	67,53 (12,78)	65,95 (13,32)	68,36 (12,46)
WORK: Keményebben dolgozni (tanulni)	64,81 (12,83) 0,61	64,59 (12,82)	65,01 (12,88)	65,49 (13,19)	64,20 (12,50)
WORRY: Aggódás* ^{##}	52,85 (17,67) 0,78	49,47 (16,64)	55,75 (18,07)	55,96 (19,10)	49,98 (15,78)
FRIENDS: Több időt tölteni barátokkal	70,20 (17,53) 0,77	68,95 (17,30)	71,28 (17,73)	70,37 (17,45)	70,05 (17,68)
WISHTHINK: Vágyalom	58,47 (15,13) 0,67	57,50 (15,18)	59,31 (15,10)	58,69 (16,12)	58,27 (14,23)
NOTCOPE: Nem tenni semmit [#]	42,08 (14,45) 0,65	42,42 (15,57)	41,80 (13,48)	44,32 (14,42)	40,03 (14,23)
SELFBL: Önvád	50,44 (19,14) 0,80	48,39 (19,82)	52,20 (18,43)	49,20 (18,52)	51,58 (19,69)
KEEPSELF: Elfojtás	48,58 (17,14) 0,69	49,91 (16,72)	47,44 (17,47)	48,85 (17,90)	48,33 (16,47)

Megjegyzés. *Független mintás t-próba. * $p < 0,05$, *** $p < 0,001$
(nemek szerint); [#] $p < 0,05$ ^{##} $p < 0,01$ (osztályonként)*

A 2. táblázatban az észlelt stressz és a reziliencia-változók kétoldalú kapcsolatát láthatjuk a coping-skálákkal. A stresszterheltség egyenes arányban nő az aggódással, a passzív copinggal (nem teszünk semmit), az önváddal és az elfojtással, valamint a vágyalommal. Ugyanakkor az, ha az egyén keményebben dolgozik/tanul, negatív összefüggést mutat a stresszel. Az élettel való elégedettség az aktív coping-stratégiák alkalmazásával nő (keményebben dolgozni/tanulni, a problémamegoldásra koncentrálni); viszont a maladaptív copingok alkalmazásával csökken (nem tenni semmit, elfojtani, önmagunkat vádolni), mint ahogy hasonlóképpen a passzív coping (vágyalom) esetében is. A pszichikai mutatók közül egyedül az optimizmus az, amelyik a társas támogatással és a barátokkal összefügg. Ráadásul az optimizmus-skála az adaptív coping-skálákkal pozitív, a maladaptív coping-módszerekkel pedig negatív módon függ össze, ez alól csak a passzív vágyalom a kivétel. Mindez igazolja, hogy valóban egy rezilienciát erősítő, adaptív coping-forrásról van szó.

2. táblázat. A pszichikai változók és a coping-skálák közötti kétoldali kapcsolatok korrelációelemzése a mintában

	PSS: Észlelt Stressz-szint	SWL: Élettel való elégedettség	LOT: Optimizmus skála
SOCSUP: Társas támogatás keresése	0,09	0,03	0,16*
SOLVPROB: Problémamegoldásra koncentráció	-0,10	0,21***	0,30***
WORK: Keményebben dolgozni (tanulni)	-0,20**	0,26***	0,25***
WORRY: Aggódás	0,50***	-0,32***	-0,31***
FRIENDS: Több időt tölteni barátokkal	-0,04	0,04	0,13*
WISHTHINK: Vágyálom	0,40***	-0,17*	-0,12
NOTCOPE: Nem tenni semmit	0,51***	-0,28***	-0,39***
SELFBL: Önvád	0,51***	-0,27***	-0,40***
KEEPSELF: Elfojtás	0,22***	-0,27***	-0,30***

Megjegyzés. Pearson korrelációs együtthatók: * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

A 3. táblázatban láthatjuk a klaszteranalízis eredményeit az észlelt stressz, az élettel való elégedettség, az optimizmus és a coping-faktorok bevonásával. Klaszteranalízis segítségével azonosítottuk a korai serdülők mintájának csoportjait a változók összefüggése alapján. Ehhez úgynevezett K-átlag alapú klaszteranalízist végeztünk annak figyelembevételével, hogy a klaszterek közötti eltéréseket maximalizáljuk, illetve a klasztereken belüli eltéréseket minimalizáljuk, valamint a klaszterek változóinak értékei közötti eltéréseket t-próbával ellenőriztük (Hartigan, 1975). Három klaszter különült el az elemzéssel: a minta 86,9 százaléka valamelyik csoportba besorolható. Az első csoportra az alacsony stressz-szint mellett jellemző, hogy ezek a gyerekek optimisták, az életükkel elégedettek, ugyanakkor nem jellemző rájuk a maladaptív coping-módszerek alkalmazása. Érdekeségként ki kell emelni azt is, hogy a társas támogatás keresése a legritkábban alkalmazott módszer a másik két klaszterhez viszonyítva. Ebbe a csoportba tartozik a minta 38,98 százaléka. A második csoportra (a minta 34,75 százaléka) a közepes stressz-szint mellett jellemző, hogy életükkel is közepes mértékben elégedettek és optimisták. A coping-módszerekkel kapcsolatban ki kell emelni a társas és a problémaközpontú módszereket, amelyeket az ebbe a csoportba tartozó gyerekek átlagon felül és a legnagyobb mértékben alkalmaznak. A harmadik csoport (a minta 10,17 százaléka) tekinthető igazán veszélyeztetettnek: jellemző rájuk a magas stressz-szint mellett az alacsony mértékű optimizmus, életükkel is a legkevésbé elégedettek. Ők azok, akik leginkább alkalmazzák a maladaptív coping-technikákat, például az elfojtást, az önvádaskodást, vagy pedig azt, hogy nem tesznek semmit a probléma megoldása érdekében. Hajlamosak aggódásra, valamint egyéb passzív módszerekre (például vágyálom), ugyanakkor szociálisan eléggé visszahúzódnak, a barátkozást kevesen jelölték meg ebben a csoportban mint coping-módszert. A minta 13,1 százalékát nem lehetett egyértelműen egyik csoportba sem besorolni a kevert mintázat következtében.

3. táblázat. A pszichikai jellemzők és a coping-skálák bevonásával végzett klaszteranalízis eredményei

Változók (Átlag, Szórás)	1. klaszter	2. klaszter	3. klaszter
PSS: Észlelt stressz-szint	34,47 (6,57)	40,04 (5,64)	47,54
SWL: Élettel való elégedettség	26,37 (5,97)	23,39 (5,24)	19,58 (6,55)
LOT: Optimizmus skála	30,29 (4,79)	27,83 (4,70)	22,87 (6,24)
SOCSUP: Társas támogatás keresése*	51,74 (12,35)	60,24 (13,73)	58,83 (19,14)
SOLVPROB: Problémamegoldásra koncentráció*	64,39 (14,22)	67,70 (10,88)	66,83 (11,52)
WORK: Keményebben dolgozni (tanulni) *	62,39 (12,69)	67,51 (12,01)	60,00 (11,74)
WORRY: Aggódás	40,35 (13,28)	61,46 (12,90)	69,50 (15,94)
FRIENDS: Több időt tölteni barátokkal	70,56 (15,07)	74,34 (15,02)	57,50 (26,02)
WISHTHINK: Vágyálom	50,22 (12,97)	62,63 (11,81)	73,67 (14,82)
NOTCOPE: Nem tenni semmit	33,83 (9,91)	44,68 (10,86)	64,17 (15,13)
SELFBL: Önvád	36,68 (11,77)	58,72 (14,07)	75,03 (13,79)
KEEPSELF: Elfojtás	38,75 (13,35)	51,71 (14,19)	69,37 (15,76)
Szegmens elnevezése	Alacsony stressz-szintű, lelkileg egészséges csoport, a maladaptív coping hiányával	Közepes stressz- szintű csoport, társas és problémafókuszú copinggal	Magas stressz- szintű csoport, lelki problémákkal és maladaptív copinggal
Megoszlásuk a mintában (%)	38,98%	34,75%	10,17%

Megjegyzés: *Post-hoc teszttel az 1. és 2. csoport közötti eltérés szignifikáns (a többi esetben mindhárom)

Végül a 4. táblázatban azt vizsgáltuk, hogy van-e eltérés a demográfiai változók szerint a klaszterekben. Egyik esetben sem találtunk szignifikáns különbséget ($p < 0,05$).

4. táblázat. A klaszterbesorolás különbségei nemeként és iskolai osztályonként

	Teljes minta Elemzés (%)	Fiúk Elemzés (%)	Lányok Elemzés (%)	7. osztályosok Elemzés (%)	8. osztályosok Elemzés (%)
1. KLASZTER: Alacsony stressz-szintű, lelkileg egészséges csoport, a maladaptív coping hiányával	92 (46,5)	47 (54,7)	45 (40,2)	40 (43,5)	52 (49,1)
2. KLASZTER: Közepes stressz-szintű csoport, társas és problémafókuszú copinggal	82 (41,4)	31 (36,0)	51 (45,5)	39 (42,4)	43 (40,6)
3. KLASZTER: Magas stressz-szintű csoport, lelki problémákkal és maladaptív copinggal	24 (12,1)	8 (9,3)	16 (14,3)	13 (14,1)	11 (10,4)

Megjegyzés: Chi-négyzet próbával egyik esetben sem volt az eltérés szignifikáns ($p > 0,05$)

Megbeszélés

A korai serdülőkorbán olyan testi, lelki és pszichoszociális változások történnek, amelyek a fiatalok későbbi életére is alapvető hatással lesznek (Kiefer és Ryan, 2011). A változásokat tekintve ki kell emelni a coping-készlet átrendeződését: az eddigi kutatások arról számolnak be, hogy a serdülők egyre több megküzdési stratégiát alkalmaznak, amelyek között azonban nemcsak a hatékony, hanem a maladaptív, diszfunkcionális technikák száma is nő (Hampel, 2007; William és McGillicuddy-De Lisi, 2000). Ez összefügg azzal is, hogy ebben a korban az érzelmi szocializáció felgyorsul, egyre több és finomabb érzelmi kvalitást ismernek fel és tanulnak meg a gyerekek, köztük a negatív érzelmi-hangulati elemeket is (Zimmer-Gembeck és Locke, 2007). Ezért kerülhet előtérbe olyan negatív érzelmi fókuszú coping-stratégia is, mint a rumináció (azaz a problémákon való rágódás), az elfojtás vagy az önvád (Hampel, 2007). Más kutatások azt igazolták, hogy a coping-folyamat során az agresszív megnyilvánulások is erőteljesebben mutatkoznak meg a korrallal előrehaladva (Zsolnai és Kasik, 2012).

A stresszmenyiség növekedése szintén tetten érhető, bár érdekes módon a mintabeli eredményeink ezt nem erősítették meg: a nyolcadikosok kevesebb stresszről számoltak be, mint a hetedikesek, azonban hozzá kell tenni, hogy vizsgálatunkban az életkornak csak szűk spektruma szerepelt. A nemenkénti eltérés azonban igazolta a korábbi eredményeket: a lányok észlelt stresszterheltsége nagyobb, és aggodásra is hajlamosabbak, mint a fiúk. A demográfiai változókkal kapcsolatos mindkét eredményünk megfelel egy korábbi, német kutatás adatainak (Hampel és Petermann, 2006).

A coping-stratégiákban fellelhető nemi különbségek kutatása viták keresztjében áll, és az eredmények meglehetősen ellentmondásosak (vesd össze: Frydenberg, 2008). Azt várnánk, hogy a lányok több érzelmi fókuszú és kevesebb racionális, aktív coping-technikát alkalmaznak, azonban a kutatások azt mutatják, hogy ez nincs így (Frydenberg, 2008; Pikó, 2002). Tanulmányunk eredményei is azt jelzik, hogy az alkalmazott coping-módszerek gyakoriságában kevés a nemek szerinti eltérés, ráadásul a klaszterbesorolásban sem igazolható a nem szerepe.

A coping hatékonysága, adaptív és maladaptív volta egyébként is rendkívül soktényezős összefüggések eredője (Taylor és Stanton, 2007). Az érzelmi fókuszú stratégiák nem mindig maladaptívak; mint ahogy a racionális, aktív coping-módszerek alkalmazására sem minden esetben a legcélravezetőbb megoldás. Ezért van szükség a

Az alacsony stressz-szint viszont érdekes módon nem az aktív problémafókuszú vagy a társas módszerekkel hozható összefüggésbe, hanem a maladaptív coping hiányával. Tehát önmagában az olyan coping-technikáktól való tartózkodás, mint például az önvád, az elfojtás vagy az aggodás, erősítheti a rezilienciát, a pszichológiai jólétet, hiszen ezek a serdülők a legoptimistábbak, és életükkel is a legelégedettebbek. Nem feltétlenül az aktív, problémamegoldó technika gyakoribb alkalmazása tehát a mérvadó, bár az is lehet, hogy az alacsony stresszterheltség miatt ezekre kevésbé is van szükségük.

A közepes stressz-szint viszont éppen a problémamegoldó módszerek alkalmazásával tűnik ki, valamint a barátkozással, társas támogatás igénybevételével.

stressz, a coping és a pszichológiai alkalmazkodás közötti kapcsolatrendszer további vizsgálatára.

Elemzésünkben három klasztert sikerült elkülöníteni a stressz-szinttől függően, hasonlóan korábbi kutatásokhoz (vesd össze: *Wijndaele és mtsai, 2007*). A magas stressz-szint egyértelműen összefügg a reziliencia hiányával és a maladaptív coping-módszerek alkalmazásával. Mivel vizsgálatunk keresztmetszeti, ok-okozati összefüggést nem tudunk igazolni, ezért az is előfordulhat, hogy éppen bizonyos személyiségjegyek (például az alacsony diszpozíciós optimizmus) szabják meg a stresszoldás folyamatát. A változók közötti kapcsolatok azonban mindenképpen a diszfunkcionális stresszoldást valószínűsítik.

Korábbi vizsgálatok rámutattak arra, hogy a társas támogatás szociális copingként funkcionálhat, bár serdülők körében a társas kapcsolatok több stresszel is járhatnak együtt (*Pikó, 2002*); az alacsony stressz-szintű tanulók a társas copingot mindenesetre ritkábban alkalmazzák. Összességében úgy tűnik, a közepesen stresszesek stresszterheltsége még nem olyan mértékű, hogy „ússzanak az árral”, és képesek aktív copingot keresni, (baráti és egyéb) segítséget hatékonyan igénybe venni, míg a legstresszesebbek felett már „átcsapnak a hullámok”, és csak maladaptív coping-formákra jut az erejükből. További vizsgálatok szükségesek e folyamat mélyebb megértéséhez. Kutatásunk következő fázisában ezért kvalitatív elemzéssel igyekszünk feltárni a stressz és a coping-folyamatok közötti összefüggések eddig még rejtett titkait.

Irodalom

- Cohen, S., Kamarack, T. és Mermelstein, R. (1983): A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, **24**. 385–396.
- Compas, B. E., Connor-Smith, K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. és Wadsworth, M. E. (2001): Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, **127**. 87–127.
- D’Anastasi, T. és Frydenberg, E. (2005): Ethnicity and coping: What young people do and what young people learn. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, **15**. 43–59.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. és Griffin, S. (1985): The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, **49**. 71–75.
- Eftekhari, A., Turner, A. P. és Larimer, M. E. (2004): Anger expression, coping, and substance use in adolescent offenders. *Addictive Behaviors*, **29**. 1001–1008.
- Ferrari, L., Nota, L., Soresi, S. és Frydenberg, E. (2007): The Best of Coping. Improving coping strategies in Italian adolescents. In: Gates, S. G. (szerk.): *Emerging thought and research on student, teacher, and administrator stress and coping*. Information Age Publishing, Inc. 49–75.
- Fields, L. és Prinz, R. J. (1997): Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, **17**. 937–976.
- Frydenberg, E. és Lewis, R. (1993): *Manual: The Adolescent Coping Scale*. Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Frydenberg, E. (2008): *Adolescent coping*. Routledge, London and New York. 192–194.
- Gould, M. S., Velting, D., Kleinman, M., Lucas, C., Thomas, J. G. és Chung, M. (2004): Teenagers’ attitudes about coping strategies and help-seeking behavior for suicidality. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, **43**. 1124–1133.
- Hampel, P. (2007): Brief report: Coping among Austrian children and adolescents. *Journal of Adolescence*, **30**. 885–890.
- Hampel, P. és Petermann, F. (2006): Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, **38**. 409–415.
- Hart, K. E. és Hittner, J. B. (1995): Optimism and pessimism: Associations to coping and anger-reactivity. *Personality and Individual Differences*, **19**. 827–839.
- Hartigan, J. A. (1975): *Clustering algorithms*. Wiley, New York.
- Horwitz, A. G., Hill, R. M. és King, C. A. (2011): Specific coping behaviors in relation to adolescent depression and suicidal ideation. *Journal of Adolescence*, **34**. 1077–1085.
- Kiefer, S. M. és Ryan, A. M. (2011): Students’ perceptions of characteristics associated with social

- success: Changes during early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **32**, 218–226.
- Kopp Mária és Skrabski Árpád (1995): Alkalmazotti magatartástudomány. Corvinus Kiadó, Zsámbék.
- Lai, J. C. L. (2009): Dispositional optimism buffers the impact of daily hassles on mental health in Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, **47**, 247–249.
- Lazarus, R. és Folkman, S. (1984): *Stress appraisal and coping*. Springer, New York.
- Legerstee, J. S., Garnefski, N., Verhulst, F. C. és Utens, E. M. W. J. (2011): Cognitive coping in anxiety-disordered adolescents. *Journal of Adolescence*, **34**, 319–326.
- Liu, X., Tein, J.-Y. és Zhao, Z. (2004): Coping strategies and behavioral/emotional problems among Chinese adolescents. *Psychiatry Research*, **126**, 275–285.
- MacCann, C., Lipnevich, A. A., Burrus, J. és Roberts, R. D. (2012): The best years of our lives? Coping with stress predicts school grades, life satisfaction, and feelings about high school. *Learning and Individual Differences*, **22**, 235–241.
- Masten, A. S. (2001): Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, **56**, 227–238.
- Pauwlik Zsuzsanna és Margitics Ferenc (2008): Személyes törekvések kapcsolata a szubjektív jólléttel főiskolai hallgatóknál. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **9**, 1–33.
- Pikó Bettina (2002): *Fiatalok pszichoszociális egészsége és rizikómagatartása a társas támogatás tükrében*. Osiris, Budapest.
- Pikó Bettina (szerk.) (2010): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorbán*. L'Harmattan, Budapest.
- Pikó Bettina és Fitzpatrick, K. M. (2003): Depressive symptomatology among Hungarian youth: A risk and protective factors approach. *American Journal of Orthopsychiatry*, **73**, 44–54.
- Pikó Bettina és Hamvai Csaba (2010): Parent, school and peer-related correlates of adolescents' life satisfaction. *Children and Youth Services Review*, **32**, 1479–1482.
- Scheier, M. F. és Carver, C. S. (1985): Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, **4**, 219–247.
- Shahyad, S., Besharat, M. A., Asadi, M., ShirAlipour, A. és Miri, M. (2011): The relation of attachment and perceived social support with life satisfaction: Structural Equation Model. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, **15**, 952–956.
- Siqueira, L., Diab, M., Bodian, C. és Rolnitzky, L. (2000): Adolescents becoming smokers: The roles of stress and coping methods. *Journal of Adolescent Health*, **27**, 399–408.
- Stauder Adrienn és Konkoly Thege Barna (2006): Az Észlelt Stressz Kérdőív (PSS) magyar verziójának jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **7**, 203–216.
- Szondy Máté (2008): *Optimizmus, pesszimizmus, egészség és egészségmagatartás*. PhD disszertáció. ELTE PPK, Budapest.
- Taylor, S. E. és Stanton, A. L. (2007): Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual Review of Clinical Psychology*, **3**, 377–401.
- Wijndaele, K., Matton, L., Duvigneaud, N., Lefevre, J., De Bourdeaudhuij, I., Duquet, W., Thomis, M. és Philippaerts, R. M. (2007): Association between leisure time physical activity and stress, social support and coping: A cluster-analytical approach. *Psychology of Sports and Exercise*, **8**, 425–440.
- Williams, K. és McGillicuddy-De Lisi, A. (2000): Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **20**, 537–549.
- Wong, S. S. és Lim, T. (2009): Hope versus optimism in Singaporean adolescents: Contributions to depression and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, **46**, 648–652.
- Zimmer-Gembeck, M. J. és Locke, E. M. (2007): The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence*, **30**, 1–16.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2012): Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, **22**, 3–19.

Az iskolai torna iránti kötődés vizsgálata 11–18 éves tanulók körében

A tantárgyi kötődések vizsgálata a pedagógiai kutatások egyik központi témája (Báthory, 1989; Hamar, Karsai és Munkácsi, 2011), ugyanakkor kisebb a szakirodalma egy adott tantárgyon, nevezetesen a testnevelésen belüli tananyagrészek kötődésvizsgálatának. A lefolytatott vizsgálatok az egyes tananyagrészek iránt megnyilvánuló attitűdöket elsősorban a tanárok, nem pedig a tanulók oldaláról vizsgálták (Gombocz, 1999; Kovács és mtsai, 2000; Gergely, 2001; Hamar és mtsai, 2003; Keresztesi és mtsai, 2004; Fügedi és mtsai, 2006). Ezen vizsgálatok mindegyike – még ha más-más aspektusból is – rámutat, hogy a diákság körében csökken a testnevelés népszerűsége. Ez a tendencia különösen a középiskolákban, de az általános iskolákban is érvényesül. Sok iskolában ma is kedvelt a testnevelés és gazdája, a testnevelő, de a korábbi, majdnem feltétel nélküli népszerűség ideje lejárt. A testnevelő tanárok véleménye szerint a tanulók körében közömbös vagy alig elismert, presztízs nélküli terület a testnevelés és a diáksport.

Bevezetés

Atorna alapvető része a testkultúrának, mert egyrészt általános népegészségügyi szempontokat szolgál, másrészt minden sporttevékenység alapját jelenti. A torna az egész testet foglalkoztató, változatos, sokoldalú gyakorlatai révén nemcsak az emberi motóriumra hat, hanem olyan erkölcsi tulajdonságok kifejlesztésére is alkalmas, mint az akaraterő, a bátorság, az önfegyelem és a nehézségek leküzdése. A tanulók számára (is) szükséges egy olyan testgyakorlati ág, ahol az egyszerűbb elemek bárhol gyakorolhatók, különleges felszerelést nem igényelnek, emellett üzhetők szerekben vagy szerek nélkül, egyedül vagy csoportosan. Az iskolai testnevelésben így a tornatanítás és -tanulás helye, szerepe megkérdőjelezhetetlen (Hamar, 2011).

Tanulmányunk egy átfogó, a 11–18 éves korosztály körében az iskolai testnevelés affektív jellemzőire irányuló vizsgálat (Hamar és Karsai, 2008) egy részterületére fókuszál. Célunk annak kiderítése, hogy a 11–18 éves fiúknak és lányoknak milyen az attitűdje (hozzaállása, beállítódása) az iskolai tornatananyag, a tornatanulás iránt, illetve a torna iránti pozitív vagy negatív attitűdök és önmotivációs késztetések megnyilvánulnak-e a nemek vagy az életkor függvényében.

Anyag és módszer

Vizsgált személyek

Vizsgálatunkban véletlenszerűen kiválasztott populáció – 11–18 éves fiú- és lánytanulók – adatait vettük fel. A vizsgálati populáció 2840 tanulóból állt, ebből 1367 fiú és 1473 lány, így a fiúk és a lányok csoportja majdnem azonos létszámot fed. A tanulók nembeli és életkorbeli eloszlását az alábbiakban összegezhjük:

1. táblázat. A vizsgált személyek nembeli és életkorbeli eloszlása

Nem/Életkor	11–12 év	13–14 év	15–16 év	17–18 év	Összesen
Fiúk	244	359	517	247	1367
Lányok	304	387	519	263	1473
Összesen	548	746	1036	510	2840

Az adatfelvétel öt budapesti és 21 vidéki iskolában zajlott. A vizsgálatban részt vett vidéki iskolák a következő településekről kerültek ki: Balatonboglár (Somogy megye); Berettyóújfalu (Hajdú-Bihar megye); Békéscsaba (Békés megye); Gamás (Somogy megye); Győr (Győr-Moson-Sopron megye); Gyula (Békés megye); Hajdúhadház (Hajdú-Bihar megye); Jászberény (Jász-Nagykun-Szolnok megye); Kistarcsa (Pest megye); Látvány (Somogy megye); Szentendre (Pest megye); Szombathely (Vas megye); Tokodaltáró (Komárom-Esztergom megye). Az oktatási intézmények között egyaránt található általános iskola, általános iskola és gimnázium, katolikus általános iskola és gimnázium, általános és zeneiskola, általános iskola és szakközépiskola, gimnázium, szakközépiskola, szakközépiskola és gimnázium, szakképző intézet, szakképző iskola és kollégium.

A vizsgálat módszere

A keresztmetszeti vizsgálat módszere kérdőíves felmérés volt. A tanulók iskolai testnevelés és sport iránti érzelmi reakcióit egy előre összeállított, névtelen válaszadást lehetővé tevő kérdéslista segítségével mértük fel. A kérdőív két kérdése a torna tananyaghoz történő érzelmi kötődést, vonzódást vagy elutasítást volt hivatott mérni. A kijelentések pozitív, illetve negatív tartalmát a tanulók a válaszadás során igennel és nemmel véleményezhették. A pszichológiai vizsgálatokból ismert önmotivációs kérdőív alkalmazásával mintegy feltételeztük, hogy megerősítést szerzünk az érzelmi reakciókat vizsgáló kérdőívünk eredményeihez. A kérdőívet korábban Biróné Nagy Edit használta fel egy tárca-szintű kutatás keretében (Biróné, 1994). Ezt a kérdőívet egészítettük ki négy torna-specifikus kérdéssel. A kérdőív így negyven kérdésből állt, s a tanulóknak egy ötfokozatú Likert-skálán kellett a kérdésekben szereplő kijelentéseket önmagukra vonatkoztatva értékelniük.

Az adatfelvételre, a kérdőívek kitöltésére a 2006/2007. tanévben került sor. Ehhez minden esetben az iskolaigazgatók hozzájárulását és a testnevelő tanárok közreműködését kértük.

Adatfeldolgozás

Az érzelmi reakciókat feldolgozó kérdéslista 50 kérdéséből 11 faktort (F) képeztünk. Az egyes faktorokhoz különböző (sor)számú kérdések tartoztak. A tanulmányunk szempontjából releváns faktor és a hozzá kapcsolódó kérdések a következők voltak (lásd melléklet):

F11: hozzáállás, beállítódás a torna tananyag iránt. Az F11 faktor két kérdése a 49. és az 50. A faktor az iskolai torna iránti pozitív érzelmi háttérrel mérte fel. A kérdésekre adott igen-nem válaszok alapján osztottuk csoportokra a válaszadókat.

Az önmotivációs kérdőív 40 kérdéséből is faktorokat (F) képeztünk, amelyek közül a következő faktort vizsgáltuk:

Ft: a torna tananyag, a tornázás iránti motiváció. Az Ft faktor négy kérdése a 37., 38., 39. és 40. A faktor a teljesítés iránt megnyilvánuló pozitív motívumokat mutatta meg (a 39. és 40. kérdés esetében fordított értéket számítottunk).

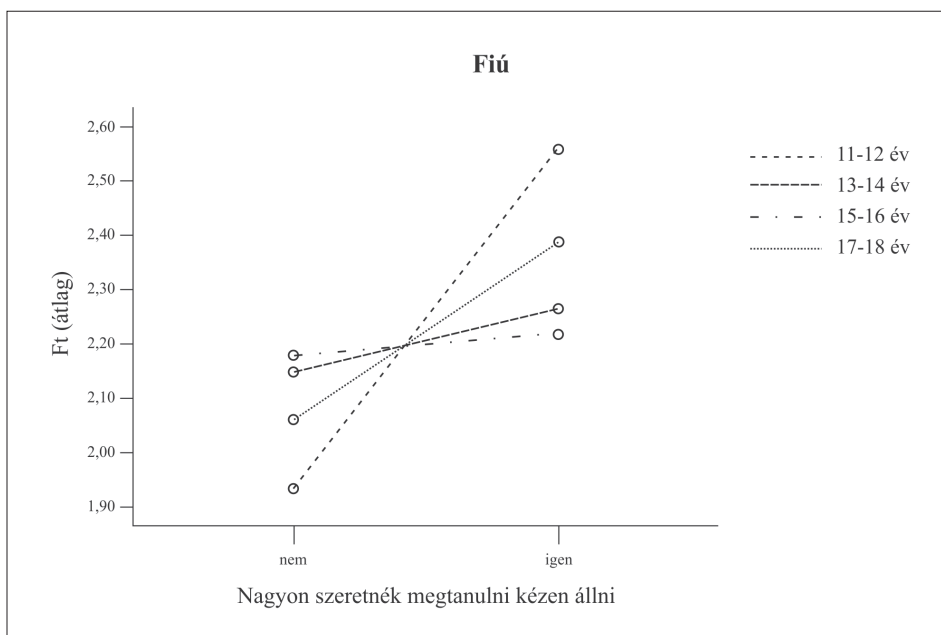
Az adatfeldolgozás során, az alapstatisztikai számításokat követően, háromszempontos varianciaanalízist ($2 * 2 * 4$ ANOVA) és Bonferroni Post Hoc tesztet használtunk a kérdésekre adott válaszok, a nemek és az életkori csoportok közötti eltérések vizsgálatára. A Ft faktorérték normalitását a Kolmogorov Smirnov tesztel, a csoportok közötti homogenitást a Levene's tesztel ellenőriztük.

Eredmények

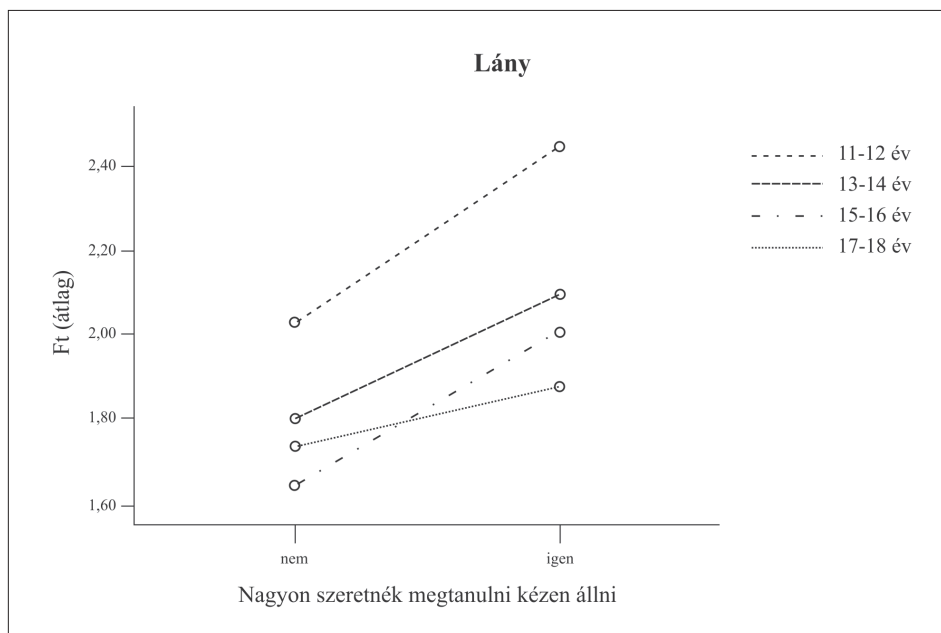
Mindkét kérdés (F11: 49., 50.) esetében a háromszempontos ANOVA tesztet alkalmaztuk annak kiderítésére, hogy a kérdésre adott válasz (igen-nem), a nem (férfi-nő) és az életkori korosztályok (11–12, 13–14, 15–16 és 17–18 évesek) tekintetében találunk-e különbséget az Ft faktorhoz tartozó kérdés csoportra adott válaszok értékeit illetően. Az F11 faktor mindkét kérdése esetén szignifikáns főhatást ($F=74,54$ és $F=496,81$; $p<0,001$), valamint a nemek szerinti ($F=55,36$ és $F=82,77$; $p<0,001$) és korcsoportok közötti főhatást állapítottunk meg ($F=7,93$ és $F=1,85$; $p<0,001$). A F11-49. kérdése alapján interakciót találtunk a korcsoport*nem ($F=7,611$; $p<0,001$), a korcsoport*kérdésre adott válaszok ($F=3,246$; $p<0,05$), illetve a nem*korcsoport*kérdésre adott válaszok ($F=4,195$; $p<0,05$) esetén. A F11-50. kérdése alapján interakciót találtunk a korcsoport*nem ($F=4,209$; $p<0,05$) változók között.

Az 1–4. ábra azt közvetíti számunkra, hogy mind a fiúknál, mind a lányoknál az iskolai tornatananyag, a tornatanulás iránt a legpozitívabb hozzáállásúak a 11–12 éves tanulók. Ettől eltérő eredményt csak egy esetben (lásd 3. ábra) kaptunk, ahol a 17–18 éves fiúk mutatták a legelfogadóbb attitűdöt. Ha a torna iránti beállítódást a negatív pólus felől közelítjük meg, akkor azt mondhatjuk, hogy a fiúknál az egyik kérdésnél a legelutasítóbbak a 15–16 évesek (1. ábra), míg a másikonál a 13–14 évesek (3. ábra). Ugyanez a lányoknál egyöntetűen a 17–18 éves korosztály (2. és 4. ábra).

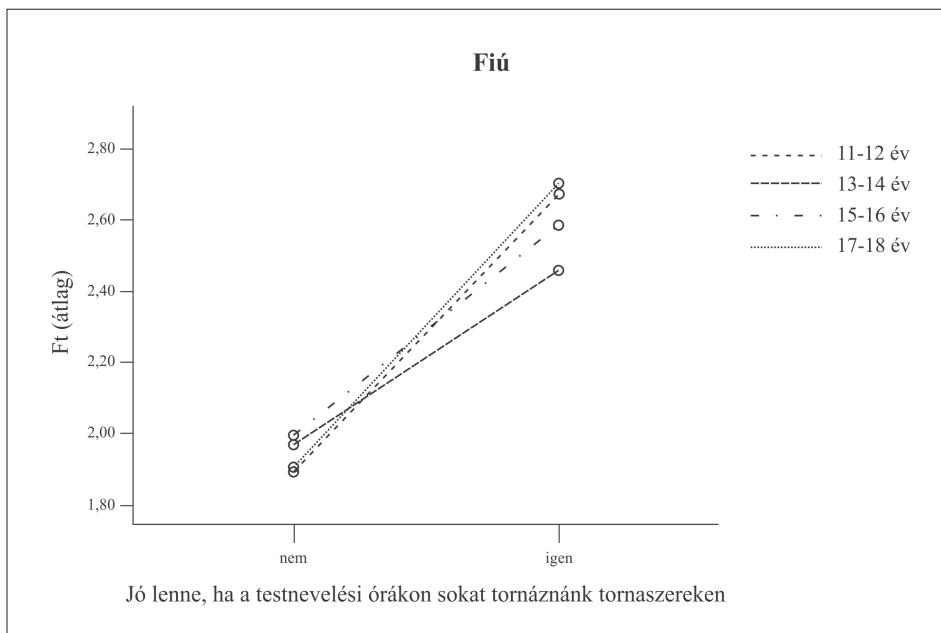
A válaszok abban keresendők, hogy a torna (a szertornázás) mozgásanyagának tanítása és tanulása (is) – a motoros képességek fejlesztésével egyetemben – jelentős élettani és emocionális változások mentén zajlik. A 11–12 éves gyerekek már rendelkeznek egyfajta mozgáspasztaállalattal, amelynek alapját a generikus mozgáskészlet, vagyis a természetes mozgások (járások, futások, ugrások, egyensúlyozások, kúszások, mászások, függések, stb.) jelentik. Ezek a mozgások viszont szinte teljes egészében megtalálhatók a tornagyakorlatok körében, következőképpen jól taníthatók és tanulhatók. A hatékony tornaoktatás feltételezi a szervezet életkorral párhuzamos fejlődési sajátosságainak ismeretét. Kézenfekvő a fiatalabb gyerekek testalkati tényezőinek adekvátabb jellege a tornázáshoz, de említhetjük az ezzel szoros összefüggésben lévő relatív erő (a maximális erő és



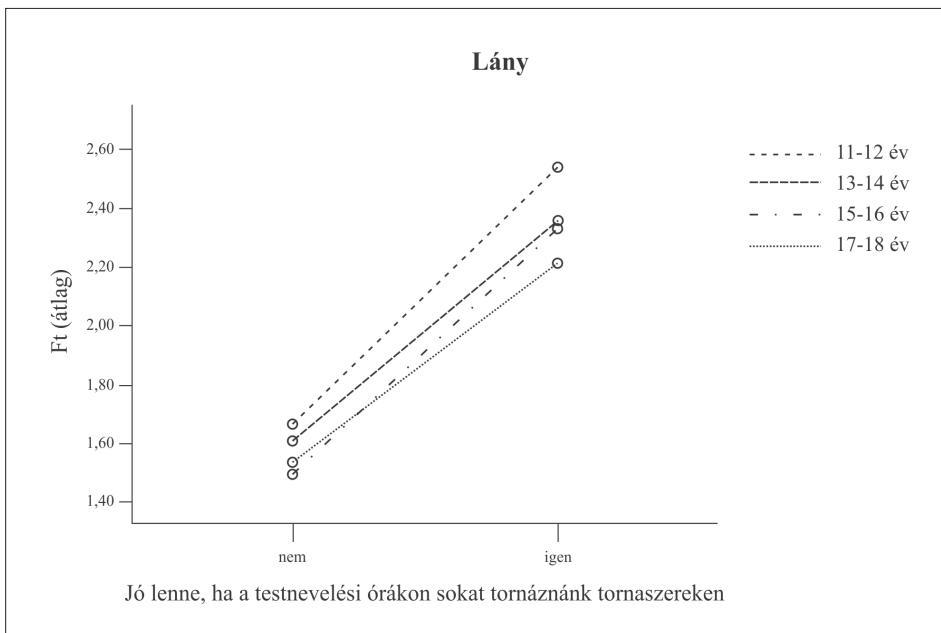
1. ábra. A torna tananyag, a tornázás iránti motiváció faktor (Ft) értékei és a hozzáállás, beállítódás a torna tananyag iránt (F11) 49. kérdésére adott válaszok fiú tanulók esetében, korosztályok szerinti bontásban.



2. ábra. A torna tananyag, a tornázás iránti motiváció faktor (Ft) értékei és a hozzáállás, beállítódás a torna tananyag iránt (F11) 49. kérdésére adott válaszok lány tanulók esetében, korosztályok szerinti bontásban.



3. ábra. A torna tananyag, a tornázás iránti motiváció faktor (Ft) értékei és a hozzáállás, beállítódás a torna tananyag iránt (F11) 50. kérdésére adott válaszok fiú tanulók esetében, korosztályok szerinti bontásban.



4. ábra. A torna tananyag, a tornázás iránti motiváció faktor (Ft) értékei és a hozzáállás, beállítódás a torna tananyag iránt (F11) 50. kérdésére adott válaszok lány tanulók esetében, korosztályok szerinti bontásban.

a testtömeg hányadosa) kérdését is, amely jelentős szerepet játszik a tornagyakorlatok optimálisabb elsajátításában.

