

tanulmány

Polónyi István Álkréditek – áldiplomák?	3
Kárpáti Andrea – Szálas Tímea – Kuttner Ádám Közösségi média az oktatásban – Facebook esettanulmányok	11
F. Joó Anikó Olvasási attitűd: fiú-lány különbségek	43
Lengyel Judit -Török Tímea 11-12. Évfolyamos szegedi gimnazisták továbbtanulási elképzelései	58
Asztalos Kata A zenei képességek és a zenei műveltség kutatása	76

szemle

Arató László Egymás tükrében – Tóth Krisztina: A koravén cigány, Vörösmarty Mihály: A vén cigány	93
Hudáky Rita Test-kép-töredékek. Tóth Krisztina: <i>Pixel</i>	103

kritika

Hegy Ildikó Katalin A nyelvi norma kérdése és az oktatás nyelve: összefüggések és dilemmák	117
Trencsényi László A szegregáció ellenében	122
Barbara Di Blasio Bizonytalanság vagy stabilitás?	126

www.iskolakultura.hu

Álkreditek – áldiplomák?

A hazai felsőoktatási felnőttképzés lényegében háromnegyed évszázada súlyos ellentmondásokkal küzd. A felnőttképzésben azóta adnak ki diplomákat lényegesen alacsonyabb követelményekkel, mint nappali tagozaton. És ezen sem a rendszerváltás, sem az azóta kiadott három felsőoktatási törvény nem változtatott semmit.

Azt, hogy a felsőoktatásban mi minősül felnőttképzésnek, legjobban a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény időközben¹ elhagyott 3. §-ának (3) bekezdése határozta meg, miszerint „felnőttképzési tevékenységnek minősül a felsőoktatási intézményben, felnőtt hallgató részére nyújtott, az Ftv. alapján állami támogatásban nem részesülő, az Ftv. hatálya alá tartozó képzés”. Nyilván annyi kiegészítéssel, hogy az államilag finanszírozott is annak minősül.²

A felsőoktatási programok közül felnőttképzésnek a következőket szokták tekinteni:

- első diplomás képzés részidős formában: esti, levelező képzés, távoktatás;
- újabb diplomás, döntően részidős képzés;
- kiegészítő alapképzés;
- felsőfokú szakképzés felnőttek számára, esti, levelező, távoktatásos formában (Veres, é. n.).

Lényegében tehát a részidős felsőfokú képzéseket tekintik felnőttképzésnek a felsőoktatásban.

Nemzetközi és hazai tendenciák

A felsőoktatási részidős képzésben részt vevők arányát nemzetközi összehasonlításban az OECD *Education at a Glance* kiadványának adatai alapján tudjuk vizsgálni.

Az adatok arról tanúskodnak, hogy a hazai részidős felsőoktatási részvételi arányokat tekintve a 2000-es évek legelején a fejlett országok között igen kedvező volt a helyzetünk. 2005-ben a svédek mögött másodikak voltunk, s bár azóta lejjebb csúsztunk, 2009-ben még mindig a hatodikak helyen álltunk, az időközben első helyezett Lengyelország, Svédország, Finnország, Új-Zéland és Szlovákia mögött.

1. táblázat. *Part-time részvételi arány a „Tertiary-type A and advanced research” programokban az OECD-országokban*

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Lengyelország	46,2	43,3	42,3	40,7	39,4	44,5	46,7	46,5	55,3
Svédország	46,2	47,2	48,8	48,6	49,5	50,8	52,0	52,1	52,6
Finnország		41,2	43,0	43,2	43,8	42,9	44,4	45,1	43,8
Új-Zéland	30,9	29,1	43,9	49,2	40,2	40,0	39,9	39,8	40,5
Szlovákia	29,6	32,3	31,8	34,9	36,3	38,1	39,7	39,3	37,9
Magyarország	44,1	45,1	47,2	47,6	47,1	46,1	43,2	39,6	37,0
USA	37,0	24,8	35,8	35,6	35,2	34,9	34,9	33,1	34,5

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Norvégia	27,7	33,3	32,7	28,3	27,8	27,1	26,8	29,0	30,6
Ausztrália	39,0	34,5	33,0	32,5	31,9	31,7	31,0	30,5	29,5
Spanyolország	9,2	9,9	10,5	11,4	11,0	11,8	11,9	12,2	28,7
Szlovénia						23,8	23,3	24,2	25,1
Egy. Királyság	23,7	27,1	26,2	28,8	28,5	28,3	28,0	24,9	25,1
Izland	20,6	23,7	26,1	24,9	23,5	21,3	23,9	24,2	24,5
Izrael	19,6	18,3	18,6	17,7	17,7		18,0	18,4	18,4
Kanada	31,7			29,9	25,2	25,2	17,3	17,7	18,1
Belgium	4,5	4,4	4,6	6,6	7,8	12,3	12,5	12,6	17,1
Hollandia	18,6	18,7	18,5	18,6	17,8	16,6	15,6	14,9	14,4
Észtország					18,5	11,1	11,5	12,6	14,0
Írország	17,1	15,4	15,8	15,8	15,6	16,6	19,7	12,7	12,5
Svájc	8,0	9,0	9,6	9,7	9,8	9,6	9,8	10,0	10,7
Japán	9,4	9,4	9,5	10,1	10,0	11,3	11,0	9,7	9,3
Dánia				1,6	7,1	7,7	7,5	8,1	9,3
Németország					3,8	4,0	4,1	4,5	4,8
Csehország	7,4	10,9	3,4	4,1	3,9	3,9	3,3	3,2	3,0

Megjegyzés: a hiányzó országokra nincsenek adatok

Forrás: Education at a Glance 2000 és 2011 közötti kötetei

Érdeemes a hazai tendenciákat hosszabb visszatekintéssel megvizsgálni.

A rendszerváltást követően megindult hazai felsőoktatási expanzió nyomán a nappali tagozatos hallgatólétszám az 1990-es évi 76,6 ezer főről 2007-re 242,9 ezer főre nőtt, majd azt követően lényegében stagnált, illetve nagyon enyhén csökkent (2008-ban 242,9 ezer, 2009-ben 242,7 ezer, 2010-ben 240,7 ezer fő volt)³, a 2010-es évtizedet követően, a kormányváltás nyomán pedig alighanem radikálisan csökkenni fog. A részdíjs képzésben részt vevő hallgatók száma még intenzívebben növekedett: az 1990. évi 25,8 ezer főről 2004-re 196 ezer főre emelkedett, majd erősen csökkenni kezdett: 2009-ben 127,6 ezer, 2010-ben 120,6 ezer fő járt⁴ ilyen (esti, levelező, távoktatási) képzésre a hazai felsőoktatásban.

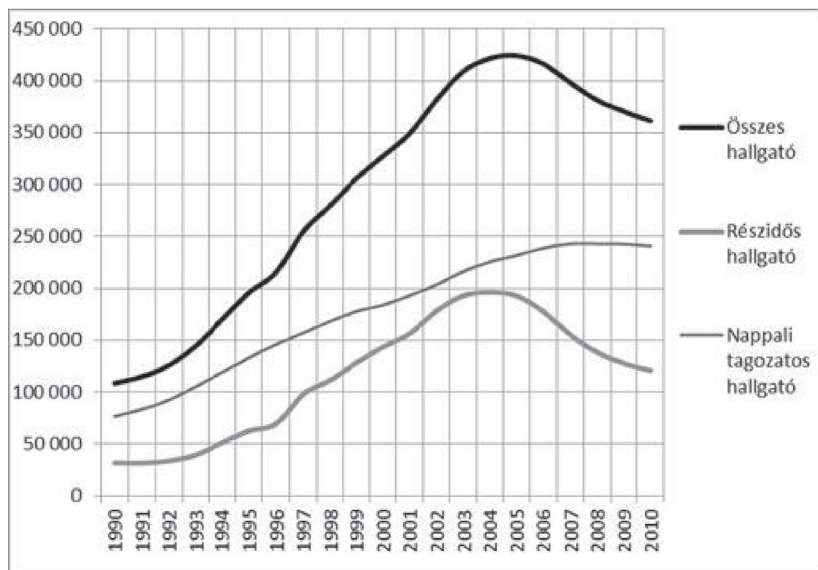
Végül is úgy tűnik, hogy a rendszerváltás utáni hazai felsőoktatási expanzió 2005–2008-ra véget ért, és különösen igaz ez a részdíjs képzésre.

Az adatok tanúsága szerint 2006-ra mind az első diplomáért, mind a diplomával tanuló részdíjs felsőoktatásba törekvők száma lecsökkent, s miközben az első diplomáért tanulók száma 2010-ig nem változott (azaz itt érvényesülni látszik az említett lecsengés), addig a diplomával már rendelkező részdíjs képzésbe törekvők száma – ami 2006-ra megfelelő volt – 2010-re ismét felfejlődött a korábbi szintre.

2. táblázat. A részdíjs képzésre felvettek képzési szintek szerint

	2004	2006	2008	2010
Részdíjs felsőfokú szakképzésre felvett	1019	1216	2077	2198
Részdíjs alapképzésre felvett	31484	21953	22557	22082
Részdíjs osztatlan képzésre felvett			1894	2098
Részdíjs diplomás képzésre felvett	10196	5846		
Részdíjs kiegészítő képzésre felvett	5303	4558	133	
Részdíjs mesterképzésre felvett			5129	10186
Együtt	48002	33573	29896	34466

Forrás: adott évek felvételi adatbázisa



1. ábra. A hallgatólétszám alakulása 1990–2010 között a hazai felsőoktatásban
Forrás: Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyvek

A részidős képzésbe bekapcsolódó hallgatók korstruktúrája is jelentősen átalakult a '90-es évek közepe óta. Miközben 1995-ben 59 százalék, '96-ban 61 százalék volt a kezdő részidős hallgatók közül 25 éves vagy fiatalabb, a 2000-es évek első évtizedének közepén és végén már csak 43–46 százalék (2005-ben 43 százalék, 2009-ben 46 százalék). Az adatok tanúsága szerint tehát 1995 és 2009 között a részidős hallgatók egyre nagyobb aránya lett csakugyan „felnőtt”.

Egy kis történeti kitekintés

A felsőoktatási felnőttképzés korántsem ellentmondásmentes – különösen, ha hazai történelmi fejlődését vesszük szemügyre.

Vörös László megállapítja, hogy „a korai felnőttoktatás célja Angliában az új ipari munkaerő írástudatlanságának és szakmai járatlanságának felszámolása, Amerikában járulékos cél a bevándorlók asszimilálása az új amerikai kultúrkörbe. A célkitűzésekből is nyilvánvaló, hogy a felnőttoktatás alap- és középfokú formáinak terjedésével indult meg az a mozgalom, amely a XIX. század végén eléri az egyetemeket is (Angliában az 1870-es, Németországban – a levelező egyéni tanulás kiépítésével – az 1850-es, az Egyesült Államokban az 1890-es években).” (Vörös, 1987, 69. o.).

Az államszocializmusban a felsőoktatási részidős képzés új értelmet is kap: egyértelműen kéaderképzési célokat szolgál. Mint a 128/1951. (VI. 17.) MT rendelet⁵ 2. § írja: „Levelező oktatás bevezetésének az a célja, hogy szocialista építésünk számára a műszaki, gazdasági államigazgatási és kulturális munka területén működő dolgozókból a gyakorlati munkától való elvonásuk nélkül felsőfokú képzettséggel rendelkező kádereket képezzen. A levelező tanfolyamokon elsősorban vezető munkáskaderek képzését kell biztosítani.” És persze a dolgozó parasztságát.⁶

A végrehajtási rendeletek a képzési időt is szabályozzák. A 1400-95/1951. (VII. 18.) KM rendelet (a levelező oktatásnak az egyetemeken és főiskolákon való bevezetéséről szóló 128/1951. (VI. 17.) MT rendelet végrehajtása tárgyában) úgy határozza meg a tanulmányi időt, hogy „2. § (1) A műszaki egyetemek, a közgazdaságtudományi egyetem, valamint az Eötvös Lóránd Tudományegyetem állam- és jogtudományi és bölcsészettudományi karának levelező tanfolyamain résztvevő hallgatók tanulmányi ideje öt év, a pedagógiai főiskolán három év.”⁷ A Tanácsakadémián 2 év, a számviteli főiskolán 4 év. A mezőgazdasági szakemberképzés esetében a mezőgazdasági technikumokban 4 év⁸, a mezőgazdasági akadémiákon eleinte 2, majd 4 év, a mezőgazdasági műszaki főiskolán 5 és fél év.⁹

Az 1961-es oktatási törvény¹⁰ és végrehajtási rendelete¹¹ új szabályozást hoz.¹² Ez a törvény már nem ír nyíltan káderekről. A 24. § (1) fogalmazása szerint „A tanköteles koron túllevő dolgozók munkájuk mellett a felnőttek oktatásának sajátos követelményeihez igazodó esti vagy levelező oktatás keretében végezhetik el az általános iskolát, továbbá középfokú, illetőleg felsőfokú képesítést szerezhetnek.” Természetesen ez a jogszabály is, mint a korábbi, leszögezi, hogy „Az esti és levelező oktatás résztvevői az előírt vizsgák sikeres letétele után az intézmények nappali tagozatán szerzett képesítéssel azonos értékű képesítést szereznek.” (24. § [3]). Ehhez még az 1962. évi 22. (a felsőoktatási intézményekről szóló) törvényerejű rendelet hozzáfűzi, hogy „A felsőoktatási intézményben az oktató-nevelőmunka nappali, esti és levelező tagozaton folyhat. A képzés időtartamát a felsőoktatási intézmények nappali tagozatán a Minisztertanács, esti és levelező tagozatán a felügyeletet gyakorló miniszter állapítja meg.” (10. § [1]). A törvényerejű rendelet melléklete felsorolja a felsőoktatási intézményeket és a nappali tagozatos képzések (pontosabban a karok képzési) időtartamát.

A 1973-as oktatásfejlesztési törvényerejű rendeletben¹³ a '62-es törvény 21. § (1) bekezdését némileg átfogalmazták: „A tanköteles koron túllevők a felnőttek oktatásának sajátos követelményeihez igazodó esti vagy levelező oktatás keretében végezhetik el az általános iskolát, továbbá középfokú, illetőleg felsőfokú képesítést szerezhetnek. Az általános iskolai, a gimnáziumi, valamint a külön jogszabályban meghatározott szakközépiskolai és felsőfokú végzettség egyéni tanulással, az előírt vizsgák eredményes letételével is megszerzhető.”¹⁴ Ebben az időben alakul ki az a gyakorlat, hogy a levelező tagozatos képzés a nappali képzésnél általában egy évvel hosszabb ideig tart.

Az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény szinte semmit sem ír a részidős képzésről, mindössze annyit, hogy „Az iskolai nevelés-oktatás nappali, esti vagy levelező tagozaton, illetőleg egyéb formákban folyhat.” (56. §).

A képzési időt illetően nem történik változás. Érdemes néhány gondolat erejéig idézni egy korabeli elemzés megállapításait, ami a részidős pedagógusképzésről szól, de megállapításai sok tekintetben mindegyik részidős képzésre igazak: „A munka melletti képzés rendszerén belül a pedagógusképzés különösen nagy nehézségekkel küzd. Közismert az az évtizedek óta fennálló, de évtizedek óta anakronisztikusnak is méltán tekinthető helyzet, amikor is – a többi tanulmányi ágtól eltérően – csak a pedagógusképzés területén azonos a nappali, az esti és a levelező képzés tanulmányi időtartama. E helyzet ma, amikor köznevelési rendszerünk intenzív fejlesztése, az oktatás-nevelés színvonalának emelése parancsoló szükségletté vált, tovább már nem tolerálható. Nem szükséges hosszabban bizonyíthatnunk, hogy mindaddig, amíg a munka melletti pedagógusképzés időtartama nem haladja meg a nappali képzés időtartamát, illuzórikus marad minden olyan jószándékú törekvés, amely a kialakult rendszeren belül jelentkező számos problémát meg akarja oldani, amely a munka melletti pedagógusképzés színvonalát az ugyancsak további fejlesztést igénylő nappali tagozati oktatás színvonalához kívánja felzárkóztatni.” (Náhlik, 1986, 304–305. o.) Majd később így folytatja: „Amikor a nappali és az esti, levelező képzés rendszerében szerzett diplomát jogilag, az elhelyezkedés szempontjából

is egyenértékűeknek nyilvánítjuk, lényegében nem teszünk mást, mint képmutató módon azt kívánjuk – magunkkal is – elhíttetni, hogy az általában gyengébb előképzettségű, tanulmányi munkáját oktatótevékenység mellett végző, igen gyakran – és kétségkívül ez a jellemző – anyagi és családfenntartási gondokkal küzdő hallgató a lényegesen kedvezőbb körülmények között tanuló nappali tagozatos hallgatóval azonos értékű képzettséget szerezhet. [...] A munka melletti 'képzés' helyett találóbbr lenne munka melletti diplomaszerezésről beszélnünk, hiszen – és itt elsősorban a levelező alapképzésről van szó – képzésről csak rendkívül korlátozott értelemben beszélhetünk.” (Náhlik, 1986, 324–325. o.)

A rendszerváltás után, napjainkig

A rendszerváltást követő időszak sem hoz sok újdonságot a felsőoktatási részdíjs képzések tekintetében. A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény mindössze annyit tartalmaz a részdíjs képzésről, hogy „84. § (1) A felsőoktatási intézményekben alapképzés, szakirányú továbbképzés és doktori képzés folyhat nappali tagozaton, illetőleg más formában (pl. esti, levelező, távoktatás).” A törvény végrehajtásához kapcsolódóan egymás után jelennek meg az egyes szakok képesítési követelményrendszerei. A különböző szakok esetében a részdíjs képzések nagyjából négyfajta megközelítésben voltak szabályozva. Az egyik módszer, amikor a képzés hossza a tagozati formától függetlenül azonos (például a tanító és az óvodapedagógus szakokon)¹⁵, de hasonló a helyzet – a döntést intézményi hatáskörbe utalva – a közgazdasági és az egészségügyi szakoknál is.¹⁶ Azután néhány – nem különösebben sok – esetben a levelező képzés időtartama hosszabb, mint a nappali képzés.¹⁷ Egyes esetekben a jogszabály alapján nem világos, hogy mennyi is a képzési idő, mert a szöveg szerint: „esti és levelező tagozaton – az oktatás eltérő módszereire tekintettel – [...] a tanórák száma csökkenthető, de a követelmények egyébként nem térhetnek el a nappali tagozat követelményeitől.”¹⁸ És végül megjelennek a kredit elődjének tekinthető tanegységes szabályozások¹⁹ is, amelyek azután a mai szabályozáshoz hasonlóan – alacsonyabb kontakt- és magasabb egyéni tanulási órászámmal – teremtették meg a részdíjs képzések számára azt a lehetőséget, hogy időtartamuk ne legyen hosszabb, mint a nappali tagozatos képzéseké.²⁰ Azután a kreditrendszer bevezetése nyomán ez utóbbi szisztéma válik véglegessé, a 77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet (a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről) alapján „7. § Az alapképzési szakokon a megszerzendő kredittek összértéke – az eltérő képzési idők és tanórászámok ellenére – azonos a nappali, az esti, a levelező és a távoktatásos képzési formákban.”

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény is ezt a szellemet képviseli: „33. § (1) A felsőoktatásban a képzés megszervezhető teljes idejű képzésként, részdíjs képzésként, továbbá távoktatásként. A teljes idejű képzés félévenként legalább háromszáz tanórából áll. [...] (3) A részdíjs képzés lehet esti vagy levelező képzés munkarendje szerint szervezett képzés. A részdíjs képzés időtartama a teljes idejű képzés tanóráinak legalább harminc, legfeljebb ötven százaléka lehet.” A törvény végrehajtására kiadott 79/2006. (IV. 5.) Korm. rendelet pedig lényegében megegyezik a 2002-essel: „23. § (1) A kreditérték meghatározásakor az összes hallgatói tanulmányi munkaóra a tanórákat és az egyéni hallgatói tanulmányi munkaórákat is tartalmazza. (7) A teljes tanulmányi időre meghatározott átlagos egyéni hallgatói tanulmányi munkaóra nem haladhatja meg a tanórák számának teljes idejű képzésben a háromszorosát, részdíjs képzésben, esti képzési munkarendben a hétszeresét, levelező képzési munkarendben a tizenkétszeresét, távoktatásban a huszonötöszeresét.”

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény is ugyanezt a megközelítést tartalmazza: „17. § (1) A felsőoktatásban a képzés megszervezhető teljes idejű képzésként, részidős képzésként, továbbá távoktatásként. A teljes idejű képzés félévenként legalább háromszáz tanórából áll. [...] (3) A részidős képzés lehet esti vagy levelező képzés munkarendje szerint szervezett képzés. A részidős képzés időtartama – kivéve a szakirányú továbbképzést – a teljes idejű képzés tanóráinak legalább harminc, legfeljebb ötven százaléka lehet. A szakirányú továbbképzés időtartama a teljes idejű képzés tanóráinak legalább húsz, legfeljebb ötven százaléka lehet.”

Végeredményben a 2000-es évek legelejétől (a kreditrendszer bevezetésétől) általánossá vált az, hogy a levelező képzés a nappali tagozatos képzéssel azonos időtartamú (persze az elvárt ütemű haladás mellett), miközben a kontakt óraszám annak töredéke. Tehát lényegében minden levelező képzés esetében ugyanaz a helyzet, mint amit Náhlik (1986) leírt a pedagógusképzésre a '80-as évek végén.

Arról van tehát szó, hogy a hazai, államszocialista gyökerű részidős képzések máig az extenzív oktatásfejlesztés időszakát idézik, s vitatható minőségű diplomákat adnak. Pedig a kreditrendszer bevezetése lehetővé tette volna, hogy valódi részképzés alakuljon ki, mint ahogyan az a színvonalas felsőoktatású fejlett országokban működik.

Azokban az országokban ahol csak egyfajta kredit van (nincs részidős kredit), a részidős képzés pedig annyit jelent, hogy a hallgató azért részidős, mert miután munka mellett tanul, a képzésben csak részidőben tud részt venni, kevesebb tárgyat és/vagy kevesebb órában tud teljesíteni, s így lassabban halad, és éppen annyit teljesít, mint a nappali tagozatos képzésben részt vevők, így általában hosszabb idő alatt végez, mint a nappali tagozatos. Persze ehhez általában a felsőoktatási intézmények igen rugalmas képzésszervezése társul, ami lehetővé teszi a hétvégi, valamint a nyári és téli szünetbeli oktatásokat is, amivel ez a lassabb haladás gyorsítható – de a gyorsítás nem azt jelenti, hogy kevesebb órát kell teljesíteni.²¹

A hazai oktatáspolitikai lényegében több, mint fél évszázada hallgatólagosan tudomásul veszi és eltűri a részidős képzések nyilvánvalóan alacsonyabb színvonalát.

Befejezésül

A felsőoktatási felnőttképzés alapvetően két nagy csoportra osztható. Az egyik csoport az első diplomaszerezésre irányuló képzések, a másik a diplomával már rendelkezők át- és továbbképzése. A 2000-es évek legelején hazánkban ez nagyjából 2/3–1/3 arányt képviselt az elsőévesek száma alapján.

Az első diploma megszerzésére irányuló képzések céljaként alapvetően a társadalmi mobilitást, a fiatalok hátrányok kiegyenlítését szokták hangsúlyozni, a diplomások át- és továbbképzése kapcsán pedig a társadalmi, gazdasági, technológiai fejlődés nyomán szükséges képzési fejlesztés és korrekcióigényt. Ugyanakkor egyik esetben sem indokolható a képzéseknek a nappali tagozatos képzésektől elmaradó tényleges követelményrendszerre. A részidős képzésnek a meglévő tapasztalatokra való építkezése az első diplomaszerezésnél egyáltalán nem, és a második, a diplomások csoportjánál is csak rendkívül korlátozottan indokolhatja a nappali tagozatnál kevesebb óraszámot, a „könnyített kreditet”.

Lényegében a mai napig álkreditek alapján áldiplomákat adnak a hazai felsőoktatásban a részidős képzésben. A mai napig igaz az, amit a hazai felsőoktatás rendszerváltás

utáni időszakának elemzése nyomán megfogalmaztunk Timár Jánossal: „a magyar diplomások [...] minőségi problémáiban valószínűleg jelentős szerepet játszik a hazai felsőoktatásban a részidős képzés mindig magas aránya.” (Polónyi és Timár, 2006)

Jegyzetek

- (1) A szöveg forgó szakaszt a 2003. évi CVI. törvény törölte el.
- (2) Az új, a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény szerint (mint a korábbi szerint is) a felsőoktatás „alanyi jogon” folytathat felnőttképzést, illetve képzéseik alanyi jogon felnőttképzési programok (is): 3. § (4): „A felsőoktatási intézmények az alapító okiratukban foglaltak alapján – a felnőttképzésről szóló törvényben meghatározott intézményi, valamint a képzési programjukban szereplő képzések esetében program akkreditáció nélkül – vehetnek részt a felnőttképzésben. A felsőoktatási intézmények, valamint a képzési programjukban szereplő képzések – a felnőttképzési törvényben meghatározott bejelentési eljárást követően – akkreditált intézménynek, valamint akkreditált programnak minősülnek.”
- (3) Az adatok forrása: adott évi Oktatás-statisztikai évkönyvek *Részletes adatok* fejezete.
- (4) Az adatok forrása: adott évi Oktatás-statisztikai évkönyvek *Részletes adatok* fejezete.
- (5) 128/1951. (VI. 17.) MT rendelet a levelező oktatásnak az egyetemeken és főiskolákon való bevezetése tárgyában.
- (6) A 256/1950. (X. 21.) MT rendelet (az Agrártudományi Egyetemen és a Mezőgazdasági Akadémián egyéni oktatás bevezetéséről) kiterjeszti a dolgozó parasztságra is a levelező oktatást: „1. § (1) Az Agrártudományi Egyetemen [...] és a Mezőgazdasági Akadémián [...] be kell vezetni az egyéni (levelező) oktatás rendszerét. 2. § Az egyéni oktatás célja, hogy a mezőgazdaság termelési, oktatási, igazgatási és egyéb feladatait ellátó dolgozók, elsősorban munkás és dolgozó paraszt káderek részére – a termelő munka folyamatos elvégzése mellett – felsőfokú mezőgazdasági szakképzettséget és ennek megfelelő képzést nyújtson”.
- (7) A jogszabály az előképzettség hiánya esetén kiegészítő előképzést ír elő: „5. § (1) Azoknak a hallgatóknak a részére, akik az egyetemi tanulmányaik megkezdéséhez szükséges előképzettséggel rendelkeznek ugyan, de az kiegészítésre szorul, 2 hónapos időtartammal előkészítő tanfolyamot kell szervezni. (2) A Műszaki Egyetemen és a Közgazdaságtudományi Egyetemen mellett az előképzettséggel nem rendelkező hallgatók részére 1 éves időtartammal tananyagában a szakértetségis tanfolyamhoz hasonló jellegű előkészítő tanfolyamot kell szervezni. (3) Mind a két-hónapos, mind az egyéves előkészítő tanfolyamokat levelező formában kell felállítani.”
- (8) A 1058/1953. (IX. 30.) MT határozatból (a Gödöllői Mezőgazdasági Akadémia megszüntetése) az is kiderül, hogy a képzés 2 éves volt. („A levelező tagozat 2 éves tanulmányi idővel az Agrártudományi Egyetem irányítása alatt működik tovább.”) Viszont a mezőgazdasági technikumokban, mint a 18096/1951. (X. 4.) FM rendelet (a mezőgazdasági technikumokon a levelező oktatás bevezetéséről) alapján – amely a levelező képzést már távoktatásnak is nevezi – tudni lehet: „2. § (1) A levelező oktatásban résztvevő tanulók tanulmányi ideje négy év.” Igaz, hogy mint a 174/1951. (IX. 22.) MT rendelet (a mezőgazdasági technikumokon a levelező oktatás bevezetéséről) meghatározza: „3. § A levelező tanulásra való felvétel jelentkezés alapján és felvételi vizsga eredményétől függően történik. A felvételhez iskolai előképzettség nem szükséges.”
- (9) 1954. évi 20. törvényerejű rendelet Mezőgazdasági Gépészmérnöki Főiskola létesítéséről: „4. § (1) A Főiskolán az oktatás nappali és levelező tagozaton történik. (2) A tanulmányi idő a Főiskola nappali tagozatán négy és fél év, levelező tagozatán pedig öt és fél év.”
- (10) 1961. évi III. törvény (a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről).
- (11) 35/1962. (IX. 16.) Korm. rendelet a felsőoktatási intézmények egyes kérdéseiről.
- (12) Hozzá kell tenni, hogy az '50-es évek közepén is volt némi változás. Például az 1028/1952. (VIII. 27.) (a dolgozók továbbtanulásának egyes kérdéseiről szóló) MT határozat szerint „5. Az egyetemek és főiskolák délelőtti, esti vagy levelező tagozatainak első évfolyamára az 1954/55. tanévtől kezdődően csak azok vehetők fel, illetőleg bocsáthatók felvételi vizsgára, akik érettségivel (szakérettségivel) vagy középfokú iskolai végzettséget igazoló egyéb oklevéllel rendelkeznek. Az egyetem (főiskola) felett felügyeletet gyakorló miniszter a felvehető hallgatók létszámának 3%-a erejéig a termelőmunkában kitűnt, de az előző bekezdésben említett képesítéssel nem rendelkező dolgozók felvételi vizsgára bocsátását is engedélyezheti.”
- (13) Az 1973. évi 24. törvényerejű rendelet (a Magyar Népköztársaság oktatási rendszerének továbbfejlesztéséről).
- (14) Érdemes említést tenni a korszak munkás káderpolitikájának felsőoktatási eleméről, a szakmunkások felsőoktatási továbbtanulásának elősegítéséről. Az 1065/1974. (XII. 31.) MT határozat a szakmunkás képzésű fizikai dolgozók felsőfokú tanulmányairól szóló rendelkezése szerint „1. Biztosítani kell, hogy

a példamutató magatartást tanúsító fiatal, szakmunkás képesítésű fizikai dolgozók, az e célra szervezett előkészítő tanfolyam sikeres elvégzése alapján felsőoktatási intézmény nappali tagozatán olyan esetben is továbbtanulhassanak, ha középiskolai érettségi vizsgát nem tettek. A fiatal szakmunkások felsőfokú továbbtanulásának rendszerét elsősorban azokon a területeken kell továbbfejleszteni, ahol a végzettség megszerzése után a dolgozót a vállalat (szövetkezet) tovább foglalkoztatja; az olyan jellegű képzésnél, ahol erre nincs lehetőség, a továbbfejlesztés fokozatosan történjen a végzettség utáni megfelelő foglalkoztatás biztosítékainak megteremtése mellett.”

Az 1978-as módosítás már nem csak nappali tagozatos képzésről ír, hanem esti, levelező tagozatosról is. A 1026/1978. (VIII. 29.) MT határozat (a szakmunkás képesítésű fizikai dolgozók felsőfokú tanulmányairól szóló 1065/1974. (XII. 31.) MT határozat módosításáról) szerint „1. Biztosítani kell, hogy a példamutató magatartást tanúsító fiatal, szakmunkás képesítésű, fizikai foglalkozású dolgozók (a továbbiakban: szakmunkások) – az e célra szervezett előkészítő tanfolyam elvégzése és sikeres felvételi vizsga alapján – felsőoktatási intézmény nappali, esti és levelező tagozatán tovább tanulhassak. A fiatal szakmunkások felsőfokú továbbtanulását elsősorban azokon a területeken és akkor kell ilyen módon támogatni, ha a végzettség megszerzése után a dolgozót a vállalat (szövetkezet) a képzettségének megfelelő munkakörben tovább foglalkoztatja.”

Ezt majd csak 1990-ben helyezik hatályon kívül (a 96/1990. (V. 23.) MT rendelettel).

(15) 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet (a tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus alapképzésben a képesítési követelményekről) „3. § A képzési idő a) a tanító szakokon és a konduktor-tanító szakokon: nappali, esti, illetve levelező tagozaton, továbbá távoktatás formájában: 4 év; b) az óvodapedagógus szakokon: nappali, esti, illetve levelező tagozaton, továbbá távoktatás formájában: 3 év.”

(16) 4/1996. (I. 18.) Korm. rendelet (a közgazdasági felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről): „3. A képzési idő [...] Esti és levelező tagozaton a képzési időt a felsőoktatási intézmény határozza meg oly módon, hogy a képzési idő nem lehet kevesebb a nappali tagozaton megállapított képzési időnél.”

Ugyanez a szöveg szerepel a 36/1996. (III. 5.) Korm. rendelet az egészségügyi felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről szóló szabályozásban is.

(17) Ilyen például az FM által 1992-ben alapított vadgazda üzemmérnök szak, ami nappali tagozaton 6 félév, levelező tagozaton 8 félév, és bölcsész és társadalomtudományi kiegészítő alapképzés, ahol a képzés ideje nappali tagozatos képzésben 2-4 félév, esti és levelező tagozatos képzésben 4-6 félév (129/2001. [VII. 13.] Korm. rendelet).

(18) Ilyen a jogász és az államigazgatási szak követelményrendszere (53/2000. (IV. 13.), illetve 54/2000. (IV. 13.) Korm. rendelet)

(19) Például a természettudományi szakok esetében.

(20) 90/1998. (V. 8.) Korm. rendelet (a felsőoktatási tanulmányi pontrendszer [kreditrendszer] bevezetéséről és az intézményi tanulmányi pontrendszerek egységes nyilvántartásáról): „7. § (2) A tanulmányi pontok megszerzéséhez szükségesként meghatározott egyéni hallgatói tanulmányi munkaóra aránya nem haladhatja meg a tanórák számának nappali tagozaton a háromszorosát, esti tagozaton a négyszeresét, levelező tagozaton a hatszorosát, távoktatásban a tízszeresét. A tanórák és az egyéni hallgatói tanulmányi munkaórák arányát annak szem előtt tartásával kell meghatározni, hogy a hallgatók összerhelése a törvényes munkaidő mindenkor mértékéhez igazodjon.”

(21) A távoktatás persze hozott ebben némi eróziót, azonban a távoktatásban szerzett diplomákról mindenki tudja, hogy távoktatásban szerzett diplomák.

(Irodalomjegyzék)

Náhlík Zoltán (1986): A munka melletti pedagógusképzés kérdéséhez. In: Völgyesy Pál (szerk.): *Felsőoktatás-kutatások 1981–1985*. Oktatókutató Intézet, Budapest.

Polónyi István és Timár János (2006): Ábránd és valóság. *Educatio*, 4. sz.

Veres Pál (é. n.): A felnőttképzés helye és fejlesztése a felnőttoktatásban. 2012. 03. 01-i megtekintés, <http://abk.szie.hu/files/docs/andragogia/veres-pal.pdf>

Vörös László (1987): Vitairat az 1970-es 1980-as évek felsőoktatásáról. Oktatókutató Intézet, Budapest.

Közösségi média az oktatásban – Facebook-esettanulmányok

A közösségi oldalak, elsősorban a Facebook térhódítása felveti a kérdést, vajon lehetne-e kapcsolatteremtés és programok meghirdetése mellett oktatási célra is felhasználni az oldalakat, melyeken tanítványaink naponta órákat töltenek. A virtuális kapcsolatteremtő színterekkel támogatott tanulás vizsgálatával foglalkozó empirikus kutatások száma még mindig alacsony, de a nemzetközi szakirodalom jelentős része alátámasztja a közösségi oldal és a blogok oktatási lehetőségeit. Ez a tanulmány áttekinti ezeket a kutatásokat, majd két iskolai kísérlet bemutatásával igazolja: a Web 2.0 eszközök átalakítják mindennapjainkat és a tanulás új színtereit jelentik.

Közösségi tanulás és közösségi média

A Web 2.0, azaz a „társadalmi háló” alapjaiban változtatta meg a mindennapjainkat, hatása a társadalmi érintkezésben és a gazdaság, a művelődés területén egyre nő. Az új évezred tanulóinak életében a közösségi alkalmazások elterjedésével a szocializáció és a tanulás új formái alakulnak ki (Lorenzo és Dziuban, 2006; OECD, 2008; Galán, 2011).

A Web 2.0 pedagógiai szempontból fontos jellemzői

A web-alapú technológiák új generációja, a Web 2.0 (O'Reilly, 2005) lényegesen megváltoztatta az internetes kultúrát. Az internethasználók a Web 1.0 fogyasztóiból a Web 2.0 tartalomszolgáltatóivá váltak, azaz az egyirányú webes kommunikáció kétirányúvá vált: a különböző tartalmak, szövegek, képek, videók, hanganyagok, linkek stb. egyszerű megosztására nyílt lehetőség (Infonia Alapítvány, 2009). A Web 2.0 legáltalánosabb jellemzői a tartalommegosztás és az interaktivitás. Az oktatás szempontjából is lényeges Web 2.0 technológiák, mint például a blog, a wiki, a közösségi háló egyszerű közlést, megosztást, kommunikációt tesznek lehetővé. A kommunikációs sajátosságok szempontjából a Web 1.0 az „olvasható Web”, amely szövegek, képek, hangok befogadását tette lehetővé, a Web 2.0 pedig az „írható Web”, amelyben a tartalmak alkotása, szerkesztése dominál (Alexander, 2006; Bower, Hedberg és Kuswara, 2010; Infonia Alapítvány, 2009; Kárpáti, 2009; OECD, 2008). A Web 2.0 kommunikációs sajátosságai, mint például a hozzászólás és társalgás funkció, lehetővé teszik a tartalmak felhasználói és szerzői közötti interakciót, társalgást. Kiemelkedő szerepe van a címkézésnek, amelyekkel a

tartalmakhoz kulcsszavakat rendelhetünk, így hatékonyabb a tartalomkeresés, a rendszerezés. Nem elhanyagolható a Web 2.0 közösségi mivolta, amely előtérbe helyezi az együttműködést, a közös tudásépítést.

A Web 2.0 tehát koncepciók, projektumok és gyakorlatok együttese, amely a következőkkel jellemezhető (Alexander, 2006):

- szociális szoftverek, amelyek lehetővé teszik több felhasználó együttműködését és közös tartalmak generálását;
- mikrotartalom, amely nemcsak a Web 2.0 tartalmak méretére, hanem egyszerű kezelhetőségére (mentés, másolás, címezés, hivatkozás, beágyazás) utal: blogposztok, videoklipek, wiki-bejegyzések, podcastok stb.;
- nyitottság, amely az eszközök és a tartalmak ingyenes elérhetőségét jelenti, valamint ezek szabad áramlását weboldalak, szolgáltatók és gépek között;
- folkszónómia, amelyet a mikrotartalom és a szociális szoftverek együttese tesz lehetővé: ez alatt metaadatokat és (laikus) osztályozási rendszert értünk, azaz a felhasználók tartalmakhoz rendelt címkéit ('tags'), ezek felhőkbe ('tag clouds') rendezését.

A 20. század utolsó évtizedétől a tizenéveseket az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása alapján sajátos szubkulturákként szokás jellemezni: Net Nemzedék ('Net Generation') (Tapscott, 1998; Oblinger és Oblinger, 2005), digitális bennszülöttek ('Digital Natives') (Prensky, 2001), az új évezred tanulói ('New Millenium Learners') (Pedró, 2006). Prensky (2001) a 'Net Native' (net bennszülött) kifejezéssel különbözteti meg a Web 2.0 által formálódó generációt, amely aktívan részt vesz annak a rendszernek a tervezésében és tartalmainak alakításában, amelynek szülei csupán passzív felhasználói voltak.

Redecker (2009) a Web 2.0 technológiákat alkalmazó oktatási gyakorlatokról ad áttekintést, és a jelenleg rendelkezésre álló kutatási eredményekkel támasztja alá, hogy a Web 2.0 közösségi alkalmazások milyen hatással vannak, és hogyan változtatják meg a tanulási szokásokat, hogyan nyitnak utat új tanulási lehetőségeknek és milyen hatással vannak az oktató-nevelő folyamatokra. A szerző megváltozott tanulási paradigmákról ad számot, amelyekben

- az információk szűrésének, kiválasztásának, kezelésének és rendszerezésének,
 - a közösségi hálók által elősegített, közös érdeklődés és célok köre szerveződő csoportokban folyó kollaboratív tanulásnak,
 - a tanuló központi szerepének (szerző, társszerző, értékelő és kritikus véleményező), valamint
 - a személyre szabott tanulásnak
- van meghatározó szerepe.

A Web 2.0 eszközök a következő szempontokból befolyásolják a tanulók teljesítményét, fejlődését (Redecker, 2009):

- a tudásmegosztás és a tudásszerzés új csatornáit nyitják meg, és személyes tudásmenedzsmentet tesznek lehetővé, amely a behálózott tanulói csoportok kollektív kreativitásából és tudáscseréjéből merít;
- a személyes teljesítmény növelhető a tanulás individualizációjával, valamint kollaborációs munkaformákkal;
- a tanulói motivációt és részvételt növeli a kollaboráció, a kreativitás és az aktív szerzőség támogatása;
- fejleszthetők a tanulási és a szociális készségek, a magasabb rendű készségek (reflexió, metakogníció).

A Web 2.0 közismert előnyei ellenére egyelőre még aránytalanság tapasztalható a társadalmi háló oktatási potenciáljait hangsúlyozó retorika és az e lehetőségeket kihasználó oktatási gyakorlat között (Bessenyei, 2007; OECD, 2010). A tudásalapú gazdaság által megkövetelt kompetenciák túlnyomórészt a tudásmenedzsmenthez kapcsolódnak, és az információk szűrését, megszerzését, elemzését és értékelését és a közösségi hálózatokban való megosztását segítik (Ananiadou és Claro, 2009). A jelentős oktatási informatikai projektek középpontjában immár két évtizede az interaktivitás, tudásmegosztás, közös tudásépítés és kollaboráció áll (például Scardamalia és Bereiter, 1994; Wenger, 1998; Paavola és Hakkarainen, 2005; Cisco – Intel – Microsoft, 2009). Annak ellenére, hogy a Web 2.0 alkalmazások átalakítják szokásainkat a tájékozódás, ismerkedés, kapcsolattartás, vásárlás, munka, szórakozás, ismeretszerzés, tanulás stb. terén, és a társadalom különböző szféráiban (gazdaság, politika, média, művészet) alkalmazzák őket egyre szélesebb körben, a közoktatás ebből a szempontból egyelőre szinte érintetlen maradt. A Web 2.0 alkalmazások kutatása egyelőre a használat feltérképezését jelenti, a pedagógiai használatot vizsgáló kutatások száma elenyésző, a jó gyakorlatok számbavétele is elmarad (Redecker, 2009; Molnár, 2011; OECD, 2008; Molnár és Kárpáti, 2012).

Web 2.0 az oktatásban

A diákok az iskolán kívüli környezetükben a közösségi háló segítségével személyre szabott módon, érdeklődésüknek megfelelő ismereteket is szereznek, de ezek megítélésében és az iskolában szerzett tudással való összeépítésében segítségre van szükségük. Ezért szükséges a Web 2.0 technológiák tantervekbe, tantárgyakba épített alkalmazása és tudományos vizsgálata (Huffaker, 2005; Lorenzo és Dziuban, 2006).

A tudásépítő közösség ('knowledge-building community') fogalmát Scardamalia és Bereiter (1994) vezette be a pedagógiai kutatásba. Különbséget tesznek a tanulás mint kognitív folyamat és a tudásépítés mint kognitív művelet (fogalmak, gondolatok alkotása) között. A szerzők szerint a hivatásos tudományos körök tudásépítéséhez hasonlóan az iskolai tanulást is tudásépítő közösségek formájában kell megszervezni, hiszen a szakértővé válás folyamata, legyen szó kutatókról vagy tanulókról, hasonló. A tanulást közösségi folyamatként értelmezi Wenger (1998) is, akinek nevéhez a gyakorló közösségek ('communities of practice') fogalma fűződik. Ezeket az együttműködő csoportokat a közösen vállalt és folyamatosan egyeztetett közös feladat, a kölcsönös részvételen alapuló interperszonális kapcsolatok és a közös, egymással megosztott források, eljárások, problémák és fogalomtár (szókincs) jellemzik. Az iskolai osztályok ugyan nem nevezhetők gyakorló közösségeknek, inkább gyakorló élettereknek ('ecology of practice') (Boylan, 2005), amelyekben fejleszthetőek a gyakorló közösségek tevékenységeiben szükséges készségek, képességek. A gyakorlatban egy közösség attól válik versenyképessé, ha olyan emberekből áll, akik részt vesznek a tudás alkotásának, finomításának, kommunikálásának és alkalmazásának folyamatában.

Paavola és Hakkarainen (2005) a tanulás három modelljét határozza meg. „Az elsajátítás (*acquisition*) megközelítésben az emberi gondolkodás és tevékenység monologikus, amelyben a fontos dolgok az emberi elmében történnek, míg a részvételt hangsúlyozó megközelítésben (*participation view*) a kultúrával, más emberekkel és az (anyagi) környezettel való interakció kap kiemelt szerepet. A tudásalkotó nézőpontot a dialogikus modell jelenti, mert a hangsúly nem csak az egyénen és a közösségen van, hanem azon a folyamaton, amelyben a résztvevők együttműködve közös tudás objektumot alkotnak.” (Paavola és Hakkarainen, 2005, 539. o.) Az első tanulási típus, a monologikus tanulás a tanulók egyéni tudáselsajátítását jelenti, eszerint az egyén a tudás és a tanulás alapegysége. A tudást az emberi elme dolgozza fel logikai műveletek által, majd tárolóként működve

A harmadik, trialogikus modellben a tanulás a tudás alkotása, amelyben a tanulók a közös tevékenység során együttműködve fejlesztenek egy tudás-objektumot, például egy adatbázist. Ebben a modellben a közösen alkotott tudás-objektum kap kiemelkedő szerepet. A tudásalkotó tanulás alapjában véve közösségi tanulás (ebből a szempontból a dialogikus tanulásra emlékeztet), de fontos szerepet tulajdonít az egyéni kompetenciáknak és kezdeményezéseknek is (vagyis a monologikus tanuláselmélet kiemelt tényezőinek). A pedagógiai modell alapja: „az egyéni kezdeményezés szolgálatában áll a közösség törekvésének, hogy valami újat alkosson, míg a szociális környezet táplálja az egyéni kezdeményezést és kognitív fejlődést.”

elraktározza. E megközelítésben a gondolkodás a környezettől független, az egyénre korlátozódik. Hangsúlyos szerepet kap a kijelentés-alapú (propozicionális) tudás és a fogalmi (konceptuális) tudás. A második tanulási típust, a dialogikus tanulást a társas interakciók teszik lehetővé. A kognitív folyamatokat a kulturális gyakorlat, a közös tanuló tevékenységekben való részvétel alakítja. A tudás nem elszigetelten, és nem is az egyénben létezik, inkább kiterjed az egyénre és a környezetére, a kettő kapcsolatában és a közös tevékenységekben való részvételben fogható meg. A tanulás az a folyamat, amelyben egy közösség tagjává válunk, és elsajátítjuk azokat a kommunikációs és viselkedési formákat, amelyek szükségesek a közösség normáinak való megfeleléshez. E modell a tanulás szituatív jellegét hangsúlyozza: a tudást tevékenykedve szerezzük. Az előbbi két megközelítés fontos ismeretelméleti különbségekre világít rá, viszont mindkettő meghatározott tudáselemek elsajátítását feltételezi: a monologikus tanulás előre definiált tudásanyag elsajátítását vagy rekonstrukcióját látja elő, a dialogikus tanulás pedig egy közösség tudásának megszerzését. A tudásalkotás kreatív, innovatív folyamatainak megértésére egyik sem ad megfelelő alapot. (Paavola és Hakkarainen, 2005, 546. o.)

Ezt a pedagógiai modellt sikerrel alkalmaztuk oktatási informatikai kísérletekben, a közösségi tudásszerzés keretében felsőoktatásban és közoktatásban egyaránt (Kárpáti és Munkácsy, 2010; Kárpáti és Dorner,

2012). Az ebben a tanulmányban ismertetendő iskolai kísérletek módszerei is ezt a gondolkodási keretet követik, hiszen a közösen fejlesztett produktum középpontba állításával a trialogikus tanuláselmélet közelíti meg leginkább a Web 2.0 alkalmazások használatát, mely során a felhasználók közös tevékenységekben együttműködve alkotják például egy Facebook-csoport vagy egy blog tartalmait. A tartalmak folyamatosan módosulnak, kiegészülnek az egyéni hozzászólások, közös viták mentén, tehát a közösségi alkalmazások lehetővé teszik a tudásalkotó, trialogikus tanulásra jellemző közös tevékenységeket, kölcsönhatásokat és a tanulás eredményeképp létrehozott produktumot.

1. táblázat. A Facebook-alapú tanulástervezés keretrendszere (Bower és mtsai, 2010) alapján

TUDÁS-TÍPUS	Kognitív művelet					
	Emlékezés	Megértés	Alkalmazás	Elemzés	Értékelés	Alkotás
ISMERET	Ismeret jellegű tudás új elemeinek dokumentálása és megosztása (K/P).	A témához kapcsolódó terminusok definíciója, szemléltetésre alkalmas képek, videók keresése és megosztása a csoporttal (K/P).	Bejegyzés írása az ismeretelem alkalmazási lehetőségeiről (A).	Elemezd az osztálytársaid definícióit és konstruktív hozzászólás formájában tegyél javaslatot a további lépésekre (P).	Értékeld osztálytársaid ismeret jellegű bejegyzéseinek érvényességét (P).	Közös dokumentum formájában új gondolatok megfogalmazása az adott terület innovatív megközelítésére (KA).
FOGALMI	Videó keresése és megosztása a fogalom illusztrálására (K/P).	A társak által közzétett videóban szereplő fogalmak értelmezése hozzászólás formájában (P/A).	Történet megosztása, helyzet leírása egy fogalom illusztrálására, alkalmazására (A).	Egy kép/videó kollaboratív elemzése (P).	A társak elemzésének értékelése és konstruktív visszajelzés megfogalmazása (KA).	Prezentáció készítése a tanult téma innovatív megközelítéséről (A).
MŰVELETI	Egy művelet ábrázoló videó megosztása és a fő szakaszok felidézése (K).	Egy művelet szemléltető videó megosztása és a szakaszok sorrendjének magyarázata (K).	Prezentáció készítése és megosztása egy művelet alkalmazásának szakaszairól (A).	A társak prezentációjának elemzése, javaslatok megosztása (P).	A társak prezentációjának értékelése, javaslatok megosztása (P).	-
METAKOGNITÍV	Saját gondolkodás leírása (A).	Saját gondolkodás leírása gondolkodáselemletekre alapozva (A).	A saját tanulási szempontok változásainak magyarázata a téma előrehaladásával és az önreflexió eredményeképp (A).	A saját gondolkodási folyamatok elemzése egy tanegység során (A).	A saját tanulási folyamatok értékelése az önreflexió eredményeképp (A).	Hatékonyabb gondolkodási módok/ folyamatok javaslata (A/KA).

A munkaformák rövidítései: K = közvetítő jellegű; P = párbeszéd jellegű; A = alkotó jellegű; KA = közös alkotómunka jellegű

A Web 2.0 eszközöket alkalmazó tanulási program tervezésének szempontjai

A Web 2.0 eszközöket hasonló módon alkalmazhatjuk az oktatásban, mint más IKT-módszereket, abból a célból, hogy megtanítsuk az adott eszköz használatát, illetve az adott technológia segítségével fokozzuk az oktatás hatékonyságát, a diákok aktivitását, illetve sikeresebbé tegyük a tanítás-tanulást és az értékelést is (Molnár, 2011). Az IKT-eszközökkel támogatott tanulás-tanítás hatékonyságát ugyanis nem maga az eszköz, hanem alkalmazásának módja befolyásolja (OECD, 2008). Bower, Hedberg és Kuswara (2010) egy keretrendszert határoznak meg, amely a Web 2.0 eszközökkel támogatott tanulás

tervezésének alapja lehet. A keretrendszer segítséget nyújt az eszközök kiválasztásában és alkalmazásában az adott tantervi célok megvalósítása érdekében. A tanulástervezés alapját (1) a tartalom, vagyis a tantárgyfüggő tananyag, (2) a pedagógiák, azaz az oktatási módszerek és a tanulás kontextusa, valamint (3) a technológiák, a különböző Web 2.0 eszközök és alkalmazások alkotják. Bower és munkatársai (2010) a Bloom-féle taxonómia 2001-ből származó, Anderson és Krathwohl (*Krathwohl, 2002*) által elvégzett átdolgozását veszik alapul az online tartalmak és a kapcsolódó feladatok rendszerezésében. Az átdolgozott taxonómia a 2. táblázatban látható tudástípusokat öleli fel.

2. táblázat. Tudástípusok: Bloom taxonómiájának adaptálása az online tartalmak és a kapcsolódó feladatok rendszerezéséhez (*Krathwohl, 2002* alapján)

Tudástípusok	
Ismeret jellegű tudás ('factual knowledge')	egy tantárgy alapvető, tényszerű információelemei és terminológiája
Fogalmi tudás ('conceptual knowledge')	az információelemek közötti összefüggések, rendszerezésük, osztályzásuk, elvek, általánosítások, elméletek, modellek, struktúrák ismerete
Művelti tudás ('procedural knowledge')	a tantárgy-függő készségek, algoritmusok, technikák, módszerek és ezek használatára vonatkozó kritériumok ismerete
Metakognitív tudás	az általános és egyéni gondolkodás ismerete, stratégiák, kognitív feladatok, azok kontextusainak, feltételeinek ismerete

A kognitív műveletek meghatározásában szintén Anderson és Krathwohl átdolgozott taxonómiája (*Krathwohl, 2002*), valamint Churches (2008) digitális tanulás során végzett műveletlistája szolgál alapul:

3. táblázat. Kognitív műveletek Web 2.0 környezetben (*Bower és mtsai, 2010; Krathwohl, 2002 és Churches, 2008* alapján)

Emlékezés	felismerés, felidézés, felsorolás, azonosítás, információgyűjtés, megnevezés, elhelyezés, megtalálás, listaelemek jelzése ('bullet pointing'), kiemelés ('highlighting'), könyvjelzők kezelése ('bookmarking'), közösségi hálózatok használata ('social networking'), közösségi könyvjelzők kezelése ('social bookmarking'), keresők használata ('searching or „Googling”')
Megértés	értelmezés, szemléltetés, átfogalmazás, osztályozás, összefoglalás, bizonyítás, összehasonlítás, magyarázat összetett keresés ('advanced search'), logikai operátorokkal való keresés ('Boolean search'), blogbejegyzések készítése, twitter-bejegyzés készítése ('blogging', 'twittering'), digitális rendszerezés, hozzászólások és jegyzetelés ('commenting and annotating'), feliratkozás RSS csatornákra, feedekre ('subscribing')
Alkalmazás	kivitelezés, végrehajtás, használat, programok futtatása ('running') és kezelése ('operating'), játék ('playing'), feltöltés és megosztás ('uploading and sharing'), hackelés ('hacking'), szerkesztés
Elemzés	összehasonlítás, rendszerezés, elemekre bontás, tulajdonítás, áttekintés, megtalálás, rendezés, egységbe rendezés mash-up-ok használata ('mashing'), hivatkozások készítése ('linking'), címkézés ('tagging'), érvényesség ellenőrzése ('validating'), visszafejtés ('reverse-engineering'), feltörés ('cracking')
Értékelés	ellenőrzés, feltételezés, bírálás, kísérletezés, megítélés, tesztelés, felfedezés, nyomon követés blog-hozzászólás, ajánlás ('reviewing'), tartalmak közzététele ('posting'), moderálás, együttműködés és hálózatok építése ('collaboration and networking'), tesztelés ('alfa, beta testing')

Alkotás	felvázolás, tervezés, elkészítés, megépítés, kigondolás, kidolgozás programozás, filmezés, animálás, video és podcastok készítése, blogírás, video-blogolás (vlogging), tartalom-adaptálás, keverés ('mixing' és 'remixing'), wiki-bejegyzések készítése és kezelése, önálló alkotás megjelentetése, rendezés és gyártás ('directing and producing')
---------	---

A tanár és a tanulók szerepét a fent említett munkaformák nem határozzák meg: elképzelhető, hogy a transzmisszív pedagógiát alkalmazó oktatási helyzetben a tanulók közvetítik az ismereteket, például egy prezentáció formájában, vagy hogy a közös alkotómunka jellegű tevékenységekben a tanár is részt vesz. A fenti négy kategória meghatározza a technológiák kiválasztását és alkalmazását a tanulási folyamatban, így az egyeztetés és a produktum tekintetében a 4. táblázat szerint csoportosítható (Bower és *mtsai*, 2010, 183. o.).

4. táblázat. A tanulás kontextusa az egyeztetés és a produktum tekintetében

	Nem-egyeztetett	Egyeztetett
Nincs produktum	Közvetítő	Párbeszéd jellegű
Produktum	Alkotó jellegű	Közös alkotómunka jellegű

A tanulótevékenységek időbeli dimenziójuk szerint lehetnek egyidejűek (szinkronok) és nem-egyidejűek (aszinkronok). Az egyidejű tevékenységek (például online társalgás, vitafórumok) lehetővé teszik az azonnali visszajelzés adását, problémák elhárítását, az aszinkron tevékenységek (például üzenetküldés, e-mail, blog) pedig az időtől és helytől független hozzáférést, a reflektív gondolkodás lehetőségét. A jelen tanulmányban ezek közül egy: a Facebook pedagógiai felhasználásával foglalkozunk.

A Facebook közösségi oldal jellemzői

A közösségi oldalak egyre jelentősebb szerepet töltenek be a mai fiatalok életében. „Facebookozni kell, különben olyan, mintha nem léteznél” – mondja az egyik vizsgálati alany Davies (2012, 24. o.) kutatásában. A közösségi hálózatok folyamatosan rendelkezésre álló ('always-on') kommunikációs csatornát jelentenek, újfajta szociális kényszert, mivel a kortársak túlnyomó többsége fenn van a közösségi oldalakon.

A Facebook közösségi hálózatot nem e-learning rendszernek tervezték, így azokat a klasszikus és egyértelmű funkciókat hiába keressük, amelyeket máshol megtalálhatunk. Mivel ez egy kereskedelmi termék, kicsi az esély arra, hogy valaha olyan mértékű átalakításon menne keresztül – például eltűnnének a reklámok, stb. –, hogy összemérhető legyen az Ilias vagy Moodle keretrendszerekkel, így az ilyen jellegű összehasonlítást teljesen feleslegesnek tartjuk. Nagy előnye viszont, hogy a felülete rendkívül egyszerű és könnyen tanulható. A gyengébb képességű résztvevők számára is elegendő volt egyszer megmutatni azt, hogy mit, hol talál és többé nem okozott problémát a használata, szemben a professzionális rendszerekkel, mint például az oktatási regisztrációs vagy e-learning környezetek, amelyek tanulása tapasztalataink szerint ennél lényegesen hosszabb időt vett igénybe az informatikában kevésbé járatos résztvevőknek. Az informatikai eszközök fejlődését figyelembe véve a Facebook nagy előnyének számít az is, hogy a rendszer elérhető és könnyen kezelhető olyan mobil eszközökről is, mint egy okostelefon vagy egy táblagép. Kis költségvetésű intézmények számára az is fontos érv a Facebook használata mellett, hogy ennek üzemeltetése más e-learning rendszerekkel ellentétben nem igényel külön tárgyi vagy humán erőforrást, továbbá szakember segítsége nélkül beüzemeltető. Mind a szocializáció elősegítésében, mind a tanulmányokkal kapcsolatos tájékoztatásban és a tanulási célú tantárgyi integrációban egyaránt jól használható.

- A Facebook egy virtuális közösségi környezet, amelynek tagjai
- személyes profiljuk létrehozása után információkat, képeket, videókat oszthatnak meg;
 - a képeket és videókat albumokba rendezhetik;
 - bejelölhetik ismerőseiket és listákat hozhatnak létre;
 - írhatnak ismerőseik üzenőfalára;
 - üzeneteket küldhetnek;
 - társaloghatnak;
 - bejelölhetik magukat és ismerőseiket a képeken, videókon, bejegyzésekben;
 - csoportokat indíthatnak és csoportokhoz csatlakozhatnak;
 - hozzászólhatnak mások bejegyzéseihez, megosztott tartalmaihoz;
 - megbeszélésekben, vitákban vehetnek részt;
 - különböző alkalmazásokat, játékokat használhatnak.

A Facebook mint személyes tér

A Facebook mint én-reprezentáció (*Peluchette és Karl, 2010*) és identitás konstruálás színhelye (*Davies, 2012*) figyelemre méltó szerepet tölt be a mai fiatalok életében; különösen jelentős a hatása a kamaszkorban, amikor az önazonosság keresése meghatározó. *Davies (2012)* kutatásából az is kiderül, hogy a Facebook kiterjeszti az egyén életterét, az adatok és tartalmak hozzáférhetőségének kezelésével többféle önreprezentációt tesz lehetővé és az identitás-konstruálás szerves része. A tinédzserkorra jellemző önazonosság-keresés és -építés igazából nem változott, csak új teret kapott a közösségi oldalak formájában: az online én-reprezentáció alkotás folyamatában a tinédzserek „létezésbe írják önmagukat” (*Boyd, 2008, 128. o.*).

Ennek során pedig az identitásalkotás új módozataira kényszerülnek egy teljesen új környezetben: meg kell fogalmazniuk, hogyan látják önmagukat és hogyan szeretnék láttatni magukat, ezek után pedig meg kell találniuk azokat az eszközöket, amelyekkel a digitális identitásuk formába önthető. Erre a célra alkalmazható szöveg, kép, dal, videó, profil design. Ily módon a profiloldal lehetőséget ad a kreativitás kibontakoztatására bejegyzések, hozzászólások, megosztott tartalmak formájában, az ezekre érkező hozzászólások alapján pedig (újra)értelmezhető a jelentésük. Az ismerősök köre és hozzászólásaik betekintést adnak az egyén társas életébe, és az identitását is tükrözik (*Boyd, 2008*). A profiloldalt így nem csak a tulajdonosa formálja, hanem a barátai is.

A digitális identitásalkotásban fontos szerepet játszik a benyomás keltése, vagyis az, hogy milyen fényben tűnünk fel mások előtt. A közösségi profiloldal készítését *Boyd (2008)* szerint a benyomáskeltés vezérli: a tinédzserek arra töreksenek, hogy a gondosan szerkesztett profiloldaluk a legpozitívabb vagy legpontosabb képet adja róluk. Fontos szempont, hogy e tartalmakat kivel osztják meg, vagyis hogyan menedzselik az ismerősök körét. Az esetek nagy részében a digitális identitásalkotás célja nem új barátok szerzése, hanem a másoktól való különbözőség hangsúlyozása és a meglévő baráti kör tetszésének, elfogadásának megnyerése. *Peluchette és Karl (2010)* vizsgálatából is kiderül, hogy a fiatalok egy része szándékosan alkot magáról bizonyos képet a közösségi profilján, és akik problémás tartalmakat (mint például alkohol- vagy drogfogyasztásról, szexualitásról szóló bejegyzéseket, képeket, hozzászólásokat) tesznek közzé, abból a célból teszik, hogy megfeleljenek bizonyos korosztálybeli normáknak, illetve hogy „jó benyomást” keltsenek társaik körében. A problémás tartalmakat közlők érthetően nem szívesen osztják meg profiljukat a szülőkkel vagy a tanárokkal, viszont teljesen elfogadható számukra, hogy ismeretlenek látogatják oldalukat, mivel a céljuk között új emberek megismerése, új barátok szerzése is szerepel. Úgy tűnik, a fiatalok egy része

nemtörődömségből vagy tudatlanságból nem foglalkozik azzal, hogy a közösségi profiljukon alkotott identitásuk alapján a magánszférán kívül eső személyek (például tanárok) is véleményt alkotnak róluk.

A túlságosan személyes információk, fényképek, videók megosztásának elkerülése mellett óvatosságra kell törekedni a hozzászólások és az üzenőfalra feltett üzenetek esetében is. A Facebook profilon megosztott tartalmak örökre dokumentálódnak, sok esetben letölthetőek, és egy kompromittáló fénykép, egy dühös, szitkozódó hozzászólás, vagy az iskolát, tanárt, munkaadót szapuló bejegyzés bármikor visszauíthat. A tanuló egy része nem foglalkozik a Facebook profil biztonsági beállításaiával sem, vagyis bárki számára lehetővé teszi a személyes adataihoz (mint például cím, telefon, e-mail), fényképeihez, videóihoz való hozzáférést, ami számos veszélyt rejt magában (Kolek és Saunders, 2008; Siegle, 2011). A Facebook iskolai használatával felhívhatjuk a figyelmet a nyilvános, online én-reprezentáció felelősségteljes alakítására, rámutathatunk a közösségi oldal olyan lehetőségeire is, amelyek a tanuló, érdeklődő, együttműködő ént helyezik előtérbe. A középiskolás tanulóknak fontos tudatosítani, hogy tevékenységeik egy közösségi oldalon információ jelleggel bírhatnak például jövőbeli egyetemi tanáraik, ösztöndíjpályázatuk elbírálói, munkaadóik, megbízóik vagy partnereik számára is. A legegyszerűbb biztonsági szabály: ha valamit soha nem mutatnál meg valakinek, akkor azt másokkal se oszd meg, még biztonsági beállítások mellett sem (Siegle, 2011).

A tanári online én-reprezentáció vizsgálatukban Mazer, Murphy és Simonds (2007, 2009) arra keresték a választ, hogy hogyan vélekednek a tanulók a tanárok önbemutakozásáról a Facebookon. A diákok általában véve fontosnak tartották a tanári profilokat, és pozitívabbnak vélték az osztálytermi hangulatot, nagyobb órai részvételtől, tanulási motivációról, hatékony affektív tanulásról adtak számot olyan tanárok esetében, akik több információt osztanak meg magukról a Facebookon, mint akik kevesebbet. Mindemellett hangsúlyozták a magán és hivatalos tartalmak elkülönítésének szükségét is, illetve fontosnak tartották, hogy a tanárok ne „kémkedjenek” utánuk a Facebookon (Mazer és mtsai, 2007). Egy későbbi kutatásukban Mazer és munkatársai (2009) azt vizsgálták, hogy hogyan befolyásolja a tanár Facebook-os én-reprezentációja a tanár hitelességét a diákok szemében. Az a tanár, aki több információt adott magáról a Facebook profilján, hitelesebbnek bizonyult a diákok szemében. A vizsgálat eredményeiből az is kiderült, hogy „a pedagógusoknak összhangra kell törekedniük a Facebook-os én-reprezentációjuk és a tanítási stílusuk tekintetében.” (Mazer és mtsai, 2009, 180. o.) Egy lazaságot sugalló Facebook-profil, szórakoztató bejegyzésekkel csökkentheti az óráin szigorral fellépő tanár hitelességét.

A Facebook mint szocializációs tér

A Facebook használatának legáltalánosabb célja tinédzserek körében a barátkozás. A Facebook, egy szórakozóhely mintájára, olyan színtér, ahol megmutatkozhatnak és másokkal találkozhatnak. „A közösségi oldalak tükrözik, felnagyítják és kiterjesztik a meglévő, mindennapi társas életüket.” (Boyd, 2008, 172. o.) A valós beszélgetések nem fejeződnek be az iskolában, a parkban, a kávézóban, hanem folytatódnak online társalgás, mobilüzenetek, közösségi médiumok segítségével. A társas élet szempontjából számukra nem különálló valós és virtuális világról van szó, hanem a barátkozás különböző helyszíneiről. Az úgynevezett „offline-online” tendencia jellemző, amely szerint a már létező közösségek tagjai építik tovább kapcsolataikat az online környezetben (Selwyn, 2007).

A közeli barátokkal való online találkozás mellett a közösségi oldalak lehetőséget adnak egy kiterjedtebb társaság interakcióira is, például csak felületesen ismert iskola-

társak, más iskolák tanulói vagy olyan személyek körében, akiket különböző zenei, sport- vagy más rendezvényekről ismernek. A közösségi oldal lehetővé teszi, hogy a csak felületesen ismert személyek közelebb kerüljenek egymáshoz, ennek ellenére nem ez a tendencia jellemző (Boyd, 2008), a tinédzserek a már meglévő kapcsolataikat erősítik az online felületen. A kiterjedt ismeretségi kör egy nyilvánosságot jelent, amely ugyan betekintést kap a személyes tartalmakba, beszélgetésekbe, de a tinédzserek ezt inkább a csoportkommunikáció hatékony eszközeként élik meg (Siegle, 2011).

A tizenéves korra jellemző, kortársak felé irányuló szocialitás, a népszerűség- és státuszharok, a szexuális érdeklődés felébredése az online környezetben is megnyilvánul és megerősödik, derül ki Boyd (2008) vizsgálatából. A közösségi hálózatok folyamatosan rendelkezésre álló ('always-on') kommunikációs csatornát jelentenek, újfajta szociális kényszert, a kapcsolati háló nyilvánosságát, és eddig nem látott mértékű hozzáférést mások személyes információihoz. Mindez kihat a tinédzserek szociális életére, és módosítja annak egyes aspektusait. Például mivel a közösségi oldalon az ismerősök köre és száma is jelentéshordozó és nyilvános, el kell dönteni, hogy ki számít barátnak, ki csak ismerősnek, kit nem tartanak barátoknak, majd a biztonsági beállításokkal lehetőség van az információ-hozzáférés menedzselésére. Mivel a kortársak túlnyomó többsége fenn van a közösségi oldalakon, ezért egyrészt a tizenévesek közvetlen nyomást is gyakorolnak egymásra a csatlakozás tekintetében, másrészt, ha nem csatlakoznak, akkor úgy érzik, kimaradnak valamiből.

Az itt bemutatott iskolai kísérletek egyikében, a kiadványszerkesztés tanfolyamon egy esetben történt meg az, hogy a tanítás során az oktatónak gyorsan meg kellett osztania egy weboldal címét és úgy lépett be a Facebook-oldalára, hogy a projektor képernyőjét nem állította meg a szünet gombbal. Az üzenőfalán éppen akkor osztott meg magáról egyik hölgyismerőse egy fényképet, amelyen csinos, de elég feltűnő ruhában volt lefényképezve. A szituációt az egész csoport mosollyal az arcán fogadta. Az ügy tanulsága, hogy a magán- és az iskolai tartalmak elkülönítésére célszerű egy másodlagos vagy oktató profil létrehozása, ahol kizárólag a szakmai partnereket jelöljük meg ismerősként. A tanfolyami Facebook-beszélgetésből megfigyelhető, hogy a felnőtt korú tanulók is használják szocializációs térként a Facebookot. Ez rendkívül nagy előny, mivel egy ilyen képzésen messze nem töltenek annyi időt együtt a résztvevők, mint a nappali tagozatos hallgatók, így egymás segítésére és az egymástól történő tanulásra lényegesen kevesebb lehetőségük lenne egy ilyen közösségi platform nélkül.

A Facebook mint tanulási színtér

A Facebook tanulási célú alkalmazásáról megoszlanak a vélemények. Egy, a tanulói és tanári Facebook-használattal foglalkozó, folyamatban lévő vizsgálat szerint Magyarországon a pedagógusok még nem tekintik az oktatásra alkalmasnak ezt a platformot (Ollé, Papp-Danka, Tóth Mózer és Lévai, 2011). Egyesek bírálják, eltúlzottnak tartják a közösségi hálók iskolai használata körül kialakult vitákat (Boon és Sinclair, 2008; Freishtat és Sandlin, 2010; Selwyn, 2007, 2009), és főként etikai és biztonsági problémák felvetésével indokolják véleményüket. Selwyn (2009) azt is kiemeli, hogy a diákok inkább szórakozás és barátkozás, semmint tanulás céljából Facebook-oznak, s nem kívánják a személyes térként megélt közeget iskolai célokra használni. Ezzel szemben mások nemcsak az online, hanem a valós közösségi élet erősítésében betöltött szerepére mutatnak rá (Ryan, Magro és Sharp, 2011; Heiberger és Harper, 2008), és a tanulók aktív részvételét motiváló digitális taneszköznek, az informális tanulás egyik fontos eszközének vélik. Ezek a kutatók megfelelő körültekintés, különböző biztonsági beállítások, bizonyos

használati szabályok lefektetése mellett szorgalmazzák a közösségi oldalak használatát a formális oktatásban (Mazer és *mtsai*, 2009; *Grosseck, Bran és Tiru*, 2010; *Salavuo*, 2008; *Schwartz*, 2010; *Siegle*, 2011).

A Facebook pedagógiai jellemzői

A közösségi oldalak oktatási potenciáljaival foglalkozó empirikus kutatások főként a felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatókra irányulnak. A kutatások alapján a közösségi oldalak oktatási keretek között történő alkalmazásának céljai tekintetében három fő irányvonal figyelhető meg: (1) a szocializáció segítése, a közösségépítés, az oktatási és kulturális integráció, (2) a tanulmányokkal kapcsolatos tájékoztatás, információcsere, szervezés, illetve (3) a tervezett, tanulási célú, tantárgyakba integrált használat. A vizsgálatok egy része elsősorban a tanulmányokkal kapcsolatba hozható Facebook-használati szokásokat és meglátásokat térképezi fel, és ezekre alapozva értékeli az intézményes alkalmazás lehetőségeit (lásd például *Selwyn*, 2007; *Mazman és Usluel*, 2010). Jóval kevesebb kutatás számol be tantárgyba ágyazott oktatási kísérlet eredményeiről. A Facebook oktatási célú alkalmazásában három szintet különböztethetünk meg:

1. Profiloldal létrehozása: a tanár saját profiloldalával kommunikál a diákokkal a Facebook üzenetküldő, társalgási funkcióit használva, az üzenőfalán pedig videókat, képeket, hasznos webcímekeket oszthat meg. Célszerű egy nyilvános, kimondottan tanári profil létrehozása, amely teljesen független a barátkozás céljából létrehozott személyes profiltól (*Muñoz és Towner*, 2009). A tanári profil tartalmazhatja a tanár hivatalos elérhetőségeit, de fontos, hogy néhány fotó, kedvenc idézetek, weboldalak is szerepeljenek a személyes leírásban, mivel így módon a tanulók a hivatalos kereteken belül személyes kapcsolatot létesíthetnek a tanárral. Nem szükséges, hogy a tanár és a tanulók ismerősök legyenek, mivel egy nyilvános profilt bárki elérhet.
2. Csoportoldal létrehozása az osztály számára: a tantárgyokhoz kapcsolódó csoportoldalon a tanár és a tanulók virtuális találkozója válik lehetővé, közérdekű információkat, tananyagokat lehet megosztani és megbeszélni, eseményeket létrehozni. Ebben az esetben sem szükséges, hogy a tanár és a tanulók ismerősök legyenek. Etikailag kifogásolható, ha a tanár tanulóit profilként nézeget, éppen ezért ösztönözni kell a tanulókat, hogy ha ismerősként bejelölik a tanárt, akkor a „korlátozott profil” ismerőslistájukhoz adják hozzá, mivel így korlátozni tudják a Facebook-os tevékenységük nyilvánosságát. A csoporthoz való csatlakozás nem lehet kötelező, mivel nem mindenki rendelkezik Facebook-profillal és nem is kötelezhető arra, hogy profilt létesítsen. Ebből a szempontból a Facebook csakis kiegészítésként alkalmazható az oktatásban.
3. Facebook-alkalmazások integrációja: számos oktatási alkalmazás létezik a Facebookon, például játékok, szimulációk, teszt- és kvízkészítők, nyelvtanulásra alkalmas programok (*Muñoz és Towner*, 2009; *Wang, Woo és Quek*, 2011). Az alkalmazások jelentősége abban rejlik, hogy interaktívak, sok esetben játékosak és lehetőséget adnak a tanulók közötti versengésre. Felmerül a kérdés, hogy a tanulás folyamatában egy közösségi oldal mivel tud többet nyújtani egy oktatási keretrendszerénél (‘Learning Management System’). *Salavuo* (2008) szerint a közösségi oldalaknak több előnye is van az oktatási keretrendszerekkel szemben egyrészt a tanulók központúság, másrészt a kollaboratív tevékenységek szempontjából. Csak néhányat említve ezek:
 - a személyre szabhatóság, a tanulók nagyobb fokú kontrollja a felület alakításában,
 - a profiloldalakon közzétett tartalmak alapján azonosítható az egyéni érdeklődés és szakértelem, erősíthetők a közösségek, közös érdeklődés körül csoportok szervezhetők, lehetővé válik egymástól tanulni,
 - rugalmasság, az igények alakíthatják a tanulásszervezést,

- a közösségi oldalak népszerűségéből kiindulva a tanulók ismerik a kezelőfelületet és a kapcsolódó metaforákat,
- a multimédiás tartalmak könnyű kezelhetősége.

Ezekhez az előnyökhöz hozzáadódik a közösségi oldalak eszköz- és platformfüggetlensége: Facebook-ozni mobiltelefonról, tablet PC-ről, sőt már televízióval is lehet. Másrészt az oktatási keretrendszereket a felsőoktatásban már széleskörűen alkalmazzák, a középfokú oktatásról ez nem mondható el. A közösségi oldalak természetesen nem helyettesíthetnek egy oktatási keretrendszert, de a fent említett szempontok alapján egyes esetekben hatékonyabbak lehetnek annál (*Carbó és Antolí, 2011; Ryan, Magro és Sharp, 2011; Schroeder és Greenbowe, 2009*).

Carbó és Antolí (2011) vizsgálatában egy keretrendszert is alkalmazó kurzus hallgatói önképzeményszerésre használták a különböző közösségi médiákat, mint például a Facebook, a Twitter és a LinkedIn, az osztályterem és a tanulás természetes kiterjesztéseként. A tantárgy-specifikus szakmai, tanulmányi, technikai témákat a Facebook-csoportban beszéltek meg, ezen kívül információforrásokat osztottak meg és tanulmányi, technológiai, tantárgyfüggő problémákat beszéltek és oldottak meg. Kevesebb példa akadt a személyes reflexiók, stratégiák, tippek megosztására és megbeszélésére. A közösségi médiák használatának előnyeit a hallgatók a konceptuális tudásuk elmélyítésében, a személyes és szakmai hálózatuk építésében és a folyamatos önfejlesztéshez szükséges információcserében és közös problémamegoldásban látták.

A közösségi oldalak közösségépítő funkciójából kiindulva Ryan és munkatársai (2011) elsős PhD hallgatók oktatási és kulturális adaptációja céljából alkalmaztak Facebook-csoportot. A csoport falán hetente kulturális és a PhD kurzussal kapcsolatos tippet közöltek, amelyek kapcsán beszélgetések alakultak ki. A hallgatók hasznosnak ítélték meg a Facebook-csoportot a tanulmányokkal és kultúrával kapcsolatos tudáscserében, az új helyzettől való félelmek eloszlításában, valamint a szocializáció és a közösségépítés elősegítésében. Selwyn (2007) tanulmányából is az derül ki, hogy a közösségi oldalak segítenek a „hallgatói szerep” elsajátításában. Az üzenőfalak interakcióival és a tapasztalatok megosztásával a tanulók informális úton tanulják meg, hogy mit jelent hallgatónak, tanulónak lenni egy adott intézményben.

Felsőoktatási hallgatók Facebook-használatának szokásait elemzi Madge, Meek, Wellens és Hooley (2009), Mazman és Usluel (2010) és Selwyn (2007). Eredményeikből kiderül, hogy a Facebook egy informális tanulási tér, amelyben a hétköznapi használati szokások jórészt transzferálódnak a munkahelyi vagy oktatási helyzetekre is, mintázzák a szakmai, formális használati szokásokat. Ebben az informális tanulási térben egyforma arányban kerül sor kommunikációra, kollaborációra és gyakorlati információk, valamint források/tananyagok megosztására. A tanulmányokkal kapcsolatos bejegyzések tekintetében Selwyn (2007) öt kategóriát határoz meg, amelyet Mazman és Usluel (2010) vizsgálata is alátámaszt: (1) iskolai tapasztalatok megbeszélése, (2) gyakorlatias információk (órák időpontja, könyvtári nyitva tartás), (3) tanulmányi információk (követelmények, házi feladatok), (4) érzelmek kifejezése, lelki támogatás kérése és (5) humor, élcelődés. Selwyn (2007) az interakciók tartalmaira hivatkozva állapítja meg, hogy a hallgatók tanulmányokkal kapcsolatos beszélgetéseinek mennyisége messzemenően elmarad a többi téma mögött. A tanulmányokkal kapcsolatos megnyilvánulásokra az órák, a tanárok, a teljesítmény és a követelmények megbeszélése, véleményezése volt jellemző túlnyomóan játékos, ironikus, elégedetlenkedő, kritikus, esetenként dühös, lázadó hangnemben. A hallgatók Madge és munkatársai (2009) kutatásában sem voksolnak a Facebook formális keretek között történő használatára mellett, inkább szociális térként élik meg, esetleg informális tanulás szervezésére használják. Ezek alapján arra következtethetünk, hogy a tanulók spontán módon nem feltétlenül használják szándékos tanulás

céljából a Facebookot, tehát a közösségi oldalak iskolai keretek közötti alkalmazásához figyelmes tervezésre van szükség. A következőkben a közösségi oldalak tervezett, tanulási célú alkalmazásának néhány esetét elemezzük.

A tanulmányokhoz, tantárgyakhoz vagy tananyagrészekhez kapcsolódó, közös érdeklődés mentén szerveződő tanulói csoportok létrehozására ad lehetőséget a csoportindítás funkciója. A tanár által alapított zárt vagy rejtett csoportok lehetővé teszik a tanulás terének kiterjesztését egy olyan közegbe, amely a tanulók számára jól ismert, használata egyszerű, nem igényel különösebb szervezést a részvétel, ráadásul bárhol, bármikor elérhető. Az ilyen csoportban közzétett tartalmak tanulmányozása és azok megvitatása együttműködő munkaformát tételez fel és kollaboratív tudásépítést tesz lehetővé, ugyanakkor a kreatív, reflektív és kritikai gondolkodás fejlesztéséhez szükséges impulzusokat és környezetet is biztosítja.

Reid (2011) a kritikus írástudás ('critical literacy') és a kommunikatív kompetencia fejlesztésére alkalmazta a blogot és a Facebookot. A blog a formális, tudományos íráskészség gyakorlásának adott helyet. A tanulók tudományos szövegekre és saját olvasmányaikra reflektáltak, a részvétel kötelező volt, és osztályzat járt érte. A Facebook-csoport indításának célja a tanár-tanuló és tanuló-tanuló kapcsolatok építése, valamint az informális nyelvezet tanulmányozása és megvitatása volt, a részvétel pedig fakultatív. „A Facebook-csoport egy hibrid teret jelentett, amely egy népszerű, iskolán kívüli íráskultúrát egy formális, iskolai térbe emelt.” (Reid, 2011, 60. o.) A csoportoldal egy biztonságos felület volt a tanulók számára, amelyben kifejezésre juthatott a személyiségük, erős csoportidentitás és közeli interperszonális kapcsolatok alakultak ki. A Facebook-csoportokban megvalósuló tanítási-tanulási folyamatok elemzésében Reid (2011) a tanár és tanuló, illetve tanuló és tanuló közötti erőviszonyok fluktuációjáról, a tanulmányi és magándiskurzus egyensúlyáról, a tanulói sokszínűség és identitás befogadásáról ad számot. A Facebook-csoport alkalmazásának előnye a kritikus írástudás és a kommunikatív kompetencia fejlesztésében Reid (2011) szerint az, hogy a digitális íráskultúra tanulmányozására és gyakorlására ad lehetőséget egy hibrid környezetben, amelyben tanítható és tanulható a diskurzus kontextus-függősége, a tanulók a tanárral és egymással együttműködve fejlesztik tudásukat és képességeiket, illetve az online közösségi hálózatok kritikus szemléletére nyílik lehetőség.

Schroeder és Greenbowe (2009) a természettudományos témákról szóló tanulói beszélgetések ösztönzése céljából alkalmazták a Facebookot a kémiaoktatás során. A természettudományokat oktató tanárok munkájában követelményként fogalmazódik meg a tanulók segítése abban, hogy ki tudják fejteni, „hogyan tudnak, mit tudnak és hogy tudásuk hogy kapcsolódik átfogóbb témákhoz, más területekhez és az osztálytermen kívüli világhoz” (Schroeder és Greenbowe, 2009, 1. o.). Habár a Facebook-csoportozás az általuk vizsgált diákpuláció csak 41 százaléka csatlakozott, az oktatási keretrendszer (LMS) vitafórumához viszonyítva a beszélgetések túlnyomó része a Facebook-oldalon történt. Míg az LMS vitafórumán főként a tanár válaszolt a felmerülő kérdésekre, addig a Facebook-csoportoldalon a tanulók között folyt a beszélgetés, egymást segítve oldották meg a felmerülő problémákat.

Shih (2011) a társak által való értékelés ('peer assessment') jelentőségét hangsúlyozza közösségi oldalak oktatási célú alkalmazásában, amely során a résztvevők folyamatosan megfigyelhetik, megismerhetik és értékelhetik társaik munkáját, gyarapodik tantárgyi tudásuk, fejlődnek képességeik. Vizsgálatában a nyelvtanulás szolgálatába állított Facebook-csoportokban saját írásokat tettek közzé a tanulók, illetve társaik szövegeit kellett megbeszélniük. A kísérlet előtt és után alkalmazott teljesítménytesztek alapján megállapítható, hogy a vizsgálati alanyok íráskészsége fejlődött. A tanulók véleménye alapján a társak hozzászólásai, javaslatai segítettek őket a feladatok teljesítésében. A Facebook platform népszerűségéből és kényelmes, kötetlen jellegéből eredően lelkesítette a tanu-

lőkat és fokozta a részvételt a tanulási folyamatban. A tanár együttműködött a tanulói szövegek értékelésében, javította a tanulói hozzászólásokban előforduló hibákat és ösztönözte a visszahúzódebb tanulók munkáját.

Kollaboratív tanulói tevékenységek esetében alkalmazta a közösségi oldal csoport-funkcióját Wang, Woo és Quek (2011). A csoportfeladatok elvégzésében a tanulók a Facebook-csoportokban egyeztettek, koordináltak, beszéltek meg a feladatokat, osztottak meg forrásanyagokat, reflektáltak saját fejlődésükre és társaik munkájára. A csoportoldalon végzett tevékenység segítette a csoportmunka tanári értékelését, mivel belátást nyújtott a csoportfeladat elvégzésének szakaszaiba, az egyéni hozzászólások minőségébe és mennyiségébe, illetve a tanulási folyamat menetébe. A tanulmány rámutat a tanár koordináló szerepére, az ellenőrzés és ösztönzés szükségességére a Facebook-csoportokban végzett munka során.

A fent bemutatott esetek alapján megállapítható, hogy a Facebook hatékony Web 2.0 tanulási eszköz lehet az iskolai oktatásban, de integrálásához megfelelő óvatosságra és körültekintésre van szükség. A közösségi oldal lehetőséget ad a tanár-tanuló és tanuló-tanuló közötti kommunikációra, közösségépítésre, kollaboratív tevékenységekre, a digitális írástudás fejlesztésére, a gondolkodási képességek fejlesztésére. A közösségi hálót alkalmazó tanítási módszer tanulóközpontú, aktív részvételt ösztönző és interaktív jellege kifejezetten előnyös a személyiséget, az egyéni érdeklődéseket, képességeket figyelembe vevő differenciált oktatás tekintetében, amelyben a tanár segítő, ösztönző, ellenőrző, irányító szerepe nélkülözhetetlen.

Az oktatási intézmények IKT-felszereltsége, szélessávú Internet-kapcsolata, egyes Web 2.0 szolgáltatások letiltására szolgáló tűzfalai hátráltatják a Web 2.0 technológiák elterjedését. Az iskolában a tanulók nagy része a Web 2.0 eszközöket kötött, passzív módon, a tananyaggal való ismerkedésre, illetve a tanulótársi kapcsolatokban használja. Ritka az információval és a tudással való kötöttségektől mentes, aktív interakció, tehát elmaradnak a tipikus Web 2.0 tanulási módozatok, lehetőségek, mint a kritikai gondolkodás és vizsgálódás, analitikus tudatosság, kollaboratív tudásépítés, saját tartalmak közzlése vagy megjelentetése a közösségi oldalakon kívül (*Luckin és mtsai, idézi: OECD, 2010*).

A Facebook oktatási funkciói

A Facebook mint a pedagógiai kommunikációt segítő környezet esetében több előnye is van az elektronikus levéllel és az e-learning keretrendszerrel szemben annak, hogy ezen a felületen oszson meg a tanár és a tanuló egymással információkat:

- a megosztott információ nem törlődik ki véletlenül;
- nem fordulhat elő, hogy egy elektronikus levelet nem kapott meg a felhasználó valamilyen hálózati hiba miatt;
- ezek az üzenetek biztosan nem kerülnek a levélszemét közé;
- amit megosztunk, azt azonnal látja a felhasználó, nem kell várni arra, hogy az megérkezzen – ez kisebb ingyenes szolgáltatók esetén jelentősebb idő lehet, ami lehetlenné teszi azt, hogy tanórán használjuk.

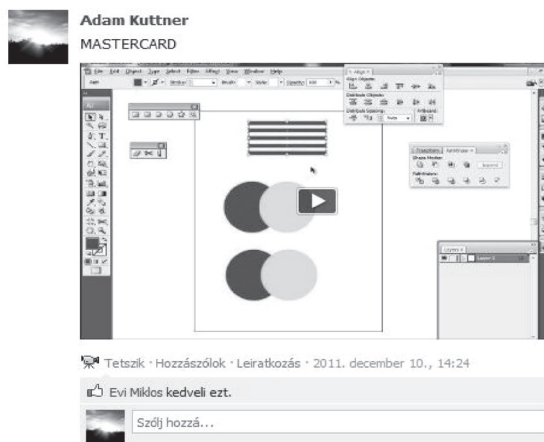
Előnyök (és hátrányok) az e-learning keretrendszerekkel szemben:

- A felhasználók a Facebookra naponta akár többször is beléphetnek, amit egy klaszszikus e-learning rendszer esetén nem tesznek meg.
- A Facebook mobil platform lehetővé teszi, hogy a felhasználók a számítógéptől távoli helyen is megkaphassanak bizonyos üzeneteket.
- A Facebook oktatási célú felhasználásnak egyik legnagyobb hátránya a strukturálatlanság és az, hogy nagyon nehezen követhető az információáradat. Az üzenőfalon

számtalan felesleges „zaj” érkezik, amelyek általában tartalmilag és minőségileg egyaránt gyengék, valamint elvonják a figyelmet a minőségi megosztásokról. Valamelyest az oktatási csoportok létrehozásával lehet segíteni ezen, de még így is nagyon alaposan meg kell tervezni és még alaposabban elő kell készíteni a tananyagokat.

- A tananyagok újratervezése ellenére bizonyos tartalmaknál a strukturáltság elengedhetetlen. Ezt jelenleg a Facebook alapfunkciói nem támogatják, azonban saját Facebook-alkalmazás készítésével megoldható a strukturált, akár időzített tartalom-megosztás a résztvevőkkel.

A Facebook képes virtuális oktatási környezetként működni, amelyen tananyagok és feladatok egyaránt jó minőségben megoszthatók.



1. ábra. Oktatóanyag és feladatlap megosztása Facebook-on. Kuttner Ádám tananyagából, 2012

Amint az 1. ábrán látható, saját fejlesztésű szimulációs videókat a hozzájuk kapcsolódó gyakorló képekkel együtt, jól áttekinthetően oszthatunk meg. Az ábrát tartalmazó feladatlap internetes hivatkozásokkal szintén optimálisan megosztható Facebookon.

Amikor egy tanuló közösséget szeretnénk létrehozni a Facebookon, csoportot vagy pedig oldalt indíthatunk. A Facebook sűgő leírása alapján a Facebook-oldalak olyan speciális Facebook profilok, amelyeket vállalkozások vagy szervezetek hoznak létre azért, hogy könnyebben tudjanak információkat megosztani és folyamatosan tudjanak kapcsolatot tartani az emberekkel, a közösséggel. Azok, akik kedvelik („likeolják”) az oldalt, folyamatosan juthatnak különböző frissítésekhez a hírcsatornákon vagy a megosztott eseményeken keresztül a kedvelt márkával, szolgáltatással kapcsolatban. Ezzel szemben a Facebook-csoportokat kisebb közösségek számára hozták létre. A Facebook-oldalak mindig nyilvánosak, a csoportok lehetnek zártak vagy akár rejtettek is, így csak a tagok tud(hat)nak a csoport létezéséről. Ha csoportot hozunk létre, akkor lehetőségünk van üzenetek, kör e-mailek küldésére is, ami rajongói oldal esetében nem tehető meg. A csoportok esetében az adminisztrátor kontrollja a felhasználók felett lényegesen nagyobb, mint egy hagyományos oldal esetében, mert a csatlakozást itt jóvá lehet vagy kell hagyni, így jobban szűrhető az, hogy ki csatlakozik a közösséghez. Alapvetően ezen előnyök miatt választottam a Facebook-csoportot.

Sajnos a csoportnak hátránya is van az előnyök mellett: alkalmazásokat (új funkciókat teljesítő szoftver-kiegészítéseket) csak oldalakhoz lehet létrehozni, csoportokhoz nem. Előrelépés a korábbiakhoz képest, hogy a csoporttagság ma már a felhasználói azonosító eljárás (autentikáció) során lekérdezhető és saját alkalmazás szintjén kezelhető. Így lehetővé válik, hogy csoporttagsághoz kössük bizonyos programfunkciók elérését, de így is felhasználói szinten, egyesével kell telepíteni az adott alkalmazást a csoport valamennyi tagja számára, ami esetenként komolyabb szervezést igényel. A Facebook-esemény a platform egyik nagyszerű szolgáltatása, amelynek segítségével könnyen meghirdethetők olyan programok, amelyek az órarendtől eltérő időpontokban vannak, vagy eleve tanórán kívüli tevékenység formájában kerültek lebonyolításra.

Új szoftver-fejlesztések a Facebook hatékonyabb pedagógiai alkalmazásához

A Facebook API, azaz az alkalmazásprogramozási felület segítségével lehetséges saját szoftverek, programok, fejlesztések¹ integrálása a Facebook felületébe. Így lehetőség van kiegészíteni a Facebookot olyan funkciókkal, amelyek számunkra fontosak. Programozói szempontból további előny, hogy egy sor olyan dolgot nem kell programozni, amit az alaprendszer fejlesztői már elkészítettek.

Az API és a közösségi hálózat által nyújtott szolgáltatások, mint például az üzenőfalon történő megosztások vagy az ismerősök meghívása intézményi szinten, az úgynevezett brand- vagy márképítésnél jól használhatóak ugyan, azonban közvetlenül a tanulási folyamatba véleményem szerint nem integrálhatóak. A szolgáltatások egy másik része viszont lényegesen megkönnyíti az oktatóprogramok fejlesztését, ilyen például az automatikus értesítés és a hozzászólási lehetőségek.

Kuttner Ádám, tanulmányunk egyik szerzője, az oktatási munkához két Facebook-környezetben működő szoftvert készített. Az első egy gazdag funkciójú QR kódgeneráló alkalmazás, a másik egy klasszikus távoktatási szoftver, amely különböző időközönként elektronikus tananyagokat küld az alkalmazás használóinak. A QR kódgeneráló ötlete nem új, vannak hasonló alkalmazások az Interneten, de ezek között a fejlesztő nem talált olyan könnyen elérhető, magyar nyelvű programot, amely valamennyi funkciót tartalmazná azok közül, amelyek a designer és kiadványszerkesztő képzés számára szüksé-

gések. A QR Creator Facebook alkalmazás segítségével a hallgatónak lehetőségük van térkép, webcím, telefonszám, sms, e-mail, elektronikus névjegy vagy akár WIFI hálózat beállításához szükséges adatok megosztására alkalmas QR kódot készíteni.

2. ábra. QR kódkészítő program Facebook felületre. Kuttner Ádám fejlesztése, 2012. Egy munka a szoftver használatával.

A felület kialakításánál Kuttner Ádám figyelembe vette, hogy különböző ötletek, javaslatok megosztására is legyen lehetőség, később esetleg blog vagy hírfolyam integrálható legyen a felületbe. Ezeket a lehetőségeket az ebben a tanulmányban később ismertetendő oktatási programjában az együttműködő tanulási módszerhez jól tudta alkalmazni.

A Facebook virtuális oktatási környezetként való alkalmazásához lényeges a tananyagok időhöz kötött, tervszerű nyilvánosságra hozása. Ennek megkönnyítésére Kuttner Ádám online tudásmegosztó alkalmazást fejlesztett és integrált a Facebook-környezetbe. A Top School Online Tudástár lehetőséget biztosít arra, hogy az iskola oktatói ütemezetten osszanak meg különböző oktatási tartalmakat vagy akár egész leckéket a tanfolyamokon résztvevőkkel.² A szoftverhez tartozó adminisztrációs felületen a képzést vezető oktatónak lehetősége van képzéseket indítani, tananyagokat felvinni, illetve a résztvevők tananyaghoz történő hozzáférését szabályozni.³ A későbbi fejlesztések során a fejlesztő pedagógus tervezi egy statisztikai rendszer beépítését is, amelyen keresztül a tanár értesülhet arról, hogy melyik résztvevő mennyi időt töltött az adott tananyaggal, illetve hányszor tért vissza egy adott leckére.

Kommunikáció-orientált angolnyelv-tanítás a Facebook-on

Kompetencia-alapú nyelvoktatás, kollaboratív tudásépítés

Az Európa Tanács 1989 és 1996 között dolgozta ki a Közös Európai Nyelvi Referencia-keretet (KER), amely egy útmutató dokumentum a nyelvtudás szintjének Európa-szerte egységes meghatározására. E dokumentum a nyelvhasználók/nyelvtanulók kompetenciáit tekintve általános kompetenciákat (tényszerű ismeretek, készségek és jártasságok, egzisztenciális kompetencia, tanulási képesség) és kommunikatív nyelvi kompetenciákat (nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai kompetencia) határoz meg (*Közös Európai Referencia-keret*, 2002). A KER hatására Európa-szerte nagyszabású reformokra került

sor a nyelvoktatás valamennyi területén, a nyelvtanításban és a nyelvtanulásban, a tantervkészítésben, a tankönyvírásban, a nyelvtudás értékelésében, mérésében, a nyelvvizsgáztató rendszerekben, a tanárképzésben.

A nyelvoktatási Facebook-kísérlet keretei

2012 tavaszán, Szálas Tímea vezetésével egy szabadkai gimnázium 3 osztályában pilotkísérlet jelleggel az angol nyelv, a képzőművészet és testnevelés tantárgyak tanítása folyt Facebook-csoportokban. A három műveltségterületen az iskola helyi tantervéhez kapcsolódó, aktuális téma feldolgozása volt a cél:

- angol nyelv: modern amerikai kultúra;
- képzőművészet: Vajdasági magyar műemlékek, műemlékvédelem;
- testnevelés: szertorna.

Online és jelenléti munkaformákban, azaz a Facebook közösségi oldalon létesített rejtett csoportban, valamint az iskolai órákon folyt a tanítás és a tanulás. A pilotkísérlet célja az volt, hogy az angol nyelv, képzőművészet és testnevelés tantárgyak oktatásában egy tantervi téma feldolgozása során megvizsgáljuk, milyen tartalmakat osztanak meg a diákok, a megosztott tartalmakhoz mennyi és milyen hozzászólás érkezik, hogyan látják a projekt során megvalósuló tevékenységeket és tanulást a tanárok és a tanulók (Szálas és Kárpáti, 2012). A program oktatási céljai: tartalomkeresés és -megosztás, kollaboratív tudásépítés, reflexió, metatanulás, az adott téma körbejárása és a tanultak megvitatása, elmélyítése. A platform alkalmazásának módszertanát a nyelvtanítás szempontjából vizsgáljuk, de ebben a két másik tantárgyhoz kapcsolódó általános módszertani elemek is segítségünkre lesznek.

A tanárok rejtett Facebook-csoportot létesítettek a projekt címével, amelybe meghívták az adott osztály tanulóit. Az első órán bevezették a témát előadás, prezentáció formájában. A diákok előzetes tudásának és tapasztalatának megismerése után ismertették a Facebook-projektet, annak céljait, a feladatokat, követelményeket. Ezután öletbörzét tartottak a témában, és megkezdődhetett az online források keresése. A diákok szövegeket, képeket, videókat, webcímekeket gyűjtöttek a témával kapcsolatban, amelyet egy rövid ajánló/ismertetővel a Facebook-csoport falán tettek közzé. Az osztálytársak hozzászóltak a megosztott anyagokhoz, így a tartalmak kapcsán beszélgetések alakultak ki. A tanárok adminisztrátorként viselték gondját a csoportoldalnak és a megosztott tartalmaknak, ösztönözték a diákok részvételét, dicsérték/lájkolták a közzétett tartalmakat, segítséget, iránymutatást adtak a további munkához. A tartalmakat nem értékelték online, erre az iskolai órákon kerül sor.

A további órákon a tanárok reagáltak a megosztott tartalmakra, kiemelték fontos információkat, pótolták a hiányzó tudáselemeket, jelezték az esetleges hibákat, félreértéseket. A diákok és a tanár közösen értékelték az eddig megvalósított munkát. A további munkához további, szakmailag elmélyültebb kérdéseket vetettek fel.

Az utolsó órákon az ismeretek összegzésére került sor, a diákok kiemelték, mit tartanak legfontosabbnak a téma kapcsán, mi a legérdekesebb, legmeglepőbb információ. Utolsó feladatként leírták reflexióikat a projekttel kapcsolatban és megosztották a csoportoldalon.

A Facebookon történő nyelvtanítás módszerei

Az alábbiakban összefoglaljuk, hogy Facebookkal segített angol nyelvtanítás során hogyan érvényesültek és milyen módszertani megoldásokkal valósultak meg a Jacobs és Farrel (2003) által felsorolt kommunikatív nyelvtanulási szempontok. Az iskolai kísérletet Szálas Tímea végezte.

Tanulói autonómia és tanulóközpontúság

A projekt során szinte teljes egészében a tanulók munkáján van a hangsúly, akik tartalmakat gyűjtenek az Interneten, ezeket megosztják, elolvassák az osztálytársak posztjait és megvitatják azokat. A tartalmakat tehát nem a tanár, hanem a diákok generálják személyes érdeklődésük alapján, így a tanulási folyamat individualizációja, ez az egyre fontosabbá váló oktatási módszer is megvalósul. Emiatt a tanár szerepe is módosul, mivel az a feladata, hogy ösztönözze a diákok munkáját, segítséget nyújtson, adminisztrálja a közzétett tartalmakat, hozzászólásaival moderálja a beszélgetéseket. A 3. ábrán látható poszt egy példa arra, ahogyan a tanár segítheti a beszélgetés elindulását, illetve kérdéseivel hozzájárulhat, hogy a tanuló továbbgondolja a közzétett tartalmat, ösztönözheti a további információkeresést.

Tamás
Bill Gates changed the whole world with his company Microsoft. He is considered as the 2nd richest person in the world, only with 0,5 million dollars from the richest, Carlos Slim Helu. In my opinion he is a huge mind, although he made lots of people poor.

Bill Gates – Wikipedia, the free encyclopedia
en.wikipedia.org
William Henry "Bill" Gates III (born October 28, 1955 in Seattle, Washington)[4] is an American business magnate, investor, philanthropist, and author. Gates

Like · Comment · Share · May 11 at 10:22am

Adri and Márta like this.

Tímea what do you mean by making lots of people poor?
May 11 at 10:23am · Like · ↻ 2

Tamás There is a fact that about five years ago his shares raised a lot, and then he, not accidentally of course, made them fall. He made a lot of money from that, but many people lost everything they had had.
May 11 at 10:26am · Like

Ádám omg I didn't know this
May 11 at 10:27am · Like


3. ábra. Példa autonóm tanulói állásfoglalásra – Facebook-dialógus, 2012

A tanulás társas természete

A program fontos eleme a kollaboratív tudásépítés: a tanulók egyéni hozzájárulásai tárják fel a tanult témát, a tudáselemeket közösen gyűjtik, a tartalmak bővülnek, módosulnak a csoportban közzétett posztok és hozzászólások alapján. Az interakciók lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók egymástól tanuljanak, véleményezzék egymás gondolatait. A nyelv-

tanítás szempontjából például a nyelvhelyesség ellenőrzése, a nyelvtani vagy szókincsbeli hibák kiküszöbölése igen hatékonyak bizonyult a Facebook-csoportban. Néhány iskolai órán az volt a feladat, hogy a csoportoldal tartalmaiban nyelvhelyességi hibákat keressenek és javítsanak ki. Ezt illusztrálja a 4. ábra.

Márta
 Tiger Woods. Who doesn't knows Tiger Woods, the famouse golfer? He's born December 30, 1975. Now he is the highest-paid professional athlete in the world and earns 90 million dollars a year. He became professional in 1996. He broke numerous golf records. He's winnings:
 * PGA Tour wins (72)
 * European Tour wins (38)
 * Japan Golf Tour wins (2)
 * Asian Tour wins (1)
 ...
 See More

 **Be Fit, Feel Good**
 weheartit.com
 Be Fit, Feel Good on We Heart It / visual bookmark
 #17797151

Like · Comment · Share · May 11 at 10:40am

Adri and Natália like this.

Ádám And sex addicted
 May 11 at 10:41am · Like · 1

Istvan know*
 May 11 at 10:41am · Like


Istvan famous*
 May 11 at 10:41am · Like

Istvan he was*
 May 11 at 10:41am · Like

Tamás *His* winnings:
 May 11 at 10:42am · Like

Márta born in*
 May 11 at 10:42am · Like

Karolina <http://www.youtube.com/watch?v=ln6kDKedDow>

 **NUSIPIRKSIU.LT** Tiger Woods
 Roger Federer Thierry Henry
 Gillette Phenom
<http://www.nusipirksiu.lt/>

4. ábra. Példa kollaboratív tanulói munkára – Facebook-dialógus, 2012

Ez a tevékenység természetesen lehet folyamatos is, de mindenesetre fontos, hogy a javítás ne legyen sértő. Erre szolgál a korrekciót jelző * a javított rész után, így minden véleményezés nélkül, hatékonyan kimutatható a helyesbítési javaslat, amelyet a tanár figyelemmel kísér és jelzi, amennyiben az téves.

Tantervi integráció

A csoportoldalon számos olyan témával foglalkoztak a tanulók, amelyek az Egyesült Államok földrajzát, természeti kincseit, kulturális és művészeti értékeit, tudományos életét, gazdasági és politikai, valamint közéleti jelenségeket taglalnak. Ezekkel a témákkal más tantárgyak keretében is foglalkoznak/foglalkoztak, illetve az angolórán szerzett ismereteiket felhasználhatják más műveltségterületeken, mint például a földrajz, irodalom, természettudományok, művészettörténet, szociológia, történelem. A szaktanárokkal történő tantervi egyeztetés alapján a nyelvtanulás ily módon kiváló lehetőséget ad az előző ismeretek hasznosítására, illetve a más tantárgyakban előlátott ismeretek megalapozására, bővítésére és elmélyítésére.

Értelmes tanulás, a jelentés fontossága

A közösségi oldalakon végzett tevékenység nagymértékben meghatározza a mai tinédzserek identitását és szocializálódását (Szálas, 2012). Számukra az online lét a valós lét kiterjesztését jelenti, amelyben barátkoznak, társalognak, információt szereznek és osztanak meg, kinyilváníthatják véleményüket, közös érdeklődés mentén csoportokba szerveződhetnek. A közösségi oldal esetükben egy olyan természetes közeg, amelyben otthonosan mozognak, jó ismerik a kezelőfelületét, rendelkeznek bizonyos szintű jártassággal a kommunikációs normák tekintetében.