A fiúknál egy esetben a 17–18 évesek, csaknem megegyezően a 11–12 évesekkel, mutatták a legpozitívabb attitűdöt. Ennek magyarázata elsősorban érzelmi-akarati – de nevezhetjük akár esztétikai – kérdésekben keresendő. Ebben a korban a fiúk szeretnének sportosan kinézni, ügyesebbnek látszani, mindenekelőtt a másik nem előtt. Ennek lehet kiváló eszköze a torna, a tornázás – gondolhatják az ezen korosztályhoz tartó fiatalemberek.

A negatív attitűdök és önmotivációs késztetések magyarázatai a fiúknál (lásd 15–16 és 13–14 évesek) egyértelműen a serdülőkorai változások. A serdülőkort érintő, gyakorta negatív változások evidenciaszámba mennek, ezeket részletesen nem tárgyaljuk. A személyiség fejlődése, a testedzési szokások kialakulása szempontjából döntő életkorban a torna is az elutasítandó tevékenységek közé kerülhet, főleg ha figyelembe vesszük az erre a korra jellemző alkati diszharmóniát, vagy az átmeneti elügyetlenedést. Ekkor a serdülőt csak próbálkozásai, kellemes vagy kellemetlen tapasztalatai igazítják el, ami érzelmi feszültségek okozója lehet.

A 17–18 éves lányok lefelutasítóbb hozzáállása, beállítódása is egyrészt a megváltozott, nőies alkatban, másrészt az „éntudat” kifejlődésében keresendő. Az ’én’ a személyiség belső szabályozó központja, egy 17–18 éves lány számára különösen fontos, hogy a környezete elfogadja. Márpedig – néhány kivételtől eltekintve – ehhez már nem lehet eszköz a kiváló tornatudás, a kiemelkedő ügyesség. Ebben az életkorban a lányok ez irányú vágyai kielégítésének eszközei az aerobik és a fitnesz, színterei a fitneszklubok, s nem pedig a torna, illetve a tornaterem.

Konklúziók

A tantervi munkálatok egyik fundamentumát a tananyag kiválasztása és elrendezése jelenti. A testnevelés tananyag kiválasztásának kiinduló pontja – annak ellenére, hogy ezt a véleményt nem minden szakember osztja – az alapsportágak (atlétika, úszás, torna) mozgásformái. Ezt erősíti meg vizsgálatunk (lásd a torna iránt megnyilvánuló nagyrészt pozitív attitűd), s erre utaltunk akkor, amikor a természetes mozgások helyét és szerepét tárgyaltuk. Emellett ahhoz kétség sem férhet, hogy az atlétikai futások, ugrások vagy dobások mennyire fontosak a mozgásfejlődés, a későbbi sikeres motoros tanulás szempontjából. Az úszás pedig olyan testgyakorlati ág, amely minden életkori szakaszban hatékony eszköze lehet a testedzésnek, ezért ezt a tartalmi egységet kiemelten kell kezelni (*Révész és Bognár, 2006*). Meglátásunk szerint az úszástudás olyannyira fontos a teljes értékű élethez, mint az írás, az olvasás vagy a számolás.

Az átgondolt tananyag-elrendezés a testnevelésben az életkori és sportszakmai szempontok mentén történik. A tananyag-elrendezés ilyen formája azonban semmi esetre sem jelentheti azt a testnevelésben, hogy a 14 éves korosztálynál idősebbek nem tanulhatnak atlétikát, úszást vagy éppen tornát. A torna esetében szóba jöhet a korábban megtanított, megtanult tornaelemek újabbakal történő kiegészítése, a tornagyakorlatok tovább variálása, színesítése, stb. Ez az elsősorban elmélyítő, alkalmazó pedagógiai tevékenység nem lehet kevesebb örömet és sikerélményt adó tanárnak, diáknak, mint az ezt időben megelőző képességfejlesztő és készségkialakító munka. Ez már csak azért is így van, mert, ahogy arra vizsgálatunk is rámutatott, a 14–18 éves korosztály, ha tornázik, azt más motoros paraméterek és motívumok mentén teszi, mint a fiatalabb, 6–14 éves korosztály.

Az iskolai tornatananyag-kiválasztás és -elrendezés hatékony eszköze lehet még a torna „holdudvarába” tartozó mozgásformák beemelése az iskolai testnevelésbe. Ezek az aerobik, a fitnesz, a ritmikus gimnasztika, az akrobatikus torna (gúlaépítés), az olyan

Alláspontunk szerint az iskolai tornaanyag oktatása a leghatékonyabb a 6–14 éves korban lehet. A torna mozgásanyagának tanításához és tanulásához, a sportági technikák elsajátításához s az ezzel szoros összhangban lévő motoros képességfejlesztéshez élettanilag és fejlődéslélektanilag is az 1–8. osztály a legalkalmasabb. Ezt követhetik – a megfelelő alapok megszerzése után – a labdajátékok, az elsajátítási folyamatot figyelembe vevő nehézségi sorrendben (kézilabda, kosárlabda, labdarúgás, röplabda). Ezután jöhet az egyre szélesedő szabadidősport-kínálat. Nagyon fontos megerősítenünk, hogy a szabadidősportok (floorball, ultimate frisbee, baseball, sízés, görkorcsolyázás, kerékpározás, teke, vízi játékok, bowling, tenisz) nem megelőzik, hanem kiegészítik az alapmozgásformákat. Ez a tanítási, tanulási folyamat – még ha egyes „divat-törekvéseknek” ellent is mond – pszichomotoros, kognitív és affektív szempontból egyaránt kívánatos (Hamar és Huszár, 2009).

óraszám, olyannyira nagy felelősség is a testnevelő tanároknak. Egyfelől értelmes, a tanulók testi és személyiségfejlődését valóban szolgáló tartalmakkal kell megtölteni az iskolai testnevelést, másfelől a legfontosabb tananyagrészeket – így a tornát is – a leghatékonyabb módszerek alkalmazásával még elfogadhatóbbá, még szerethetőbbé kell tenni a tanulók számára. Ez jelentheti az igazi megújulást, ha úgy tetszik, tantervi reformot, s nem pedig a gyakori, helyenként túlzottan erőltetett tartalmi változtatás.

„tornászós” táncok, mint például az akrobatikus rock and roll. Itt is fontos viszont az adekvát tananyag-elrendezés, azaz először a torna mint alap, majd csak ezt követően az erre épülő többi mozgásforma.

Vizsgálatunk eredményeinek közzététele kettős aktualitású, egyrészt a készülő Nemzeti alaptanterv és az ehhez kapcsolódó testnevelési kerettanterv 2012. évi változata, másrészt a mindennapos testnevelés bevezetése. A NAT 2012, vagy más néven NAT4, *Mozgásműveltség, mozgáskultúra* című fejezetében, a természetes mozgások alkalmazása révén, ott található a torna jellegű feladatmegoldások és a gyermektáncok is. E két testkulturális műveltségtartalom ismételt tantervi kiválasztása megerősíti a 11–18 éves tanulók körében végzett kötődés-vizsgálati eredményeinket, s felveti ezen tananyagok megfelelő elrendezésének szükségességét. Erre adhat útmutatást a készülő testnevelési kerettanterv, ahol – reményeink szerint – már ebben a szellemben kerülnek elrendezésre a torna s rokon sportágainak mozgásformái.

A 2001. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 27. paragrafusának (11) bekezdése úgy rendelkezik, hogy az iskola a nappali rendszerű iskolai oktatásban azon osztályokban, ahol közismereti oktatás is folyik, megszervezi a mindennapos testnevelést heti öt testnevelés óra keretében (2001. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 2012). A mindennapos testnevelést az iskolai nevelés-oktatás első, ötödik, kilencedik évfolyamán 2012. szeptember 1-jétől kezdődően felmenő rendszerben kell megszervezni. A többi évfolyamon a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény szerinti mindennapos testmozgás szervezendő meg kifutó rendszerben. Ezen megemelkedett tanóraszámú testnevelésnek lehet, kell, hogy legyen, az egyik legmarkánsabb alapozó tanegysége a torna. Ennek alátámasztására szakmai érveinket részben feltártuk, a tanulók véleményét közzétettük. Amennyire öröm ez a megemelt

Irodalom

- Báthory Zoltán (1989): Tantárgyi kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*, **39**. 12. sz. 1162–1172.
- Biróné Nagy Edit (1994): *A szelektív motoros stimulusok hatása a tanulók mozgásos aktivitására, az életstílus befolyásolására*. Kutatási zárójelentés. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Fügedi Balázs, Bognár József, Oláh Tamás és Honfi László (2006): Leendő testnevelő tanárok viszonyulása a torna és gimnasztika oktatásához. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **7**. 2. sz. 27–31.
- Gergely Gyula (2001): A minőségi munka feltételrendszere a testnevelésben. *Kalokagathia*, **39**. 1–2. sz. 20–35.
- Gombocz János (1999): Az iskolai testnevelés problémái az ezredfordulón. *Kalokagathia*, **37**. 1–2. sz. 15–39.
- Hamar Pál (2011): *Az iskolai tornaoktatás elmélete és módszertana*. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF), Budapest.
- Hamar Pál, Leibinger Éva és Derzsy Béla (2003): A testnevelés tananyag-kiválasztás problematikája a testnevelők szemszögéből. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **4**. 2. sz. 34–40.
- Hamar Pál és Karsai István (2008): Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11–18 éves fiúk és lányok körében. *Magyar Pedagógia*, **108**. 2. sz. 135–147.
- Hamar Pál és Huszár M. Ágnes (2009): A közoktatási típusú sportiskolai kerettantervek tantervméleti vonatkozásai. *Iskolakultúra*, **19**. 10. sz. 39–49.
- Hamar Pál, Karsai István és Munkácsi István (2011): Az iskolai testnevelés kötődésvizsgálata 11–18 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, **11**. 8–9. sz. 114–119.
- Keresztesi Katalin, Kovács Etele, Andrásné Teleki Judit, Gombocz János és Kovács István (2004): Vizsgálatok a közoktatás és a felsőoktatás testnevelésének tartalmi megújításához. *Kalokagathia*, **42**. 1–2. sz. 77–89.
- Kovács Etele, Keresztesi Katalin, Kovács István és Andrásné Teleki Judit (2000): A testnevelő tanárok véleménye a kibocsátó intézmény képző munkájáról. *Magyar Pedagógia*, **100**. 4. sz. 499–520.
- Révész László, Bognár József (2006): Az úszásoktatás a rendszerváltozást követő tantervekben. *Iskolakultúra*, **6**. 3. sz. 34–43.
2011. évi törvény a nemzeti köznevelésről. (2011) *Magyar Közlöny*, **162**. sz. 39622–39695.

Melléklet

A tanulók érzelmi reakcióinak listája a testnevelésórán

Nem: fiú – lány

Életkor

Az iskolai testnevelés:

49. Nagyon szeretnék megtanulni kézen állni.	igen	nem
50. Jó lenne, ha a testnevelési órákon sokat tornáznánk tornaszereken.	igen	nem

Önmotivációs kérdőív

Kitöltési útmutató: olvasd el a következő állításokat és karikázd be a rád leginkább jellemző számot az állítás jobb oldalán. Győződj meg róla, hogy minden kérdésre válaszolnál-e, és próbálj meg olyan őszinte és pontos lenni, amennyire lehetséges. Nincsenek jó vagy rossz válaszok. Válaszaidat a legszigorúbb bizalommal kezeljük.

- 1 – nagyon eltérő tőlem
- 2 – eltérő tőlem
- 3 – nem is hasonlít rám, nem is tér el tőlem
- 4 – olyan, mint én
- 5 – teljesen olyan, mint én

37. Ha sok fekvőtámaszt csinálunk, legszívesebben abbahagynám.	1	2	3	4	5
38. Nagyon mérges vagyok, ha leesek a gerendáról (tornapadról).	1	2	3	4	5
39. Akkor is továbbmászok a kötélén, ha megfájdul a tenyerem.	1	2	3	4	5
40. Szeretek tornaszereken tornázni.	1	2	3	4	5

A digitális bennszülöttek képességprofilja

A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya

Az írásbeliséghez kapcsolódó lineáris, logikai, analitikus gondolkodás mellé a digitális korban a holisztikus, átlátó, intuitív gondolkodás csatlakozik. Az információk több észlelési csatornán áramlanak az agyba. A nagy mennyiségű inger feldolgozása sokkal globálisabb, szerteágazó feldolgozó rendszert kíván. Nagy szerepet kap a tudat kapacitását nem kívánó, gyors és hatékony szelekció, az ingerek összeegyeztetése, egészekké alakítása. A korábbi egymásutáni, elemző ingerkezelés már kevés: sikeres csak az lehet, aki a tudatos, elemző információ-feldolgozás megerősítése érdekében rá tud hagyatkozni agyának a tudattól lényegében független, analóg működéseire. A kultúraváltás gondolkodásváltást hoz (Gyarmathy, 2012).

A 'digitális bennszülöttek' (Prensky, 2001) kifejezés lassan szakkifejezéssé lesz a digitális korban született gyerekek leírására. Számos tanulmány (Small és Vogan, 2008; Gyarmathy, 2011, 2012) és már konferenciák is (<http://digitalisnemzedek.hu>) foglalkoznak a gyerekek jelentősen megváltozott viselkedésével, képességeivel.

Egyelőre az oktatás és a hozzá tartozó kiszolgáló rendszer, a pszichológia, gyógypedagógia, fejlesztő pedagógia és pedagógia vizsgálati, tanító-fejlesztő és terápiás eljárásai kevésbé változtak, így sok tekintetben hamis adatok alapján téves ellátásban részesülnek a kor gyermekei.

Egyértelműek a tapasztalatok, így szükségessé válik a kérdés tudományos vizsgálata. A megváltozott környezetben a korábbtól jelentősen eltérő fejlődést mutató nemzedék megismerése szükséges ahhoz, hogy elegendő információ álljon rendelkezésre a digitális kultúrához és a benne született és szocializálódó egyénekhez illő ellátási módszerek és rendszerek alkalmazásához, illetve szükség esetén új megoldások kidolgozásához.

Vizsgálati tapasztalatok

Három igen jól kidolgozott, széles körben alkalmazott, hatékony eljárás problémáin keresztül rajzoljuk fel a helyzet vázlatát: Lakatos Katalin Állapot- és Mozgásvizsgáló eljárása (Lakatos, 1999, 2000), a Porkolábné Balogh Katalin nevéhez fűződő Komplex szűrés (P. Balogh, 1981, 1992) és a Gósy Máriától származó beszédpercepciót vizsgáló GOH mérés során szerzett tapasztalatokat mutatjuk be (Gósy, 1995).

Az Állapot- és Mozcásvizsgáló eljárás öt éves kor felett alkalmazható, így középso-, nagycsoportos óvodások és kisiskolások szűrésére alkalmas. Öt területen méri a gyermekek állapotát:

- I. idegrendszer,
- II. mozgás,
- III. testvázlat, téri tájékozódás,
- IV. taktilits, bőrérzékelés,
- V. ritmus.

A vizsgált területeken belül több feladat pontozásával értékel a vizsgáló személy : 0, 1, illetve 2 ponttal. Ez a vizsgáló eljárás mélységében tárhatja fel azokat az okokat, amelyek a kognitív vizsgálatokon felbukkanó tünetek háttérében húzódnak (*Lakatos, 1999, 2000*).

A tünetek és a funkciók kialakultságának mértéke is jól azonosítható az eljárással. Mérhető például a korai reflexek integrációja vagy az együttmozgások éppúgy, mint a többcsatornás egyidejű figyelem összerendezettségének minősége.

Az adott teljesítményt azonban erősen befolyásolja, mennyire került kapcsolatba a gyermek a vizsgálaton elvárt egyes tevékenységformával. Például a labdapattintás jobb, bal, majd váltott kézzel, ami némi gyakorlottságot igényel, a mozgás vizsgálati terület összesített pontszámának nagy részét meghatározza. Az a gyermek, aki nem vagy keveset találkozott labdával, nagy valószínűséggel nem tud jól teljesíteni ezen a próbán.

Mindig volt olyan ok, ami miatt egyes gyerekek, gyerekcsoportok eleve a sztenderd helyzettől eltérőek voltak: például ahol a környezeti feltételek (például alacsony kerítés, nagy felületű ablakok, kicsi, egyenetlen udvar) miatt nem kaptak a gyerekek labdát, illetve maguk a szülők is többször beszámolnak arról, hogy nincs otthon labdája a gyermeknek, nem szoktak labdázni. Így ez a részpróba, habár fontos információt hordozhat az izomtónus szabályozásáról, a ritmusérzékről, a szem-kéz koordinációról, a reakcióképességről, nem minden esetben alkalmazható megbízhatóan.

A pontozás megítélésénél kérdéses, mi jelenti a prioritást, mire vonatkozó információt kell pontozni. A vizsgálati protokoll alapján minden negatív tünetnek számít, ami gátolja a feladatok hibátlan kivitelezését, így például a figyelemkoncentráció gyengesége, a kitartás mértéke, és egyéb faktorok, amelyek valóban gyengébb teljesítményt okoznak. Így kaphat 0 pontot egy-egy részfeladatra az is, aki például nem kitartó, nem tudja emlékezetében felidézni az instrukciót, vagy szégyellős, esetleg rosszul hall. Ezáltal megfelelő képességek mellett is születhet rossz teljesítmény. Az előbb említett tényezők valóban fontos információkat adnak a vizsgálatra érkező gyermekről, de ezek a nehézségek egyben megnehezítik a valódi képességek megmutatkozását. Ha valaki tehát láthatóan nem kitartó időtényező vagy mennyiségtényező feladatokban, esetleg nem érdekli a feladat, kérdéses, hogy mely képességeit minősíti pontozás.

A digitális bennszülöttek fejlődése az eltérő környezetben nagyon különbözik a korábbi nemzedékektől. Az egyik sarkalatos probléma a kevesebb kivitelező mozgás. A digitális eszközök mozgásélményeket nyújtanak, amelyek a mozgásélmény-igényt kielégítik, azonban nem helyettesítik a mozgásfejlődésben az aktív kivitelező mozgásokat. A korábban elszórtan jelentkező környezeti hiányok általánosabbá váltak. Kevesebb a labdázás, az irányított mozgás, az apró tárgyak használata, az ujjak differenciált mozgását kívánó tevékenység. A mérések ennek megfelelő eredményeket hoznak, így lassan alig van gyerekek, aki a mozgástervezésen megfelel.

A Porkolábné Balogh Katalin által kidolgozott Komplex vizsgálat „papír-ceruza” helyzetben ad információt a jelen iskolarendszerben való beváláshoz szükséges képességekről, mint például a figyelem, grafomotorika, diszlexia-veszélyeztettség. Százalékban méri az eredményeket (*P. Balogh, 1981, 1992*).

Ez az eredetileg csoportos szűrés kics csoportos és egyéni formában is alkalmazható. A tapasztalat azt mutatja, hogy sok esetben a feladatok/instrukciók megértése már gondot okoz. Ennek megint több oka lehet, így például a figyelem, a beszédpercepció, a szókincs gyengesége. Egyéni felvétel esetén jobban kiderülnek és könnyebben kezelhetők ezek a nehézségek, de ha szigorúan a vizsgálati protokollok szerint jár el a vizsgálatvezető, akkor a teljesítmény megint csak bizonytalan, és kérdéses, hogy a feladatban mérni kívánt területről adnak-e képet az eredmények.

Az eredmények elemzése tehát igen sok gondot okozhat. Például a figyelem (szék-lámpa) teszt teljesítménye lehet 100 százalék, akkor is, ha a gyermeknek valójában vannak figyelmi problémái, de sok energia befektetésével, lassan, igen kevés minta átnézésével megoldja a feladatot. Ilyenkor lassú munkatempót azonosítunk. Lassan tud figyelni, de ha gyorsabban dolgozik, pontatlan. A gyerek érdeklődése, a feladathoz való viszonya meghatározza munkamódját. Egy tanórán feladatonként változhat ez, és semmi garancia nincs arra, hogy a gyerek a vizsgálati helyzetben, amely a mindennapoktól jelentősen eltér, a legjellemzőbb viselkedését produkálja. Ezért az iskolai sikerességről, a gyerek figyelméről és munkamódjáról bizonytalan képet kapunk.

A digitális környezetben nevelkedő gyerekeket rendkívül sok inger veszi körül. Idegrendszerük megtanulja ezeket feldolgozni (Gyarmathy, 2011, 2012). A figyelmi funkciók ennek megfelelően fejlődnek. Egy mai tanuló szokásos munkamódja például a leckeírás esetén, hogy párhuzamosan a házi feladat készítésével chat-tel, letöltött ezt-azt, ír néhány sms-t, válaszol néhány barátjának és zenét hallgat.

Simon (1971) fogalmazta meg, hogy minél gazdagabb a rendelkezésre álló inger mennyiség, annál kevesebb az egységnyire jutó figyelem. Ennek idegrendszeri hátterét is leírta. Ugyanis amikor valaki áttér egyszerre több feladat végzésére, akkor kimutatható, hogy az agyi tevékenység súlypontja áttevődik a hippocampusról a striatumra. A hippocampus a hosszú távú emlékezeti folyamatokban játszik szerepet, a striatum pedig elsősorban az elmélyült gondolkodást nem igénylő, mechanikus feladatokat irányítja.

Minél több az inger, annál jobban megoszlik a figyelem, így az inger mennyiséggel csökken a figyelem mélysége. Emiatt a figyelemzavar egyre gyakoribbá váló diagnózis lesz, miközben nem figyelemzavar és nem is figyelemhiány, hanem az információk kezelésének a jelen környezetnek megfelelő módja, amivel szembesülünk.

A figyelemzavar esetén sem figyelemhiány, hanem a figyelem irányításának gyengesége okozza a zavarokat. Ehhez hasonló a digitális bennszülöttek figyelmi működése. Kérdés, hogy valóban diagnosztizálható-e a figyelemzavar, amikor a populációnak már egyre nagyobb részére jellemző működési módot azonosítunk.

A Gósy Mária által kidolgozott beszédpercepció mérés izoláltan jobb és bal füllel 10–10 szó bejátszásával a beszédészlelést vizsgálja (Gósy, 1995). A teljesítményt rontja a hallás gyengesége és a figyelemkoncentrációs probléma is. Ezért eleve ajánlott a hallásvizsgálat és a figyelemvizsgálat elvégzése, ami kizárhatja vagy megerősítheti az eredményeket.

A fentiekben leírt, a digitális kor szülőtteire jellemző szórt figyelem ennek a mérésnek az eredményeit is befolyásolja. A figyelemvizsgálat viszont, ahogy fent elemeztük, megbízhatatlan eredményeket ad.

Az intézményi közösségbe járó gyerekek sok időt töltenek nagy zajban. A digitális eszközök és gépek folyamatosan növelik az alap-zajsíntet. A sok auditív inger és a zajos környezet miatt a gyerekek hallási működései is változnak. A hallásvizsgálatok küszöbértékei is felülvizsgálatra szorulnak.

Az iskolai tanulásban a megfelelő beszédészlelés elengedhetetlen. Ha egyre több gyerek teljesít gyengébben a beszédészlelés teszteken, egyre gyengébb a figyelme és a hallása a gyerekeknek, akkor mennyire van értelme a tanórákon hosszan magyarázni a tananyagot?

Megfigyeléses tapasztalatok

Egyre több gyermek kerül tanulási zavarok gyanúja miatt vizsgálatra. A vizsgálatok sok esetben a figyelem irányításának zavarát, gyenge emlékezeti teljesítményt, alacsony monotónia-tűrést, a beszédpercepció gyengeségét, a szókincs hiányosságát jelzik. Kérdés, hogy lehet-e azonosítani a neurológiai eltérést, amely okozza a zavarokat.

Ha gyenge a figyelem, gyengébb az emlékezeti teljesítmény. Ha nem elég jó az emlékezet, az utasításokat, szövegeket nehezebben tudja követni a gyerek. A pontos instrukciók hiányában nem tud a feladatokban megfelelően teljesíteni, illetve a beszédértése, a szövegek feldolgozása gyengébb szintet mutat. Mindez lavinaként rádől a teljes képességprofilra. Végül jó intellektus, széles érdeklődés esetén is előfordul, hogy sok befektetett energia és igyekezet ellenére a gyerekek kudarcot szenvednek az iskolában, majd a vizsgálatokon is gyenge szintet érnek el.

A digitális korban fejlődő gyerekek gyakran nem tudják megmutatni a valós képességeiket és teljesítményeiket, sőt a fentiek alapján a teszteken is bizonyíthatóan jelentkeznek a kognitív nehézségek. A kudarcélmények fokozzák a negatív önértékelést, a feladathelyzetek hártásához, a kihívások kerüléséhez vezetnek. A fejlődés gátjává válik minden környezeti elem, amely a fejlődő egyén szintjének és sajátosságainak nem megfelelő teljesítményeket vár el. A gyerekek motiválatlanok lesznek a tanulásra, és a magatartásuk is megváltozik. Mindezek a tendenciák jelentkezhetnek a tesztfelvételen is. Így oda-vissza bizonyítottá válhat a probléma.

Az explorációs beszélgetésekből, anamnézisekből kiderül, hogy a fejlesztésre javasolt gyerekek többségének kedvenc elfoglaltsága a tévénézés, a play-station és a különböző számítógépes tevékenységek. Egyre kevesebben számolnak be arról, hogy szeret a gyermekük biciklizni, mászókázni, labdázni, egyéb mozgásos, szabadterei játékokat játszani. Ha szeretnének, akkor sem mindig biztosított a környezet.

Egyre gyakoribb, hogy a biztonság előtérbe helyezése okoz hátrányokat. A balesetekről való félelem gátolja a mozgásos tevékenységeket, ez pedig rosszabb mozgásszervezéshez, -irányításhoz vezet. (Így növelik a biztonsági intézkedések a balesetveszélyt.) A mozgási lehetőségek csökkenésével más ingerek dominánsabb hatására az idegrendszeri érés nem a megszokott módon alakul.

Sem az oktatás, sem az azt kiszolgáló rendszerek nem igazodnak a megváltozott körülményekhez. A vizsgáló eljárások többsége is a lineáris-literális gondolkodás hangsúlyú tanításhoz szükséges képességeket méri, részesíti pozitív megítélésben. A vizsgálatok kevésbé irányulnak a kreativitásra, az érdeklődési területekre, a preferált/vezető tanulási stílusra, arra, hogy „ki miben jó”, hogyan tudna egyéni igényeinek, adottságainak megfelelően hatékonyan ismereteket elsajátítani, készségeket megalapozni.

Az első, azonnal megtehető lépés: a diagnózis- és deficit-orientált megközelítés helyett személyirányultságú vizsgálatokat végezni. A vizsgálati személyről rajzolt átfogó kép megalkotása és a vizsgálatoknak a személy erős és gyenge oldalaira történő irányítása kell előtérbe kerülni.

Ugyanakkor szükség van módszeres kutatásokban szerzett adatokra, amelyek a digitális bennszülötteknek a megfigyelések, tapasztalatok eredményeire és a kultúra változása okozta hatásokra épített képességszerkezeti módosulásáról kialakított feltételezéseket igazolhatják, illetve pontosíthatják.

A mérési protokoll problémái

A vizsgálati helyzetek egyes tényezői, mint idegen személy, idegen hely, legtöbbször egyszeri alkalom, teljesítményhelyzet, mind befolyásolják a vizsgálati eredményeket. Ezek a tényezők óvodán és iskolán belül mérsékeltebben hatnak, ha a vizsgálatot végző fejlesztő pedagógus vagy gyógypedagógus a gyermekek között él, a vizsgálatot megelőzi a megfigyelés, folyamatos tapasztalat a gyermekkel. A helyi megfigyelések a mérési adatok értelmezését mindig is finomították. Kérdés, hogy mennyire lehet a kultúra megváltozása okozta jelentős tényezőket figyelembe venni a mérések esetén.

A papír-ceruza alapú vizsgálatok a papír-ceruza alapú oktathatóságra való alkalmasságot mérik. Így egyelőre ezek az eljárások jól mutatják az iskolai megfelelést. Ugyanakkor a fent bemutatott össze nem illeszkedések miatt a tanulók valódi képességeiről igen felemás képet adnak.

Egyre több adat igazolja a megfigyelést, miszerint a vetített, képernyős, számítógépes vagy internetes teszteléseken a gyerekek sokkal jobban teljesítenek, mint ugyanazoknak a feladatoknak papír-ceruza változatában. Szabó Zénó a Kognitív Profil Teszt (*Gyarmathy, 2009*) képelemlekezet feladatát vizsgálta meg ebből a szempontból. Az adatok egyértelműen igazolták a hipotézist, hogy szignifikánsan jobb eredményekre képesek a gyerekek a vetített tesztváltozatban (*Szabó és Gyarmathy, 2008*).

Vlascóné Csatlós Erzsébet, a Kiskörös Integrált Közoktatási Intézmény gyógypedagógus szaktanácsadója ugyanezt nagycsoportos óvodás gyerekek¹ esetében találta a fenti teszt figurális absztrakciót vizsgáló feladatában. A hatéves gyerekek az internetes teszten 30 százalékkal jobban teljesítettek, mint a papíron adott feladatban (még nem publikált adatok).

A legtöbb tesztprotokoll sem tud alkalmazkodni a megváltozott idegrendszeri működésekhez. A Standard Raven Mátrixok (*Raven, 1983*) hatvan feladatának elvégzése a mai gyerekek figyelmi kapacitását kimeríti, és már nem az értelmi képességekről, hanem a figyelem fenntartásáról szólnak az eredmények. Az az eljárás pedig, amikor az egyre nehezedő feladatokban sorozatosan elkövetett hibák után a tesztfeladat lezárul, nem számol hosszabb figyelemkieséssel. Így akár rendkívül intelligens gyerekek is kaphatnak értelmi fogyatékos papírt (*Gyarmathy, 2010*).

Módszeres vizsgálatoknak kell tisztázni a mérési protokoll által okozott hatásokat, és felülvizsgálni a mérési módszereket, különben előbb-utóbb az eredmények már nem a vizsgálati személyről, hanem a vizsgálati eljárásról adnak diagnózist. A mérések itt tárgyalt megbízhatatlansága az iskolai tesztelésekre és eredményeikre is vonatkozik.

A kutatásokat sürgeti, hogy gyerekek és fiatalok sorsát befolyásolják a vizsgálatok. A rendelőkben, bizottságoknál és az iskolákban a mérési eredményekre alapozottan születnek döntések. Ha ezek a mérések megbízhatatlanok, akkor további változatlan használatuknak beláthatatlan következményei lehetnek.

Mérési adatok összehasonlítása

Bár maguk a mérési eljárások is rendkívül kétségessé váltak és felülvizsgálatra szorulnak, érdemes megvizsgálni a digitális bennszülöttek vizsgálati eredményeit, valamint a korábbi években mért adatokat összehasonlítani a mai eredményekkel.

A digitális bennszülöttek kognitív profiljának felrajzolása segítheti a számukra megfelelő vizsgálati eljárások kidolgozását, de főképpen a megfelelő oktatás és fejlesztés kialakítását.

Régóta megbízhatóan működő eljárás a Gósy-féle beszédpercepció vizsgálat (Gósy, 1995). Eredményeinek értelmezése:

100–90 százalék: jó hallás,

80–70 százalék: enyhe beszédpercepció problémák,

60–40 százalék: súlyos beszédpercepció problémák,

40 százalék alatt: feltételezhető halláskárosodás.

A kisiskolásokkal végzett vizsgálatok eredményeinek átlaga 2011-ben 70 százalék volt (Kucsák Julianna vizsgálata). Ez azt jelenti, hogy legalább az 'enyhe beszédészlelési probléma' kategóriába esnek a gyerekek.

Szintén régóta használt, igen sok részképesség területet differenciáltan mérő, hatékony eljárás a Sindelar vizsgálat (Sindelar, 1994). A jelen vizsgálatban felhasznált eredmények csak 2003-tól 2007-ig, de évente adnak adatokat.

1. táblázat. Mérések átlageredményei nagycsoportos óvodásoknál beiskolázás előtt, februárban felvett adatok (Vigh Istvánné² vizsgálati eredményei)

Sindelar	2003		2004		2005		2006		2007	
verbális-akusztikus differenciálás – szópárok	96%		95%		100%		100%		100%	
verbális-akusztikus differenciálás – értelmetlen szópárok	97%	96,5%	94%	94,5%	97%	98,5%	96%	98%	98%	99%
intermodális integráció – szavakhoz képek társítása	88%		85%		96%		79%		96%	
vizuális szeriális emlékezet – tárgyképek	85%		67%		80%		61%		71%	
vizuális szeriális emlékezet – geometriai formák	67%	76,00%	49%	58%	60%	70%	55%	58%	59%	65%
verbális-akusztikus emlékezet – szó sor	82%		84%		96%		74%		84%	
verbális-akusztikus emlékezet – értelmetlen szótagok	59%	70,5%	68%	76%	80%	88%	75%	74,5%	89%	86,5%
intermodális szeriális emlékezet – képek felidézése szavakkal	85%		69,00%		79%		48%		76%	
intermodális szeriális emlékezet – szavak felidézése képekkel	79%	82%	56%	62,5%	86%	82,5%	62%	55%	88%	82%
beszédmotorika – szó után mondás	97%		88%		95%		93%		96%	
vízuo-motoros koordináció	0,3 átlag hiba		1,5 átlag hiba		0,7 átlag hiba		1,2 átlag hiba		0,5 átlag hiba	
vizuális figyelem	100%		99%		95%		94%		100%	
akusztikus figyelem	92%		81%		93%		63%		94%	

<i>Sindelar</i>	2003	2004	2005	2006	2007
Egyéb vizsgálatok					
Edtfeldt (teljesítmény %)	76%	64,4%	89,4%	66%	87%
figyelem-koncentráció	89,6%	93,5%	91,3%	92,9%	95,5%
RQ	127	113	108,7	108	108
Bender 'A'	29 pont	25 pont	25 pont	22 pont	27 pon

Kiemeltük azokat az adatokat, ahol egyenletes az eredmények javulása, valamint azokat, ahol a romlás egyértelmű. Több feladat esetében ingadozás mutatkozik. Minthogy már nagyon a digitális korban született gyerekek eredményeiről van szó, tendenciákat érthetünk tetten. Nem világos még, hogy az eredményeket valódi képességbeli változások vagy a tesztek felvételének módja okozza.

Egyértelműen gyengült a szeriális emlékezet és a rajz kvóciens. Hullámzóan, de gyengébb eredményeket mutatnak a különböző mozgásos területek, így a beszédmozgás és a vizuo-motoros koordináció a Sindelar vizsgálatban, illetve a Bender 'A' eredményeiben.

A figyelemfeladatokban elért eredmények nem támasztják alá a gyerekek koncentrációs képességének gyengülését. Ez igazolja, hogy nem a figyelemhiány jellemzi a digitális bennszülötteket, hanem a figyelem irányításának, mélységének és szórtságának eltérése.

A verbális-akusztikus terület viszont egyértelműen javult a 2003 és 2007 között gyűjtött adatok szerint. Vagyis, bár a beszédészlelés gyengült, ahogy a Gósy-féle vizsgálati eredmények mutatják, de ezt nem a verbális-akusztikus differenciálás és/vagy az intermodális integráció gyengülése okozza. Sokkal valószínűbb, hogy a hallás egyéb problémái, a figyelem irányításának gyengesége és talán a kommunikáció verbális szintjének korlátozottsága van hatással a beszédészlelésre is. Ezek a területek további vizsgálatokat kívánnak.

Minthogy egy-egy feladat több részképességet és képességet mozdít meg, az eredmények nem mindig felelnek meg az elvárásainknak. A gyerekek szerialitása egyértelműen gyengült az utóbbi évtizedekben. Ezt némely adat is mutatja. Ugyanakkor vannak területek, amelyeken igen hatékony kompenzációra képesek a gyerekek, mert képességeik nem csak lejtőre kerültek. Mint az adatok is mutatják, több terület erősödött. Ezek pedig alkalmasak a gyengébb oldalak megsegítésére.

Elkezdjük a korábbi tesztadatoknak a most felvett adatokkal történő összevetését, tudatos gyűjtését. A békásmegyeri Bárczi Géza Általános Iskolában 2005-ben felvett vizsgálatból megismételtük a gondolkodási képességeket mutató, a figurális elvonatkoztatásra épülő „Figura” tesztfeladatot és a „Számisméltés előre” feladatot 2012-ben. Mindkettő a Kognitív Profil Tesztben leírt feladat (Gyarmathy, 2009). A vizsgálatban csak harmadik osztályos tanulók vettek részt. A fiú-lány arány lényegében azonos volt, de életkorban enyhén szignifikáns különbség adódott: a 2012-es évben fél évvel idősebb a csoport (9, illetve 9,5 év az átlagéletkor).

2. táblázat. A Számisméltés feladatban elért eredmények tegnap és ma (Gyarmathy Éva vizsgálati eredményei)

		<i>Figura teszt</i>	<i>Számisméltés</i>	
		<i>Figurális absztrakció</i>	<i>Sorok száma</i>	<i>Max. szám</i>
2005	átlag	11,26	6,18	4,64
N=22	szórás	3,41	1,18	0,79
2012	átlag	12,05	5,60	5,21
N=55	szórás	3,30	1,61	1,17
	T-próba	0,6412	0,3729	0,0377

Az eredmények szerint nincs jelentős különbség a két minta között, de a kis elemszámok miatt már a tendenciákat is érdemes elemezni. A rövid vizuális absztrakciós feladatban a mai gyerekek legalábbis ugyanolyan eredményt érnek el, mint a hét évvel korábbiak, de tendencia szerint még jobbat is. Értelmi képességeik nem rosszabbak, sőt, a teszt által mért vizuális elvonatkoztatás tekintetében javulhattak is.

A Számisméltés feladatban sem rosszabbak a mai gyerekek eredményei, mint a korábbiaké, de eltérőek. A jól felidézett számsorok számában, ha nem is jelentősen, de gyengébbek a maiak, ami azt jelenti, hogy a figyelmük ingadozóbb, kimaradó. Viszont átlagosan hosszabb számsorokat tudnak megjegyezni. A rövidtávú emlékezet javulása átsegítheti őket a szekvenciális nehézségeken. Gyakori tapasztalat, hogy vizualizációval, ahogy auditív memóriával is, nagyobb mennyiséget jegyeznek meg, mint ha sorokat próbálnak bevensi. Lényeges a szórás megnövekedésére is figyelemmel lenni. A digitális környezetben a gyerekek szabadabb fejlődése heterogénebbé teszi a populációt.

Rendelkezésre állnak 1995–1997-ből olyan vizsgálatokból származó tesztdatok, amelyek az információk egymásutáni, szeriális feldolgozását és az egyidejű, holisztikus feldolgozást külön vizsgálják (*Gyarmathy, 1997*).

Két feladat eredményeit elemeztük. Mindkettőben külön kerül mérésre a feladat két aspektusa, az iskolai sikerességben szerepet játszó, inkább szeriális területeket mozgósító feldolgozás, és a holisztikus, szimultán feldolgozás, amely inkább a véletlen tanulás általi ismeretszerzést jelzi.

1. Képemlékezet feladat

A gyerekek ábrákat látnak egymás után, amelyeken egy állat és egy tárgy képe van. Az instrukció a következő: „Képeket láttok, és az lesz a feladatotok, hogy jegyezzétek meg, hogyan következnek egymás után az állatok. Van a táblákon más kép is, de én az állatok sorrendjére leszek kíváncsi. Tíz tábla van. Háromszor fogom megmutatni a sorozatot, hogy jól megjegyezhesétek, hogyan jönnek egymás után az állatok.”

Ezután végigmutatom háromszor a képeket, majd megkérem a gyerekeket, hogy a válaszlapra írják fel sorban az állatokat. Segítségképpen megkapják a képeket betűjelekkel ellátva, így az is elég, ha csak a betűjeleket írják le. Négy perc után: „Látom, jól megjegyeztétek az állatok sorrendjét. Szeretném megtudni, vajon emlékeztek-e véletlenül arra, melyik állat melyik tárgy volt együtt. Az állatok neve vagy betűjele mellé írjátok oda annak a tárgynak a nevét vagy számát, amelyikkel együtt volt.” A gyerekek még négy percig dolgozhatnak ezen.

A fő feladat a szeriális tanulást, az állatok és tárgyak párosítását véletlen tanulásként, az egyszerre jelenlévő vizuális elemek megjegyzését vizsgálja. A szándékos tanulási feladatban a sorozat megjegyzése az iskolai tanulást, míg a véletlen, képi feladat az oktatástól független információszerzést modellelzi.

2. Szavak keresése feladat

Eltérően a szokásos szókinccset vizsgáló módszerektől, a gyerekeknek nem kell értelmezniük a szavakat. Feladatuk annyi, hogy keressék ki az egymás mellett lévő öt szó közül azt, amelyik értelmes.

Az instrukció a következő: „Olvassátok el a példasort! Az egymás mellett lévő öt szó közül melyik értelmes? (A gyerekek megadják a helyes választ.) Igen, a csikó. Mi a betűjele? (A gyerekek megadják a helyes választ.) Végig ez lesz a feladatotok. Meg kell találnotok mind a tíz sorban az értelmes szót, és annak a betűjelét beírni a válaszlapra.

Minden sorban csak egyet válasszatok ki!” A gyerekek 4 percig dolgozhatnak, utána a következőket mondtam: „Most fordítsátok meg a lapot. A másik oldalon ugyanolyan feladat van, de kevésbé ismert szavakat rejtettem el. Keressétek ki azokat, amelyeket ismertek, vagy ismerősnek tünnek. Most is minden sorból csak egyet válasszatok.” Ismét 4 percig dolgozhatnak.

Az első tíz feladatban közismert, viszonylag gyakori szavakat kell felismerni a gyerekeknek. Az olvasási képesség mérésére szolgál. A második tíz feladatban idegen vagy ritka szavakat kell megtalálni. Ez a rész a szókincs szintjét, az ismereteket mutatja.

Komoly módszertani problémával szembesül a kutató, amikor egy korábbi vizsgálat megismétlésére vállalkozik több évtized távlatában. A fenti feladatok papír-ceruza alapúak. Ha összehasonlító vizsgálatról van szó, akkor célszerű egy változót vizsgálni, és a többit rögzíteni. Kérdés, hogy miképpen összehasonlítható a régi eljárással a mai gyerekek teljesítménye a korábbiak teljesítményével? Vajon ugyanazt a tesztkörnyezetet kell-e biztosítani, vagy a legmegfelelőbb tesztkörnyezetet kell biztosítani, hogy a valódi képességekről kapjunk információt?

Jelen esetben a prioritás a tesztek vizsgálatára került. Minthogy a többi vizsgálandóunk esetében is az eredeti eljárásokban nyújtott eredményeket használtuk, itt is az eredeti, papír-ceruza teszttel történt az adatgyűjtés. Egy következő vizsgálatban majd a digitális bennszülöttekre szabott teszteljárást alkalmazzuk, és vetjük össze a korábbi eredményekkel.

A vizsgálati csoportok ugyanabból az iskolából valók, mint a korábbi tesztfelvételen. A budapesti Bárczi Géza Általános Iskola 3. osztályos tanulói 1995-ben és 1997-ben, valamint 2012-ben kerültek a kutatásba. (Köszönet az iskola szakembereinek a vizsgálatokban nyújtott segítségért. Külön köszönet László Ágnes fejlesztőpedagógus szervező és tanácsadó hozzájárulásáért.)

3. táblázat. Két feladat és négy adat összevetése tizenöt év távlatából (Gyarmathy Éva vizsgálati eredményei)

	Képelemlekezet teszt		Szavak keresése	
	Képsor Egymásutáni	Képpár Egyidejű	Olvasás Képesség	Szókincs Ismeret
2005 átlag	6,14	3,69	7,31	3,21
N=22 szórás	2,34	2,81	2,06	1,89
2012 átlag	5,46	3,39	6,86	3,04
N=55 szórás	2,29	2,36	2,01	1,73
T-próba	0,0000	0,0421	0,0000	0,0001

Az eredmények azt mutatják, hogy mindegyik mutatóban valamivel gyengébben teljesítettek a mai tanulók, de nem mindegyik mutatóban jelentős ez az eltérés. Szignifikáns különbséget igazán a feladatoknak az az oldala mutat, amely elsősorban a bal agyféltekéhez köthető lineáris, szeriális, verbális feldolgozást kívánja. A képpárok megjegyzésében nem mutatnak jelentős lemaradást a gyerekek. A véletlen tanulás nem romlott, csak a tudatos, sorba rendező tanulás. Az emlékezeti kapacitás megvan, de a gyengébb sorba rendező működés miatt nem érnek el a korábbihoz hasonló eredményt a képsorozat felidézésében a mai diákok.

Az értelmes szavak megtalálása feladatban is kevésbé sikeresek a mai tanulók. Ebben is különbség mutatkozik azonban aszerint, hogy mennyire ismertek a szavak. A lemaradás az ismertebb szavak megtalálásában igazán szignifikáns, a kevésbé ismert szavak esetén kevésbé jelentős a gyengülés. Ez az első pillantásra paradoxonnak tűnő jelenség a gyerekek képességeinek egyenlőtlen változását mutatja. Míg az olvasási képességük

Tanulmányunk legfontosabb üzenete, hogy a pszichológiai és pedagógiai értékelő-minősítő-diagnosztizáló rendszerünk és szemléletünk felülvizsgálatra szorul. Nem egyszerűen toldozgatásra, foltozgatásra, hanem a tanítás és fejlesztés számára egészen új paradigmákra van szükség.

Egy pedagógiai szakember a következőképpen fakadt ki: „Mire megyek a tudássommal, amikor szinte minden ügyintézés már elektronikus úton zajlik, minden rendszer számomra egy útvesztő, és én minden ilyen akciótól szorongok. Első alkalomkor a gyermekeim segítségével nélkül nem merek hozzálátni. Én is folyamatosan fejlesztésre szorulok! Milyen jó, hogy engem már nem diagnosztizál senki!”

jelentősen rosszabb a korábbiaknál, ezzel az alacsonyabb szintű olvasással nem ugyanannyira alacsony szinten ismerik fel a ritka szavakat. Vagyis ismereteik nem olyan mértékben, vagy talán kevésbé is csökkentek, mint az olvasás színvonaluk. Úgy is lehet tekinteni, hogy a találgatásban jobbak.

Összefoglalás

Tanulmányunkban a digitális bennszülöttek képességprofiljának vizsgálatát kezdtük meg. Megállapítottuk, hogy a régóta bevált módszerekkel vizsgált mai gyerekek sok tekintetben elmaradottnak látszanak, más képességterületeken viszont jobb eredményeket érnek el, mint korábban.

Ugyanakkor nem világos, hogy a megváltozott környezeti közeg mennyire hátráltatja, illetve segíti a gyerekeket a régi tesztek megoldásában. A képernyőhöz gyorsan hozzászoknak a kisgyerekek is, és ismerős közvetítő eszközként a tesztelésben hatékonyabbak a képernyőn kapott feladatokban. A különböző vizsgálatok ezért gyakran nem a gyerekek képességeit tükrözik, hanem a vizsgálat korszaknak való megfelelését.

Ha különböző teszthelyzetekben történő vizsgálatokban a gyerekek különbözően teljesítenek, akkor egy tény biztosan adódik, mégpedig az, hogy a gyerekek teljesítményeit befolyásolja a közeg, amelyen keresztül

megnyilvánulhatnak. Ez a tény sürgetően veti fel az iskolai tanítás átgondolását is. A kultúra lehetőségeit sokféle módon beépítő, a gyerekek képességeit több oldalról fejlesztő környezetre van szükség a tanításban is.

Elindítottuk a régi tesztadatoknak a mai gyerekek vizsgálata által szerzett adatokkal való összevetését. Egyértelműen kimutatható a verbális-szekvenciális gyengülés, miközben a holisztikus feldolgozásban nem jelentkezik ez a lemaradás. Feltételezéseinkkel ellentétben azonban nem jobbak a holisztikus feldolgozásban a mai tanulókkal felvett teszteredmények. Ennek az is oka lehet, hogy a tizenöt évvel korábbi adatok is már a vizuális korba született gyerekektől valók.

Fontos minél több hasonló vizsgálatot végezni. Szükséges a tesztek nyers pontjait régi és mai tesztelések adataiban vizsgálni. Minél régebbi adatok állnak rendelkezésre, annál jobban lehet a kultúráváltás okozta képességfejlődésbeli változásokat tetten érni.

Irodalom

- Gósy Mária (1995): GMP diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata. Nikol GMK, Budapest.
- Gyarmathy É. (1998): Tehetség és a tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyerekek. Magyar Pedagógia, **2.** sz. 135–153.
- Gyarmathy É. (2009): Kognitív Profil Teszt. Iskola-kultúra, **19.** 3–4. sz. 60–73.
- Gyarmathy É. (2010): Atipikus agy és a tehetség II. Az átütő tehetség és a tehetségvizsgálatok ma. Pszichológia, **30.** 1. sz. 31–41.
- Gyarmathy É. (2011): A digitális kor és a sajátos nevelési igényű tehetség. Fordulópont, **51.** sz. 79–88.
- Gyarmathy É. (2012): Ki van kulturális lemaradásban? In: Digitális Nemzedék Konferencia Tanulmánykötet. ELTE, Budapest. 9–16.
- Lakatos Katalin (1999): Az állapot és mozgásvizsgáló teszt. BHRG Alapítvány, Budapest.
- Lakatos Katalin (2000): Szenzomotoros szemléletű vizsgálatok. Az állapot és mozgásvizsgáló teszt. Fluccus Kiadó. Budapest.
- Pink, D. (2006): A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future. Riverhead Trade.
- Porkolábné Balogh K. (1981): A tanulási nehézségek korai felismerése. Kézirat. ELTE, Budapest.
- Porkolábné Balogh K. (1992): Kudarccal az iskolába. Alex-Typo, Budapest.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, MCB University Press, 9. 5. sz.
- Raven, J. C., Court, J. H. és Raven, J. (1983): A Manual for Raven's Progressive Matrices and Mill Hill Vocabulary Scales. London.
- Simon, H. A. (1971): Designing Organizations for an Information-Rich World. In: Greenberger, M.: Computers, Communication, and the Public Interest. The Johns Hopkins Press, Baltimore, MD. 40–41.
- Sindelar, B. (1994): Teilleistungsschwächen. Eigenverlag, Wien.
- Small G. W. és Vorgan, G (2008): iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind. Harper Collins, New York.
- Szabó Z., Gyarmathy É. (2008): Kognitív Profil Teszt és on-line implementációja. Előadás: VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Magyar Tudományos Akadémia, 2008. november 13–15.

Jegyzet

- (1) Kiskőrös KTKT Batthyány úti tagóvodájában
- (2) Budapest, XIII. ker. Csupa-Csoda tagóvoda.

„Vígasztaló valótlanságok”

Az elsodort falu szemléletmódjáról

Szabó Dezső nagy visszhangot kiváltó regénye, Az elsodort falu 1919 májusában jelent meg, még a tanácsköztársaság idején. Különösen a fiatalok körében fejtett ki nagy hatást¹, az induló népi írók például rendre úgy emlékeznek olvasására, mint szellemi tájékozódásuk egyik meghatározó eseményére.² Miért válhatott ilyen fontos orientációs ponttá ez a kötet? A megjelenés időpontján túl milyen okok játszottak közre abban, hogy egyfajta kultusz alakult ki körülötte?

A fenti kérdéskörből most egyetlen problémára összpontosítom vizsgálódásaimat: milyen mértékben vett részt e nem mindennapi hatás létrejöttében a regényben megfogalmazódó nézetrendszer újszerűsége, belső koherenciája, s milyen mértékben a történelmi szituáció, illetve a megszólalás modalitása. Némiképp tovább élezve a kérdésfelvetést: a háborús trauma sokkhatása és az agitatív hangoltságú beszédmód híján, ha úgy tetszik, a kifejtett gondolatok saját jogán is jelentős szellemi teljesítményként tartható-e számon az az ideológiai építmény, amely a regény középpontját alkotja? Beteljesíti-e a könyv szerzőjének azt a szándékát, hogy egyfajta új szemléletmódnak a kezdeményezője legyen, új távlatokat nyisson a magyar társadalom és a szellemi élet számára, képes-e megfelelni annak a sokat hangoztatott igénynek, hogy a „valótlan vágyálmok” korszaka után, tényleges társadalmi alternatívát kínáljon? Teljesíti-e azt a programot, melyet a regényben Böjthe János így fogalmaz meg: „A háború megkergetett minket, s a magyar utol fogja érni korát.” (441. o.)³ Tekintható-e az egykori politikai horizonthoz mérve korszerű konzervativizmusnak az a program, amelyet a regény megfogalmaz?

Álláspontom a fenti kérdésekben egyértelmű és meglehetősen kategorikus: *Az elsodort falu* szövegéből kiolvasható ideológia már megjelenésének idején sem újszerű, nem koherens s tulajdonképpen saját elvárásaival is ellentmondásba kerül.⁴ Szabó Dezső regényének szemléletbeli centrumát a vitalizmus elmélete alkotja. Az élet elvont fogalmának ez a szinte vallásos rajongással övezett teóriája valószínűleg leginkább Nietzsche hatásának tulajdonítható, de más jól ismert irányzatok is átszínezik, mint például a szociáldarwinizmus vagy a dekadencia. Bár a vitalizmus szerepe nem tekinthető egyértelműen negatívnak Szabó Dezső gondolkodásában, hiszen a háború határozott elutasítása is részben erre vezethető vissza, e teória mitologikus karaktere alapvetően rányomja bélyegét a regény szemléletmódjára, ami már önmagában lehetlenné teszi egy reális társadalmi program megfogalmazását. E vitalista felfogás értelmében az élet és a halál küzdelemben áll egymással mind az egyes ember, mind a nemzet személyiségének mélyén. Ebben a mélyen rejlő, a regényben gyakran ösztönösnek nevezett szférában dől el az egyén és a nemzet sorsa. Ami az élet és a halál vitáját az élet javára billentheti, nem más, mint az akarat. Ez magyarázza meg az akarat – egyébként ugyancsak leginkább Nietzsche idéző – kultuszát a regényben. Az elementáris életakarat a cselekvésben ölt testet, innen ered a tett és az erő misztifikálása. Ebbe a felvázolt sémába illeszthetők be a Szabó Dezső-féle elmélet további alkotóelemei.

A magyart pusztuló fajként állítja elénk a regény, míg a világháborút a rá leselkedő halálnak legelementárisabb megnyilvánulásaként jeleníti meg. Ennek a pusztulás-gon-

dotlanak a háttérét a nemzethalál víziójának reformkori toposza, illetve a dekadencia hanyatlás-hangulata adja. A pusztulás-tudatot támogatja a fajok küzdelmében történő alulmaradás szociáldarwinista képzete is: a magyar az életerősebb, pragmatikusabb gondolkodású etnikumok között kiszolgáltatott helyzetbe került, közel áll ahhoz, hogy alul maradjon a létért folytatott küzdelemben, az idegenek a történelem „örök balekjét” már létében veszélyeztetik. Ebből a mechanikus biológiai analógiából erednek Szabó Dezső legmakacsabb téveszméi, ez vezet a műveiben megnyilvánuló xenofóbiához és antiszemitizmushoz. Ugyancsak ennek a ’bellum omnium contra omnes’ elvnek a következménye a szabad versenynek és a szinonimájaként kezelt demokráciának az elutasítása, mivel Szabó Dezső látélete szerint a magyarság még nem eléggé erős a többi fajjal folytatott küzdelemre. A generációkon át öröklődő terheltség, a naturalista irodalom kedvelt kliséje egyébként ugyancsak feltűnik a pusztulás kiváltó okainak eklektikus katalógusában. A falusi értelmiség leépülésének rajzában nagy teret kap az alkoholizmus, az ideggyengeség és a terheltség más formáinak bemutatása.

A halál legyőzésének garanciája *Az elsodort falu* megközelítésében az akaratban rejlik. Ennek a meggyőződésnek a következménye a regény egyik furcsa megoldása: Bőjtthe János szinte egymaga képesnek mutatkozik arra, hogy faját új életre keltse. Ha nincs másra szükség, csupán az akarat gesztusára, hogy egy új élet horizontja táruljon föl a magyarság előtt, elegendő példát adni az akarat érvényre juttatására. Ez a voluntarizmus az, amely a Szabó Dezső-i szemléletmód egyik sarkpontja: az akarat, ha elég erős, tette válik, s mindez megteremti egy új élet lehetőségét. Bár aligha vonható kétségbe, hogy a társadalmi átalakulások történetében a lélektani összetevők is fontos szerepet játszanak, az akarat jelentőségének ilyen túlhangsúlyozása mégis eleve irreálissá teszi *Az elsodort falu* társadalmi programját. A regény nem sokat bibelődik azzal, hogy valamilyen konkrét társadalmi programot fogalmazzon meg. Bőjtthe János példáján majd az egész faj megtanul akarni, cselekedni, s ez elegendő is az „új honfoglaláshoz”. A hős mitikus alakjában testet ölt a faj géniusza: ha önmaga képes megvalósítani életcélját, ezzel népét is életre delejezi. A nemzetet mintegy megtestesítő epikus hős alakja ugyancsak régi toposz: a romantikus irodalom rekvizitumai közül való, azzal a nem kis különbséggel, hogy a magyar romantika irodalma soha nem kísérelte meg az irodalmi fikciót ilyen direkt módon valós társadalmi programként megjeleníteni. Szabó Dezső agitatív epikája ezzel szemben az irodalomnak úgy tulajdonít közvetlen társadalmi funkciót, hogy negligálja az irodalmi szöveg metaforikus karakterét, azt a tulajdonságát, hogy világra vonatkoztatása a publicisztikával vagy a politikai szónoklattal ellentétben csakis közvetett lehet.

A Szabó Dezső-féle cselekvő irodalom eredendően társadalmi tettként értelmezi önmagát, így ami a fikció világában megtörténhet, az lejátszódhat a társadalmi valóság keretei között is. Ebből a nézőpontból úgy tűnhet, ha Bőjtthe János sorsát az elbeszélés képes úgy alakítani, hogy a hős megtalálja az új életre vezető utat, már nincs is szükség részletesen kidolgozott, gazdaság- és társadalompolitikailag világosan értelmezhető programra. Vajon nem szembesítjük-e Szabó Dezső regényét a műfajtól idegen elvárásokkal, amikor határozottabban körvonalazott akcióprogramot kérünk rajta számon? Véleményem szerint nem, mivel *Az elsodort falu* műfajiságának egyik leginkább előtérbe állított aspektusa a társadalmi regényé, melyhez erőteljes agitatív szándék kapcsolódik: váljanak tette a műben megfogalmazott elvek. Az elbeszélői szerep ilyen alakítása mellett joggal várható el annak a programnak a vázolása, amelynek megvalósítására a regény mozgósítani igyekszik olvasóit. Ezen a téren azonban kevés konkrétummal szolgál a könyv. Bőjtthe János külföldi tanulmányai után hazatér a falujába gazdálkodni, életprogramjává teszi, hogy a parasztságban alapozza meg magát. A regény határozottan állítja, hogy a parasztság az igazi magyarság, s a Bőjtthe-féle gazdálkodó dzsentrin kívül minden társadalmi réteg idegen. E leegyszerűsítő és kirekesztő tendenciájú azonosítás romantikus eredetét

A regény egyik középpontba állított témája, ahogy arra már többször utaltam, irodalom és társadalmi „valóság” viszonya.

Ennek megfelelően a cselekményben a falubeli történetek mellett hasonló kifejtettséget kap a fővárosi irodalmi élet pamflet-szerű ábrázolása. A modern irodalom szatirikus megjelenítését a 19. századi irodalmi hagyomány heves kritikája egészíti ki. Ez utóbbira az elbeszélés többnyire a pusztuló, halálba hanyatló szereplők jellemzésekor talál alkalmat. Farcády tiszteletes családjának és általában a falusi értelmiségnek a mentalitását, világszemléletét az elbeszélő rendre irodalmi olvasmányokkal hozza összefüggésbe. Az életképtelennek láttatott figurák a romantikus irodalom hatása alatt állnak, mely ilyen módon e pusztulás egyik kiváltó okaként jelenik meg a regényben.

nem takarhatja el az a tény, hogy Magyarországon a polgárság mind a középkorban, mind az ipari forradalom kibontakozása idején többségében nem magyar etnikumú. A népből felfedezni az eredetet, a romlatlan ősforrást a romantikus irodalom közhelye, ahogy szintén romantikus toposz a magyar kultúra sajtószereplésének garanciáját a nemzeti karakter kibomlásában látni, mint ahogy a nemzet-jellemtan is a romantikus individuum-kultusz következménye.

A regény tehát a magyar jövő garanciáját a faluban látja, ami történelmi szempontból nézve igencsak kétséges elképzelés⁵, hiszen Európa gazdaságilag sikeres államaiban az ipari forradalom ideje óta a lakosság egyre kisebb hányada állítja elő a mezőgazdasági javaknak mind nagyobb mennyiségét. Az sem világos, hogy a falusi, földművelő életmód miként fogja felkészíteni a szabad versenyre a magyarságot, hogyan ébreszti fel a faj vállalkozó kedvét, hogy átvegye a vezető szerepet az ipar és a kereskedelem bonyolításában. Ezen a téren a különböző szöveghelyeken megfogalmazódó elképzelések ellenmondásosnak mutatkoznak. Farkas Miklós, a regény pusztuló író zsenije, Bőjthe János barátja az egyik alkalommal azt hangoztatja, bele kell iktatni „ebbe az ember-anakronizmusba a demokráciát, hogy életes dühvel rohanjon kereskedőnek, bankárnak, újságírónak, politikusnak, gyárosnak, katonának, művészeknek, s ha már kell, hogy legyen, uzsorásnak, csalónak, de kihasznált és megcsalt sohase legyen.” (112. o.) Ezen a szöveghelyen a szabad versenyhez való alkalmazkodás jelenik meg túlélési

stratégiaaként. Másutt ugyanez a Farkas Miklós a szabad verseny felszámolásában látja a megoldást: „A szabad verseny átkos, gyilkos, dögletes demokráciája ellen kell megkezdeni a keresztes háborút.” (311. o.) Egyben azt a követelést fogalmazza meg a zsidósággal szemben, hogy „[Ő]k maguk irtsák ki a fajból a szabad verseny sakálmorálját.” (311. o.) Fontos megjegyezni, hogy *Az elsodort falu* esetében nem látszik érvényesnek az a narratológiai megfontolás, amely az elbeszélő és az alak fókuszának eltérő voltára figyelmeztet. Ahogy arra már sok értelmezője felhívta figyelmet: Szabó Dezső átbeszél mitikus alakjain⁶, így Farkas Miklós szólama nem csupán a narrátor nézőpontjáról nem választható le, hanem a szerzőéről sem. Nemcsak Farkas Miklós szólama, de a regény egésze sem ad határozott választ arra a kérdésre, hogy a nagy tett, amely a magyarságot felemeli, a szabad versenyből való kivonulásként vagy éppen ellenkezőleg, annak meghódításaként képzelendő el. A földhöz való visszatérés programja inkább az előbbire utal, míg Bőjthe János egynémely ravasznak beállított húzása, amely Schönberger bánya-vállalatának a falut érintő terveit hivatott keresztülhúzni, az utóbbi változathoz áll közel.

Elsősorban Jókai és Victor Hugo művei tűnnek fel negatív színben, de Petőfi *Apostola* is az állandóan visszatérő negatív példák közé tartozik, sőt – bár kevésbé nyilvánvalóan – Vörösmarty és Madách művészetére is ilyen árnyék vetül. A romantikus irodalomnak ezek az emblematicus életművei azért vívják ki az elbeszélő ellenszenvét, mert annak a nemzeti önszemléletnek a megtestesülését látja bennük, mely öncsalásra épül, és pusztuláshoz vezet. Folytonosan a valótlanág vádja merül fel a 19. századi irodalomnak ezzel a meghatározó vonulatával szemben. Farcády anyjának jellemzésekor például az alábbi kitételeket olvashatjuk: „végtelen, abszolút valótlanágra volt szüksége ennek az asszonynak”, „átvette tőle [ti. férjétől] politikai rajongásának puffogó mitológiáját” (33. o.), „Victor Hugo és Jókai voltak az élethez visszakötő evangélium, a megtartó valótlanág” vagy: „egész életén át alvajárója volt a romantikus mitológiának.” (34. o.). Farcády folyton „beteg romantikus eposzt” (63. o.) képeleget és emelkedett tragikus víziók átélésében tetszeleg. A rajongás, a hamis idealizmus, a megszépítő eszményítés és a pusztulás nagyszabású voltában kéjelgő nemzeti önszemléletet tápláló irodalom kerül a vádlottak padjára, tegyük hozzá: igencsak egyoldalúan értékelve az említett szerzők életművét. A rajongás és metafizikai alapú idealizmus felerősíti a nemzeti jellem fogyatékoságait. E sztereotip nemzet-jellemtan szerint a magyar eredendően passzív elszenvedője mindannak, ami vele történik, s csak a hirtelen felbuzdulás ragadtatja cselekvésre. Szabó Dezső a háború kitörését fogadó eufóriát is ennek a karakternek tulajdonítja: „a sötét halál előtt leborult a nép” (191. o.), magával ragadta „sodró szele egy tragikus rajongásnak”, mely „a meggyilkolt királyfi tragikus víziójáról” beszélt. A rajongás és a hamis idealizmus kritikája akár a reálpolitika és a józanság követelményét is jelenthetné. Szabó Dezső azonban korántsem Kemény Zsigmondnak, a *Rajongók* szerzőjének irodalmi örökségéhez kapcsolódik. A tragikus, halálba vezető rajongás helyett egyfajta győzelemre hivatott rajongást sugalmaz, sőt követel egy „új fanatizmus” igényének megfogalmazásával. A régi, érvénytelennek nyilvánított mitológia helyett új, szerinte az élet valóságában gyökerező mitológiát akar teremteni. Ennek az új mitológiának a megkülönböztető jegye a korábbival szemben két vonásában jelölhető meg. Egyrészt a parasztság, illetve a magyarság jelenbeli helyzetét kritikusan – hozzátehetjük: a naturalista ábrázolásmód sémáinak megfelelően – látatja. Másrészt a passzivitásra csábító önelégültséggel, illetve a tragikus pátozzsal az élet, az erő és a tett mítoszáat állítja szembe. Ez a mítosz a vitalizmusban gyökerezik, s mint ilyen a túlvilágra vonatkozó hit elutasítása és a jelenvaló test felmagasztalása ellenére maga is metafizikai konstrukció. A „vágyott valótlanág” kifejezés éppen ezért legalább olyan mértékben vonatkoztatható e mítosz tartalmára, mint a sokat kritizált 19. századi nemzeti önszemléletre. Ahogy Szabó Dezsőre is áll az a jellemzés, amelyet Farcádyról olvashatunk a regényben: „nyerítő vad mondatokban lovagolt be a vigasztaló valótlanágok világába” (419. o.).

Milyen valóságfedeztetet állít a regény a mítosz mögé? Egyrészt az akarat aktusát, melyet Böjthe János testesít meg. Bár az akarat szerepét hangsúlyozó szemléletnek akár pozitív hatás is tulajdonítható, amennyiben a megszólított közösség felelősségére apellál önnön sorsának alakításában, éppen mitikus felnagyítása, mindent lebíró omnipotenciájának állítása teremt újja a hamis illúziók világát. Pusztán az akarat aligha elégséges ugyanis egy közösség sorsának érdemi befolyásolására, ha hiányzik mellőle a körülmények, a szituáció körütekintő felmérése és a reális cselekvési program. Mindezek híján csupán emocionális tartalmat kap az akarat mindenható erejét hangsúlyozó vízió. Szabó Dezső gondolkodói magatartásának nagy paradoxona ez: írásmódja, társadalmi eszméi alapvetően indulati töltetűek, nem a higgadt analízis, hanem a szenvedélyes érzelmi kitörések irányítják. Egykorú hatásának talán éppen ez az egyik magyarázata. Extatikus elragadtatásokra és egzaltált dühkitörésekre azonban bajos reális társadalmi programot alapozni, ahogy a sulykolt anti-intellektualizmus sem segíti elő ennek felvázolását.

A heroikus győzelmi mítosz másik fedezetűl a regény a nemzet-jellemtan jól bevált sztereotip szemléletmódjához folyamodik. Ennek értelmében a magyarság maga a rejtett őserő, mely csupán cél híján tengődik tétlenül, de mihelyt értelmes célt talál, géniusza győzelmes tettekben nyilatkozik meg. Mint látható, Szabó Dezső regénye éppen abban a vonásában osztozik a kritizált romantikus hagyománnyal, melyet a leginkább kárhoztott vele kapcsolatban: a valóságtól elszakadó, patetikus mitológiában.⁷ Itt megjegyezhetjük, hogy még az életigenlő vitalista metafizika szemléletmódjának képviselőjében sem teljesen konzekvens a regény. Bőjthe János egyik átélt beszédben előadott monológja ugyanis éppen olyan apokaliptikus pusztulásviziót vázol fel, amelyet a regény lapjain lépten-nyomon kritizál az elbeszélő: „Egy új mitológia magyar Herkulese lesz [...] És ha nem lehet s föld, anyag és emberek elfordulnak fajától, mint egy vak Sámson egy végső forradalomba viharozza erejét, lerázza a fenntartó oszlopokat, s pusztuljon a megrabolt faj és azok, akik örökén osztozkodnak.” (434. o.)

Eredeti kérdésfeltevésünkre visszatérve a regény egykorú hallatlan népszerűségének lehetséges okai közül egy világosan körvonalazódott: az agitáló által is mélyen átélt populista retorika.⁸ Ennek lényegét abban látom, hogy ez a beszédmód gyakran reális problémákat vet fel – jelen esetben ilyen a parasztság társadalmi helyzete –, ezekre a társadalmi gondokra azonban korántsem józan, racionális, hanem alapvetően egzaltált, túlfűtött érzelmi válaszokat ad, melyeket igyekszik reális alternatívaként feltüntetni. Ennek az emocionális „politizálásnak” az eszköztárában a végletek szembeállítás, a sarkítás és a leegyszerűsítés a legfontosabb kellékek. Ez a retorika igyekszik elhitetni, hogy minden társadalmi probléma megoldását megtalálta egyetlen egyszerű formulában. A sokkoló társadalmi krízis után mindazoknak, akik a kábult ország csodát váró, csodában reménykedő részéhez tartoztak, kell-e ennél vonzóbb ígéret? Amit ráadásul az is vonzóvá tesz, hogy az önkritika hangjánál sokkal erősebben hangzik fel benne a mások, az idegenek felelősségét felelőlegesen vád. Kétségtelen, hogy a nagy kudarcok után a legnépszerűbb szerep az áldozaté.

Irodalom

Féja Géza (2002): Szabó Dezső. In: *Az elsodort író. In memoriam Szabó Dezső*. Nap Kiadó, Budapest.

Fülep Lajos (é. n.): *Szabó Dezső regénye*. <http://epa.oszk.hu/00000/00022/nyugat.htm>

Gombos Gyula (1975): *Szabó Dezső*. Püski Kiadó, New York.

Juhász Gyula (2002): Szabó Dezsőhöz. In: *Az elsodort író. In memoriam Szabó Dezső*. Nap Kiadó, Budapest.

Keresztury Dezső (2002): Az új magyar irodalom útjai. In: *Az elsodort író. In memoriam Szabó Dezső*. Nap Kiadó, Budapest.

Nagy Péter (1964): *Szabó Dezső*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1964, 234.

Németh László (2002): Szabó Dezső. In: *Az elsodort író. In memoriam Szabó Dezső*. Nap Kiadó, Budapest.

Jegyzetek

(1) Két egyetemi lap – az *Iffak szava* és a *Gondolat* – lelkes, elismerő cikket közöl a regényről (Nagy, 1964, 234. o.).

(2) Féja Géza (2002, 251. o.) például még 1943-ban is lelkesen méltatja a könyv revelatív erejét. Ez a viszony az új írógeneráció és Szabó Dezső között azonban korántsem volt ennyire egyenlő, Németh László (2002, 166. o.) 1928-as visszaemlékezésébe például már nagyon disszonáns hangok vegyülnek:

„18. és 24. évem közt Szabó Dezső-párti és Szabó Dezső-ellenes szakaszokra tudom az életem osztani.”

(3) Itt és az alábbiakban a következő kiadásra hivatkozom: Szabó Dezső, *Az elsodort falu*, Csokonai Kiadó, Debrecen, 1989.

(4) Fent már idézett cikkében Németh László (2002, 175. o.) is hasonló kritikai észrevételeket fogalmaz meg: „Kevés új eszmét termelt s az átvetteket is

kihántotta egyéni garanciájukból: a zöld gallyat bunkóvá egyszerűsítette s a fémről kalapácsot csinált.”

(5) Ezt a szempontot Juhász Gyula (2002, 111. o.) nyílt levélként közreadott regénykritikája már 1919-ban felveti: „Kedves kollégám a letiport magyarság féltésében és a jövő akarásiában a haladás, a fejlődés útja nem a faluba vezet.”

(6) Szabó Dezső monográfiusa, Gombos Gyula (1975, 164. o.) is így látja ezt: „[R]egényei kivétel nélkül önvallomások is. Tele vannak lírával, szónoki kitörésekkel, személyes vonzalommal és ellenszenvvel; keserűséggel, gúnnyal, indulattal, sokszor minden művészi áttétel nélkül.”

(7) Az elsodort falu nem csupán az eszmék terén mutatkozik a 19. század anakronisztikus, eklektikus folytatójának, hanem poétikai vonatkozásban is. Az expresszionisztikus szóalkotások ellenére a regény narratív építőelemei korszerűtlenül hagyományosak, gyakran a sokat szidott Hugo és Jókai narratív eljárásainak rontott változataiként hatnak. Fülep Lajos (é. n.) kritikája már korán felhívta a figyelmet erre a jellegzetességre: „Ahogy a tartalomban a valóságlátásra rákerül a megváltó szándék s a vezércikk-tiráda, úgy stílusában a naturalista formákra a romantikus és bombasztikus formák. Ami nem szokatlan kombináció. Zolában is jó adag Victor Hugo rejlett. Ez a fajta naturalisztikus-romantikus mismás, mely egyike a világ legszerencsétlenebb keresztezéseinek, uralkodik végig *Az elsodort falu* stílusán. Szerencsétlen mismás, mert sem naturalizmusnak, sem romantikának nem igazi, még kevésbé igazi az, ami a kettőből fajzik. Lefelé: annak a naturalizmusnak az igazsága csak a descripcióig terjed, és fölfelé: ennek a romantikának a romantikussága csak a nagyotmondásig.” Az apologetikus beállítottságú monográfus, Gombos Gyula (1975, 163. o.) a kortárs kritikus szakaz-

musával ellentétben tárgyilagosan ír Szabó Dezső regénypoétikájának avított voltáról: „Szabó Dezső, a regényíró, a műfaj jellege, formája és stílusa dolgában, nemigen lépett ki a tizenkilencedik századból. [...] a huszadik századi regény tényleges úttörői nem érdekelték. Amikor elkezdte írni regényeit, Proust első kötetei már kinn voltak, Gide is megírta néhány könyvét, s később már Joyce is dolgozott. Ő azonban épp a regény terén tudott legkevésbé szabadulni a beléivódott tizenkilencedik századtól.”

(8) A népi írókhoz közel álló értelmezők közül többen is a demagógiát jelölték meg Szabó Dezső retorikájának egyik meghatározó elemeként. Németh László (2002, 173. o.) például így fogalmaz: „Hová vezet ez a zseni-próféta felfogás? Az irodalmi demagógiához. Szabó Dezső annyit feszegette, hogy miképpen kell a mai költőnek a szabadverseny-demagógiához idomulni, hogy maga is hozzá idomult. Nincs nála kiszámítottabb, még indulatait is hidegben megrendező írónk. [...] Merev szellem, tehát eleve akarnok. De még továbbfejleszti magában ezt a tettere való akarnokságot. Hatalmi szóval végez ott, ahol érvelni kellene. Epét freccsent, ahol vitázni illik. Ellenfeleiből kőcbabát csinál, s úgy szúrja le őket. Ízlés és lovagiaság nem gátolja.” Keresztury Dezső (2002, 191. o.) hasonló megállapításokat tesz 1931-ben írt cikkében: „Szabó Dezső a tömeghatást, teremtő szenvedélyei diktatúráját akarta, s ha lázas fantáziája új irodalmunk legszuggeralóbb új magyar világképét vázolta is fel, megváltó szeretete lassanként demagógiába, harcos következetessége megalomániás marakodásokba, gazdagon áradó, merész nyelve egy féktelen temperamentum üresen puffogó férfiaskodásába fulladt.”

Gintli Tibor

Erdélyi magyar kisebbségi sorskérdések a két világháború között

Erdély egy olyan régió, amely évszázadokon át a történelmi Magyarországhoz tartozott. A történelmi fordulatok következtében sokáig önálló fejedelemség volt, később a Habsburg-birodalom, majd az 1867-es kiegyezés után az Osztrák-Magyar Monarchia fennhatósága alá sorolódott. Az első világháborút lezáró békediktátumtól számítva – rövid megszakítással, a második világháború után újból – Románia része lett. Sajátos múltja révén szervesen illeszkedik a magyar, román, szász történelembe s az együtt élő népek – román, szász, szerb, horvát, zsidó, ukrán, szlovák, ruszin, örmény – sorsában és kultúrájában mély nyomokat hagyott. A magyar-román együttélés kérdésköre a mai napig polémiaik sokaságát generálja, amelyek leginkább politikai célokat szolgálnak, aktuális érdekekkel dúsítva.

Gazdasági, jogi és kulturális vonatkozások a kisebbségi jogrendszer tükrében

A téma behatóbb megismerését szolgálja a két világháború közötti időszak romániai magyarságát érintő legfontosabb hatalmi-politikai viszonyok, társadalmi aspektusok feltérképezése, górcső alá helyezve az oktatási problémákat és nevelési kérdéseket. A problémák gyökerének vizsgálatának eredménye a korszak politikai, gazdasági és kulturális hátterének alábbi vázlatos ismertetése.