A Facebook-os nyelvórák során a tanulók olyan ismeretekre tehettek szert, amelyeket egyéni érdeklődésük alapján ők maguk vagy osztálytársaik tartottak relevánsnak, értelemesnek. A tanár természetesen koordinálta a munkát különböző feladatok megfogalmazásával.⁴ A feladatokon belül viszont mindenki szabad kezet kapott a források felkutatásában, a tartalmak kiválasztásában és a tartalmak formátuma tekintetében is. A feladatok kiötlésében a tanulók is részt vettek, ők is javasolhattak, így számukra még relevánsabb témákkal foglalkozhattak. Egy alkalommal volt lehetőségünk egy amerikai anyanyelvű vendég fogadására az iskolai órán, ami szintén motiválóan hatott mind az ismeretek bővítésére, mind a kommunikációs képességek gyakorlására.

A tárgyi ismeretszerzés mellett a tanulók fejlesztették kommunikációs kompetenciájukat is. Kipróbálhatták, gyakorolhatták és fejleszthették azokat az idegen nyelvi kommunikációs képességeiket, amelyeket a más nyelvet beszélő kortársaikkal való szóbeli és írásbeli kommunikáció során is alkalmazhatnak. A Facebook-csoport informális jellegénél fogva kimondottan alkalmas a kollokvialis nyelvhasználat gyakorlására, illetve lehetőséget ad a formális és az informális nyelvezet közötti különbségek kiemelésére. Megbeszéltük az úgynevezett 'netikett' szabályokat, azaz társas konvenciókat, amelyek szükségesek a hatékony online kommunikációban, és a szerzői jog előírásait is.

Sokszínűség

A tanulók közötti különbségeket a Facebook-os munka és a kapcsolódó feladatok teljesen méltányolták. Egyes tanulók szívesebben kerestek a feladathoz kapcsolódó videót, mint szöveget vagy képet, és fordítva, mások szívesebben olvasták, nézegették egymás bejegyzéseit. Egyesek szorgalmasan közölték az újonnan felfedezett információkat, mások inkább hozzászóltak, társalogtak. Az egyéni különbségek valójában csak színebbé tették a csoport munkáját és a csoportoldalt.

Gondolkodási képességek fejlesztése

A magasabb szintű gondolkodási képességek, mint például a kreatív vagy kritikus gondolkodás fejlesztése időigényes feladat, és a projekt időbeli határait tekintve lényegesebb előrehaladás ebben a tekintetben nem volt megvalósítható. A Facebook-os tevékenység természeténél fogva a véleményalkotásról, álláspont-foglalásról is szól, tehát az iskolai munka során is ezt ösztönöztük. Számos olyan feladatot kaptak a tanulók, amikor az osztálytársaik bejegyzéseire kellett reagálniuk, illetve véleményt megfogalmazni ezekről. A bejegyzések írásakor is fontosnak tartottuk a kreativitást és az igényesen megfogalmazott véleményt a „copy-paste” bejegyzésekkel szemben. A saját véleményt közlő bejegyzések motiválóbbnak bizonyultak a hozzászólások számának és minőségének tekintetében is.

Alternatív értékelési módok

Az értékelés hagyományos, alacsonyabb szintű gondolkodási képességeket számba vevő formái (mint például feleletválasztó tesztek) helyett az értékelés új módozataira nyílt lehetőség a Facebook-csoportoldal tartalmait elemezve. A hagyományos jelenléti oktatással ellentétben az egyes tanulók részvétele teljes egészében dokumentálódik, pontosan nyomon követhető és bár mikor visszaolvasható a munka során, így feltérképezhető a diákok egyéni fejlődési folyamata. A megosztott tartalmak, hozzászólások, dokumentumok értékelését, véleményezését nemcsak a tanár, hanem maguk a tanulók is végezték. Tapasztalatunk szerint ez az értékelési forma, vagyis a társas értékelés (‘peer assessment’) igen hatékonynak bizonyult, és ösztönzően hatott a további munkát, hozzájárulásokat illetően.

5. ábra. Példa egyéni, kreatív szövegalkotásra – Facebook-dialógus

Tamara
This article was in New York Times. It is about bilingualism. I think this is an awesome and true story. In my opinion it would be nice to know English, Spanish and Mandarin. It's been said those are the 3 main languages used in the world. So let's learn languages!!! :)



The Benefits of Bilingualism
www.nytimes.com
Being bilingual makes you smarter and can have a profound effect on your brain.

👍 Like · Comment · Share · April 2 at 4:04pm

👍 Sarolta, Adri and Karolina like this.

Istvan could you link stg about mandarin language? :D i saw a film,where the boy have had to learn mandarin to get the job. but i don't really know this "mandarin" language.
April 5 at 5:35pm · Like

Tamara the mandarin is the official language in China, Taiwan, Malaysia and Singapoure. This language is spoken by 800 million people.
April 5 at 8:18pm · Like

Tamara here's the link:
<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/361585/Mandarin-language>



Mandarin language -- Britannica Online Encyclopedia
www.britannica.com
Mandarin language, the most widely spoken form of Chinese. Mandarin Chinese is ...
See More

April 5 at 8:20pm · Like · Remove Preview

Ádám check out this :P http://d24w6bsrhbeh9d.cloudfront.net/photo/3918199_700b.jpg



Mandarin inscription
http://d24w6bsrhbeh9d.cloudfront.net/photo/3918199_700b.jpg
d24w6bsrhbeh9d.cloudfront.net

May 10 at 12:26pm · Like · Remove Preview

Istvan don't u think that mandarin language will developing on the same level like english?
May 10 at 12:29pm · Like

Ádám of course not :D
May 10 at 12:29pm · Like

Timea why not?
May 10 at 12:38pm · Like

Ádám because it's fading away
May 10 at 12:39pm · Like

Timea you can actually learn mandarin chinese here in subotica, there are courses in the elementary school :))

A tanárok mint tanulótársak

A tanulási folyamatokban a tanár is tanul, mivel a tanulás dinamikussága, a tanulói sokszínűség folytán folyamatosan újabb és újabb alternatívákat kell alkalmaznia az eredményes tanítás és tanulás érdekében. A tanár tevékenykedve tesz szert új ismeretekre, tapasztalatokra ('learning by doing'). Másrészt a csoportoldalon történő közös tudásépítésben a tanár is részt vesz, ő maga is forrásokat keres és a tanulók által gyűjtött tudáselemek között számára is lehetnek újak.

A projekt értékelése

A kérdőívek kiértékelése folyamatban van. Az első olvasat tapasztalatai alapján úgy tűnik, összességében a diákok hasznosnak és izgalmasnak ítélték meg a Facebook-os csoportoldalt és órákat. A tanulók zöme úgy érzi, tudása gyarapodott és fejlődtek nyelvi képességeik. A Facebook-kal történő tanulást valamennyien lelkesen fogadták, nem volt tapasztalható ellenérzés, amelyről egyes tanulmányok beszámolnak (például *Selwyn*, 2009). A Facebook-os feladatok elvégzéséhez és a tanórai Facebook-használathoz pontos szabályokat és utasításokat beszéltünk meg, amelyekkel biztosítható volt a tanulók folyamatos részvétele, illetve összpontosítása az adott feladatra, és kizárható a közösségi oldal más célból történő használata az órán. Az egyes tanulók Facebook-aktivitását illetően, a hagyományos jelenléti oktatáshoz hasonlóan itt is megfigyelhető volt néhány tanuló intenzívebb részvétele a munkában, viszont az is megállapítható, hogy az órákon egyébként visszahúzódóbb, csendesebb tanulók a csoportoldalon aktívabbnak bizonyultak. A csoport munkájában kevésbé részt vevő tanulók az egyes feladatok témáját találták számukra irrelevánsnak, és ennek tulajdonították gyengébb részvételüket.

Kiadványszerkesztés tanítása a Facebookon***A Facebook-kísérlet keretei***

A kísérleti oktatást Kuttner Ádám végezte, két párhuzamosan futó csoportnál, közel nyolc hónapon keresztül zajlott. Az oktatás során heti rendszerességgel használták a Facebook rendszert a tanórai és tanórán kívüli oktatási tevékenységeknél egyaránt. A legnagyobb kihívás ebben a kísérletben a résztvevők meggyőzése volt arról, hogy vegyenek részt kollaboratív módon az oktatási folyamatban és higgyenek benne, hogy értékes hozzászólásokkal, megosztásokkal, véleményekkel hozzájárulhatnak a közös tudásépítéshez.

A kísérlet kezdeti szakaszában csak a Facebook-csoport alapszolgáltatásait használtuk, majd a nyár során a Facebook SDK segítségével néhány saját alkalmazást is sikerült integrálni a rendszerbe. Kuttner Ádám elkészített egy komplex multifunkciós QR kódgenerálót és egy távoktatási rendszert, amelyben az időzítő segítségével különböző időpontokban tudunk tananyagot megosztani a résztvevőkkel.

A képzési kísérlet keretei

A képzési kísérlet két csoport részvételével, felnőttképzés keretein belül valósult meg a Top School Oktató Központban. Az oktató központ profiljába alapvetően számítógépes szoftverek oktatása és informatikai szakképesítések megszerzésére irányuló képzések szervezése tartozik. A képző intézménybe jelentkezőkről általában elmondható, hogy

legalább érettségi bizonyítvánnyal, többségük pedig diplomával is rendelkezik. Néhány kivételtől eltekintve a résztvevők főállás mellett kezdik meg tanulmányaikat a munkahelyi feladatok ellátásához szükséges ismeretek megszerzése vagy pedig pályamódosítás céljából. Éppen ezért a képzések túlnyomó többsége munkaidő után vagy hétvégi időpontokban zajlik.

A pilot programban részt vevő mindkét képzés 2011 őszén indult, céljuk a résztvevők felkészítése az államilag elismert OKJ szakmai vizsga letételére designer és kiadványszerkesztő szakmákban. A Facebook oktatási célú felhasználásának kísérlete a csoportoknál 2011 decemberében kezdődött. A designer tanfolyam során olyan szakembereket képeztünk, akik magas szinten lesznek képesek használni a különböző szöveg- és képfeldolgozó programokat. A tipográfiai és nyomdaipari szabályokat megismerve és alkalmazva képessé váltak tetszőleges típusú papíralapú vagy elektronikus kiadvány megtervezésére és kivitelezésére. A képzésre történő jelentkezés feltétele az érettségi bizonyítvány és a számítástechnikai alapismeretek megléte volt.⁵ A kiadványszerkesztő csoport létszáma 12 fő volt, többségben 25–35 közötti fiatalok. Heten érettségivel, öten felsőfokú végzettséggel rendelkeztek. Összesen 280 kontaktórán, hetente egyszer, szombatokként jártak be gyakorlati és elméleti oktatásra reggel kilenc órától délután három óráig. A képzésen az elmélet és a gyakorlat aránya 50–50 százalék volt. A tanfolyam során a hangsúly az önálló tervezési képesség kialakítására esett. A designer csoport létszáma 5 fő volt, közülük hárman 20–30 közöttiek, ketten 45 év körüliek voltak. Ketten érettségivel, hárman felsőfokú tanfolyami végzettséggel rendelkeztek. Ez a csoport összesen 280 kontaktórán, hetente egyszer, péntekenként járt be gyakorlati és elméleti oktatásra délután kettő és este nyolc óra között. Az elmélet és a gyakorlat aránya 50–50 százalék volt.

A Facebook-os oktatás módszerei

A képzések során több oldalnyi megosztás és hozzászólás jött létre a Facebook-oldalon. A bejegyzéseket 6 csoportba osztottuk, a legfontosabbnak ítélt tanári, illetve tanulói tevékenységek alapján.

Intézménnyel történő kapcsolattartás

A kapcsolattartási lehetőség biztosítása a Facebook egyik alapköve, amelynek minél hatékonyabbá tétele ma is a legfontosabb feladat a Facebook tervezőmérnökei számára. A képzés során fontos eszköz volt mind a tanári munka során, mind pedig a diákok életében. Talán természetes is, hogy ez volt az első funkció, amelyet a képzés résztvevői elsőként tanártól függetlenül önállóan kezdtek használni. A Facebook mint kommunikációs csatorna használata előnyös gyorsasága és közvetlensége miatt, bár természetesen nem helyettesítheti a hivatalos kommunikációs formákat, mint például egy hivatalos levél vagy egy szerződés aláírása, stb.

Tanár által kezdeményezett kommunikáció

A felnőtt tanuló komoly mennyiségű és jó minőségű háttérismerettel rendelkezik, amelyek teljes körű felmérése nem lehetséges a képzés megkezdésekor. Ezért képzés közben szoktunk az adott óra látogatása alól felmentést adni azoknak, akik rendelkeznek az adott kompetenciával. A közoktatással ellentétben a felnőtt emberek életkörülményeit figyelembe kell venni, és ehhez folyamatosan alkalmazkodnunk kell, követve az esetleges változásokat. A Facebook-felmérés gyors és egyszerű megoldás arra, hogy a többségi véleményhez tudjunk igazodni. Tapasztalataink szerint dolgozó emberek a Facebook felületre gyakrabban lépnek be munkaidőben, mint a magán e-mail címükre, így ha fontos információt gyorsan szerettem volna megkapni tőlük, akkor a Facebook jobb felületnek bizonyult, mint a magán e-mail címük, amelyen keresztül egyébként a képző intézménnyel kommunikálnak.

A résztvevők által kezdeményezett kommunikáció

Ezek közül a leggyakoribbak a váratlan megbetegedésről és hiányzásról szóló üzenetek voltak, amelyek a Facebookon keresztül a hétvégeken is elérték az oktatót, aki munkahelyi e-mail fiókját nem feltétlenül nézte volna meg. Az üzenőfalra kitett csoportos üzenetek mellett a Facebook beépített csevegő rendszere is hatékonyan használható volt azokban az esetekben, amikor a résztvevő olyan problémákra szeretett volna választ kapni, amelyek csak őt érintették. Ez a társak által nyújtott segítség ('peer support') a Facebook egyik leghatékonyabb oktatási funkciója volt.

Oktatóanyagok megosztása

A Facebook-környezet hamarosan oktatási anyagokkal telt meg. A hallgatók órai jegyzeteket cseréltek, és több esetben előfordult az is, hogy más, korábbi képzéseiken készített jegyzeteiket osztották meg egymással.

Hozzászólások, házi feladatok beküldése és kommentálása

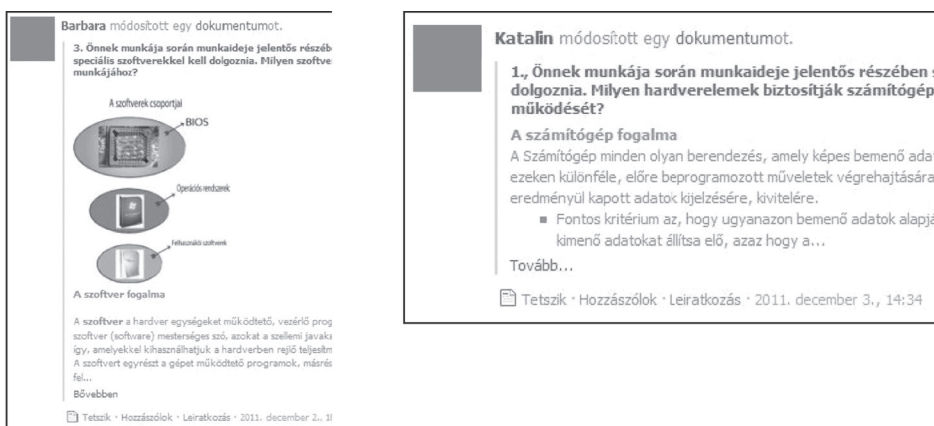
A tanfolyamok résztvevői gyakran küldtek elméleti tananyaghoz közvetlenül kapcsolódó megosztásokat, szöveges és ábrás kiegészítéseket otthonról. Számos egyszerűbb feladatot is megoszthattak a Facebook segítségével. Egy esetben előfordult, hogy a tanult szoftver nem úgy működött, ahogyan azt a gyári dokumentációban írták. Az egyik résztvevő rájött a megoldásra, és ezt megosztottuk a csoporttal.



6. ábra. Hozzászólások a tananyagokhoz – iskola utáni munka a Facebookon

Közös munka

A közös munka a kiadványszerkesztő és designer képzéseken csoportos dokumentum szerkesztésével valósult meg. Ez a része is sikeres volt a kísérletnek, de további közös munkára inspiráló feladat fejlesztése szükséges ahhoz, hogy valamennyi rendszerben rejlő lehetőség kihasználható legyen az oktatás során.



7. ábra. Csoportmunka Facebook felületen

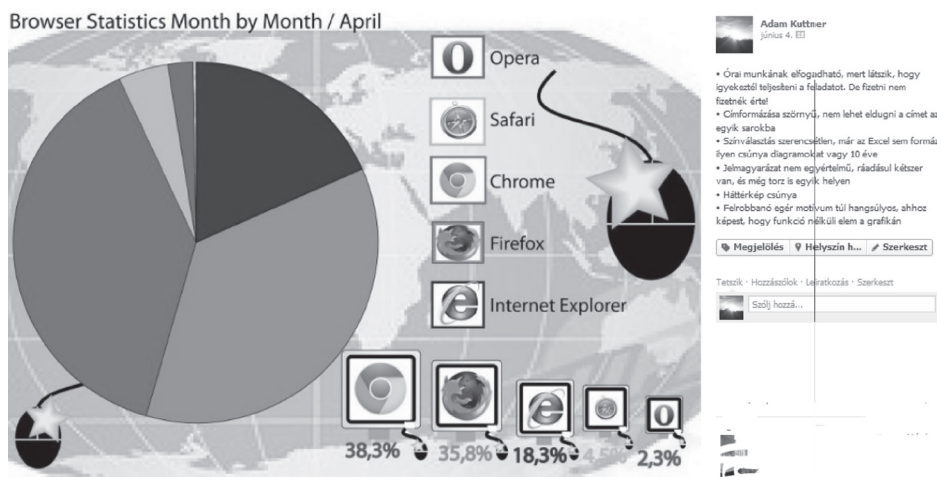
Az oktatott szakmák jellemzője, hogy a munka végterméke általában egy kép, grafika vagy egy betördelt oldal. Az elkészített feladatok, munkák megosztásából vagy azok értékeléséből az egész csoport tanulhat. Ezért ez gyakran alkalmazott módszer volt a képzés során. Voltak olyan esetek, hogy a másik munkájának értékelése hatására egy-egy szorgalmasabb résztvevő a kritika felhasználásával átdolgozta saját munkáját. A képzés előrehaladásával többször előfordult az is, hogy olyan munkákat osztottak meg a résztvevők, amelyek befejezése és kidolgozása nem volt kötelező feladat.

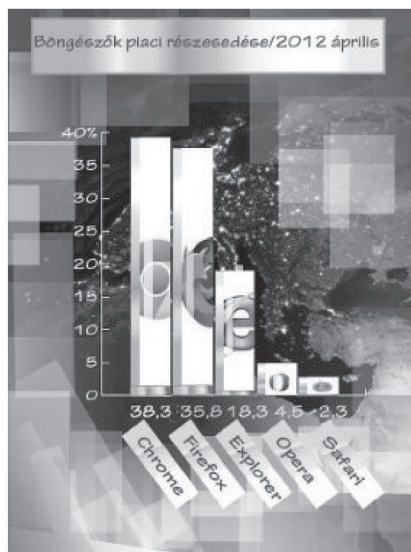
A megosztott gondolatokat, terveket és kész munkákat a tanár és a diáktársak folyamatosan értékelték. Ilyen aktív véleménycserre nemcsak más virtuális környezetben, de a jelenléti oktatás során is igen ritka. A Facebook-használat sajátossága, a kommentelés (a feltöltött szövegek és képek gyors, rövid véleményezése) most igen jól hasznosult.



8. ábra. Órán önállóan készített feladat tanári értékelése és megosztása a Facebookon

A negatív értékelést követően a tanuló otthon kidolgozott és beküldött egy sokkal jobb változatot (8. és 9. ábra).





Tetszik · Hozzászólók · Leiratkozás · június 6., 22:53



Adam Kuttner Ez sokkal jobb, ha van kedved vele még vacakolni, akkor a cím alatt a téglalapot megszüntethetnéd és nagyobb betűvel és világosabb cím lehetne írni a címet.

Ha nincs kedved hozzá az se gond
június 7., 16:23 · Tetszik



Zoltano köszí. megfogom csinálni. Igen , mert ott elég nagy az üres rész, jobb lehet egy nagyobb cím. köszí
június 7., 16:26 · Tetszik

9. ábra. Tanári értékelés alapján beküldött, javított megoldás

A fiatal résztvevőkhöz hasonlóan a felnőttek sem foglalkoznak a Facebook biztonsági beállításaiival, így esetenként túlságosan személyes fényképek vagy bejegyzések jelennek meg az adatlapokon. A pilot programon ugyan nem zavarták az oktatási-tanulási tevékenységet, de a képzés során mégis meg kell említeni ezt a problémát, hiszen a hagyományos oktatási környezetben ezek nem kerülnének ilyen direkt módon a tanulóközösség elé.

Az alábbi táblázatban a két Facebook-képzés mérhető indikátorait foglaltuk össze, amelyeket egyszerű összeszámlálásos módszerrel készítettünk a kísérlet fél éve alatt 25 résztvevő Facebook használatáról.

5. táblázat. A Facebook-kísérlet mérhető indikátorai a kiadványszerkesztő és designer tanfolyamon

Megosztott fényképek száma	224 db
Szimulációs oktató videók száma	10 db
Facebook dokumentumok száma	50 db
Közösen szerkesztett dokumentum száma	43 db
Bejegyzések száma	242 db
Hozzászólások száma	268db
Vélemények/Likeszáma	157db
Saját fejlesztésű Facebook alkalmazások	2 db

Az esettanulmányok tanulságai

A Facebook oktatási alkalmazásánál a cél nem az volt, hogy megtanítsuk a résztvevőket a Facebook használatára, hanem az, hogy a tanítási-tanulási folyamatot sikerebbé tegyük.

Az iskolai kísérletek tanulsága alapján a Facebook jól használható oktatási környezetként. További siker és eredmény, hogy mindkét iskolakísérletben együttműködésre épülő, motiváló oktatási anyag született, amely jól használható lesz a jövőben is. A fiatal és idősebb résztvevők egyaránt érdeklődve és örömmel fogadták a Facebook-csoportok létrehozásának ötletét. Egyesek aktívan közre is működtek a közös tudásépítésben, míg mások a gyors kapcsolattartás egyik jó eszközének tartották és használták azt. A Facebook-csoportalakítások bejelentése az órákon meglepetést okozott. Voltak, akik csupán elkezdték a feladat végrehajtását, ám egyes résztvevők meglepetésüket nem palástolva vicces megjegyzéseket fűztek hozzá, mint például „Ez most komoly?” vagy „Ilyet se hallottam még, hogy órán Facebook-ozunk!” stb. Hamarosan azonban a középiskolás és felnőtt tanulók is elfogadták, hogy megszokott társas környezetüket most tanulásra is használni fogják. A Facebook-os órák további előnye, hogy átlépnek a hagyományos órák helyi és időbeli korlátain. Amíg a meghatározott időtartamú tanórán (45–90 perc) korlátozott a résztvevők és a tanár megnyilatkozásának időtartama, addig a Facebook-csoportban valamennyi résztvevőre egyforma idő jut, mindenki a saját tempójában dolgozik, a tanár pedig egyformán odafigyelhet valamennyi résztvevő hozzájárulására. A tapasztalatokból tanulva a kevésbé népszerű és kevésbé sikeres feladatok átalakítása után a következő csoportoknál véleményünk szerint sokkal hatékonyabban lehet majd a Facebookot mint tanulást segítő eszközt alkalmazni.

Habár a Web 2.0 technológiák oktatási célú használatával egyre több empirikus kutatás foglalkozik, a közösségi médiák iskolai alkalmazásának területén még sok feladat vár a kutatókra. Számos esettanul-

Maga a Facebook felület azért tudott hatékony oktatási platform lenni, mert használatát legalább alapszinten a diákok korábban már elsajátították, és kedvelték ezt a környezetet. A résztvevők a személyes élettervezésük részévé vált online környezeten keresztül folyamatos kapcsolatban voltak a kurzuscsoporttal, értesültek a feladatokról, sőt, ezek megoldásába távolról is bekapcsolódhattak. Olyan is előfordult, hogy betegség miatt távollevő résztvevők kapcsolódtak be otthonról a tanórai munkába. A csoportoldal újdonságai minden egyes bejelentkezéskor terítéken voltak, így a hagyományos órai keretek fellazultak. A folyamatos kapcsolattartás a Facebook egyik legfontosabb pedagógiai előnye. Szinte elképzelhetetlen, hogy a hagyományos virtuális oktató környezetek bármelyike annyira motiváló lehetne, hogy a hallgatók naponta többször is megnézzék, van-e üzenetük. Előfordult olyan eset is, hogy nem csak a tanulócsoporthoz, hanem a saját üzenőfalukon is megosztották ezeket a munkákat – az oktatás eredményét, a sikeresen elsajátított tudást tehát fontosnak tartották személyes életükbe integrálni.

mányt, ismeretterjesztő cikket találhatunk a közösségi médiák jórészt sikeres alkalmazásáról a tanítás-tanulás folyamatában, amely azt bizonyítja, hogy a pedagógusok egy csoportja felismerte ezen eszközök oktatási jelentőségét, és körükben megvan a motiváció és az elszántság ezek tanulási célú alkalmazására. Mint minden más új technológia bevezetésének esetében, időre, forrásokra, a jó gyakorlatok megismerésére, tapasztalat-cserére, de legfőképp tudományosan alátámasztott kutatási eredményekre van szükség, hogy az eszközöket megfelelő szakértelemmel tudjuk alkalmazni. Túl kell lépünk az eszközök újszerűségén, és megfelelő kutatásokkal szilárd alapot kell biztosítanunk a sikeres gyakorlatnak. Olyan feladatok kidolgozására lesz szükség, amelyek még jobban elősegítik a közös tudásépítés generálását, ezáltal a kevésbé aktív résztvevők is jobban bekapcsolhatók a „tanulóközösségbe”.

A Facebook fejlesztői és döntéshozói alapvetően érdekeltek abban, hogy az iskolákban minél szélesebb körben terjedjen el a Facebook rendszer használata, ezért komoly lépéseket is tesznek, amit a nemrég létrehozott Facebook iskolás csoportok oldal is⁶ bizonyít, így remélhetőleg egyre jobban használható rendszert hoznak létre.

Jegyzetek

(1) A Facebook API és egyéb, pedagógiai kiegészítő funkciók fejlesztéséhez használt programok itt érhetők el: 2012. 08. 08-i megtekintés, Facebook SDK: <http://developer.facebook.com/>, Google Developer-Tool: <https://developers.google.com/>, JQuery SDK <http://jquery.com/>

(2) A rendszer tananyagszerkesztője jelenleg egyszerű szöveges alapú szerkesztő, így a rendszer jelenlegi formájában elsősorban hosszabb szöveges tananyagok és előre elkészített videók megosztására alkalmas. Később egy galériszerkesztő modullal fog kiegészülni, amely a kényelmesebb tananyagfejlesztésen túl lehetővé teszi saját fényképalbumok létrehozását és megosztását is.

(3) A szoftver nyilvános részének elérése némiképpen szigorúbb, mint egy átlagos Facebook-alkalmazásé, ezzel némiképpen védve a jogosulatlan felhasználástól a tananyagot és a tanári munkát. A szoftver telepítésén túl a tartalmak eléréséhez adminisztrátori jóváhagyás is szükséges, a felhasználó nem éri el a

képzéseket mindaddig, amíg a tanár/adminisztrátor ezt jóvá nem hagyja, azaz nem aktiválja a résztvevőt. A felhasználói hozzáférés megadása után a publikus oldalon megjelennek azok az aktív képzések, amelyekhez a felhasználót hozzárendelték.

(4) Példa jelentés-értelmező feladatokra: „Olvasd el egy cikket egy amerikai napilapból, és fogalmazz meg egy rövid véleményt, amivel a társaid figyelmébe ajánlod a cikket. Véleményed szerint ki a legbefolyásosabb, ma is élő amerikai személy? Miért?”; „Ha tehetnéd, melyik amerikai természeti csodát látogatnád meg? Miért?”; „Keress olyan amerikai hagyományt, szokást, kulturális jelenséget, ami tipikusan amerikai, és a mi kultúránkban nem létezik. Mi a véleményed róla?”

(5) A hallgatóktól elvárt digitális írástudás tartalmát az Európai Unió által is támogatott nemzetközi ECDL szövegszerkesztés, operációsrendszerek és Internet moduljai írják le.

(6) <https://www.facebook.com/about/groups/schools>

Irodalomjegyzék

Alexander, B. (2006): Web 2.0: A New Wave of Innovation for Teaching and Learning? *EDUCAUSE Review*, 41. 2. sz. 32–44. <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume41/Web20ANewWaveofInnovationforTe/158042>

Ananiadou, K. és Claro, M. (2009): 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education*

Working Papers, 41. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>

Bessenyei István (2007): *Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az e-learning 2.0 és a konnektívizmus*. NETIS Project, Budapest. 2012. 03. 16-i megtekintés, www.ittk.hu/netis/doc/ISCB_hun/12_Bessenyei_eOktatas.pdf

Bower, M., Hedberg, J. G. és Kuswara, A. (2010): A framework for Web 2.0 learning design. *Educational Media International*, 47. 3. sz. 177–198. <http://www>

- randfonline.com/doi/abs/10.1080/09523987.2010.518811#preview
- Boyd, D. M. (2008): *Taken out of context: American teen sociality in networked publics*. Doktori disszertáció. University of California, Berkeley.
- Boylan, M. (2005): School classrooms: Communities of Practice or Ecologies of Practices? Paper Presented at 'First Socio-Cultural Theory in Educational Research' September 2005. Manchester University UK. http://www.orgs.man.ac.uk/projects/include/experiment/mark_boylan.pdf
- Carbó, A. R. és Antolí, N. S. (2011): Online students initiate informal learning practices using social tools. *eLearning Papers*, 26. sz. <http://elearningpapers.eu/en/node/72144>
- Churches, A. (2008). Bloom's taxonomy Blooms digitally. *Educators' eZine*, 2012.03. 23-i megtekintés, <http://www.techlearning.com/article/44988>
- Cisco – Intel – Microsoft (2009): *Transforming Education: Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. <http://atc21s.org/index.php/about/what-are-21st-century-skills/>
- Davies, J. (2012): Facework on Facebook as a new literacy practice. *Computers & Education*, 59. 19–29.
- Galán, J. G. (2011): New Perspectives on Integrating Social Networking and Internet Communications in the Curriculum. *eLearning Papers*, 26. sz. <http://www.elearningeuropa.info/en/article/New-Perspectives-on-Integrating-Social-Networking-and-Internet-Communications-in-the-Curriculum>
- Jacobs, G. M. és Farrel, T. S. C. (2003): Understanding and Implementing the CLT (Communicative Language Teaching) Paradigm. *RELC Journal*, 34. 1. sz. 5–30.
- Kárpáti Andrea (2009): Web 2 technologies for Net Native language learners: a 'social CALL'. *RECALL Journal* (Cambridge University Press). http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ841806&_ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ841806
- Kárpáti, A. és Munkácsy, K. (2010): *The use of collaborative tools for creating a national Multigrade teacher community*. EDEN Annual Conference, Valencia.
- Kárpáti, A. és Dorner, H. (2012): Developing Epistemic Agencies Of Teachers Through Ict-Based Retooling. In: Paavola, S., Morch, A. és Moen, A. (szerk.): *Knowledge Practices and Trialogical Technologies*. Sense Publishers, London.
- Közös Európai Referenciakeret 2002. *Magyar változat*. (2002) 2012. 08. 28-i megtekintés, http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Krathwohl, D. R. (2002): A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41. 4. sz. 212–218.
- Lorenzo, G. és Dziuban, C. (2006): Ensuring the Net Generation Is Net Savvy. *ELI Paper*, 2. <http://www.educause.edu/ELI/EnsuringtheNetGenerationIsNet/156766>
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J. és Hooley, T. (2009): Facebook, social integration and informal learning at University: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media & Technology*, 34. 2. sz. 141–155.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E. és Simonds, C. J. (2007): I'll See You on „Facebook”: The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate. *Communication Education*, 56. 1. sz. 1–17.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E. és Simonds, C. J. (2009): The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media and Technology*, 34. 2. sz. 175–183.
- Mazman, S. G. és Usluel, Y. K. (2010): Modeling educational usage of Facebook. *Computers & Education*, 55. sz. 444–453.
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 9. sz. <http://www.matud.iif.hu/2011/09/03.htm>
- Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea (2012): Informatikai műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 441–476.
- Muñoz, C. L. és Towner, T. (2009): Opening Facebook: How to Use Facebook in the College Classroom. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009*. AACE, Chesapeake, VA. 2623–2627.
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. <http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228>
- Oblinger, D. G. és Oblinger, J. L. (2005, szerk.): *Educating the Net Generation*. Educause.
- OECD (2008). *New millennium learners: a project in progress*. OECD, Paris. www.oecd.org/dataoecd/39/51/40554230.pdf
- OECD (2010a). *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA 2006*. www.oecd.org/dataoecd/33/40/45053490.pdf
- OECD (2010b). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy. A Systemic Approach to Technology-based School Innovations*. OECD, CERI.
- Ollé János, Papp-Danka Adrienn, Tóth Mózser Szilvia és Lévai Dóra (2011): *A digitális nemzedék tanulási stratégiája és tanulási környezete az iskolában és online közösségi felületeken*. Előadás: XI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest. Szimpó-

- zium előadások. <http://www.slideshare.net/tothmozer/onk-2011-szimpoziumanimcimentes>
- Paavola, S. és Hakkarainen, K. (2005): The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach. *Learning Science & Education*, **14**. 6. sz. 535–557.
- Pedró, F. (2006): *The New Millenium Leraners: Challenging our Views on ICT and Learning*. OECD, Paris. www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf
- Premsky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, **9**. 5. sz. 1–6. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC49108.pdf>
- Redecker, C. (2009). 'Review of learning 2.0 practices: study on the impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe'. In: *JRC Scientific and Technical Reports*. European Commission. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC49108.pdf>
- Richards, J. C. (2006): *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press, New York.
- Ryan, S. D., Magro, M. J. és Sharp, J. H. (2011): Exploring Educational and Cultural Adaptation through Social Networking Sites. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, **10**. IIP 1 – IIP 16. <http://www.jite.org/documents/Vol10/JITEv10IIPp001-016Ryan883.pdf>
- Salavuo, M. (2008): Social media as an opportunity for pedagogical change in music education. *Journal of Music, Technology and Education*, **1**. 2–3. sz. 121–136.
- Scardamalia, M. és Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, **3**. 3. sz. 265–283.
- Schroeder, J. és Greenbowe, T. J. (2009): The Chemistry of Facebook: Using Social Networking to Create an Online Community for the Organic Chemistry Laboratory. *Journal of Online Education*, **5**. 4. sz. <http://www.uh.cu/static/documents/AL/The%20Chemistry%20of%20Facebook.pdf>
- Schwartz, H. L. (2010). Facebook: The New Classroom Commons?. *Education Digest: Essential Readings Condensed For Quick Review*, **75**. 5. sz. 39–42.
- Selwyn, N. (2007): Screw blackboard. Do it on Facebook! An investigation of students' educational use of Facebook. 'Poke 1.0 – Facebook social research symposium', University of London. <http://www.lse.ac.uk/collections/informationSystems/newsAndEvents/2008events/selwynpaper.pdf>
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring Students' Education-Related Use of „Facebook”. *Learning, Media And Technology*, **34**. 2. sz. 157–174.
- Shih, R. C. (2011): Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating Facebook and peer assessment with blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, **27**. 5. sz. 829–845.
- Szálás Tímea (2012): Közösségi oldalak az oktatásban. *Új Kép*, **15**. 1–2. sz. 64–73....
- Szálás Tímea és Kárpáti Andrea (2012): Facebookkal tanítani – középiskolai pilotkísérlet. In: Ollé János (szerk.): *IV. Oktatás-Informatikai Konferencia. Tanulmánykötet*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 214–218.
- Tapscott, D. (1998): *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. McGraw-Hill, New York. Részletek: <http://www.growingupdigital.com/>
- Wang, Q. Y., Woo, H. L. és Quek, C. L. (2011): Approaches to effective use of Facebook for teaching and learning. *Proceedings of 15th Global Chinese Conference on Computers in Education*, Hangzhou, China. 908–911. 2012. 04. 05-i megtekintés, <http://qywang.home.nie.edu.sg/Strategies4.pdf>
- Wenger, E. (1998): Communities of Practice: Learning as a Social System. *Systems Thinker*, **9**. 5. sz. <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>

Olvasási attitűd: fiú-lány különbségek

Az olvasás kutatása, az olvasási teljesítményt általában és a nemek közti teljesítménykülönbségeket speciálisan befolyásoló tényezők, illetve a köztük lévő bonyolult kapcsolatrendszer megismerésére irányuló vizsgálatok nem új keletűek, a 21. század elején azonban újra a középpontba kerülhetnek.

A modern kori történelemben először a szabad idejünkben szépirodalmat olvasó felnőttek már csak kevesebb, mint felét teszik ki a felnőtt populációnak, és ez a csökkenő tendencia jellemzi az olvasás más területeit is. A kedvtelésből olvasás gyorsan hanyatlik, és ez a folyamat különösen felgyorsult a fiatalok körében. Az utóbbi húsz évben a fiatalok, akik korábban a társadalom legtöbb irodalmat olvasó csoportját alkották, a legkevesebb irodalmat olvasókká váltak (Roberts és Wilson, 2006). Ahogyan egyre többen veszítik el, vagy meg sem szerzik az olvasás képességét, a társadalom kevésbé informált, kevésbé aktív és kevésbé önálló gondolkodású lesz. Ezek olyan kvalitások, amelyeket egy szabad, innovatív és produktív társadalom nem veszíthet el. Ilyen helyzetképet fest az amerikai társadalomról Roberts és Wilson abban a tanulmányban, amelyben az olvasási attitűd, az iskolai olvasástanítási módszerek kapcsolatát és az olvasási teljesítmény befolyásolásának lehetséges módjait elemzik. A jelenség az olvasási kedv és olvasási teljesítmény vonatkozásában nem amerikai. A nemzetközi felmérések, mint a PIRLS, a PISA vagy a hazai kompetenciamérések tükrében, joggal állíthatjuk, hogy világjelenségről van szó, még akkor is, ha a legutóbbi PISA felmérések adatai szerint bizonyos régiók, mint Délkelet-Ázsia országai, illetve tartományai kiválóan teljesítettek az olvasás mérési területen. Számos kutatási eredmény igazolja, hogy az olvasás iránti attitűd elkezdett romlani és folyamatosan romlik különösen a 10–14 éves korosztályban (McKenna és Kear, 1995; Sperling és Head, 2002). Az olvasás tanításának két fő célja van: „belecsepegtetni” a hatékony olvasás képességét a tanulóba és kialakítani bennük az olvasás szeretetét (Sainsbury, 2004).

A PISA és a PIRLS nemzetközi mérések, illetve a hazai kompetenciamérések eredményei ráirányítják a figyelmet a konzisztensen létező jelentős fiú-lány teljesítménykülönbségekre is. A PISA mérés négy mérési ciklusának eredményei azt mutatják, hogy a lányok jóval magasabb pontszámot érnek el az olvasás mérési területen még azokban az országokban is, amelyek átlagosan (fiúk és lányok együtt) kimagaslóan teljesítenek a többi országhoz képest. Ilyen ország például Finnország, ahol a fiú-lány olvasási teljesítménykülönbség a legmagasabb volt az OECD-országok körében az első és a legutóbbi mérési ciklusban is. A jelenség általános abban a tekintetben, hogy a PISA mind a négy mérési ciklusában minden résztvevő ország esetében a lányok olvasási teljesítménye túlszárnyalta a fiúkét. A probléma kutatása nem csak azért kerülhet a középpontba, mert minden ország igyekszik a tanulói teljesítményeken javítani, amely az olvasás mérési területen önmagában a fiúk teljesítményének javításán keresztül megvalósítható, hanem

azért is, mert a nemzetközi felmérések nemekre vonatkozó eredményei jó indikátorai annak, hogy a különböző nemzeti oktatáspolitikák hogyan működnek az esélyegyenlőség tekintetében, így ráirányítják a figyelmet a közösségi emberi jogi tartalmú elvek, kötelezettségek érvényesülésének esetleges kihívásaira.

Az utóbbi évtizedekben a nemek közti egyenlőség, illetve egyenlőtlenség az oktatásban alaposan megváltozott és komplexebbé vált. A nemek közti különbségek kutatása azt mutatja, hogy nehéz különválasztani az öröklött és a tanult viselkedést, és nem könnyű megérteni, hogy a sztereotípiák milyen mértékben befolyásolják a nemek között létező perceptuális, konatív és kognitív különbségeket. Ugyanakkor fontos leszögezni, és minden kutatásnál szem előtt tartani, hogy a nemek közti különbségek csekélyek a hasonlóságokhoz képest, illetve, hogy a nem csak az egyik tényező, amely befolyásolja a teljesítményt. Nagyon erős teljesítményt befolyásoló tényező a szocioökonómiai státusz, ezért amikor a gyengébb teljesítmény hátterében húzódó tényezőket keressük, a nem mellett meg kell vizsgálni a családi hátteret és a többi környezeti tényezőt is.

A nemek közti teljesítménykülönbségek háttere

A férfi és a női agy, illetve az agyféltekék szerepében lévő kismértékű különbség alapján a nőkre jellemző agy jobb teljesítményt ad az empátia és a kommunikáció területén, míg a férfiakra jellemző agy inkább a különböző rendszerek felépítésében és megértésében eredményesebb (*Baron-Cohen, 2006*). Mindez a következőkkel magyarázható. Különbözik a két nem agytömege. A férfiak átlagos agytömege 1336 gramm, a nőké 1198 gramm. Az agytömegben lévő különbség azonban nem magyarázza a férfiak és nők eltérő gondolkodásmódját és viselkedését. Az agytömeg mellett ugyanakkor eltérés figyelhető meg az idegszövet anatómiájában is. A kérgestest és az úgynevezett commissura anterior, a kétoldali temporális lebenyt összekötő elülső ereszték állománya a nőknél nagyobb kiterjedésű, ami nagymértékben hozzájárul a kiváló kommunikációs képességükhöz. Az ivari dimorfizmus megmutatkozik még az egyes magok (meghatározott funkciójú idegsejtek összessége) méretében, az idegsejtek változatos szerkezetében és az idegsejtek közötti kapcsolatok, szinapszisok eltérő számában.

Ezek a különbségek járulnak hozzá ahhoz, hogy általánosságban a férfiak jobb tájékozódási képességgel és matematikai logikával, ezzel szemben a nők jobb verbális és számolási képességgel rendelkeznek. Ami az eltérő magatartási formákat illeti, a két nem másként kezel például a különböző stresszhelyzeteket, amelyekben a nők jobban kimutatják érzelmeiket, míg a férfiakat inkább a befelé fordulás jellemzi. Más a funkciója a kommunikációnak is a két nem számára: a kommunikáció a férfiaknak az információcsere, a nőknek a kapcsolatteremtés és a kapcsolat fenntartásának fontos eszköze. Az általános intelligencia terén nincs jelentős különbség a két nem között, bár az IQ szórása a férfiaknál nagyobb. A nők – biológiájukból adódóan – hajlamosabbak az érzelmi-hangulati megbetegedésekre (anorexia, bulimia, depresszió), a férfiak az autizmusra, dadoásra, diszlexiára, skizofréniára (*Párducz, 2008*).

Környezeti hatások, szocializáció

A szülők a gyermek születésének pillanatától fogva másként viszonyulnak a fiú és lány gyermekekhez, másként öltöztetik őket, más játékszereket adnak nekik, más tevékenységeket, viselkedést erősítenek meg, a nevelésben más módszereket alkalmaznak, más célokat preferálnak a fiúk és lányok esetében. A fiúktól a szülők nagyobb függetlenséget várnak el, a lányoknak többször segítenek, elnézőbbek velük szemben, a fiúkat több-

szőr büntetik. Az apák jobban ragaszkodnak a gyermek nemnek megfelelő viselkedéséhez, különösen a fiúgyermek esetében, de a család és a környezet hatása kultúránként változó. A különböző kultúrák eltérnek a nemekre vonatkozó, társadalmilag kívánatos viselkedés, szerep és személyiségvonások meghatározásában és meghatározottságában, és ezek a jellemzők az adott társadalmon belül is időben változnak. Bármilyen legyen is azonban a fiúk és lányok nemi szerepének aktuális meghatározása, minden kultúra igyekszik a fiúkból férfias, a lányokból nőies felnőttet nevelni (Atkinson és Hilgard, 2005).

A gyermekek iskolás korukra már elsjátítanak a nemükre jellemző szerepstandardokat. A fiúk már három éves korukban tisztában vannak azzal, hogy bizonyos tevékenységek és tárgyak férfiasabbnak számítanak, így kevésbé fognak részt venni olyan tevékenységben, ami lányosnak számít. A lányok ebben a tekintetben kevésbé merevek, gyakran részesítenek előnyben férfias tevékenységeket (Kagan, 1964).

A fiúk és lányok fejlődésének üteme is eltérő. A lányok mind biológiai, mind szociális fejlődése megelőzi a fiúkét, amely serdülőkorban a lányok több éves fejlettségbeli előnyét eredményezheti a fiúkkal szemben. Bár a különböző iskolai tantárgyakkal kapcsolatos attitűdökben ilyen különbség nem jelenik meg, összességében a tantárgyak többségét a lányok általában jobban szeretik a fiúknál (Csapó, 2000).

A szociokulturális tényezők közül, mint az olvasási teljesítménykülönbségekkel relevánsak, a következők érdemelnek kitüntetett figyelmet.

Az USA-ban szokásos kisgyermekkori (óvoda, iskolaelőkészítő osztály, első osztály) olvasási élményt megbeszélő kiscsoportos (5–6 fő) reggeli „book talk meeting”-eken azt tapasztalták, hogy bár a fiúk elolvasták ugyanazt, amit a lányok, a megbeszéléseken háttérben maradtak, nem voltak hajlandók bekapcsolódni a beszélgetésbe, ha egyedüli fiúként voltak jelen. Ha mégis bekapcsolódtak, az olvasmány tréfás oldalát fogták meg, vagy abból tréfát csináltak. Igazi aktivitást pedig – egymással versengve – akkor mutattak, ha fiúk között zajlott a megbeszélés (Bausch, 2007), ami valószínűleg a fiúkra jobban jellemző kompetitív tanulási stílussal magyarázható.

Kutatási eredmények támasztják alá, hogy legkorábban a csecsemő 8 hónapos korától van hatással későbbi verbális fejlődésére a „közös olvasás”. Ezen azt az interaktív olvasást kell értenünk, amikor a szülő úgy olvas gyermekének, hogy képekre mutat, magyarázatot ad, visszajelzést kér gyermekétől. Az sem mindegy azonban, hogy milyen nemű gyermeknek melyik szülő olvas. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy az anyák többet olvasnak lánygyermeküknek, míg a fiúkat többször vonják be mozgásos játékokba. A fiúk verbális fejlődését azonban jobban segíti, ha az apa olvas, és a fiúk olvasási szokásaiban, illetve olvasás iránti attitűdjében az azonos nemű szülő olvasási szokásai látszanak meghatározónak (Karrass és Braungart-Rieker, 2005).

Sztereotípiák, önbeteljesítő jóslat

A fiú-lány olvasási teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálatokor nem hagyhatjuk figyelmen kívül a sztereotípiákat sem. Amikor a sztereotípiák – függetlenül attól, hogy mennyi az igazságtartalmuk – aktiválódnak, olyan viselkedést váltanak ki másokból, amely megfelel az eredeti sztereotípiának. Ezt a jelenséget hívjuk önmagát beteljesítő jóslatnak, amely annak köszönhetően működik, hogy a sztereotípiák nem csak a fejünkben léteznek, hanem viselkedésünkben is folyamatosan kifejezésre jutnak. A sztereotípiák önbeteljesítő jellegével kapcsolatban több elmélet is létezik. A sztereotíp fenyegettség elmélete szerint már a negatív sztereotípiával való azonosítás lehetősége is növeli az egyén szorongásszintjét, ami rosszabb teljesítményhez vezet. Az ideomotoros cselekvés elmélete szerint ugyanakkor a sztereotípiákkal kapcsolatos viselkedéses leképezések mentális aktiválása – az, hogy gondolunk rá – már önmagában valószínűsíti a reprezentációnak megfelelő viselkedést (Atkinson és Hilgard, 2005).

Mivel a társadalmi megítélés szerint is a lányok a jobb olvasók, ténylegesen jobb olvasókká válnak. A lányokat mind maguk a lányok, mind a fiúk, a szülők és a tanárok is jobb olvasónak tartják. Jobban teljesítenek az olvasásban, mint a fiúk, ezért jobban is szeretnek olvasni. Ambiciózusabbak az olvasás tanulásában, így kezdeti teljesítményük jobb a fiúkénál. A fiúk elfogadják a sztereotípiát, nem motiváltak, és így gyengébb olvasók is lesznek (Hebert és Stipek, 2005). Ráadásul, az olvasás terén, éppúgy, mint a tanulásban általában, számolnunk kell az úgynevezett Máté-effektussal. Azok a tanulók – gyakran fiúk –, akik az olvasást tanulás elején különböző okok miatt lemaradnak társaiktól, csekély eséllyel tudnak a későbbiekben felzárkózni. Mivel az olvasás nem jelent örömet számukra, alulmotiváltak lesznek, kevesebbet fognak olvasni, így nem bővül a szókincsük, ami az olvasás fejlődésének egyik feltétele (Stanovich, 1986).

Attitűd, olvasási attitűd

Az attitűd meghatározásakor érdemes egy inkluzív definícióból kiindulnunk. Az attitűdök pozitív és negatív viszonyulások, azaz tárgyak, személyek, helyzetek és elvek iránt mutatott vonzalmak vagy tőlük való elidegenedés. Az attitűdök kognitív, affektív és viselkedéses összetevőkből állnak. Az attitűd akkor jósolja be leghitelesebben a viselkedést, ha konzisztens, az egyén közvetlen tapasztalatain alapul és specifikusan kapcsolódik az előre jelzett viselkedéshez (Atkinson és Hilgard, 2005).

Az attitűd különböző korábbi definíciói az attitűdnek az értékelés, a cselekvés vagy az érzelem aspektusát hangsúlyozták. Így az attitűdöt például bizonyos személyek, tárgyak, dolgok pozitív vagy negatív értékeléseként (Beck, 1983), azokra kedvezően vagy kedvezőtlenül való reagálásként (Ajzen, 1989), vagy az azokkal kapcsolatos pozitív vagy negatív érzésként (Petty és Cacioppo, 1981) írták le. Az attitűd ilyen – egy kiválasztott aspektust hangsúlyozó – definíciói minimalista megközelítések, amelyekben az attitűd koncepciójának gazdagsága elvész. Inkluzívabb, erősen a szociálpszichológiában gyökerező megközelítés a három különböző aspektust egyszerre magába foglaló nézet, a három komponensű modell, amelyben az értékelés a kognitív, az érzelem az affektív és a cselekvőkészség a konatív komponens (Mathewson, 2004). Ez a fajta értelmezés ráadásul jól illeszkedik a személyiség pszichikus komponensrendszerként való megközelítéséhez, amely a személyiség komponensrendszerét felépítő komponensrendszereket kognitív (tudásfajták), affektív (motívumfajták) és konatív (operátorok) rendszerekként értelmezi. Ezek szerint az attitűd az affektív motívumfajták részeként nem csak affektív, hanem kognitív és konatív tulajdonságokkal is rendelkezik, éppúgy, mint a személyiség egésze.

Korábbi kutatások is értelmezik nem csak az attitűdöt általában, de az olvasási attitűdöt is egy tágabb struktúra, a motiváció részeként. Guthrie és Wigfield (2000) az olvasási motiváció öt aspektusát különbözteti meg:

1. a tanulói orientációt vagy elszántságot az olvasottak megértésére,
2. az intrinzik motivációt mint az olvasás élvezetét, amelynek számos érzelmi komponense van, mint például a kíváncsiság vagy kihívás,
3. az extrinzik motivációt vagy jutalmazást,
4. a hatékonyságot vagy teljesítményt,
5. a szociális motivációt, az olvasottak megosztását másokkal.

Értelmezésükben az olvasási attitűd mint az érzelmek által vezérelt olvasás élvezete az intrinzik motiváció komponenseként jelenik meg. McKenna, Kear és Ellsworth érdeklődése ezzel szemben közvetlenül az olvasási attitűdre irányul, és az olvasási attitűdöt mint az olvasás iránt a pozitívtól a negatívig terjedő érzelmi kontinuumot értelmezi, amely együtt jár az olvasási lehetőség keresésének vagy kerülésének hajlamával vagy az ezekre való fogékonysággal. A döntést, amely az olvasás elkezdéséhez vagy folytatásához szükséges, három komponens kombinációjaként írják le:

1. a mások elvárásain alapuló szubjektív normák,
2. az olvasási szándék, amely fizikai és időkorlátoktól és a versengés lehetőségétől függ,
3. az olvasási attitűd, amely az olvasás különböző kimenetelén, eredményén alapszik (McKenna, Kear és Ellsworth, 1995).

Ez a fajta megközelítés egyrészt a külső elvárásokkal az attitűd extrinzik jellegét hangsúlyozza, az olvasási szándékba bevonja a kompetitív tanulási stílust, másrészt az olvasási attitűd és teljesítmény kapcsolatának irányára azt feltételezi, hogy a teljesítmény határozza meg az attitűdöt.

Sainsbury és Schagen (2004) az olvasási attitűd meghatározásakor Guthrie és Wigfield definíciójából indul ki, amikor az olvasási attitűdöt intrinzik motivációként értelmezi, amely a pozitív olvasói énkép, az olvasási hajlam, az olvasás élvezete, vagy ezek ellentétéként a negatív olvasói énkép, az olvasás kerülésére való hajlam, az olvasás iránti ellenszenv formájában nyilvánul meg. Az olvasási attitűd ilyen értelmezése nem különbözik a más tevékenységekhez, a tanuláshoz általában, vagy a különböző tantárgyakhoz kapcsolódó attitűdtől. Az olvasás azonban más tanulási tevékenységekkel szemben olyan érzelmi többletet kínál, amely túlmutat a tantárgyak tanulásán. A 6–12 éves gyermekek esetében az olvasáshoz köthető az önállóodás, a szociális szerepekhez kötődő növekvő tudatosság az iskolában, a családban és tágabb értelemben a társadalomban egyaránt. Ez azzal magyarázható, hogy az olvasás iránti elkötelezettség a képzeleten keresztül különböző világokban különböző szerepek megélését teszi lehetővé a gyermekek számára, ami hozzájárul a személyiség fejlődéséhez és az egyén szocializációjához éppúgy, mint az olvasási készség, a szövegértési képesség elsajátításához (Sainsbury és Schagen, 2004).

Az olvasási attitűdnek számos egyéb definíciója létezik. Az olvasási attitűd értelmezhető olyan érzelmek rendszereként, amelyek az olvasási szituációba való belekerülésre vagy az olvasási szituáció elkerülésére készítetik a tanulót (Alexander és Filler, 1976). Meghatározható mint olyan, érzelmekkel kísért lelkiállapot, amely az olvasásnak mint cselekvésnek a bekövetkeztét valószínűvé vagy kevésbé valószínűvé teszi (Smith, 1990). De felfogható olyan tényezőként is, amely valószínű, hogy befolyásolja az önálló olvasás gyakoriságát, az iskolai olvasásban való részvételt, a tanulók olvasmányválasztását, az olvasás szeretetét és az olvasási teljesítményt (Logan és Johnston, 2009). Az olvasási attitűd fentiekben ismertetett definíciói mutatnak ugyan eltéréseket, de mindegyikben hangsúlyos az érzelmek mint affektív tényező és a döntés, a személyiség aktivizálása a

cselekvésre. A döntéssel kapcsolatban Nagy (2010) az attitűdöt általánosan értelmezve úgy fogalmaz, hogy az attitűd attraktív vagy averzív jellegétől függően attraktív vagy averzív döntést vált ki.

Logan és Johnston olvasásiattitűd-értelmezésében megjelenik az olvasási teljesítmény mint az attitűd által befolyásolt jelenség, amely Csapó a kognitív teljesítmény és az affektív változók kapcsolatára vonatkozó állítása szerint az attitűdnek nem lineáris függvénye. A maximális teljesítmény nem az affektív változó maximális értékénél, hanem az affektív változók optimális szintjénél, sajátos együttállásánál figyelhető meg (Csapó, 1992). Valószínűsíthető tehát, hogy a maximális olvasási teljesítmény sem a legpozitívabb olvasási attitűd, hanem az attitűd és az olvasást befolyásoló egyéb affektív tényezők legkedvezőbb együttállása esetén valósul meg. Számos kutató egyetért azonban abban, hogy a magas motiváció és a pozitív attitűd együtt jár a jobb olvasási teljesítménnyel és a rendszeresebb olvasással (például Baker és Wigfield, 1999; McKenna, Kear és Ellsworth, 1995). Minél pozitívabb a tanuló olvasási attitűdje, annál jobb olvasási teljesítményt nyújt (McKenna, Kear és Ellsworth, 1995) és annál gyakrabban olvas (Sainsbury és Schagen, 2004), sőt a pozitív olvasási attitűd az egész életen át tartó olvasási kedv alapjául is szolgál (Cullinan, 1987).

Ezek szerint az elméleti modellek szerint kapcsolat van tehát az olvasás affektív tényezői és az olvasási készség, szövegértési képesség fejlődése között, illetve az olvasási attitűd fontos szerepet játszik abban, hogy valaki kompetens olvasóvá váljon. Az olvasási attitűd az olvasási teljesítményen felül az olvasás iránti elkötelezettségre is hatással van, köztük ok-okozati viszony tételezhető fel. Az attitűd és a teljesítmény, az attitűd és az elkötelezettség között az ok-okozat iránya azonban nem tisztázott (Sainsbury és Schagen, 2004). Az attitűd tehát olyan szociokulturális tényező, amely szerepet játszhat az olvasási teljesítményben, így a nemek közti teljesítménykülönbségek kialakulásában is.

Kutatási eredmények

Számos elméleti modell szerint van kapcsolat az affektív tényezők és az olvasási teljesítmény között, és számos mérőeszköz is létezik az olvasási attitűd, motiváció és érdeklődés mérésére, mint például a Measuring Reading Activity Inventory (Guthrie, McCough és Wigfield, 1994), a Reader Self-Perception Scale (Henk és Melnick, 1995) vagy a Motivations for Reading Questionnaire (Wigfield, Guthrie és McCough, 1996). Az egyik leggyakrabban használt azonban az Elementary Reading Attitude Survey (ERAS), amit McKenna és Kear fejlesztett ki abból a célból, hogy a tanárok hatékony és megbízható képet kapjanak a tanulók olvasási attitűdszintjéről. Úgy vélték, hogy az olvasással kapcsolatos korábbi kutatások mellőzték az olvasási attitűdnek mint a tanulók olvasóvá válásában fontos szerepet játszó tényezőnek a mérését. Ennek az lehetett az oka, hogy az olvasás affektív tényezői rosszul definiáltak voltak, és olyan árnyékváltozóknak tündek, amelyeket nehéz operacionalizálni és mérni (Athey, 1985).

Az elmúlt két évtizedben számos kutatásban használták az ERAS-t az olvasási attitűd, az olvasási szokások és a különböző kognitív változók, valamint az olvasási attitűd, az olvasási képesség és a nemek közti különbségek kapcsolatának megismerésére (Kazelskis és mtsai, 2004).

Az olvasási attitűd eddigi kutatása, akár általában, akár a nemek közti különbségekre fókuszálva, jellemzően a következő hatásmechanizmusokat vizsgálta: (1) a tanuló környezetében lévő személyek (szülők, tanár, kortárs csoport), (2) a lakhely, illetve iskola földrajzi elhelyezkedése, (3) a készenlét (biológiai érettség), (4) az olvasás céljának (tanulás vagy kedvtelésből olvasás), (5) az olvasás módjának (néma vagy hangos), (6) az

olvasmányok, (7) az olvasásra fordított időnek, (8) az életkornak, valamint (9) az olvasással kapcsolatos meggyőződésnek a hatását az olvasási attitűdre.

Cloer tanárok és tanulók olvasási attitűdjét vizsgálva azt találta, hogy mind a tanárok, mind a fiú és lány tanulók esetében szignifikánsan negatívabb az attitűd a tanulási céllal történő olvasással kapcsolatban, mint a kedvtelésből olvasás esetében. A tanárok alacsony tanulási céllal történő olvasás iránti attitűdje kapcsolatban áll a fiúk és lányok olvasási attitűdjével is, jelentősebb mértékben, mint a kedvtelésből olvasásnál, de erőteljesebb kapcsolat mutatható ki a fiúk olvasási attitűdjével (Cloer és Pearman, 1991).

Egy egyetemi város iskolájának, belvárosi és vidéki iskolák tanulóinak olvasási attitűdjét vizsgálva Ross és Fletcher azt találta, hogy legkedvezőbb attitűddel az egyetemi város diákjai, legkedvezőtlenekkel a vidéki diákok rendelkeznek (Ross és Fletcher, 1989).

A biológiai különbségek többféle módon is hatással lehetnek az olvasási attitűdre. Helfeldt szerint a különböző kultúrákban az emberek különböző módon aknázzák ki neurológiai rendszerüket, ami befolyásolja a gyermekek olvasási attitűdjét. A nemek közti biológiai különbségek, nevezetesen, hogy a lányok általában fejlettebb auditív képességekkel, a fiúk jobb vizuális és kinezetikus képességekkel rendelkeznek, szintén hat az olvasási attitűdre (Helfeldt, 1983).

Sainsbury és Schagen kutatása meggyőző képet ad az olvasási attitűd változásáról 1998 és 2003 között a 4. és 6. évfolyamos brit tanulók körében. A vizsgált ötéves időszakban vezette be a brit kormány a Nemzeti Olvasási Stratégiát (National Literacy Strategy), jelentős összeget investálva mind az anyagi, mind a humán erőforrásokba az olvasási teljesítmény javítása érdekében. Vizsgálati eredményeik szerint a megkérdezett tanulók viszonylag pontos benyomással rendelkeztek saját olvasási képességükről. A programnak köszönhetően a bizonytalan olvasók száma csökkent, ami konzisztens volt az országos felmérés eredményeivel, mely szerint az olvasási teljesítmény javult a vizsgált időszakban. Kutatási eredményeik ugyanakkor rávilágítottak arra is, hogy míg az olvasással kapcsolatos magabiztosság szignifikánsan nőtt a vizsgált korosztályokban, az olvasási kedv jelentősen visszaesett. A 4. és 6. évfolyam összehasonlításakor azt találták, hogy a fiatalabb korosztály pozitívabb olvasási attitűddel rendelkezik (Sainsbury és Schagen, 2004). Ez megerősíti McKenna, Kear és Ellsworth kutatási eredményeit, akik az olvasási attitűdöt egy széleskörű nemzeti felmérés keretében vizsgálták az USA-ban az 1–6. évfolyamokon, és azt találták, hogy a pozitív olvasási attitűd csökken az életkor növekedésével (McKenna, Kear és Ellsworth, 1995).

Az olvasmány kiválasztásában Sainsbury és Schagen olyan különbségeket figyelt meg, hogy míg a történetek, regények, versek, képregények és ismeretterjesztő olvasmányok a 4. osztályosok körében népszerűbbek, addig a 6. évfolyamon nagyobb arányban olvasnak a tanulók újságot és különféle magazinokat. A nemek összehasonlításakor azt találták, hogy a lányok, akik nagy számban nyilatkoztak úgy, hogy szeretnek magukban némán olvasni és könyvtárba járni, szignifikánsan pozitívabb olvasási attitűddel rendelkeznek, mint a fiúk, akik jellemzően nehéznek és unalmasnak tartják az olvasást, nem szeretnek olvasni, nem mutatnak érdeklődést a könyvek iránt, és inkább tévéznek. A vizsgált tanulók esetében a két kutató más kutatók eredményeivel konzisztensen azt találta, hogy a pozitívabb olvasási attitűd jobb olvasási eredménnyel járt együtt, összességében azonban, mint ahogy azt már korábban is jeleztem, a jobb olvasási teljesítmény mellett csökkenő olvasási kedv, kevésbé pozitív olvasási attitűd volt megfigyelhető a korábbi nemzetközi teljesítménymérésekben tapasztalt gyengébb teljesítményhez és pozitívabb olvasási attitűdhez képest. Sainsbury és Schagen ennek okait a következőkben látja. A Nemzeti Olvasási Stratégiának köszönhetően nőtt az iskolában olvasásra fordított idő, az olvasmányok kiválasztása és az olvasottak interpretálása azonban nagyban a tanárra volt bízva. A tanulóknak nem volt lehetőségük a kutakodásra, annak eldöntésére, hogy

mit szeretnének olvasni. Bár bizonyítékkal erre nem tud szolgálni a két kutató, azt feltételezik, hogy ennek köszönhető, hogy a növekvő olvasási teljesítmény mellett csökkent az olvasási kedv. Ráadásul a vizsgált öt éves időszakban olyan társadalmi és technikai változások következtek be, amelyek hozzájárulhattak az olvasási kedv csökkenéséhez, illetve az is valószínűsíthető, hogy az olvasási attitűd változása hosszú távon fejti ki hatását, és ellenáll az iskolai oktatás hatásainak (*Sainsbury és Schagen, 2004*).

Az olvasás mikéntje a következő módon befolyásolhatja az olvasási attitűdöt. Kísérleti jellegű kitaró néma olvasás hatásaként a lányok kissé jobban teljesítettek, mint a kísérlet előtt, a fiúk ezzel szemben gyengébb teljesítményt mutattak, és olvasási attitűdjük is szignifikánsan negatívabb lett (*Dwyer és Reed, 1989*). Az olvasás mennyiségének és az olvasási attitűdnek ugyanakkor pozitív kapcsolatát és a több olvasásnak az olvasási attitűdre gyakorolt pozitív hatását lehetett kimutatni mind a tanulás céljából, mind a kedvtelésből olvasás esetében (*Cloer és Pearman, 1991*).

Annak ellenére, hogy a tanárok rendszerint fontosnak tartják a tanulók olvasási attitűdjét (*Quinn és Jadav, 1987*), kevés időt fordítanak az olvasási attitűd fejlesztésére (*Heathington és Alexander, 1984*). Ráadásul a tanulói attitűdök tanárok általi megítélése nem mindig esik egybe a valós tanulói attitűdökkel: attól függ, hogy milyen a tanulók teljesítménye (*Swanson, 1985*). Ahogyan korábban már kifejtettük, a kutatók egy része szerint a pozitív olvasási attitűd hozzájárul a jobb olvasási teljesítményhez. Mások szerint az ok-okozati összefüggés ezzel ellentétes irányú, a teljesítmény határozza meg az attitűdöt (*Quinn és Jadav, 1987*). Ez a nézet ráadásul nem korlátozódik az olvasásra, megfigyelhető a matematikai teljesítménnyel és attitűddel (*Reynolds és Walberg, 1992a*), illetve a természettudományos teljesítménnyel és attitűddel kapcsolatban is (*Reynolds és Walberg, 1992b*).

Az ok-okozat iránya bármennyire is vitatott, ismert jelenség, hogy a jó olvasók rendszerint pozitívabb attitűddel rendelkeznek a gyengébben olvasóknál, a lányok kedvezőbb olvasási attitűddel rendelkeznek a fiúknál és a fiatalabb tanulók pozitívabb olvasási attitűdöt mutatnak, mint idősebb társaik (*Kush és Watkins, 1996*).

Az olvasásiattitűd-kutatások korlátai abban rejlenek, hogy a keresztmetszeti vizsgálatok nem képesek mérni a hosszú távú fejlődést: az attitűd változását, illetve az olvasási attitűdöt egységes konstrukcióként értelmezik, nem pedig olyan sokdimenziós tényezőként, amely kölcsönhatásban áll a környezeti tényezőkkel és a fejlettségi szinttel (*Kush és Watkins, 1996*).

Kush és Watkins egy longitudinális kutatás keretében a szabadidős olvasással és iskolai olvasással kapcsolatos attitűd hosszú távú stabilitását vizsgálta. Az általános iskola 1–4. évfolyamán a kutatásban részt vevő tanulók két alkalommal töltötték ki az Elementary Reading Attitude Survey-t (ERAS) három év különbséggel. A második mérés azt mutatta, hogy az olvasási attitűd szignifikánsan kedvezőtlenebb lett mind a szabadidős, mind az iskolai olvasást illetően. Az olvasási attitűd az életkor növekedésével egyre kedvezőtlenebb lett. Az évfolyamok között ugyanakkor az olvasási attitűd változásában nem volt szignifikáns különbség. A fiúk és lányok attitűdjét összehasonlítva azonban azt találták, hogy a lányok stabilabb attitűddel rendelkeznek, amit az első és a három évvel későbbi második mérés korrelációja alapján állapítottak meg (*Kush és Watkins, 1996*). Ezek az eredmények konzisztensek a korábbi kutatások eredményeivel, de új bennük, hogy a lányok fiúknál pozitívabb attitűdjét hangsúlyozottan a szabadidős olvasással, illetve az iskolán kívüli olvasással kapcsolatban azonosították be.

Az olvasási attitűdnek a környezeti tényezőkkel, illetve a fejlettségi szinttel való korábban említett kölcsönhatását is elemzi a két kutató. A korábbi kutatások eredményeit szintetizálva azt állítják, hogy eredményeik tovább növelik azoknak a bizonyítékoknak a számát, melyek szerint a fiatal fiúk negatív olvasási attitűddel rendelkeznek. Gyakrabban titulálják őket az iskolában gyenge olvasónak, mint a lányokat, és olvasási

átlagteljesítményük is gyengébb. Gyakrabban kerülnek korrekciós csoportokba, annak ellenére, hogy kevés bizonyíték van arra nézve, hogy az fejlődésüket szolgálja. Nagyobb arányban idegenednek el az iskolától, buknak meg, maradnak ki az oktatásból. Bár a lányok olvasási attitűdjét sem lehet figyelmen kívül hagyni, a fiúk, akik nagyobb arányban kezdik az iskolát negatív attitűdökkel, úgy tűnik, külön figyelmet érdemelnek (*Kush és Watkins, 1996*).

Ahogy az korábban a szociokulturális tényezők hatásánál már említettük, az olvasási attitűdre hatással van a tanulók és környezetük olvasással kapcsolatos vélekedése, meggyőződése. Az olvasást az általános iskolás gyerekek, a lányok és a fiúk egyaránt, lányos tevékenységnek tartják, amely meggyőződés az életkor növekedésével egyre erőteljesebbé válik. Míg az alsó tagozatban a fiúk többsége tartja lányos tevékenységnek az olvasást, a felső tagozatban mind a fiúk, mind a lányok annak tartják. Ez a fajta vélekedés a 8. osztály felé fokozódik, a legdrámaibb növekedés az 5. osztály környékén tapasztalható (*McKenna, Kear és Ellsworth, 1995*).

A szülők közül jellemzően az apák tartják lányos tevékenységnek az olvasást, ami azért sajnálatos, mert pozitív összefüggés lehet az apák és fiaik olvasási attitűdje között; a fiúk gyakran mutatnak az apáéval megegyező olvasási attitűdöt (*Mazurkiewicz, 1960*).

Az olvasási attitűd időbeli stabilitása

Annak ellenére, hogy az ERAS-t több kutató használta az olvasási attitűd mérésére, Kazelskis és munkatársai (2004) úgy vélték, kevés bizonyíték van e mérőeszköz reliabilitására. Kush és Watkins az előzőekben ismertetett kutatásukban vizsgálták az olvasási attitűd időbeli stabilitását, két mérést végezve ugyanazon a mintán három év különbséggel. Nagyon alacsony (0,36) stabilitási koefficiensről számoltak be mind a fiúk, mind a lányok, mind a teljes minta esetében (*Kazelskis és mtsai, 2004*).

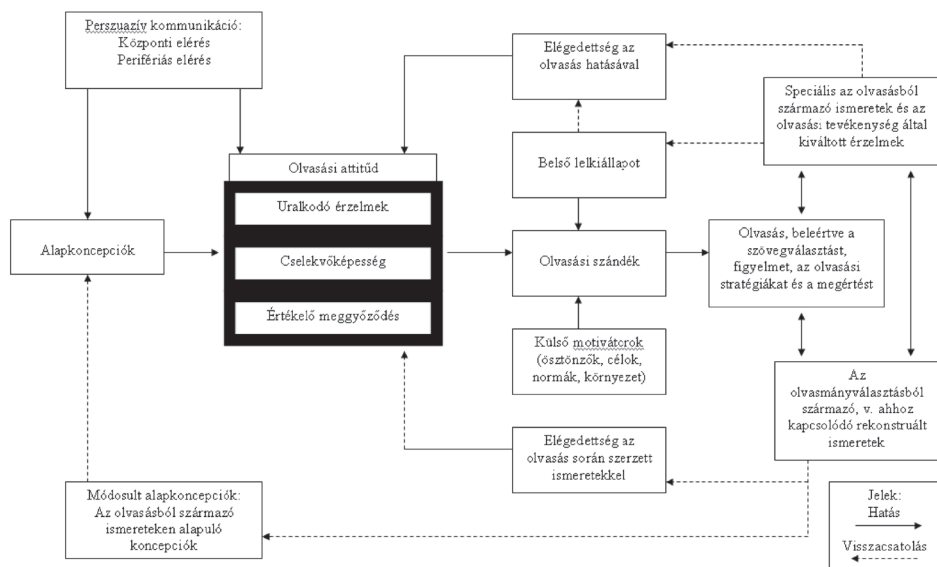
Kazelskis és munkatársai (2004) az olvasási attitűd időbeli stabilitását vizsgálták. Az ERAS-szal mérték az olvasási attitűdöt a szabadidős és az iskolai olvasással kapcsolatban az általános iskola 4., 5. és 6. évfolyamán. Két mérést végeztek hét nap különbséggel. Eredményeik megerősítik McKenna és Kear (1990) eredményeit az ERAS skáláinak és alsóskáláinak belső konzisztenciáját illetően, ugyanakkor olyan stabilitási koefficiens kaptak, amely instabilitást mutat az alkalmazott rövid időintervallumon belül, különösen a 4. és 5. osztályosok körében. Nagyobb stabilitási koefficiens értéket kaptak, mint Kush és Watkins a korábban ismertetett kutatásban, ami nem meglepő, mivel sokkal rövidebb időintervallumban végezték a két mérést. Az egyes tanulók olvasási attitűdjében jelentős ingadozást találtak, csoportszinten viszont az olvasási attitűd szintje hasonló volt mindkét mérés során. A csoporton belüli ingadozás véleményük szerint óvatosságra int, amikor a tanulói olvasási attitűdöt az egyes tanulók által elért pontszám alapján értelmezzük. Ez azzal magyarázható, hogy az olvasási attitűd, különböző tényezők miatt, érzékelhetően ingadozhat még rövidtávon is. Ilyen ingadozás léphet fel az olvasási attitűdön, amikor a tanuló nem teljesít sikeresen az olvasás teszten, vagy szülei megdorgálják gyenge olvasási teljesítménye miatt. Következésképpen az a tanuló, aki az utóbbi időben jó jegyet kapott az olvasására, kedvezőbb attitűdöt mutat, mint a pozitív visszajelzés előtt tette. Mindezek alapján egyrészt további kutatások szükségesek azoknak a lehetséges faktoroknak a megismerésére, amelyek befolyásolják mind az iskolai, mind a szabadidős olvasást, másrészt az olvasási attitűd többszöri mérése szükséges ahhoz, hogy megbízható képet kapjunk róla (*Kazelskis és mtsai, 2004*).

Mathewson modellje

Az olvasási attitűd eddigi legkomplexebb modelljét Mathewson alkotta meg. Az új modell előzményei a következők voltak. A szövegértési képesség fejlődése, az olvasás hatékonysága és az olvasási attitűd közötti kapcsolat jobb megértésére Mathewson két elméleti modellt alkotott, amelyeket később kibővített, illetve továbbfejlesztett.

Az 1976-os, illetve a későbbi 1985-ös modellek heurisztikus modellek voltak, az olvasási teljesítmény előrejelzésére szolgáltak, valamint útmutatót kívántak nyújtani a pedagógiai gyakorlat számára. Az 1976-os modell viszonylag szűk változókészlet segítségével (attitűd, motiváció, figyelem és megértés) igyekezett az olvasás és az attitűd közötti kapcsolatot tisztázni. Az 1985-ös modellben a modell hatáskörének szélesítése érdekében a változók kiegészültek további változókkal. Bár a kutatási eredmények alapján mindkét modell megfelelt a heurisztikus célnak, bizonyos mértékig mindkettő hiányos volt (Mathewson, 2004).

A legújabb modell (1. ábra) megalkotásakor Mathewson azt kérdőjelezi meg, hogy az általa korábban alkotott két modellben az attitűd mint kulcskonstrukció megérdemli-e a központi szerepet. Igaz, hogy az attitűd régóta játszik főszerepet a pszichológiai kutatásokban, de a kognitív változók kutatásának előtérbe kerülésével kutatása valamelyest háttérbe szorult. Kutatásának hanyatlása ezen túl azzal is magyarázható, hogy több esetben vallott kudarcot a viselkedés előrejelzésében, illetve az olvasási attitűd nem mindig jósolja be az olvasási teljesítményt. Éppen ezért új modelljének megalkotásakor Fazio és Zana azon nézetéből indult ki, hogy az attitűd és a viselkedés közötti inkonzisztens kapcsolat jobban megérthető, ha azt kérdezzük, hogy milyen körülmények között milyen személyek milyen attitűdje jelez előre milyen viselkedést. A pszichológiai kutatásokra támaszkodva épít be olyan változókat az új modellbe, amelyek moderálják az attitűd és a viselkedés kapcsolatát. Ilyen változók a normatív kényszerek, a hajtóerők, a perszónális tényezők, a morális megfontolás szintje, valamint az önellenőrzés (Mathewson, 2004).



1. ábra. Az olvasási attitűd hatása az olvasásra és az olvasás tanulására (Mathewson, 2004 nyomán)

Az olvasás és az olvasási attitűd kapcsolatát leíró modell szempontjából az extrinzik motivációt, az involválódást, a viselkedés nyilvánosságát, a korábbi viselkedés felbukkanását, az egót, az előzetes tudást és az olvasási célt tekintve relevánsnak és építi be az új modellbe mint legszignifikánsabb moderátor-változókat. A modellben a hatás-visszacsatolás kapcsolatok az olvasási attitűd és az olvasás kapcsolatának ciklikusságát, folyamatának főbb dinamikáit reprezentálják. Az alapkoncepciók (értékek, célok, énkép) és a perzuzatív (meggyőző) kommunikáció direkt hatást gyakorol az olvasási attitűdre. Az olvasási attitűd hat a szándékra, és amennyiben megvalósul az olvasás, az olvasó ismereteket szerez, az olvasás gondolatokat szül és kialakul egy speciális, az olvasási tevékenységnek köszönhető belső lelkiállapot. A ciklust az új ismeretekkel és az olvasásból származó belső lelkiállapottal való megelégedettség mint visszacsatolás tartja fent. Mindez azt jelenti, hogy a kedvező olvasási attitűd fenn fogja tartani az olvasási szándékot és az olvasási tevékenységet mindaddig, amíg az olvasó meg van elégedve az olvasás eredményével.

Az olvasásból származó specifikus érzelmek is visszahatnak a belső lelkiállapottra például oly módon, hogy a humoros olvasmány az olvasóból valószínűleg jó kedvet vált ki, míg a „jelentést romboló” elírások dühös vagy lehangolt lelkiállapotot eredményezhetnek. A lelkiállapottra közvetlenül vagy közvetve a modell bármelyik másik eleme is hat. A negatív énkép lehangoltságot okozhat, a külső motiváció – az ellenőrzés vagy korlátozás miatt – gondterhelte teheti az olvasót. A pozitív énkép, a külső motiváció elfogadása az olvasás közben pozitív belső lelkiállapotot kelthet. A specifikus érzelmek és a belső lelkiállapot együttesen járul hozzá ahhoz, hogy az olvasó elégedett legyen azzal a hatással, amelyet az olvasás okozott. Amennyiben az olvasás hatása az elégedettség, a modell jól előrejelzi, hogy az olvasási attitűd pozitívan lesz befolyásolva. Az olvasás során keletkező gondolatokkal, az olvasásnak köszönhetően szerzett új ismeretekkel való elégedettség hasonlóan jól jósolja be az attitűd fejlődését. Az elégedetlenség ezzel szemben az olvasási attitűd romlását fogja előre jelezni, amely csökkent olvasási szándékhoz vezet.

A modellben az is megfigyelhető, hogy az olvasásból származó gondolatok, új ismeretek visszahatnak az alapkoncepciókra, felülírhatják azokat. Ha az alapkoncepciók az olvasás során megerősítést kapnak, az attitűd pozitív irányba mozdul el, ha megkérdőjeleződnek, az olvasási attitűd negatívvá válik. A modell mindezek alapján azt sugallja, hogy az olvasók olyan olvasnivalót keresnek, amely megerősíti az általuk „dédeltetett” értékeket, célokat és énképet, és elkerülik azokat, amelyek az ellenkező hatást váltják ki (Mathewson, 2004).

Mathewson a modell alapján az olvasási attitűd kutatásának következő formáit javasolja. Véleménye szerint a korábbi kvantitatív kutatások nem elég hatékonyak az olvasás és az olvasási attitűd komplex hatásmechanizmusának feltárására, ami mellett három érvet is felsorakoztat. Először: a kvantitatív kutatások figyelmen kívül hagynak az olvasás és az olvasási attitűd kapcsolatát moderáló változókat, mint például a külső motivációt. Másodszor: nem mérik az attitűd minden aspektusát. Végül, de nem utolsósorban: nem képesek az attitűd tárgyát adekvát módon definiálni.

Az új modell segítségével ugyanakkor ezek a problémák feloldhatók a külső motiváció kontrollálásával, az attitűd a modellben feltüntetett mindhárom komponensének mérésével és az attitűd tárgyának definiálásával. A modellben a külső motiváció külön komponensként jelenik meg, ami azért lényeges, mert a külső motiváció fenntarthatja az olvasási szándékot még akkor is, ha az olvasási attitűd negatív vagy semleges, éppen ezért a kvantitatív kutatásokban kontrollálására van szükség. A külső ösztönzők, illetve célok hatása csökkenthető, esetleg kiküszöbölhető, ha az attitűdöt úgy mérjük, hogy a tanulókat akkor kérdezzük meg, hogy mennyire szeretnek olvasni, amikor kedvtelésből olvasnak és nem tanulás céljából. A környezet is módosítható. Ha a mérésben vagy kísér-

letben részt vevő tanulók nem az iskolában, hanem például egy váróteremben vagy egy művelődési házban (az otthonihoz hasonló bútorokkal) olvasnak, az olvasás érzékenyebb lesz az attitűd-változókra. Ráadásul ha a mérőeszköz nyílt végű kérdéseket tartalmaz, nem küszöböli ki ugyan a külső motivációt, mindazonáltal az így kapott válaszok jobban felfedik azt, hogy az olvasó elsődleges olvasási attitűdje hogyan befolyásolja a szöveg megértését és interpretálását.

Az attitűd mindhárom komponensének, az értékelő meggyőződésnek, az uralkodó érzelmeknek és a cselekvőkészségnek a mérésével az attitűd minden összetevője mérve lesz, ezáltal megbecsülhető lesz az olvasás szubjektív fontossága. Amennyiben mindhárom pozitív, az olvasás szubjektív fontosságú az egyén számára. Ha az értékelő meggyőződés pozitív, de a másik kettő negatív vagy semleges, nem valószínű, hogy az olvasás szubjektív fontossággal bír, mivel hiányzik az affektív és a konatív érintettség.

Az attitűd tárgyának definiálása, illetve az, hogy mit akarunk mérni, szintén nagy jelentőséggel bír. Mathewson szerint az attitűdöt az olvasással mint speciális viselkedéssel kapcsolatban kellene mérni, nem pedig az olvasás tartalmára vonatkozóan. Döntő fontosságú különbséget tenni aközött, hogy szeretünk valamit, illetve hogy szeretünk valamiről olvasni.

Az attitűdhez kapcsolódóan mindezek alapján a mérések új területei a perzuazív kommunikáció vagy meggyőzés, az olvasási szándék, az olvasás és az olvasással kapcsolatos elégedettség lehetnek. A modell szerint a perzuazív kommunikáció, akár a központi, akár a perifériás elérésen keresztül, az alapkoncepciók közvetítésével az attitűdöt direkt és indirekt módon is befolyásolja. A direkt racionális meggyőzés a felnőttek esetében hatékonyabb, míg a gyermekek esetében az érzelemorientált meggyőzőési technikák működnek jobban. Meg lehetne vizsgálni, hogy a gyermekeknek a perifériás, majd azt követően a centrális meggyőzés erősebben alapozza-e meg a kedvező olvasási attitűdöt, mint a perifériás meggyőzés magában. Új kutatási irány lehet az alapkoncepciók olvasási attitűdre gyakorolt hatásának kutatása is. Ha a tanár felfedezésre, olyan olvasásra készíti a tanulókat, ami szélesíti a tanulók horizontját, pozitív olvasási attitűd kialakulásához járul hozzá. Ha az olvasmány esztétikai értékeit, nyelvi szépséget hangsúlyozza, a költészet, az irodalom iránti pozitív attitűd kialakulását stimulálja (Mathewson, 2004).

Összegzés – az olvasási attitűd kutatásának új irányai

Az olvasási attitűdnek mint az olvasási készség, a szövegértési képesség fejlődése belső affektív feltételének többféle értelmezése létezik. Meghatározásában hangsúlyosak az attitűd érzelmi komponensei, amelyek cselekvésre készítetnek, meghatározzák a döntést. A korábbi kutatások eredményei mind arra utalnak, hogy az olvasási attitűd és az olvasási teljesítmény között kölcsönhatás van. Egyesek szerint a pozitív olvasási attitűd jobb olvasási teljesítményt indukál, mások, elismerve az ok-okozati összefüggést, vitatják a kapcsolat irányát. A kutatási eredmények rámutatnak továbbá arra is, hogy az olvasási attitűd az életkor növekedésével a kiskamasz, illetve kamaszkorú gyermekek esetében egyre kedvezőtlenebbé válik.

Jó olvasónak kell-e lenni ahhoz, hogy pozitív olvasási attitűddel rendelkezünk, vagy ha szeretünk olvasni, jó olvasók leszünk? A neveléstudomány szempontjából nem az a lényeges, hogy megdönthetetlen bizonyítékkal szolgáljon a kapcsolat irányára vonatkozóan, hanem az, hogy – ha bizonyított az összetett összefüggésrendszer az olvasási teljesítmény és az olvasási attitűd, valamint az olvasási attitűd és az olvasás fejlődésének más affektív feltételei között – megtaláljuk annak a módját, hogy az egyiknek a fejlődése a másikon keresztül hogyan befolyásolható, segíthető.

Az olvasási attitűd akkor jósolja be az olvasás elkezdését vagy folytatását, ha erős és konzisztens, közvetlen tapasztalatokon alapul, specifikusan kapcsolódik az olvasáshoz, és tudatosan az olvasóban. A kedvező olvasási attitűd kialakulásának segítése megvalósulhat a személyes érintettséget megcélzó közlés, a perzuzív kommunikáció által, központi úton, amikor a tanuló a meggyőzés érdemi érveire cselekvéssel, jelen esetben olvasással válaszol, és perifériás úton, amikor a meggyőzés formai jegyeire (felsorolt érvek mennyisége) vagy kontextusbeli sajátosságaira (például az őt meggyőzni kívánó személy hitelességére) reagál.

Az olvasásiattitűd-kutatásoknak új irányt adhat Mathewson modellje, amely az attitűdnek az olvasásra, illetve az olvasás tanulására gyakorolt hatásának értelmezéséhez olyan moderátor-változókat épít be az attitűd-olvasás kapcsolatba, melyek működésének és hatásának mind jobb megismerése az olvasási teljesítmény és az olvasási attitűd kapcsolatának jobb megismerését szolgálhatja. A modell moderátor-változóinak, illetve hatásuknak a kutatása, jellegéből adódóan, elsősorban a kvalitatív kutatások alapjául szolgálhat, ugyanakkor az attitűd tárgyának pontos meghatározásával, a külső motiváció kontrollálásával, az attitűd valamennyi aspektusának mérésével a kvantitatív kutatások tárgyát is képezheti.

A fiú-lány különbségekre vonatkozó kutatási eredményekből az derül ki, hogy a lányok többet olvasnak kedvtelésből, mint a fiúk, és más típusú olvasmányokat részesítenek előnyben, olvasási attitűdjük általában pozitívabb a fiúkénál, időben stabilabb, miközben jobb olvasási teljesítményt is nyújtanak, amelyek számos oka lehet: a fiúkra kedvezőtlenül hat az olvasás lányos tevékenységként való megítélése, ennek köszönhetően olvasói énképük kedvezőtlenül alakul. Az azonos nemű minta hiánya, a korai kudarcok mind olyan tényezők, amelyek akadályozzák a kedvezőbb olvasási attitűd kialakulását.

Irodalomjegyzék

- Ajzen, I. (1989): Attitude structure and behaviour. In: Pratkanis, A. R., Breckler, S. J. és Greenwald, A. G. (szerk.): *Attitude structure and function*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 241–274.
- Alexander, J. E. és Filler, R. C. (1976): *Attitudes and reading*. International Reading Association, Newark, DE.
- Athey, I. J. (1985): Reading research in the affective domain. In: Singe, H. és Ruddell, R. B. (szerk.): *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association. Newark, DE. 527–557.
- Atkinson, R. C. és Hilgard, E. (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- Baker, L. és Wigfield, A. (1999): Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34. 4. sz. 452–477.
- Baron-Cohen, S. (2006): *Elemi különbség – Férfiak, nők és a szélsőséges férfi agy*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bausch, L. S. (2007): Boy-talk around texts: Considering how a third grade boy transforms the shape of literacy in book talk discussions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7. 2. sz. 197–216.
- Beck, R. C. (1983): *Motivation: Theories and principles*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, NJ.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E. és Morris, K. J. (1993): Effects of need for cognition on message evaluation, recall and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45. 805–918.

- Cloer, T. Jr. és Pearman, B. (1991): *The relationship of gender to attitudes about academic and recreational reading*. americanreadingforum.com/.../93.../12_Cloer2.pdf
- Cullinan, B. W. (1987): Children's literature in the reading program. Newark, DE.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–366.
- Dwyer, E. J. és Reed, V. (1989): Effects of sustained silent reading achievement. *Reading Horizons*, **29**. 283–293.
- Guthrie, J. T. és Wigfield, A. (2000): Engagement and motivation in reading. In: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. és Barr, R. (szerk.): *Handbook of reading research*. III. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Guthrie, J. T., McCough, K. és Wigfield, A. (1994): *Measuring reading activity: An inventory (Instructional resource No. 4)*. National Reading Research Center, Athens, GA.
- Heathington, B. S. és Alexander, J. E. (1984): Do classroom teachers emphasize attitudes toward reading? *The Reading Teacher*, **37**. sz. 484–488.
- Helfeldt, J. P. (1983): Sex-linked characteristics of brain functioning: Why Jimmy reads differently. *Literacy Research and Instruction*, **22**. 3. sz. 190–196.
- Henk, W. A. és Melnick, S. A. (1995): The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, **48**. 6. sz. 470.
- Herbert, J. és Stipek, D. (2005): The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **26**. 3. sz. 276–295.
- Kagan, J. (1964): The child's sex-role classification of school objects. *Child Development*, **35**. 151–156.
- Karrass, J., és Braungart-Rieker, J. M. (2005): Effects of Shared Parent-Infant Book Reading on Early Language Acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **26**. 133–148.
- Kazelskis, R., Thames, D., Reeves, C. és munkatársai (2004): Reliability and Stability of Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores Across Gender, Race, and Grade Level. *The Professional Educator*, **27**. 1–2. sz. 29–37.
- Kush, J. C. és Watkins, M. W. (1996): Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, **89**. 5. sz. 315–319.
- Logan, S. és Johnston, R. (2009): Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, **32**. 2. sz. 199–214.
- Mathewson, G. C. (2004): Model of attitude influence upon reading and learning to read. In: Ruddell, R. B. és Unrau, N. J. (szerk.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Newark. 1431–1461.
- McKenna, M.C., Kear, D. J. és Ellsworth, R. A. (1995): Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, **30**. sz. 934–956.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. (1990): Measuring attitudes toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, **43**. 626–639.
- Mazurkiewicz, A. J. (1960): Socio-cultural influences and reading. *Journal of Developmental Reading*, **3–4**. sz. 254–263.
- Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik, Szeged.
- Párducz Árpád (2008): *Női agy – férfi agy*. <http://www.u-szeged.hu/hirek/szabadegetem/noi-agy-ferfi-agy?objectParentFolderId=4511>
- Petty, R. E. és Cacioppo J. T. (1981): *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. William C. Brown, Dubuque, IA.
- Quinn, B. és Jadav, A. D. (1987): Causal relationship between attitude and achievement for elementary grade mathematics and reading. *The Journal of Educational Research*, **80**. 336–372.
- Reynolds, A. J. és Walberg, H. J. (1992a): A structural model of high school mathematics outcomes. *The Journal of Educational Research*, **85**. 150–158
- Reynolds, A. J. és Walberg, H. J. (1992b): A structural model of science achievement and attitude: An extension to high school. *Journal of Educational Psychology*, **84**. 371–382.
- Roberts, M. S. és Wilson, J. D. (2006): Reading attitudes and instructional methodology: How might achievement become affected? *Reading Improvement*, **43**. 2. sz. 64–69.
- Ross, E. P. és Fletcher, R. K. (1989): Responses to children's literature by environment, grade level, and sex. *Reading Instruction Journal*, **32**. 22–28.
- Sainsbury, M. (2004): Children's attitudes to reading. *Education Review*, **79**. 15. sz.
- Sainsbury, M. és Schagen, I. (2004): Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, **27**. 4. sz. 373–386.
- Smith, M. C. (1990): A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, **83**. 215–219.
- Sperling, R. A. és Head, D. M. (2002): Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, **29**. 233–236.

Stanovich, K. E. (1986): Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, sz. 360–407.

Swanson, B. B. (1985): Teacher judgments of first graders' reading enthusiasm. *Reading Research and Instruction*, 25. 41–46.

Wigfield, A., Guthrie, J. T. és McCough, K. (1996): *A questionnaire measure of children's motivation for learning*. National Reading Research Center, Athens, GA.

Tudósok a megismerés színterein

A romantikus tudományok
és a 18–19. századi tudós-sztereotípiák
Szerkesztette GURKA DEZSŐ

Ezzel a kötettel befejező részéhez érkezett négyrészes sorozatunk, amely a 18–19. század fordulójának egyes filozófiai, tudományos, irodalmi és képzőművészeti jelenségeit kívánta bemutatni. Az itt szereplő tanulmányok többsége – éppúgy, mint korábban *A romantika terei*, a *Göttingen dimenziói* és *A középkor vetületei* című kötetekben megjelent írók is – a kora romantika és a német idealizmus kialakulása kapcsán megsokasodó diszciplináris kölcsönösségek és tematikus átfedések feltérképezését tűzte ki céljául. A tanulmánygyűjteményben szereplő filozófiai szempontú megközelítések főként a konszolidációkutatás módszereit alkalmazzák, a tudománytörténeti vizsgálódások konceptuális keretét pedig a romantikus tudományok fogalma képezi, illetve az a Nicholas Jardine által kidolgozott fogalmi apparátus, amely elsőként tette lehetővé a pozitívizmus reprezentánsai által zavaros időszaknak minősített kora 19. század történeti-hermeneutikai aspektusú értelmezését.

ISBN 978 963 693 411 8
300 oldal, kartonált, A/5
2500 Ft



11–12. évfolyamos szegedi gimnazisták továbbtanulási elképzelései

A kilencvenes évek második felétől jelentősen emelkedett a felsőoktatásba belépő hallgatók száma. Ennek oka egyrészt a munkaerőpiaci igények változása, másrészt a felsőfokú képzettség iránti személyes igények megváltozása. A továbbtanulás, valamint ennek szükségessége egyre természetesebben épül be a felnövekvő nemzedék életébe, ezzel is befolyásolva jövőjük tervezését. Mindinkább megszokottnak számít, hogy a tanulás nem fejeződik be a középfokkal és az érettségi megszerzésével. A felsőoktatásba lépők többsége még mindig a gimnáziumokból kerül ki, azonban a szakközépiskolák is egyre nagyobb számban biztosítanak utánpótlást az egyetemek számára (Róbert, 2000; Fábri és Roberts, 2004; Madarász és Takács, 2005).

A magyar közoktatási rendszer jelenleg két alkalommal teszi lehetővé, hogy a tanuló döntsön a jövője felől. Egyszer 14 évesen, mikor középiskolát választ, és másodszor 18 évesen, mikor a felsőoktatásba való belépéséről dönt. Mindkét szűrőn mennek át a diákok, és az intézmények próbálják kiválogatni közülük a legjobbat a maguk számára. 8. évfolyamon középiskolai felvételin vesznek részt, írásban és szóban egyaránt, a középiskola végén az érettségi funkcionál felvételiként. Az intézményválasztás az egész további életre hatással van, ezért is nehéz kérdés a fiatalok számára a döntés.

Vizsgálatunkban szegedi gimnazisták pályaválasztását állítottuk a középpontba, mivel a felsőoktatásba bekerülők legnagyobb hányadát ők alkotják. A gimnazisták mellett kutatásunkba egy létszámát tekintve kisebb szakközépiskolai mintát is bevontunk. A célunk az volt, hogy megtudjuk, melyek azok a szempontok, amelyek befolyásolják a döntéseiket, hol informálódnak az egyes intézmények szakjairól, emellett képet kaptunk arról, hogy miként képzelnek el a tanulók egy ideális egyetemet és mit várnak el a megszerzendő diplomájuktól. Munkánkban kísérletet teszünk arra, hogy egy helyi, kisebb mintán végzett vizsgálatunk eredményeit összevessük korábbi, országos vagy nagymintás kutatásokkal.

Elméleti háttér

A felsőoktatási felvételi megszűnése, a kétszintű érettségi bevezetése (2005-től), a felsőoktatás Bologna rendszerű képzésre való áttérése (a 2006/2007-es tanévtől) jelentős változásokat hozott magával. Az ezeket a változásokat megelőző, felsőoktatási jelent-

kezésre vonatkozó kutatások több olyan szempontot is vizsgáltak (például felsőoktatási felvételin elért eredmények, egyetemi vagy főiskolai képzésre való jelentkezés stb.), amelyek ebben a megváltozott helyzetben már nem vagy csak igen korlátozott mértékben relevánsak. Az új, kétciklusú felsőoktatási rendszerbe való jelentkezés körülményeit, a tanulók háttérét kevés kutatás vizsgálta.

Gábor és Szemerszki (2006) rámutat arra, hogy az 1994 és 2000 közötti időszakban a 18 éves népesség drasztikusan, 27 százalékkal csökkent (189 ezer főről 138 ezer főre). Ezzel a folyamattal párhuzamosan nőtt a felsőoktatási intézményekbe felvett hallgatók száma (30 ezerrel 52 ezerre), tehát ugrásszerűen emelkedett a fiatalok diplomaszerzési esélye. Ez a növekvő tendencia 2000 után is jellemző. Míg 2000-ben 86 942 főt vettek fel a különböző felsőoktatási intézményekbe, 2003-ban már 122 265 főt (*Felvi*, 2009). Az ezt követő években folyamatos csökkent a jelentkezők száma, majd 2009-re újra nőtt, 127 030 főre (*Fábri*, 2009).

Az OECD (2010) *Education at a Glance* tanulmányából kiderül, hogy hazánk a felsőoktatásban továbbtanulók száma szerint a középmezőnyben helyezkedik el, ami majdnem 60 százalékos továbbtanulási arányt jelent. Ezzel valamivel az OECD-átlag fölött vagyunk. Az OECD-tagországokban 1995 és 2008 között szinte kivétel nélkül növekedett a felsőoktatásba bejutók aránya, ami szintén alátámasztja az expanzió nyomán bekövetkező létszámnövekedést.

Liskó 2003-as kutatásában a középfokú iskolákból kilépő 18–19 éves korosztályt vizsgálta. Eredményei igazolják azt a tendenciát, hogy a középiskolások döntő többsége (82 százalék) szeretne továbbtanulni. A továbbtanulásra vonatkozó szándék szoros összefüggést mutat a tanulók lakóhelyével, a szülők iskolázottságával. Takács 2000-es tanulmánya is alátámasztja azt a feltételezést, miszerint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekei alacsonyabb iskolai végzettséget szeretnének elérni. A tanulók tervezett iskolai végzettsége általában csupán eggyel esik magasabb kategóriába, mint szüleiké. A szülők iskolai végzettsége összefüggésben áll azzal is, milyen intézménybe járatták gyerekeiket. A magasabb végzettséggel rendelkezők inkább a gimnáziumokat, míg az alacsonyabb végzettségű szülők inkább a szakközépiskolákat, szakiskolákat választják gyermekeik számára (*Takács*, 2000; *Liskó*, 2003; *Madarász és Takács*, 2005).

Liskó (2003) vizsgálati eredményei szerint a középiskolát befejezők 56 százaléka jelentkezett valamilyen felsőoktatási intézménybe. A jelentkezések és a felvettek száma alapján a középfokú iskolatípusok hierarchiája rajzolódik ki. A hierarchia csúcán a szerkezetváltó gimnáziumok (6 és 8 osztályos gimnázium) állnak. A jelentkezők aránya a szerkezetváltó gimnáziumokban mutatkozott a legmagasabbnak (97 százalék), és az innen jelentkezők 82 százalékát fel is vették. A jelentkezési arány a hagyományos, négy évfolyamos gimnáziumok esetében 94 százalék, a szakközépiskoláknál pedig 53 százalék volt. A hagyományos gimnáziumból jelentkezők 80 százalékának volt sikeres a felvételi, a szakközépiskolásoknál 49 százalékuké. Látható, hogy a szakközépiskolák mind a jelentkezések számában, mind a felvettek számában elmaradnak a gimnáziumoktól. Ezt a középiskolák közötti egyenlőtlenséget támasztja alá Lannert (2003a) elemzése is.

A végzősök átlagosan két-három helyet jelöltek meg a felvételi jelentkezéskor (*Liskó*, 2003). Az adatokból kiderül, hogy a jelentkezők többsége az állami felsőoktatási intézményekbe való bejutást célozta meg, és a végzősök nagyobb része az egyetemekre jelentkezett. A felvételizők több, mint egyharmada választotta első helyen a társadalomtudományi (bölcsezet, jog) kart, több, mint egynegyedük a közgazdasági kart, egyötödük a műszaki kart és egytizedük a természettudományi és orvosi kart. A fennmaradt 10 százalék olyan egyéb karokat jelölt meg, mint például honvédelem, sport, művészet, agrár- vagy hittudomány (*Liskó*, 2003). 2009-ben ezek az arányok hasonlóan alakultak (*Fábri*, 2009).

Gábor és Szemerszki (2006) a 2005/2006-os tanévben BSc-képzésre (agrár, informatika, műszaki terület, nemzetvédelmi és katonai képzés, orvosi és egészségudományi képzés) felvetteket (N=1111) vizsgálták. A kutatás kiterjedt azokra a területekre is, amelyek nálunk is központi helyet kaptak: a jelentkezés körülményei, a tanuló családi háttere, ambíciói, ezért térünk ki vizsgálatuk részletesebb ismertetésére. Az eredményeik azt mutatják, hogy a felvett hallgatók 38,3 százaléka már a középiskola harmadik, negyedik évében eldöntötte, melyik szakirány felé orientálódnak, csaknem egynegyedük azonban csak közvetlenül a jelentkezés előtt döntött. A kutatók külön vizsgálták a konkrét szakra vonatkozó döntéseket. A válaszadók többsége mondta azt, hogy a felvételi jelentkezést megelőző hónapokban választott pontos szakot.

A vizsgálatban részt vevő hallgatók 56,6 százaléka gimnáziumban végzett, 32,4 százalékuk pedig szakközépiskolában. Ha a gimnáziumot elvégzett hallgatókat gimnáziumtípusok szerint bontjuk, akkor elmondható, hogy a négy osztályos gimnáziumba járók aránya a legmagasabb (36,7 százalék), a hallgatók egyötöde szerzte érettségijét hat vagy nyolc osztályos szerkezetváltó gimnáziumban. Ezek a rangsorok egybevágnak Liskó (2003) és Lannert (2003a) korábbi eredményeivel (Gábor és Szemerszki, 2006).

Vizsgálták a szak-, illetve az intézményválasztási motivációt, amit faktoranalízissel négy csoportba soroltak. Az első faktorba azok a tényezők kerültek, amik a könnyű bekerülési lehetőségre, a felsőoktatási intézmény könnyű elvégzésére és a költségterítéses képzés elkerülésére vonatkoznak. A második csoportot külső befolyásoló tényezők, úgymint a szülők, tanárok, barátok, ismerősök tanácsai, hatásai alkották. A harmadik faktorba az intézmény jó hírnevére, presztízisére, valamint a konkrét szak iránti vonzódásra vonatkozó indoklások tartoztak. A harmadik csoport tényezőivel indoklók körében jellemző a kedvezőbb szülői iskolázottsági háttér és a nyelvvizsgák megléte. A faktorok negyedik csoportja az intézmény elhelyezkedésére (lakóhelyhez való közelség, város iránti vonzódás) vonatkozott. Az egyes tényezők közül a szak, szakterület iránti érdeklődés, a felsőoktatási intézmény hírneve, presztízse, ranghelye, valamint a város iránti vonzódás állt az első négy helyen.

Gábor és Szemerszki (2006) kutatása kiterjedt a képzésről való informálódásra is. A megkérdezett hallgatók kis hányada (12,7 százalék) nyilatkozott úgy, hogy teljes mértékben informálódott az új képzésről, a szakról, a továbbtanulási lehetőségekről; a többség csak nagyjából vagy alig tájékozódott. A legtöbben (76,2 százalék) a felvételi tájékoztatót jelölték meg mint információforrást, majd ezután a felvi.hu (33,9 százalék), a középiskolai tanárok (30,1 százalék), valamint a különféle médiumok (23,7 százalék) következtek. Az intézményi nyílt napok és az egyes felsőoktatási intézmények honlapjai 17, illetve 12,5 százalékot kaptak.

A hallgatók családi hátterének 2001/2002-es vizsgálata szerint az apák iskolai végzettségét jellemzi, hogy egyötödük végzett szakmunkásként, több, mint egyötödük szerzett érettségit, és 35,2 százalékuk rendelkezik valamilyen felsőfokú végzettséggel. Az édesanyák esetében magasabb az érettségizettek és a felsőfokú diplomával rendelkezők száma, és alacsonyabb körükben a szakmunkás végzettséggel rendelkezők aránya (Gábor és Szemerszki, 2006).