Az erdélyi magyar kisebbség jogi, gazdasági, kulturális helyzetének áttekintése alapján megállapítható, hogy a két világháború közötti időszakban új fordulópontot jelentett két történelmi aspektus: az 1918–1919 közötti politikai-katonai helyzet alakulása és az 1920-as (Románia által 1921. július 26-án ratifikált) trianoni békediktátum (*Botoran* és *Dobrinescu*, 2003). Románia 1919-ben nemzetközi szerződésben vállalta a kisebbségi jogok életbe léptetését. A kisebbségi szerződés olyan előnyöket csillogtatott meg a nem románok számára, mint az általános jogegyenlőség, a szabad nyelvhasználat, a nemzetiségi oktatás, a székelyeknek és szászoknak némi kulturális autonómia, és utat nyitott a kisebbségeknek, hogy jogorvoslásért a Népszövetséghez fordulhassanak.

A vizsgált időszak két román alkotmánya, az 1923. évi 282. számú¹ és az 1938. évi 48. számú² törvény az országot román nemzetállammá nyilvánította, deklarálta a román állampolgárok faji, nyelvi és vallási egyenlőségét, lelkiismereti, oktatási, sajtó-, gyülekezési és egyesülési szabadságát, de nem ismerte el a kisebbségek speciális, kollektív jogait, sőt a nemzeti kisebbségek fogalmát mereven ellenezte. A nemzetközi egyezmények, az alkotmányos jogrendelkezések és a politikai gyakorlat között egyre nagyobb anomáliák léptek fel, s ez jelentős mértékben megbélyegezte a további együttműködést.

Az egységes nemzetállam építésének nagy eufóriájában a román politikai apparátus 1919-től kezdve halmozta a magyar kisebbséget kedvezőtlenül érintő intézkedéseket,

azonban gyulafehérvári nyilatkozataikban erre vonatkozóan nem találunk explicit kijelentéseket. A romániai kisebbségek jogi helyzetét értékelve Nagy Lajos (1944, 49. o.) megállapította, hogy az csupán a románság érdekeit szolgálta.

Az utódállamok a Versailles-i békerendszer kisebbségvédelmi intézkedéseit jórészt kijátszották. Mivel homogén nemzetállamok kialakítására törekedtek, az állampolgárság megadásának megtagadásával vagy megnehezítésével próbálták a kisebbségek létszámát csökkenteni. Fokozatosan leépítették a magyar iskolahálózatot, s igyekeztek akadályozni a magyarok érvényesülését a helyi közigazgatásban. Az újabb telepítési politikával megbontották a határ menti egységes magyar tömböket. A háborút követő földosztásoknál is nemzetiségi szempontokat érvényesítettek (*Balogh*, 2001).

Az 1921-es földreformmal a román kormány tovább gyakorolta jogfosztó politikáját, és az erdélyi magyarság gazdasági téren való elszegényedése mellett tette le a voksát. Ezt igazolja az a tény is, hogy a földreform alkalmazásával a román állam a magyar egyházak 371 614 hold birtokából 314 197 holdat, vagyis a birtokállomány 84 százalékát elvette (*Bíró*, 2002). Ez a kisebbségellenes intézkedés rányomta bélyegét a magyar történelmi egyházak működésére is, ugyanis birtokaik biztosították a felekezeti oktatás támogatását és fenntartását. Különösen nagy szükség lett volna a további anyagi keret biztosítására az 1920 utáni időszakban, amikor az állami iskolák sokaságát „románosította” Bukarest, az államhatalom centruma. A politikai intézmények és vezetők nélkül maradt magyar kisebbség tehetetlenül és tanácstalanul tapasztalta a jövőbeli sorsát meghatározó történelmi eseményeket. *Kós Károly* (1928, 277. o.), a szellemi élet jeles képviselője a zátonyra futott kisebbségi magyarok helyzetéről nagyon élesen fogalmaz: „A négy esztendő háborúban megvertezt, megtizedelt, megcsalt és aztán megriasztott nép, mint bottal széjjelvert nyáj húzódott be vackába. A régi vezetők, akiknek kezéből hirtelen hullott ki a hatalom, és akikre reá fenyegetett a vagyon elvesztése is, nyugtalanul keresték a maguk külön módján a menekülésnek inkább titkos, mint nyílt kijáróit. A munkástömeg fogcsikorgatva nyögte kegyetlenül jól sikerült letörése szegényét, és mint láncravert farkas, nyalogatta még vérző friss sebeit. A polgárosztály bután bámult bele ismeretlen jövőjébe, és végül a régi államok gazdájukvesztett, utcára került páriái, a tisztviselők éhesen, kétségbeesetten, utolsó reménységükkel sűrű, sötét rajokban szállották meg nap-nap után a hosszú-hosszú repatriáló vonatokat”

Az előre még csak provizórikusnak tűnő hatalomváltás, majd a rá nehezedő politikai súly hatására közel négyszázezer magyar kényszerült válaszut el. A székelység életének nyomorba sodrásáról tanúskodnak a román gazdaságpolitika által különleges módon értelmezett és végrehajtott adótörvények is. *Bíró* (2002) feljegyzéseiből tudjuk, hogy a román pénzügyminisztérium hivatalos kiadványa szerint 1924–26 között Erdélyben 72 százalékos volt az adóemelkedés. Különösen Csíkban 76 százalékos, Udvarhely megyében 86,5 százalékos, Háromszék megyében 110 százalékos növekedést jegyeztek. A kilátástalan helyzetet még inkább súlyosbította az a tény, hogy kisajátították a székely erdő- és legelőbirtokosságok vagyonának nagy részét, noha ezeknek eredete az ősi vagyonszövészekben gyökerezik, és sok székely család egyetlen jövedelmi forrása volt a közbirtokosságból őt illető részarány.

A székelység tehát folytatta korábban megkezdett lépéskényszerét, s a régi román királyság területére (legtöbbjük Bukarestbe) vándorolt. Azonban nemcsak román területekre kényszerült vándorolni a kisebbségi sorssal megbélyegzett erdélyi magyar lakosság, hanem a megmaradás egyre zsugorodó reményével, riadtan menekült, repatriált Magyarországra is (*Rădulescu és Motru*, 1996). Az asszimiláció és politikai hatások következtében az utódállamokban megkezdődött a magyarok arányának csökkenése. A repatriálók nagy része értelmiségi volt, s ez nehezítette a helyben maradt magyar kisebbség kulturális és politikai szerveződését. Az oktatási rendszer átalakítása révén egyre csökkent az értelmiségi utánpótlás. A tényeket pontosan bizonyítja az 1930-as

erdélyi népszámlálás is, melynek adatai szerint 1 480 712 fő kisebbségi magyar ajkú lakos élt Erdélyben, ezek harmada Székelyföldön, negyede az erdélyi városokban és közel negyede a határ mentén (Köpeczi, 2005).

Az impériumváltozás markánsan befolyásolta a munkásság és iparosság helyzetét is. A kötelező nyelvvizsga sikertelensége kiváló ürügyként szolgált az állami intézményekből való elbocsátásra. 1934-ben a hatalmát gyakorló Nemzeti Liberális Párt egyik intézkedésének köszönhetően olyan törvényt léptettek életbe, mely kötelezte a gazdasági, kereskedelmi, ipari és egyéb magánjogi társaságokat, hogy az általuk alkalmazott tisztviselők, műszaki vezetők, munkások és napszámosok minimum 80 százalékos arányban, míg a végrehajtó és felügyelő bizottságok legalább 50 százalékban román anyanyelvűek legyenek (Bíró, 2002). A hely- és utcaneveket a többségben magyarok lakta helyeken sem lehetett magyarul kiírni még a publikációkban sem.

A kisebbségek további hátrányait csak fokozta, a kiszolgáltatottság és jogfosztottság érzését rendkívüli módon táplálta az anyanyelv használatának korlátozása és a magyar szimbólumok használatának tiltása. Az 1928. február 25-i³ anyakönyveztetési törvény értelmében a magyar kereszt- (utó-) neveket csak román változatban lehetett anyakönyveztetni. A piros-fehér-zöld színek használata (zászlók, kokárdák, szalagok) nemcsak tiltás tárgya volt, hanem általában minden román kormány szigorúan büntette. A román kormány megtorló intézkedéseinek folytatásaként ledöntötték, illetve eltüntették a magyar történelmi személyiségek szobrait. Ennek az antihumánus cselekedetnek következményeként tűnt el Marosvásárhelyen Petőfi szobra, Nagyszalontán a Kossuth, Kolozsváron a Széchenyi és az aradi vértanúk emlékére állított szobor- és szoborcsoport. A trianoni békeszerződés aláírása után az erőszakos románosító nemzetpolitika hatására sorra jelentek meg a „Csak románul beszéljenek!” feliratok a közintézmények és hivatalok falán.

A kisebbségek anyanyelvének használatát tiltó sorozatos akciókat tetőzte az 1936. március 27-től életbe lépett új közigazgatási törvény, amely már egyenesen szigorú és megtorló intézkedések egész sorát írta elő az anyanyelv használatáért. 1938-ban az Európa politikai színterén bekövetkezett változások, a gazdasági nehézségek hatására megszületett a Kisebbségi Statútum, amely kevés jelentőséggel bírt (Pomogáts, 1994). Némi elenyésző változás az anyanyelvhasználat terén 1938 után volt észlelhető, de ezt a sürgető intézkedést is csupán külpolitikai érdekek hatására hozták meg.

Ujabb történelmi fordulópontként jegyezzük 1940. augusztus 30-át, ugyanis ekkortól Erdélyben valóságos népvándorlás vette kezdetét, amely kétirányú volt: Észak-Erdélyből a románok, Dél-Erdélyből a magyarok kerekedtek föl és indultak az új határvonal felé. Az erdélyi menekültek önként vagy a román hatóságok nyomására tömegesen választották ezt a kiutat, minek hatására a második bécsi döntés időpontjától 1944 februárjáig mintegy 200 000 romániai magyar hagyta el az országot, és menekült vagy települt át az akkori Magyarország területére (Balogh, 1999).

Megjegyzendő szakirodalmi források alapján, hogy a két világháború között az erdélyi magyarság összesen 47 alkalommal tett le panaszt a Nemzetek Szövetségéhez, amelyek közül a legtöbb egyházi és iskolai (13) ügygel, illetve az agrárreformmal (12) volt kapcsolatos. A kisebbségi sorskérdés többnyire pusztába kiáltó szóként hatott, ezt méltán igazolja, hogy a 47 beadvány közül 28 esetben semmi, 19 esetben némi, de nagyon csekély eredményt regisztráltak. Az 1922-ben megalakított Országos Magyar Párt az általa támogatott csoportokkal időnként megkísérelte, hogy az 1919. évi kisebbségvédelmi szerződés alapján a Népszövetséghez fordult vagyoni jogi és oktatásügyi sérelmekkel. Ezen a fórumon a román kormány képviselői politikai presztízskérdésként kezelték az ügyet, és arra törekedtek, hogy bebizonyítsák a kérelmezők panaszainak megalapozatlanságát (Jakabffy, 2005).

A mai kor szemüvegén keresztül vizsgálva a problémát, élve a magyar nyelven való szabad szólás jogával, megállapítható, hogy a két világháború közötti időszakban a

romániai kisebbségvédelmi jogrendszer kevés relevanciával bírt. Az általános jogoktól megfosztott magyarság naponta szembesült a sérelmek halmazával: sokakat megfosztanak állampolgári jogaiktól, a magyar munkavállalóknak megnehezítik vagy lehetetlenné teszik bizonyos állások betöltését, az oktatás és kommunikáció nyelvüként a román követelik, a magyar nyelv adminisztratív úton való használatának korlátait szabják, miközben a kulturális életet igyekeznek megbénítani, az agrárreform hatására elsősorban magyar közép- és nagybirtokosoktól, az egyházaktól tulajdonítják el a földeket, az elrománosítás érdekében szigorú névelemzést alkalmaznak, és létrehozzák a kultúrzonát. A magyarellenes intézkedések miatt többezres tömeg menekült az országból.

Az erdélyi magyar nyelvű oktatás helyzete a két világháború között

A vizsgált időszakban meghatározó befolyással bírt az ország élén álló román jobboldali pártok kisebbség- és iskolapolitikája, amely tulajdonképpen a háború előtti időszak folytatásaként könyvelhető el. A kisebbségi sorssal küzdő erdélyi magyarságnak 1919 után az oktatás terén is számottevő kihívással kellett szembenéznie. Történelmi katalizmaként könyvelhető el az a tény, hogy a román hatalmi elit a nem állami oktatást ellenérzéssel kezelte, végül pedig a nemzeti kisebbségek anyanyelvi iskoláit felszámolásra ítélte. Nagy-Romániában tehát az erdélyi magyar nyelvű oktatás nagy fordulat után a felekezeti iskolákra redukálódott, ezernél több magyar tannyelvű állami népiskola szűnt meg. Az állami segélyektől teljesen és vagyonuk nagy részétől is megfosztott történelmi egyházakra nagy felelősség hárult, s a fenntartás érdekében meghatározó lépésekre kényszerültek. Ennek a folyamatnak az előrelépését mindinkább segítette a Kormányzó Tanács 15 673/1919. számú rendelete, minek alapján a kisebbségek egyházai több iskolát hoztak létre, s így jelentősen megnövekedett a magyar felekezeti iskolák száma (Fazakas, 2009). A kedvező intézkedés a gyulafehérvári határozatokban foglalt kisebbségi jogok hatására született, azonban a Kormányzó Tanács rövid ideig tartó működése miatt nem volt hosszú életű.

Az állami oktatást egységesen először az 1924. július 26-i törvény⁴ szabályozta. A sovinszta Anghelescu nemzetnevelési miniszter által kiadott törvény elsősorban a felekezeti iskolahálózat szétbontását célozta. Elgondolkoztató, hogy a magyar gyerekek jelentős része román iskolába kényszerült, s a felekezeti iskolák sorozatosan veszítették el nyilvánossági jogukat. A rendelet értelmében kötelezővé vált a román nyelvű oktatás, és megalakultak a kultúrzonák, amelyek a kisebbségek asszimilációját sürgették. A renitens lépés következményeként a kultúrzonákban működő állami iskolákba más vidékről származó, román nyelven beszélő tanítókat telepítettek át jelentős premizáció fejében. Ajtay (1924) szerint Erdély területének 46 százaléka (Bihar, Szilágy, Szatmár, Máramaros, Maros-Torda, Torda-Aranyos, Csík, Háromszék, Udvarhely vármegyék) a sovinszta küldetéstudat és az anyagi előnyöket preferáló „misszionárius” tanítóság élettere lett. Az 1925-ben megjelent Magánoktatási törvény⁵, amely a felekezeti iskolákat is a magániskolák közé sorolta, s kötelezőként szabta meg a román nyelven való oktatást, egy következő lépésként definiálható az oktatáspolitikai kérdéskörben. A magyar nyelvű szakközépiskolák száma is lényegesen lecsökkent ebben az időszakban. Jogsértő intézkedés volt a Bakkalaureátusi törvény (1925) is, melynek értelmében a líceumot végzeteknek román nyelven kellett érettségi vizsgakötelezettségeiket eleget tenniük. A bakkalaureátusi sikertelenségről hitelesen tudósít az *Erdélyi Iskola* neveléstudományi folyóirat hírvonatának közleménye: „A gyulafehérvári latin szertartású római katolikus püspök fennhatósága alatt fennálló főgimnáziumokból 92 tanuló jelentkezett a szeptember havi érettségi vizsgálatokra, s ezekből mindössze 9 szerzett képesítést. Volt iskola ahol egyetlen tanulónak sem sikerült eredményt elérni”⁶ Az új érettségi törvény életbe

A vizsgált időszakban a magyar nyelvű oktatás a felekezeti iskolák fennhatósága alá tartozott.

Az 1924. évi 161. sz. Állami Elemi Oktatási Törvény a kultúrzonák létrehozásával csak kulminálta a román nyelvű oktatás kötelezővé nyilvánítását. A bakkalaureátusi és magánoktatási törvény bővítette a diszkriminatív intézkedések sorozatát, melyek sorában a román nyelven való továbbtanulás kényszerét említjük.

A problémát összevetve a jelenlegi állapottal elmondható, hogy a mai romániai oktatásügyi rendszert még mindig a reformelgondolásokkal tarkított, útkezeséssel és útvesztőkkel teli, disszonánsan változó arculat jellemzi. Vajúadását a 20 éve készülő tanügyi törvény megreformálása is határozottan jelzi, amelyben találunk némi kedvezményeket a kisebbségi oktatásra vonatkozóan is.

lépése tehát megnehezítette a nem román anyanyelvű diákok egyetemre való bejutását, mélyrehatóan gátolta az értelmiségi utánpótlás gyarapodását.

A középiskolai oktatást szabályozó törvény megjelenése 1928-ban⁷ még inkább nyomatékosította a román nyelven való tanítás-tanulás szigorítását: a román nyelven való tanulást kötelezővé tette, míg a magyar nyelven való oktatás csak fakultatív tárgyként volt művelhető (Nagy, 1944). Említésre méltó, hogy az 1930–31-es tanévben Erdély-szerre 23 magyar nyelvű, alapítványi vagyonuktól megfosztott felekezeti polgári iskola, 17 líceum, 7 tanítóképző, 4 felsőkereskedelmi és 4 gazdasági téli iskola működött. Az 1930–35-ös tanévben 2609 fiatal tanult középfokú magániskolában, 3645-en pedig a román tannyelvű középfokú oktatást választották. Megfogyatkozott a szakmunkásképzés is a hiányos iskolahálózatnak köszönhetően, csökkent az iparos- és kereskedőszakember-képzés, a tanonc-képzés csupán a gyárakban és kisebb műhelyekben folyt, román nyelven (Köpeczi, 1989).

Az 1933-tól kormányzásra kerülő Nemzeti Liberális Párt hasonló magyarellenes intézkedései továbbra is befolyásolták az oktatásügy helyzetét. A továbbtanulásnak is számos akadálya regisztrálható ebben a periódusban. A nyilvánossági jogukat egyre inkább elvesztő felekezeti középiskolák a tanügy periferiájára kerültek. Az 1944-ig terjedő időszakban egyre inkább csökkent az állami iskolákban működő magyar tagozatok vagy az önálló igazgatású magyar tannyelvű állami elemi iskolák száma. Meg-

jegyzendő, hogy az 1933-as tanévben a 4295 állami iskolából 427 magyar volt. Az iskolák tömeges megszüntetésére utaló adatok szerint Udvarhely megyében 1932-től 1937-ig összesen 74 magyar iskolát vagy tagozatot szüntettek be. A döntő többségben magyar lakosságú Csík megyében egyáltalán nem volt magyar nyelvű oktatás (Diószegi és R. Süle, 1990). A hivatalos feljegyzések szerint az állami óvodák tannyelve is román, a magyar felekezeti óvodák száma csupán 18 volt ebben az időszakban. Az események hatására egyre több magyar anyanyelvű gyermek kényszerült román nyelven működő intézményt választani. Mikó Imre (1998, 119), utalva a hátrányos helyzetre, megjegyzi, hogy ahol csak román nyelvű elemi iskola működik, a gyermekek keverten beszélnek a nyelvet, s az írást és az olvasást is csak félig tanulják meg. Az ügy következményeit hangsúlyozva Böződi György (1982) 1937-ben megállapítja, hogy a magyar gyermekek a teljesen román állami iskolában még a nevüket sem tanulják meg magyarul leírni.

A kisebbségi magyar iskolaügy rombolását szolgálta az az intézkedés is, melynek hatására az 1938-ban kinevezett 5600 állami tanító között csupán 19 magyar anyanyel-

vü dolgozhatott, a 436 állami középiskolai tanár között mindössze 4 magyar anyanyelvű volt, míg a középiskolai szakoktatásban kinevezett 94 mester között csupán egyetlen vallotta magát magyarnak (Bíró, 2002). A diszkriminatív intézkedések sorozata miatt a királyi Románia oktatási rendszeréről általánosságban elmondható, hogy túlközpontosított, egyházellenes és erőteljesen nacionalista volt.

Összegzésként megállapítható, hogy Erdély oktatásügye nehezen lenne értelmezhető a korabeli nemzetiségi viszonyok és az ezeket befolyásolni akaró románosító nemzet- és oktatáspolitikai vonatkozások felvázolása nélkül. A kisebbségek elleni harc áthatja a román oktatáspolitikát és eltorzítja az akkori szerkezetet. Igazi voluntarista szerkezet-átalakítás egy konkrét céllal: az asszimiláció előmozdításával. Ennek eredményeként elmondható, hogy az adott korszakban az erdélyi tanügyre a jól követhető, gyökeres fordulatok sorozata jellemző, amelyek részben Erdély sajátos geopolitikai helyzetéből adódtak: az elmúlt századok során mint régió különböző államokhoz tartozott, és ezért be kellett illeszkednie azok tanügyi rendszerébe.

Összefoglalás

A megkísérelt történeti kitekintő tükrében a két világháború közötti időszak romániai magyarságának valós helyzetével szembesülünk. A probléma hátterére vonatkozó szakirodalmi elemzések alapján megállapítható, hogy a vizsgált időszakban meghatározó befolyással bírt a Közép-Európára jellemző nacionalizmus, amely lényegesen determinálta a román nemzetiségi politikát. A kisebbségek helyzete kontradiktórikus a nacionalista propaganda és a jogsértő korlátozások következtében. A gazdasági élet szempontjából meghatározó volt a tulajdonviszony, amelyet a román hatóság földreformhoz kapcsolódó intézkedései gyökeresen próbáltak megingatni.

Az erdélyi kisebbség oktatásügyét, intézményrendszerét vizsgálva, e részproblémára vonatkozó kérdések áttanulmányozása arra enged következtetni, hogy a magyar egyházak válságos állapotának ellenére az egyházi iskolahálózat, az egyház jelentős szerepet vállalt az oktatás- és nevelésügy terén, s szabadabb keretek között működhetett, mint a későbbi korokban. Az anyanyelv használatát tiltó diszkriminatív intézkedések a kíméletlen románosítás eszközeként, törvényes keretekben nyertek értelmezést, s így gyökeresen gátolták a magyar nyelven való tanítás-tanulás lehetőségét, kibontakozását. Történeti nézőpontból is fontosnak tartom demonstrálni, hogy az azóta eltelt társadalmi rendszerek forгатókönyvében 1989-ig nem változott lényegesen az erdélyi magyarság iskolaügyének viszonytárságos helyzete. Az utóbbi húsz év alatt elkészült tanügyi törvény receptálását illetően elmondhatjuk, még mindig szükség van a revideálásra.

Irodalom

- Ajtay András (1924): A kultúrzóna. *Magyar Kisebbség*, 15–16. sz. 615.
- Balogh Béni (1999): Az erdélyi magyar menekültkérés 1939 és 1944 között. *Regio*, 3–4. sz. 243–266.
- Balogh László (2001): *Románia története*. Aula Kiadó, Budapest.
- Bíró Sándor (2002): *Kisebbségben és többségben. Románok és magyarok 1867–1940*. Pro Print Könyvkiadó, Csíkszereda.
- Botoran, C. és Dobrinescu, V. F. (2003): *Istoria românilor*. VIII. România întregită 1918–1940. București, Editura Enciclopedică.
- Bözödi György (1982): *Székely bánja*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Diószegi László és R. Süle Andrea (1990): *Hetven év. A romániai magyarság története 1919–1989*. Magyar-ságkutató Intézet, Budapest.
- Fazakas István (2009): *Tanügyi rendszerek Erdélyben a XIX–XX. században*. Pallas-Akadémia Kiadó, Csíkszereda.

Jakabffy Elemér (2005): *Kisebbségi sorskérdések*. Kriterion Kiadó, Kolozsvár.

Köpeczi Béla (1989): *Kitekintés: Erdély útja 1918 után. Erdély rövid története*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Mikó Imre (1998): *Az erdélyi falu és a nemzetiségi kérdés*. Pro Print Kiadó, Csíkszereda.

Nagy Lajos (1944): *A kisebbségek alkotmányjogi helyzete Nagyromániában*. Erdélyi Tudományos Intézet, Kolozsvár.

Pomogáts Béla (1994): Katolikus autonómia Erdélyben. *Erdélyi Magyarság*, V. 18. sz. 12–14.

Rădulescu–Motru, C. (1996): *Etnicul românesc, Naționalismul*. Editura Enciclopedică, București.

Jegyzetek

(1) *Monitorul Oficial*, 1923. III. 29./282. sz. t.

(2) *Monitorul Oficial*, 1938. II. 27/48. sz. t.

(3) *Monitorul Oficial*, 1928. II. 25., 44. sz.

(4) *Monitorul Oficial*, nr. 161/1924: Lege Asupra Învățământului Primar Al Statului (Az állami elemi iskolai oktatás törvénye).

(5) *Monitorul Oficial*, nr. 283/1925: Lege Asupra Învățământului Particular (Magánoktatási törvény)

(6) *Erdélyi Iskola*, 1933/34, 7–8. sz. 64. o.

(7) *Monitorul Oficial*, nr. 105/1928: Lege Pentru Învățământul Secundar (Középfokú oktatásról szóló törvény)

Portik Erzsébet-Edit

A környezeti nevelés szerepe a környezettudatos magatartás formálásában

Az ENSZ, a Fenntartható fejlődés johannesburgi konferenciáján a 2005-2014-ig tartó szakaszt a fenntarthatóságra nevelés évtizedévé nyilvánította. Ez önmagában is jelzi, hogy sürgetően szükség van az oktatásban a fenntartható fejlődés, a környezeti nevelés gyakorlatának megvalósítására, elterjesztésére. A Földünket fenyegető környezeti problémákat csak hatékony és céltudatos neveléssel, a jövő generációinak, a környezeti erőforrások jövőbeli használóinak, kezelőinek megnyerésével lehet megoldani.

A környezeti nevelésnek fontos szerepe van a környezet megóvásához szükséges elhivatottság kialakításában, segít a környezettel kapcsolatos problémák felfedezéséhez és azok megoldásához szükséges készségek elsajátításában, az elsajátított ismeretek felhasználásában (Nagy C., 2008). Nagy szerepet játszik abban, hogy a tanulók megismerjék a fenntarthatóság fogalmát, fejleszti a környezetvédelmi tudatosságukat, a természettel való jó kapcsolat kialakítására ösztönözi őket (Dopico és Garcia-Vazquez, 2011; Bonnett és Williams, 1998). Ahhoz, hogy a környezeti nevelés alapvető céljait elérjük, azaz környezettudatosan élők, a fenntarthatóságot szolgáló megoldásokat keresők, állandó fejlődésre képes tanulókat neveljünk, szükség van pozitív élményt nyújtó, szabad aktivitásra épülő, önálló problémamegoldásra ösztönző környezetnevelési programokra (Nagy C., 2008; Carleton-Hug és Hug, 2010; Grodzińska-Jurczak, Bartosiewicz, Twardowska és Ballantyne, 2004; Monroe, 2010).

A környezettudatos magatartás, a környezettel és a környezet problémáival kapcsolatos ismeretek, a környezet megóvását célzó attitűdök, készségek és a környezet megóvása érdekében történő cselekvésre való hajlam képezik a környezeti nevelés legfontosabb tényezőit (Lichtveld, 2010).

Ökológiai tudatosság

A civilizáció fejlődése során az embernek a természethez való kapcsolata változásokon ment keresztül. Ez a viszony három szakaszra bontható (Kohák, 1997, idézi Lányi, 2000).

A első szakasz volt a kultúra hajnalán, a vadászó-gyűjtögető életmóddal együtt járó természetközelség megtapasztalása, ami a természettől való félelemmel jár együtt. Ez a természetfelfogás nem harmóniára törekedett a természettel, csak arra, hogy a természet megadja azt, ami az emberek számára szükséges. Környezetének ismeretére a pusztá túlélés miatt volt szüksége az embernek (Bas, Tekso és Ertepinar, 2011).

A mezőgazdaság megjelenésével eltűnt ez a fajta felfogás, és kezdetét vette a második szakasz. A föld a gazda tulajdona lett, ahol az ő törvényei és akarata érvényesült. Minél nagyobb lett az ember szükséglete, minél bonyolultabb, hatásosabb módszerekkel tudta igényeit kielégíteni, annál nagyobb szeptet hasított ki a természetből. A gazdálkodó tár-

sadalmak természetfelfogásában a természet épp ezért kimeríthetetlennek tűnik. A természetnek alárendelt emberből a természettel egyenrangú partner lesz.

A harmadik szint az ipari, fogyasztói társadalmak természetfelfogása. A partnerségből hamarosan fölöttiség lett, az ember már természet fölöttinek érzékeli magát, a természetre csak kimeríthetetlen nyersanyagforrásként tekint (*Huang és Chang, 2003*). Az ember igénye, hogy újabb földterületeket hódítson meg és használjon ki, a természeti erőforrások drasztikus csökkenését, a szennyező anyagok olyan mértékű felhalmozódását eredményezte, ami bármikor ökológiai katasztrófához vezethet (*Niklanović és Miljanović, 2008*). A fejlett civilizációkban a természet, az élőlények már nem partnerek, hanem a gazdasági haszonszerzés tényezői (*Fien, 1999, idézi Havas, 1999*). Mindhárom természetfelfogás a természetet korlátlanul fogja fel (*Molnár, 2009*).

Ökológiai elméletek az ember és környezete kapcsolatáról

A környezeti nevelés alakulását nagyban befolyásolták az ember és környezete viszonyával kapcsolatban kialakult ideológiák, nézetek.

A humanista vagy antropocentrista felfogás abból indul ki, hogy a természet óvása által az ember önmagát védi meg. A környezetnek itt nincs semmiféle belső értéke. Az ember kiemelése a természet leértékelődését vonta maga után. A korszak vezető elve az ember természet feletti uralmának érvényesítése (*Balog, 2005*).

A mélyökológusok igyekeznek a természet szabályait és ritmusát szem előtt tartva, nem azzal szembehelyezve vizsgálni az emberi életmódot. Ugyanakkor nem hagyatkoznak pusztán a tudományos ökológiai ismeretekre, hanem értékelik az érzelmeken és megérzéseken nyugvó tudást is. A környezeti neveléssel foglalkozó pedagógusok többsége is követi ezt a szemléletmódot (*Fűzné Kószó, 2002*).

A Gaia-elmélet azt vallja, hogy a Földet úgy kell tekinteni, mint egy nagy organizmust, amelynek működése hasonlít az élő szervezethez. Minden alkotóeleme és rendszere kiveszi a részét a bolygó szabályozásából és egyensúlyban tartásából, fenntartva ezzel az élet jelenlegi folyamatait. Ennek a bonyolult szabályozórendszernek a működése biztosítja a bioszféra egyensúlyi állapotát. A Földet érő tartós és drasztikus hatások (stresszhelyzetek) felboríthatják az önszabályozó folyamatokat, az egyensúlyi állapot oly módon változhat meg, hogy maradandó károsodás jöhet létre bolygónkon (*Lovelock, 1989, idézi Fűzné Kószó, 2002*).

A fenntartható fejlődés elméletének hívei kidolgoztak egy olyan gazdaságfejlesztési modellt, amely megőrzi a természeti erőforrásokat a következő generációk számára is, anyag- és energiatakarékos termeléssel, a megújítható energiaforrások hasznosításával, a fogyasztás ésszerű módosításával. Ebben a folyamatban a világ nemzetei olyan fejlődés szereplőiként jelennének meg, melynek eredményeként az egyre növekvő létszámú emberiség oly módon használná a természeti erőforrásokat, hogy az fenntartható lenne a jövő nemzedék számára is (*Pearce, Markandya és Barbie, 1989, idézi Fűzné Kószó, 2002*).

Környezettudatos magatartás

A környezeti problémák felismerése, okainak megértése még nem elegendő, a problémák megoldásához annak érdekében tenni akaró, elkötelezett, környezettudatos állampolgárookra van szükség (*Véga, 2006*). A környezeti nevelés alapvető célkitűzése, hogy a társadalom és a természet fenntarthatósága céljából kialakítsa az emberek környezettudatos magatartását. Ez a korábbiaktól eltérő viszonyulásokat, irányultságot igényel. Más és új értékrend elfogadását, olyan cselekvési és döntési képességeket, amelyek az

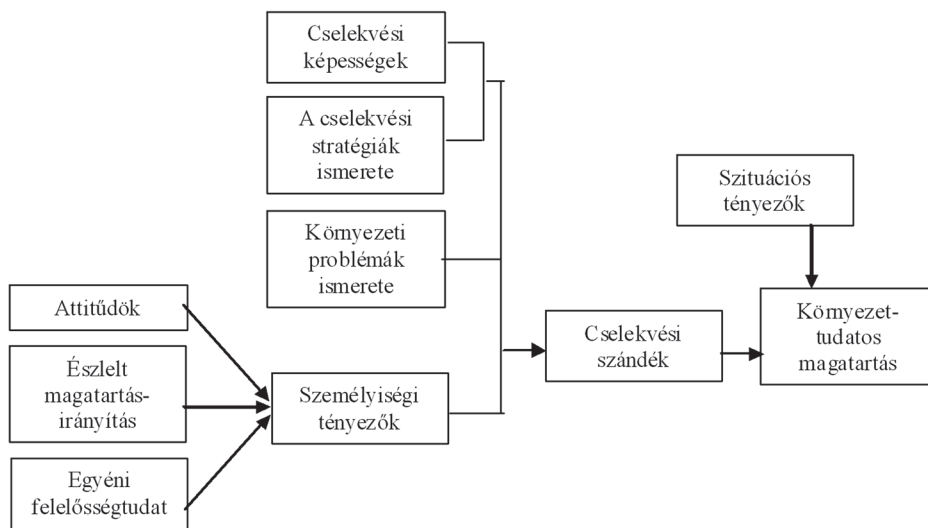
emberek életvitelének tudatos megváltoztatását eredményezik (Molnár, 2009). A környezeti nevelés alapfeladata tehát a környezettudatosság, a környezettudatos magatartás fejlesztése, az értékrend, az attitűd és az érzelmi viszonyulások formálása, valamint a környezetről-társadalomról kialakítható tudás bővítése (Mikházi, 2006; Thiengkamol, 2011). Mindez leginkább kisgyermekkorban alakítható ki, amikor a gyerekek még fogékonyak a környezet hatásaira, befogadóbbak a környezeti nevelés elemei iránt, könnyebben kialakítható bennük a környezettudatos magatartás (Sadik és Sari, 2010).

A környezettudatosságot olyan magatartásformaként lehet definiálni, amely az egyén vagy a szervezet felelős és aktív szerepvállalásán alapul a környezeti problémák megoldásával kapcsolatosan. Lényegében a cselekvések minőségi jelzője, jellemzője. A környezet tágabb értelmezése szerint a természeti környezeten túl ide értve a társadalmi viszonyokat és a gazdasági érdekeket is, a környezettudatosság a fenntarthatóság megvalósítását megalapozó magatartásforma (Berényi, 2009). A környezeti tudatosság egy olyan életviteli sajátosságot jelöl, amely keretében az emberek, családok jobban odafigyelnek az apró, mindennapos környezeti szokásaikra, az ivóvíz és a hulladék kérdéseire, az élő természettel való kapcsolatra és hasonlókra. Ez az állandó odafigyelés, tudatosság elsősorban attitűdök és érzelmi viszonyulások bázisán nyugszik (Mikházi, 2006).

Két alapvető nézet alakult ki azzal kapcsolatban, hogy tanítható-e a környezettudatosság. Az egyik tábor a környezeti nevelést is elsősorban ismeretek átadásának tartja, azt tekinti alapvetőnek, hogy a jövő generációk tagjai alapos, korszerű tudást szerezzenek. Ennek a tudásnak a birtokában lehet csak elképzelni bármifajta környezeti cselekvést, ezt a tudást át kell adni, közvetíteni kell. Ennek a tábornak a hívei a természettudományok képviselőit tartják fontosnak a környezeti nevelésben (Nahalka, 2007). A másik nézet képviselői is fontosnak tartják a természettudományi, környezettudományi alapokat (Morrone, Mancl és Carr, 2001), de nem ezt tekintik döntőnek. A környezeti ismeretek önmagukban nem elegendők (Mikházi, 2006). A környezettudatos nevelés nem fogható fel ismeretszerzőként, hiszen a környezeti nevelés a mindennapi életvitel, magatartás, szemléletmód megváltoztatására is irányul (Alp, Ertepinar és Tekkaya, 2006). Ők elsősorban a környezeti attitűdöket akarják megváltoztatni, olyan környezettudatos magatartást kívánnak kialakítani, amely globálisan megváltoztatja az embernek a bioszférában elfoglalt pozícióját. Az iskolai nevelésben nem annyira a kemény tananyagok és azok átszarmaztatása fontosak számukra, inkább az attitűdök, az érzések, a környezeti problémákhoz való viszonyulás, a cselekedni akarás (Nahalka, 1997).

A konstruktív pedagógia lehet az az elméletrendszer, paradigma, amely képes lesz alternatív választ adni a két tábor által felvetett kérdésekre. A konstruktív elmélet legfontosabb mondanivalója, hogy a tanuló ember a tudást nemcsak egyszerűen befogadja, hanem létrehozza, megkonstruálja, meglévő és kognitív rendszerekbe rendezett ismeretei segítségével értelmezi is az új információt (Inhelder és Piaget, 1984). Ez a konstrukció a már korábban birtokolt ismeretek, kognitív struktúrák bázisán, alapvetően egy értelmezési folyamatban zajlik. A folyamat eredménye egy olyan tudásrendszer, amely a tanulót adaptívabbá teszi, alkalmasabbá arra, hogy környezetével számára alkalmas módon lépjen kölcsönhatásra (Nahalka, 1997).

A környezettudatosságot értelmezhetjük az egyének, a csoportok és a szervezetek szintjén egyaránt. Ha feltételezzük, hogy a mögöttes értékek globálisak, a fogalom értelmezése a különböző szinteken egységes kell legyen, és vizsgálatukhoz általánosan érvényes modellre van szükség. Az egyik legkomplexebb, a felelős környezeti magatartást leíró modell Hines, Hungerford és Tomera (1986) felelős környezeti magatartási modellje.



1. ábra. A felelős környezeti magatartás modellje (Hines, Hungerfold és Tomera, 1986 alapján)

A fenntartható fejlődés pedagógiája

Az 1992-ben megtartott, környezettel és fenntartható fejlődéssel kapcsolatos riói konferencia óta tudjuk, hogy a gyerekek elismert és fontos szerepet játszanak a fenntartható környezet fejlesztésében. Mivel a környezettel szembeni pozitív hozzáállás gyermekkorban alakítható ki, nagyon fontos szerepe lehet a jövőre nézve a gyerekek és a fiatalok ilyen irányú nevelésének (Kopnina, 2011). Éppen ezért a környezeti nevelés céljainak, feladatainak rendszerszintű, szervezett megvalósítását leghatékonyabban az általános iskolai gyakorlatba lehet beépíteni (Niklanović és Miljanović, 2008).

A 'fenntarthatóság pedagógiája' kifejezés magába foglalja mindazokat a pedagógiai törekvéseket, amelyek célja olyan emberek nevelése, akik képesek fenntartható társadalmat kialakítani és működtetni. A fenntarthatóságra törekvés hosszú távú célja, hogy az emberiség rendelkezésére álló erőforrásokból biztosíthatóvá váljon az emberi társadalom hosszú távú működése (Varga, 2003; Song, Zhou és Zhang, 2011).

A fenntartható fejlődés meghatározásakor három alrendszer kerül egymással szerves kapcsolatba: a környezeti, a társadalmi és a gazdasági rendszer (Musters, Graaf és Keurs, 1998; Abolaji, Oke és Adebajo, 2011; Lehtonen, 2004; López-Ridaura, Masera és Astier, 2002).