Róbert (2000) tanulmányából kiderül, hogy a továbbtanuláskor a családi befolyás erősen érvényesül, mivel a családok előzetes kalkuláció (költségek, várható megtérülés, a szakma presztízse, stb.) után választják ki a megfelelő szakot/intézményt, és feltételezése szerint a döntésben ezáltal nagy szerep jut a családi háttérnek.

Lannert és munkatársai (2003b) három térségben (Kecskemét, Békéscsaba, Szombathely) vizsgálták a 13 és 17 évesek továbbtanulási elképzeléseit. Lannert (2003b) abból az aspektusból vizsgálta ezt a kérdéskört, hogy a tanulók pályaválasztását mennyire befolyásolja a szülők társadalmi státusza. Korábbi kutatások kimutatták, hogy e két változó között szoros a kapcsolat, de a gyermek minél tovább jut el az oktatási rendszerben, annál jobban

gyengül ez az összefüggés. Ennek háttérében a szelektív mechanizmusok állhatnak, hiszen a felsőoktatáshoz érve már többször megszürték a tanulókat, így csak a „legjobbak” juthatnak el a felsőbb szintekre, ezért a származás hatását már nehezebb kimutatni (Mare, 1981, idézi Lannert, 2003b). Az egyetemre való továbbtanulást befolyásolja az apa és az anya iskolai végzettsége, a település és az iskola típusa, az illető neme, és hogy milyen tanulmányi eredménnyel rendelkezik. Ha egy fiú tanuló gimnáziumba jár, jó osztályzatokkal rendelkezik, és a szülei iskolai végzettsége viszonylag magas, az növeli az esélyét annak, hogy egyetemen folytatja a tanulmányait (Lannert, 2003b). (Ez a kutatás a Bologna-rendszer bevezetése előtt történt.) A BA/BSc diploma után a tervek szerint a hallgatók 50,3 százaléka szeretne itthon MA/MSc-szinten továbbtanulni. A diploma után a többség a munkaerőpiacon szeretné hasznosítani a tudását, míg 13,3 százalékuk PhD-fokozat megszerzését tartja célnak. A továbbtanulási elképzelések összefüggést mutatnak a szülő iskolai végzettségével: minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, annál valószínűbb, hogy a hallgató szeretne továbbtanulni mesterképzésen (Gábor és Szemerszki, 2006).

Fábri (2010) szerint a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti kapcsolat, és kapcsolat fenntartásának igénye egyre inkább előtérbe kerülő kérdés. A kilencvenes évektől kezdődően a gazdasági és a felsőoktatási expanzió okozta változások mind hozzájárultak ahhoz, hogy manapság már oktatáspolitikai szintű elvárásá emelkedjen a két szektor közti szoros kötődés. A diplomát szerzett fiatalok munkaerőpiaci elhelyezkedésének megfigyelése hasznos információkkal szolgál a felsőoktatási intézmények számára képzéseik fejlesztésekor, a kínálat kialakításakor. A pályaelhagyók száma szintén fontos ismertekhez jutathatja a képzőhelyeket, hiszen minél többen hagyják el a szakterületüket, annál nagyobb a képzés és a munkaerőpiac közötti ellentmondás (Fábri, 2010). Az utóbbi tíz évben folyamatosan megfigyelhető a felsőoktatás kibővülése. Mind a főiskolai, mind pedig az egyetemi oktatásba belépők száma megnövekedett. A munkaerőpiacon megjelenő új igények miatt is egyre fontosabbá válik a felsőoktatás és ennek kapcsán a felsőoktatási pályaválasztás (Róbert, 2000).

A vizsgálat céljai, hipotézisei

Vizsgálatunkban a gimnazisták pályaválasztását állítottuk a középpontba, mivel a továbbtanulók nagyobb részét ők alkotják. Kutatásunkba szakközépiskolás tanulókat is bevontunk, ezzel biztosítva az összehasonlíthatóságot. Célunk volt, hogy megtudjuk, (1) melyek azok a szempontok, amelyek befolyásolják a döntéseiket, (2) hol informálódnak az egyes intézmények szakjairól, (3) miként képzelnek el a tanulók egy ideális egyetemet, és (4) mit várnak el a megszerzendő diplomájuktól.

A szakirodalmi háttér eredményei alapján megfogalmazott hipotézisek

- A felvételizők szakválasztását leginkább a saját érdeklődési terület és a felsőoktatási intézmény presztízse (egyetemi rangsor) határozza meg.
- A felvételi tájékozódás során leginkább a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató az, ami orientálja, informálja a jelentkezőket.
- A legnépszerűbb karok sorrendje hasonlóan alakul az országos jelentkezőkhez képest.
- A tanulók, hallgatók továbbtanulási elképzelései (MA, MSc, doktori képzés) összefüggnek a szülők iskolázottságával.
- A gimnazisták magasabb iskolai végzettséget szeretnének elérni, mint a szakközépiskolások.
- A gimnazisták szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint a szakközépiskolás tanulók szülei.

Saját feltételezéseink

- Az ambiciózusabb tanulók a szak kiválasztásánál fontosnak ítélik a korábbi felvételi ponthatárt, viszont a lakhelytől való távolság nem játszik szerepet.
- A kevésbé jó tanulók is magas iskolai végzettséget szeretnének.
- Minél jobban szeretnek a tanulók iskolába járni, annál inkább támaszkodnak a tanáraik és a szüleik véleményére a jelentkezéskor.
- A jobban tanulók számára fontos a jó eredmény az egyetemen is.

Felmerülő kérdéseink

- Hogyan képzelik el a diákok az ideális egyetemet?
- Mit várnak el a jelenlegi felvételizők a jövőben megszerezhető diplomájuktól?

Minta, adatgyűjtés, mérőeszköz

A felmérésünk során a mintáink nagyobb részét szegedi gimnáziumok diákjai képezték. A választásunk azért erre az iskolatípusra esett, mert a felsőoktatásba jelentkezők háromötöde gimnáziumokból kerül ki, míg azon tanulók négyötöde, akik nem szándékoznak felsőoktatásban továbbtanulni, szakközépiskolákból (Róbert, 2000).

Kutatásunkba összesen öt szegedi gimnáziumot és három szakközépiskolát vontunk be. A középiskolai évek alatt döntenek el a tanulók, hogy hol szeretnének továbbtanulni, főként 11. és 12. évfolyamon (Gábor és Szemerszki, 2006). Ennek megfelelően vizsgálatunkban tizenegy 11-edikes és ugyanannyi 12-edikes osztály vett részt (N=504). A minta összetételét a 1.a és 1.b táblázat foglalja össze.

1.a táblázat. A középiskolák megoszlása nemek szerint

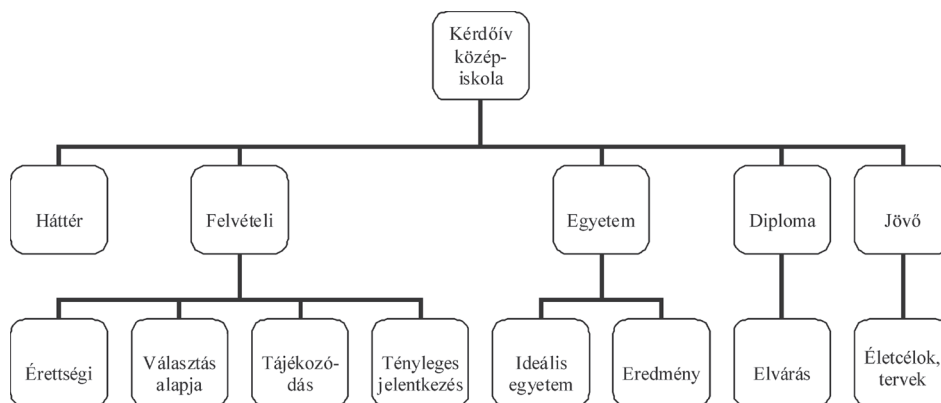
	Nem		Összesen
	Fiú	Lány	
Gimnázium	174	188	362
Szakközépiskola	44	98	142
N	218	286	504

A felmérés során saját készítésű mérőeszközt használtunk. A középiskolai kérdőív kérdései, amint az a szerkezeti ábrán is látható (1. ábra), öt témát ölelnek fel: (1) háttér adatok, (2) felvétellel, (3) egyetemmel, (4) diplomával és a (5) jövővel kapcsolatos kérdések.

A kérdőívek felvételére a gimnazisták körében 2010 márciusában, valamint a szakközépiskolások körében 2010 novemberében került sor. A kérdőívek kitöltése tanórai keretek között történt, nagyjából 15 percet vett igénybe. Az adatfelvétel során a diákoknak lehetőségük volt kérdéseiket a mérést végzőknek feltenni, ami segítette a gördülékenyebb adatfelvételt.

1. b táblázat. A gimnáziumok és a szakközépiskolák évfolyamonkénti megoszlása

	Évfolyam		Összesen
	11.	12.	
Gimnázium	180	182	362
Szakközépiskola	68	74	142
N	248	256	504



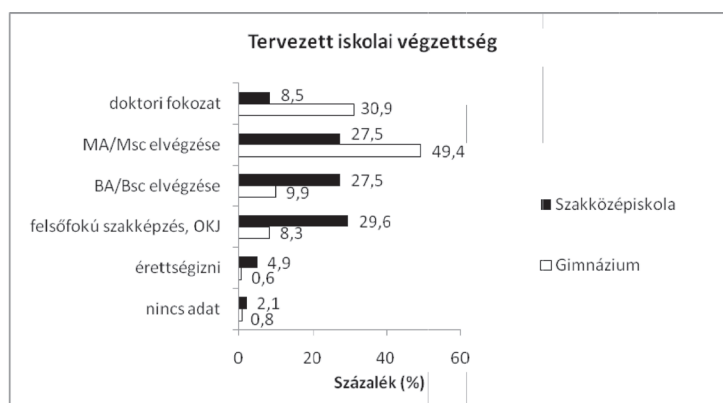
1. ábra. A középiskolai kérdőív szerkezeti vázlata

Eredmények

A pályaválasztást befolyásoló tényezők

A felvétellel kapcsolatos nézetek, szokások vizsgálatához érdemes tudni, hogy a vizsgálatban részt vevő tanulók hány százaléka szeretne továbbtanulni a felsőoktatásban. Kutatásunkban a gimnáziumi és a szakközépiskolás minta nem reprezentatív, ezért nem lehet őket összehasonlítani, viszont az arányokból tudunk következtetni arra, hogy az egyes iskolatípusokban tanulók milyen iskolai végzettséget szeretnének elérni (2. ábra).

A gimnazisták körülbelül fele céljául a mesterszintű diploma elvégzését tűzte ki célul, 30,9 százalékuk a doktori fokozatig szeretnének eljutni. A szakközépiskolás mintának



2. ábra. Tervezett iskolai végzettség eloszlása az egyes iskolatípusokba járók szerint

körülbelül egyharmada szeretne felsőfokú szakképzésben részt venni, vagy valamilyen OKJ-és képzést elvégezni, 27,5 százalékuk alapszintű, egyharmaduk mesterszintű diplomát szeretne szerezni. Az arányokat figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a gimnáziumba járók többsége azt tervezi, hogy MA/Msc szintű képzést végez el vagy doktori fokozatig jut el. A szakközépiskolások fele szeretne a felsőoktatásban valamilyen szintű diplomát szerezni, a másik fele a felsőfokú szakképzésben venne részt, vagy csak leérettségizne, és nem tanulna tovább. Az ezzel kapcsolatos feltételezésünk lényegében igazolódott, mert amíg a gimnazisták harmada szeretne doktori fokozatot szerezni, addig a szakközépiskolások hasonló arányban mesterszintű képzésre szeretnének eljutni. A továbbiakban azokkal foglalkozunk, akik a felsőoktatásban szeretnének valamilyen szintű diplomát szerezni.

Az egyik feltételezésünk szerint a kevésbé jó tanulók (akik átlaga nem éri el a négyest) is magas iskolai végzettséget szeretnének, hiszen a felsőoktatás expanziójának köszönhetően egyre többen, egyre hosszabb ideig vesznek részt a felsőoktatásban. A gimnáziumba járó tanulók 15 százaléka egy alapszakos diplomát szeretne elérni, körülbelül fele tervezi egy mesterszak elvégzését, és 19 százalékuk doktori fokozatot szerezne. A szakközépiskolások 36,1 százaléka tervezi, hogy felsőfokú szakképzésben vesz részt, és körülbelül egyharmaduk célja egy alapszak elvégzése, egynegyedüké pedig, hogy mesterszintű diplomát szerezzenek (2. táblázat). Jól kirajzolódik a két iskolatípus közötti különbség. A gimnázium alapvető célja, hogy felkészítse a tanulóit a továbbhaladásra, míg a szakközépiskolának nem csak ez a feladata, hanem célként jelenik meg az is, hogy a tanulók számára olyan tudást közvetítsen, amelyet a munkaerőpiacon is tudnak hasznosítani. Ez a hipotézis lényegében a gimnazisták esetében igazolódott, míg a szakközépiskolásoknál árnyaltabb képet kapunk, ami magyarázható az eltérő képzési profilokkal.

2. táblázat. A kevésbé jó tanulók tervezett iskolai végzettségének eloszlása (%)

	<i>Gimnázium</i>	<i>Szakközépiskola</i>
Érettségi	1,6	7,2
Felsőfokú szakképzés, OKJ	14,2	36,1
BA/Bsc elvégzése	15,0	27,8
MA/Msc elvégzése	47,2	24,7
Doktori fokozat	19,7	2,1
Nincs adat	2,4	2,1

Kíváncsiak voltunk, hogy a felvételizők milyen szempontokat vesznek figyelembe a szakok kiválasztásánál. Egy ötfokú Likert-skálán kértük, hogy értékeljék az általunk megadott döntési szempontokat (3. táblázat). A sorrendet tekintve a két iskolatípusba járók hasonló tényezőket találtak fontosnak vagy kevésbé fontosnak. Mindkét iskolatípusban a saját érdeklődési területet ítélték a legfontosabbnak, valamint a jövőbeni munka-, illetve kereseti lehetőség is magas átlagot ért el, a többi kategóriát illetően megoszlottak a vélemények, azokat inkább közömbösnek ítélték a tanulók. A szakirodalom alapján feltételeztük, hogy a tanulók felvételi döntéseiben leginkább meghatározó a saját érdeklődési területük és a felsőoktatási intézmény presztízse (ebben a kutatásban az egyetemi felvételi rangsort tekintettük a felsőoktatási intézmény presztízisének). Az eredmények csak a hipotézis első felét igazolták, a gimnáziumba járó tanulók bő háromnegyede (77,6 százalék) ítélte nagyon fontosnak a saját érdeklődési területet, a szakközépiskolások több, mint fele (60,6 százalék), ezzel ellentétben az egyetemi rangsor az átlag alapján inkább közömbös volt.

3. táblázat. Jelentkezéskor a tanulók döntéseit befolyásoló szempontok átlaga és szórása

	Gimnázium		Szakközépiskola	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Saját érdeklődési terület	4,79	0,43	4,60	0,65
Szülők véleménye	3,30	0,95	3,49	1,06
Barátok véleménye	2,75	1,02	2,82	1,05
Tanárok véleménye	3,07	1,01	3,12	0,97
Korábbi felvételi ponthatár	3,28	1,12	3,58	1,08
Jövőbeni munkalehetőségek	4,29	0,87	4,41	0,74
Kereseti lehetőségek	4,04	0,95	4,21	0,85
Egyetemi felvételi rangsor	3,29	1,11	3,68	0,84
Felsőoktatási intézmény felszereltsége	3,27	1,00	3,49	0,95
Lakhelytől való távolság	2,87	1,30	3,27	1,25

A döntési szempontokhoz még két további hipotézis kapcsolódik. Az egyik szerint egy tanuló annál inkább támaszkodik a tanára véleményére, minél jobban szeret iskolába járni. Feltételeztük, hogy ha egy tanuló szeret iskolába járni, akkor elképzelhető, hogy ez egy vagy több pedagógus hatására is kialakulhatott, így a diák fontosnak tarthatja tanára(i) véleményét a továbbtanulásnál. Az iskolába járás szeretete és tanárok véleménye között a gimnazisták esetén alacsony, de szignifikáns összefüggést találtunk ($r=0,122$, $p < 0,05$), míg a szakközépiskolában nem szignifikáns az összefüggés a két változó között.

A másik hipotézisünknel összehasonlítottuk az ambiciózusabb és a kevésbé ambiciózus diákokat abból a szempontból, hogy a szakok kiválasztásánál az egyes tényezők mennyire befolyásolják őket a döntésükben. Azokat tekintettük ambiciózusabb tanulónak, akik tudatosabban döntenek és készülnek a jövőjükre, ezért valószínűleg jobb átlaggal is rendelkeznek (négyes vagy annál magasabb), valamint legalább egy tárgyból emelt szintű érettségit tesznek. Ezen jellemzők alapján a gimnazisták körülbelül fele került az ambiciózusabb kategóriába (53,3 százalék), a szakközépiskolásoknál ez az arány alacsonyabb (19,7 százalék). A tudatosság a szakok kiválasztásánál is megjelenhet, fontosnak ítélik a korábbi feltételi ponthatárt, az egyetemi felvételi rangsort, viszont céljaik elérésében kevésbé játszik szerepet a lakhelytől való távolság. A három szempont fontosságáról megoszlottak a vélemények, az eloszlásokat az 4. táblázat tartalmazza. A korábbi felvételi ponthatárt a gimnazisták 37,8 százaléka inkább fontosnak, a szakközépiskolások 40 százaléka nagyon fontosnak ítélte. A többség az egyetemi felvételi rangsort mindkét iskolatípusban közömbösnek vagy inkább fontosnak találta. A lakhelytől való távolságot szintén mindkét iskolatípusban az átlagokat tekintve közömbösnek ítélték.

4. táblázat. A szakok választásánál három szempont fontosságának megoszlása az ambiciózusabb tanulóknál (%)

	Korábbi felvételi ponthatár		Egyetemi felvételi rangsor		Lakhelytől való távolság	
	G	SZ	G	SZ	G	SZ
Nincs adat	–	–	0,5	–	0,5	–
Egyáltalán nem fontos	11,4	12,0	8,6	–	21,6	24,0
Inkább nem fontos	15,7	4,0	9,2	–	18,4	4,0
Közömbös	27,6	20,0	30,8	28,0	29,2	20,0
Inkább fontos	37,8	24,0	40,5	40,0	21,1	28,0
Nagyon fontos	7,6	40,0	10,3	32,0	9,2	24,0

Jelmagyarázat: G: gimnázium; SZ: szakközépiskola

Az ambiciózusabb és kevésbé ambiciózus tanulókat a két iskolatípusban összehasonlítva azt találjuk, hogy a gimnáziumba járók esetében a korábbi ponthatár ($t_1=2,491$, $p<0,05$) és a lakhelytől való távolság ($t_2=1,991$, $p<0,05$) fontosságában van szignifikáns különbség. Az ambiciózus gimnazista tanulók kevésbé tartják fontosnak a korábbi felvételi ponthatárt és a lakhelytől való távolságot a kevésbé ambiciózusokkal szemben. A szakközépiskolásoknál az egyetemi felvételi rangsor fontosságában van jelentős különbség a két tanulócsoporthoz között ($t=-2,600$, $p<0,05$), az ambiciózusok jelentkezésénél ez a szempont nagyobb szerepet játszik a választásban, mint a kevésbé ambiciózusoknál. Lényegében ez a hipotézisünk sem igazolódott, ettől függetlenül az ambiciózusabb tanulók valószínűleg „minden áron” be akarnak jutni a felsőoktatásba.

A szakok kiválasztásánál a döntésben befolyásoló erővel bír az is, hogy a jelentkező az adott szakról milyen információt talál. Vizsgálatunk egyik célja az volt, hogy megismerjük a felvétellel kapcsolatos tájékoztatói szokásokat. A szakirodalom szerint leginkább a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató az, amely orientálja, informálja a tanulókat. Eredményeink szerint a gimnáziumi tanulók fele használja a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztatót. A szakközépiskolások esetében a tanulók 41,1 százaléka használja tájékoztatóra ezt a könyvet, és a két évfolyamon közel azonos, fele-fele arányban. A tájékoztató helyek közül mindkét iskolatípusban a legnépszerűbb a www.felvi.hu. Az utóbbi években vált lehetővé az elektronikus jelentkezés, és emellett számos szolgáltatással rendelkezik a honlap: többek között ki tudja számolni a felvételizőnek, hogy hány pontja lesz, illetve az egyes szakokról is kínál leírásokat. Lehetséges, hogy ezeknek a tulajdonságoknak is köszönhető, hogy a gimnáziumi tanulók 69,4 százaléka, a szakközépiskolások 66,7 százaléka innen tájékoztodik. Kevesebb szerep jut a médiának vagy a szórólapoknak, plakátoknak, ezért érdemes meggondolnunk a tanszékeknek, intézeteknek, hogy beruháznak-e a szórólapok vagy plakátok gyártásába. A hipotézisünkkel ellentétben nemcsak a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató az, amely elsősorban informálja a tanulókat, hanem egyre inkább a www.felvi.hu és kisebb mértékben az adott egyetem honlapja, illetve az egyetemi nyílt napokon is sokan részt vesznek (5. táblázat).

5. táblázat. A tájékozódási helyek megoszlása (%)

	Használja tájékozódásra		Nem használja tájékozódásra	
	G	SZ	G	SZ
Felvi.hu	69,4	66,7	30,6	33,3
Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató	53,2	41,1	46,8	58,9
Egyetemi honlap	48,9	47,8	51,1	52,2
Média	20,2	13,3	79,8	86,7
Szórólapp, plakát	18,7	18,9	81,3	81,1
Egyetemi nyílt nap	43,4	31,1	56,6	68,9

Jelmagyarázat: G: gimnázium; SZ: szakközépiskola

Többségben a 12. évfolyamosok azok, akik használják az általunk megkérdezett tájékozódási helyeket (6. táblázat), ami érthető is, hiszen el kell döntenüök, hogy továbbtanulnak-e a felsőoktatásban, és ha igen, akkor milyen szakot választanak. Már a 11. évfolyamon megkezdődik a tájékozódás bizonyos csatornákon keresztül. Abban azonban erőteljes különbség van, hogy a két évfolyam tanulói milyen tájékozódási forrásokat használnak elsősorban. Mindkét iskolatípusban 12. évfolyamon a jelentős többség részt vesz egyetemi nyílt napokon, melyeken személyes képet alakíthatnak ki leendő intézményükről. A gimnáziumban tanulók a tájékozódási lehetőségek közül többet használnak 12. évfolyamon a 11. évfolyamosokhoz képest, és míg a 11. évfolyamosok a felvételi tájékozódáshoz elsősorban az internetet használják, addig a felsőbb évfolyamon a nyílt nap után az elsődleges tájékozódási forrás a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató. A szakközépiskolában a 11. évfolyamos tanulóknál a médiának és a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztatónak van nagyobb szerepe a tájékozódásban. A 12. évfolyamon az elsődleges információs forrás az egyetemi nyílt nap után a www.felvi.hu, de a többség megnézi az egyetem honlapját, illetve az intézményekről, képzésekről készült szórólappot, plakátot is. Jól látható tehát, hogy a két évfolyam között nem csak abban van különbség, hogy közülük mennyien használják az egyes tájékozódási csatornákat a jelentkezés előtt, de jelentősen különbözik az is, hogy mit tekintenek elsődleges tájékozódási forrásnak.

6. táblázat. A tájékozódási helyek megoszlása a 11. és 12. évfolyamon (%)

	11. évfolyam		12. évfolyam	
	G	SZ	G	SZ
www.felvi.hu	37,4	45,0	62,6	55,0
Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató	35,6	54,1	64,4	45,9
Egyetemi honlap	45,6	46,5	54,4	53,5
Média	51,5	58,3	48,5	41,7
Szórólapp, plakát	44,3	47,1	55,7	52,9
Egyetemi nyílt nap	17,6	35,7	82,4	64,3

Jelmagyarázat: G: gimnázium; SZ: szakközépiskola

Jelentkezés az intézményekbe

A döntést befolyásoló tényezők és a tájékozódási helyek után a konkrét jelentkezési helyekre kérdeztünk rá. A kitöltés során a 11., de még a 12. évfolyamon is nehézségeket okozott a konkrét jelentkezésre (intézmény, szak) vonatkozó kérdések megválaszolása.

A gimnazista tanulók 76 százaléka írt be első helyen intézményt és szakot, a második helyet már csak 55,8 százaléuk tudta kitölteni, a harmadik helyet még kevesebben: 39,4 százaléuk. A szakközépiskolában ez az arány alacsonyabb. A továbbtanulók közül 68,9 százaléuk jelölt meg első helyen egy intézményt és szakot, a második helyet már csak 30 százalék, a harmadik helyet 16,7 százalék töltötte ki. Hipotézisünk szerint a felvételizők kihasználják a Felvételi Jelentkezési Lap előnyeit, átlagosan három helyre jelentkeznek.

A gimnáziumi tanulók egynegyede társadalomtudományi karokat választott első helyen, körülbelül egyharmaduk a műszaki, természettudományi, orvosi karokat jelölte. A szakközépiskolások esetében körülbelül a tanulók egyharmada a társadalomtudomány területéhez tartozó képzésben szeretne részt venni. A második legnépszerűbb kar ezen iskolatípusban a műszaki kar, ezt követi a természettudomány. Körülbelül 10 százaléuk jelölte meg első helyen az orvosi, közgazdaságtudományi és az egyéb kategóriába eső képzéseket (7. táblázat).

Ezeket az eredményeket összehasonlítva az országos jelentkezésekkel (Fábri, 2010) azt látjuk, hogy míg ott a gazdaságtudomány áll az első helyen, ez a gimnáziumi mintánk esetében csupán az ötödik legnépszerűbb választás. A szakközépiskolásoknál ez a képzésfajta az egyik legkevésbé választott karok közé tartozik.

A kitöltési arányt tekintve azonban ebben a feltételezésünkben nem lehetünk biztosak, mert lehetséges, hogy nem döntötték el még, hogy milyen képzést választanak.

A megadott jelentkezéseket csoportosítottuk, hogy milyen karhoz tartozik az intézmény vagy szak, illetve megnéztük, hogy melyek a legnépszerűbb intézmények, és melyik városban szeretnének továbbtanulni a felvételizők. Ezeknél az elemzéseknél az első helyen megjelölt helyet vesszük figyelembe, mert ebből kaphatunk pontosabb képet a jelentkezők irányultságáról. A karok csoportosítását a szakirodalomból vettük át az összevethetőség érdekében (Liskó, 2003; Fábri, 2010).

7. táblázat. Az első helyen megjelölt karok eloszlása

	Gimnázium	Szakközépiskola
Társadalomtudomány (jog, bölcsészet)	25,7	35,6
Természettudomány	11,9	10,0
Orvosi	12,8	3,3
Műszaki kar	11,9	12,2
Közgazdaságtudomány	8,6	2,2
Egyéb	8,9	5,6
Nincs adat	20,2	31,1

A többi kar esetén is eltérés van mintánk és az országos jelentkezések száma között, de az elmondható, hogy a szegedi gimnazisták esetén is ugyanaz az öt legnépszerűbb kar, mint az országos adatok szerint, csupán a népszerűségi sorrendben vannak eltérések.

A jelentkezők száma szerint 2010-ben a legnépszerűbb egyetem, sorrendben: (1) Eötvös Loránd Tudományegyetem, (2) Debreceni Egyetem, (3) Szegedi Tudományegyetem, (4) Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, (5) Budapesti Corvinus Egyetem (HVG, 2010). A legnépszerűbb intézmény a mintánkban szereplő gimnazisták között a Szegedi Tudományegyetem, a tanulók 49,8 százaléka választotta első helyen, a szakközépiskolások szintén hasonló

arányban jelölték meg. A legtöbbet jelölt intézmények között szerepelnek a budapesti egyetemek, bár ezeket kevesebben választották, és főként inkább a gimnazisták jelölték meg első helyen (8. táblázat). A második legnépszerűbb a gimnazista tanulók körében a budapesti egyetemek közül a legtöbbet választott Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, míg a szakközépiskolásoknál az Eötvös Loránd Tudományegyetem. A tanulók a legnépszerűbb intézmények kínálatából választanak szakokat.

Ebből is látszik, hogy a tanulók majdnem fele Szegeden szeretne továbbtanulni, és a gimnazisták esetében csak egynegyedük jelentkezik budapesti felsőoktatási intézménybe, míg vannak, akik külföldi egyetemet részesítenek előnyben. A szakközépiskolában a Szegeden továbbtanulók aránya hasonló, Budapestre csak 7,8 százalékuk jelentkezett, náluk még a külföldi intézmények nem jelennek meg célként (9. táblázat). A minta specifikussága miatt nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a Szegedi Tudományegyetemet mint a legközelebbi és legnagyobb intézményt választotta a megkérdezettek döntő többsége.

8. táblázat. Az első helyen legtöbbet megjelölt intézmények megoszlása.

	<i>Gimnázium</i>	<i>Szakközépiskola</i>
SZTE	49,8	52,2
BME	11,0	2,2
Corvinus	4,9	–
ELTE	3,7	3,3
BGF	1,2	1,1
BMF	0,6	–
Egyéb	8,6	10,0
Nincs adat	20,2	31,1

9. táblázat. Az első helyen megjelölt intézmények területi elhelyezkedésének eloszlása

	<i>Gimnázium</i>	<i>Szakközépiskola</i>
Szeged	49,8	52,2
Budapest	25,1	7,8
Külföld	2,4	–
Kecskemét	0,6	–
Egyéb	1,8	8,9
Nincs adat	20,2	31,1

Jövőre vonatkozó nézetek, elképzelések

A vizsgálat céljainak eléréséhez fontosnak tartottuk feltérképezni a tanulók jövőre vonatkozó nézeteit, elképzeléseit. Az egyik ilyen jövővel kapcsolatos kérdés: Mennyire tartják fontosnak, hogy a későbbiekben egyetemen vagy főiskolán jó eredményt érjenek el? Ezt szintén egy ötfokú Likert-skálán kellett értékelniük a tanulóknak. A gimnazisták 43,4 százaléka inkább fontosnak, 49,8 százalékuk nagyon fontosnak ítélte ezt. A szakközépiskolások is hasonlóan vélekednek, 40 százalékuk inkább fontosnak, 51,1 százalékuk nagyon fontosnak tartotta, hogy a későbbiekben is jó eredményt nyújtsanak. Mindkét iskolatípusban a tanulók körülbelül 90 százaléka szeretne a felsőoktatásban is magas szintű teljesítményt elérni.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a tanulók miként képzelik el az ideális egyetemet, és mit várnak a jövőben megszerezhető diplomájuktól. Az ideális egyetemmel és jövőbeli diplomával foglalkozó kérdéseknél az általunk megadott szempontokat szintén ötfokú Likert-skálán kellett értékelniük a tanulóknak, attól függően, hogy számukra mennyire fontos az adott kategória. Az ideális egyetemmel kapcsolatos szempontokat a 10. táblázat szemlélteti.

10. táblázat. Az ideális egyetemmel kapcsolatos elképzelések, az egyes szempontok átlaga és szórása

	Gimnázium		Szakközépiskola	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Jól képzett tanárok	4,74	0,55	4,72	0,68
Ösztöndíj, pályázati lehetőségek	4,21	1,29	3,93	1,48
Korszerű technikai eszközök	4,13	0,70	4,09	0,75
Közösségi programok	4,05	0,921	3,98	1,02
Otthonos hangulat	3,93	0,91	3,98	1,04
Barátságos, modern épület	3,81	0,86	3,94	0,94
Kollégiumi ellátás	3,24	1,33	3,20	1,37

Körülbelül a gimnazista tanulók fele értékelte inkább fontosnak a barátságos, modern épületet, a korszerű technikai eszközöket, az otthonos hangulatot, a közösségi programok meglétét. A szakközépiskolásoknál a tanulók fele szintén hasonló jellemzőket talált inkább fontosnak. A gimnáziumba járók 77,7 százalékának nagyon fontos, hogy az ideális egyetemen jól képzett tanárok tanítsanak. A szakközépiskolások hasonlóan vélekedtek, 78,9 százalékuk szintén nagyon fontosnak ítélte ezt a jellemzőt. Az ösztöndíjakat, pályázati lehetőségeket a gimnazisták 54,7 százaléka ítélte nagyon fontosnak, a szakközépiskolások 44,4 százaléka tartotta fontosnak – bár ennél a jellemzőnél nagy volt a szórás, a vélemények megoszlottak. A két iskolatípusba járók elképzeléseiben hasonlóan jelenik meg az ideális egyetem: felkészült tanárok oktatnak, lehetőség nyílik ösztöndíjra és pályázatokra, és közösségi programok széles köre várja az egyetemistákat. A legkevésbé fontos szempont a gimnazisták és a szakközépiskolások számára a kollégiumi ellátás, ezt átlagban közömbösnek ítélték a tanulók. Ennek hátterében az állhat, hogy a Szegeden tanulók valószínűleg a városban vagy a közelében lagnak, így erre a szolgáltatásra nincs szükségük. A Szegedre jelentkezők többsége ítélte ezt a szempontot kevésbé fontosnak vagy közömbösnek, viszont akik más városokba jelentkeznek, inkább fontosnak tartják, mert valószínűleg szükségük lesz kollégiumi ellátásra (11. táblázat).

11. táblázat. A kollégiumi ellátás fontosságának eloszlása a jelentkezés helyét figyelembe véve

	egyéb	Szeged
egyáltalán nem fontos	8,7	21,0
inkább nem fontos	6,3	11,9
közömbös	22,7	29,5
inkább fontos	38,2	22,4
nagyon fontos	22,2	14,3
nincs adat	1,9	1,0

A diplomával kapcsolatos elvárások szempontjai esetében (12. táblázat) 4 körüliek az átlagok, viszont a szórások magasak, tehát az egyes jellemzőket eltérően ítélték meg a tanulók. A diákok a diplomájuktól elvárják, hogy számos elhelyezkedési lehetőséget és ezzel együtt jó keresetet és karrierlehetőséget is nyújtson számukra. A megszerzett diploma legyen értékálló, adjon minőségi tudást és általános műveltséget. A hazai és a nemzetközi elismertség a többi szemponthoz képest kevésbé hangsúlyosan jelenik meg, de azért a tanulók mindkét iskolatípusban inkább fontosnak tartják ezt az elvárást.

12. táblázat. A diplomával kapcsolatos elvárások szempontjainak átlaga és szórása

	Gimnázium		Szakközépiskola	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Számos elhelyezkedési lehetőség	4,58	0,67	4,49	0,89
Diploma mögötti tudás	4,57	0,72	4,48	0,79
Jó kereseti lehetőség	4,43	0,76	4,40	0,74
Értékállóság	4,43	0,75	4,38	0,80
Karrierlehetősége	4,39	0,78	4,39	0,83
Általános műveltség	4,31	0,85	4,39	0,80
Hazai és nemzetközi elismertség	4,21	0,88	3,99	0,98

A jelentkezést befolyásoló háttértényezők

1. A döntést befolyásoló tényezők közti kapcsolat

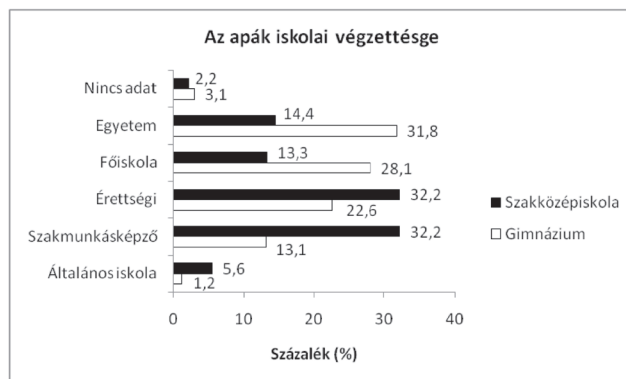
Gábor és Szemerszkihez (2006) hasonlóan az intézményválasztás szempontjait faktoranalízissel csoportokba soroltuk iskolatípusok szerint. A gimnázium esetében a négy faktor közül az elsőbe azok a tényezők kerültek, amelyek a jövőbeni munka- és kereseti lehetőségekre és korábbi jelentkezésekre vonatkoznak. A második csoportba a szülők, a tanárok és a barátok véleményének fontossága került, a harmadikba azok a tényezők, melyek az intézmény presztízsére vonatkoznak. A lakhelytől való távolság és a saját érdeklődési terület a negyedik faktorba került. Így Gábor és Szemerszki (2006) négy faktorához képest hasonló számú faktort kaptunk, bár a kutatók több változót vontak be az elemzésbe. Hasonlóság a két eredmény között az is, hogy a szülők, tanárok és barátok véleménye, illetve az intézmény presztízsére vonatkozó egy faktorba kerültek.

A szakközépiskola esetében három faktor alakult ki. Az elsőbe a szülők, tanárok, barátok véleménye, a lakhelytől való távolság és az intézmény felszereltsége került. A második faktor a jövőbeni munkával kapcsolatos elvárásokat jelölő változókat tartalmazza. A saját érdeklődési terület, a korábbi felvételi ponthatár és az intézmény helye a rangsorban került a harmadik faktorban. A döntést befolyásoló változók közül az első faktorba kerültek az érzelmekre ható tényezők, a másodikba a jövőbeni lehetőséggel, a harmadikba a konkrét jelentkezéssel kapcsolatos befolyásoló erők. A gimnazistákhoz képest a szakközépiskolásokat mások véleménye jobban befolyásolja a szakok választásánál, akárcsak a lakhelytől való távolság, amely a gimnázium esetében a negyedik faktorba került. Vizsgálatunk alapján a két iskolatípust összehasonlítva elmondhatjuk, hogy a gimnáziumba járók számára a jövőbeni munka, a megélhetés játssza a legnagyobb szerepet a szak választásában, míg a szakközépiskolások inkább érzelmi alapon döntenek.

2 A háttérváltozók magyarázó ereje

Feltételeztük, hogy a tanulók továbbtanulási elképzelései összefüggnek a szülők iskolai végzettségével. A gimnáziumba járók esetében az apa és az anya iskolai végzettségével gyengén, de szignifikánsan összefügg a tervezett iskolai végzettség ($r_{\text{apa}}=0,173$ és $r_{\text{anya}}=0,150$), a szakközépiskolásoknál nem találtunk ilyen kapcsolatot a változók között. Ez a hipotézisünk is csak részben igazolódott, csak a gimnazistáknál van összefüggés, de ott sem szoros.

A szakirodalom szerint a gimnazisták szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek a szakközépiskolásokéihoz képest. Mivel a tervezett iskolai végzettség mintánk esetén szorosabban összefügg az apák iskolai végzettségével, ezért mi is az apák iskolai végzettségének eloszlását néztük meg iskolatípusonként (3. ábra). A gimnazistáknál az apák 82,5 százaléká rendelkezik érettségivel vagy annál magasabb iskolai végzettséggel, a szakközépiskolásoknál ez 59,9 százalék. Ez a különbség már jelentősnek mondható. Míg a gimnáziumba járók édesapja főként egyetemi végzettséggel rendelkezik, addig a szakközépiskolásoké érettségivel.



3. ábra. Az apák iskolai végzettségének eloszlása iskolatípusonként

Lannert (2003) vizsgálatához hasonlóan regressziós elemzést végeztünk arra vonatkozóan, hogy milyen tényezők befolyásolhatják a tervezett iskolai végzettséget. A bevont változók és a tervezett iskolai végzettség közötti összefüggéseket a 13. táblázat tartalmazza. A változókkal alacsony mértékben, de szignifikánsan korrelál a tervezett iskolai végzettség. A megmagyarázott variancia (14. táblázat) is alacsony értéket (10,4 százalék) mutat, azaz az általunk bevont változók kevésbé magyarázzák azt, hogy mi befolyásolja a mintánkban szereplő tanulók döntéseit a tervezett iskolai végzettséggel kapcsolatban.

13. táblázat. A tervezett iskolai végzettség és néhány változó közötti összefüggés

	Tervezett iskolai végzettség
Irodalom jegy	0,131
Nyelvtan jegy	0,171
Matekjegy	0,244
Átlag	0,137
Apa legmagasabb iskolai végzettsége	0,221
Anya legmagasabb iskolai végzettsége	0,184

14. táblázat. A változók megmagyarázott varianciája

	$r^2\beta$
Irodalom jegy	(-0,44)
Nyelvtan jegy	(1,85)
Matekjegy	4,58
Átlag	(0,06)
Apa legmagasabb iskolai végzettsége	3,40
Anya legmagasabb iskolai végzettsége	(0,93)

Az előző regressziós elemzésből kiindulva kialakítottunk egy három változóból álló modellt. Az elemzésbe bevontuk az apa legmagasabb iskolai végzettségét, mert az előző modellben is szignifikáns magyarázó erővel bírt. Az „ambiciózus tanuló” kategória több változót is magába foglal, így az átlagot is, ebből a megfontolásból kihagytuk a modellből a jegyeket. Az, hogy egy tanuló mennyire szeret iskolába járni, meghatározhatja, hogy a későbbiekben milyen magas iskolai végzettséget szeretne. Ezek a változók a tervezett iskolai végzettség varianciájának 13 százalékát magyarázzák (16. táblázat). Az iskolába járás szeretetének hatása nem szignifikáns, a másik két változóé viszont igen. A modelltől kiderül, hogy a legnagyobb magyarázó erővel az bír, ha egy tanuló ambiciózus, vagyis minél inkább ambiciózus a diák, annál inkább valószínű, hogy magasabb iskolai végzettséget tervez elérni.

15. táblázat. A tervezett iskolai végzettség összefüggése néhány változóval

	Tervezett iskolai végzettség
Apa legmagasabb iskolai végzettsége	0,22
Mennyire ambiciózus a tanuló?	0,31
Mennyire szeret iskolába járni?	0,15

16. táblázat. A változók megmagyarázott varianciája II.

	$r^2\beta$
Apa legmagasabb iskolai végzettsége	3,61
Mennyire ambiciózus a tanuló?	8,32
Mennyire szeret iskolába járni?	(1,08)

Összefoglalás

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy milyen tényezők befolyásolják a középiskolások továbbtanulási szándékaikat, illetve milyen elképzeléseik, elvárásaik vannak a felsőoktatással kapcsolatban. Elsősorban a gimnazistákra koncentráltunk, hiszen a felsőoktatásba bekerülők nagyobb részét ők alkotják, de viszonyításképp szakközépiskolásokat is megkérdeztünk a témában.

A szakok megjelölésénél a saját érdeklődésük befolyásolja leginkább a tanulói döntéseket. 11. és 12. évfolyamon a tájékozódás elsődleges forrása eltérő: míg a fiatalabbak inkább az internetet használják, hogy további információhoz jussanak, addig a végzősök több tömegkommunikációs csatornát is igénybe vesznek, de számukra is az internet, a www.felvi.hu és a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató az, ami elsődleges információforrásként megjelenik. A 12. évfolyamos tanulók többsége egyetemi nyílt napon is részt

vesz, ami alsóbb évfolyamokon csak kismértékben jellemző, tehát leginkább közvetlenül a jelentkezés előtt ismerkednek meg személyesen is választott intézményeikkel.

Sok esetben gondot okozott a tanulóknak pontos jelentkezésük ismertetése, különösen 11. évfolyamon, ami azt mutatja, hogy a döntések konkretizálását sokan a legvégsőkig kitolják, valamint utalhat arra is, hogy a lehető legtovább halogatják a részletes tájékozódást a kínálatot illetően. A tanulók lakóhelyükhöz közeli intézményeket választanak, a mintában szereplő diákok a Szegedi Tudományegyetem egyes karain induló képzéseket jelölték meg első helyen. A szakirodalom alapján (*Liskó, 2003; Fábri, 2009*) mi is megnéztük, melyek voltak a legnépszerűbb karok. Az országos jelentkezésekhez hasonlóan a szegedi gimnazisták között is a legnépszerűbbek a társadalomtudományi (jog, bölcsészet), közgazdaságtudományi és műszaki karon lévő szakok, ezeket a képzéseket jelölik meg első helyen.

A gimnazista diákok többségének előzetes célja, hogy mesterszintű diplomát szerezzen, de voltak olyanok is, akik a doktori fokozatig szeretnének eljutni. A szakközépiskolások többsége valamilyen felsőfokú szakképzést, illetve BA diplomát szeretne megszerezni. A tanuló jövőbeli tervekről való elképzelése alacsonyan, de szignifikánsan függ össze a szülők iskolai végzettségével. Az alacsony összefüggés magyarázata lehet Mare (1981, idézi *Lannert, 2003b*) szerint, hogy a magasabb tanulmányokat folytató tanulók már egy erősen szelektált csoport, ezért a család hatása is nehezen érhető tetten.

Az ideális egyetemet a megkérdezett tanulók szerint jól képzett, felkészült oktatók, több ösztöndíj- és pályázati lehetőség, közösségi programok jellemzik. A jövőben megszerezhető diplomával szemben magas elvárásokat támasztottak.

Tanulmányunk célja az volt, hogy képet kapjunk a szegedi gimnazisták továbbtanulási szokásairól, ezeket összevessük a helyi szakközépiskolások szokásaival, valamint országos és nemzetközi vizsgálatokkal. Alapvető különbségek nem mutatkoztak az országos mintával történő összevetés során, az apró eltérések a minta specifikusságából adódóan jelentek meg.

Az iskolában eltöltött idő meghosszabbodása, a magasabb iskolai végzettséget igénylő munkák elszaporodása, a felsőoktatás és a munkaerőpiac egyre szorosabb együttműködésének igénye még fontosabbá tette a pályaválasztás kérdésével való foglalkozást, a pályaaorientációs szokások felmérését, figyelembe vételét (*Imre, 2010*). Nem elég csupán az egyik vagy másik oldal igényét figyelembe venni, szükséges a tanulói és munkaerőpiaci igényeket is felmérni, és igyekezni ezeket összehangolni a sikeres és hatékony együttműködés jegyében.

Irodalomjegyzék

- Fábrí György és Roberts Éva (2004): Motivációk a továbbtanulásban. In: uők (szerk.): *Egyetemek a mérlegen*. OFI, Budapest. 40–51.
- Fábrí István (2009): A hazai felsőoktatás legnépszerűbb szakjai 2009-ben. A felsőoktatási jelentkezés tendenciái. *Felsőoktatási Műhely*, 3. 2. sz. 59–72.
- Gábor Kálmán és Szemerszki Marianna (2006): BSc-hallgatók 2005/2006. In: Gábor Kálmán (szerk.): *A kétciklusú képzés kezdetei*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. 41–84.
- HVG (2010): *Diploma 2011 különszám*. HVG Online Zrt., Budapest.
- Imre Anna és Györgyi Zoltán (2006): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 134–195.
- Lannert Judit (2003a): A középiskolák közötti különbségek a felvételik tükrében és az erre ható tényezők. *Educatio*, 11. 2. sz. 187–208.
- Lannert Judit (2003b): A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága. In: uő (szerk.): *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Liskó Ilona (2003): Továbbtanulási ambíciók és esélyek. *Educatio*, 11. 2. sz. 225–235.
- Madarász Tibor és Takács Tamara (2005): A debreceni középiskolások továbbtanulási tervei. In: Pusztai Gabriella (szerk.): *Régió és Oktatás, Európai dimenzióban*. Doktoranduszok Kiss Árpád Egyesülete, Debrecen.
- OECD (2010): *Highlights from Education at a Glance 2010*. OECD, Paris. 2010. október 24-i megtekintés, <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/fulltext/9610061e.pdf?expires=1287915248&id=0000&accname=guest&checksum=E01F7F859EF856CBE7D8A13351A4796E>
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, 8. 1. sz. 79–94.
- Sz. n. (2009): A jelentkezők 74 százaléka felvételt nyert felsőoktatásba. 2010. május 3-i megtekintés, Felvi.hu. http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/jelentkezo_k_es_felvettek/gyorselemzes2_felvettek?itemNo=1
- Takács Viola (2000): A szülők iskolai végzettsége és gyermekeik iskolázási terve. *Iskolakultúra*, 10. 8. sz., 14–33.

A zenei képességek és a zenei műveltség kutatása

Az ének- és a hangszerjáték a jellemre gyakorolt jótékony hatásának köszönhetően már az ókori iskolákban is jelentős szerephez jutott. Az utóbbi évtizedek képességvizsgálatai, neuropszichológiai kutatásai pedig egyértelműen rámutattak a zenei készségek fontosságára, amelyek fejlesztése nem csupán a személyiség egészére, de más diszciplínákhoz köthető készségekre és képességekre is kedvezően hat.

A zenei transzferhatások pozitív jellege vitathatatlan, s az sem véletlen egybeesés, hogy a PISA felmérésekben vezető országok szinte kivétel nélkül nagy figyelmet szentelnek az aktív művészetoktatás tudományos háttérének biztosítására. Mindennek ellenére az ének-zene oktatás a legtöbb európai közoktatási intézményben fokozatosan háttérbe szorult a 20. század során. Az ének-zene oktatáspolitikai megítélésében máig szerepet játszik az a nézet, miszerint értékelése teljes mértékben szubjektív, s a standardizált mérések hiánya tovább nehezíti tudományos értékének megbecsülését. Azokban az országokban, ahol a közoktatásban nagyobb szerepet kapnak a mérések, a rendszeres felmérésekben nem szereplő műveltségterületek még jobban háttérbe szorulnak. A zenei nevelés rangjának javításához, szerepének helyreállításához nagymértékben hozzájárulhat az értékelési problémák megoldása. A zenei képességek fejlesztésére nagy hatással van az értékelés minősége és gyakorisága, s ehhez szükséges az ének-zenei felmérések tartalmi kereteinek részletes kidolgozása. A mérési eredmények ugyanakkor támpontot biztosítanak a zenei nevelés tudományosan megalapozott fejlesztéséhez.

Pedagógiai szempontból a zene fogalmának meghatározását sokfelől megközelíthetjük. Követhetjük azt a más műveltségi területeken már alkalmazott megoldást, amely pszichológiai, társadalmi-kulturális és szaktudományi-tantervi aspektusokat különböztet meg (Csapó, 2004, 2008; a matematikában például: Csikos és Csapó, 2011). A zenével kapcsolatban az első csoportba sorolhatjuk többek között a hangok fizikai tulajdonságainak érzékelésével, észlelésével, az akusztikus információk feldolgozásával kapcsolatos pszichológiai folyamatokat, a másodikba a zenével, mint kulturális jelenséggel kapcsolatos kérdéseket, a harmadikba pedig a zene tanulásának, tanításának szempontjait kiemelő megközelítést.

Az akusztika a zene fizikai paramétereiből kiindulva a levegő tovaterjedő rezgéseinek rendszerét, a pszichoakusztika ezen rezgések agyi leképeződését tekinti a zene alapvető jellemzőjének. A német fizikus, filozófus, biológus Küppers szerint a zene az akusztikai információ egyik formája. Ez azonban pragmatikus információ, amelynek lényege, hogy a „küldő” mintája a „fogadóban” speciális változást idéz elő az interakció során (Küppers, 1990). A zenei percepcióban tehát nem maga az információ játszik meghatározó szerepet, hanem az a neurális válaszminta, amely létrejön a „fogadóban”.

A 20. század folyamán a humánológia tudósai gyakran foglalkoztak a zene kialakulásával, jelentőségével, s magával a zene céljával. Bár álláspontjaik meglehetősen

változatosak, abban általában egyetértenek, hogy a nyelvhez hasonlóan a zene is csupán az emberre jellemző tevékenység, amelynek megdöbbentő számú kultúra-specifikus formája létezik, s meghatározása is a kor, valamint a kultúra függvényében folyamatosan változik. Irving Godt (2005, 85. o.) így fogalmaz: „A zene – egy adott kultúrában – az, amire az emberek azt mondják, hogy az”. Az elmúlt évtizedek európai és amerikai kutatói definícióikban elsősorban a zene humán-kommunikációs jellegét és időbeliségét hangsúlyozták.

Láthatjuk, hogy milyen lényeges a zene esztétikai, információhordozó, kultúraspecifikus jellege, azonban a zeneoktatás leglényegesebb aspektusa a személyiségre, a készségek és képességek fejlődésére gyakorolt hatása. A zene elősegíti a kognitív, az affektív és a pszichomotoros fejlődést, a korai zenei élmények kihatnak az egész életre (Florh és Persellin, 2011).

Az iskolákban elsajátítandó műveltség szisztematikus tervezésének eljárásai az utóbbi évszázadban alakultak ki, s elsődleges forrásuk a tudományok és művészetek által összegyűjtött, rendszerezett és kanonizált tudás (Csapó, 2008). A zenei műveltség meghatározására elsősorban azért van szükség, mert napjaink gondolkodásmódja a nem tantárgyak szerinti, hanem tudásstruktúrák mentén történő ismeretszerzés fontosságát hangsúlyozza. A műveltség fogalmára a hazai zenepedagógiai életben azonban még nem alakult ki általánosan ismert definíció (Dohány, 2010). Rousseau (1762, idézi Hargreaves, 1986/2001) szerint a zenei műveltség fő előreljelzője az intuitív zenei élmény.

A zene fogalmához a történelem során elsősorban az alkotói és előadói tevékenységformák társultak, korunk zeneoktatásában azonban egyre meghatározóbbá válik a zenei befogadás, az aktív zenehallgatás, egyszerűen az értő és érző közönség nevelése. Reimer (1989) alapján a zenei műveltséget alapvetően a következő komponensekkel definiálhatjuk: a zenetörténeti stílusok megértése, az előadásra és a kompozícióra vonatkozó kritikai és esztétikai ítéletalkotás. A nevelési folyamatra vonatkozóan deklarált műveltségi összetevők elsődleges célja, hogy a tanulók zenei élményeit gazdagítsa, azok színvonalát növelje (Reimer, 1989). A műveltség ebben a kontextusban olyan hasznosítható készségek, képességek és ismeretek csoportját jelöli, amelyek az iskola világán túlmutatva is hatékonyan bizonyulnak. Az iskola és a műveltség folyamatos egymásra hatása a műveltség megszerzésének szocializációs folyamata. Megállapíthatjuk, hogy a zenei műveltség alapja és előfeltétele a zenei készségek és képességek fejlesztése.

Tanulmányunkban a magyar közoktatás ének-zenei hagyományait és tantervi adottságait, az ének-zenei nevelés külső céljait és a zenei gondolkodás fejlődéslélektani aspektusait mutatjuk be a 7–12 éves korosztályra vonatkoztatva.

Történeti áttekintés

Magyarországon az ének-zene oktatás fontosságára elsőként Bezerédi István hívta fel a figyelmet, az 1840-es népiskolai törvénytervezet 38. paragrafusában, amikor a 6–12 éves fiúkra és 6–10 éves lányokra vonatkozó népoktatási tantárgyak között megjelölte az „Éneklés”-t. Az ének-zene oktatásának tervezete az 1868/XXXVIII. törvénycikk által emelkedett jogerőre, amely a községi elemi népiskolák 13 kötelező tárgya közt 12. helyen az éneket nevezi meg. A törvénycikk alapján 1869-ben megjelent tanterv egy énekórát írt elő hetente. A kidolgozásra került tankönyvekben erős német befolyás figyelhető meg, és már az oktatás legalsóbb fokain is a teoretikus megközelítést helyezték előtérbe. Az 1925. évi tanterv a magyar énekoktatás elsődleges céljaként már a magyar dalok és énekek elsajátítását és megkedveltetését, a vallásos és hazafias érzület ápolását nevezte meg. Az első három osztályban heti fél órában, a negyedik, ötödik és hatodik osztályban heti két órában határozták meg az énekórák számát. A tananyag középpontjában az éneklés

és a daltanulás állt, a zenei készségkomponensek célzott fejlesztése és a hallásképzés háttérbe szorult. Az 1925-ös tanterv ének tantárgyra vonatkozó legnagyobb erénye, hogy a népdal éneklését emeli ki, és azt a gyermekek korosztályának megfelelő fokozatok szerint rendezti el (Szabó, 1993). Az 1950-es, 1956-os és 1962-es ének tantervek elsődleges célja a „szocialista jellem formálása”. Ennek szellemében a tankönyvekben helyet kaptak a Szovjetunió és a „munkásosztály harcos dalai”, az úttörő- és tömegdalok. A magyar népdalok szinte groteszk átíratban jelentek meg: kihagytak, illetve átírtak szövegükben minden olyan kifejezést, amely a társadalmi különbségekre vagy az egyházra utalt, netán csúfolódó, gúnyos vagy éppen szomorú hangvételű lett volna. A heti énekorák számát kétfőre emelték, azonban 1956-tól az első osztályban már csak heti egy órát írtak elő (Szabó, 1993), amely a zenepedagógusok éles bírálatát vonta maga után (Kodály, 1956).

A magyar közoktatásban az ének-zene tagozatú iskolák működése az oktatásügyi miniszter 75/1956 (O.K.18) O. K. számú utasítása értelmében emelkedett jogerőre (Szabó, 1993), s számuk egyre nagyobb ütemben növekedett. Az 1959/1960-as tanévben 50, ének-zene tagozatos osztállyal működő általános iskola volt Magyarországon. Tíz évvel később, az 1969/1970-es tanévre ez a szám már 120. A két-háromszoros túljelentkezésnek köszönhetően Kodály „Legyen a zene mindenkié!” elve alapjaiban rendült meg. A zenei nevelés tagozatos és általános tantervű oktatási színvonala, a tanárok képzettségi szintje teljesen elkülönült. Míg az ének-zenei általános iskolákban már alsó tagozaton is szaktanárok tanítottak, a tanítóképzésben a zenei képzés egyre kisebb szerepet kapott. A demokratikus képzés visszaállításának egyik lehetséges és járható útvonala az objektív, diagnosztikus mérések bevezetése, amelyek a tanárokat és a tanítókat egyaránt informálják a gyerekek elvárható teljesítményhez viszonyított eredményeiről, valamint az esetleges hiányosságokról.

Ha a 20. századi énekközpontokra tekintünk vissza, nem téveszthetjük szem elől Kodály Zoltán és Ádám Jenő érdemeit, amelyek nem csupán hazánkban, de külföldön is nagy hatást gyakoroltak az énekpedagógiára. A Kodály-módszerként híressé vált énekpedagógiát bemutató jelentős mennyiségű szakirodalomra tekintettel részletezésére nem térünk ki.

A reformtantervnek is nevezett 1978-as tanterv sok tekintetben előrelépést jelentett a tanítás egészére nézve, hiszen világos tantervi célokat és követelményeket fogalmazott meg, amelyek minden iskolára egyaránt érvényesek voltak. Az ének-zene tantárgy tantervi útmutatójában az elsődleges cél már a „világ esztétikai birtokbavétele lehetőségeinek megalapozása a zene sajátos eszközeivel” (Laczó és Szabó, 1978), ugyanakkor hangsúlyozzák a zene emberközpontú aspektusait is. Az 1997-ben, 2003-ban és 2007-ben kiadott nemzeti alaptantervek több teret biztosítanak az iskolai autonómiának, több éves intervallumokban fogalmazzák meg a tanítási célokat. A kulcskompetenciák között helyet kap az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség. Az ének-zene tantervében a harmonikus személyiség, az ízlésformálás és az ítéletképeség kerül a középpontba, mindez a megértés, a befogadás és a reprodukálás által.

A deklarált tanterv mellett döntő szerep jut az implementált és a megvalósult tantervnek. A tudástartalmak közvetítésében a tanári nézetek, a tantárgyi attitűd és tudás, valamint a szakmai identitás a meghatározó. A hatékony tanári munkát segítheti a tantervi célok precíz leírása taxonómiák, standardok és tartalmi keretek formájában.

Taxonómiák, framework-ök

A tantervi célok precíz leírására való törekvés az 1950-es évekig vezethető vissza. Az 1956-ban Bloom és munkatársai által kidolgozott eredeti taxonómiát számos tudományágban hasznosították első megjelenése óta, a zene azonban nincs köztük. „A taxonómia lényegében egy szerkezeti váz, amely megmutatja, hogy hogyan lehet bizonyos dolgo-

kat – esetünkben az elsajátítandó tudást – elrendezni, rendszerbe foglalni, osztályozni” (Csíkos és Csapó, 2011, 144. o.).

A zeneoktatási célok taxonómiájának szükségessége csupán az utóbbi évtizedben merült fel, az ilyen irányú kutatások máig csekély számúak, s mindeddig nem készült a témában általánosan elismert, illetve alkalmazott rendszer. Bloom taxonómiájának zeneoktatásban való hasznosítási lehetőségeit Wendell Hanna vizsgálta a San Francisco-i Egyetemen, 2007-ben. Megállapítása szerint a zeneoktatásban a procedurális tudás szerepe a legmeghatározóbb. A Lorin W. Anderson és David R. Krathwohl által revidált Bloom-taxonómia (Krathwohl, 2002) lehetőséget ad ennek leírására. Hanna kiemeli a zenei metakogníció szerepét is, amely elsősorban az énekes vagy hangszeres interpretációban meghatározó jellemző. Az új Bloom-taxonómia zenei területre való alkalmazását még inkább segíti, hogy a kognitív komplexitás legmagasabb szintjén a kreativitást nevezi meg. A kreatív zenei gondolkodás kialakításához elsősorban az alapvető zenei képességek és készségek fejlesztése és segítése szükséges.

A mérőeszközök megalkotásának első lépése a framework-ök, azaz tartalmi keretek létrehozása. A tartalmi keretek viszonylag kis mértékben lehetők fel önállóan a szakirodalomban, legtöbbször az egységes oktatási követelményeket deklaráló standardok elméleti háttérét biztosítják, s azt mutatják be, mit lehet, mit érdemes felmérni

(Csíkos és Csapó, 2011). Schulman az 1980-as években fogalmazta meg álláspontját, miszerint az ismeret-készség jellegű tantárgyak oktatásában a hiányzó láncszem egy szerveződést modellező framework, amely oly módon rendszerezi az oktatási elemeket, hogy egyúttal reflektál az osztályon belüli alkalmazhatóságukra is (Schulman, 1986, 1987, idézi Millican, 2008).

A zenei képességek kutatása

A zenei képességek neuropszichológiai háttere

A korábban általánosan elterjedt vélekedéssel ellentétben – miszerint a zene a jobb agyféltekéhez köthető, csakúgy, mint az érzelmek – az elmúlt két évtized vizsgálatai bizonyították, hogy a zenei képességek a jobb és a bal agyfélteke több területéhez kapcsolódnak. Az, hogy mely területek aktivizálódnak, két tényezőtől függ, az akusztikus inger jellemzőitől, valamint az egyén sajátosságaitól. Az agyi aktivitást rendkívüli mértékben befolyásolja az egyén tanulási tapasztalata. Mivel a képzett zenészek tudatosabban viszonyulnak a zenéhez, ezért náluk gyakran a bal agyfélteke végez el olyan feladatokat, amelyek az amatőröknél a jobb agyféltekében zajlanak (Altenmüller és Gruhn, 2002).

Az emberi agy nem statikus, hanem folytonosan alakul, fejlődik, ennek köszönhetően képes a környezethez alkalmazkodni. A plaszticitás az első három életév során a legnagyobb mértékű, ezért az ekkor kapott ingerek nagy befolyással bírnak valamennyi képesség további alakulására. Bár a zenepedagógia is célként kell megnevezze a korai

A procedurális zenei ismeretek készségközpontúak, és esetükben szoros kölcsönhatást figyelhetünk meg a kognitív és pszichomotoros területek között. Az új taxonómia az összegzett procedurális ismereteknek köszönhetően képes indirekt módon reflektálni a pszichomotoros képességekre és készségekre, amelyek kiemelkedően fontos szerepet töltenek be mind az instrumentális, mind a vokális zene megszólaltatásában.

életkorban történő képességfejlesztést, fontos a mértéktartás, hiszen a túlterhelés, illetve a túlingerlés pszichológiai károsodáshoz vezethet (*Turmezeyné*, 2010). A kisgyermekek egyszerre csupán limitált mennyiségű információt képesek feldolgozni. Ahhoz, hogy a beérkező információ mennyiségét csökkentsék, különböző stratégiákat használnak. Így az első alkalommal hallott dallam sem fogható fel teljes egészében. Az életkor előrehaladtával a percepciók stratégiák azonban egyre eredményesebbekké válnak.

A zenei aspektusú neuropszichológiai kutatások száma az utóbbi évtizedben növekvő tendenciát mutatott, azonban Schlaug és munkatársai már az 1990-es években kimutatták, hogy hét éves kor alatt az aktív hangszerjáték változásokat idéz elő az agy fizikai fejlődésében (*Schlaug, Janke, Huang, Staiger és Steinmetz*, 1995). Az elmúlt években számos olyan tanulmány született, amely az agy morfológiai változásait vizsgálja a zenei tapasztalatok függvényében (*Gaser és Schlaug*, 2003; *Johnson*, 2010; *Norton, Winner, Cronin, Overy, Lee és Schlaug*, 2005).

A zenei tesztelés a zenepszichológia egyik legnagyobb független része, amelynek Hargreaves (1986/2001) három fő területét különíti el. A zenei képesség és adottság tesztek készségközpontú feladatai előzetes zenei ismeretekre és tapasztalatokra való tekintet nélkül méri a gyermekeket. A legismertebb általános iskolás korosztályra is alkalmazható tesztek Seashore zenei tehetségvizsgáló tesztjei (1919, 1960), a Kwalwasser–Dykema-féle zenei teszt (1930), Wing standard zenei intelligencia tesztje (1961) és Gordon az iskola előtt álló és a kisiskolás korú gyermekek életkor szerint következetesen differenciált tesztjei (*Audie*, 1989; *Primary Measures of Music Audiation, PMMA*, 1979; *Intermediate Measures of Music Audiation*, 1989).

A zenei teljesítménytesztek segítségével mérhető többek közt az egyéni zenei ismeretanyag, az előadói kompetencia vagy a zeneelmélet elsajátítása. Példaként említhetjük meg Aliferis, Colwell, és Gordon tesztjeit. A harmadik csoportba az attitűd tesztek tartoznak, amelyek vizsgálhatják az alanyok zenei érdeklődését, mint Gaston 1958-ban készített muzikalitás tesztje, vagy lehetnek úgynevezett preferencia tesztek. Füller (1974) egy negyedik csoportot is elkülönít, amelyeket énekes vagy hangszeres teszteknek nevez. Hargreaves és Füller felsorolását mi a diagnosztikus tesztekkel egészítjük ki, amelyeket a formatív értékelési eljárások közé sorolunk. Célja, hogy a mérés során kapott információkat a gyermekek segítő fejlesztésére, a pedagógiai munka és az oktatási rendszer objektív értékelésére lehessen felhasználni. A diagnosztikus tesztek azt elemzik, hogy hol tart az egyes tanulók fejlődése bizonyos viszonyítási pontokhoz képest (*Csikos és Csapó*, 2011). Az ilyen jellegű mérőeszközök tudományos pontossággal kifejlesztett tartalmi keretekre épülnek, és az oktatási folyamatban betöltött meghatározó szerepük ritka hazai alkalmazásuk ellenére is alapvető fontosságú. „A pedagógiai rendszerek fejlődésének egyik kulcsa, hogy különböző szintű szabályozási köreikben mind gyakoribb, pontosabb és részletesebb visszacsatoló mechanizmusok jelennek meg” (*Csikos és Csapó*, 2011).

A korábbi papíralapú mérőeszközök gyakori, formatív vagy diagnosztikus célú használata a szélesebb körű iskolai gyakorlatban kivitelezhetetlennek bizonyult, korunkban azonban lehetőség nyílik a mindenki számára hozzáférhető online eszközök hasznosítására a pedagógiában, rendszeres tanulói szintű visszajelzések szolgáltatására. Bár a számítógép-alapú tesztelés kezdeti költségei meghaladják a papír-ceruza tesztekét, a későbbiekben használatuk gazdaságosabb. Az ilyen jellegű tesztelés legnagyobb előnye az adaptivitás, amelynek köszönhetően a mérés alanya a megoldott feladat alapján kap új feladatot (*Csapó, Molnár és R. Tóth*, 2008). Ez az eljárás azt a célt szolgálja, hogy minden egyes személy elé csak olyan itemek kerüljenek, amelyek a lehető legnagyobb információval, diagnosztikus erővel bírnak az adott személy vizsgált képességszintje tekintetében, azaz amelyek lehetőleg a legközelebb vannak valós képességszintjéhez (*Csapó, Molnár és R. Tóth*, 2008). Az online diagnosztikus mérések középpontjában a későbbi teljesítményt megalapozó képességek állnak, amelyek előrevetítik a várható

jövőbeni teljesítményt. Az értékelés szükségessége tehát az ének-zene órák során is vitathatatlan. Az általános alkalmazhatóságához olyan objektív értékelési rendszer szükséges, amely nem csupán a zenei ismeretek egészét veszi figyelembe, hanem konkretizálja azokat életkorokra, iskolatípusokra, s lehetőséget biztosít a speciális igényű tanulók fejlesztésére is. A diagnosztikus mérések az elmúlt évek tapasztalatai alapján elsősorban a zenei képességekre, a ritmusérzék, a hangmagasság- és a dallamhallás komponenseire koncentráltak, amelyek zenepszichológiai és fejlődéslélektani hátterét a későbbiekben részletesen is bemutatjuk. A zenei képességek diagnosztikus feltérképezése kiemelten fontos az általános iskola kezdő szakaszában, hiszen a fejlődésükre ekkor kifejtett kisebb hatás is jelentős pozitív változásokat idézhet elő a későbbiekben.

A zenei teszteken nyújtott teljesítményre számos háttérváltozó gyakorol hatást. Közülük a legjelentősebbek az életkor, az öröklött motívumok és a környezeti faktorok hatásai. A zenei képességeket illetően számos kutató vallja az öröklés elvét (például Seahore), míg mások (például Lundin) a környezeti faktorokat tartják meghatározóbbnak. Nem elhanyagolhatóak a híres zenész családok elemzéséből levonható következtetések (Czeizel, 1992), azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a zenekedvelő, illetve a zenét aktívan művelő családokban a ki nem zárható környezeti hatások is intenzívebbek.

A kognitív aspektusú zenei vizsgálatokra Sloboda, Dowling és Harwood munkássága hívta fel a kutatók figyelmét. Bár az 1980-as években a zeneileg képzett felnőttekre irányuló percepciós empirikus vizsgálatok voltak túlsúlyban, a gyermekeket is vizsgáló kutatások növekvő számban jelentek meg a tudományos életben. A 2000-es években a technikai fejlődésnek köszönhetően lehetőség nyílt a zenei feldolgozóképeség idegi válaszok alapján történő feltérképezésére mind a kisgyermek, mind az újszülöttek esetében. Ennek köszönhetően az elmúlt évtized kutatásai számos jelentős felfedezéshez vezettek. Érdekes, hogy míg a legtöbb készség az életkorral arányosan fejlődik, vannak olyan feladatok, amelyeken a csecsemők szignifikánsan jobb eredményt produkálnak, mint a felnőttek. Ezek közé tartozik a hangközváltozás és az időzítés-változás percepcióját vizsgáló feladatok egy része, amelyek során a csecsemők nyugati zenében való járatlansága előnynek bizonyul a felnőttek kultúraspecifikus implicit tudásával szemben (Trehub, Schellenberg és Kamenetsky, 1999; Hannon és Trehub, 2005), hiszen az ökológiai tapasztalatoknak megfelelő zene preferenciája 6–7 hónapos kortól figyelhető meg (Lopez, 2009). Napjainkban a képességeket, zenei percepciót és kognitív aspektusokat vizsgáló kutatások elsősorban a 18 év alatti korosztályra irányulnak, hiszen esetükben figyelhetőek meg igazán dinamikus változások. Herbert D. Wing 17 év felett „zenei felnőtteknek” tekintette alanyait, mivel úgy gondolta, hogy a zenei képességek erre az életkorra eléri maximumukat, ettől fogva lényeges változás nem történik, csupán célzott fejlesztés hatására. Az egyes zenei képességek fejlődésének életkori aspektusai jelenleg is a zenepszichológiai kutatások egy jelentős területét alkotják.

A feladatok megfogalmazásának problémái

A tesztekkel végzett mérések, s így a zenei képességmérések során is számos hibafaktortal kell számolnunk ahhoz, hogy kapott eredményeink validitása megfelelő legyen. A validitás szempontjából a megfogalmazás alapvető fontosságú. A mérések során szükség van arra, hogy a feladatok megfeleljenek a tanulók verbális és általános képességeinek, olvasási készségüknek. Az olvasási készség mint hibafaktor kiküszöbölésére ideális megoldást nyújthat a számítógép-alapú tesztelés, amely során az utasításokat a gyermekek auditív csatornán keresztül is megkaphatják. A zenei mérések esetében a leggyakrabban előforduló probléma a kisgyermek tisztázatlan viszonyfogalmából adódik. Bár három-öt éves koruktól nonverbálisan képesek kifejezni a hangmagassághoz kapcsolódó

zenei változásokat (Miyamoto, 2007), az erre utaló zenei fogalmak (magas-mély, fel-felé-lefelé, hosszabb-rövidebb) csupán 11 éves korra szilárdulnak meg (Cooper, 1994). A nehézség oka a térbeli tájékozódás, amely a konkrét műveleti szakaszban válik sikere-sebbé. A problémát két irányból közelíthetjük meg. Az egyik megoldás, ha a fogalmakat helyettesítjük a gyermekek számára közérthető, ökológiailag valid, nonverbális szimbólumokkal, s ez esetben a tényleges szintet tükröző eredményt kapunk. A másik lehetséges megoldás Costa-Giomi és Descombes (1996) elmélete, miszerint a viszonyfogalmak csupán azokban az esetekben jelentenek nehézséget a hat éves gyermekek számára, ahol az alkalmazott kifejezések többértelműek. Ez esetben a feladat megfogalmazását kell körültekintően megválasztanunk, azonban a magyar nyelvben – ellentétben a franciával – nincs olyan szó, amely csak és kizárólag a hangmagasság viszonyait jelölne.

A hangmagasságra irányuló feladatok közül életkortól függetlenül azok a könnyebbek, amelyekben két hangot azonosságuk vagy különbözőségük alapján kell megítélni, a viszonyítási feladatok még felnőtt korban is több nehézséget okoznak (Cooper, 1994).

Számos további probléma nehezítheti meg a hangok és a zene percepciójának objektív mérését. Mivel a hangok felfogása szubjektív, csupán indirekt módon adódik lehetőség arra, hogy a mérési eredmények alapján objektív megállapítások születhessenek (Loy, 2006). A hangpercepciót nem csupán az egyének fiziológiai különbségei befolyásolhatják, hanem a születési kultúra is meghatározó szerepet játszik benne.

A zenei képességek rendszerei

Az oktatásemélet és a kognitív tudományok egyik legáltalánosabb kategóriájáról, a tudásról alkotott álláspontok legnagyobb része a tudás két fő komponenseként az ismeret jellegű és a képesség jellegű tudást különbözteti meg. Azonban fontos kiemelni, hogy a képességek mind működésüket, mind fejlődésüket tekintve szoros kölcsönhatásban állnak a tárgyi tudással és az ismeretekkel. Az ismeretekkel ellentétben a képességek elsajátítása, fejlődése időben hosszú folyamat, többnyire a gyakorlás és a környezettel való interakciók függvénye. A képességek közül azok a legfontosabbak, amelyek magához a tudás megszerzéséhez szükségesek (Csapó, 2003). A zenei képességek közül ily módon kiemelhetjük a zenei memóriát, a zenei tanulás stratégiáit, a ritmus, hangmagasság, dal-lam reprodukciójához kapcsolódó képességeket, amelyek alapvető szerepet játszanak a zenei tudás megszerzésében és megtartásában. „A képességek fejlődése mindig az egyes egyének fejlődése, alapvetően az idő változásával az egyéneken belül bekövetkező (int-ra-individuális) változások sorozata.” (Csapó, 2003, 115. o.)

A 20. század során kidolgozott zenei képességmodelleket tartalmuk alapján két csoportba rendezhetjük. Az elsőbe azok a modellek tartoznak, amelyek zenei szempontból közelítik meg a képességek osztályozását. Hátrányuk, hogy ez esetben a zenei tevékenység tisztázatlan marad. A második csoportba a tevékenységtípusokból kiinduló modelleket sorolhatjuk, amelyek azonban a zenei tartalomra nem reflektálnak egyértelműen. Ezt az egyszempontú rendszeralkotást bírálta Vitányi (1969, idézi Erős, 1993), hangsúlyozva a képességek többdimenziós jellegét. Véleménye szerint az egyén zenei hallásában más dimenziót jelent, ha a melodikus, a harmonikus, a hangszín-, a dinamikus vagy a ritmikus komponens az erősebb, és megint mást, ha az észlelés, az emlékezés, az alkotás vagy az előadás az erősebb oldala.

A zenei alapképességek korszerű meghatározására és vizsgálatára az 1990-es évek elején, a Szegedi Tudományegyetemen (illetve a korábbi József Attila Tudományegyetemen) került sor Nagy József vezetésével, Erős Istvánné, Fodor Katalin és Pethő István munkájának köszönhetően (Erős, 1993). Kutatásuk elsősorban a 10, 14 és 16 éves, valamint a főiskolás korosztályra irányult. A zenei alapképesség Erős és munkatársai által

meghatározott modelljének két tengelyén a zenei dimenziók teljes rendszere és a zenei kommunikáció komponensei helyezkednek el. A zenei kommunikáció négy alaptípusát különítették el: a zenei hallást, a zenei közlést, a zenei olvasást és a zenei írást.

Turmezeyné, Máth és Balogh (2005) a zenei képességek rendszerezésében a tapasztalati úton, formális oktatás által megszerezhető tudást és a kizárólagos intellektuális tudást tekintetik kiindulópontnak. Modelljükben a konkrét zenei tevékenységet nem igénylő zenei ismereteket helyezik el a nulladik szinten. Az első szint a hétköznapi zenei tapasztalatok, a második pedig a Kodály által meghatározott „kottakép, hangelképzelés” szintje – hangzás átalakítása jellé, illetve jel átalakítása hangzássá. Az éneklés jellé, illetve a jel énekléssé alakítása alkotja a harmadik szintet, ez a tevékenység az utószolmizációknak, valamint a kotta utáni éneklésnek felel meg.

A zenei képességek a legtöbb esetben egymástól nem elszigetelt tevékenységként valósulnak meg. A Seashore-teszt alkalmazásáról folytatott vizsgálatok kimutatták, hogy a hangmagasság a legtöbb esetben korrelál a hangerősséggel, a dallammal és az idővel; a ritmus az idővel, a hangerősséggel és a dallammal; a hangszín a hangmagassággal és az idővel. A korrelációs együtthatók értéke a zeneművészeti főiskolások körében volt a legmagasabb. Megállapíthatjuk, hogy nem csupán az egyes képességek fejlődésére, de a korrelációk mértékére is pozitív hatást gyakorolnak a hosszú ideig tartó intenzív elméleti, hangszeres és énekes tanulmányok (*Dombiné*, 1992).

A zenei képességek fejlődésének áttekintése

Az 1960-as évektől a zenei fejlődési modellekre nagy hatást gyakorolt Piaget szakaszelmélete. A szenzomotoros szakasz az első két életévben figyelhető meg, amikor a csecsemők megismerkednek környezetük hangjaival, s kísérleteznek saját hangjukkal, megjelennek a spontán, jellemzően pár hangból álló rögtönzés jellegű vokalizációk. A műveletek előtti szakaszban jelentkező konzerváció zenei megfelelője, hogy a kisgyermek nem képes egyidejűleg koncentrálni az észlelés különböző aspektusaira. Azaz nem tudnak egyszerre a ritmusra és a dallamra figyelni. Erre csupán a konkrét műveleti szakaszban lesznek képesek. A gyermekek hét éves korban már szem előtt tudnak tartani egynél több zenei tényezőt is (*Davidson és Scripp*, 1990, idézi *Turmezeyné és Balogh*, 2009), és ettől az életkortól fogva jelenik meg a szelektív hallás (*Gooding és Standley*, 2011). A piaget-i értelemben vett formális műveleti szakasz, a zene ideológiai megközelítése, a magasabb rendű zenei problémák értelmezése, az összefüggések kontextustól független meglátása jellemzően speciális zenei képzés során érhető el.

A zenei készségek és képességek kialakulása hosszú folyamat, amely éveket, akár több évtizedet is igénybe vehet. A pedagógiai tapasztalat azt mutatja, hogy egy-egy készség vagy képesség fejlődése lassan indul, majd felgyorsul, s ezt követően egy lassuló fázissal közelít végső állapotához (*Molnár és Csapó*, 2003). Ezt a folyamatot logisztikus görbével ábrázolhatjuk. A fejlődés menetének szempontjából akkor érhető el a legnagyobb mértékű fejlesztés, ha a beavatkozás a logisztikus görbe inflexiós pontja körül történik. A görbe paraméterei azonban minden gyermeknél különbözőek, így ez a közoktatásban nehezen valósítható meg (*Molnár*, 2006).

A zenei képességek fejlődésének dinamikus és kiemelten fontos periódusa az iskola előtti szakasz, megközelítőleg a harmadik és az ötödik életév között. A legtöbb alapvető pszichomotoros minta öt éves korra kialakul, s előkészítik a terepet a zenei motoros képességek fejlődésének (*Loong és Lineburgh*, 2000). Számos speciális, már meglévő képesség erősödik meg ebben a korban – például fejlődik a hangmagasság-összehasonlítás, a ritmikai képesség, nő a hangterjedelem és javul az éneklés minősége (*Gembris*, 2006; *Kim*, 2000; *Miyamoto*, 2007). Négy-öt éves gyermekek már vissza tudják tapsolni

az egyszerűbb ritmusokat. A készségek bemutatása azonban gyakran következetlen (például a hangmagasság-viszonyítás esetében), és jellemző, hogy egyes körülmények között éri csak el maximumát (például a ritmus bemutatása sokkal pontosabb, ha vokálisan történik; *Miyamoto*, 2007). A korábban már meglévő képességek iskola előtti szakaszban történő fejlődésének köszönhetően a gyermekek számos új készséggel gazdagodnak. Ez többek között magába foglalja a zenei szenzitivitás emocionális aspektusait (*Trainor, Clark, Huntley és Adams*, 1997) és az egyéni zenei expresszivitást (*Swanick és Tillman*, 1986). Az iskola előtt álló korosztálynak azonban továbbra is nehézséget jelent a tempó önálló tartása a lélegzetvétel által tagolt periódusoknál hosszabb időre.

Az iskolakezdés önmagában is szignifikáns pozitív befolyást gyakorol a zenei fejlődésre (*Hargreaves*, 1986/2001). A nyugati kultúrákban ez az időszak 5–7 éves korra tehető. Ekkor a gyermekek már rendelkeznek a legtöbb olyan készséggel, amely szükséges a holisztikus zenei percepcióhoz és előadáshoz; birtokba vették a szelektív és az irányított hallás képességeit, nő a figyelem időtartama (*Sims*, 2005; *Werner*, 2007), így képesek lesznek adott zenei jelenségek megfigyelésére. Ennek eredményeképpen javul a tonalitásérzék, pontosabbá válik a hangmagasság-összehasonlítás (*Kenney*, 1997, idézi *Gooding és Standly*, 2011). Ebben az életkorban biztosabb lesz a motoros kontroll, amely a hangszerjáték alapja. Az éneklési képességek mind az intonáció, mind a hangterjedelem tekintetében rohamos fejlődésnek indulnak (*Kim*, 2000). Öt éves kor körül a gyermekek már képesek a hangok és a jelek egymásnak való megfeleltetésére (*Miyamoto*, 2007), így a zenei írás-olvasás fejlesztése már hat éves kortól megkezdődhet. Hét éves korra a gyerekek egy része megérti az alapvető metrikai jellemzőket, s képesek arra, hogy adott motívumokat zenei egységbe szervezzenek (*Hargreaves*, 1986/2001), azonban további fejlesztésre van szükség a motoros képességek folyamatosságát és a kultúrával, zenei stílusokkal, hagyományokkal kapcsolatos ismereteket tekintve.

A gyermeki zenei képességek fejlődésében, az esztétikai ítéletalkotásban kiemelkedő szerephez jut az enkulturáció, amely Kottak (2007) megfogalmazásában a kultúra- vagy társadalomspecifikus normák és értékek átadása. Emellett a fizikai és kognitív érésnek, valamint a közös szocializációs élményeknek köszönhetően egy adott kultúrához tartozó gyermekeknel a fejlődési folyamatok azonos sorrendben játszódnak le, s bár az egyének közötti különbség sok kutatót foglalkoztat zenepedagógiai szempontból, az alapvető fejlődést tekintve a gyermekek nagyon is hasonlóak (*Lehmann, Sloboda és Woody*, 2007). A zenei enkulturáció és a képzés közötti különbséget azonban fontos kiemelni (*Sloboda*, 1985). Míg az enkulturáció a spontán zenei fejlődést segíti elő, az oktatás olyan direkt hatásokra épül, amelyek az egyes zenei képességeket fejlesztik. A kutatások megállapították, hogy például a ritmus- és éneklési képesség 7–8 éves korban elérheti azt a felnőttkori szintet, amely a nem zenész egyéneknél mérhető (*Gembris*, 2006; *Reifinger*, 2006, idézi *Gooding és Standly*, 2011). Továbbá megfigyelték azt is, hogy zenei képzés nélkül ezek a képességek csupán kismértékben változhatnak a későbbiekben. Más képességek, mint a zenei kreativitás vagy a vokális kifejezés, a serdülőkor elején mutatnak jelentős fejlődést az intellektuális érésnek köszönhetően. 9–10 éves korban alakul ki a kadenciaérzék, majd 10–11 éves korban megszilárdul a harmóniaérzet.

Serdülőkorban a zenei képességekre gyakran hatnak a fizikai változások, a hirtelen növekedésnek betudható akadozó motoros koordináció mellett ekkor jelenik meg a hangszalag biofizikai jellemzőinek megváltozásával a mutálás is. Pubertás kortól a további zenei képességek fejlődésére az gyakorol döntő hatást, hogy a serdülő részt vesz-e zenei tevékenységekben (*Gembris*, 2006). Ebben az életkorban jelennek meg a kritikus és analitikus zenei gondolkodási folyamatok is (*Swanick és Tillman*, 1986), a zenére adott kognitív és emocionális válaszok jelentős fejlődésen mennek keresztül (*Shuter-Dyson*, 1981). Hargreaves véleménye alapján a serdülőkori zenei fejlődésben legfontosabb szerepet a zene szociális aspektusaira irányuló fókuszálás játszik (*Hargreaves*, 2003, idézi *Gooding*

és *Standly*, 2011). A csoportos zenélés élvezete, új emberekkel való találkozás, a meglévő barátokkal eltöltött idő mind-mind motiválóan hat a fiatalokra. Nem elhanyagolható tényező a kortársi csoportok megbecsülése, a zenészekre irányuló kiemelt figyelem sem, noha ez leginkább a populáris műfajokra vonatkozik (*Gembris*, 2006). A környezeti és szociális faktorok fontos szerepet játszanak abban, hogy a serdülőkor alatt milyen mértékben marad meg a zenei fejlődés kontinuitása. Ez a folytonosság előfeltétele a későbbi fejlődésnek is, hiszen a kutatók egyetértenek abban, hogy a piaget-i értelemben vett formális művelési szakasz a zene esetében – szemben az általános értelmi fejlődéssel – csak zenetanulás által érhető el.

A zenei észlelés

A zenei észlelés olyan alapvető kognitív folyamat, amely során a hangok fizikai tulajdonságai úgy képeződnek le, amilyen viszonyban vannak egy általánosított struktúrával: vagyis a zenei rendszerek kontextusában (*Turmezeyné és Balogh*, 2009). A zenei észlelés a ritmusra, a dallamra, a harmóniára, a hangszínre és a dinamikára irányul.

A magyarországi zenepedagógiai kutatásokban immár hagyománnyá vált Moles (1966, idézi *Vitányi*, 1969; *Erős*, 1993; *Turmezeyné és Balogh*, 2009) rendszerét kiindulópontnak tekinteni a zenei dimenziók definiálásában. Moles szerint a zenei hang alapvető tulajdonságai a magasság, az időtartam és az erősség, amely tényezők jól tükrözik a hang Loy (2006) által meghatározott fizikai jellemzőit (frekvencia, időtartam, intenzitás, a hanghullám alakja), és amelyet Tarnóczy (1982) a hangszín megemlítésével egészít ki.

A zenei képességek szukcesszív dimenziója

A zenei jelenségek megkülönböztethetők szukcesszív és szimultán jellegük alapján. A szukcesszív, azaz időkomponensű dimenzióba sorolható a ritmus (a hangok kizárólag időtartam alapján történő viszonyítása), a dinamika (időtartam + intenzitás) és a dallam (időtartam + frekvencia).

A zenei készségek közül a ritmikai készségek alakulnak ki legkorábban, s indulnak fejlődésnek a zenére adott válaszokban. Moog (1976) kimutatta, hogy a 18–24 hónapos kisgyermek 10 százaléka rövid időtartamokra a zene lüktetéséhez tudja igazítani a mozgását. Az életkorral haladva ezek a periódusok egyre hosszabbak lesznek. Moog kutatásai arra engednek következtetni, hogy a ritmikai imitációk korábban megjelennek, mint az ekvivalens hangmagasság- vagy kontúr-imitáció. A ritmikai képességek fejlődésének menete jellemző az adott életkorra, ám a fejlődés szintjének tekintetében nagyok az egyéni különbségek. A ritmus iránti fogékonyság már közvetlenül a születés után megnyilvánul. A csecsemők különbséget tudnak tenni egyenletes és szabálytalan ritmus között azáltal, hogy felismerik az egyszerű ritmusokban bekövetkező változásokat (*Gembris*, 2006). Az egyenletes lüktetésnek megfelelő mozgás a második életévtől jelenik meg. Három éves korig a gyermekek általában csak két különböző hosszúságú hangot használnak, amelyek 1:2 arányban állnak egymással (*Moog*, 1968, idézi *Turmezeyné, Máth és Balogh*, 2005). Ennek a ritmusaránynak a megjelenését tekinthetjük a ritmusérzék-fejlődés kezdetének (*Erős*, 1993). A harmadik és negyedik féle hanghosszúság alkalmazása négy éves korhoz köthető. A gyermekek ekkor már különbséget tudnak tenni a gyors és lassú tempó között is, azonban a tempó önálló tartása még az iskolába lépő korosztálynál is nehézséget okoz (*Hargreaves*, 1986/2001). Öt éves korában minden egészséges gyermek képes az egyszerűbb ritmusok visszatapsolására, s megszilárdul az egyenletes lüktetés iránti érzék is. A fejlődés a hatodik életévben ugrásszerű, ettől fogva a gyermekek nagy biztonsággal tapsolnak vissza hosszabb ritmussorokat, háromféle

ritmusértéket és szinkópált ritmusokat állandó tempóban. Erős és munkatársai hat éves gyermekek ritmikai képességének mérése során azt tapasztalták, hogy ez a korosztály 50 százalék feletti megoldási arányban képes olyan együtemes ritmusfeladatok elvégzésére, amelyek már triolákat és tizenhatodokat is tartalmaznak. Loong és Lineburgh kutatásai rávilágítottak, hogy az első és második osztályos gyermekek ritmusreprodukciója pontosabb, ha a tempó gyorsabb, és ha a ritmust tapsolják (*Loong és Lineburgh, 2000*). A hat éves kortól tapasztalható gyors ütemű fejlődés 14 éves korra lelassul vagy stagnál. Az utóbbi időkben végzett vizsgálatok a ritmikai képességek fejlődésének felgyorsulását mutatják, s ez a változás minden bizonnyal a média korai hatásainak tudható be.

A dinamika észlelése a hangszínhez hasonlóan evolúciós szempontból is alapvető képesség, hiszen szükséges a környezet hangjainak azonosításához. A hangerőküszöb az újszülötteknél 25–30 decibellel magasabb, mint a felnőtteknél. A hallószervek érése során ez a különbség csökken.

A dallam észlelése kezdetben a dallam körvonalaira, kontúrsémájára épül, azaz a mozgás iránya a meghatározó (*Turmezeyné, 2006*). A kontúrséma elnevezés Davidson-tól (1985) származik, és az énekelt dalok jellegzetes tonális szerkezeteire vonatkozik. A kontúrmásoló modell (*Tyeplov, 1966*) alapján a gyermekek először a dallam vázát tanulják meg, majd fokozatosan pontosítják az egyes hangmagasságokat, hangközöket. A hangközillesztő modell (*Drexler, 1938, idézi Hargreaves, 1986/2001*) lényege, hogy a gyerekek a dallamban előforduló kisebb hangközöket sajátítják el előbb, a nagyobb hangközök reprodukciója nehézséggel jár. A fejlődés során a gyermekek egyre több részletet képesek megfigyelni. Két hónapos csecsemők észreveszik, ha egy jól ismert dallam egy hangja megváltozik úgy, hogy más irányba lép, mint az eredeti, s ezáltal megváltozik a kontúrséma. Empirikus vizsgálatok során az is megfigyelhető, hogy a gyermekek már ebben a korban elsajátították az oktáv-ekvivalenciát. Hat hónapos csecsemők képesek az ismert dallamhoz hasonló olyan változat felismerésére, amelynek kontúrjai azonosak a már hallott dallammal, csak a konkrét hangközök nagyságában különböznek egymástól (*Dowling, 1985, idézi Turmezeyné és Balogh, 2009*). Ugyanakkor a dallamot kultúrától függetlenül azonosnak tekintik transzponált változatával. A dallami észlelés fejlettségében 6–11 éves korig az enkulturáció játszik fő szerepet, azonban 11 éves kor után csak azoknál a gyerekeknél fejlődik tovább, akik célzott zenei képzésben részesülnek. A daltanulás során a gyermekek először a szavakat, majd a ritmust, a kontúrt és a hangközöket sajátítják el, s ezzel párhuzamosan fokozatos fejlődés figyelhető meg az énekes interpretációban (*Updegraff, Heileger és Learned, 1938; Moog, 1976; Petzold, 1966*).

A zenei képességek szimultán dimenziója

A zenei képességek szimultán dimenziójába az olyan hangjelenségekhez kötődő képességeket soroljuk, amelyekben az időkomponens nem meghatározó. A hangmagasság-percepció esetében kizárólag az adott zenei hang frekvenciája, míg a harmóniai észlelésben, a hangszínek megkülönböztetésében és a tonalitásérzetben a frekvencia mellett az intenzitás is fontos szerepet játszik.

Az alacsonyabb frekvenciájú hangokra (500 Hz) a magzat már a terhesség 19. hetében, magasabb frekvenciákra (1000–3000 Hz) később, csupán a 33–35. héten reagál (*Hepper és Shahidullah, 1994, idézi Gooding és Standly, 2011*). Mivel a hangmagasság különbségeinek észlelése iránti nyitottság a beszédfejlődés alapja is, a mélyebb frekvenciák korábbi megkülönböztetésének evolúciós szerepet is tulajdoníthatunk, hiszen az emberi beszéd frekvenciája a férfiak esetében 85 és 180 Hz között, a nők esetében 165–255 Hz között mozog. A beszéd és a zene dallamkontúr-feldolgozásának agyi lokalizációja átfedéseket mutat, s a köztük lévő kapcsolatok szorosabbak, mint azt korábban gondolták

(Patel, 2008). A finom hangmagasság-változások meghatározók a zenei percepcióban. Bár a csecsemők hangmagasság-megkülönböztető képessége meglepően fejlett, valószínűsíthető, hogy ez olyan veleszületett képességük, amely később kialszik, de kognícióval újra felépíthető (Bruhn és Oerter, 1993, idézi Turmezeyné és mtsai, 2005). Egyes kutatások szerint a csecsemők még képesek a kis szekundnyi távolság megkülönböztetésére, azonban kognitív úton ugyanennek az intervallumnak a felismerése csupán öt-hat éves korra válik általánossá (Cohen, 1989, idézi Turmezeyné, 2010).

A hangmagasság-percepció elemzésekor nem hagyhatjuk figyelmen kívül az abszolút hallás jelenségét. Az abszolút hallás az a képesség, amely által az egyén képes a hallott hang zenei nevét vagy frekvenciáját pontosan meghatározni. Bár az elmúlt évtizedekben számos kutatás irányult a képesség vizsgálatára, máig nincs határozott álláspont kialakulásának hátteréről. A zenészek között többeknek van abszolút hallása, mint a nem-zenészek körében, azonban a képesség megléte nem korrelál a zenei tehetség mértékével (Shuter-Dyson és Gabriel, 1981). Egyes nézetek szerint az abszolút hallás örökletes (Revesz, 1913; Bachem, 1937, idézi Hargreaves, 1986/2001). Más kutatások azt támasztják alá, hogy ez a képesség tanulható, illetve hogy összefügg a zenei képzés kezdési életkorával (Crozier, 1997). Összegzésképpen kijelenthetjük, hogy az abszolút hallás kialakulását pozitívan befolyásolja a megfelelő kisgyermekkorú zenei környezet, a zenei tapasztalatok és a genetika (Lopez, 2009).

A harmóniai észlelés első megnyilvánulása a konszonzancia preferálása a disszonzanciával szemben (Turmezeyné és Balogh, 2009). Megkülönböztetésük a média hatására már egyre korábbi életszakaszban megfigyelhető. A konszonzancia egyrészt lehet tonális vagy szenzoros, abban az esetben, ha a két hang közötti frekvencia-különbséget vizsgáljuk (például az európai zene esetén általános az egyetértés abban, hogy az oktáv és a kvint konszonzáns, a szekund és a szeptim pedig disszonzáns, a többi hangköz esetén a vélemények változóak), másrészt beszélhetünk zenei konszonzanciáról, amelyet az adott zenekultúra konvenciói és a kontextus alapján ítélünk meg. A kulturális elméletek abból a hipotézisből indulnak ki, hogy a konszonzancia és a disszonzancia észlelése tanult jelenség. Gardner és Pickford (1944, idézi Hargreaves, 1986/2001) bebizonyította, hogy egy akkord megítélését erősen befolyásolja a zenei egészhez viszonyított intenzitása és elhelyezkedése. Egy szeptimakkordot nagy valószínűséggel konszonzánsnak tekintünk, ha az a zenei folyamat egy hangsúlytalan helyén szólal meg, azonban ha hangsúlyos helyre esik, disszonzánsként észleljük. Két akkord különbözőségét a gyermekek 7 éves kortól tudják megállapítani (Minkenberg, 1991, idézi Turmezeyné, 2010). Többszólamú zenéből azonban az egyes hangok, szólamok kihallása nehéz feladatnak bizonyul. Zenatti 1969-es kísérletében közismert gyermekdalokat dolgozott fel fűgként, amelyben a gyermekek a feldolgozás nehézségétől függően 8–10 éves kor között ismerték fel a dalt. Abban az esetben, ha a dal a basszus szólamban volt, ugyanez a feladat még 12 éves korban is nehézséget okozott. Zenatti eredménye nagyjából megegyezett Gordon tonal-harmony tesztjével. Mindkét mérés szerint a harmóniai észlelés fejlődése 17 éves korig folyamatos (Shuter-Dyson és Gabriel, 1981). Shuter-Dyson (1993) kutatásai alapján a gyermekek 10 éves kortól képesek annak megállapítására, hogy egy akkord hány hangból áll.

6–12 hónapos korban a különböző hangszerekhez kapcsolódó hangszínek felismerése már eredményes (Trehub, 1990). Schellenberg kutatásai alapján a hangszínelismerés képessége négy és hat éves kor között fejlődik rohamosan.

A dallami képességek közül a tonalitásérzék alakul ki legkésőbb. Egyes kutatások szerint fejlődése csupán hét éves korban kezdődik meg (Kenney, 1997, idézi Gooding és Standly, 2011; Minkenberg, 1991; Lamont és Cross, 1994, idézi Turmezeyné és Balogh, 2009), mások már öt-hat éves korban kimutatják (Dowling, 1982). A dúr és moll hangsorok fogalmi megkülönböztetése 8–10 éves korra válik biztossá, azonban

egyes kutatások szerint már három éves gyerekek is képesek különbséget tenni a dűrhoz kapcsolódó vidám és a mollhoz kapcsolódó szomorú kifejezés között (Kastner és Crowder, 1990, idézi Turmezeyné és Balogh, 2009). A tonika és a domináns funkciók, a dűr-moll modulációk és a tökéletes egész zárlat felismerése a nyolc éves gyermekek-nél már kimutatható, és Imberty (1969, idézi Hargreaves, 1986/2001) kutatásai során azt találta, hogy 10 éves korra a gyermekek megértik a félzárlat fogalmát és képesek felismerni azt.

A zenei képességek transzferhatásai és a környezet meghatározó szerepe

Míg az ismeretek és a készségek meghatározott tartalmakhoz kötődnek, addig a képességek lényegi sajátossága, hogy bármely tartalom mobilizálhatóak (Erős, 1993). A tudás új helyzetekben való alkalmazása a transzfer, amely a pszichológia egyik legrégebbi

kutatási területe. Korábban elsősorban laboratóriumi környezetben vizsgálták a jelenséget, az újabb pedagógiai jellegű kutatások azonban a transzfer gyakorlati problémáira fókuszálnak (Csapó, 2003).

A zenei transzferhatások vizsgálata Magyarországon az 1970-es években kezdődött meg. Kokas (1972) vizsgálatai kimutatták, hogy a Kodály-módszerrel tanuló diákok szignifikánsan jobb eredményt érnek el a helyesírási és matematikai feladatokban. Nem csak pontosabban és gyorsabban dolgoznak, de figyelmük intenzívebb és jobb megoldási stratégiákat alkalmaznak. A kutatás azt is bizonyította, hogy a kiemelt zenei képzésben részesülő gyermekek az antropometriai feladatokban is jobban teljesítenek. Barkóczi és Pléh (1977) pszichológiai hatásvizsgálata a zenei képzés és a kreativitás összefüggéseire hívta fel a figyelmet.

A zenetanulás és az általános intelligencia kapcsolatának kérdését Vernon vetette fel elsőként 1979-ben (idézi Hargreaves, 1986/2001). Rauscher és munkatársai sokat vitatott elméletének, a „Mozart-effektusnak” köszönhetően az 1990-es években különösen nagy figyelem irányult a zene transzferhatásaira. 1998-ban Grandin, Peterson és Shaw a zenei és a térbeli feldolgozás között mutatott ki direkt kapcsolatot. Az elmúlt évtizedek kísérletei az affektív hatások vizsgálatára is kiterjedtek. Az általános iskolás gyermekek esetében a zeneterápia szociális készségekre gyakorolt jótékony hatása egyértelműen igazolható (Zsolnai és Józsa, 2002, 2003). Janurik 230 általános és középiskolás diákkal végzett kérdőíves vizsgálata rávilágít, hogy az iskolán kívül történő zenetanulás szignifikánsan korrelál az ének és irodalom órákon átélt flow-val, a zenehallgatással, a klasszikus zenei lemezek számával, valamint a tanulmányi átlaggal (2007). A zenei képzés és az olvasási képesség kapcsolatát feltáró vizsgálatok azt mutatják, hogy a legkövetkezetesebb összefüggés a zenei képességek és a fonológiai tudatosság között figyelhető meg (Janurik, 2008). A zenetanulás és a tanulmányi eredmények pozitív szignifikáns korrelációját több vizsgálat is alátámasztotta az elmúlt évtizedben (Babo, 2004; Schellenberg, 2006; Janurik, 2007, 2010). Schellenberg eredményei azt bizonyítják, hogy a zenére való formális reflektálás gyermekkorban pozitívan hat

az általános intelligenciára, a tanulmányi teljesítményre, s ezek a kapcsolatok hosszantartóak, azonban a kapott korreláció nem túl erős (2006). Schellenberg elveti a zenei fejlesztés speciális területekkel való összefüggéseit, de hangsúlyozza az intelligenciára gyakorolt általános hatását.

Amint láthattuk, a zenei képzés kognitív területekre gyakorolt pozitív hatása tudományosan megalapozott, s az eddigi bizonyítékok felhasználása szükségszerű az ének-zene oktatás általános iskolai fontosságának hangsúlyozására. A formális tanulási környezet mellett meghatározó szerepet játszik az otthon, a család, az életkornak megfelelő zenei tapasztalatok megléte már a magzati kortól kezdődően. A keresztmetszeti vizsgálatok eredményei kimutatták, hogy a gyermekkori zenei fejlődés minőségére a legnagyobb hatást a család szocioökonómiai háttere fejt ki (*Hargreaves*, 1986/2001). A mérések során vizsgált háttértényezők közül a közös otthoni éneklés, hangszerjáték, az otthon található hangszerek száma, a zenei hanghordozók, a szülők zenei attitűdje mind pozitív korrelációt mutatnak az egyes zenei részképességekkel (*Shuter-Dyson és Gabriel*, 1981). Polgár László szavaival élve: „minden gyerek zseninek születik, de hogy azzá lesz-e, az függ a körülményektől is”. Ezeket a körülményeket kisgyermekkorban elsősorban a kiegyensúlyozott, ingergazdag, figyelmes családi környezet biztosíthatja.

Összegzés

A tanulmányban bemutatott az ének-zene közoktatásban betöltött szerepét, a tantárgyi értékelés tudományos alapokra helyezésének lehetőségeit. A legnagyobb hangsúlyt azoknak az eredményeknek a bemutatására fektettük, amelyek a zenei képességek fejlődésére, rendszerezésére és felmérésére vonatkoznak, elsősorban fejlődéslélektani és zenepszichológiai szempontok alapján. A hazai és nemzetközi szakirodalom elemzésével képet alkothatunk a zenei képességek fejlődésének legfőbb tulajdonságairól. A tudományos eredmények alapján a későbbiekben kialakítható a zenei képességek rendszere, az a tartalmi keret, amely megfelelő háttérrel biztosíthat egy nagymintás diagnosztikus mérés lefolytatásához.

A képességek felmérésének eredményei számos területen azt mutatják, hogy a tanulók között jelentős fejlettségbeli különbségek vannak, egy évfolyamon belül akár években mérhető lemaradások alakulhatnak ki. A zenei képességek pontos feltérképezésével a lemaradások háttérében meghúzódó problémák diagnosztizálhatóvá válnak. Az így kapott eredmények elemzése a későbbiekben biztosíthatja a tantárgyi követelmények fejlesztésének, pontosításának tudományos háttérét. Mivel a kisiskolás korosztály a zenei képességek fejlődésének szempontjából az egyik legdinamikusabban formálható életkorban van, a rájuk irányuló fejlesztés rövid- és hosszútávon is jelentős eredményeket hozhat. Az empirikus úton egyértelműen alátámasztható transzferhatások mellett fontos hangsúlyoznunk a zene hatását az egyén érzélemlévilágára, affektív jellemzőire. A zenei fejlesztés növeli a zenei műveltséget és az arra való igényt, a zene értő hallgatását, a közösségi zenei élmények felfedezését, amelyek mind pozitív hatást gyakorolnak a személyiségre, a mentális egészségre.

A zenei műveltség jótékony hatásainak igazolása hozzájárult ahhoz, hogy a korszerű mérés-értékelési technikák egyre több ország ének-zene tanítási gyakorlatában kapnak szerepet. A szakirodalomban mindeddig csupán egy nagyszabású nemzeti zenei mérésről találtunk adatokat: az Egyesült Államokban a National Assessment of Educational Progress keretein belül 1972 óta a zenei képességeket, ismereteket is vizsgálják. A keresztmetszeti mérésekhez szolgáló mintát a mindenkori 4., 8. és 12. osztályos tanulók alkotják. A magyarországi és az amerikai oktatási rendszer jelentős eltéréseiből adódóan eredményeiből nem vonhatunk le következtetéseket a magyar gyermekek zenei képességefejlődésére vonatkozóan.