A fenntarthatóság fogalmának megértéséhez ezért rendszergondolkodás szükséges, ahol a vizsgálat tárgya (a környezet) integrált rendszerként, azaz egyidejűleg egységes egészként és részekből állóként jelenik meg (Simon, 2009); a természetes összefüggések (általános sémák) képezik az alapját, s a kulturális kötöttségek (speciális sémák) csak az előbbiekre ágyazódva fejtik ki hatásukat (Fűzné Kószó, 2002; Fountin, Koppen és Leemans, 2011). A rendszerek közötti sűrű kölcsönhatásokat az emberek folyamatosan észlelik, értelmezik, és ezért az a nézet válik elfogadottá, hogy a fenntarthatóságot több nézőpontból kell szemlélni (Havas, 2001).

Sajnos ma még mindig erőteljesen érvényesül az a szemlélet, hogy a környezeti nevelésnek elsősorban a környezet és a természet védelmével kell foglalkoznia, és eközben a fenntarthatóság problémaköre – ha közvetlenül nem kapcsolható valamiféle környezeti témához – háttérbe szorul (Vöcsei, Varga, Horváth és Carvalho, 2008).

Attitűd és érték a környezeti nevelésben

Az irányultságot tekintjük az emberi személyiség legdinamikusabb összetevőjének. Az irányultságot, beállítódást leíró szociálpszichológiai elméleti fogalom az attitűd. A személyiség attitűdrendszere a viselkedést befolyásolja, így az attitűdök a magatartás előrelzőiként határozhatók meg, és a megismerésben szűrőrendszert kialakítva van szerepük. Az attitűdök személyiséget irányító hatása interakciók során nyilvánul meg értelmi, érzelmi és viselkedési területeken (Molnár, 2009).

Az emberek azért alakítanak ki attitűdöket, mert ezek hasznosak a társas környezet kiismerésére, megismerésére, és a másokkal fenntartott kapcsolatok kifejezésére is nagy hatással vannak (Katz, 1979).

Az 'attitűd' fogalmára máig nincs egyöntetűen elfogadott definíció. A legáltalánosabb megfogalmazás szerint az attitűd értékelő viszonyulás valamihez (az attitűd tárgyához) (Mező, 2008). Atkinson (2003) az attitűdöket olyan személyiségjellemzőkként írja le, amelyek meghatározzák, hogy a bennünket körülvevő világ különféle dolgaira kedvezően, éppen vagy elutasítóan, ellenségesen reagálunk-e. Az attitűdök mindig konkrétan egyetlen személyre, dologra, eseményre irányulnak.

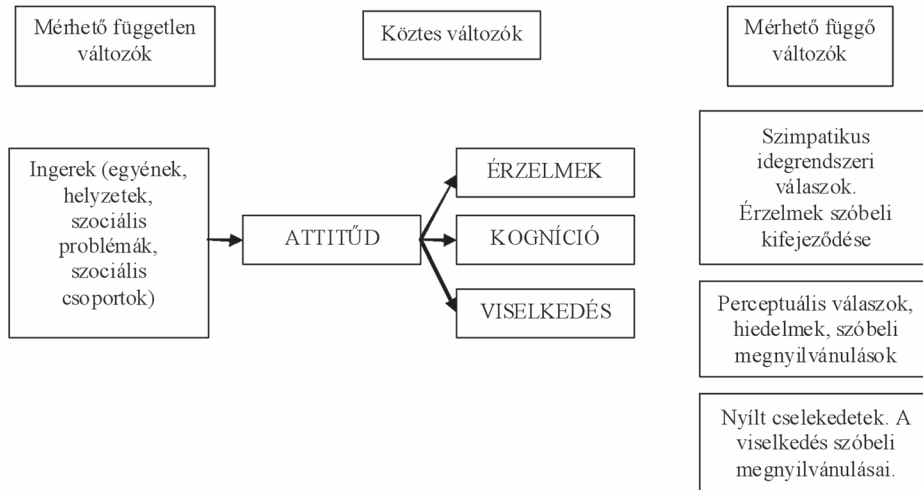
Attitűdnek nevezünk bármely kognitív reprezentációt, amely összegzi egy attitűdtárggyal – önmagunkkal, másokkal, tárgyakkal, cselekedetekkel, eseményekkel vagy ötletekkel kapcsolatos értékeléseinket (Ostrom, 1969, idézi Molnár, 2009). Ezek az értékelések lehetnek kedvezőek, semlegesek vagy kedvezőtlenek. Így az attitűdök lehetnek pozitívak, negatívak vagy semlegesek irányukban is. Az attitűdök különböznek intenzitásukban is, attól függően, hogy az egyén értékelése erős vagy gyenge a kommunikációs folyamatban (annak kódolása, dekódolása során) (Molnár, 2009).

A környezeti attitűd azt jelöli, ahogy az ember az őt körülvevő környezethez viszonyul (Smit, 2009). Ez lehet pozitív vagy éppen negatív irányultságú. Az előbbi törődést, felelősségvállalást, odafigyelést jelent a környezetre, a negatív környezeti hatások minimalizálására törekszik. A negatív attitűd pedig egyfajta nemtörődőséget, az értékmegőrző cselekedetek hiányát jelenti (Havas és Varga, 1998).

Az attitűdöket a tárgyakkal kapcsolatos ismeretek, érzelmi viszonyulások és viselkedések (viselkedési szándékok) építik fel, három komponens mentén: kognitív (ismereti), affektív (érzelmi) és konatív (viselkedési) összetevők (Mező, 2008; Marlowe és Woodrow, 1996; Kaiser, Wölfling és Fuhrer, 1999; Flamm, 2009; Pruneau, Doyon, Langis, Martin, Ouellet és Boudreau, 2006). Ezek az összetevők kísérleti helyzetben függő változóknak felelnek meg (Alp, Ertepinar és Tekkaya, 2006).

A legtöbb attitűd tanult. Amikor az ember megismer egy attitűdtárgyat, felépíti a tárgy kognitív reprezentációját. Ez a reprezentáció a tárggyal kapcsolatos valamennyi kognitív, affektív és viselkedéses információt tartalmazza. Az attitűd kialakulásakor a kialakult attitűd szorosan hozzákapcsolódik az egyén tárggyal kapcsolatos (addigi, meglévő) tudásához, ismereteihez (Molnár, 2009). A kognitív információ az attitűd tárgyával kapcsolatos tények és hiedelmek rendszere: mindaz, amit egy attitűdtárggyal kapcsolatban tudunk vagy tudni vélünk (Mező, 2008). Az attitűdök kognitív összetevője arra vonatkozik, hogy az egyén miképp ítéli meg az attitűdtárgyat, milyen ismeretei vannak róla (Smith

és Mackie, 2004). A kognitív komponensre irányul az attitűd megváltoztatásának egyik stratégiája, az úgynevezett nézetorientált megközelítés (Bandura, 1979). Ennek lényege, hogy az attitűdtárgyról szóló új vagy ismételt információk adásával változtatható meg egy attitűd.



2. ábra. Az attitűd kognitív, affektív és viselkedésbeli összetevői (Rosenberg és Hovland, 1960 alapján, idézi Fletcher, Haynes és Miller, 2005)

Az attitűd affektív összetevője tehát a személynek az attitűdtárgyra irányuló kedvező vagy kedvezőtlen érzéseivel foglalkozik (Smith és Mackie, 2004).

A konatív komponens a személy attitűdtárgyra vonatkozó viselkedési tendenciáival kapcsolatos, az attitűdtárggyal kapcsolatos múlt-, jelen- és jövőbeli viselkedéses szándékok, megnyilvánulások alkotják (Smith és Mackie, 2004).

A környezetről szerzett tudás nem tekinthető a környezettudatos viselkedés elsődleges meghatározójának (Hungerford és Volk, 1990, idézi Varga, 2004). Az ismeret-attitűd-viselkedés modell szerint a környezeti ismeret elsajátítása pozitív környezeti attitűdöt, a pozitív környezeti attitűd környezettudatos viselkedést eredményez. Bár még az ok-okozati kapcsolatok nem tisztázottak: a több tudás okozza a pozitívabb attitűdöt, vagy a pozitívabb attitűd motiválja több ismeret megszerzésére az egyént (Zimmermann, 1996, idézi Varga, 2004)?

Attitűdváltozás a környezeti nevelés hatására

A környezeti nevelés alapvetően nem ismeretek átadása, hanem beállítódások, attitűdök, érzelmi viszonyulások alakítása (Lehoczky, 1998). A cselekedetek irányítása attitűdök révén történik (Allport, 1976, idézi Mező, 2008). Ebből arra következtethetünk, hogy ha az emberek tetteit az attitűdök vezérik, akkor az emberek attitűdjeinek megismerése, ismerete lehetővé teszi a viselkedésük megjósolását. Ez épp azt eredményezi, hogy az attitűdök megváltoztatása lehetővé teszi a viselkedés módosulását is. Az attitűdváltoztatás viselkedésorientált megközelítése keretében a célszemélyt olyan viselkedésre készítik, ami attitűdjeivel szemben áll. Mivel a viselkedés ellentmond a meglévő attitűdöknek, egy ellentétes motivációs állapot jön létre, ami az attitűdváltozás irányába hat (Mező, 2008).

Az attitűdváltoztatás érzelemorientált megközelítése során az attitűdtárggyal kapcsolatos emocionális változásokat legtöbbször klasszikus kondicionálással valósítják meg. Például: „az attitűd és a viselkedés megfordításához vezet, ha a nagymértékben pozitív valenciájú tárgyak az ellenkondicionálás taszító formáiban káros tapasztalatokkal asszociálódnak, vagy pedig ha a lehangoló szubjektív ingereket az érzéketlenítés műveleteiben pozitív módon megerősítő eseményekkel párosítjuk” (Bandura, 1979). Nem beszélhetünk egyértelmű megfelelésről az attitűd és a viselkedés fogalmát elemezve (Johnson és Manoli, 2011), azonban megállapíthatjuk, hogy a viselkedés és az attitűdök közötti kapcsolat meghatározó, két fontos ok miatt. Egyrészt bizonyos körülmények között a cselekedeteink megváltoztathatják az attitűdjeinket. (Például, ha elkülönítve gyűjtünk hulladékot, az segíthet a környezet- és természetvédelemmel kapcsolatos attitűdjeink megváltozásában, különösen akkor, ha ezt nem egyedül, hanem társakkal, kortársakkal, vagy számunkra más fontos személyekkel együtt végezzük.) A második ok, hogy az attitűdök és a viselkedés jóslható kapcsolatban állnak egymással, az attitűdök befolyásolják a cselekvést (sok gyermek csatlakozik az iskolai papírgyűjtéshez, ha azt látják, azt mások is eredménnyel teszik) (Molnár, 2009).

A környezeti nevelés során magas szintű készségek – kritikai gondolkodás, kreatív gondolkodás, integrálókészség és problémamegoldás – fejlesztése valósulhat meg, mivel valós problémákat vet fel, amelyeket tanulmányozni vagy szimulálni lehet. A környezeti nevelést úgy is értelmezhetjük, mint a viselkedés megváltozásával összefüggő készségek és értékek fejlesztését, amelyek szerves részét alkotják az ökológiai műveltségnek (Fűzné Kószó, 2002).

A környezet minőségének megtartása és javítása érdekében különösen fontos olyan tanulási mechanizmusok fejlesztése, amelyek segítenek a diákoknak megérteni a természeti környezet és az emberi – gazdasági, társadalmi és politikai – tevékenységek közötti összefüggéseket, s azt, hogy a problémákat hogyan lehet megoldani. Ebben az értelemben a környezeti nevelés kapcsolatrendszerét biztosít a magas szintű gondolkodási és tanulási készségek fejlesztéséhez (Fountain, Koppen és Leemans, 2011).

A környezeti nevelésnek nagy problémája, hogy egyedül a tények ismerete és az attitűd nem jó előrejelzője a környezettudatos viselkedésnek, és nem változtatja meg az emberek természethez fűződő viszonyát. Az attitűd maga is egy érzékeny és változó okozat, egy következmény, ami nem önmagában letező entitás, így a viselkedésre csak indirekten hat. A személyiség komplex működésének következményeként sajátosan dol-

H. Kopnina (2011) holland gyerekek körében végzett vizsgálatának eredményeként azt állapította meg ezzel kapcsolatban, hogy hiába nőnek fel a gyerekek Nyugat-Európa egyik legsűrűbben lakott országában, ahol a mezőgazdasági fejlesztések hatására az erdők 90 százaléka kiveszett a középkorban, és a gyerekek még nem is láttak erdőt, a környezettel szembeni attitűdjük mégsem negatív. A holland gyerekek nem közvetlen tapasztalatok alapján szerzik meg a környezetvédelemmel kapcsolatos alapvető tudást, hanem a nevelés által. A gyerekek hozzáállását, attitűdjeit a természettel szemben nagymértékben befolyásolja az, hogy milyen társadalomban nőnek fel, milyen a szüleik hozzáállása, milyen mintákat/példákat látnak maguk körül (Kopnina, 2011)

gozza fel a környezetből kapott információkat a szintén sajátos kognitív eszközeivel. Így sem a kutatásban, sem a nevelésben nem az attitűd mint közvetkezmény vizsgálata és formálása a cél, hanem az attitűd közvetlen meghatározói (Varga, 2004).

Az attitűdök mérése közvetlen megkérdezéssel vagy megfigyeléssel történik, melynek során megfigyelik az emberek viselkedését, vagy használhatnak indirekt módszert is (megkérdezik őket körülményeiről, vagyis értékelik fiziológiai válaszaikat). Egy személy verbális beszámolója az attitűdjeiről azonban igen gyenge korrelációt mutat az attitűdtárggyal kapcsolatos valóságos viselkedésével (Mező, 2008). Az attitűd közvetlenül tehát nem mérhető, csak az attitűd megnyilvánulásai, azok azonban közvetlenül és közvetetten is mérhetőek (Dawes és Smith, 1968, idézi Molnár, 2009). A környezeti nevelési munka eredményessége papír-ceruza alapú tesztekkel nehezen megragadható, ez azonban nem jelenti azt, hogy minősége ne lenne nyomon követhető és folyamatosan fejleszthető (Gulyás és Varga, 2006).

A szülők környezettel kapcsolatos attitűdjei, magatartása szerepet játszhatnak, alakítják a gyerekek környezeti attitűdjét és viselkedését, de a gyors kulturális változások, a globalizáció hatására a gyerekek attitűdjei nagy valószínűséggel eltérnek majd a szüleitől. Várhatóan a gyerekek meglévő – és folyamatosan változó – hozzáállása, illetve attitűdjeik hatására új utakat találnak majd a fenntartható fejlődés és a környezet megóvása érdekében az elkövetkező évtizedekben. Tehát az, hogy a gyerekek hogyan fordítják le a maguk számára a környezettel kapcsolatos kérdéseket, és az elméletet hogyan váltják tettekké, fontos következményekkel járhat bolygónk jövőjére nézve (Kopnina, 2011).

A környezeti nevelési programok jelentősége

A környezeti nevelés interdiszciplináris jellegű (Pace, 2003), tartalma beépülhet az általános iskolai tantárgyak tartalmába, akár az állampolgári ismeretek, a természettudományokkal foglalkozó tantárgyak tantervébe, iskolán kívüli foglalkozások témájába egyaránt. Éppen ezért fennáll a veszélye annak, hogy a környezeti nevelés által közvetítendő tudás felaprózódik, felhígul a sok tantárgy tartalmán belül. Ezért lenne szükség intenzív környezeti nevelési programok megvalósítására az eddig kialakult nevelési gyakorlat mellett (Carleton-Hug és Hug, 2010). A környezeti nevelési programok ugyanúgy alkalmat teremthetnek az interdiszciplinaritás megvalósítására az oktatásban, mint a hagyományosan szervezett környezeti nevelési rendszer, azzal, hogy a programok keretében intenzívebb, maradandóbb élményekkel, komplexebb tudásanyaggal gazdagodhatnak a gyerekek.

A környezeti nevelés, különösen a kisgyermekkorban, több, mint csupán a természettudomány oktatása. Ebben a korban a tények és törvények ismereténél fontosabb a közvetlen tapasztalatszerzés. A megfelelő környezeti nevelési programmal el tudjuk érni, hogy a gyermekek fogékonnyá váljanak a természet szépségeire, és kialakuljon bennük a felelősségtudat a természeti környezet iránt. Fontos, hogy a gyermekek megértsék: a természeti környezet minden tagja között kölcsönös egymásra utaltság áll fenn. Nem eléggé hatékonyak azok a környezetvédelmi programok, amelyek csak a környezet veszélyeztetésével kapcsolatos tényeket közlik a közösséggel. Csakis akkor lehet megoldani a környezeti problémákat, ha az attitűdjeink megváltoznak (Wilson, 1994).

A megfelelően szervezett programok kedvező irányban befolyásolhatják a gyerekek környezettel szembeni hozzáállását, környezettudatos magatartását (Dimopoulos, Paraskevopoulos és Pantis, 2008; Smith-Sebasto és Cavern, 2006; Ballantyne, Fien és Packer, 2000). A programok megvalósításához azonban mindenekelőtt megfelelő hozzáállással és tudással rendelkező pedagógusokra van szükség, akik képesek értékelni munká-

juk hatékonyságát, és hajlandóak alkalmazkodni a megváltozott tanítási környezethez (Moseley, Reinke és Bookout, 2002).

Az oktatási folyamatba beépített környezeti nevelési program várhatóan lehetőségeket nyújt a diákok számára, hogy gyakorolják a felelős állampolgár készségeit is (Füzéné Kószó, 2002). Ezzel az iskolai tanulási színtér kitágul, gazdagodik, az iskola betagoódik az őt körülvevő társadalomba, és a partnerségek, együttműködések képviselik a felelősség megosztását (Nagy C., 2008).

A természetes környezetben való tanulás és az élmény szerepe a tanulási folyamatban

A természetet legeredményesebben a természetben lehet megismerni (Czekuš, 2002). Az érintetlen természettel való találkozás kora gyermekkorban kulcsfontosságú jelentőséggel bír, a környezeti értékek megóvására való hajlam kialakítása érdekében (Kahtz, 1995; Kopnina, 2011). Közvetlen tapasztalat hiányában nehezen építhető ki a személyes felelősség érzete a környezet iránt (Jovanović, Živković és Anđelković, 2010). Arra kell törekedni, hogy a gyerekek ösztönös belső késztetését követve támogassuk a természeti környezethez való szoros kapcsolat kialakulását (Sobel, 1999, idézi Füzéné Kószó, 2002).

A szabadban végzett feladatok hatásos kiegészítői lehetnek a tankönyveknek, mivel érdeklődést felkeltő, konkrét tapasztalatot kínálnak, továbbá fejlesztik a környezeti problémák megoldásához szükséges készségeket és stratégiákat. Ha a tanulók saját maguk vizsgálják meg például helyi problémákat, akkor az ebből származó meggyőződésük pozitív lesz (Brossard, Lewenstein és Bonney, 2005). A természetben történő megfigyelések során szinte észrevétlenül sajátítják el a tanulók az ismereteket, fejlődik környezet-tudatos magatartásuk (Kövecsesné Gösi, 2009).

A természetközeli megvalósuló tanulás vezethet csak el oda, hogy a gyerekek közel kerüljenek a természethez, élményeket, tapasztalatokat szerezzenek vele kapcsolatban, pozitív viszony, kapcsolat alakuljon ki az ember és a természet között. Mindezt osztálytermi környezetben nehéz megvalósítani (Dopico és Garcia-Vazquez, 2011), függetlenül attól, milyen magas a környezettel kapcsolatos oktatás színvonala. A természettel való közvetlen érintkezést nem lehet mással helyettesíteni (Kobierska, Tarabula-Fiertak és Grodzińska-Jurczak, 2007). Lehetőséget kell adni a gyerekeknek, hogy sok időt töltsenek a természetben olyan felnőttek mellett, akik felelős magatartást tanúsítanak a környezetük iránt. A gyermek először érezze jól magát a természetben, szeresse azt, s csak ezután foglalkozzon a természet problémáival, hiszen a megfelelő érzelmi motiváltság után reagál csak érdeklődéssel a környezeti problémákra (Füzéné Kószó, 2002). A szeretet nélküli tudás nem tartós. De ha először a szeretet alakul ki, a tudás biztosan követni fogja (Sobel, 1999, idézi Füzéné Kószó, 2002).

A cselekvő (aktív) tanulás

A környezeti nevelés természeténél fogva eleve megkérdőjelezi a hagyományos oktatási formákat, módszereket (Hart, 2010). Már kialakulásától kezdődően markánsan képvisel egy tanulásfelfogást, amely a maga nemében az uralkodó nézetekkel szemben korszerűnek, előremutatónak volt mondható. A környezeti nevelés „ars poeticájához” tartozott mindig, hogy a gyermeknek önállóan kell felfedeznie az összefüggéseket, hogy aktív elsajátításra van szükség, cselekvéseken keresztül, motivált módon kell eljutni elsősorban a mindenféle tartalomra működő, vagyis általános képességekhez (Nahalka, 2002). Műveltség helyett egyre több figyelmet kapnak a kompetenciák, azaz nem annyira az elsajátított tudás, mint inkább az aktív cselekvőképesség kerül előtérbe (Kiss, 2006).

A cselekvési képesség fogalma elterjedt a környezeti nevelés szakirodalmában (*Jensen és Shank, 1994, idézi Varga, 2004*). A cselekvéspedagógia képviselői nem a tanulást tekintik a pedagógiai munka végcéljának, hanem az értelmes társadalmi cselekvést (*Varga, 2004*). A cselekvésre nevelés csak akkor vezet eredményre a cselekvési képesség fogalmának hívei szerint, ha a tanulók maguk is minél több valódi cselekvési lehetőséghez juthatnak, ha az iskolai tevékenységben szerepelnek valódi cselekvési lehetőségek, és ezek által, ezekhez kapcsolódva folyik a nevelés, oktatás. A környezeti nevelés célja a környezet megóvásáért cselekedni képes emberek kinevelése, vagyis környezeti kérdésekkel kapcsolatban cselekvési képességgel kell rendelkezniük a tanulóknak (*Jensen és Shank, 1994, idézi Varga, 2004*).

A jelenlegi nevelési módszerek között azonban alig akad olyan, mely valódi cselekvésekhez kötődne. A cselekvésre nevelés pedig csak akkor vezet eredményre, ha a tanulók maguk is minél több valódi cselekvési lehetőséghez juthatnak, vagyis ha az iskolai tevékenységben szerepelnek valódi cselekvési lehetőségek, vagy a tanulók iskolán kívüli cselekvései képezik a iskolai munka tárgyát, és ezek által, ezekhez kapcsolódva folyik a nevelés, oktatás (*Varga, 2003*).

Összegzés

A környezeti nevelésnek elsősorban nem több környezeti ismeret átadására, hanem sokkal inkább a széles körű környezettudatos attitűdök kialakítására kell törekednie. A környezeti nevelést inkább folyamatnak kell tekintenünk, és nem csupán egy tudományágnak, amit el kell sajátítani. A környezeti nevelés során nem csupán az ismereteket és a jártasságokat kell gyarapítani, hanem a környezeti tudatosságot, az értékítéletet, a felelősségtudatot, a viselkedési formákat és az érzékenységet is fejleszteni kell (*Wilson, 1994*).

A környezettudatos életvitelt tanúsító személyek ismerik a fontosabb környezeti fogalmakat, az aktuális környezetvédelmi problémákat és tennivalókat, az adott probléma megoldásához használható cselekvési stratégiákat, hisznek tevékenységük jelentőségében, gyakorlottak az önálló cselekvésben. A környezet kognitív ismerete szükséges, de nem elégséges feltétele a környezetért felelős magatartásnak. A környezetvédelmi problémák felismerése, az ezzel kapcsolatos elemző és értékítő képességek, a megfelelő cselekvéssel párosuló attitűdök és értékek is feltételei az egyéni, felelős cselekvésnek (*Nagy, 2008*).

Irodalom

- Abolaji, M. A., Oke, O. A. és Adebajo, A. (2011): An Investigation of Environmental Education Knowledge for Sustainable Development in High School Sectors in UK. *Journal of Life Sciences*, 5. 8. sz. 670–675.
- Allport, G. W. (1979): Az attitűdök. In: Halász László, Hunyadi György és Marton L. Magda (szerk.): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 41–56.
- Alp, E., Ertepinar, H. és Tekkaya, C. (2006): A Statistical Analysis of Children's Environmental Knowledge and Attitudes in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15. 3. sz. 210–223.
- Atkinson, R. L. (2003): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Ballantyne, R., Fien, J. és Packer, J. (2001). Program effectiveness in facilitating intergenerational influence in environmental education: Lessons from the field. *Journal of Environmental Education*, 32. 4. sz. 8–15.
- Balog Adalbert (2005): A 20. század ökológiai irányzatai. *Korunk*, 4. sz. 50–54.
- Bandura, A. (1979): Milyen következményekkel járnak a viselkedési és affektív változások az attitűdökre nézve? In: Halász László, Hunyadi György és Marton L. Magda (szerk.): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 331–359.

- Bas, M., Teksoz, G. T. és Ertepinar, H. (2011): Emphasizing local features for effective environmental education: Environmental attitudes of elementary school students living in ancient Halicarnassus (Turkey). *Science Education International*, **22**. 2. sz. 119–132.
- Berényi László (2009): Környezettudatosság vagy környezet-tudatalatlanság? *Magyar minőség*, 12. sz. 8–18.
- Bogardus, E. S. (1925): Measuring social distance. *Journal of Applied Sociology*, 9. sz. 299–308.
- Bonnett, M. és Williams, J. (1998): Environmental Education and Primary Children's Attitudes towards Nature and the Environment. *Cambridge Journal of Education*, **28**. 2. sz. 159–174.
- Brossard, D., Lewenstein, B. és Bonney, R. (2005): Scientific knowledge and attitude change: The impact of a citizen science project. *International Journal of Science Education*, **27**. 9. sz. 1099–1121.
- Carleton-Hug, A. és Hug, W. (2010): Challenges and Opportunities for Evaluating Environmental Education Programs. *Evaluation and Program Planning*, **33**. 2. sz. 159–164.
- Czeksu, G. (2002): Vaspitanje za zaštitu i unapredenje životne sredine u različitim prilikama. *Norma*, **8**. 3. sz. 37–44.
- Dawes, R. M. és Smith, T. L. (1968). Attitude and opinion measurement. In: Lindzey, G. és Aronson, E. (szerk.): *Handbook of social psychology*. Random House, New York. 509–566.
- Dimopoulos, D., Paraskevopoulos, S. és Pantis, J. (2008): The cognitive and attitudinal effects of a conservation educational module on elementary school students. *Journal of Environmental Education*, **39**. 3. sz. 47–61.
- Dopico, E. és Garcia-Vazquez, E. (2011): Leaving the Classroom: A Didactic Framework for Education in Environmental Sciences. *Cultural Studies of Science Education*, **6**. 2. sz. 311–326.
- Fien, J. (1999): Neveléssel és tanulással a fenntartható fogyasztásért. In: Havas P. (szerk.): *A környezeti nevelés Európában*. Körlánc Egyesület, Budapest. 242.
- Flamm, B. (2009): The impacts of environmental knowledge and attitudes on vehicle ownership and use. *Transportation Research, Part D*, **14**. 4. sz. 272–279.
- Fletcher, T., Haynes, J. és Miller, J. (2005): Effects of Grouping by Perceived Ability on the Attitudes of Year 10 Students towards Physical Education. *Australian Association for Research in Education (AARE) International Conference*, Sydney.
- Fortuin, K., Koppen, V. és Leemans, R. (2011): The Value of Conceptual Models in Coping with Complexity and Interdisciplinarity in Environmental Sciences Education. *BioScience*, **61**. 10. sz. 802–814.
- Füzné Kószó Mária (2002): A környezeti nevelés koncepciói. *Iskolakultúra*, **12**. 1. sz. 40–50.
- Grodzińska-Jurczak, M., Bartosiewicz, A., Twardowska, A. és Ballantyne, R. (2004): Evaluating the impact of a school waste education programme upon students, parents' and teachers' environmental knowledge, attitudes and behaviour. *International Research in Geographical and Environmental Education*, **12**. 2. sz. 2–15.
- Gulyás Magda és Varga Attila (2006): A környezeti attitűdtől a minőségi kritériumokig. In: Varga A. (szerk.): *Tanulás a fenntarthatóságért*. OKI, Budapest.
- Hart, P. (2010): No Longer a „Little Added Frill”: The Transformative Potential of Environmental Education for Educational Change. *Teacher Education Quarterly*, **37**. 4. sz. 155–177.
- Havas Péter (2001): A fenntarthatóság pedagógiai elemei. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 3–15.
- Havas Péter és Varga Attila (1998): *Általános és középiskolás diákok környezettel kapcsolatos attitűdjei és ismeretei. Összehasonlító vizsgálat a „Természetudományokkal Európán Keresztül” program hatékonyságáról*. 2012. 03. 18-i megtekintés, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.oki.hu/sae/tap2.htm>
- Hines, J. M., Hungerford, H. M. és Tomera, A. N. (1986): Analysis and synthesis of research on responsible pro-environmental behavior: a meta-analysis. *The Journal of Environmental Education*, **18**. 2. sz. 1–8. 2012. 03. 18-i megtekintés, The Journal of Environmental Education [on-line], http://arts.envirolink.org/-arts_and_education/DavidSobel1.html
- Horváth Dániel, Varga Attila, Vöcsei Katalin és Carvalho, G. (2008): Pedagógusok és pedagógusjelöltek környezeti attitűdjei. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 61–75. 2012. 03. 18-i megtekintés, Új Pedagógiai Szemle [on-line], http://arts.envirolink.org/arts_and_education/DavidSobel1.html
- Huang, G. H. és Chang, N. B. (2003): Perspectives of Environmental Informatics and Systems Analysis. *Journal of Environmental Informatics*, **1**. 1. sz. 1–6.
- Inhelder, B. és Piaget, J. (1984): *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Jensen, B. B. és Shnack, K. (1994. szerk.): *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy*. Educational Theory and Curriculum, Copenhagen.
- Johnson, B. és Manoli, C. (2011). The ENV Scale in the US: A Measure of Children's Environmental Attitudes Based on the Theory of Ecological Attitude. *Journal of Environmental Education*, **42**. 2. sz. 84–97.
- Jovanović, S., Živković, Lj., Anđelković, S. (2010): Sadržaji o zaštiti životne sredine u udžbenicima

- geografije za osnovnu i srednju školu. *Glasnik Srpskog geografskog društva*, **90**. 1. sz. 347–375.
- Kahtz, A. W. (1995): Impact of environmental education classes at Missouri Botanical Garden on attitude and knowledge change of elementary school children. *HortTechnology*, **5**. 4. sz. 338–340.
- Kaiser, F. G., Wöfling, S. és Fuhrer, U. (1999): Environmental attitude and ecological behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, **19**. 1. sz. 1–19.
- Katz, D. (1979): Az attitűdök tanulmányozásának funkcionális megközelítése. In: Halász László, Hunyadi György és Marton L. Magda (szerk.): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 105–121.
- Kiss Gábor (2006): *A hatékony környezeti nevelés lehetőségei – Kompetenciafejlesztés és környezeti nevelés*. Előadás: XII. Nemzetközi Környezetvédelmi és Vidékfejlesztési Diákkonferencia, Mezőtúr.
- Kobierska, H., Tarabuła-Fiertak, M. és Grodzińska-Jurczak, M. (2007): Attitudes to environmental education in Poland. *Journal of Biological Education*, **42**. 2. sz. 12–18.
- Kohák E. (1997): Az ökológiai tapasztalat változásai. In: Lányi András (2000): *Természet és Szabadság. Humánökológiai Olvasókönyv*. Osiris Kiadó, Budapest. 152–168.
- Kopnina, H. (2011): Kids and cars: Environmental attitudes in children. *Transport Policy*, **18**. 4. sz. 573–578.
- Kövecsesné Gősi Viktória (2009): Az erdei iskola a környezeti nevelés szolgálatában. *Iskolakultúra*, **19**. 5–6. sz. 3–10.
- Lasso de la Vega, E. (2006): A Preliminary Evaluation of Awareness, Knowledge, and Attitude in Environmental Education Specialist, Instructors, Students, and Parents in Southwest Florida. *Florida Scientist*, **69**. 2. sz. 166–178.
- Lehoczky János (1998): *Iskola a természetben – avagy A környezeti nevelés gyakorlata*. RAABE, Budapest.
- Lehtonen, M. (2004): The environmental–social interface of sustainable development: capabilities, social capital, institutions. *Ecological Economics*, **49**. 2. sz. 199–214.
- Lichtveld, M. (2010): Education for Environmental Protection: Successes, Challenges, and Opportunities for USEPA’s Environmental Education Program. *Human and Ecological Risk Assessment*, **16**. 6. sz. 1242–1248.
- López-Ridaura, S., Masera, O. és Astier, M. (2002): Evaluating the sustainability of complex socio-environmental systems. The MESMIS framework. *Ecological Indicators*, **2**. 1–2. sz. 135–148.
- Lovelock, J. E. (1989): *Gaia. A földi élet egy új nézőpontból*. Göncöl Kiadó, Budapest.
- Marlowe, M. és Woodrow, T. (1996): The Adventures of Lead Commander: An Environmental Education Program to Prevent Lead Poisoning in Young Children. *The Journal of Environmental Education*, **28**. 1. sz. 19–23.
- McGuire, W. J. (1979): Az attitűdök természete és az attitűdváltozás. In: Halász László, Hunyadi György és Marton L. Magda (szerk.): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 57–104.
- Mező Ferenc (2008): Az attitűdváltoztatást, -konzerválást célzó lélektani műveletek (PSYOPS). *Hadtudomány*, 3–4. sz. 71–82.
- Mikházi Zsuzsanna (2006): *A környezetvédelem és a környezeti tudatformálás összefüggései*. Előadás: XII. Nemzetközi Környezetvédelmi és Vidékfejlesztési Diákkonferencia, Mezőtúr.
- Molnár Katalin (2009): *Erdővel kapcsolatos ismeretek gyermeket nevelő családok körében*. Doktori (PhD) értekezés. Kézirat. Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron.
- Monroe, M. C. (2010): Challenges for environmental education evaluation. *Evaluation and Program Planning*, **33**. 2. sz. 194–196.
- Morrone, M., Mancl, K. és Carr, K. (2001): Development of a Metric to Test Group Differences in Ecological Knowledge as One Component of Environmental Literacy. *The Journal of Environmental Education*, **32**. 4. sz. 33–42.
- Moseley, C., Reinke, K. és Bookout, V. (2002): The Effect of Teaching Outdoor Environmental Education on Preservice Teachers’ Attitudes toward Self-Efficacy and Outcome Expectancy. *Journal of Environmental Education*, **34**. 1. sz. 9–15.
- Musters, C. J. M., Graaf, H. J. és Keurs, W. J. (1998): Defining socio-environmental systems for sustainable development. *Ecological Economics*, **26**. 3. sz. 243–258.
- Nagy C. Edit (2008): *A környezeti nevelésben alkalmazott oktatási szinterek, korszerű módszerek hatása a környezettudatos magatartás kialakítására*. Szakdolgozat. Kézirat. Babes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár.
- Nahalka István (1997): Tanítható-e a környezetvédelem? *Új Pedagógiai Szemle*, **47**. 4. sz. 125–132.
- Nahalka István (2002): A tanulás folyamatának újraértelmezése. In: *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. MKNE, Budapest.
- Niklanović, M. és Miljanović, T. (2008): Doprinis nastave biologije edukaciji u oblasti ekologije i zaštite životne sredine. *Pedagoška stvarnost*, **54**. 5–6. sz. 498–508.

- Ostrom, T. M. (1969): The relationship between the affective, behavioural, and cognitive components of attitude. *Journal of Experimental Social Psychology*, **5**. 1. sz. 12–30.
- Pace, P. (2003): Environmental education: providing a context for a meaningful science education. *Journal of Baltic Science Education*, **3**. 1. sz. 28–35.
- Pearce, D., Markandaya, A. és Barbie, E. (1989): Blueprint for a Green Economy. *Earthscan Publication*. In: Füzéné Kószó M. (2002): A környezeti nevelés koncepciói. *Iskolakultúra*, **12**. 1. sz. 40–50.
- Pruneau, D., Doyon, A., Langis, J., Martin, L., Ouellet, E. és Boudreau, G. (2006): The process of change experimented by teachers and students when voluntarily trying environmental behaviours. *Applied Environmental Education and Communication*, **5**. 1. sz. 33–40.
- Rosenberg, M. J. és Hovland, C. I. (1960): *Attitude Organisation and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. Yale University Press, New Haven.
- Sadik, F. és Sari, M. (2010): Student Teachers Attitudes Towards Environmental Problems And Their Level Of Environmental Knowledge. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **39**. 3. sz. 129–141.
- Simon, S. (2009): Environmental education for sustainability. *Practice and Theory in Systems of Education*, **4**. 1. sz. 10–14.
- Smit, H. (2009): Shaping the Environmental Attitude of Military Geography Students at the South African Military Academy. *Journal of Geography in Higher Education*, **33**. 2. sz. 225–240.
- Smith, E. R. és Mackie, D. M. (2004): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Smith-Sebasto, N. J. és Cavern, L. (2006): Effects of pre and post trip activities associated with a residential environmental education experience on students' attitudes towards the environment. *The Journal of Environmental Education*, **37**. 4. sz. 3–17.
- Sobel, D. (1999): Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education. *Nature Study*, **49**. 3–4. sz.
- Song, G., Zhou, L. és Zhang, L. (2011): Institutional Design for Strategic Environmental Assessment on Urban Economic and Social Development Planning in China. *Environmental Impact Assessment Review*, **31**. 6. sz. 582–586.
- Thiengkamol, N. (2011): Development of Model of Environmental Education and Inspiration of Public Consciousness Influencing to Global Warming Alleviation. *European Journal of Social Sciences*, **25**. 4. sz. 506–514.
- Varga Attila (2003): Lehet-e hatása a felnőttoktatásnak az ökológiai lábnyomra? 2012. 03. 18-i megtekintés, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=tanari-Varga-Lehet.html>
- Varga Attila (2004): *A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai*. Disszertáció. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Zimmermann, L. K. (1996): Knowledge, Affect and the Environment: 15 Years of Research (1979–1993). *The Journal of Environmental Education*, **27**. 3. sz. 5–13.

Jegyzet

(1) Msc. Major Lenke: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Strossmayer utca 11, Szerbia. SZTE-BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32-34. E-mail: lenkemajor@gmail.com.

Major Lenke

Pozsony – a tanügyi innováció helyszíne a 18–19. század fordulóján

A pozsonyi iskolák – akár az evangélikus, akár a katolikus iskolákról volt is szó – évszázadokon át a legjelentősebb magyarországi oktatási intézmények közé tartoztak.

Egyrészt a nagyszámú helyi elit arra törekedett, hogy gyermekeinek (elsősorban a fiúknak, a 18. századtól már a lányoknak is) helyben a lehető legjobb oktatást biztosítsa. A helyi elitet azonban nemcsak a tipikus városi polgárság (elsősorban a patríciusok) képviselői alkották, hanem a hivatalnokréteg is, amely 1526-tól a magyarországi kormányintézményekkel együtt fokozatosan Pozsonyba költözött. Másrészt az iskolák profiljának kialakulásában fontos szerepet játszott az, hogy a műveltséget a városiasság egyik ismérvének tekintették, a műveltség a város képének egyik összetevője volt.