A 21. századi mérési és értékelési módszerek bevezetését és felhasználását a magyar ének-zeneoktatásban is indokoltnak tartjuk. A zenei képességek feltérképezése, a diagnosztikus mérés hozzájárulhat ahhoz, hogy a nagy múltra visszatekintő magyar zenepedagógia hagyományait tovább ápolhassuk, s a tudományos eredmények nevelési gyakorlatba való visszaforgatásával gazdagíthassuk is.

Irodalomjegyzék

- Altenmuller, E. és Gruhn, W. (2002): Brain mechanisms. In: Parncutt, R. és McPherson, G. (szerk.): *The Science and Psychology of Musical Performance*. Oxford University Press, Oxford. 63–83.
- Babo, G. B. (2004): The relationship between instrumental music participation and standardized assessment achievement of middle school students. *Research Studies in Music Education*, **22**. 14–26.
- Barkóczi Ilona és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet – Bács Megyei Lapkiadó Vállalat, Kecskemét.
- Cooper, N. (1994): An exploratory study in the measurement of children's pitch discrimination ability. *Psychology of Music*, **22**. 1. sz. 56–62.
- Costa-Giomi, E. és Descombes, V. (1996): Pitch labels with single and multiple meanings: A study with French-speaking children. *Journal of Research in Music Education*, **44**. 204–214.
- Crozier, J. (1997): Absolute pitch: Practice makes perfect, the earlier the better. *Psychology of Music*, **25**. 2. sz. 110–119.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2004): Knowledge and competencies. In: Letschert, J. (szerk.): *The integrated person: How curriculum development relates to new competencies*. CIDREE, Enschede. 35–51.
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, **2**. sz. 207–217.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2008): A papíralapú tesztekől a számítógépes adaptív tesztelésig. *Iskolakultúra*, **18**. 3–4. sz. 3–17.
- Csapó Benő és Zsolnai Anikó (2011, szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csikos Csaba és Csapó Benő (2011): A diagnosztikus matematika mérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti alapok és gyakorlati kérdések. In: Csapó Benő és Szendrei Mária (szerk.): *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 141–169.
- Czeizel Endre (1992): Bach, Mozart, Beethoven és Liszt, Erkel, Bartók genealógiája. In: Czeizel Endre és Batta András (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*. Arktisz Kiadó, Budapest. 17–82.
- Davidson, L. (1983). Tonal structures of children's early songs. *Music Perception*, **2**. 3. sz. 361–374.
- Dohány Gabriella (2010): A zenei műveltség értelmezésének lehetőségei. *Magyar Pedagógia*, **110**. 3. sz. 185–210.
- Dombiné Kemény Erzsébet (1992): A zenei képességeket vizsgáló tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalatai. In: Czeizel Endre és Batta András (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*. Arktisz Kiadó, Budapest. 207–248.
- Dowling, W. J. (1982): Melodic information processing and its development. In: Deutsch, D. (szerk.): *The psychology of music*. Academic Press, New York. 413–429.
- Dowling, W. J. és Harwood, D. L. (1986): *Music cognition*. Academic Press, Orlando, Florida.
- Erős Istvánné (1993): *Zenei alapképesség*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Flohr, J. W. és Persellin, D. C. (2011): Applying brain research to children's musical experiences. In: Burton, S. L. és Taggart, C. C. (szerk.): *Learning from young children: Research in early childhood music*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., USA. 3–23.
- Füller, K. (1974): *Standardisierter Musiktests*. Moritz Diesterweg Verlag, Frankfurt.
- Gaser, C. és Schlaug, G. (2003): Brain structures differ between musicians and nonmusicians. *Journal of Neuroscience*, **23**. 27. sz. 9240–9245.
- Gembris, H. (2006): The development of musical abilities. In: Colwell, R. (szerk.): *MENC handbook of musical cognition*.
- Godt, I. (2005): Music: A practical definition. *The Musical Times*, **146**. 1890. sz. 83–88.
- Gooding, L. és Standley, J. M. (2011): Musical development and learning characteristics of students: A compilation of key points from the research literature organized by age. *Research in Music Education*, **30**. 1. sz. 32–45.
- Grandin, T., Peterson, M. és Shaw, G. L. (1998): Spatial-temporal versus language-analytic reasoning:

- the role of music training. *Arts Education Policy Review*, **99**. 6. sz. 11–18.
- Hargreaves, D. J. (1986/2001): *The developmental psychology of music*. Cambridge University Press, New York.
- Hanna, W. (2007): The New Bloom's Taxonomy: Implications for Music Education. *Arts Education Policy Review*, **108**. 4. sz. 7–16.
- Hannon, E. E. és Trehub, S. E. (2005): Tuning in rhythms. Infants learn more readily than adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences (USA)*, **102**. 12639–12643.
- Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 295–320.
- Janurik Márta (2008): A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, **108**. 4. sz. 289–317.
- Janurik Márta (2010): *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel*. Doktori disszertáció. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- Johnson, M. H. (2010): *Developmental cognitive neuroscience*. 3. kiadás. Blackwell, Malden, MA.
- Kim, J. (2000). Children's pitch matching, vocal range, and developmentally appropriate practice. *Journal of Research in Childhood Education*, **14**. 2. sz. 152–160.
- Kodály Zoltán (1974): Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyermekeket! In: uő: *Visszatekintés I*. Zeneműkiadó, Budapest. 304–306.
- Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kottak, C. (2007): *Window on Humanity: A Concise Introduction to Anthropology*. McGraw-Hill Companies.
- Krathwohl, D. R. (2002): A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, **41**. 4. sz. 212.
- Küppers, B. O. (1990): *Information and the origin life*. MIT Press, Cambridge–London.
- Laczó Zoltán és Szabó Helga (é. n.): *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve: Tantervi útmutató: Ének-zene 1–4. osztály*.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. és Woody, R. H. (2007): *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press, New York.
- Loong, C. Y. és Lineburgh, N. E. (2000): Research in early childhood music: 1929–1999. *The Kodaly Envoy*, **26**. 4. sz. 24–34.
- Lopez, L. (2009): Music and child neurology: A developmental perspective. In: Haas, R. és Brandes, V. (szerk.): *Music that works: Contributions of biology, neuropsychology, psychology, sociology, medicine and musicology*. Springer-Verlag, Wien. 179–195.
- Loy, G. (2006): *Musimathics: The mathematical foundations of music*. I. MIT Press, Cambridge, London.
- Millican, J. S. (2008): A New Framework for Music Education Knowledge and Skill. *Journal of Music Teacher Education*, **18**. 1. sz. 67–78.
- Miyamoto, K. A. (2007): Musical characteristics of preschoolage students: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, **26**. 1. sz. 26–40.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2003): A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra*, **13**. 2. sz. 57–69.
- Molnár Gyöngyvér (2006): Az induktív gondolkodás fejlesztése kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, **106**. 1. sz. 63–80.
- Moog, H. (1976): *The musical experience of the preschool child*. Schott, London.
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D. J. és Schalug, G. (2005): Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain Cognition*, **59**. 2. sz. 124–134.
- Patel, A. D. (2008): *Music, language and the brain*. Oxford University Press, London.
- Petzold, R. G. (1966): *Auditory perception of musical sounds by children in the first six grades*. Cooperative Research Project No. 1051, University of Wisconsin.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L. és Ky, K. N. (1993): Music and spatial task performance. *Nature*, **365**. 611.
- Reimer, B. (1989): *A philosophy of music education*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Schellenberg, E. G. (2006): Long-term positive association between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, **98**. 2. sz. 457–468.
- Schlaug, G., Jänke, L., Huang, Y., Staiger, J. F., és Steinmetz, H. (1995): Increased corpus callosum size in musicians. *Neuropsychologia*, **33**. 8. sz. 1047–1055.
- Shuter-Dyson, R. és Gabriel, C. (1981): *The psychology of musical ability*. 2. kiadás. Methuen, London.
- Shuter-Dyson, R. (1993): Tonalitát és Harmoniegefühl. In: Bruhn, H., Oerter, R. és Röing, H. (szerk.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Rohwohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg. 299–304.
- Sims, W. L. (2005): Effects of free versus directed listening on duration of individual music listening by prekindergarten children. *Journal of Research in Music Education*, **53**. 1. sz. 78–86.

- Sloboda, J. A. (1985): *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Clarendon Press, Oxford.
- Swanick, K. és Tillman, J. (1986): The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, **3**. 3. sz. 305–339.
- Szabó Helga (1993): *A magyar énektanítás kálváriája*. I. MTA Soksorosító, Budapest.
- Tarnóczy Tamás (1982): *Zenei akusztika*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Teplov, B. M. (1966): *Psychologie des aptitudes musicales*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Trainor, L. J., Clark, E. D., Huntley, A. és Adams, B. A. (1997): The acoustic basis preferences for infant-directed singing. *Infant Behavior & Development*, **20**. 3. sz. 383–396.
- Trehub, S. E., Thorpe, L. A. és Trainor, L. J. (1990): Infant's perception of „good” and „bad” melodies. *Psychomusicology*, **9**. 1. sz. 73–87.
- Trehub, S. E., Schellenberg, E. G. és Kamenetsky, S. B. (1999): Infant's and adult's perception of scale structure. *Journal of experimental psychology: Human perception and performance*, **25**. 965–975.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 207–236.
- Turmezeyné Heller Erika (2006): Az éneklési képesség fejlődésének pszichológiai háttere. *Parlando*, **48**. 5. sz. 1–6.
- Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009): Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés. Kocka Kör, Debrecen.
- Turmezeyné Heller Erika (2010): *A zenei tehetség felismerése és fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Tyeplov, B. M. (1963): *A zenei képességek pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Updegraff, R., Heileger, L. és Learned, J. (1938): The effect of training upon the singing ability and musical interest of three-, four- and five-year-old children. *University of Iowa Studies in Child Welfare*, **14**. 83–121.
- Vitányi Iván (1969): *A zene lélektana*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Werner, L. (2007): What do children hear: How auditory maturation affects speech perception. *The ASHA Leader*, **12**. 4. sz. 6–7.
- Zenatti, A. (1969): *Le développement genetique de la perception musicale*. CNRS, Paris.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, **12**. 4. sz. 12–20.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.

Egymás tükrében

Tóth Krisztina: A koravén cigány;

Vörösmarty Mihály: A vén cigány

A vén cigány elemzésén gondolkozva, A vén cigány-konferencia előtt kilenc nappal került a kezembe, pontosabban számítógépem képernyőjére az először a litera.hu-n megjelent s engem erősen megragadó átirat, palimpszesztus: Tóth Krisztina A koravén cigány című verse. Az alábbiakban a két verset egymás tükrében veszem szemügyre, s ezzel igyekszem együttes tanításuk lehetőségére is felhívni a figyelmet.

Tóth Krisztina: A koravén cigány

borúdal

Dülóutak hegeitől szabdalt
sötét bőrű, csapzott anyaföldem!
Ügyetlen plázákat tetováltál
lapockáidra, a kezed ökölben.
Mindig így volt a világi élet:
először fájt, de utána szép lett.
Húzd ki szemed, fogd össze hajad,
aztán indulj, nem baj, hogy szakad,
sarat öklend mind e pusztuló kert.
Húzzál, kislány, legalább pulóvert.

Hova lett a fiad? Hol a lányod?
A városban? Vagy a benzinkútnál?
Egyik csak tíz, másik tizenegy lesz,
tudom, utánuk mennél, ha tudnál,
de nem jutsz a megállóig mégse,
csak káromkodsz, mint a jég verése.
Fuss, ki tudja, meddig jár a busz,
este lesz, míg a műútra jutsz,
bámulhatsz a fényszórók szemébe,
lefeledhetsz, azt se veszik észre.

Hova lett a fiad, hol a lányod?
dörömböltek hasad boltozatján,
és mi lett a szerelemből, látod,
minden mostból mindig lesz egy aztán.
Házadat is elkótyavetyélted,
tolószékre cserélted a pénzed,

húztál volna inkább új lapot,
mikor lesz, hogy őket láthatod,
mentél volna föl az égbe lakni!
Mikor jössz már rá, hogy rossz a pakli?

Szalomozik a srác az autók közt,
bámulják a lehúzott ablakból,
fél szeme mindig a lehajtón van,
odagördül, ha valaki parkol.
Nagy-Magyarország a kocsira,
piros csikos legyen vagy sima,
lesz még egyszer ünnep a világon!
Húzz el cigány, míg nem váglak szájon.
Eltelik a nap a kocsisorral.
Gyújts rá tesó, ne gondolj a gonddal.

Mi zokog, mint malom a pokolban?
tarvágástól fogatlan az erdő,
fekszenek a fák hasra borulva,
nem lesz köztük egy se, ami megnő.
Görögj, hasáb, a víz ölbe' visz,
húzz magadra, cigány, földet is,
jégeső és vihar már ne verjen,
püffedt töltés, lóg az anyanyelvem.
Árok, padka tele vérrel, sárral,
ne gondolj már a világ bajával.

Hasonlóságok és különbségek a szövegelőd és a palimpszesztus között

Az összehasonlítás feladatként, egyéni vagy csoportos munkaként is kiadható az órán. Az egyes csoportok a szóláshelyzet (a), a szerkezet (b), a képpalkotás (c), a motívumok (d) összevetését végezhetik, másfelől a szó szerinti (e), illetve torzított idézetek (f), valamint a csak dallammintát, szintakszist felidéző sorok (g) keresését kaphatják feladatul.

Különbségek

Az összevetést ezúttal kivételesen a két költemény közötti különbségek számbavételével kezdem, hisz az utalások már a címmel kezdődően annyira szembeötlőek. *A koravén cigány* cím egyértelműen felidézi szövegelődjét, *A vén cigányt*.

Tóth Krisztina versében Vörösmarty költeményével ellentétben nincs refrén és életképi jelenetkeret, nincs kirajzolva a szóláshelyzet.

Egyes szám második személyű megszólítottja nem férfi, hanem nő. (Talán a műút mentén prostituáltként dolgozó nő. Amúgy a föld prostituáltként való megjelenítése nem idegen a kései Vörösmartytól, gondoljunk csak az *Előszó* zárlatának illattal elkendőzött arcú vén kacérjára. Persze az *Előszó* utolsó szakaszának – a korábbi versszakhoz képest nemváltó – földasszonya nem kocsisor mellett dolgozik.) *A koravén cigány* hangnemére, a beszédmód empatikusságára hatással lehet, hogy beszélője és megszólítottja egyaránt nő. (A szöveg nem tesz semmit annak érdekében, hogy a szerzői névről leválasszuk a beszédet, a hangot.)

E vers cigánya nem vén, hanem koravén. „Kislány”, akinek azonban magának is gyermekei vannak.

Tóth Krisztina cigánya nem muzsikus cigány, nyoma sincs a versben bordalnak, így nem fogható fel tárgyiasított önmegszólításként és ars poeticaként, a cigány nem lehet a költő, a zene nem lehet a költemény allegóriája. Ugyanakkor a 'borúdál' alcím a keserű szójátékkal felidézi az elődköltemény előbb említett műfaji előzményét, elhagyott kocsmái jelenetkeretét: a hipertextus¹ egyszerre jelzi az elődszöveggel való rokonságát és a vele alkotott kontrasztot.

Látszólag radikálisan különbözik a két vers befejezése. Vörösmartynál mintha lenne feloldás, a bánatot felváltó öröm, míg Tóth Krisztinánál a zárás mélypont, halál. Valójában azonban *A vén cigány* zárata kétértelmű: egyfelől a remény megfogalmazása, másfelől a szerepvesztése, az elhallgatás (vesd össze: *Csetri*, 2007; *Kállay*, 1999; *Kabai*, 2007). Így tehát a két befejezés mégsincs egymástól annyira távol, hisz mindkettő kilépés a jelenből, a vén cigány is abbahagy valamit: a zenélést.

A két vers szakaszszáma (5, illetve 7 versszak) és szerkezete erősen különbözik. Azonban mindkét versben a negyedik versszak egyfajta töréspont és centrum. Vörösmarty versében a felszólító mondatokat itt és csak itt váltják föl kérdő mondatok, *A koravén cigányban* pedig egyedül itt változik meg a beszédhelyzet: a szövegben létrejövő alany itt nem a cigányasszonyhoz szól, a „húzz” felszólítás itt nem az ő szájából hangzik el, és címzettje nem az asszony, hanem a fia. Csakhogy míg Vörösmartynál a negyedik versszak egyúttal a vers mértani közepe is, amelyet három anticipációkra épülő versszak előz és három visszatekintő-értelmező szakasz követ (*Kabai*, 2007), addig *A koravén cigányban* a negyedik versszak az utolsó előtti, s utána már csak egy erősen általánosító, az addigi családörténeti narratívától elemelkedő zárlat következik. Igaz, a Vörösmarty-vers záró szakasza is gyökeresen eltér a korábbiaktól, kilép a korábbi szerkezeti logikából, de itt a lezárás nem közvetlenül a tartalmi szempontból centrálisnak nevezhető strófa után következik.

A két vers koherenciáját részben eltérő eszközök teremtik meg. *A vén cigány* egységét a refrén mellett többek között a vers első három szakaszában következetesen tartott s a refrénben később is visszatérő E/2. személyű felszólító mód biztosítja. Emellett az egységteremtésben meghatározó szerepe van a vihar motívumának, amely összekapcsolja, egymásra mintázza a lelki, a természeti és a társadalmi-történeti folyamatokat: a lélek háborgását, az égiháborút és a nagyvilág háborúját. Sőt az emberek vetését elpusztító jégverés felidézése a világtörténelem előtt és mellett a nemzeti történelmet is a vihar jelentéskörébe vonja.

Tóth Krisztina versében a szövegkoherencia és a műegység megteremtésében a felszólító mondatoknál fontosabbak az ötből három strófát is elindító kérdő mondatok, az ezekben testet öltő faggatózás, részvételi számonkérés (az anaforikusan visszatérő „Hova lett a fiad? Hol a lányod?” és a Vörösmartytól átvett „Mi zokog, mint malom a Pokolban?”). Emellett itt nyilvánvalóan kohézióteremtő tényezőt jelentenek a különböző típusú Vörösmarty-allúziók, amelyek az egész szöveget behálózzák. *A koravén cigánynak* van egy erőteljes, de némileg rejtett narratív magja is, mely a műútra és/vagy gyermekei után induló cigányasszonynak és fiának történetét foglalja magába. (Külön elemzés tárgya lehetne, hogy *A koravén cigány* hogyan alkalmazza az út, életút toposzát.) Anyát és fiát a vers a kérdés-válasz szerkezeten és a lineáris grammatikai kapcsolóelemeken kívül a tolószékek a harmadik versszakban megjelenő motívuma („Házadat is elkótyavetyélted, / tolószékre költötted a pénzed”) révén köti össze: az ötödik versszakban „a srác” ezzel az anyjától kapott tolószékekkel „szlalomozik” és gördül oda a parkoló autókhoz. Ez a szövegrész-kapcsolás azonban már a két összevetett vers szerkezeti hasonlóságaira irányítja a figyelmet: a kérdés-felelet szerkezetre, illetve a mindkét versben meghatározó szerepet játszó anticipációs szerkesztésre, a katafora-anafora váltakozásra.

Hasonlóságok

Mit jelent a Vörösmarty-cím felidézése? *A vén cigány* megidézése?

Szerintem – *A vén cigány*ban megjelenítetthez hasonló – katasztrófális (köz)állapotokról és végső elkeseredettségről való számadást. A 'borúdal' alcím is erre utal. Igaz, Tóth Krisztina versének állapotrajza nemzeti szinten marad, míg Vörösmartyé egyetemes, sőt szinte kozmikus katasztrófáról ad számot. A szövegelőd felidézése elősegíti a – néhol magára az elődszövegre is jellemző – iróniával átszínezett tragikus pátosz, a tragikusan ironikus távlat megteremtését.

A két vers strófáinak sorszáma, szótagszáma, ütemhangsúlyosan is nyomatékolható trochaikus ritmusa és rímképlete alapján egyezik. Ez a pusztán a külső formát illető hasonlóság azért említendő itt, mert a cím és a közvetlen idézetek mellett ez exponálja legerőteljesebben a palimpszesztus-jelleget. (Persze a ritmika különbségeit is érdemes lenne számba venni.)

Mindkét versre jellemző a kollokvialitás és a pátosz ötvözése, illetve váltogatása. A fogalompárt Gintli Tibor előadásának címéből kölcsönöztem. Ezt a jellemzőt Géher

István „grotoszok lefokozás” és „fantasztikus felfokozás” kettős dallamívének nevezi.² Tóth Krisztina versében példa erre az első szakasz eleje: „Dülöutak hegeitől szabdalt / sötét bőrű, csapzott anyaföldem!” (pátosz), illetve vége: „Húzzál kislány, legalább pulóvert” (kollokvialitás). Erős kollokvializmus, sőt szlengesség érzékelhető például a „Szalmozik a srác” vagy a „Gyújts rá, tesó” mondatokban, míg az utolsó szakasz egészét inkább a magas pátosz jellemzi.

Mindkét versben meghatározó szerepet kapnak az antropomorfizáló képek és a megszemélyesítések. Mindkettőben emberre válik a föld, csak Vörösmartyánál férfivá, Tóth Krisztinánál nővé.³

Itt térek ki az emberarcú természet és a természetarcú ember viszonyára *A vén cigány*ban. Arra, hogy azonosító és azonosított, megvilágító forrástartomány és megvilágított céltartomány milyen igen sajátos viszonya jellemző a versre. A vén cigány, a vers beszélője és egyben megszólítottja a természettel, a viharral és rokonjelenségeivel „taníttatja magát” a kifejezendő állapothoz méltó érzelmre és ezt kifejezni tudó

zenére.⁴ A felszólítások a fenséges és rettenetes („unheimlich”) természet utánzására, az ahhoz való hasonulásra biztatják a cigányt. A külső, tomboló természetnek mint biológiai-fiziológiai jelenségnek kell interiorizálódnia. A vérnek „mint az örvény árjának” kell formia, a szemnek „mint üstökös lángjának” kell égnie. Az agyvelőnek megrendülnie kell, azaz a földrengést kell belül újraképeznie. Másfelől a „zengő zivatar”, azaz a külső természet megszemélyesítődik, antropomorfizálódik, hiszen „nyög, ordít, jajgat, sir és bömböl”.

Következzék néhány példa az antropomorfizálásra és a megszemélyesítésekre a kortárs költő verséből:

A vers indításában, talán legerősebb szakaszában, két kép mintázódik egymásra: a kettős metaforában (bőr=föld, plázák=tetoválasok) a tetovált cigánylány bőre és a felülnézetből nézett, nagy nagyítású térképnek, felülnézeti tájképnek látott, plázák által kicifrázott föld között alakul ki jelentésteremtő interakció, kölcsönös jelentésalakítás. Mind a bőrre írt tetoválas, mind a talajra, földre épített plázák a természetre rákényszerített, mesterséges és elcsúfító, de ugyanakkor divatos és hivalkodó mintázatok.

Dúlóutak hegeitől szabdalt
sötét bőrű, csapzott anyaföldem!
Ügyetlen plázákat tetováltál
lapockáidra, a kezed ökölben.

Az anyaföld „sötét bőrű” és lapockáira tetová. A cigánylány eleve kapcsolatban lehet a plázákkal, talán afféle plázacica – persze nem unatkozó luxuslány, hanem kényszerű flangáló. A földre az üzleti érdek, az emberek tetoválják a plázákat, a lány maga tetováltatja tüvel a mintát. A megszemélyesítés abban is tetten érhető, hogy a plázákat itt nem tetoválták, hanem emberként ő maga végezte önnön tetoválását.

Hova lett a fiad, hol a lányod?
dörömböltek hasad boltozatján

Ez utóbbi idézet második sorában persze inkább az emberi test van természetté, külvilággá fordítva. Nem az ember van a világra, világba vetítve, hanem a világ az emberre, emberbe. Jelölőnek és jelöltnek, forrástartománynak és céltartománynak ez a viszonylagossága, kölcsönössége, megfordíthatósága jellemző mind a Vörösmarty-, mind a Tóth Krisztina-versre.

Néhány további példa a természet antropomorfizálására, illetve természeti és emberi, táj és ember egymásra-egymásba írására *A koravén cigány* utolsó szakaszából:

tarvágástól fogatlan az erdő,
fekszenek a fák hasra borulva,
[...]
püffedt töltés, lóg az anyanyelvem

Az erdő, a fák, a töltés, mint látjuk, emberi testként vannak ábrázolva, a „lóg az anyanyelvem” szójáték pedig olyasféle katakrézis, mint „A vak csillag, ez a nyomorú föld / Hadd forogjon keserű levében”. A kép különböző aspektusai, szintjei mindkét szövegben összeegyeztethetetlenek. Az ember foroghat csak keserű levében, a föld természettudományosan is leírható vak, azaz saját sugárzással nem rendelkező csillagként, ugyanakkor a „vak” jelző egyben antropomorfizálja is, de a csillag lében forgása zseniális képzavar, a méretek és távlatok összeegyeztethetetlenek, kibékíthetetlenek⁵ (*Kappanyos*, 2007, 344–345. o.). A „lóg az anyanyelvem” természetesen a „lóg a nyelvem” köznapi szólást, halott metaforát kelti életre, fordítja ki, építi tovább, ugyanúgy, ahogy a Vörösmarty-kép is a „saját levében fő” szólással, halott metaforával teszi ugyanezt. A „lóg a nyelvem” kimerülést, megfáradást fejez ki, ezáltal a lírai én állapota közel kerül a megszólított koravén cigány állapotához, aki az árokban végzi, s akinek a beszélő azt tanácsolja, hogy húzzon magára földet. A két állapot közeledése empatikus azonosulást jelez. Az, hogy a beszélőnek nem a nyelve, hanem az anyanyelve lóg, természetesen a szövegben megformálódó lírai szubjektum kimerültségét, válságát az egyéni szintről általános szintre emeli: a koravén cigány állapota nem a beszélő egyéni sérelme, hanem a nyelvében élő nemzet traumája. A léhának tűnő petris szójáték súlyt, mélységet kap.

A fahasáb-metaphorika az *Eszmélet* és a *Kirakják a fát* József Attiláját idézi, a szerves közösségi kapcsolatok hiányát, az ember eldologiasodását.

A következő hasonló vonás a szójátékok, a poliszémiaival folytatott játékok meghatározó szerepe. Vörösmarty-nál ilyen például a „ne gondoldj a gondolddal” figura etimologicájára vagy a ’világ’, a ’bot’ és a ’húzhatod’ különféle jelentései közötti mozgás.

A „ki tudja meddig húzhatod?” egyaránt jelentheti azt, hogy „ki tudja meddig húzhatod a vonót”, azaz meddig zenélhetsz, és azt, hogy „ki tudja, meddig élhetsz még” (*A vén*

cigány ezen nyelvi jellemzőjéről Kállay Géza kiváló tanulmánya [1999, 268. o.] mond el sokat.)

Tóth Krisztinánál a 'húz' szó ötféle jelentésben fordul elő:

1. „Húzd ki szemed” – mármint szemceruzával;
2. „Húzzál” – azaz vegyél fel – „pulóvert”;
3. „Húztál volna új lapot” – a kártyapakliból;
4. „Húzz el, cigány” – azaz tűnj, kotródj el;
5. „húzz magadra, cigány, földet is” – azaz teríts, boríts magadra földet.

Szövegszerű idézetek, áthallások

Az alábbi példagyűjtések, megfelelésgyűjtések hálás tanórai feladatok is egyben. Ezért is gyakran csak a nyers, értelmezés nélküli példatár, a feladat vélelmezett megoldása szerepel.

Először lássuk a teljesen megegyező, a szó szerint átvett sorokat, felsorokat:

Mindig így volt a világi élet
 ...mint a jég verése
 Lesz még egyszer ünnep a világon
 ..., ne gondolj a gonddal
 Mi zokog, mint malom a pokolban?

Persze mindezen soroknak, felsoroknak az új kontextus új jelentést ad.

Például a „Mindig így volt e világi élet, / Egyszer fázott, másszor lánggal égett” sorpár Gyulai által méltányolt „közhelybölcséletének” (Csetri, 2007, 159. o.; idézi Kabai, 2007) variánsa egyfelől ugyancsak elvont-általános életbölcsélet: „Mindig így volt e világi élet: először fájt, de utána szép lett”. Másfelől azonban Tóth Krisztina versében az „így” mutatószó konkrét visszautaló (anafórikus) funkciót kap: a tetoválásra utal vissza. A kortárs vers kontextusában az életbölcséletet profán-ironikus hasonlat teszi szemléletessé: az élet úgy fáj, majd úgy lesz szép, ahogyan a fájdalmas tetoválás. Így a közhely-bölcsélet egyfelől lefokozódik, másfelől szemléletessé válik.

Később, a negyedik versszakban a „lesz még egyszer ünnep a világon” sor nagy ígérete a nagy-magyarországos és Árpád-sávós matricákat áruoló tolokocsis cigány srác vásári kikiáltói szavában, vagy inkább a szituációt ironikusan kihangsúlyozó lírai én szavában messianisztikus-irredenta aranykor-váradalommal értékelődik le.

A „Mi zokog mint malom a pokolban?” híres, talányos kérdésére pedig mintha ez a vers azt válaszolná, hogy láncfűrészek és zuhanó hasábok, József Attila-i emberfák zuhognak, zokognak. A sor eredeti szöveggörnyezetében, Vörösmarty költeményében talán azt jelentheti, amire – többek között – Balassa Péter utal *Az emberek* elemzése kapcsán. *Az emberek* „[s]ajátossága ugyanakkor, hogy semmiféle végről, befejezésről nem beszél, inkább az önisméltásról, a körforgásról, ami megelőlegezi a „malom a pokolban” emlékezetes, az egész további szorongásos mentalitásra és az ezzel összefüggő költészet-típusra nagy hatást gyakorló formuláját” (Balassa, 2001, 24. o.).

Vannak megegyező szavakon nyugvó sorvariánsok:

„dörömböltek hasad boltozatján”, vagy „ne gondolj már a világ bajával”.

A legizgalmasabbak talán az előképüket csak dallamvezetés, szintaxisis révén imitáló sorok.

Például: „először fájt, de utána szép lett”. Annak mintájára, hogy „egyszer fázott, másszor lánggal égett”.

Vagy: „Gyújts rá, tesó, ne gondolj a gonddal” annak mintájára, hogy „Húzz rá cigány, ne gondolj a gonddal”.

Vagy: „Fuss, ki tudja, meddig jár a busz” annak mintájára, dallamára, hogy „Húzd, ki tudja meddig húzhatod”.

Vagy „Árok, padka tele vérrel, sárral” annak mintájára, hogy „Szív és pohár tele búval, borral”.

Ezek a Tóth Krisztina költészetére annyira jellemző versdallam-ihletek, szöveghangzás-imitációk itt a kontrasztív intertextualitás, a szembeállító szövegköziség példáinak is tekinthetők. Modernizáló és leszállító vagy csupán jelenbe ültető, de az alaphangulatot mégis megőrző-újraalkotó variánsok.

Szerkezeti hasonlóságok: anticipációs szerkezet és kérdés-felelet

Mindkét verset a rapszodiára jellemző erős távlatváltások, modalitásváltások, indulati váltások karakterizálják. Másfelől a már említett kérdés-felelet és az ezzel részben összefüggő anticipációs szerkezet. Kabai Csaba (2007) elemzése szerint *A vén cigány* első négy szakaszát olyan anticipációs láncszerkezet jellemzi, amelyben a megelőző strófa „gondolati magjában”, az ötödik-hatodik (azaz a refrén előtti) sorokban⁶ megjelenő gondolatot, képi motívumot fejt ki a rákövetkező strófa eleje.⁷ Az első strófa magjában megjelenő láng készíti elő, anticipálja a második strófát meghatározó belső tüzet. A második szakasz magjának jégverése anticipálja a harmadik versszak zengő zivatarát. A harmadik versszak ötödik-hatodik sora („Háború van most a nagyvilágban, Isten sírja reszket a szent honban.”) anticipálja a negyedik versszakban uralkodó háború-víziót. Kabai szerint a negyedik szakasz, a vers tető- és fordulópontja után az anticipációt felváltja a retrospekció, a visszatekintő értelmezés, így a láncszerkezet a negyedik szakasz fölé és köré boltosuló héjszerkezetté alakul. Az ötödik szakasz bibliai és mitológiai képei például örökkön visszatérő eseményként értelmezik a harmadik és negyedik szakaszban felidézett háborút. Káin és Prométheusz sorsa ismétlődik a korábbiakban lefestett jelenben. A természeti képeket a vers mozgása, mint jeleztem, történelmi képekkel váltja föl, a történelmieket pedig biblikus-mitológiai képekkel értelmezi. Égi háborúból a nagyvilágban folyó háború lesz, a háborúságra pedig okmagyarázatként biblikus-mitológiai ösképek mintázódnak rá.

Véleményem szerint Tóth Krisztina versében is az ötödik-hatodik sorok adják a strófák gondolati magját – annak ellenére, hogy itt nem követi őket a refrén. Nézzük sorjában a szakaszok mag-sorait! 1. „Mindig így volt e világi élet, / először fájt, de utána szép lett”. – Itt a „mag” a cigányasszony megszólítását és jellemzését követő általánosító összegzés, amely után a szakasz utolsó négy sorában új témáról, az asszony elindításáról-elindulásáról van szó. Tehát a mag itt is viszonylagos önállósággal, aforisztikus kerekdedséggel bír. 2. „de nem jutsz a megállíig mégse, / csak káromkods, mint a jég verése.” Itt összegződik először az asszony életkudarca, tehetetlenségének megfogalmazása. Ez a mag megelőlegezi a sikertelenségnek a következő szakaszban való részletezését. 3. „Házadat is elkótyavetyélted, / tolószékre cserélted a pénzed”. – Ez a mondat – túl a veszteség és vereség ismételt summázásán – előreutal a következő versszakra, arra, hogy mivel is „szlalomozik” az autók között „a srác”, a cigányasszony fia. 4. „Nagy-Magyarország a kocsira, / piros csikos legyen vagy sima”. Ez a sorpár mutatja fel azt az ideológiai jelképet, jelképpárt, amely annak a torz nemzeti identitásnak a jelölője⁸, amely az egyéni életkudarcokon túlmutató módon befolyásolja a cigány szereplők otthontalan-

ságát, kivetettségét. A sorpár és az egész szakasz a vers groteszk-tragikomikus centruma. Groteszk maga a tolókcosis szalomozás képe, de még inkább tragikomikus, hogy éppen egy cigány fiú árusítja azt a matricát, amely Magyarországon a – többek között cigányellenes – szélsőjobboldal egyik jelképe. A groteszk matricaárusítás így többek között a kényszerű önpusztítás torz mosolyt keltő metaforája lesz.

A kérdés-felelet szerkezet *A vén cigány*nak csak annyiban sajátja, hogy a negyedik versszaknak az addigi szakaszok „vad rohanatát” összegző hallucinatorikus kérdéseire az ötödik és hatodik versszak bibliai-mitológiai történetei „mintha” választ, magyarázatot adnának. Ami most történik, az csak az ősi történet újratörténete, a változatlan emberi természet újabb megnyilatkozása: „Mintha újra hallanók a pusztán / A lázadt ember vad keserveit”.

Tóth Krisztina versében a kérdés-válasz szerkezetnek meghatározóbb szerepe van. A második és harmadik szakasz felteszi az anyának a (költői) kérdést, amelyre a negyedik szakasz konkrét, egyáltalán nem csupán költői választ ad. „Hova lett a fiad? Hol a lányod? / A városban? Vagy a benzinkútnál?” (2. szakasz). „Szalomozik a srác az autók közt” (4. szakasz). A negyedik szakasz határozott névelője visszaaláló szerepű, a „srác” szó előtt álló „a” névelő a korábbi „fiad” szóra utal vissza.⁹

Az átirat értelme

Mi az izgalmas ebben az átiratban, miért volt érdemes a mai versnek *A vén cigányt* felidézett pretextusként használni? Részletekre talán már választ adtam, az átfogó elemzés és értelmezés még hosszabb vizsgálódást érdemelne és igényelne. Zárásképpen hadd emeljek ki csupán egyetlen fontos vonatkozást.

A mai feszült, széles körben érzékelhetően bűnbakkereső, rasszista, kivált cigányellenes hangulatban, melyben a politikai közösségként vagy nyelvi-kulturális hagyományközösségként felfogott nemzet gondolatát, a nemzeti identitást erősen fertőzi az etnikai-„faji” alapú és sérelmi hangoltságú nemzettudat, nem kicsiny emberi-művészi tett, hogy az anyaföld Tóth Krisztina költeményében egy koravén cigány asszonylány képében, talán életrajzában kel életre. Azaz a költő az etnicista nemzetfogalommal birokra kelve éppen a cigánysággal köti össze a reformkor haza=anya azonosítását, a versnek a kezdettől a végig, az anyaföldemtől anyanyelvemig feszülő ívét. Nézzük csak újra, hogy a sötét bőrű, tetovált anyaföld miképp személyesül meg, miképp húzza ki a szemét és fogja össze a haját:

Dűlőutak hegeitől szabdalt
sötét bőrű, csapzott anyaföldem!
Ügyetlen plázákat tetováltál
lapockáidra, a kezed ökölben.
Mindig így volt a világi élet:
először fáj, de utána szép lett.
Húzd ki szemed, fogd össze hajad,
aztán indulj, nem baj, hogy szakad,
sarat öklend mind e pusztuló kert.
Húzzál, kislány, legalább pulóvert.

Jegyzetek

(1) „Hypertextusnak hívok tehát minden olyan szöveget, amely egy korábbi szövegből egy egyszerű transzformációval (ezentúl röviden csak *transzformációt* mondunk) vagy közvetett transzformációval (ezentúl: *imitáció*) jött létre. [...] Természetesen ez is az irodalmiság egyik egyetemes aspektusa (a fokot nem számítva): nincs olyan irodalmi mű, amely – valamilyen fokon és az olvasatoktól függően – ne idézne fel valamely másik művet, ebben az értelemben tehát minden mű hypertextuális.” (Genette, 1996, 88–89. o.)

(2) „A szcenírozás shakespeare-i képzeletre vall. A hipnotikus valóságfeldidézés csodája, ahogy az ismételt megszólításból minden leíró díszletezés nélkül is kirajzolódik, vagy inkább groteszk lefokozásban és fantasztikus felfokozásban át- meg átrajzolódik a metaforikus színhely. Az öntudat akár az égbe is emelhetné, méltán, mert ahol a legnagyobb magyar költő megszólal, mi más lehetne, mint a magyar Parnasszus, műzsák szentélye. Az önirónia azonban szentségtelenül leteremti a kegyhelyet a lapos naturáliába, legyen az, ami: rozzant pusztai csapszék, komisz kutyakaparó. [...] Innen, a kétségbeesés mélypontjáról indul a tragikus rapszódia, amelynek dallamíve kettős pályát követ egyszerre: a kitaruló romantikus képzelet magasbaróptét és a lerészegedés ködképeinek diagnosztikai görbéjét” (Géher, 1996, idézi Kállay, 1999, 269. o.)

(3) A „föld” régi és visszatérő motívuma Vörösmarty költészetének. A romantika organikus és kozmikus természetszemlélete értelmében nem közömbös helye az ember ténykedésének, hanem megszemélyesült viszonyba lép vele, visszahat rá. [...] „Az ember fáj a földnek...”. (Csetri, 2007, 166. o.)

(4) Ennek nyilvánvaló előzménye a *Liszt Ferenchez* című óda folyó-vér-zene azonosítása – az áradásban.

(5) „Katakrézisünk olvashatjuk a hatodik szakasz kezdetét: „A vak csillag, ez a nyomoru föld / Hadd forogjon keserű levében.” Alighanem az ilyen helyekre utalt Gyulai, mondván, hogy „képei nem mindig szabatosak”. A „vak csillag” azonosító szerkezet arra utal, hogy a „föld” szó számos szótári jelentése közül a csillagászatit kell választanunk: a földről mint bolygóról van szó. Ezzel még konzisztens a „hadd forogjon” kifejezés is: a Föld csillagászati értelemben forog. Ezt a természettudományos képletet összezavarja, hogy a forgásra megadott hely: „keserű levében”, ami a „fő a saját levében” szólást idézi fel. Ebből a nézőpontból a Föld nem boly-

gó, hanem személyiséggel rendelkező entitás. Így a mondatnak részint a természettudomány referenciális nyelvén, részint a költészet és a mindennapok metaforikus nyelvén van értelme. A két szemléleti sík nem egyesíthető: az olvasatnak ezáltal nem egy nyelvszemléleten belüli két megoldás, hanem két különböző nyelvszemlélet között kell oscillálnia.” (Kappanyos, 2007, 344–345. o.)

(6) Már Csetri Lajos is – tekintélyes szakirodalmi hagyományra támaszkodva – hangsúlyozza az 5–6. sorok kulcsszerepét. „Meg egy szempontra kell felfigyelnünk. Nem én fedeztem fel, hogy a költemény tíz soros versszakai némelyikében a refrén négy sorát megelőző s ebben a tekintetben is nyomatékos, egyébként is a strófák mértani közepét elfoglaló 5–6. soroknak kitüntetett szerepük van: a legtöbb ször egy-egy versszak fő mondanivalóját hordozzák.” (Csetri, 2007, 160. o.)

(7) „Ennek megfelelően így fest az egyes szakaszok hármas tagolódása, a strófák vége felől elindulva: *refrén* (a versszak legmasszívabb pontja, mert lexikálisan állandó, csak a különbözős szakaszok ruházzák fel esetlegesen egy-egy új jelentésárnyalattal); *gondolati mag* (a refrén előtti két sor, amely az adott szakasz fő mondanivalóját foglalja magába); és a gondolati magot *bevezető sorok*, amelyek, mint látni fogjuk, mindig az előző sor gondolati magja által meghatározottak, azokat mintegy kifejtik: a korábbi szakasz gondolati magjában fölvetett tartalmakat a következő versszak első négy sora bontja ki. Ez az anticipációs szerkesztés az 1–4. strófában világosan kimutatható, majd a vers középpontja után, a héjszerkezet értelmében, az anticipációk helyére retrospektív utalások kerülnek.” (Kabai, 2007)

(8) Fontos és hézagpótló eszméletörténeti és politikai szemiotikai tanulmány tárgya lehetne, hogy a Trianon előtti Nagy-Magyarország jelképe hogyan válhatott – természetesen nem mindenki, de sokak számára – az etnikai alapú nemzetfelfogás jelképévé. A térkép ugyanis – soknemzetiségű – nemzetállamot, állam-nemzetet jelöl, közvetlenül és eredetileg tehát semmi köze az etnicista felfogáshoz. Ugyanakkor sem itt, sem az Árpád-sáv esetében nem vonatkoztathatunk el a jelkép történeti jelentésváltozásaitól.

(9) Ezúton is köszönöm Veress Zsuzsának, hogy felhívta a figyelmemet arra, hogy tévedtem, amikor „a srácot” a vers első értelmezése során nem azonosítottam a cigányasszony tolokocsis fiával.

Irodalomjegyzék

- Balassa Péter (2001): Mérték és mértéktelenség Vörösmarty költői világában (Az emberek). In: uő: *Törésfolyamatok*. Debrecen. Csokonai Kiadó, 7–13.
- Csetri Lajos (2007): Vörösmarty Mihály: A vén cigány. In: uő: *Amathus*. II. Budapest. L'Harmattan, 15–171.
- Géher István (1996): A vén cigány. In: *Rádió-kollégium. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony*.
- Genette, G. (1996): Transztextualitás. *Helikon*, 1–2. sz.
- Kabai Csaba (2007): „Őrültk” struktúra A vén cigányban. *Kortárs*, 9. sz. 89–96. <http://www.kortarsonline.hu/regiweb/0709/kabai.htm>
- Kállay Géza (1999): „Őrültk lélek”: ismét A vén cigányról. In: uő: *Nem puszta tett*. Budapest., Liget Könyvek 256–279.
- Kappanyos András (2007): Egy romantikus főmű késedelmes kanonozációja. In: Szegedy-Maszák Mihály és Veres András (szerk.): *A magyar irodalom történetei*. II. Budapest, Gondolat Kiadó, 340–354. = <http://villanyspenot.hu/?p=szoveg&n=12387>
- Komlós Aladár (1977): A vén cigány regénye. In: uő: *Kritikus számadás*. Budapest, Szépirodalmi Kiadó, 471–483.
- Szegedy-Maszák Mihály (1980): „A kozmikus tragédia romantikus látomása”. In: uő: *Világkép és stílus*. Budapest, Magvető Kiadó, 182–220.
- Tóth Dezső (1974): *Vörösmarty Mihály*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Arató László

ELTE Radnóti Mikós Gyakorló
Általános Iskola és Gimnázium

Test-kép-töredékek

Tóth Krisztina: Pixel

Tóth Krisztina Pixel című kötete (Magvető, Budapest, 2011) könnyed hangvételben előadott, rövid történetekből álló kompozíció.

A gyakran csattanóra kifuttatott, olvasmányos tárcanovellák látszólag nem kényszerítenek különösebb értelmezői erőfeszítésre, a kötet egésze mégis szinte azonnali újraolvasásra csábít.

A rejtvényfejtés izgalmát hozza működésbe az a ravaszul adagolt, hol nyíltabban megmutatott, hol csak sejtetett összefüggésrendszer, amely a szereplők, a helyszínek, olykor a motívumok szintjén egymáshoz köti a történeteket. A rejtvényfejtés csábítása egyfelől nem is bizonyul csalfának, hiszen valóban felfejthető az összefüggések viszonylag rendezett hálózata, a rejtvényfejtő megkapja a „megfejtések” (összefüggés-felismerések) örömét, sikerélményét, másfelől mégis csalfának bizonyul, hiszen az olvasónak rá kell jönnie, hogy nem egy megnyugtatóan zárt rendszerben mozog, és minden bizonnyal maradnak nyitott, nyugtalanító kérdései. A befogadói-értelmezői munkát végző, visszalapozásra vagy többszöri olvasásra csábított rejtvényfejtő a könnyen olvasható tárcanovellákból építkező, rejtélyes szerkezet által vezetett, provokált módon válik ideális – kérdező, értelmező – olvasóvá.

A gráf, a labirintus és az idő

A kérdés tehát az, hogy milyen eredményekre vezet a feladvány, milyen művészi világ tárul fel a nyomozásra hívott befogadó előtt, aki megpróbálja kiismerni az elbeszélések rendjét-rendszerét. Az első törekvés a felismert, megsejtett összefüggések rendezése, ellenőrzése. Mivel a novellák közötti kapcsolati háló mutatkozik a rejtvény lényegének, az elrendezés legalkalmasabb modellje a rejtvényfejtő olvasó számára egy matematikai modell, a gráf.¹ A gráf csúcsai az elbeszélésekben felbukkanó szereplők, élei pedig a figurák közötti kapcsolatok. A gráf felrajzolása különböző problémákkal szembesít. Vannak névvel ellátott szereplők és vannak névtelenek, akik pusztán állandó attribútumaik vagy éppen valamelyik kapcsolatuk alapján azonosíthatók. Milyen jelentősége van a névnek és a névtelenségnek? Hány csúcspontja legyen a gráfnak? Mi legyen a fontosabb centrumokhoz képest jelentéktelennek tűnő mellékszereplőkkel, akik csak egyszer jelennek meg a történetek valamelyikében? Eldönthető-e minden szereplőről, hogy hányszor bukkan fel a történetek sorában? *A váll történetének* Miki egere ugyanaz a jelmezos tengerparti munkát végző ember, akit a talpról szóló történet maszszőre emleget? Eldönthető-e, és van-e jelentősége annak, hogy *a has történetében* szereplő Nóra egyúttal a bordó hajú tanárnő várandós unokahúga is, vagy hogy *a tenyér történetében* szereplő férfi (aki valaha járt egy farkaskutyás lánnyal) vette-e el *a comb történetében* barátnője szüzességét? Ha az ő esetükben azonosságot látunk, akkor Nazeli kislánya (vagy Edit valamelyik „mókusfejű” leánykája) azonos lehet a tengerparti durcás kislánnyal, aki nem engedi magát lefotózni a Miki egérrel, és így tovább... Milyen hatá-

rig van még értelme a szemfüles megfigyeléseknek? A név nélküli szereplők azonosíthatóságát gyakran csupán egy-egy történetelem vagy attribútum biztosítja, ezért a rejtvényfejtő olvasó lelkes örömmel vesz észre minden azonosításra alkalmas jelet, és így építgeti maga is az összefüggéseken alapuló fiktív világot.² Hiszen miközben a novellák önmagukban teljesen valószerű mozzanatokat mesélnek el, egy-egy mindennapos emberi pillanatképet mutatnak fel, a sok novella egybegondolása, összeépítése csak sterilen fiktív irodalmi alapon, a valóságtapasztalatunkkal szembehelyezkedve lehetséges, amely kizárja, hogy esetleg több bordó hajú nyelvtanár, Pesten lomizó cigányfiú vagy Helga nevű harmincas szerető is létezhet.

A – valóságban vagy képzeletben – felrajzolt gráf ugyan sokféle lehet, annyi azonban bizonyos, hogy az éleken keresztül valamilyen módon minden szereplőtől minden szereplőig el lehet jutni, a kapcsolati háló nem szakad meg. Miközben már a csúcok (a feltüntetendő szereplők) száma sem egyértelműen eldönthető, az élek felrajzolásához azt is definiálni kell, hogy mit is tekinthetünk emberek közötti kapcsolatnak. A *Pixel* olvasói tapasztalata alapján egy kapcsolat lehet rokonsági, házassági, szerelmi, de lehet munkakapcsolat vagy egyetlen találkozás is, sőt az is kapcsolat, ha két ember egyszer beszél egymással, egy térben tartózkodik, vagy tudtán kívül ugyanazt a tárgyat (például ugyanazt a mankót) használja valamikor. A kapcsolat lényegéhez nem tartozik hozzá, hogy a benne érintett emberek tudatában vannak-e annak, ami összefűzi őket. A kapcsolat lényege, hogy történet mesélhető róla, hogy a történetet elbeszélő nézőpont kapcsolatnak láttat, összefüggésekbe rendez, kapcsolati mintázatként mutat fel egy adott emberi viszonylatot. Miközben a történetek zömmel magányos és magukba zárt lelkekről, szét-tartó, széteső emberi viszonyokról szólnak, a mű létrehozására és a mű értelmezésére irányuló, egymást szerencsésen és játékosan erősítő – elbeszélői és befogadói – szándékok összerakó munkája folytán mégis létrejönnek a kapcsolatok valahol az irodalmi/matematikai fikció világában.

A befogadó eljátszhat azzal, hogy gráfot rajzol, ám az elbeszélő egy másik, a gráfhoz hasonló téri alakzat használatát is felkínálja elbeszélői pozíciójának megértéséhez. A tizenhatodik fejezetben azt mondja például: „...nyugodtan kanyaríthatnám másfelé a történetet. De egyszerűen nincs időm még megtorpanni se. Nem tudom átgondolni, hogy hirtelen melyik ajtón kellene átnyitni abba a félhomályos pillanatba.” (83. o.) Az elbeszélés kompaktságát mintegy a zárt térben (önmagát megszabó formában) maradás garantálja, amelyből az elbeszélőnek sincs hatalma kijutni. A tizedik fejezetben a szeretőjének mesélni kezdő férfi által elmondott történet maga a tizenhetedik fejezet. A kettő közötti kapcsolatot az elbeszélő szintén egy téri képzettel szemlélteti: „Ez a teherautó vitte át az ágyban nyitott szemmel fekvő lányt és az olvasót is egy másik lehetséges valóságba, messze, messze a sötét szobától.” (87. o.) A tizennyolcadik fejezet szerint: „Ezen a ponton már igazán le lehetett volna szállítani a Nórának elnevezett szereplőt a buszról, tisztességes elbeszélő bizonyára ezt tette volna. A lány maga azonban egyáltalán nem akart leszállni, nem jelezte, hogy szeretne kilépni a busz, vagyis az elbeszélés teréből.” (95. o.) A huszonhetedik fejezetben egy mellékszereplőt állít földre az elbeszélői hang: „Ne engedjük át neki a szót, nehogy már benyisson pongyolában a történetbe!” (147. o.) Minden egyes történet, vagy minden történet valósága egy különálló, zárt tér tehát, amelyet szabadon, akár mindentudó módon beláthat, megmutathat a külső rálátással is bíró elbeszélő, ám amelyet az adott történet sérülése nélkül elhagyni, megnyitni nem lehet. A történet épsége mindig előbbre való minden másnál, ezért zártsága nem oldható fel. A történetek tereinek egymáshoz viszonyított elhelyezkedése pedig az egész mű valóságának labirintusában képzelhető el.