A humanizmus térhódításával kivétel nélkül minden magyarországi város arra törekedett, hogy a lehető legmagasabb képzettséget nyújtó latin iskolát alapítson és tartson fenn, egy-egy jó nevű professzor vagy rektor megnyerése pedig presztízs-kérdéssé vált. A tanítók társadalmi helyzete is más volt, mint amilyen kép róluk később kialakult (a tanulóktól beszédett tandíjból élő, a megélhetésüket mezőgazdasági vagy iparos kiegészítő tevékenységgel biztosító pedagógus). A 16–17. században a városi iskola rektorának tisztsége magas presztízsű foglalkozásnak számított, e tisztség betöltőit szívesen látták a vezető paríciuscsaládok lányainak férjeként (Mrečková, 1998, 85–92. o.). Ilyen kép jellemezte a pozsonyi iskolákat is a 17. század utolsó harmadáig. Ekkor az elővárosokban működő triviális (elemi) iskolákon kívül megfelelő műveltség csak a lutheránus gyülekezet által igazgatott gimnáziumban volt szerzhető, amely bár szolid színvonalú volt s megfelelő tanári karral rendelkezett, a városban kialakult politikai helyzetre és Bécs közelségére tekintettel nem törekedett arra, hogy magasabb szintű (egyetemi) oktatási intézménnyé váljék.

A 17. század hetvenes éveiben kicsúcsosodó agresszív ellenreformáció hatással volt az addig virágzó iskola működésére és színvonalára (az iskolát átmenetileg bezárták, a vezető tanárokat elűzték, az iskolát a városfalakon kívülre „számúzták”), másrészt viszont ebben az időszakban telepedtek meg a városban a jezsuiták, akik saját gimnáziumot, később teológiai szemináriumot létesítettek. Mind a két intézmény jelentős számú diáknak tette lehetővé a tanulást, s az adott tanrend lehetőségein belül a korszerű ismeretekre is reflektáltak. Fokozatosan sikerült felújítani a lutheránus gimnázium működését is, amely számos tanárának és a kezdeményező lelkészeknek köszönhetően a hasonló magyarországi iskolák közül az élmezőnybe küzdötte fel magát.

A 18. század második felében az egyházi közösségek által biztosított oktatás nem elégítette ki a társadalmi fejlődés által generált szükségleteket. A fejlődés irányát az akkor már a központosítás felé haladó állam határozta meg, amelynek nemcsak végrehajtó apparátusra volt szüksége: célja a társadalom működésének szabályozása volt. Az

ország gazdasági és katonai potenciáljának fejlődése érdekében a társadalomnak integrálódnia kellett, tekintet nélkül a vallási, társadalmi, etnikai, gazdasági vagy bármilyen egyéb különbségekre. A monarchia belső stabilitásának fenntartása érdekében ezeknek a különbségeknek fenn kellett maradniuk, ugyanis az adott és isteni parancsolattal megerősített rendet szimbolizálták. E különbségeken túlmutatva az alattvalókat az akkor még az uralkodó által képviselt államhoz való tartozás gondolata kellett összekösse. Az említett társadalmi különbségek fenntartása mellett a társadalom integrációjának a tudatban kellett végbemennie, e tekintetben pedig elsősorban az iskola és az egyház tudatformáló hatása volt a fontos. Az állam e területen az egyházra (illetve az egyházakra) támaszkodhatott, amelyek a „társadalmi kötőanyag” („religio vinculum societatis”) funkcióját látták el, s így a lakosság szocializálása és fegyelmzése terén az állam szerepet juttathatott neki. Az állam azonban nem rendelkezett megfelelő nyomásgyakorló eszközökkel: bár saját céljait megfogalmazta, az egyedül hozzáférhető terület az iskolarendszer volt, illetve akkoriban csak egyes iskolák vagy iskolatípusok, amelyeket fokozatosan egységes oktatási tartalommal rendelkező, átláthatóan tagolt, egységesen igazgatott és felügyelt s nem utolsósorban egységesen finanszírozott iskolatípusok egymásra épülő rendszerévé kellett átalakítani (Melton, 1998, xxii-xxiii). Az elsődleges cél az oktatáshoz való lehető legszélesebb hozzáférés volt, a minőség a meghatározott oktatási szükségletekből és célokból kellett következzen.

Az ily módon meghatározott rendszer kialakítása hosszú folyamat volt, amelynek első lépéseként az adott iskolatípus céljainak megfogalmazására került sor. A legmagasabb szinten, az egyetemek esetében a cél az egyház (az első szakaszban a jezsuiták) domináns helyzetének megszüntetése volt, ez érintette az egyetemek irányítását, a tanulmányi orientációt, új tárgyak és szakok bevezetését, az intézmények finanszírozását, működésük biztosítását. Az alacsonyabb szinteken bonyolultabb volt a helyzet: nagyságrendekkel több iskoláról volt szó, amelyeket az egyházi kezelésből (elsősorban a jezsuita rend kezeléséből) ki kellett vonni, illetve állami kezelés alá kellett vonni, s csak utána lehetett szó az említett kérdések megoldásáról. Az elemi iskolák esetében nem is annyira reformról volt szó, hanem inkább az alapfokú képzés teljes kiépítéséről, ugyanis a múltban ez a terület volt a leginkább elhanyagolt, s teljes mértékben az egyéni kezdeményezések terepének számított (papok, helyi rendházak vagy egyházközségek). A cél alapvetően az oktatás terjedelmi és tartalmi kérdéseinek, az oktatási módszereknek a meghatározása, az iskola által megcélzott célcsoportok kijelölése volt. Az alapoktól kellett kialakítani a megfelelő „szoftvert” is: a tanulók által elsajátítandó ismeretek körét, valamint ezeknek a kötelező tankönyvek segítségével történő átadását. Korábban az oktatási rendszer legalsó szintjén elhelyezkedő iskolatípus nem működött ilyen komplex módon, az alapvető oktatási reform tehát csak a vázolt problémák felismerése és megoldása után indulhatott el.

E folyamatban fontos szerepet játszott Pozsony mint olyan város és helyszín, ahol a reform számos alapelve kialakult, kipróbálásra került, ahonnan a reformokat irányították és felügyelték, illetve bizonyos mértékben az opponensek részéről korrigálták is (Kowalská, 1983, 776–788. o.). Mivel közel volt Bécs, ahol az udvari tanulmányi bizottság, a monarchia oktatásügyének megreformálását elsősorban kezdeményező testület székelt, s helyben, a városban volt a székhelye a Helytartótanács mellett működő tanulmányi bizottságnak, a reform vezéregyéniségei helyben kaphattak képet arról, hogy sikerül-e, s ha igen, milyen mértékben teljesíteni a reformcélakat. Egyúttal meg kell említenünk azt is, hogy a magyarországi iskolarendszer és a magyarországi reform részét a saját útján haladt, s végül is csak a népiskolák esetében sikerült átültetni teljes mértékben a monarchia teljes területén egységes modellt. Ezt a hipotézist a két alapvető népiskolai reformtervezet – az *Allgemeine Schulordnung* (1774) és a *Ratio educationis* (1777) – elemi iskolákra vonatkozó részei alapján, azok összevetése révén fogalmazhatjuk meg. A *Ratio educationis* elfogadása előtt kipróbálták, hogyan működik a gya-

A Felbiger által kezdeményezett, ösztönzött két oktatási intézmény a nagyközönség, sőt a legmagasabb körök érdeklődését is felkeltette. Mária Terézia és az uralkodói család egyetlen látogatásukkor sem mulasztották el, hogy legalább az egyik iskolát meg ne látogassák, az iskolákban pedig rendszeresen megemlékeztek az uralkodó születésnapjáról. A félévi vizsgák nyilvánosak voltak, programjukat nyomtatott meghívókon hozták nyilvánosságra, s a vizsgák keretében számos esetben nyilvános koncertekre is sor került. Az iskola sikere – amelynek jele a növekvő tanulói létszám, valamint a nyilvános ellenőrzés volt – adott kétségtelenül lökést ahhoz, hogy a Ratio Educationis gyakorlatilag a Felbiger-féle koncepció valamennyi alappilléret átvette (azaz az iskolák társadalmi célok szerinti felosztása, az oktatott tartalom, az úgynevezett 'normális' módszer alkalmazása, azaz táblázatok, tankönyvek használata), s Felbigert először Mária Terézia, majd II. József is megbízta azzal, hogy személyesen irányítsa és gyorsítsa meg a reform terjesztését (Kowalská, 1995, 73–94. o.)

korlatban az az iskolai oktatásszervezési modell, amelyet a Johann Ignaz Felbiger által kidolgozott tervezet alapján az osztrák tartományokban bevezettek (*Allgemeine Schulordnung*). A királyság legfontosabb városa, illetve a tankerületi székhely részére – Pozsony mind a két feltételnek megfelelt – olyan négyéves alapiskolai oktatási modellt dolgoztak ki, amelyben az oktatás célja főként az iparos rétegek gyermekeinek jobb felkészítése és egyúttal a középiskolai (gimnáziumi) képzéshez szükséges széles ismeretanyag átadása volt. A tervezet egyes kiválasztott tanulói csoportok számára speciális tantárgyak oktatását is előírta (például a jövőben tanítók számára alapvető pedagógiai ismeretek, a kántorok és orgonisták számára zenei oktatás, az inasok számára rajz). Felbiger így jellemezte a nagyobb közigazgatási egység központjában működő iskola célját, amelynek a többi iskola számára mintaként, normaként kellene szolgálnia. A 'normaiskola' szakszó éppen a népiskolai reform szimbólumává vált, s átvitt értelemben mindazokra az iskolákra vonatkozott, amelyek az államilag elvárt oktatásszervezési minta szerint oktattak (bővebben lásd: Kowalská, 1997/1998, 12–31. o.).

A pozsonyi normaiskola a Magyarországon a 18. század végén és a 19. század első felében működött sokféle iskola között számos elsőséget tudhat magáénak: vonatkozik ez a létrejöttére (1775. június 30.), a specializált osztályok nyitására, de a működéséhez köthető személyiségekre is. A 18–19. század fordulóján az iskola oktatói karába tartozott például Franz Paul Rigler, Johann Schauff vagy Heinrich Klein, akik a magyarországi zenei és képzőművészeti élet kiemelkedő személyiségei voltak. Elsősorban Riglerre kell felhívunk a figyelmet, akinél egy időben Johann Nepomuk Hummel is tanult. Rigler elsősorban aktív művész – zeneszerző és elméleti szakember – volt. Fő zeneelméleti művében a zongorajátékkal foglalkozott, ezt a rendszerint templomi kántorként is működő népiskolai tanítók számára szervezett tanfolyamok tapasztalatai ihlették (Kowalská, 1992, 35–54. o.).

Az iskolához kapcsolható legjelentősebb személyiség azonban maga Felbiger volt, aki közvetlenül is szerepet vállalt az előkészítésben és a megnyitásban, ezenfelül ő képezte ki az iskola számos további oktatóját. Személyesen közreműködött az újonnan létrehozott iskola tanítói karának kiválasztásában; nem világos, hogy milyen okok miatt, de végül az általa javasolt jelöltet (Johann Roka) nem választották ki, s nem látta el hosszú ideig a tanfelügyelői posztot sem. Felbigernek azonban nagy érdemei vannak abban, hogy kidolgozta a lányiskolák működési alapelveit, ez az iskolatípus újdonságot jelentett az iskolarendszeren belül. A lányiskolák előhírnöke volt az a (külső) lányiskola, amely a Notre Dame kolostor mellett létesült, s amelynek tanterveit és szervezeti felépítését Felbiger dolgozta ki, s maga is felügyelte az iskola működését. Az oktatás a norma-iskolákban is alkalmazott főtanodai általános tanterv szerint haladt. Az első osztályban oktatott tárgyak között így szerepelt az olvasástanítás, a latin és a német ábécé betűinek felismerése, a szótagolás, a folyamatos olvasás, írás (nem oktatták viszont a gót betűt, sem a hivatali életben használt úgynevezett „Kanzley-Schrift”-et, erre ugyanis a lányoknak nem volt szükségük), valamint az oktatási törvények értelmezését (azaz a gyermekek viselkedése az iskolában, a templomban és a nyilvánosság előtt). A továbbiakban a tanulók már csak tökéletesítették olvasástudásukat (nyomtatott szöveg és kézírás olvasása), grammatikával, tollbamondások írásával, számtannal foglalkoztak (négy óra, a számtantástanítás keretében csak a háromtagú műveletek szintjéig). Ténylegesen a tananyag része volt az állampolgári ismeretek oktatása, mégpedig abban a formában, ahogyan az a Felbiger-féle olvasókönyv 2. részében szerepelt (elsősorban az 1–5. fejezet: *Anleitung zur Rechtsschaffenheit*). A harmadik osztályban újabb tantárgyakkal bővült az oktatás, ilyen volt az evangéliummagyarázat és a német Sprachlehre. A 4. osztályban szépírást, magánjellegű hivatalos iratok, levelek fogalmazását (váltó, végrendelet, levelek), földrajzi és természetrajzi ismereteket tanultak a növendékek. Természetesen katekizmust az egész időszak alatt tanultak a diáklányok. Az iskola mellett úgynevezett munkaiskolát is létrehoztak. Ez olyan osztály volt, ahol a lányok közösen varrni, kötni és kézimunkázni tanultak. Az oktatás német nyelven folyt, hiszen az alacsonyabb néprétegekből származó leányok esetében nem kívánták meg a francia nyelvtudást, a franciaoktatás a legjobb tanulónak járó jutalom volt. Ezáltal a szegényebb leányok számára is megcsillant a jobb érvényesülés lehetősége: nemesi családoknál nevelőnként, társalkodónőként tudtak elhelyezkedni.¹

Ennek ellenére ez az európai jelentőségű reformátor nem járt sikerrel sem Pozsonyban, sem Magyarországon, Pozsonyban olyannyira a háttérbe húzódva élt, hogy a történetírás nagyon sokáig nem tudta rekonstruálni életének utolsó éveit.² Oktatáskonceptióját jelentős mértékben a kortárs német pedagógia ihlette, megvalósításakor azonban a türelmi rendelet által nyújtott lehetőségeket kihasználó ellenkezésbe ütközött. A protestánsoknak már nem volt kötelességük, hogy iskoláikat az államilag ellenőrzött oktatási modellhez igazítsák, s a hangsúlyozott autonómia lehetőséget nyújtott arra, hogy mind a szervezet, mind a tartalom viszonyában elhatárolódjanak tőle. A protestánsok közül sokan személyes kapcsolatban álltak a német pedagógia képviselőivel (főleg Resewitzcel és Basedowval), s közvetlen ösztönzést kaptak a kortárs pedagógiai elméletektől. Protestáns körökből ezért sokan felelték Felbigernek, hogy elavult módszertani eljárásokat alkalmaz, s nem fejleszti a tanulók képességeit. Ennek ellenére lehetetlen, hogy Felbigerre ne a 18. század végi magyarországi pedagógia legjelentősebb képviselőjeként tekintsünk. Felbiger bizonyosan nem mellőzte a kortárs pedagógiai elmélet és gyakorlat oldaláról érkező hatásokat, s éppen neki köszönhető, hogy Pozsonyban gyűjtést szerveztek Basedow „philantropin” iskolája javára. Elsősorban a körülmények véletlen összjátéka volt, hogy a magyarországi tanügyi reform alappillére, a népiskolai oktatás a 18. század utolsó évtizedeit jellemző politikai fejlődés kiváltotta korlátokba ütközött. A II. József halálát követő társadalmi fordulatok, az 1790–91-es ellenzéki hangvételű országgyűlés és az

ügynevezett jakobinus-összeesküvés (1794–1795) leleplezése – mindezek az események újra felélesztették a széles néprétegek oktatásának káros voltát hangsúlyozó nézeteket, s mindez oda vezetett, hogy szabályozni kívánták az egyes iskolatípusokhoz való hozzáférést.

Pozsonyban sikeresen „mutatkozott be” a *Ratio educationis* által bevezetett újdonság is, a Királyi Akadémia. Az akadémia filozófiai és jogi karral működő felsőbb iskola volt, az iskola végzett diákjai egyrészt folytathatták tanulmányaikat az egyetemen, másrészt a közigazgatásban vagy jogi területen érvényesülhettek. Főként működésének első éveiben az akadémia tudatosan a Budára, illetve Pestre telepített egyetem utódjaként jelent meg. Jelentőségéhez hozzájárult az a tény is, hogy a pozsonyi ügynevezett generális szeminárium létrehozásáig az akadémiát az egyes szerzetesrendek teológushallgatói kötelezően látogatták. Az iskola ugyan nem minősült tudományos kisugárással rendelkező oktatási intézménynek, oktatói kara a 90. években főként a modern filozófia és egyéb tudományágak népszerűsítőiből állt. Nagybóbb jelentőséggel bírt azonban az akadémia több száz diákjának koncentrált jelenléte: ennek köszönhetően a város részben kompenzálta azt a veszteséget, amelyet a fővárosi rang és a főbb közintézmények elvesztése okozott.³ A diákok jelenléte azonban egyes esetekben nehezen kezelhető volt, s főképp a 19. század első felének nyugtalan politikai légkörében félelmek és konfliktusok származtak belőle.

Az elégedetlenség közvetlen kiváltó okát Pozsony vármegye szolgáltatta. A többi vármegyéhez hasonlóan Pozsony vármegye is arra törekedett, hogy a II. József halálát követő zűrzavaros időkben visszaszerezze korábbi befolyását a magyarországi politikai és közélet irányításában. A tanügy területén komoly lépésre szánta el magát, amikor is az oktatásirányítás területén önhatalmúlag megsértette az állami jogköröket. A megyei kongregáció pozsonyi tankerületi igazgatói tisztségéből 1790. március 3-án leváltotta a felvilágosult és jozefinista elveket valló Prónay Gábort, s helyette Tompa László pozsonyi kanonokot nevezte ki. Tompa „vármegyei ember” volt, a megye támogatásával végezte római tanulmányait, s bár korábban a generális szemináriumban működött, a jozefinista egyházi politika ellenzői közé tartozott.

A megyegyűlés döntése utáni nap 16 nem katolikus diák – mindannyian joghallgatók – négyoldalas tanulmányt dolgozott ki.⁴ A megye eljárásával szembeni kifogásaikat öt pontban foglalták össze. A hallgatókat leginkább az háborította fel, hogy a vármegye olyan területen avatkozott be, amely az uralkodó jogköre volt. Bár a szerzők többsége nemesi származású volt, inkább az uralkodói, semmint a vármegyei hatalomgyakorlást támogatták. A hallgatók élesen elítélték a katolikus egyház növekvő hatalmát is – féltek a türelmetlenség és a kulturális korlátoltság terjedésétől, Tompában éppen ennek megtestesítőjének látták. Tompa László ugyanis éppen abban az időszakban indított támadást Nagy Pál pozsonyi logikaprofesszor ellen, akit a magyarországi „fennálló rend” megváltoztatásához vezető események támogatásával vádolt meg, valamint Anton Krail, a pesti egyetem professzora ellen, akinek az egyházat és annak dogmáit sértő kijelentéseket tulajdonított.⁵ Mivel Prónay személye az oktatásügyben a türelmesség egyik legfontosabb biztosítója volt, eltávolításában a tolerancia veszélyeztetését és az egyensúly felbomlását látták.

A tolerancia kérdése a hallgatókat nemcsak olyan jelenségeként érintette, amely abból az igényből fakadt, hogy a felvilágosodás eszméinek a gyakorlati politikában érvényesülni kellene, hanem közvetlenül érintette érvényesülési lehetőségeiket is. Nézetük szerint a vallási türelmesség a szabad gondolkodás fejlődésének kísérőjelensége volt, ezért volt fontos számukra az, nehogy az erősödő vallási ellentétekkel együtt megszűnjön a tan- szabadság és az olvasás szabadsága. Teljesen nyíltan vallották azt az újfajta állampolgári szabadságot, amelyet – saját megfogalmazásukkal élve – a francia irodalom tanulmányozása alapján fejlesztettek ki magukban. Ezért volt fontos számukra, hogy megmaradjanak az olvasótermek, ha már nem lehetett fenntartani a cenzúra teljes tiltását. Tompa szemé-

ben ugyanis az olvasótermek terjesztették „a lélek pestisét” – „pestis animae” –, ezért azt követelte, hogy minél előbb zárják be azokat.

A nem katolikusoknak és a nem nemeseknek csak néhány évvel korábban engedélyezték, hogy a közigazgatásban szerepet vállaljanak, a katolikustól eltérő vallású hallgatók számára ezért veszélyes volt a nem katolikusoknak és nem nemeseknek a nyilvános politikai életből való kizárására irányuló tendencia. Újra megjelentek olyan tervek, amely szerint korlátozták volna az állami és vármegyei szerveknél bizonyos tisztségek betöltését. Ez viszont a növekvő számú nem katolikus és nem nemesi értelmiségi réteg korlátozott társadalmi érvényesülését hozta volna magával, akik előtt II. József politikája megnyitotta az utat. A hallgatók azonban tiltakozásukban nem maradtak teljesen magukra. Nyíltan melléjük állt az akadémia egyik professzora, Belnay György, aki abban az időben fejezte be és adta ki – bár névtelenül – *Reflexiones [...] civium non nobilium* című munkáját.⁶ Ebben nem titkolta, hogy ismeri azokat az eszméket, amelyeket a francia forradalom a zászlajára tűzött. A Magyarországon is kialakítandó polgári társadalom képének felrajzolásakor a forradalom által már megvalósított elvekből indult ki. Nézete szerint a polgári társadalomban az alábbi elveknek kellene meghatározóknak lenniük: a társadalmi szerződésen alapuló viszonyok, a társadalom egyes alkotóelemeinek jogegyenlősége, szabadság – az abszolút uralkodótól való függetlenség értelmében –, a minden társadalmi réteg iránt és a közélet minden területén megnyilvánuló állampolgári türelmesség (*Ivyjlová*, 1980, 90–92. o., illetve *Silagy*, 1962, 86–91. o.). Munkáját az állami hivatal elvesztésével fenyegetett nem nemesek nevében fogalmazta meg, azért e munka és a hallgatói petíció között közvetlenül összefüggést találhatunk.

A hallgatók fellépése meghaladta egy iskolai zendülés kereteit, s a szélesebb társadalmi rétegek radikalizálódását jelezte. A nemesi ellenzék fellépését és a felvilágosodás híveinek aktivizálódását hozó 1790-es viharos tavaszi események a sajtót sem kerültk el. Pozsonyt is ellepték a különféle röpiratok és írárok, ezek témájukat tekintve a nemesi jogok és kiváltságok védelmétől a magyarországi feudális viszonyok bírálataig és a francia forradalom vívmányainak dicsőítéséig terjedtek. A pozsonyi cenzor még 1793-ban is legalább 13 röpiratot és írást tiltott be azon a címen, hogy meg nem engedhető módon gyalázták a magyar alkotmányt, és pozitív véleményt fogalmaztak meg a francia forradalomról.⁷ Elég volt azonban csak a *Pressburger Zeitung*ot olvasni ahhoz, hogy az embernek legyen min elgondolkodnia. 1791 augusztusától szeptember elejéig a lap minden kommentár nélkül, de négy részletben leköszölte a francia alkotmányt. Néhány hónappal később Montesquieu gondolataira támaszkodó értekezés jelent meg a demokráciáról. A hallgatók szinte a tanórákon követhették figyelemmel a vármegye és Ferdinand Clemens kamerálisztikaprofesszor között folyó négyéves vitát, amely azért robbant ki, mert Clemens állítólag a magyar alkotmánnyal ellentétes elveket oktatott a diákoknak. A Sonnenfels értelmezése szerinti kamerálisztika – az államilag előírt tartalmakkal összhangban előadva – természetesen jóval meghaladta az állam rendi felfogásának kereteit.⁸ Bár az állami tanügyi hatóságok visszaszerezték az oktatásügy feletti felügyeletet, a rendek által képviselt közvélemény elérte, hogy megszigorították a belső iskolai viszonyokat.⁹ Új fegyelmi előírásokat és büntetéseket vezettek be, szigorúbban ellenőrizték a vallási kötelezettségek teljesítését, és korlátozták a diákok társadalmi életét.

A hallgatókat azonban I. Ferenc trónra lépése és az udvari politika irányváltása „csendesítette le”. Szigorú fellépéssel számolhatott mindenki, aki a politikai elégedetlenség bármilyen jelét mutatta.¹⁰ Érthető módon ezt az irányvonalat erősítette a radikális jakobinus mozgalomtól való félelem is. Másrészt viszont a '90-es évek közepén a hallgatók figyelmét inkább az a kérdés foglalta le, hogyan védhető meg a monarchia a francia veszéllyel szemben, ezért az ellenzéki hangulatot elnyomta a hazafiság hulláma.¹¹ Több hallgató is jelentkezett a nemesi felkelő seregbe, illetve az osztrák hadseregbe. Egy időre tehát a pozsonyi hallgatók „megnyugodtak”, radikális hajlamaik majd csak a 18. század

végén, 1800-ban jelentkeztek újra. A királyi akadémián ugyanis akkor közelebből nem jellemzett botrány tört ki amiatt, hogy a hallgatók „összeesküvést” szöttek az iskola vezetése ellen. A hallgatók titokban találkoztak, és petíciót állítottak össze egyik kollégájuk, Ignác Parchetič joghallgató védelmében, akit állítólag politikai okokból el akartak távolítani az iskolából. A mindenre kiterjedő vizsgálatot paradox módon Belnay vezette, de az eset közelebbi körülményei nem ismertek: a vizsgálat teljes anyaga ugyanis annak a tűzvésznek a martalékává lett, amelyet éppen maga Belnay okozott... Ezután az akadémia hallgatói egészen a negyvenes évekig semmi olyan tevékenységgel nem tűntek ki, amely közfelháborodást váltott volna ki. A harmincas években egy-egy hallgatót kizártak, a fennmaradt iratokból azonban kiderül, hogy ennek oka leggyakrabban az iskolai rendtartás megsértése volt (rendzavarás, bizonyítvány hamisítása, a vallási és tanulmányi kötelezettségek elmulasztása stb.). Csak a harmincas évek végén jelennek meg azok a vádak, amelyek a 'statisztika' oktatásának megzavarásáról szólnak. A 'statisztika', azaz államtan keretében kerültek szóba a politikai berendezéssel kapcsolatos kérdések. Az 1837/1838-as tanévtől kezdve minden évben előfordult ilyen eset, a magyarországi helyzet radikalizálódása ezen a sajátos területen is megnyilvánult: csak 1841-ben 21 hallgatónak kellett elhagynia a tantermet (1833–39 között összesen 24 ilyen eset volt), négy hallgatónak kifejezetten azért, mert zavarták a statisztika előadást, és a politikai óra alatt forradalmi iratokat terjesztettek.¹²

A királyi akadémia azonban nem az egyetlen olyan iskola volt, amely a középiskolai szintnél magasabb képzettséget nyújtott. Ilyen volt az evangélikus gimnázium is, amely a 18. század közepéig egész Magyarországon a négy legjelentősebb ilyen iskola egyike volt: Eperjessel, Sopronnal, Késmárkkal együtt egyházkerületi gimnáziumi státusszal rendelkezett. Uralkodói engedéllyel itt filozófiai és teológiai osztály is működött, a végzett diákok evangélikus lelkészi állást vállalhattak valamilyen kevésbé exponált egyházközösségben, iskolában taníthattak, vagy folytathatták tanulmányaikat. Éppen ezért a legmagasabb egyházi körök számára létérdek volt a képzés minősége. Az uralkodók eseti felmentéseket adtak az egyébként korlátozott felsőbb fokú képzés folytatására, ez azonban nem garantálta e képzési forma tartós fennmaradását. A *Ratio educationis* kiadása után azonban új helyzet állt elő: az állam akceptálta magasabb osztályok működését, de elvárta, hogy a tananyagot a protestáns iskolákban is a *Ratio educationis*-ban megfogalmazott normákhoz igazítsák. Erre a lépésre az érintettek tartózkodóan reagáltak: az ágostai hitvallású evangélikus egyházon belül ugyanis már nyilvánosságra hozták az eperjesi Georg Fabry reformtervezetét (1773)¹³, az anyagot az egyházkerületekben történt meg tárgyalása után belső normaként kellett volna kezelni. Erre való tekintettel jelentek meg tiltakozások az egységes iskolai tanterv ellen a nem katolikusok körében. Élesebb tiltakozásra azonban csak a türelmi rendelet megjelenése után (1781) került sor (*Kowalská*, 1996, 23–37. o.). Valószínűleg a pozsonyi egyházközösségből és gimnáziumból indult az a kezdeményezés, amelynek nyomán a *Ratió*-nak a protestáns oktatási rendszerrel való „kompatibilitását” vizsgáló bizottságot hoztak létre. A lutheránusok részéről a később az oktatásirányításban jelentős szerephez jutó Prónay Gábor mellett bizottsági tag lett Benzur József, a kor legtapasztaltabb pedagógusa is. A bizottságnak sikerült elérnie a *Ratio* elveinek közvetlen iskolai átvételéről szóló döntés elnapolását, ugyanakkor felhívta a figyelmet a következő reformok szükségességére.

Az oktatás megreformálása komplex megközelítést igényelt, erre azonban a türelmi rendelet kiadását közvetlenül követő időszakban nem volt lehetőség. Pozsonyban fokozatosan többféle olyan újítást vezettek be, amelyek javítottak az oktatás színvonalán. Elsősorban a teológia oktatása volt sürgős kérdés, mégpedig azért, hogy a pénzügyileg megterhelő egyetemi képzést elkerülve minél több jól képzett fiatal lelkész kerüljön ki az lelkészi hivatalokba. Mossotzy Institoris Mihály lelkésznek, az evangélikus iskolák tanfelügyelőjének még a nyolcvanas évek során sikerült elérnie, hogy a konvent

egyértetetésével a teológiai tanfolyamon oktatott tantárgyak körét erkölcssteológiával és homiletikával bővíték, ezeket ő maga adta elő. Mossotzy Institorisnak ez a lépése inspirálta Ambrózy Jánost olyan tervezet kidolgozására, amely általában az evangélikus iskolák teológiaoktatásának javítását célozta meg (1793), s amely Schedius Lajos átfogó reformtervezetének előfutára volt. A Schedius-féle tervezet 1806 után minden lutheránus gimnáziumban be kellett volna vezetni, s így kellett volna azokat az állami, katolikus gimnáziumokhoz közelíteni. E téren kezdeményezőleg lépett fel a pozsonyi konvent is, amely 1788-ban jóváhagyta Johann Jakob Wernernek, a lipcsei egyetem frissen végzett hallgatójának és a gimnázium szubrektorának javaslatát, hogy az iskolában használják Dietrich német szerző *Anweisung zur Glückseligkeit nach der Lehre Jesu* című tankönyvét. A tankönyv a racionális teológia szellemében született, és vitákat váltott ki. A szerző állítólag sehol sem alkalmazza az augsburgi hitvallás világos nyelvét, nem említi meg az eredendő bűnt, sem azt, hogy az úrvacsorában Krisztus teste és vére egyesül, és a maga valójában jelenik meg. A tankönyvre úgy tekintettek, mint a vallás lényegét az isten iránti szeretetben megragadó szociniánus eszmék terjesztőjére (ilyenek minősítették a felvilágosodás szellemében fogant nézeteket). A tankönyvet a konventben olyan jelentős személyiségek védelmezték, mint Karl Gottlieb Windisch és Josef Stettner. Felhívták a figyelmet arra, hogy a tankönyvet Sopronban, Lőcsén és Modorban is használják, sőt maga Torkos Mihály szuperintendens is ajánlotta. A teológiai tanulmányok megújítása mellett más tantárgyak oktatásán is változtattak, ezáltal például a nyolcvanas-kilencvenes években éppen a pozsonyi gimnázium vált azon központok egyikévé, ahol az aktuális filozófiai újdonság, Immanuel Kant tanításának átvételét szorgalmazták.

A tanügyi megújítását és fejlesztését célzó kezdeményezések azonban nem kizárólag az állami szervektől (az uralkodói köröktől), illetve az egyházi szervezetből indultak ki. A közjó érdekeire is figyelemmel levő egyéni kezdeményezések is léteztek. Nemcsak a szabadkőműves körök voltak azok, akik felhívták a nyilvánosság figyelmét az általános oktatás fejlesztésének szükségességére. Pozsonyban a nyolcvanas években főként a német egyetemeken végzetek tértek úgy haza, hogy meg voltak győződve az új pedagógiai irányzatok hatásosságáról. Így Korabinsky Mátyás a *Pressburger Zeitung*ban rendszeresen írt Basedow Philantropina iskolájáról, Resewitz és Rochow műveiről, valamint a németországi pedagógia aktuális kérdéseiről. A népszerűsítésbe a tanügyi igazgatás is bekapcsolódott, abban az időben fő képviselői Prónay Gábor lutheránus tankerületi igazgató és Werner Ignác szabadkőműves népiskolai tanfelügyelő voltak, akik a generális szemináriumban rendszeresen tartottak pedagógiai témájú nyilvános előadásokat. 1786-ban újító lépésre szánta el magát Kristina Le Brun francia hölgy, aki a hivatalos köröktől függetlenül kezdte meg tevékenységét. Célja az volt, hogy a bécsi Szent Anna-otthon mintájára oktató-nevelő intézményt hozzon létre, s a tanulmányi alap támogatását élvező ösztöndíjas diáklányokat felkészítse a tanítói pályára. E célra az uralkodó hat leány számára 1800 arany összegű alapítványt hozott létre, a többi 24 helyet egyéb érdeklődők számára tartották fent. Olyan 12–14 éves jelentkezőket vártak, akik már tudtak olvasni, szépen és helyesen írtak, számoltak, ismerték a német nyelvtant és a női munkákat, felkészültek voltak erkölcsstanból és bibliatörténetből. A növendékek 18 éves koráig tartó képzés tartalmilag arra irányult, hogy tökéletesítsék ismereteiket és készségeiket, ismerjék meg a gyermeklélektant, megtanuljanak franciául, rajzolni és hangszereken játszani. Az oktatás során további gyakorlati ismeretekre is szert tettek (például „gazdasági fizika”, természetrajz). Az iskolában nagy hangsúlyt fektettek a módszertani képzésre, ezért három év működés után az a javaslat született: az elemi osztályba a kislányokat hatéves korukba vegyék fel, hogy az idősebb diáklányoknak lehetőségük legyen a gyakorlatban is kipróbálni a tanultakat. Mivel az otthon világi jellegű volt, a leányoknak nem kellett kerülniük a nyilvánosságot, sem az ellenőrzött társasági életet.¹⁴

A kezdeti bizonytalanság után – főleg azzal kapcsolatban fogalmazódtak meg kételemek, hogy célszerű-e katolikus és protestáns leányokat együtt nevelni¹⁵, illetve problémák voltak az intézet helyével – 1788-ban sikerült megnyitni az intézményt¹⁶. Bár az otthon költségvetésében az alábbi kiadásokkal számoltak: a két felügyelő, a négy tanító (ideértve a katechétát és a rajztanárt), két szolgáló és kapus bére mellett 20 leány ellátásának költségei, a fennmaradt elszámolásokban azonban csak hat növendék kiadásai szerepeltek.¹⁷ Mivel mindeddig nincs ismeretünk arról, hogy nyilvánosan is meghirdettek helyeket az otthonban, a nyilvánosság részéről nem feltételezhető nagyobb érdeklődés. A '80-as évek végéig az intézménytől nem is voltak várhatók jelentősebb eredmények.¹⁸ Az intézet munkáját annál nagyobb bírálatok érték II. József halála után, elsősorban is azt kifogásolták, hogy nem fordított kellő figyelmet a magyar nyelv oktatására, holott az állami kasszából finanszírozták. Az „educatio nationalis” elveinek, azaz az országgyűlés oktatási bizottsága által megfogalmazott irányelveknek (lásd: *Csáky*, 1978, 206–238. o.) sem felel meg, hogy a magyar nyelvet egy órában oktatták. Ezentúl Kristina Le Brun, francia lévén, valószínűleg képtelen volt arra, hogy az otthon nevelési céljait az új, magyar hazafias irányultságú közoktatáshoz igazítsa.¹⁹ Ezért a kilencvenes években már nem kívánták meg a végzett növendékektől, hogy a közoktatásban helyezkedjenek el, hanem lehetővé tették számukra, hogy magántanítói és nevelőnői állásért folyamodjanak.²⁰ Ennek köszönhetően az intézményt sikerült tovább működtetni, a 19. század első évtizedeiben még bizonyíthatóan működött.²¹

Kevésbé volt sikeres az állami árvaház gondolata; a tervek szerint az árvaháznak államilag meghatározott képzési céllal működő példaértékű oktatási intézménnyé kellett volna lennie. Bár kezdetben itt is Felbiger szava volt a döntő, miután őt leváltotta tanítványa, Ferdinand Kigler, az intézményt nem sikerült megtölteni olyan tartalommal, amely sikerre vitte volna. Az eredeti cél az volt, hogy a növendékekből népiskolai tanítókat képezzenek. Az iskola növendékei nemcsak árvák lehettek, az ösztöndíjas helyek a szegényebb – az alacsonyabb hivatalnoki karba tartozó vagy katona – szülők érdeklődésére is számot tarthattak. Az árvaházak az állampolgárok formálására szolgáló műhelyé váltak, olyan helyé, ahol az oktatás-nevelés megszabott program szerint, a család és az eddigi környezet zavaró hatásait kiküszöbölve halad. Szó szerint egyfajta szociális laboratóriumot képviselt, egy volt a sok olyan terület közül, ahol az állam által elvárt „társadalmi nevelés/figyelmezés” folyt. A fiúk oktatásának részét képezte a testnevelés és a „katonai játékok” is, ugyanis a cél olyan állampolgárok képzése volt, akik az uralkodóért nemcsak munkálkodni, hanem harcolni is készek.

Az árvaházat 1786-ban költöztették Pozsonyba, előtte hosszabb ideig Szencen működött, ahol a kitűzött célokat csak részben tudta teljesíteni. Bár eredeti székhelyén önálló háromosztályos iskola működött, s megfelelő területek álltak rendelkezésre a mezőgazdaság oktatásához, csak nehezen lehetett kivitelezni azt az eredeti tervet, amely a növendékek iparos szakmákra való felkészítését irányozta elő. Ezen túl a közeli Pozsonyban nagy volt a kereslet az olcsó munkaerő iránt. Ez is közrejátszott abban, hogy az egész intézményt Pozsonyba költöztették. Itt azonban minden előzetes várakozás ellenére megváltozott az oktatási-nevelési célok értelmezése. Az eredeti terv, a gyermekek bizonyos foglalkozásokra való felkészítése (például iparos foglalkozások, népiskolai tanító) helyett a növendékeket valószínűleg nem ellenőrzött és nem szabályozott módon helyi iparosokhoz adták ki dolgozni, ennek következtében hanyagolták a tanulást. A rendszeres iskolafelügyelői ellenőrzések következtében aránylag rövid időn belül kiderült az intézmény „profilváltása”, de a helyzet javítása nagy nehézségekkel járt. A kilencvenes évek elejére az intézmény elvesztette innovatív jellegét, 1794-ben megszűnt iskolája, a növendékeket a városi iskolák vették át.

Annak ellenére, hogy a 18–19. század fordulóján Pozsony lényegében minden területen (politika, kultúra, gazdaság) megszűnt az ország központja lenni, innovatív potenciál-

ját éppen az oktatás területén tartotta meg. Egyrészt a város „vevő volt” különböző tanintézményeket végzett, jól felkészült szakemberekre, s elég nagy volt ahhoz, hogy a területén működő iskolák tartsák jó színvonalukat, másrészt tovább élt az

iskolavárosi hagyomány, és a város is arra törekedett, hogy a közeli oktatási központokkal (Bécs, Nagyszombat) összevetve ezt továbbra is fenntartsa.

Fordította Szabó Mihály Gizella

Irodalom

- Ballus, P. von (1823): *Preßburg und seine Umgebung*. Preßburg.
- Csáky, M (1978): Von der Ratio educationis zur educatio nationalis. Die ungarische Bildungspolitik zur Zeit der Spätaufklärung und des Frühliberalismus. In: Klingenstein, G., Lutz, H. és Stourzh, G. (szerk.): *Bildung, Politik und Gesellschaft. Wiener Beiträge zur Geschichte der Neuzeit*. V. München. 206–238.
- Kowalská, E. (1983): *Bratislavské ľudové školstvo na konci 18. storočia*. *Historický časopis*, 31. sz. 776–788.
- Kowalská, E. (1991): *Kráľovská akadémia v Bratislave na prelome 18. a 19. storočia*. Z dejín vied a techniky na Slovensku. Kapitoly z vedeckého života v Bratislave, Bratislava.
- Kowalská, E. (1992): *Reforma – škola – hudba (Pôsobenie Franza Paula Riglera v Bratislave)*. *Musicologica slovacica et europaea XVII*, ASCO, Ústav hudobnej vedy SAV, Bratislava.
- Kowalská, E. (1995): *Johann Ignaz von Felbiger and the Hungarian monarchy*. Bratislava.
- Kowalská, E. (1996): Die Schulfrage und das Toleranzpatent: Die politischen Haltungen der lutherischen Protestanten in Ungarn. *Bohemia*, 37. sz. 23–37.
- Kowalská, E. (1997/1998): *Das Elementarschulwesen des 18. Jahrhunderts: Ein Modellfall gesamtstaatlicher Ausbildung in der Habsburgermonarchie*. *Südostdeutsches Archiv*, XL/XLI, 1997/1998, 12–31.
- M. Novák Veronika (2007): *A Pozsonyi Jogakadémia hallgatósága 1777–1848*. Budapest.
- Melton, J. Van Horn (1988): *Absolutism and the 18th Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*. Cambridge University Press.
- Mrečková, M. (1998): Das bürgerliche Bildungswesen in den Städten der Ostslowakei und die Änderungen in der bürgerlichen Gesellschaft an der Schwelle der Neuzeit. In: Čičaj, V. és Pickl, O. (szerk.): *Städtisches Alltagsleben in Mitteleuropa vom Mittelalter bis zum Ende des 19. Jahrhunderts*. Bratislava. 85–92.
- Reinalter, H. (1988, szerk.): *Joseph von Sonnenfels*. Wien.
- Silagy, D. (1962): *Jakobiner in der Habsburgermonarchie. Ein Beitrag zur Geschichte des aufgeklärten Absolutismus in Österreich*. Wien-München. 86–91.
- Vyvíjalová, M. (1980): Anton Bernolák a osvietenstvo. *Historický časopis*, 28. sz.

Jegyzetek

- (1) Magyar Országos Levéltár, Budapest (a továbbiakban: MOL), C 69, 1776, Scholae norm., fons 1-6, pos. 5, fól. 11–14.
- (2) Felbiger pozsonyi prépostként működött, s a káptalan reformjának kérdéseivel foglalkozott, 1782 után oktatásügyi kérdésekbe már nem avatkozott bele.
- (3) A teljes hallgatói névjegyzéket M. Novák Veronika (2007) publikálta. A Királyi Akadémia pozsonyi működésével kapcsolatban lásd: *Kowalská*, 1991, 27–38.
- (4) *Repraesentatio juventutis academiae Posonien-sis*. A nyomtatványt az Országos Széchényi Könyvtár őrizte meg.
- (5) Kraillot később azzal gyanúsították meg, hogy részt vett az úgynevezett jakobinus összeesküvésben.
- (6) *Betrachtungen aller hungarischen nocht adeligen Staatsbürger etc. B.m.* (1790) címmel németül is megjelent.
- (7) Archiv hl. mesta SR Bratislavy, Pozsony Város Levéltára (a továbbiakban: AMB), fond Š 158, 159. lap.
- (8) Sonnenfelsről lásd: *Reinalter*, 1988.
- (9) Szuha György, a *Puncta animadversiones, pro rei litterariae...oblata*, című írás szerzője a 29. oldalon a fiatalság „elvadulásán” kesergett, ennek oka szerinte „azok a elképzelések, táncok, kocsma etc., amelyeket megengedtek neki”. A sok szórakozási lehetőség

miatt az is felvetődött, hogy az egyetemet „nyugodtabb”, „kevésbé veszélyes” helyre, Vácra költöztetik. Lásd: *Nonnihl de educatione juventutis scholasticae et studiorum reformatione*. Pampeloniae (?), 1792, 60–99. o.

(10) 1795-ben például azért zártak ki egy akadémiai hallgatót, mert közelebbről nem jellemzett „sértő szavakkal” illetve Magyarországot. Az esetről beszámol az *Annales historiae academiae Poseniensis* (Egyetemi Könyvtár, Budapest, kézirat. F/76, fol. 100).

(11) A *Pressburger Zeitung* 1794–95-ben közölte a hadsereg részére szervezett önkéntes gyűjtések adatait.

(12) Jozef Sztachovszky és Jozef Zedniansky hallgatókról volt szó. Szlovák Nemzeti Levéltár, Pozsony, fond Királyi Jogakadémia, 379, doboz: 75.

(13) Összeállításakor az egyházkerületben vita folyt, ebbe Benczur József, a késmárki és a pozsonyi gimnázium volt rektora is bekapcsolódott.

(14) Lásd Prónay Gábor 1787. 10. 3-i tervezetét: MOL: C 69, 1787, Scholae Nat., fons 10, pos. 70, fol. 194–199. Prónay egyfajta szalon létesítését javasolta, amelynél nyáron az otthon kertjében működött volna, azonkívül „tisztességes színházi előadások” szervezését vetette fel, farsang idején pedig a növendékek egy nyilvános bálon vehettek volna részt.

(15) A Királyi Helytartóság 1787. december 13-án ez ellen azt az érvet hozta fel, hogy az uralkodó a vegyes nevelés szükségességét a „polgári státuszra” és nem a vallási hovatartozásra való tekintettel szorgalmazta. A javasolt megoldás a szülőkhöz gyanakvást kelthe-

tett, hiszen az oktatást szükséges különválasztani, s esetleg az étkezésben is különbséget kell tenni (bőjtőnapok), mindez pedig de facto sértené a „Gleichförmigkeit”, tehát az azonosság elvét. MOL: C 69, 1787, Scholae Nat., fons 10, pos. 90, fol. 246–259.

(16) Az eredeti tervek szerint az intézet Csáky Imre gróf házában 13 helyiségben működött volna, a magas bérleti költségek miatt azonban Török Mária Anna grófnő házába költöztek át. AMB, Š 109, fol. 236, ill. MOL: C 69, 1788, Scholae Nat., fons 37, pos. 9, fol.

(17) Közülük hat nemesi, egy pedig polgári származású volt. 1788 áprilisában az uralkodó újabb két növendék – elhunyt katonatisztek lányai – ellátására nyújtott támogatást. MOL: C 69, 1788, Scholae Nat., fons 37, pos.10, fol.306.

(18) Az első növendék csak az 1792/93-as tanévben lépett iskolai szolgálatba.

(19) Szlovák Állami Levéltár, Pozsony, Lőcsei kirendeltség, levéltári fond: Horváth-Stansitz, 192. doboz. *Negotia educationis*. Ennek ellenére a magyarórák számának növelését – napi két órára – 1796-ban sikerült növelni. AMB, Š 165, 3. rész, fol. 148. Ezeket az iskolapolitikai elveket az 1790–91-es pozsonyi országgyűlésen Brunsvick Antal fogalmazta meg.

(20) AMB, ugyanott, fol. 144.

(21) Az intézet egy volt növendék, Anna von Homberg vezetése alatt működött (*Ballus*, 1823, 151. o.).

Eva Kowalská

Kollaboratív tanulás és fogalmi térképezés

A számítógép oktatásban való alkalmazása nyomán egyre gyakrabban olvashatunk olyan vizsgálatokról, melyek középpontjában a számítógéppel készített fogalmi térképek állnak. A számítógépes oktatáshoz kapcsolódóan az utóbbi években megjelentek a technikát használó kollaboratív tanuláshoz fűződő kutatások is. Torres és Marriott (2010) az elsők között állított össze egy olyan tanulmánygyűjteményt, mely áttekintést ad a fogalmi térképek kollaboratív környezetben történő alkalmazási lehetőségeiről.

A szerkesztők (Torres és Marriott, 2010) arra hívják fel a figyelmet, hogy a globalizálódó társadalomban olyan egyénekre van szükség, akik kreatív gondolkodással rendelkeznek, megfelelő önbizalmuk van, és szükség esetén mernek változtatni. Több olyan oktatási módszer ismert, melynek alkalmazása az egyéni munkához kötődik. A kollaboratív módszer úgy próbálja biztosítani az egyéni tanulási lehetőséget, hogy közben csoportmunkában is dolgoznak a résztvevők. Ez a társas interakció olyan helyzetet teremt, mellyel a későbbi munkavállalás során is találkozhatnak. Tudni kell csapatban dolgozni, ugyanakkor az egyéni teljesítmény is fontos. A kollaboratív tanulás egyik pozitívuma az, hogy itt a résztvevők nemcsak egy szűkebb környezettel találkoznak, mint például az osztály, hanem más iskolákban és más országokban tanulókkal is tudnak kooperálni. Az újfajta tanulási környezet segíti más kultúrák megismerését.

A tanulmányok elméleti hátterét a konstruktivista tanuláselméletek adják. A könyv első részében a fogalmi térképek használata és a kollaboratív tanulás az e-learninghez kötődik, a másodikban a face-to-face szituációkhoz, és a harmadik részben térnek rá az iskoláskor előtti, az

általános iskolás és a középiskolás alkalmazási lehetőségekre. A fogalmi térképek hagyományos vizsgálatát előtérbe helyező kutatások jórészt a kognitív konstruktivizmus oldalával foglalkoznak. Ebben a tanulmánygyűjteményben a fogalmi térképek használata során a kognitív konstruktivizmus és a szociális konstruktivizmus egyaránt a figyelem középpontjába került. Hangsúlyozzák egyrészt a kognitív konstruktivizmus fontosságát (lásd például: Ng és Hanewald, 2010), mely az egyéni tudásalkotással foglalkozik. Egy olyan aktív tanuló áll a középpontban, aki saját maga építi fel tudását. Ebben a folyamatban az előzetes tudásának is szerepe van, melyekhez integrálja ismereteit, vagy az új információk alapján átrendezi őket és új ismereteket hoz létre. A kognitív konstruktivista megközelítés képviselői szerint az elsajátítandó ismereteket nem közvetítheti csupán a tanár, a tanuló aktivitására is szükség van, aki maga építi fel a tudását. A szociális konstruktivizmus a tanulás dinamikus és szociális oldaláról közelíti meg a tanulást (Correia és Infante-Malachias, 2010). Eszerint a tanulás másokkal való interakció révén valósul meg, melyet a kultúra és a társadalom is befolyásol. Az osztálytermet olyan szociális térnek tartják, mely biztosítja, hogy a tanuló mások-

kal kapcsolatot létesítsen és aktív kommunikációt folytasson. Ehhez a tanár részéről tervező munkára van szükség. A tanulókat lépésenként kell bevezetni a kollaboratív munkába. Ez nemcsak a tanulók számára jelent kihívást, hanem a tanárok számára is, és ez egyúttal egy olyan lehetőség, mely felkészíti őket a változó tanár-szerepre.

A tanulmánykötet témáit tekintve széleskörű a paletta, kapcsolódnak vizsgálatok például a tantervfejlesztéshez, a metakognícióhoz, az énkép- és gondolkodásfejlesztéshez, a nyelvtanulási készségekhez. Az életkor szerint is változatos képet kapunk, olvashatóak tanulmányok öt-hat éves gyermekek részvételétől kezdve felnőttéig, de azért az megfigyelhető, hogy a minták jó részét a felsőoktatásban, távoktatásban részt vevők alkotják. Figyelemfelkeltő az, hogyan lehet a fogalmi térképezést kollaboratív módon megvalósítani ötéveseknél, hogyan történik a kutatás-tervezés, hogyan tudják ezek a gyermekek használni a számítógépet és milyen feladatok kapcsolódnak hozzá. Gomez (2010) kutatásából ki is derül, hogy a kollaboratív tanulás helyett inkább kooperatív tanulásról beszélhetünk. A gyermekektől azt várták, hogy csoportban készítsenek fogalmi térképet és közben kommunikáljanak egymással, egyezzenek meg, hogy mit rajzolnak, és azt hol helyezik el. A tevékenységek közül tervezést, alkotást, szerkesztést és felülvizsgálatot vártak tőlük. Serrano (2010) kutatásában is a két fogalom nagyon közel áll egymáshoz. A kooperatív és kollaboratív tanulást úgy különíti el, hogy a kollaboratív tanulás alatt azt érti, hogy itt a gyermekeknek hangsúlyozottabban áll módjukban az interakció struktúráját alakítani és döntéseiket kontrollálni, míg a kooperatív tanulásban a tanárnak jut nagyobb szerep az oktatás-tervezésben és az interakciók tervezésének ellenőrzésében. Tifi és Lombardi (2010) ugyanakkor a kollaboratív tanulás fontos részének tekinti a számítógép használatát és hozzá kapcsolódóan a fogalmi térképes programok alkalmazását. A fogalmi térképek számítógépes megjelenítését az is segíti, hogy egyre több olyan program van, mely

A kollaboratív tanulás során is megmarad a tanár hagyományostól eltérő szerepe, mely inkább segítő, facilitátor, aki felügyeli a munkát és szükség esetén beavatkozik. Torres, Forte és Bortolozzi (2010) azt hangsúlyozza, hogy a teremben barátságos légkör megteremtésére van szükség, melyben a résztvevők nem félnek a hibázástól. A tanulás során fontos, hogy bátorítsák a tanulókat, hogy kommentálják mások véleményét, kérdéseket tegyenek fel, vitázzanak, vállaljanak aktív szerepet. Correia és Infante-Malachias (2010) bevezeti a kiterjesztett kollaboratív tanulás fogalmát, melyben a tanulók olyan szerepbe kerülnek, melyben megítélhetik a társak teljesítményét. Ezáltal azt várják, hogy az önértékelésük is fejlődik, saját teljesítményüket is felülvizsgálják és hibáikat észreveszik.

megkönnyíti a szerkesztést és az oktatásban is könnyen használhatóak. Ilyen például a CMapTools, a Freemind vagy a Compendium. Tifi és Lombardi (2010) a kooperatív tanulást a kollaboratív tanuláshoz kapcsolják, ugyanakkor megjegyzik, hogy vannak különbségek. Említhetjük például, hogy kooperatív tanulásban a csoporttagok szerepeket kapnak, míg a kollaboratív tanulásnál legfeljebb a csoportnak egy megbízott vezetője van.

A tanártól azt várják (Torres, Forte és Bortolozzi, 2010), hogy példákkal segít-

sen, ha szükség van rá, valamint motiválja a tanulókat. Mutassa meg, hogy mi az elvárt teljesítmény, és adjon folyamatosan visszajelzéseket. A tanulási folyamat végén fontos az összegzés, és itt is történjen visszajelzés. A visszajelzés során nemcsak a tanár értékelheti a tanulók véleményét, gondolatmenetét, és tehet javaslatokat, hogy mely területen javíthatnak a tanulók teljesítményükön, de az értékelési folyamatban a tanulók is részt vesznek, ők is visszajelzést adhatnak a társaik munkájáról. Ezen kívül, ami a hagyományos tanórai szituációban ritkán fordul elő, a tanulók a tanárnak is adhatnak visszajelzést a munkájáról.

A tanulmányok felépítése megadott sablont követ, részei az elméleti háttér, vizsgálat, elemzés, jövőbeli irányvonalak, összegzés. Pozitívum, hogy sok példát kapunk például tanulói dialógusok jegyzőkönyvéből, a résztvevők által készített fogalmi térképek közül. A tanulmányok végén fogalomjegyzék segíti az olvasót a tájékozódásban arról, hogy mit fednek le a fő fogalmak egy-egy tanulmányhoz kapcsolódva. Amire egy szerkesztett könyv-

nél célszerű figyelni, hogy kerüljék el az indokolatlanul sok ismétlést, itt például a fogalmi térképek felépítésének gyakori ismertetését. Ami viszont újdonságként jelent meg, az néhány fogalmi térkép-típus, például *Okada* (2010) kutatásában, aki a kutatástervezéshez és -kivitelezéshez kapcsolta a fogalmi térkép használatát, és az egyes típusokhoz külön funkciót rendelt. Ilyen például a hivatkozási térkép, mely a döntéshozatalban segít, hogy egy kutatásba mely szakirodalmat vonjuk be.

Összességében a *Torres és Marriott* (2010) által szerkesztett tanulmánygyűjtemény jó kiindulási alapot nyújt további vizsgálatok tervezéséhez és kivitelezéséhez, továbbá egyaránt ajánlható azok számára, akik már találkoztak a technikával, de szeretnének többet megtudni a kollaboratív tanulási környezetben történő alkalmazásáról, vagy akik csak most ismerkednek a fogalmi térképezés lehetőségével.

Torres, P. L. és Marriott, R. C. V. (2010, szerk.): *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping*. Hershey, New York.

Irodalom

Correia, P. R. M. és Infante-Malachias, M. E. (2010): Expanded Collaborative Learning and Concept Mapping: A Road to Empowering Students in Classrooms. In: Torres, P. L. és Marriott, R. C. V. (szerk.): *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping*. Hershey, New York. 283–300.

Gomez, G. (2010): Enhancing Autonomy, Active Inquiry and Meaning Negotiation in Preschool Concept Mapping. In: Torres, P. L. és Marriott, R. C. V. (szerk.): *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping*. Hershey, New York. 383–409.

Ng, W. és Hanewald, R. (2010): Concept Maps as a Tool for Promoting Online Collaborative Learning in Virtual Teams with Pre-Service Teachers. In: Torres, P. L. és Marriott, R. C. V. (szerk.): *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping*. Hershey, New York. 81–99.

Okada, A. (2010): Eliciting Thinking Skills with Inquiry Maps in CLE. In: Torres, P. L. és Marriott, R. C. V. (szerk.): *Handbook of Research on Collaborative*

Learning Using Concept Mapping. Hershey, New York. 52–80.

Serrano, R. M. (2010): Consensual Concept Maps in Early Childhood Education. In: Torres, P. L. és Marriott, R. C. V. (szerk.): *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping*. Hershey, New York. 410–429.

Tifi, A. és Lombardi, A. (2010): Distance Collaboration with Shared Concept Maps. In: Torres, P. L. és Marriott, R. C. V. (szerk.): *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping*. Hershey, New York. 120–150.

Torres, P. L., Forte, L. T. és Bortolozzi, J. (2010): Concept Maps and Meaningful Learning. In: Torres, P. L. és Marriott, R. C. V. (szerk.): *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping*. Hershey, New York. 430–448.

Habók Anita

Batthyáneum: az alapító és műve

A Batthyáneum alapítója, Batthyány Ignác erdélyi püspök születésének 270. évfordulójához köthető ez a tartalmas kötet. Ebből az alkalomból jelentette meg a Batthyányi Könyvtár a Giovanni Morando Visconti olasz kulturális intézet támogatásával. Előszóval és életrajzi érdekességekkel tiszteleg a püspök emléke előtt a nemzeti könyvtár főigazgatója, Elena Tirziman és az olasz kulturális intézet vezetője, Gianfranco Fraccarollo. A könyv segítségével mind az alapítót, mind művét közelebbről megismerhetjük.

Batthyányi Ignác iskoláit Pesten a piaristáknál, majd Nagyszombaton a jezsuitáknál végezte. Tizenkilenc évesen kapta meg a jáki apátságot, s kiváltságos helyzetéből adódóan a vatikáni levéltár kapui is megnyíltak előtte. Egerben töltött kanonoki és nagypréposti évei alatt Eszterházy Károly püspök könyvszeretete, kultúrapártoló tevékenysége mély befolyást tett rá. Erről árulkodnak tettei, melyeket erdélyi püspökként valósított meg, s melyekről a kötet hasznos összefoglalást nyújt.

Batthyányi Ignácot 1780-ban nevezte ki Mária Terézia Erdély püspökévé, ő ekkor Nagyszombatról Gyulafehérvárra költözött. Már kinevezése idejében is foglalkoztatta egy kulturális intézmény létrehozásának gondolata. Ehhez példát Egerben láthatott az Eszterházy Károly által létesített líceumban, melyhez egy csillagvizsgáló és könyvtár is tartozott. Terveihez a megfelelő színhelyet a vár északnyugati sarkában álló, hajdani antitrinitárius templom szolgáltatta. Az épület különböző szintjein a színvonalas könyvtár, érem- és régészeti leletgyűjtemény mellett nyomda és csillagvizsgáló is helyet kapott. Batthyányi terve szerint mindez háttérként szolgált volna egy erdélyi tudós társaság számára. A társaság csak rövid ideig működött, de a püspök által létrehozott intézmény ma is fennáll. A Batthyáneum nevet viseli

s a bukaresti Román Nemzeti Könyvtár tagintézménye. A tudós főpap megfelelő személyzetről is gondoskodott, képzett könyvtáros (Dániel Imre) és csillagász (Mártonffy Antal) személyében. Batthyányi Ignác életútjának méltatása mellett ezt a páratlan intézményt ismerhetjük meg az emlékkötet angol, német, francia, román és magyar nyelvű fejezeteiben. A huszonegy nyomdászattörténeti, kötetstörténeti, illusztrációtörténeti, művészettörténeti, paleográfiai, restaurálási, egyháztörténeti és éremtani témát tárgyaló tanulmányhűen fejezi ki az intézet és az alapító sokszínűségét.

A kötet Iacob Mârza érzelmes bemutatásával indul, aki több, mint húsz éven keresztül szolgálta a könyvtárat – ebből kap átfogó képet az olvasó a gyűjtemény értékeiről. Hiszen a reneszánsz kiváló nyomdászainak munkái mellett a romániai ősnymtatványok és latin nyelvű kódexek legnagyobb része itt található. Külön kiemelhető közülük a Codex Aureus, a könyvtár legrégebbi, művészettörténeti szempontból is nagyon értékes darabja, a Karoling-könyvfestészet remeke.

Marton József és Doina Biro Hendre tanulmányaikban Batthyányi Ignác történelmi és püspöki tevékenységének eddig ismeretlen aspektusait elemzik. A püspök személyiségének alaposabb megismerését teszi lehetővé tanulmányában Marton

József nagyprépost. A magyarázatokkal ellátott levélrészletek a jozefinizmus korában élő tudós egyházi világlátását, kapcsolatrendszerét is megismerhetővé teszik. Doina Biro Hendre tanulmányában a püspök kiemelkedő oktatásügyi és egyházügyi szerepét mutatja be. Batthyáyninak köszönhető a katolikus egyház és az oktatás megújulása Erdélyben. Jó kapcsolatokat ápolott Giuseppe Garampi pápai nunciussal, akit rendszeresen tájékoztatott a honi állapotokról. Az oktatásban pedig többek közt lehetőséget biztosított a pozitív tudományok (például földrajz, geometria) szerephez jutásának.

Sípos Ibolya és Vass Csongor a püspök életútjának ismertetésén keresztül mutatja be a gyűjtemény létrejöttét és gyarapodását. A nemes egyházfinak már római tartózkodása idején sikerült nagyjából ötezer kötettel megalapoznia könyvtárát. Ekkor jutott hozzá számos kézirathoz és ösnyomtatványhoz. Ezeknek száma a felvidéki, erdélyi vásárlásokkal és Migazzi Kristóf váci püspök, majd bécsi érsek könyvtárának megszerzésével tovább gyarapodott.

V. Ecsedy Judit rávilágít a püspök egyéb vallásokkal szemben tanúsított türelmére, hiszen a katolikusok mellett lutheránus és unitárius munkákat is vásárolt. Ugyanitt a szerző 122 tételből álló listát közöl azokról a 16–18. századbeli magyar nyomtatványokról, melyeknek máig csupán egyetlen ismert példányuk található meg: Gyulaférváron, a Batthyáneumban.

Újabb példát találhat az olvasó Batthyányi Ignác vallási türelmére Merczel György munkájában, aki *A Batthyányi-könyvtár kottás forrásai* című doktori értekezésének összefoglalójában a gyűjtemény zenei kéziratok között a protestáns Batthyány-graduált is bemutatja. A szerző értekezésében egy részletes katalógusban 50 itt őrzött kottás kézirat bibliográfiai adatait is közölte. Ezekről ad áttekintő képet a lényeges adatok kiemelésével.

A sokszínű gyűjteményben helyet kaptak középkori szász kéziratok, korai nyomtatványok is. Joachim Wittstock mutat rá, hogy a szász vallásos munkák mellett a korai szász világi irodalom (például a

Nibelung-ének másolata) is megtalálható közöttük.

További húsz különleges kódexet mutat be Horst Klusch. Ezek az Erdélyben élő anabaptisták tulajdonát képezték, és 18. század közepi elkobzásukat követően változatos útvonalakon keresztül jutottak el Ignác püspök könyvtárába. Mára a külföldre menekült habánok fontos kéziratos emlékeivé váltak.

Ileana Dârja tanulmányában Batthyányi Ignác magángyűjteményének négy illuminált kódexéről bizonyítja be, hogy stilisztikai hasonlóságot mutatnak a korvínakkal. A négy kódex 1450–1479 között készülhetett, és valamennyi ékes példája az itáliai reneszánsz iskola kalligráfiai, művészi teljesítményének.

A gyűjteményben román vonatkozású és nyelvű, cirill betűs művek is találhatóak. Róluk 1980-ban jelentetett meg egy katalógust Cristina Bica. Ezt a munkát egészíti ki Gabriela Mircea. A szerző nem csupán az egyes tételek részletesebb leírását adja, hanem a bennük szereplő kéziratos bejegyzéseket is közli.

A kéziratok és korai nyomtatványok kutatói mellett a kötetéstörténészek számára is tartogat érdekességeket a Batthyáneum. Muckenhaupt Erzsébet és Rozsondai Marianne gótikus és reneszánsz kötésű könyveket mutat be tanulmányában, melyek a löcsei Szent Jakab templom plébánosának, Johannes Henckelnek (1481–1539) a könyvtárából származnak. Az ötvenöt kötet nagyobb része a Batthyáneum gyűjteményét gyarapítja, kettő található az Országos Széchényi Könyvtárban. A mellékelt listában a szerzők a proveniencia és bibliográfiai adatok mellett a művek szerzői jegyzékét is közléstessik.

A tudós püspök a könyvtár mellett egy jelentős archeológiai gyűjteményt is létrehozott, ebben számos fogadalmi táblácska, érme, római kispasztika stb. található. Közülük ízelítőként Vasile Moga a Kr. u. 2. századból származó érmegyűjteményt, egy feliratos oltárt és római isteneket ábrázoló szobrocskákat mutat be.

Egy 1786–1855 között Verespatakon megtalált viasztábláról (tabula cerata, trip-

tichon) szól Volker Wollmann tanulmánya. Verespataktól nem messze 1854-ben egy íróeszközt is találtak, ami a rómaiak stylusára hasonlít. A tábla valószínűleg a Kr. u. 131 és 167 közötti időszakból származik, érdekessége, hogy egy görög nyelvű munkaszerződés betűzhető ki rajta.

A numizmatikai gyűjtemény fontos részét képezik a Sztojka Zsigmond Antal püspök – a gyulafehérvári papnevelde, a Seminarium Incarnatae Sapientiae alapítója – által a jezsuita kollégiumnak ajándekozott érmék. A számos nemesfém pénz között Mária Terézia magyar királynővé koronázásától a Corvin Mátyást ábrázolón át a római birodalom bronz fizetőeszközéig sok érdekesség található. Viorica Suciú tanulmányában nemcsak beszerzési útvonalukat és jellemzésüket adja, de közöl egy táblázatot arról is, hogy az egyes római pénzeket melyik császár idejében verték.

Daniela Ciugudea tanulmányában kelta bronztárgy helyreállítási folyamatát mutatja be, mely Temesvári János Batthyáneumban lévő gyűjteményéből származik. Restaurálásról szól Alexandru Știrban és Maria Zgârciu tanulmánya is. Ebben ismertetik a Nagyszebenből, Szatmárról, Gyulafehérvárról és Bukarestből származó kéziratok, egy ősnymtatvány és több 17–18. századi nyomtatvány Gyulafehérváron végzett restaurálási munkálatait.

Kezdetben szintén a Batthyáneum érme-gyűjteményébe került Lönhárt Ferenc (1819–1879) püspök négy pecsétje és pecsétnyomója is. Az egyházi életútjának, tetteinek méltatását követően ezeket mutatja be munkájában Gabriela Dănilă.

Azonban a Batthyáneum nem csupán színes, értékes gyűjteményekből, könyvtárból, múzeumból és nyomdából állt. Ignác püspök létrehozott itt egy csillagvizsgálót is, mely ma már nem látogatható, így a köztudatban is kevésbé van jelen. Mártonffy Antal *Initia astronomica...* című munkája nyomán mutatja be a gyulafehérvári csillagvártát mint ikonográfiai szempontból is érdekes intézményt Kovács András. A mű metszetei és

a valóságos ikonográfia közti különbséget felhasználva világít rá a szerző, hogy a metszőket a csillagvizsgáló korábbi tervei inspirálták. A művészettörténeti szempontok mellett az építészeti figyelembe vételével mutatja be a csillagvizsgálót Volker Wollmann. A szerző részletesen tárgyalja a hajdani templom átépítési munkálatait, melyek 1795-ben kezdődtek. Emellett fotókkal illusztrálva ismerteti az itt használt csillagászati eszközöket is.

Csak átvitt értelemben kötődik a Batthyáneumhoz, mégis hasznos új információkat közöl a romániai paleográfiai és kodikológiai kutatásokról Adrian Papahagi és Dincă Adinel-Ciprian. Különösen azért, mert tanulmányukhoz egy 149 tételes annotált bibliográfiát is csatoltak, melyet haszonnal forgathatnak a téma iránt érdeklődők.

Batthyányi Ignác egyik fiatalabb testvérét, Alajost mutatja be tanulmányában Doina Biro Hendre. Ebből nem csupán a felvilágosult arisztokrata életútját, eszméit ismerheti meg az olvasó, de a Batthyányi családról alkotott általános képünket is kiegészíti.

Valamennyi tanulmány új információkkal gazdagítja a Batthyáneumról alkotott eddigi képünket, de közérthető szövegeit a témában elmélyedni igyekvők mellett az általános ismeretekre vágyók is haszonnal forgathatják. A kötetet szép illusztrációi és tipográfiai igényessége a bibliofil olvasók számára is kedvelté fogják tenni. A kiadvány hatnyelvű volta megkönnyíti az olvasók hozzáférését a tartalmakhoz. Végül, de nem utolsósorban, a kötet értékét olyan kiváló külföldi szaktekintélyek gyarapítják, akik a Batthyáneumban kutattak.

Biro Hendre, D. (2011, szerk.): *Batthyaneum: Omagiu fondatorului Ignatius Sallestius de Batthyán (1741–1798)*. Editura Bibliotecii Naționale a României, București. 273 o.

Nagy Györgyi

Nemzetépítő történelemkönyvek

A tankönyvek kutatása napjainkban „viszonylag modern és népszerű téma”¹, amit a neki szentelt, egyre gyarapodó szakirodalom is tanúsít.² És rendkívül fontos is, tehetjük még hozzá, hiszen például a történelemkönyvek alapozzák meg – és gyakran meg is határozzák – a felnövekvő nemzedékek történelemszemléletét, az identitás fontos részét. 2010-ben megvédett és még ugyanebben az évben megjelent PhD-disszertációjában Slávka Otčenášová, a kassai Pavol Jozef Šafárik Egyetem oktatója ennek az identitásformálásnak a mechanizmusát vizsgálja. Központi kérdése a következő: hogyan zajlott a „kollektív identitás” létrehozása a Szlovákiában 1918 és 1989 között használt történelemtankönyvekben. Vagyis hogy miképp próbálták formálni a szlovákok azonosságtudatát, önképét, valamint szomszédaik (különösen a magyarok és németek) képét a történelem-oktatás révén a 20. század nagyobb részében.

A tankönyvek és a történelemtanítás társadalmi funkciójára már könyve bevezető részében is kitér a szerző. Rámutat, hogy a történelem oktatása nemcsak a múlt bemutatását, „elmesélését” szolgálja, hanem az identitás alakítását, egy adott közösséggel (általában a nemzettel) való azonosulást is elősegíti,³ tehát a modern nemzetépítés és nemzetiesítés nélkülözhetetlen eszközeként működik. Mivel a történelem értelmezése általában a mindenkori politikai kontextus függvényében folyik, a tankönyvek a „hivatalos történetírás” részeként egyszerre megbízható kellékei a hivatalos kánon terjesztésének és a „politikai indoktrinációnak” is.⁴ Jelentőségüket mutatja, hogy már Csehszlovákia megalakulása után három nappal, amikor még meglehetősen kérdéses volt Felső-Magyarország – a leendő Szlovákia – sorsa, összeült egy bizottság, azzal a céllal, hogy minél gyorsabban „szlovakizálják” az igényelt területen lévő iskolákat (a több mint 4000 felső-magyarországi népiskolából ekkor mindössze 344 volt szlovák tanítási nyelvű, középiskola pedig egy sem volt).⁵

Miután Slávka Otčenášová röviden összefoglalja a tankönyvkutatás előzményeit – a két világháború közötti időszak-tól a braunschweigi Georg Eckert-Insti-

tuton és az EUROCLIO-n át a budapesti CEU-n folyó kutatásokig és a téma szlovák szakértőinek munkásságáig –, kifejti, mely jelenségekre fókuszált a vizsgált tankönyvekben. Érdeklődése egyszerre több kérdéskört is felölel: többek közt a nemzet koncepciójának fejlődését, a nemzet meghatározását és a nyelv, etnicitás, vallás, kultúra és osztály szerepét a nemzet formálódása során, a középkori és a modern struktúrák közötti összefüggéseket, de kitér a sztereotípiákra is (a „mi” és „ők” kategóriáira), valamint a hősiesség és a mártíromság koncepcióinak funkcióira, a mítoszok szerepére és az azonosulás alternatív (nem nemzeti) formáira. (Meg kell jegyezni, hogy ez a témagazdagság esetenként mintha túlságosan is nagy kihívásnak bizonyult volna, a szerző ugyanis nem foglalkozik minden egyes felvetett kérdéssel egyforma mélységben, igaz, ennek bizonyára terjedelmi okai is voltak.) Kitér a tankönyvek elemzésének elméleti alapjaira is (sztereotípiák képzése és kialakulása, „a másik” észlelése és képe stb.).

A szerző a csehszlovák és szlovák tankönyvekben bemutatott, 1918-ig terjedő szlovák történelem néhány kulcsfontosságú csomópontját és témáját emeli ki, és ezek ábrázolását elemzi. Ezek a momentumok a következők: Nagy-Morvaország⁶ fennállása, illetve az azt megelőző időszak; Szlovákia területének betagolása a történelmi Magyar Királyságba; a kereszténység felvétele; a huszitizmus és hatása Szlovákia területén; a reformáció és ellenreformáció – és hatásuk a szlovákok kollektív identitására –; a 19. századi szlovák nemzeti mozgalom; végül pedig a szlovák–cseh és szlovák–magyar kapcsolatok a történelem folyamán.⁷ Attekinti még a

németek és magyarok, illetve más közösségek megjelenítését is. A főbb jellegzetességekre rámutatva elemzi és összeveti egymással, milyen módon ábrázolták a kiválasztott témákat a 20. század egyes szakaszaiban kiadott tankönyvek – az első Csehszlovák Köztársaság idején (1918–1938), az önálló szlovák állam időszakában (1939–1945) és a második világháború utáni, 1989-ig tartó évtizedekben.

A csehszlovákok történetétől a csehek és szlovákok történetéig

A kötet első része a két világháború közötti csehszlovák tankönyveket vizsgálja meg. Slávka Otčenášová először felvázolja a szlovák nyelvű oktatás kezdeti időszakát az új államalakulatban, amikor a szlovák tanulókat csehből fordított könyvekből tanították többnyire cseh tanárok. Ekkoriban bontakozott ki az a – hivatalossá, de nem kizárólagossá váló – műltszemlélet, amelynek vezérfonala a szlovákok történetének a magyar narratívával való szembeállítás (az „ezeréves elnyomás”) és a cseh–szlovák összetartozás gondolata volt, és amelynek egyes elemei még napjainkban is felbukkannak a szlovák közgondolkodásban.⁸ Ennek megfelelően a „szlovákok szabadsága” Csák Máté alatt („akinek az uralma alatt Szlovákia független volt Magyarországtól⁹) és a husziták idején éles kontrasztot alkot az Árpád-ház és az ellenreformáció alatti, továbbá a 19. századi „szolgassággal”.¹⁰ Rendkívül izgalmas annak a bemutatása, ahogy a tankönyvek szerzői megpróbálták valósággá váltani – és a csehszlovák államépítés szolgálatába állítani – egy politikai eszmét, a csehszlovákizmus, vagyis a „csehszlovák nemzet” koncepcióját, ami Szlovákiában, eltérően Csehországtól, meglehetősen problematikusnak és végül sikertelennek bizonyult.¹¹ A csehek és szlovákok összetartozását és egymásra utaltságát – abban az államban, ahol a lakosság jó egyharmadát a nem „csehszlovákok” alkották¹² – visszavetítették a múltba, és végig kihangsúlyozták. Így lett Nagy-Morvaország a csehszlovák

nemzet első közös állama, amelynek fennállását egyfajta aranykorként ábrázolták a szerzők, 1918-as „visszaállítását” pedig a csehszlovákok „történelmi jogainak” érvényesítéseként.¹³ A huszita mozgalomnál érezhető volt František Palacký, a jelentős 19. századi cseh történész és politikus hatása, így az többnyire dicső, pozitív időszakként, a csehek és szlovákok közös küzdelmeként jelent meg a tankönyvekben.¹⁴ A cseh–szlovák sorsközösségen volt a hangsúly a reformáció és az ellenreformáció ábrázolásakor is: így járulhatott hozzá a Csehországból elűzött cseh protestánsok (köztük számos tanár, értelmiségi) tömeges megtelepedése a nemzeti öntudat fejlődéséhez, főképp Nyugat-Szlovákiában (vagyis a történelmi Magyarország északnyugati részén),¹⁵ de a csehszlovákizmus érvényesült a 18–19. századi időszak, a „nemzetébredés” taglalásakor is. Végül „Csehszlovákia 1918-as létrejöttét minden tankönyv elkerülhetetlen, igazságos és megérdemelt történelmi folyamatként mutatja be, amely mintegy jóváhagyta a csehek és szlovákok saját államhoz való természetes, a középkorból eredő jogát.”¹⁶ – írja a szerző.

A második rész az 1939–1945 közötti önálló (de Németországtól függő) Szlovák Köztársaság tankönyveit mutatja be, amelyekre František Hrušovský szlovák történész történelemszemlélete nyomta rá a bélyegét. Számos vonatkozásban jelentős változásokra került sor: szertefoszlott a csehszlovák nemzetkoncepció (akár jelkpesnek is tekinthető a cseh tanárok többségének kényszerű távozása: míg 1938-ban 523 cseh és 345 szlovák középiskolai tanár dolgozott Szlovákiában, 1943-ra csupán 26 cseh maradt a 700 szlovák mellett¹⁷), és új ideológiai keret lépett a helyébe, ahol az elbukott liberalizmust és demokráciát az autoriter rezsim váltotta fel, az új állam pedig a kereszténységben és a szlovák nacionalizmusban találta meg az alapjait.¹⁸ A szlovák nemzet történelmi fejlődésének csúcsaként immáron az önálló Szlovákia szerepelt,¹⁹ de a korábbi időszakhoz képest megnőtt az egyház szerepe is.²⁰ Az új tankönyvekben már Pribina Nyit-

rai Fejedelemsége jelentette a történelmi hivatkozási alapot, és bár a nagy-morva aranykor megmaradt, az államalakulat már a *szlovákok* első önálló államaként tűnt fel, amelynek a csehek csak alávetett törzse voltak.²¹ A husziták a szlovák állam tankönyveiben negatív megvilágításba kerültek,²² és az „egységbontó” evangélikusokkal szemben is a katolicizmus javára billent a mérleg.²³ A magyarországi évszázadok során hiányzó államiság helyett a tankönyvek a szlovák népre koncentráltak, amely mindent túlélte, megtartotta nyelvét, jellemét, kialakította kultúráját. A tankönyvekben a szlovákok a középkori történelmi Magyarország összes etnikuma közül a legfejlettebb nemzetként szerepeltek, amelynek erős volt a nemzeti jellege, és asszimilálni tudta a betelepülőket.²⁴

A harmadik részben Slávka Otčenášová a Csehszlovákiában 1945–1989 között használt tankönyveket elemzi. Az 1948-as kommunista hatalomátvétel után a történettudomány ismét új ideológiai alapokat kapott, párhuzamosan az oktatási rendszer átalakításával.²⁵ A centralizált oktatásban a következő évtizedekben a marxista történelemszemlélet érvényesült, az alternatívák nélküli új, egységes narratívát pedig azonos tartalmú, de cseh és szlovák nyelven kiadott tankönyvek közvetítették. Noha az új tananyagban szigorúan betartották az önálló cseh és szlovák nemzet koncepcióját, a hangsúlyt – a második világháború előtti helyzethez hasonlóan – a két nemzetet egymáshoz közelítő vonatkozásokra helyezték. A „szlovák intermezzo” után tehát újra találkozhatunk a közös kollektív identitás építéséhez pozitív előjellel felhasznált témákkal – Nagy-Morvaországgal, a huszita mozgalommal és szlovákiai hatásával, a cseh és szlovák nemzetébredéssel, valamint a cseh–szlovák kulturális kapcsolatokkal a 19–20. században –, tehát egyfajta kontinuitásról is beszélhetünk. Új elemként jelentek meg az osztályharc és a forradalmi küzdelem közös hagyományai,²⁶ a kereszténység pedig értelemszerűen visszaszorult. A régi-új narratíva szerint Nagy-Morvaország (ismét a csehek és szlovákok első közös államalakulata)

bukása ugyan elválasztotta egymástól a két nemzetet, de az összetartozás érzése megmaradt. Érdekes, hogy a szláv népességet és előkelőket integráló Magyar Királyság egyfajta utódállamaként jelent meg.²⁷ A huszita hagyomány visszanyerte korábbi pozícióját, de ezúttal a nemzeti vonatkozások mellett elsősorban az osztályharcos-népi jelleget fedezték fel benne a tankönyvek szerzői. Ebben a szellemben épültek be a történetbe új elemek is: a különféle népi mozgalmak és parasztfelkelések (például a Dózsa-felkelés²⁸), megjelent a gazdasági dimenzió, továbbá pozitív értékelést kapott a reformáció is. Összességében véve az 1948–1989 közötti történelemtankönyvek feladata az volt, hogy az aktuális (államszocialista) politikai berendezkedést a nemzeti fejlődés eddigi legsikeresebb időszakaként jelenítsék meg, így a múltban is ennek legitimitációját keresték – írja a szerző.²⁹

Csehek, szlovákok, csehszlovákok és „a másik”

A tankönyvekben megjelenített szlovák/cseh-szlovák önképek, önjellemzések bemutatásából kiderül, hogy azok korántsem tekinthetők egyedi, csak a szlovákokra jellemző képeknek, és a régió számos más nemzeténél lehet találkozni hasonlóakkal. Például a két világháború közötti időszakban használt nemzeti sztereotípiák – a régi szlávok „széthúzása”, „morális kivételessége” vagy a nemzeti „messianizmus”³⁰ – akár a magyar önképből is ismerősek lehetnek, míg az önálló szlovák államban az önkép erősítését szolgáló – morva–szlovien–szlovák – kontinuitás,³¹ illetve a mindhárom időszakban megfigyelhető szláv (1939–1945 között szlovák) kulturális fölény (különösen a „keleti hódítókhöz” képest) a román nemzeti narratívának is az egyik pillére. (De azonos a funkciójuk is: az adott terület birtoklását hivatott legitimálni mind az elsőbbségre, mind a történelmi jogokra való hivatkozás.)³² A szlovák állam tankönyveiben felbukkan egy másik közép-

és délkelet-európai közös motívum is, nevezetesen a kereszténység védelmezőjének szerepe, amelyet itt a szlovákok töltöttek be az oszmánok ellenében.³³

Hasonlóképpen rendkívül érdekes, ahogy „a másik” ábrázolásának alakulásáról olvashatunk. A csehszlovák és szlovák tankönyvekben elsősorban „a magyarok”, „a németek”, alkalomadtán „a zsidók” és mások töltötték be ezt a szerepet. (Miközben a két világháború között Csehszlovákiához tartozó Kárpátalja többségi lakosairól, a ruszinokról szó sem esik – mutat rá Slávka Otčenášová.³⁴) Az első Csehszlovák Köztársaságban a magyarok és németek képe többnyire negatív volt, mégpedig egyrészt a nemzetközi politikai viszonyok miatt, másrészt azért, hogy a kulturális fejlettség versenyében a csehszlovák nemzet kedvezőbb fényben jelenhessen meg.³⁵ A németek és a magyarok rendszerint mint idegen, terjeszkedő erők szerepeltek, amelyek a cseheket és szlovákokat történelmileg megillető területeket foglaltak el, és felbomlasztották középkori államaikat, hogy uralmuk alá hajthassák és elnyomhassák az eredeti szláv lakosságot.³⁶ A magyarok ábrázolása a kulturálisan fejletlenebb hódítók képétől (a középkorban) a szlovákok igazságtalan elnyomóinak és a hatalom bitorlóinak képéig ível (az újkorban), akik, „jóllehet csak a harmadát alkották a történelmi Magyarország lakosságának, nem akarták megosztani a hatalmat a többi nemzettel”, és el akarták magyarosítani a többieket.³⁷ Szintén barátságtalan megvilágításban fordulnak elő a németek és a magyarok abban a kontextusban, amely Csehszlovákia létrejöttét szükségszerű és jogos eseményként állítja be, elítélve minden olyan erőt, amely azt elutasította, vagy nem vett részt benne – vagyis a németeket és magyarokat.³⁸ Erősen negatív értékelést kapott az Osztrák-Magyar Monarchia is, ami a csehszlovák állam, illetve az első világháborús cseh és szlovák szerepvállalás (dezertőrök és ellenállók) legitimálását is szolgálta.³⁹

Az 1939–1945 közötti szlovák tankönyvekben azonban már másképp szerepeltek

a szomszédok. Az új külpolitikai konstellációban a németekről nagy tisztelettel írtak, és a magyarok értékelése is megváltozott. Például a dualizmus alatti magyar nemzetiségpolitika (a „magyarosítás”) egyfajta szükségszerűségként került bemutatásra: a 19. század végi magyarosítást nem kívánt, de az adott politikai feltételek között többé-kevésbé természetes társadalmi jelenségnek tartotta a szerző, mivel a magyarok kevesen voltak, és alacsony volt a népszerűségük.⁴⁰ Még nagyobb – és meglepőbb – a csehek ábrázolásában bekövetkezett változás: a korábban testvéreként bemutatott csehek a Szlovák Köztársaságban átveszik „a másik” hálátlan szerepét.⁴¹

A második világháború utáni kommunista berendezkedés új elvei ezen a területen is érvényesültek. „A másikat” ezúttal osztályszempontból határozták meg, vagyis az alattvalók, a szegények lettek a „mi”, az uralkodó osztály és az egyház pedig az „ők”; a nemzeti szempont csak a hatvanas évek végétől kezdett ismét megjelenni.⁴² A magyarokat és a németeket ekkor egyrészt az osztály- és etnikai elv alapján állították szembe a szlávokkal – mint „a csehek és szlovákok nemzeti emancipációjának útjában álló elnyomó, idegen erőt” –, ám ezt néha felülírta a tisztán osztályszempontú értékelés.⁴³ Ugyanakkor itt is érvényesült a szlávok kulturális felsőbbrendősége.⁴⁴

Három rendszer szolgálatában

Mivel Szlovákia területén 1918 és 1989 között három, egymástól meglehetősen elütő politikai-társadalmi berendezkedés létezett, izgalmas látni, ahogy egy történelmi eseményt viszonylag rövid időn belül akár háromféleképpen is értelmezhettek. Talán ez az összehasonlító perspektíva a könyv legnagyobb erőssége – ahogy egymás mellé állítja a két világháború közötti demokratikus Csehszlovákia, a háború alatti fasisztoid-autoriter Szlovákia és az 1948 utáni kommunista diktatúra számára fontos identitásképző elemeket. Ez látványosan megmutatja (hogy ne mondjuk,

leleplezi), mennyire instrumentalizálható a történelem, és hogy sok esetben a „hivatalos” történeti narratíva nem más, mint az aktuális politikai hatalmat, társadalmi rendszert vagy nemzetközi helyzetet legitimáló mesterséges konstrukció. Egyazon esemény vagy jelenség különböző – akár teljesen ellentétes – értelmezéseire jó példa a huszitizmus bemutatása. Míg a demokratikus Csehszlovákia tankönyveiben többnyire a vallási meggyőződés szabadságáért küzdtek a husziták,⁴⁵ és a csehszlovák demokratikus hagyomány jelképeinek számítottak, a szlovák államban már a „keresztény egység erkölcstelen felforgatóiként” szerepeltek,⁴⁶ 1948 után pedig az osztályok nélküli társadalomért harcoltak.⁴⁷ Másik példa lehet a szlovák nemzeti mozgalom 1848–49-es szerepvállalása, amellyel sokáig nem tudott mit kezdeni a marxista szemlélet (maga Marx ugyanis „ellenforradalminak” minősítette), ezért eleinte inkább kerültek az értékelését, és csak később kezdtek kiemelni pozitív nemzeti vonatkozásait.⁴⁸ Ám bizonyos motívumoknál a kontinuitás is kimutatható: ilyenek a cseh–szlovák összetartozást bizonyító témák, mint például Nagy-Morvaország mint a csehek és szlovákok első közös állama, a huszitizmus vagy a nemzetébredés. Igaz, itt is megfigyelhető bizonyos eltolódás: míg 1918–1938 között a „csehszlovák” nemzetépítés szolgálatában használták fel őket, 1948 és 1989 között már a csehszlovák államépítéshez járultak hozzá.

Ugyanígy nagyon kontextusfüggő a barát- és ellenségkép, valamint az önkép megjelenítése is, ahogy a szerző találóan megállapítja: „a nemzeti hősök változnak az ideológiák cserélődésével”.⁴⁹ Csak azt sajnálhatjuk, hogy az elemzés nem folytatódik a rendszerváltás utáni időszakkal, amikor ráadásul nemcsak egy új rezsim, hanem – ismét – egy új állam alkotja a kontextust. A kollektív identitás építése a független Szlovákiában újabb szintre emelkedett, ami további érdekes jelenségekkel gazdagíthatta volna az áttekintést. Talán Slávka Otčenášová egy következő munkájában erre a témára is kitér, mint

ahogy izgalmas lenne az 1918 utáni csehszlovák kisebbségpolitika vagy a későbbi, szintén ellentmondásos történelmi jelenségek (a szlovák autonomista mozgalom, a müncheni és a bécsi döntés, a németek és magyarok kollektív büntetése stb.) ábrázolásának elemzése is.

Slávka Otčenášová remek érzékkel strukturálja kutatásának eredményeit. A tankönyvekben megvizsgált témákat mindig a megfelelő összefüggésrendszerben értelmezi, röviden ismertette az adott időszak politikai-társadalmi hátterét, valamint az aktuális történetírás és oktatás kontextusát is (miközben nem általánosít, és nem feledkezik meg a különféle irányzatokról sem). A könyv olvasmányos, amihez az is hozzájárul, hogy a szerző számos, az egyes tankönyvekből kiválasztott idézettel támasztja alá megállapításait, a fejezetek végén pedig összefoglalja a mondanivalóját. Kutatásának forrásanyagát elsősorban a vizsgált időszak általános- és középiskolai tankönyvei alkotják, amelyeket tantervekkel is kiegészített, de meggyőző az elméleti felkészültsége is, amit a hivatkozott szakirodalom is tanúsít. Röviden összefoglalva: a szerző megbirkózott a maga elé kitűzött feladattal, és egy jól érthető, viszonylag tömör, de alapos áttekintést nyújt a témáról.

A jóváhagyott múltat azért tekinthetjük hasznos munkának, akár „magyar szemmel” is, mert nagyrészt épp a vizsgált tankönyvek (különösen az 1948–1989 közöttiek) alapozták meg és formálták a mai szlovák társadalom történelemszemléletét, az elitektől az „átlagemberekig”. Amibe beletartozik a magyaroknak – mind a szlovákiai, mind a magyarországi magyaroknak – a szlovák köztudatban betöltött helye, szerepe és képe is. Ha pedig mindezt Magyarországon is jobban átlátjuk, az segíthet eligazodni a rendkívül szövevényes magyar–szlovák ügyek között, az Ipoly-hidaktól a közös történelemkönyvekig,⁵⁰ amelyek mögött nemritkán épp a többféleképpen értelmezett közös múlt bújik meg.

Zahorán Csaba

Jegyzet

- (1) Slávka Otčenášová: *Schválená minulost'. Kolektivna identita v československých a slovenských učebniciach dejepisu (1918 – 1989)*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Košice, 2010. 16.
- (2) A magyar szakirodalomból érdemes megemlíteni F. Dárdai Ágnes kétkötetes munkáját: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás I-II*. Pécs, 2006. Szabolcs Ottó: *Külföldi tankönyvek magyarságképe*. Budapest. 1990., Lajtai L. László: *Nemzetkép az iskolai történelemoktatásban. 1777-1848*. Pécs-Budapest. 2004. Dr. Karlovitz Tibor: *Tankönyvelmélet és gyakorlat*. Nemzeti tankönyvkiadó. 2001. Hornyák Árpád–Vitári Zsolt (szerk.): *Kutatási füzetek 14. A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2009.
- (3) Slávka Otčenášová: *Schválená...* i. m. 9. Érdekes jelenség a székelyek történelmét bemutató tankönyv, amely egyszerre foglalkozik egy régió és egy sajátos (kisebbségi) népcsoport múltjával. Lásd: <http://www.szekelyhon.ro/aktualis/szekelyfold-tortenelme-a-alternativ-tankonyv-nem-csak-diakoknak, valamint http://www.szekelyhon.ro/aktualis/udvarhely-szek/jovore-marco-polo-mellett-korosi-csoma-sandort-is-tanulhatnak>
- (4) Slávka Otčenášová: *Schválená...* i. m. 130.
- (5) *Uo.* 30.
- (6) „Velká Morava”, más megnevezései: „Nagy-Morva Birodalom”, „Nagy-Morávia”.
- (7) Slávka Otčenášová: *Schválená...* i. m. 16.
- (8) Lásd a szlovák történelmi mítoszokat bemutató kiváló kötet egyes tanulmányait: Eduard Krekovič–Elena Mannová–Eva Krekovičová (zost.): *Mýty naše slovenské*. Academic Electronic Press, Bratislava, 2005.
- (9) Slávka Otčenášová: *Schválená...* i. m. 58.
- (10) Csák Mátéval kapcsolatban lásd pl.: Peter Macho: *Matúš Čák Trenčiansky – slovenský kráľ?* In: *Mýty...* i. m. 104–110.; az ezeréves elnyomást lásd: Andrej Findor: *Tisícročná poroba? Uo.* 71–76. és Vladimír Krivý, Elena Mannová: *Mýtus obete. Uo.* 77–85.
- (11) A cseh politikai elitben ez tulajdonképpen csak a második világháború végére tudatosult. A csehek szlovák-képéről újabban lásd pl. Pavel Kosatík: *České snění*. Torst, Praha, 2010. 9–41.
- (12) Az 1930-as népszámlálás adatai alapján a csehek (50,5%) és a szlovákok (15,7%) együttes aránya 66,2% volt. Lásd: Romsics Ignác: *Nemzet, nemzetiség és állam Kelet-Közép- és Délkelet-Európában a 19. és 20. században*. Napvilág Kiadó, Budapest, 1998. 206.
- (13) Slávka Otčenášová: *Schválená...* i. m. 40–43.
- (14) *Uo.* 43–45.
- (15) *Uo.* 48–49.
- (16) *Uo.* 52.
- (17) *Uo.* 76. 138. j.
- (18) *Uo.* 70–71.
- (19) *Uo.* 70.
- (20) *Uo.* 78.
- (21) *Uo.* 87.
- (22) *Uo.* 84.
- (23) *Uo.* 86.
- (24) *Uo.* 89.
- (25) *Uo.* 100.
- (26) *Uo.* 107–108.
- (27) *Uo.* 111–112.
- (28) *Uo.* 122.
- (29) *Uo.* 120.
- (30) *Uo.* 54–55.
- (31) *Uo.* 81.
- (32) A román történelemszemléletben ennek alapját a dák-római szintézis és a dák-római-román kontinuitás elmélete alkotja. Ezzel kapcsolatban lásd: Nagy Mihály Zoltán: *A műtszemlélet „szineváltozása” Romániában. A közös hagyományoktól a kirekesztésig*. In: Hornyák Árpád–Vitári Zsolt (szerk.): *Kutatási Füzetek 14. A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2009. 413.; valamint: Zahorán Csaba: *Rivális nemzeti narratívák. A román és a magyar középiskolai történelemtankönyvek összehasonlító elemzése*. In: Hornyák Árpád–Vitári Zsolt (szerk.): *Kutatási... i. m.* 413
- (33) Slávka Otčenášová: *Schválená...* i. m. 91.
- (34) *Uo.* 68.
- (35) *Uo.* 61.
- (36) *Uo.* 68.
- (37) *Uo.* 63.
- (38) *Uo.* 52–53.
- (39) *Uo.* 63–64.
- (40) *Uo.* 93–94.
- (41) *Uo.* 94.
- (42) *Uo.* 123. A „nemzeti nézőponthoz” való visszatérés – egy átmeneti, „internacionalista” szakasz után – például a román történelemszemléletben is megfigyelhető a hatvanas években. Lásd Lucian Boia: *Történelem és mítosz a román köztudatban*. Kriterion, Kolozsvár, 1999. 76–81.

(43) Slávka Otčenášová: *Schválená*... i. m. 124–125.

(44) *Uo.* 112. A magyarok képeről bővebben lásd: Vajda Barnabás: Magyarsággép a csehszlovák történelemtankönyvekben 1950–1993. In: Hornyák Árpád–Vitári Zsolt (szerk.): *Kutatási*... i. m. 259–282.

(45) Slávka Otčenášová: *Schválená*... i. m. 43.

(46) *Uo.* 84.

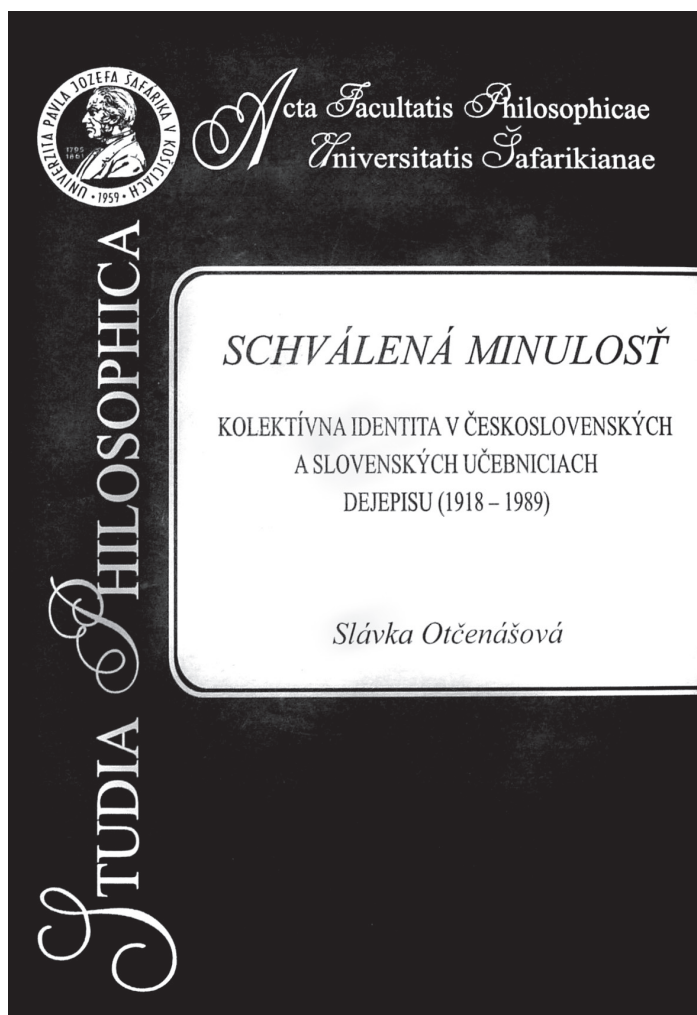
(47) *Uo.* 115.

(48) *Uo.* 118–119.

(49) *Uo.* 131. Vajda Barnabás szerint például a magyarsággép sokat javult a rendszerváltás utáni tan-

könyvekben, de „továbbra sem mentesek a burkolt ellenségkép-teremtéstől”. Vajda Barnabás: Magyarsággép... In: Hornyák Árpád–Vitári Zsolt (szerk.): *Kutatási*... i. m. 274. Kollai István pedig a szlovák történelem „dehugarizációjának” sajátos jelenségére mutat rá a történelmi nevek átírása kapcsán. Kollai István: A szlovák középiskolai történelem-tan-könyvek összehasonlító jellegű bemutatása. In: Hornyák Árpád–Vitári Zsolt (szerk.): *Kutatási*... i. m. 291–292.

(50) Ezzel kapcsolatban lásd még: Jakab György: Lehet-e közös magyar–szlovák történelemkönyvet írni? In: Hornyák Árpád–Vitári Zsolt (szerk.): *Kutatási*... i. m. 321–350.



Személyiségünkkel beszélünk magunk között szólva

„A mondat szimultán tudattartalom”
(Gombocz Zoltán)

Kiinduló helyzetünk, hogy a nyelvtanítás alatt a nyelv szintaktikai leírását és retorikai, stilisztikai, művelődéstörténeti funkciót is értjük. „A középiskolai magyar nyelvi képzés és nevelés célja – Balázs Géza nyelvészprofesszort idézve – a pedagógusok, szülők és a kommunikáció szükségletének kielégítése. Már a rómaiak is a helyes beszéd és írás mesterségére tanítottak, mert a kommunikációs szükségletek mindig is fontosak voltak.” A kommunikáció az élet alapja, és ez lényegében a viselkedést is jelenti, de kölcsönhatás érvényesül, mert a nyilvánosság hat a személyiségre. Ezek mellett az idegen nyelv ismeretének is az alapja az anyanyelv. Az egyediségünk a nyelvi formákban rejlik. A szöveg hierarchiateremtő, és azt bizonyítja, kifejezően beszélni és írni megtanulható.

Az anyanyelvünkön szólalunk meg először, ezért jól kell ismernünk szerkezetét és gyakorlatát illetően is, és valljuk be, nem állunk mindig jól az ismeretével. Sokszor baj van a használatával. Sorolhatnánk a nyelvünket csúfító germanizmusokat, képzavarokat, pongyolaságokat – a tárgyi, tartalmi tudásról most ne is beszéljünk.

A műveltség napjainkban nem csak a szűkebb családi, nemzeti, nyelvi hagyomány átörökítését jelenti, hanem az emberiség egyetemes humán és természettudományos tudásának, egy-egy kultúra, más népek, korok ismereteinek befogadását is magába foglalja.

Mindennapi nyelvhasználatunkban számos kommunikációs zavart észlelünk. Nehézségeket okoz a bemutatkozás, a meghatározott szituációkhoz (ide lehet írni a példákat) illő nyelvi viselkedés. Sok a kommunikációs zavar, sokan nem tudják elsőre elmondani érthetően a nevüket. Életünkben érzelmileg számos hangsúlyos helyzet van: házasság, születés, temetés,

szerelem, kistestvér érkezése, iskolaváltás, itt nagyon fontos az emocionális kommunikáció, fontos, hogy tudjuk, hogyan kell viselkedni, mit kell mondani ilyen helyzetekben.

Sok a pontatlanság, mert gyakran halljuk, hogy „csípőből elutasítja a kérdést”, pedig „csípőből löni” szoktak, és téves az is, hogy „gyomorból utálja” valaki a főnökét, mert az a pontosabb, hogy „zsigeri utálatról” van szó. Aztán itt van még, hogy „megissza a feketelevest”, pedig csak a valaminek a „levét issza meg”, illetve „még hátravan a feketelevés”, mint ahogy azt a török időkből tudjuk. Ezek összecsúsztatása is a felületesség, az alacsonyabb szintű műveltség jelei.

Ha röviden össze kellene foglalni a könyvet, akkor azt mondhatnánk tartalomra: nyelv, nyelvészet, irodalomtörténet. Gazdag tematikájú könyv. Egységes gondolatvilágot tükröz, ami nem csoda, hisz a szerzők évek óta együtt dolgoznak, közös munkaközösségben tevékenykednek, a Budapesti Fazekas Mihály Általános Isko-

la és Gimnázium tanárai, így alkalmuk nyílik napi rendszerességgel közösen elemezni, értékelni feladataikat, könyvüket. (Amúgy ez már a második közös munkájuk, nem olyan régen jelent meg a kilencedikeseknek írt könyvük, munkafüzetük, ami a jelen könyv tartalmi és tematikai előzménye.) Nyelvváltozatokat ismertet, szövegtípusokat és retorikai feladatokat tartalmaz, illetve helyesírásra és könyvtárhasználatra tanít. Ezek a témakörök Oláh Tibor és Péter Orsolya könyvének. A kötet szem előtt tartja, hogy az emelt szintű érettségire készülők is haszonnal fogathassák, mert figyelembe veszi mindkét érettségi szint (az alap és az emelt) vizsgakövetelményeit.

A középiskolásoknak készült könyv önismeretre, közműveltségre és a társas kultúrára tanít. Hasznos olvasmány, mert az itt olvashatók tudása hiányzik a magyar társadalom közmegszólalóinak, hivatalnokainak nagy többségéből. Márpedig a magyar nyelv nem csak múltunk őrzője, hanem jelenünk és jövőnk hordozója is, és az egyediségünk a nyelvi formákban rejlik.

A kötet a *Nyelvváltozatok* fejezettel indul, amely életszerű szövegeket tartalmaz. Felvázolja a nyelvközösségeket, rávilágít a különbözőségekre, aztán vizsgálja a generációk nyelvét, kitér a szakmákra. Nagy erénye, hogy önálló munkára is késztet, véleményt kér egy szituációról. Láttatja a különbséget a szó köznyelvi, szépirodalmi és szlenges alakja között. Nyelvünk területi rétegződését is szemügyre veszi, és elhelyezi a tanulót – földrajzi szempontok alapján – valamelyik típusba. Szövegértési feladatokkal ellenőrzi is, elsajátították-e a tanultakat. A nyelvi hagyomány legfontosabb területe a tájszólás, a különféle nyelvjárások, a szólások, közmondások világa. A jelenben benne rejtőzik a múlt, a tapasztalat, ezek adják a folyamatossgót. Ezek megismerésével gazdagabb lesz nyelvünk, szókincsünk.

A következő fejezet a szövegtípusokat írja le, elsődleges célja az anyanyelvi műveltség fejlesztése, elmélyítése. A szövegek a hivatali, a köznapis és a tudomá-

nyos életbe kalauzolják a tanulókat. Interaktuális helyzeteket teremtenek, ahol a szövegek egymásba alakíthatóak. A szerzők folklór-, irodalmi, szakmai szövegmintákat közölnek, használatukat tanítják, és a kommunikációs szinterek szerinti felosztást is elsajátíttatják. Nagy hangsúlyt kap a diákok önálló fogalmazásra, írásra, véleményalkotásra ösztönzése.

A következő fejezet történeti visszatekintéssel indul, és eljut a logográfusokon, valamint reformkori nagyjainkon át Churchillig is. Itt is érdekes elméleti és történelmi ismereteket idéznek, és az értelmezésben is segítenek. Miután a retorikai konstrukciók – a legújabb felfogást figyelembe véve – temporális természetűek, ezért a legfőbb cél a mindennapi életben való alkalmazásra való felkészítés. Itt is egyéni véleményt elváró feladatokat találunk. A megszólalások mellé retorikai szituációk hozzárendelését kéri a diákoktól, és ezzel már egy lépésre vagyunk a drámapedagógiától, és ennek nagy a jelentősége, mert az ókor óta világos, hogy aki jól és meggyőzően tud kommunikálni, érvelni, könnyebben jut előrébb a társadalmi ranglétrán. Előkerülnek a nem verbális kommunikációs formák: mimika, tekintet, a gesztus, a testbeszéd és a hozzájuk kapcsolódó tércső.

A helyesírással és könyvtárhasználattal foglalkozó fejezet a nem latin betűs tulajdonnevek, illetve az újkeletű szavak értelmezésére és írásmódjára tanít meg, hiszen ezek gyakoriak a mindennapi és tudományos írásokban. Nagy hangsúlyt fektetnek az internet világára is, nem tagadva, hogy óriási szerepe van a szellemi alkotás létrehozásában a világhálón található fogalmaknak. A feladatsorok végén további kutatásra, egy-egy gondolat további vizsgálatára is módot nyújtanak az internetes elérhetőségek megadásával.

Nem marad ki napjaink egyik fontos kérdése: mit jelent a plágium, a plagizálás, hiszen gondolataink forrása nem csak a saját kútfők lehet, ezért jó, hogy a szerzők összegyűjtötték és gyakoroltatják, milyen helyzetekben és mikor kell hivatkozni másra, így elkerülhető, hogy az életün-

*Nyelvünkben jelentés-átrendező-
dés zajlik, és ebben segíteni kell
diákjaink eligazodását. Elég, ha
megemlítjük a reklámok szere-
pét, amelyek szándékosan meta-
forákkal dolgoznak. A világgép-
váltás paradigmája jól érzékel-
hető a könyvben. Figyelembe
veszik a szerzők, hogy a formá-
lis nyelvészeti irányok beépültek
a szövegértési paradigmáinkba.
Céljuk a nyelv, a nyelvi logika, a
nyelvi állapot érzékeltetése.
A nyelvtanítás alatt nem egysze-
rűen a nyelv szintaktikai leírá-
sát értik, anyanyelvi ismertek-
nek nevezhetjük inkább az álta-
luk bemutatottakat, amelyek az
egész személyiséget formálják,
hiszen különféle helyzeteket,
viselkedéseket, gesztusbéli kom-
munikációkat is bemutatnak.
A karakterépítést és az ismeret-
és tudásátadást is célul tűzik ki.*

ket is befolyásoló szégyenbe kerülünk. Ebből is látszik, hogy a nyelvhasználat és a nyelvtanítás etikai kérdés is.

Az irodalom és a nyelv integrációjára építenek, így irodalmi olvasmányokat idéznek. Az anyanyelvnek mint nyitott rendszernek élményszerű megismertetését kívánják elérni. Ezzel is segítenek legyőzni azt az általános nézetet, hogy a nyelvtanóra száraz, és inkább nem is tartják meg a tanárok. Gyakran bukkannak kreativitást fejlesztő feladatokra, és lehetőséget adnak a tanároknak is, hogy az általuk fontosnak tartott, általuk kiválasztott írásokkal, feladatokkal frissítsék a tananyagot.

Ahogy tudjuk: a kimondott szó valósággá válik és hatalmába keríti a hallga-

tót, befogadót. Szövegünknek az észhez kell szólnia, logikusan és célratorően. Az ügyetlen szövegezés a gondolat pontatlanságának is a jele, míg régies és idegen hangulatú szavaink ásatag világgépet élesztenek fel.

Érthető a nyelvtani alapvetésük. A szabály ismertetése után kerülnek sorra a hozzá kapcsolódó feladatok, amelyek a megértést és az elmélyítést szolgálják. Egyfajta új szemléletet találunk a könyvekben a tapasztalattól kondicionálva. Különbözik egymástól a megértés és a megmagyarázás. A szerzők tudatosítják, hogy a nyelv és a nyelvtan nem azonos, mert a nyelvészet közelebb áll a természet-tudományokhoz, míg a nyelv a fogalmasítás (konceptualizáció) egyik legfontosabb módja.

A könyv segít, hogy az ünnepi beszédet mondó ne „fogyasztó”-nak nevezze a balatoni évadnyitón a vendégeket, mert családtagjainkat, látogatóinkat, barátainkat sem fogyasztóként üdvözljük, pedig megesik, hogy jóízűen fogyasztanak a vendéglátás során a finom falatokból, italokból.

Végezetül említsük meg, hogy a nyelv-érzék fontos, de ingatag alap, jobb, ha elvek vezetik nyelvhasználatunkat, és sohasem haszontalan törődni a magyar nyelvvel. Szépsége, tisztasága mindannyiunk számára fontos, hiszen vele tartjuk a kapcsolatot egymással. Segít, hogy ne halljuk a tévéműsorban a riportertől azt, hogy olyan nehéz a helyzet, hogy „most ki kell tenni a nadrágot”, ahelyett, hogy most fel kell kötni a gatyát vagy a nadrágot. Kitenni a szennyesbe szoktuk a ruhadarabjainkat, ha nem vigyáztunk rá és foltos vagy pecsétetes lett, és ki akarjuk mosni, vagy le akarjuk majd vinni a tisztítóba.

A szerzők megerősítenek abban a vélekedésünkben, hogy a műveltség növekedésével nő nyelvünk öntudata, erre adnak igényes nyelvhasználati mintákat, és a szókinccs gyarapítására tanítanak, valamint megerősítenek bennünket abban, hogy a nyelvi lelkiismeretünk örökké éljen.

A tankönyv – mint a kilencedikeseknek írt elődje – az *Út a tudáshoz* program kere-

tében jelent meg a MAXIM Kiadó gondozásában. Érdekes, a korosztály számára is tetsző képekkel, témákkal, grafikákkal, ezzel is segítve, hogy érzelmileg is közel kerüljön az anyanyelv a diákokhoz.

Utóirat: azt már csak remélni merem, hogy a kommunikációs rendszerben való gondolkodás, elmélyedés velejárójaként ez a hogy kell ide, bővülni fog a világban történő eligazodást segítő ismeretek tudása, alkalmazása: mit jelent a családi

gazdálkodás, milyen hitelfeltételt érdemes elfogadni, hogyan artikulálja a nyelv az új társadalmi jelenségeket.

Oláh Tibor és Péter Orsolya (...): *Magyar Nyelv 10. Tankönyv és munkafüzet tizedik osztályos diákok számára.*

Novák Imre

Cantieni, Monica

Zöldfülű

FORDÍTOTTA HORVÁTH GÉZA

„Apám 365 frankért vett meg a várostól. Sok pénz egy gyerekért, aki nem lát a szemétől. Ezt eltitkoltam a szüleim elől, ameddig csak tudtam. Nem jó, ha már akkor megfosztjuk őket minden reményüktől, amikor belépünk a házba, ha a lányok akarunk lenni. Ezt a főnökasszony sulykolta belénk. Nem maradhatunk tovább nála. Túl sokan vagyunk, az emberek közé kell mennünk. Jó azoknak, akiknek ilyen szép a szeme, sűrű a haja és jók a fogai. Csakhogy a fejünk se legyen ám üres. A fej a legfontosabb szerv. A kart is helyettesítheti. Az emberek nem egyformák. A szülők legfontosabb szerve a türelem.”

Így kezdődik a kislány története, aki egy svájci nevelőotthonból kerül az öt örökbefogadó új szülőkhöz, egy bevándorló házaspárhoz. A történetet, mely az 1970-es évek svájci emigráns miliójében játszódik, maga a kislány meséli el, aki gyufaskatulyákban gyűjtött szavak segítségével próbál eligazodni a felnőttek számára több okból is érthetetlen világában. A regényt feledhetetlenné teszi szokatlan kép- és nyelv-gazdagsága, egészen egyedi elbeszélés módja és meglepő humora.

„A *Zöldfülű* látszólag naiv nézőpontja nem töri szét a mondatokat és szavakat, csupán elvezet ahhoz a felismeréshez, hogy a nyelv nem egyszerűen van körülöttünk, hanem *tesz* valamit: a józanság álarcában ránk támad, kirekeszt. A regényben mindvégig jelen van ez az egészen különleges, humorban gazdag művi nyelv... e regény egy melegszívű ember munkája – életre szóló könyv” (Melinda Nadj Aboinyi, *Das Magazin*).

ISBN 978 963 693 451 4
200 oldal, B/4, kartonált
2450 Ft, *Megjelent*



Géczi János

Sétáló árnyék

Géczi János (Monostorpályi, 1954) költő, író, esszéista legújabb kötete öt esszét tartalmaz. Az írások tartalmilag kapcsolódnak a szerző *Múlik* című gyűjteményéhez, hiszen ezúttal is a *hely*, a *helyben élés* kapcsán fölvetődő kérdésköröket járja körül, de immár egy széles földrajzi tér kínál alkalmakat számára az elmélkedésre. Ahogy korábban Veszprémet, Géczi János új írásaiban Kína egyik tartományát, Krétát, Jeruzsálemet és Monostorpályit formálja szöveggé, e vidékek, lakhelyek, meghatározottságok szellemi és fizikai leírását és értelmezését kísérel meg – az eredmény mégsem utazási irodalom, s nem is életrajz, sokkal inkább a középkori aktákhoz hasonló szövegvilág. Géczi esszéi azon a nyomvonalon haladnak, amelyet Lénárd Sándor, Cs. Szabó László és Nemes Nagy Ágnes jelöltek ki, s amelyre a gondosan megélt irodalom, a mértéktartóan megírt élet a jellemző.

ISBN 978 963 693 435 4

194 oldal, A/5, keményfedeles, védőborítás

2600 Ft

Várható megjelenés: október