Az elbeszéléssorozat egészének szerkezete egy labirintushoz hasonlít tehát. A labirintus zárt terei összekapcsolódnak, de nem könnyű tájékozódni közöttük, legalábbis az elbeszélő nem úgy mindentudó, hogy a kapcsolódásokat is hajlandó vagy képes volna

világossá, rendezetté tenni. A labirintus számtalan irányban továbbépíthető lenne, hiszen szólhatnának történetek a meglevő elbeszélések háttérében maradó mellékszereplőkről is, illetve újabb és újabb elbeszélésterek nyílhatnak bármelyik kiemelt szereplőhöz kapcsolódóan is. A labirintusban különösen próbára teszi tájékozódási képességünket az, hogy nem csak a kapcsolatok hálójában, hanem az időben is igen gyakran elveszítjük a biztos viszonyítási pontokat.³ Többnyire el kell fogadnunk az elbeszélő többszöri figyelmeztetését a zárt történetek érvényességének és beláthatóságának kizárólagos jelen idejéről.⁴

Pedig vannak pontos dátumok, bizonyos évszámok kiszámolhatók, számos szereplőnek megtudjuk az életkorát, kikövetkeztethetjük, hogy egy-egy későbbi fejezetben sorra kerülő történet bizonyosan megelőzi időben a korábban elmeséltet. A zavar mégis abból adódik, hogy az adatok többnyire nem találkoznak, nem illeszthetők össze egymással. Mivel a párhuzamos és egymást keresztező életsorsok többsége nem rendezhető el megnyugtatóan az időben, ezért a kiszámolható, kikövetkeztethető tények között különösképpen figyelemre méltóak is lehetnek. Az első és az utolsó történet szemfényvesztő adatbősége például segíti is, meg nem is azt, hogy tisztán lássuk a két történet egymáshoz való viszonyát. 1944. május 13-án hagyta a négyéves Cosminát Kolozsváron a városból elmenekülő édesanyja (7. o.). Cosmina fiának ugyanerre a napra esik a születésnapja, de ez az információ később semmilyen fontossággal nem bír. Az utolsó történet szerint Nazeli azonos útvonalon, és ugyanaz nap ugyanazon napszakában sétál kislányával, mint hatvannyolc évvel ezelőtt Cosmina a saját édesanyjával (163. o.). Csakhogy a régi időben zajlott sétáról és időpontjáról nem tudunk meg semmit, csupán annyit következtethetünk ki, hogy '44. május 13. előtt történhetett egy olyan időpontban, amikor a kislány már tudott járni. Ha ennek alapján (minimális értelmezői önkénnyel) 1943-hoz adjuk hozzá a megadott hatvannyolc évet, akkor 2011-re, azaz a kikövetkeztethető évére kell tenünk az utolsóként elmesélt történet idejét. Nagyon erős az üzenete annak, hogy a kötet utolsó novellája nem csak egy „szövegtestet” zár le, hanem egyúttal elérkezik a „valós jelenbe”, s ezzel – úgy tűnik – lezárja, megszabja a történetelháló időkereteit. Mindez azt jelenti, hogy stabilan referenciális valóságkeretben, valós dátumok létező, „lepergetett”, múlt idejű éveihez rendeltlen olvashatjuk a fiktív történeteket, amit tovább erősítenek bizonyos történelmi, kulturális hivatkozások, valamint a tárgyi világ ismerős valószerűsége is. Ám az egyik történet mégis kakukktójás.

Jean-Philippe 37, Jyran Singh pedig 39 éves a szakításukkor (100. o.). Jyran Singh Kurt Cobainnal egy évben, azaz 1967-ben született (38. o.), tehát a két férfi szakítása és Jean-Philippe öngyilkossági kísérlete 2006-ra tehető.⁵ Feltételezhető, hogy Jean-Philippe kalandja a szerb-magyar fiúval a szakítás után történt, erre utal, hogy az autóbaleset után a magához térő Jean-Philippe „első gondolata, hogy akkor megint túlélte valamit” (138. o.). A huszonnyolcadik fejezet Jean-Philippe-et „ősz hajú, csontos, idős férfi”-ként (152. o.) mutatja be, aki évtizedek óta dolgozik nagy Művén, az installáción. Az installáció alapanyaga (kiszáritott teafilterek) és a leírás alapján felismerhető motívumai (meztelen férfitorzó, melyen felirat vehető ki), sőt az alkotómunka térdeplő testhelyzete (lásd: a Jyran Singh-től való búcsúzás térdeplése, 99. o.), valamint a munkafolyamat fotósorozattal történő dokumentálása is mind-mind a korábbi két fejezetben megismert alapélményekhez kapcsolódik. Ha a több évtizedes munka 2006 után kezdődött, akkor a huszonnyolcadik fejezetben leírt jelenet, az állapotrajz a készülő műről – egyedülként az összes történet közül! – jóval 2011 után, valamikor a jövőben játszódik. Az egyetlen olyan szöveg, amely művészi kompozíció születéséről, összeállításáról szól, s így a kötet címet legszorosabban értelmező történetként olvasható, a valós időben nem történt, nem történhetett meg: kilóg a belátható időtérből, ahogyan a „falak közt alvó korpusz” (155. o.) installáció – nem megépített – végtagjai a műteremből. A műalkotás létrejötte ki van emelve a többi történet idejéből és valóságából: a mű létezése fikció a fikcióban.

Művészek és műveik – befejez(het)etlen kompozíciók

Az idős művészről szóló huszonnyolcadik fejezet, a mű leginkább öntükröző, művészetről szóló, tehát ars poetica-szerű szövege nagyon is direkt módon ad kulcsot a történetlánc címéhez, a részletek és az egész viszonyához. Eligazít arról, hogy az egészet jól belátó – vizuális – nézőpont felvehető (külső, isteni szem kellene hozzá, ld. 155. o.), miközben a nyelvi leírás, a képzelet segítségével mégis felveszi ezt a nézőpontot, megmutatja a nem láthatót. A művészi alkotófolyamatot és a művet bemutató szöveget átszövő ironia mindeközben a Művész figurájának finom paródiáját adja. A tekintélyt parancsoló, ősz hajú, önmagát Leonardóhoz méricskélő idős férfialak, a hosszú távú testi kényelmetlenséget is felvállaló művész az élete nagy részét áldozza arra, hogy kiszáradt teafilterekből monumentális emlékművet építsen személyes életélményének. Ehhez körülveszi magát a nehézkes állványzattal, a nyikorgó szerkezetekkel, a művéhez kapcsolódó metaművel, azaz alkotásának dokumentációjával (amely még az elnyűtt térdeplőpárnák fotóit is tartalmazza), a meditáló alak kéztartásának látszó filterlógató, -csippentő kézről szóló sorozattal, és arisztokratikus elzárkózásában „nem ad támpontot az értelmezőknek” (154. o.) a nagybetűvel írt Műről. Talán nem véletlen, hogy a művészt korábban egy kudarcos alkotói projekt közben láthattuk a huszonötödik fejezetben, hogy nem szól történet műveinek esetleges befogadóirol, értékelőirol, és talán abban is van némi ironia, hogy a nagy Mű alapanyaga hulladék: a papírba csomagolt, kiázott, ízét vesztett és kiszáradt teafű. A fejezet azonban mégsem csupán ironikus. Az „emberi bőrszín minden létező árnyalatát” (155. o.) megmutató teafilterekből készített kompozíció a szöveg (és könyvborító!) tanúsága szerint szép, az alkotásra törv igyekezet pedig nagyszabású. Ha a szépség és az alkotói méltóság nem is ad kulcsot a mű megértéséhez a műterem feltételezett látogatóinak, a *Pixel* olvasói számára a műleírás mégiscsak jelentésszefüggéseket feltáró más történetek sorába illeszkedik, így ők eltűnődhetnek a rejtélyes „Thirty years” felirat csak nekik, csak most elárult titkán.

A másik, Jean-Philippe művének bemutatásánál rejtettebben önértelmező műleírás az első fejezetben olvasható. A mű ugyan kísérleti stádiumban marad, mégis a *Pixel* című kompozíció egyik legfontosabb – öntükröző – modelljeként értelmezhető. Megalkotója egy hatéves kisfiú, a varsói gettóban lakó Dawid. Ő az, akiről nem fog szólni a történet, aki csak tévedésből kerül szóba, aki meghalt Treblinkában, és akit egyébként mindenki elfelejtett. Dawid nem kapcsolható a szereplői háléhoz, tulajdonképpen nem is szereplő, hiszen az elbeszélő a második oldalon visszavonja szerepeltetését, és helyette, mintegy őt elfedve, behelyettesítve kezd mesélni Gavrieláról, majd Gavriela barátnőjéről, Cosmináról. A két asszony „feltűnően hasonlít” (6. o.) egymásra, mindketten nyelvet, hazát, identitást cseréltek, ráadásul mindkettőnek van egy aggodalomra okot adó felnőtt fia (34–35. o.), akik majd egy-egy nagyobb történetháló központi alakjaiként válnak fontossá. Az első fejezet játéka szerint sem az nem biztos, hogy kiről, sem az, hogy miről szól a mese. A néven nevezett szereplők egyelőre egymáson áttűnő figurák, ám az elbeszélő végül mintegy „kiköt” a Dawidot leváltó, s egymás hasonmásaiként bemutatott Gavriela-Cosmina párosnál. Az ő fiaik pedig valamilyen módon az első oldal után kiiktatott hatéves kisfiú helyettesítőivé, alakjának folytatásaivá vagy „emlékeztetőivé” válnak. Cosmina fiát, Davidot legfeltűnőbbben a neve kapcsolja a kötet elsőként megrajzolt figurájához, ám más, szakadozott, de felismerhető szálak révén is az elfedett-elfelejtett múlt őrzője: anyja révén köze van a negyvenes évek gettóihoz, a (David nevet ellenző!) nagyapja sírját kutatva megye Kolozsvára, ő meséli Gavriela történetét a hontalanná váló görögökről és a zsíros hamuhoz hasonlatossá váló mákról, aminek emlékéhez a mák iránti vonzalmával is ragaszkodik. Mivel Cosmina a fia kolozsvári útjáról úgy vélekedik, hogy „az egész a zsidóság miatt van” (36. o.), a zsíros hamu képén az érzékeny olvasó számára átderenghet a kis Dawid treblinkai pusztulása.

Gavriela fia, Jean-Philippe szintén Dawid „örökségét” viszi tovább, hiszen ő az egyetlen gyakorló művész a könyvben, akiről tudjuk, hogy az elméleti alapvetés is fontos számára.⁶ Dawid, bármilyen ifjú is, a könyv nyitójelenetében egy érdekes művészet-elméleti kísérletet folytat, amit hiába próbál elmagyarázni a többieknek, senki nem figyel rá: szabókrétával köröket firkál csigavonalban az asztalra, „és azt képzeli, hogyha végtelen hosszú ideig köröz, akkor a vonalak egymásra rakódnak és majd kiemelkednek térben az asztallapból” (5. o.). A Dawid által létrehozott vagy létrehozni kívánt alakzat, a kusza, szabálytalan spirál az elkövetkező elbeszélésfűzér modellje. A továbbiakban a történetek maguk is a keringés elve alapján mesélnek a különböző látószögekből, különböző időpontokban megmutatott emberekről. A történetek, ugyanúgy, ahogy Dawid kísérlete, elméletben a végtelenségig folytathatók, „ki lehet próbálni, ám a világon még soha senkinek nem volt türelme hozzá, hogy elegendő ideig csinálja” (8. o.).

A *Pixel*ben két figura tekinthető művészenek: a mindent túlélő, megöregedő, elmagányosodó, alkotó Jean-Philippe és a gyerekként eltüntetett, (a történelem és az elbeszélő által is) kiiktatott, ám metaforikus helyettesítőkben továbbéltetett Dawid. A rajtuk keresztül bemutatott két művészi modell közül az egyik (Jean-Philippe-é) ironikus és gyakorlatias, a másik (Dawidé) pedig elméleti és tragikus keretbe ágyazott. Időben mindkettő el van távolítva, az egyik a meg nem történt jövőhöz, a másik a beteljesíthetetlen múlthoz kapcsolódik.

Testek egymás közt

A történetsor a fentiek alapján két térformával érzékelteti önmagát, a labirintussal és a spirállal. A labirintus archetipikus jelentései között igen sok kapcsolódik a testhez, testiséghez, annak elmúlásához, végességéhez, ösztöneinek kiismerhetetlenségéhez. De a spirális – valamilyen misztikus középpontba tartó – labirintus egyúttal a szellem győzelme is az anyagi szféra fölött. A folytonosság (fonal) az örök visszatérés jelentését is magába olvasztja, és így az örökkévalóság, a végtelen kifejezője. A *Pixel* történeteiben újra meg újra felbukkannak olyan motívumok, amelyek ehhez a képzetkörhöz tapadnak, ezt erősítik.

Az építészmérnököknek és feleségének ujján mindenki észreveszi a házassági évfordulóra készült feltűnő gyűrűt. Több leírást is kapunk a szereplők sorához kapcsolódó vándormotívumról, a szöveg többszörösen megerősíti, hogy a gyűrű két formát egyesít magában: belül kerek, kívül pedig négyzetes. A gyűrűhöz hasonlóan kör alakú, labirintusmotívumot rejtő alakzat a mandala is, amit a szeretőjét váró asszony féltékeny

A testrészek közösek, a testek mégis magányosak. A testrészekből nem rajzolódik ki egy egész, befejezett testkép, mert a test a valóság töredékességének hordozója. A töredékek közötti átjárást, a megértés esélyét az emlékek működtetése, az összefüggések, azonosságok felismerése, tehát a képzelet mozgósítását feltételező fikció jelenti. Az elbeszélői hang rövid látogatásra bemerészkedik a testek világába, ahol fikcióalkotási kísérletei kudarccal szembesítik. Ezért inkább kicselezi, kikerüli az emlékek és a látszatok kibogozhatatlan csapdáit, hogy közvetlen, néhol személyes hangon, tévedéseket, következetlenségeket is megengedő, tévedéseire rálegyintő, olykor kedvesen manipulatív stílusban mesélhesse történeteit az emberekről.

kislánya szeretne pontosan az ablaka megtisztított közepén elhelyezni, éppen ott, ahol másnap a szerető tenyerének nyoma éktelenkedik (32. o.). Az ablak és a mandala együtt megismétlik a gyűrű kör- és négyzetalakzatát, a labirintus alapformáit. A labirintusban (akár a történetek szövevényén) körbevezető fonál képe szakadozottan, tehát funkcióját vesztetten, darabokban bukkan fel: a Down-kóros gyermekéről egykor lemondó tanárnő „néha maga [...] is azt gondolta, hogy mindaz, ami történt, az egy másik időben, egy idegen történetben zajlott”, „[á]m hiába vágják el a köldökzsinórt, valami láthatatlan kötelék mégiscsak megmaradt, ami nem engedte felejtetni” (78–79. o.). Jean-Philippe a tizenkilencedik fejezetben szokásos önértelmező játékát játssza a teafilterekkel, amikor a cérnaszál segítségével marionettként táncoltatja őket (98. o.). Ez a játék tovább folytatódik a nagy mű megalkotása, dokumentálása során, a filtert tartó kéz pedig éppen a cérnadarab láthatatlansága miatt telítődik többletjelentéssel (lótuszülésben meditáló alak kezének látszik, 154. o.). A fonál, a (köldök)zsinór, a cérna tehát láthatatlan és darabokban van, de az elbeszélőnek rendelkezésére áll: „Milyen érdekes szó az, hogy emberöltő! Az emberi test felbukkan és alámerül az időben, aztán ismét felszínre tér az emlékezetben, föl-le, föl-le, mint a tű, és közben szorosan összeölti a múlt és a jelen szétfeszítő rétegeit. És minden egymáshoz varródik, miközben láthatatlan a cérna.” (163. o.) „Nem simíthatjuk fényes bojtját a valóság széttartó, kusza szálait” (7. o.), az idő kontinuitása sem állítható össze, csak darabkák fűződnek fel belőle, ami arra irányítja a figyelmet, hogy nem az időben, hanem talán a testben található meg a folytonosság.

A test őrzi az emlékezetet, hiszen hozzá köthető az a megkülönböztető jegy, név vagy állandósított attribútum, amellyel azonosítható, kiről is van szó. A szereplőkhöz kapcsolódó állandó jegyek azonban ugyanúgy lehetnek megtévesztők is, mint rendszerbe foglalhatók. Azok a szereplők, akik éppen egy-egy történet centrumába kerülnek, és ezért valamelyest plasztikus jellemzést, „összetéveszthetetlenséget” kapnak, egyéni, csak rájuk jellemző sors tulajdonosainak tűnnek. Ám mivel a történet sor nem zárt rendszer, és sok helyen felvethető, de nem bizonyítható a figurák azonosságának lehetősége, az olvasó a fikció önkényes társalkotójává válik. Csakhogy ebben a törekvésében ő ugyanúgy ki van szolgáltatva a látszatoknak és saját történetépítő logikájának, ahogyan *a szem történetének* elbeszélője. Ez az egyetlen fejezet, amelyben az elbeszélő maga is „testi mivoltában”, megfigyelőként és értelmezőként jelen van a történet terében, egy metrókocsiban, és (mint egy hobbinyomozó) a vele szemben ülő nő élethelyzetét, sőt élettörténetét próbálja összerakni a nő fizikai megjelenése, tárgyai, azaz a látható jelek alapján. A szereplőként történetbe illesztett elbeszélő ekkor rövid ideig hangból testté válik, és kipróbálhatja, milyen is benne lenni az általa elmesélt „valóságban”. Ahogy bármely valóság szereplőinek mindig, neki is be kell érnie részinformációkkal, és amikor ezek alapján megpróbálja felépíteni a megfigyelt ember valóságát, azaz történetét, rá kell jönnie, hogy szinte mindenben téved, bármilyen logikusan és kreatívan olvas a jelekből. A „testi elbeszélő” kudarca után az elbeszélői hang a novella végére visszaolvad a többi novellából ismert lebegtetetten, öntörvényűen mindentudó elbeszélői hangba, elegánsan felülírja a megfigyeléseket, az adott helyzetben megszerezhető információkból kiinduló logikát, és szeszélyes önkénnyel közöl néhány információt a nő életéről, háttéréről. Akkor teszi mindezt, amikor a megfigyelt alany már kiszáll a metróból, a „jelen idő levegőtlen kocsijából”, azaz nem látható többé (13–17. o.).

A szem története figyelmeztet a látszatok és következtetések csapdájára, s valóban, a szereplők rendszeresen tévedések áldozatai.⁷ A történetek belső valóságában szinte mindenki rosszul ítéli meg a másik ember érzéseit, szándékait, és jellemzően mindenki meg is marad a tévedéseiben. Sok szereplő esetében már a nyelv szintjén is nehezített a megértés⁸, többek között erről az elveszettségről is szól *a nyelv története*, amit ráadásul valós szándékai elfedéseként, időhúzásból mesél el a francia férfi magyar szeretőjének (52–53. o.; 86–93. o.). A szereplők magukra hagyottak, ki vannak szolgáltatva a rész-

információknak, és nekik természetesen nem adatik meg, hogy a történetbe zárt testi mivoltukat maguk mögött hagyva átlebeghessenek egy mindentudó elbeszélőéhez hasonló nézőpontba, és így kicsit jobban bevilágítsák saját világukat. Ebben az értelemben egyedül az elbeszélőről mondható el, hogy nem a test rabja.⁹

Az olvasó látszólag előnyösebb helyzetben van, mint a test foglyai, a szereplők, hiszen ő az elbeszélő nyomán a fiktív világ építője lehet. Ám a figurák testi hasonlóságai és az azonosításukat segítő attribútumok számára is a tévedések csapdáit rejtik.¹⁰ A megtanulmányosabb belátáshoz a huszonkilencedik fejezet juttathat el, amelyben többnyire egy női szereplő nézőpontjából figyelhetjük a történéseket. A nőt három tulajdonsága teszi ismerőssé: szőke, valaha egy nős férfi szeretője volt, és a szeretője már akkor kopaszodott (156–162. o.). A szőkeség és a szeretői státusz korábban a Helga nevű szereplő állandó ismertetőjegyeként vésődött az olvasó emlékezetébe, ráadásul Helga szeretője, a „kalapos férfi” is kopaszodik (107. o.). Ez a nő azonban nem lehet Helga, hiszen Helga a jelenleg tolókcosis, agydagatanos építészmnökben felismert egykori szerető lánya, sőt, mint kikövetkeztethetjük, ő maga is jelen van a Normafánál lezajló találkozásnál. Tovább fokozza az olvasó elbizonytalanodását, hogy ebben a történetben szinte keringenek a ráismerésre ingerlő motívumok: „a jövő feketefenyőjének” emlegetése a szüzességét és kutyáját egyszerre elveszítő lány történetét sejteti háttérként (70. o.), miközben ugyanez a motívum Helgához is kapcsolódik a tizenkettedik fejezetben (59. o.). A bejglisítés és a mákos rétes pedig David egykori szeretőjét, az ékszerészlányt idézi fel (48–53. o.). Az utolsó előtti novella olvasásakor már számos emléktöredékre támaszkodik az olvasó, de az emlékek inkább összezavarják, mint segítik a tisztánlátásban. A történet férfialakja ugyanezzel a nővel kapcsolatban (az olvasóhoz hasonlóan) szintén az emlékezéssel küzd, és a küzdelemben egyrészt az agyat roncsoló daganat, másrészt a nő testén levő anyajegyek bizonyulnak csak erősnek, azaz minden tekintetben a test győzedelmeskedik.

A magányban megélt, de variációs ismétlődéseket mutató életek a testhez vannak láncolva. Az elbeszélések címe nem megismételhetetlen individuumok történetét, hanem egy-egy testrész főszereplését ígéri, mégpedig olyan testrészekét, amelyek a történetek jelentős részében nem is csak egyetlen szereplő kapcsán és gyakran nem is egyetlen szerepkörben válnak fontossá. A testrészek közösek, a testek mégis magányosak. A testrészekből nem rajzolódik ki egy egész, befejezett testkép, mert *a test a valóság töredékességének hordozója*. A töredékek közötti átjárást, a megértés esélyét az emlékek működtetése, az összefüggések, azonosságok felismerése, tehát *a képzelet mozgósítását feltételező fikció jelenti*. Az elbeszélői hang rövid látogatásra bemerészkedik a testek világába, ahol fikcióalkotási kísérletei kudarccal szembesítik. Ezért inkább kicselezi, kikerüli az emlékek és a látszatok kibogozhatatlan csapdáit, hogy közvetlen, néhol személyes hangon, tévedéseket, következtetlenségeket is megengedő, tévedéseire rálegyintő, olykor kedvesen manipulatív stílusban mesélhesse történeteit az emberekről. A *Pixel* kitalált elbeszélője mindezt megteheti.¹¹ Az olvasónak pedig marad a paradox belátás: nem érthetjük meg a valóságot, mert mindig fikciót alkotunk róla – pedig csak áltál érthetjük meg a valóságot, hogy fikciót alkotunk róla.

Jegyzetek

(1) A szerző egy interjúban maga is hivatkozik saját rajzára: „Volt egy rajzom is, de a végén már kívülről tudtam az egész hálózatot.” (Tóth Krisztina [2011]: Nem akartam minden szálat elvarni. *Litera*, augusztus 19. http://www.litera.hu/hirek/nem_akartam_min-den_szalat_elvarni)

(2) A negyedik fejezet tanárnő-figurája „különösnek találja, hogy ezen a délutánon már a harmadik mankós emberrel találkozik”. Nála nem működik az egy attribútum alapján azonos szereplőre következtető olvasói logika, és hol téved, hol meg igaz van, hiszen összesen két emberrel találkozott. A történet kis figyelmeztetés a kombináló olvasó számára (22. o.).

(3) *A láb történetében* egy novellán belül is megvalósul az időzavar. A nyelvtanárno siet: autóval szeretne eljutni egy „legalább háromnegyed órányira” levő tanfolyamra a dugó előtt. Egyszerre indul az irodaházból egy mankós férfival, aki taxival eljut a kórházba, leveteti a gipszet, keresztezi a tanárno útját, majd a következő sarkon leteszi a mankót. „Egy óra elteltével” a mankót megtalálják a lomzó cigányok, egy fiú két sörért megveheti, de mire visszaér a boltból, a társai teherautóval elmennek. A srác elbiceg a mankóval a következő sarokig, és kéregetni próbál a kocsiiban ülő tanárnőtől, aki ekkor is még csak „attól fél, hogy el fog késni”. Közben a férfi újabb taxival hazaért (18–22. o.). Nem csak a taxik, de a teherautó is tud haladni a városi dugóban, az idő (és a közlekedés) mintha csak a tanárno számára lassult volna le: ha ennyi minden lezajlik, és ennyi idő eltelik, míg ő alig halad egy-egy saroknyit, akkor miért nem múlt idejű tény számára ekkor már a késése? Lehet, hogy a negyedik fejezet az időzavarról, az idő kiismerhetetlenségéről szóló figyelemzetésként is olvasható?

(4) „Én, az elbeszélő [...] éppen vele szemben ülök, a jelen idő levegőtlen kocsiában” (13. o.); „Most történik tehát minden, a szerelem kíméletlen jelen idejében” (84. o.); „[...] mintha lehetséges volna ide-oda lapozni az időben, meghalni, feltámadni, újrakezdeni egy történetet és újra félbehagyni mindent” (161. o.); a szereplő legfeljebb „meglapulhat egy időre a történetek réseiben” (50. o.); majd „visszatálal a jelenbe, saját belső folyosóiról ismét kibotorkál a szoba sötétjébe” (52. o.).

(5) Az elbeszélői játék része, és persze a többi történet idő-problémájáról is sokat elmond, amit erről a némi nyomozással pontosan meghatározható dátumról állít a szöveg: „Nehéz elhelyezni a végtelen történetek sorrendjében, hogy mindez mikor is történt. Minden szereplő mást mondana erről. Jean-Philippe anyja azt, hogy soha: hogy ez az egész zavaros történet a sohában játszódott. Maga Jean-Philippe pedig azt, hogy a mindigben, hiszen el se múlt, azóta is tart.” (101. o.)

(6) „Rá akart világítani, hogy valójában senki nem azt látja, ami a szeme előtt van, és csak lépésről lépésre képes az ismeretlen helyzetet újraértékelni, összerakni a részletekből az igazi képet.” (131. o.)

(7) Az idősödő, szorongó röntgenorvosnő utólag kénytelen huszonkilenc évvel korábbi szegényével szembesülni (9–12. o.), a partnerközvetítő Klárika ugyanúgy tévesen ítél Ágiról (69. o.), ahogyan a meghalt cigányfiú bátyja is az öccséről (145. o.). Davidot megtéveszti barátjánője betétes melltartója, de

a bejglisütéssel kapcsolatban is rosszul következtet (51. o.). A görögök földnek hiszik a mákot (91. o.), Jyran-Singh-ben fel sem merül, hogy elhagyott barátja öngyilkos lehet (101. o.), és így tovább.

(8) Gavriela és Cosmina anyanyelvüket veszített emberek. Ági angolul kommunikál az indiai férfival, az ékszerészlány David kedvéért tanult franciául, és ezen a nyelven hallgatja a férfi történetét az idegen országban semmit nem értő görögökről, majd David Kolozsváron felszedi a franciául alig értő Nazelit. A francia apától és görög-zsidó anyától származó Jean-Philippe Londonban él, ahol egy angolul egyáltalán nem tudó házaspárral próbál szót érteni, majd egy szerb-magyar fiúval bocsátkozik kalandokba. A későbbi nagy Mú szempontjából fontosnak tűnő magyarázat a fiú tarkóján levő tetoválásról egy számára „idegen nyelven” hangzik el! (136. o.) A nyelvtanárno legkülönösebb nyelvi élményének megfajtése szintén a szétválasztottságra irányítja a figyelmet: a jelelssel veszekedő pár egyik tagja az „örökké” és az „árva” szavakat ismételteti. (46. o.)

(9) A harmadik fejezeten kívül például a tizenharmadik fejezetben mutatja meg magát (ezúttal az olvasóval szembehelyezkedve) a test korlátain átlépő elbeszélő: „Ha az olvasók repülni tudnának, beláthatnak volna a szobába. De nem tudnak, így megint rám, az elbeszélőre kell hagyatkozniuk, rám, aki az alagútforma nyíláson át egy Klárika nevű öregasszonyt láttam.” (64. o.). A huszonhetedik fejezetben hasonlóképpen: „Feltettek rá egy maszkot, így nem láthaták, mit is próbál mondani. Egész közelről volt csak érthető, de mi azért hallottuk.” (151. o.)

(10) Az a két cigányfiú például, akikkel a trolin találkozik a gyerek Misi (57. o.), nem lehet a később halálát okozó cigányfiú és testvére, pedig kínáló lenne az azonosítás. A Teréz körúton Anóéknak ajtót nyitó férfi kopaszodik ugyan (127. o.), mégsem lehet azonos a meghalt anyja lakásában rámoló, szintén kopaszodó férfival (107. o.), hiszen ezúttal a szemközti lakásban járunk. A zárónovella fotósában is szívesen felismer-nénk Jean-Philippe-et, akihez állandó attribútumként társítjuk a fényképezőgépet és a fotósorozatokat, mégsem valószínű, hogy a homoszexuális művész lenne az, akire ilyen ellenállhatatlan (erotikus) vonzást gyakorol a szépséges Nazeli feneke (164. o.).

(11) Turi Tímea („A valóság széttartó szálai”. *Tiszatáj*, 2012. február) írja könyvkritikájában: „az elbeszélő a legnagyobb kitaláció az egész könyvben, akihez képest minden mérhetetlenül valódi.”

Függelék – javaslat két elbeszélés tanórai feldolgozására

(Az óraterv kipróbálására a Magyar tanárok Egyesülete és a Trauma és Gender Kutatócsoport által szervezett Gender és hagyomány című konferencián került sor, 2012. november 17-én. A szemináriumon résztvevő kollégáknak ezúton is köszönöm a munkát és az ötleteket.)

A nyak története és A szem története magyaráróan

A Pixel című kötet két elbeszélésének értelmezését ebben a formában egy dupla óra keretében, fakultációs csoportban vagy 12. évfolyamos diákok számára javaslom. Érzékenyebb tanulói csoportban nagyobb hangsúlyt kaphat a valóság és a fikció ismeretelméleti problémájáról szóló beszélgetés, egy átlagos, érettségire készülő osztályban pedig a két szöveg párhuzamai, az összehasonlító technikák gyakorlása bizonyulhat hasznosnak.

Ráhangelődés (15 perc):

„Ötsoros” írása

a) Figyeld meg a melletted ülő társadat, majd válassz ki a nála vagy rajta levő tárgyak közül valamit. Írj ötsoros verset a kiválasztott tárgyról az alábbi séma szerint!

1. sor: 1–2 szó – megnevezés: főnév, főnévi kifejezés
2. sor: 2–3 szó – leírás: jelzők, jelzős szerkezet
3. sor: 4–5 szó – történet: múlt idejű ígét tartalmazó mondat a tárgy történetéről
4. sor: 2–3 szó – jelen állapot: érzelmet, viszonyt kifejező jelen idejű állítás
5. sor: 1–2 szó – összegzés

b) Olvassátok fel egymásnak az ötsorosokat, majd beszéljétek meg egymással a kérdéseket!

A valóság megismerésével vagy fikcióalkotással foglalkoztunk az előző játékban?

Jobban ismerem-e a mellettem ülőt, mint előtte?

Jobban ismer-e ő engem, mint előtte?

Jobban ismerem-e most magamat?

Jobban ismeri-e ő most magát?

Jelentésteremtés

Megismerkedés a két szöveg paratextusaival (10 perc)

A szövegeket tartalmazó kötet címe:	<i>Pixel</i>
A kötet alcíme:	– <i>szövegtest</i> –
Az egyik szöveg címe:	Második fejezet, avagy <i>a nyak története</i>
A másik szöveg címe:	Harmadik fejezet, avagy <i>a szem története</i>

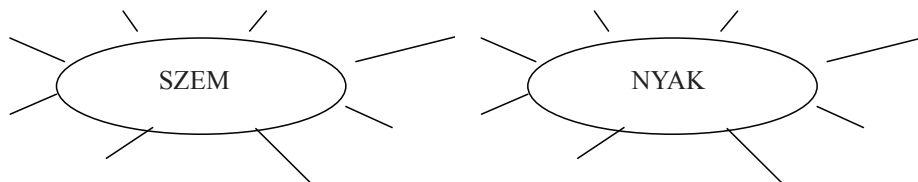
1. A fenti adatok tanulmányozása után válaszoljatok a kérdésekre párokban!

A címek, alcímek ismeretében mit gondoltok, mi mindent várhatunk a szövegektől?

Milyen műfajú kötetre, írásokra számíthatunk?

Milyen előfeltevés fogalmazható meg a többi fejezetcímre és a fejezetek számára vonatkozóan?

Milyen funkcióban kerülhet elő vajon a szem és a nyak? Miből állhat a történetük? Készítsetek egy-egy pókhálóábrát az ötletekből!



Lehetséges megoldáselemek:

Pixel = képpont. A cím értelmezhető a benne található fejezetekre, szövegekre utaló metaforaként. A szövegek képpé, azaz egésszé állhatnak össze, de önmagukban is körülhatárolható egységeket alkotnak. (Wikipedia: „Minden képpont egy minta az eredeti [a modell kedvéért végtelen felbontású] képből. Minél sűrűbb a mintavételezés, annál több képpontunk lesz, annál nagyobb lesz a kép felbontása, illetve pontossága.”)

Az alcím és a fejezetcímek az egészként, illetve részeiben megjelenő (emberi) testre irányítják a figyelmet, de a „szövegtest” kifejezés és a testrészek „történeteire” való utalás is a nyelvi fikcióteremtéssel köti össze a testet.

A számozott fejezetek alapján regényre számíthatunk.

Valószínűleg a többi fejezet is testrészekről szól. Annyi fejezet van, amennyi testrész – de hány testrész van tulajdonképpen? (Ez „felbontás” kérdése, lásd: „pixel”.)

A testrészeket középpontba állító fejezetcímek felvethetik a nemi különbségek, a testben megmutatkozó nemiség tematizálásának lehetőségét.

Nyak: a fej „tartója”, összekötő a fej és a test között, ékszer, parfüm, akasztás, guillotine, vámpír, stb.

Szem: látás, mindentudás, éleslátás (lásd: pixel), tükör, megvakulás, sírás, könny, látzat, a lélek tükre, farkasszemet néz, értelem, figyelem, színek, olvasás, stb.

A novellák elolvasása (10 perc)

Elsődleges olvasói reflexiók megbeszélése párokban (5 perc)

2. Olvassátok el a két elbeszélést, majd beszéljétek meg első benyomásaitokat!

Megfelelt-e a műfaji várakozásnak a két szöveg?

Mennyiben váltották be a szövegek a testrészek szerepére vonatkozó találgatásokat?

Az elbeszélések értelmezése, összehasonlítása csoportmunkában (20 perc + 15 perc)

A novella értelmezése „mozaik” és „három megy, egy marad” kooperatív technika segítségével. Ehhez első lépésben minden csoport más feladatot kap („mozaik”). A teljes csoport létszámának függvényében módosíthatunk a csoportok létszámán, vagy választhatjuk azt, hogy bizonyos kérdéssoron több csoport is dolgozik egyszerre. Ez esetben némileg módosítani kell majd a megosztási folyamatot is.

3. a) Négyfős csoportokban vizsgáljátok meg az elbeszéléseket a megadott kérdések, szempontok alapján! Készítsetek jegyzeteket a megbeszélésről, és készüljétek fel arra, hogy minden csoporttag képes legyen majd egy másik csoportban ismertetni a saját csoportja eredményeit!

A csoport: Az elbeszélő és a történet értékszerkezete

Hasonlítsátok össze a két szöveg elbeszélőjének nézőpontját és tudáskeretét!

Milyen problémát, kérdést vet az elbeszélés, minek a megoldását „ígéri”, és mennyiben teljesíti be saját ígéretét?

Hogyan jelenik meg, és mit képvisel a két elbeszélésben a modern élet egyik legtipikusabb (női?) örömforrásának tartott vásárlás?

B csoport: A tér és idő

Hol, milyen terekben (országokban) játszódnak a történetek? Mi a jelentősége a tér szűkösségének vagy tágasságának, zsúfoltságának, zártságának vagy nyitottságának?

Mindkét elbeszélés végén a főszereplő kilép a történetek teréből. Hasonlítsátok össze, milyen eredményre vezet ez a két történet esetében!

Mennyi idő alatt zajlanak az események? Hogyan kapcsolódik a történet pillanataihoz a tényleges vagy elképzelt múlt?

C csoport: A többi ember, a „másik” és az önazonosság

Vizsgáljátok meg a tömeg és az egyén egymáshoz viszonyított helyzetét, kapcsolatát a két elbeszélésben!

Hogyan viszonyulnak a szereplők a történetben felbukkanó más figurákhoz? Hogyan viszonyulnak azok öhozzájuk?

Hasonlítsátok össze a két történetet abból a szempontból, hogy szereplőik (ön)azonossága, kiléte mennyire függ a többi embertől!

D csoport: A látás, a szem motívuma

Mindkét történetben kulcsszerepe van a megfigyelésnek, a jelek értelmezésének. Melyik történetben ki a megfigyelés tárgya, ki az alanya? Ki milyen jelekből vonhat le következtetéseket?

Kinek milyen színű a szeme, és milyen egyéb színek hangsúlyosak a két elbeszélésben?

Melyik történetben hogyan és ki számára teremti meg az identitást a kívülről látható jelek értelmezése?

b) Az összeállított munkák megosztása „három megy, egy marad” módszerrel:

amikor minden csoport végzett saját feladatsorának megoldásával, akkor csoportonként három ember üljön át más-más csoport asztalához: így minden asztalnál lesz egy A, egy B, egy C és egy D jelű feladatsort megoldó tanuló. Osszátok meg egymással saját csoportotok munkafolyamatának eredményeit! Hallgassátok meg figyelmesen egymást, és készítsétek jegyzeteket az egyes kérdésekhez, feladatokhoz! Tegyetek fel tisztázó jellegű kérdéseket, egészítsétek ki saját ötletekkel az elhangzottakat, vagy jelezzétek, hogyha valamivel nem értettétek egyet! Hogyha maradt olyan kérdés, amit nem sikerült megnyugtatóan tisztázni vagy átbeszélni, akkor a teljes folyamat végén vessétek fel megbeszélésre az egész osztálynak!

Lehetséges megoldáselemek:

A csoport

a nyak története:

A külső (E/3. személyű) elbeszélői nézőpont többnyire (elsősorban a múltidéző részben) az ábrázolt figura tudatához igazodik.

A mindentudó elbeszélő tartózkodik az értékeléstől, tényjellegű közlésekre törekszik. A történet elején az eset rejtélyszerűségét hangoztatja („Nem az volt a baj, [...] Egész más történet. [...] Nem mesélhette el...”). Ezzel mindentudása és a történet révén közvetve választ ígér a következő kérdésekre: Milyen felismerés sújtotta le az idős nőt a próbafülkében? Mi az, amiről nem lehet beszélni? – Feltehetően ez lesz az elbeszélés fő témája.

Az elbeszélés zártságát az okozza, hogy a történet bizonyos értelemben hiánytalan választ ad az önmaga által feltett kérdésre: a nő mellbevágó élménye egyszerűen az, hogy lelepleződik előtte egykori kínos tévedése. Feszültséget okoz azonban a múlt és a jelen egymásra torlódása, illetve a reflektálatlan értékelési zavar. Az elbeszélő kommentár nélkül hagyja, hogy a doktornő mind a múltban, mind a jelenben szorong a (tipikusan női örömforrásnak tartott) ruhavásárlás miatt, miközben a házastársi hűtlenséggel kapcsolatban nem értesülünk ilyen érzésről. A nyitva maradó kérdések súlyosabbak, mint a megoldódó rejtély, ezért az elbeszélő fontoskodása (az első bekezdésben) utólag kicsit paródiaszerűnek tűnik.

a szem története:

Az elbeszélő egyes szám első személyben szólal meg. Az olvasóhoz való viszonyában hangként (1. bekezdés), az elbeszélés tárgyához való viszonyában pedig elsősorban fizikai jelenlétet igénylő megfigyelőként és következtetéseket levonó értelmezőként definiálja önmagát. Az utóbbi kapcsán az elbeszélő – némi iróniával – a krimikből ismert nyomozó figurájához hasonlítja magát.

Az elbeszélő az ábrázolt személy külső leírását tudja nyújtani, azon túlmenően pedig többször módosított feltételezésekre hagyatkozik; az elbeszélés végén a kiindulópontja megdől, ezért összes eddigi feltételezését el kell vetnie; az utolsó bekezdésben éles váltással mindentudó elbeszélőként nyilatkozik meg. (A történet fölé pozícionált mindentudó elbeszélőt a szöveg elején a Gavrieliát és Cosminát, illetve a „másik történetet” emlegető mondat előlegezi meg.)

Az elbeszélő arra törekszik, hogy a látható információk alapján, a képzelőereje mozgósításával, illetve az úgynevezett „élettapasztalat” szokásos mintázatait, amolyan tipikusnak tekintett élettörténetek (előítéletek?) felhasználásával összerakja egy másik ember portréját. A csattanó keserű üzenete, hogy mindebből épp a kiindulópontként szolgáló egyetlen valóság, a fizikailag látható jel bizonyul megtévesztőnek.

Végül is akár megfigyelőként, akár mindentudóként szólal meg az elbeszélői hang, ugyanazon sémák alapján tud portrét alkotni valakiről.

B csoport

a nyak története:

A történet Németországban, egy áruházi próbafülke szűk terében játszódik néhány másodperc alatt. A cselekmény egy véletlen felismeréshez kapcsolódik, amely miatt egy régi emlék teljesen átértékelődik a főszereplőben. A tér és az idő tehát rendkívül koncentrált, miközben a szöveg jelentős részét az emlék felidézése tölti ki.

A jelen és a múlt kapcsolata: a múlt a jelen erejével, intenzitásával bír, a doktornőnek „lángol az arca” a felismerés miatt, teljes elfojtással viszonyul az egykori esethez („nem beszélhetett róla”). A múltbeli szégyen nem távolodik el, nem veszti jelentőségét az idővel.

Párhuzam: a jelenbeli élmény, a felismerés, illetve az egykori „bűnbeesés” helyszíne egyaránt egy nyugat-európai (német) áruház próbafülkéje.

A nyugati utazás egykor is (a főorvos révén elnyert) kivételes kedvezmény, illetve a jelenben is (a német nő által biztosított) többletlehetőség, ami a nagyvilág tágasságát, az élet vágyott, felszabadult élvezetét kínálja (kínálhatná) az otthoni szűkösseggel, korlátozottsággal szemben. Kontrasztos, hogy a nagyvilágot kínáló nyugati utazás legmaradandóbb élményt jelentő történése mégis egy-egy szűk próbafülkéhez kötődik. A régi élmény érzelmi csúcspontja („heves szívdobogás”, „örvénylő vágó”, a „fentről” néző tekintet megérzése) a fülkében éri a főszereplőt, ehhez képest a szállodai történések és a kongresszusi szereplés pusztán elő- és utójáték. Az egykori utazás során a piros ruha és az otffejtettnek hitt selyemkendő egy vágyott én megteremtésének ígéretével csábítanak. A próbafülke először az én átváltoztatására ad alkalmat, majd felismerteti, hogy átváltozásra valójában nincs lehetőség, a ruhák nem rejtik el a személyiség meztelenségét.

a szem története:

A történet egy budapesti metróban játszódik „a jelen idő levegőtlen kocsjában”. Az elbeszélő és a megfigyelt szereplő rögzített helyen ülnek egymással szemben. A tömeg mozgásától függően kerülnek takarásba, vagy válnak láthatóvá egymás számára. Mindaddig, amíg az elbeszélő rögzített nézőpontból figyeli a vaknak hitt nőt, nem ismerheti fel, hogy kiindulópontja tévedésen alapszik. A nő helyváltoztatása a nézőpont kibillentését okozza, és ezzel együtt jár az alapként kezelt feltételezés megsemmisülése.

Amíg egy térben van a megfigyelő és a megfigyelt, addig az önkorrekció, az állítások visszavonása dominál. Az utolsó bekezdésben a nő kifelé mozog a zárt térből, már „nem látható” – ezzel párhuzamosan megszűnik a róla szóló állításokat korrigáló kétely, és meg erősödhet a beszélő meggyőződése állításai igazságát illetően („...lányától kapta, igen!”).

C csoport*a nyak története:*

A doktornőt ebben a történetben körbezárja az áthatolhatatlan magány. Eleve elválasztja az emberektől a (foglalkozása révén) róluk kapott többlettudása. A magányát azonban paradox módon az fokozza elviselhetetlenné, hogy csak mások szemével tudja látni magát.

Feltűnő, hogy a doktornő lánya, aki végig ugyanabban a térben van, és aki – tudtán kívül – az egész átértékelő folyamatot elindítja, végig kívül marad mindenben, nem tudhat meg semmit az anya érzéseiről.

a szem története:

Az elbeszélő mint fiktív irodalmi „hang” vendégeskedik a testek világában, ezért a test törvényei szerint, a tömeg véletlenszerű mozgásának kiszolgáltatva szemlélheti a másik embert, az „elbeszélés tárgyát”.

A megfigyelt nőhöz kapcsolódó összes figura (szomorú, idősödő férj, manikűröslány, megnyomorított és anyját nem szerető lány) hangsúlyozottan az elbeszélő önkényétől függő alakok. A nő jellemzése, portréja azonban alapvetően általuk, vagyis a kapcsolatain keresztül rajzolható meg.

D csoport*a nyak története:*

A doktornő szemének égszínkéék színe és a kiválasztott ruha piros színe megismétlődik az áruházzal piros-kék csíkjával díszített selyemkendőn, ami így összekapcsolja a piros ruha által képviselt vágyott ént a létező énnel, és egy pillanatra harmóniát teremt. Ezt a harmóniát azonban büntudat zavarja meg, hiszen a kendő nem megvásárolható, csak eltulajdonítható. A kendő alatti lila folt – a titkolni próbált, ám utólag el nem titkolhatónak érzett szégyenfolt – akár úgy is olvasható, hogy a piros és a kék nem keverhető büntetlenül.

A doktornő történetében központi jelentőségű a látás. Nyomasztóan fontos számára, hogy milyennek látják, mit látnak belőle mások. A kísértés pillanatában feltekint, hogy felülről nézik-e, úgy érzi, a pénztárosnő „átlát rajta”, átváltozásának célja, hogy kíváncsú, szép nőnek lássák az emberek. Utólag teljes kiszolgáltatottságként éli meg önnön „átlátszóságának” érzetét. Ő maga röntgenorvos, aki maga is olyasmiket lát másokból, amit jobb lenne nem látni.

a szem története:

A látás történeteszerző motívum. Noha az elbeszélő a megfigyelt nőt hiszi vaknak, őt magát csalja meg a szeme.

A nő látható jellemzői: fekete szemüveg (a metrón, a föld alatt!), csomagok, vékony fehér bot (később vitrázsrúdnak bizonyul), magassarkú cipő, az ülésor szélén ül merev

tartással, 55–60 éves, csinos barna kosztüm, halványrózsaszínre lakkozott köröm, feltűnő gyűrű, gondosan nyírt, festett haj, karóra. A gondosan megtervezett külsejéből elsősorban azokat a teststilizációs jegyeket látatja a szöveg, amelyek kifogástalan megjelenést biztosítanak, akár azon az áron is, hogy elrejtik, elfedik a személyiséget. A sötét szemüveg és a merevség is a rejtőzést szolgálják. A szoborszerű külső szinte csak a megtervezett jegyeket engedni látni magából, semmi önkéntelen, árulkodó jel nincs, ami kiszolgáltatná a személyiséget az őt figyelő tekintetnek. Annál nagyobb azonban a kísértés, hogy ez a tekintet a megtervezettség, az elfedtettség mögé odalássa, odaképzelve a mögöttes, elrejtett tartalmakat.

A két történet közös felvetése az a lehetőség, hogy az identitás nem egy állandó, belső lényeg, hanem mások látása által teremődik meg.

Reflektálás (10 perc)

Írás önmagam számára – választható feladatok:

a) Írás szabadon képről és szövegről:

Nézd meg figyelmesen az alábbi képeket, majd írd szabadon az egyik kép és valamelyik olvasott szöveg kapcsán! Írd le bátran minden gondolatot, érzést, véleményt, amit csak az alkotások előhívtak belőled – csak a saját magad számára írod!



Modigliani: *Kék szemű nő* (1917)



Giorgione: *Idős hölgy portréja* (1505)

b) Valóság? – Fikció?

Az általad írt és a párodtól hallott „ötsoros”, illetve az olvasott elbeszélések alapján gondold végig a következő kérdést: Megismerjük vagy megteremtjük a valóságot, amikor gondolkozunk róla?

Írd le bátran minden gondolatot, érzést, véleményt – amit most írsz, azt csak a saját magad számára írod!

Hudáky Rita

Budakeszi Prohászka Ottokár
Katolikus Gimnázium, középiskolai tanár

A nyelvi norma kérdése és az oktatás nyelve: összefüggések és dilemmák

Szakértőként azt a megbízást kaptam az Oktatási Hivattaltól, hogy cigány (romani) nyelvű nyelv- és irodalomkönyvet bíráljak az elsős és második korosztály számára. A cikk azokat a legfontosabb gondolatokat és a menet közben felmerülő problémákat taglalja, amelyek mentén szakmai bírálatomat megírtam. A tankönyvek és a munkafüzetek szerzője Rézműves Melinda: (1) E rromani shib thaj e literatura, az első osztály számára, munkafüzettel; (2) E rromani shib thaj e literatura, a második osztály számára, munkafüzettel.

A pedagógiai tervek szerint az elsős és második gyermekek idegen nyelvként tanulják a romani nyelvet, ami tulajdonképpen az anyanyelvük, de legalábbis az elsőleges szocializációjuk nyelve. A magyar gyakran másodnyelv, ezen a nyelven szerzik meg az oktatási folyamat során a többségi társadalomhoz való vegyértékeiket. Gyakran a magyar a többször használt nyelv – óvodai előképek, előismeretek és a környezetük magyar nyelvű dominanciája miatt. A gyerekek többsége a romanit passzív használóként alkalmazza az otthoni kommunikációs interaktusok során, bár találok monolingvis gyermeki beszélővel is, ami külön kihívást jelent a pedagógus szakma számára. A szülők általában támogatóak a nyelvvel kapcsolatos iskolai-pedagógiai helyzetekben, tehát az anyanyelvet bármilyen szinten még használó közösségek elfogadják a nyelvet tanító és „visszatánító” iskolákkal. Ilyen és hasonló pedagógiai szituációkra alkalmas a vizsgált tankönyv és a munkafüzet: jelentősége óriási, mert ezzel fékezhető a nyelvvesztés folyamata. A cigány értelmiség és maguk a helyi közösségek is kifejezésre juttatták: a nyelv megtartása, fejlesztése, használata számukra fontos. A többségi társadalomnak kötelessége ezeket a jogos igényeket figyelembe venni és megfelelően támogatni.

A magyarországi cigány nyelvjárások egyelőre nem jutottak el abba a fázisba, hogy közülük egy standard nyelvként működjön. A viták egyik alapja ez az egyszerű ok. Ez természetesen nem a nyelvet minősíti, még csak nem is a beszélők közösséget, hanem a politikai döntéshozókat. Kifejezett politikai akarat hiányában nehéz standardról beszélni, mert minden anyanyelvű beszélő (‘native speaker’) a saját dialektusát tartja a legértékesebbnek, egyszersmind a legfontosabbnak. Megszületőben van azonban egy olyan ‘kvázi sztenderd’, amelynek nyelvi-grammatikai bázisát a nyelvvizsgáztatás és az érettségi nyelve képezi/képezheti.

Célszerű lenne jelen esetben teljes egészében ezt az idiómát megragadni és a nemzetközi vonulatokkal jelenleg nem foglalkozni, mivel nem szabad elfelejtenünk: a könyv cigány anyanyelvű hétéveseknek kíván elmondani sokféle információt a világról, akiknek szilárd világkép kell közvetíteni az őket körülvevő valóságról.

Mérföldkőnek tartom, hogy közoktatásunk palettáján megjelenik egy olyan tankönyv, amely a cigány (romani) nyelv oktatását tűzi ki elsődleges célul. Ahhoz, hogy a cigány nép megőrizhesse nyelvét és kultúráját, a politikai döntéshozóknak, a cigány és nem cigány értelmiségnek támo-

gatást kell nyújtani: ehhez jó lehetőség e könyvek megírása és megjelentetése. A döntéshozók részéről látni a szándékot a továbblépésre, jelen esetben a szakmai diskurzusok lefolytatására. Gondolataimat e tárgykorban a javító szándék vezeti, hisz egy jó könyv megszületése hosszú és nem egyszerű folyamat. Az a cél is megfelel a gyerekek életkori sajátosságainak, hogy a romani nyelvet beszélő közösségek gyermekei tanulhassák a nyelvüket az iskolában is egy pedagógiailag jól szerkesztett könyvből. Ehhez hozzáadódik a képzett pedagógus gárda, akik megfelelően tudnák a könyv tartalmait közvetíteni. Így gátolható meg a nyelvvesztés, de legalábbis így késleltethető – e célkitűzést tartom elsődleges feladatnak.

A cigány dialektusokat összefoglaló néven ’romani’-nak nevezzük, ami az összes beszélt cigány dialektust magába foglalja. Az egyik ismert és elismert dialektus hazánkban a lovári, amelynek esélye lehet a standardizáció után köznyelvi normaként működni. A lovárit beszélő cigány értelmiség több publikációval és fordítással erősítette e dialektus szerepét (Nagy Gusztáv, Choli Daróczi József, Lakatos Szilvia). A nyelvvizsgáztatás és az érettségi is a hazai hagyományokkal rendelkező lovári idiómára épít, mivel ezt a dialektust fogadják el a legtöbben. A hazai beszélt nyelvi hagyományok között például kevésbé van jelen a kétszer pergetett ’r’ hangzó, amit ismert francia szakember nyomán – ’rr’-rel jelöl a kötet szerzője. A hazai nyelvi hagyományoktól ez távolabb áll, és ha el is fogadjuk, akkor ezt egy későbbi időszakban lenne célszerű megemlíteni.

A kötet szerzője által többször is használt dialektus a ’cerhári’, amelynek van néhány olyan sajátossága, amelyek nagy eltérésnek számíthatnak a lovári dialektust beszélő közösségekben: a tagadó névmások használata (a ’na’ névmás a ’chi’ helyett is), valamint a határozott névmások használata függő esetben, stb. A cerhári archaikus, értékes idióma, amelyet a nyelvészek többször fognak még kutatni, ez a könyv viszont tankönyv, amelyet hétéves gyere-

kek kapnak a kezükbe. Számukra a legtisztább, leginkább konszenzuson alapuló nyelvi normát kell az oktatásban megjeleníteni, ez mindannyiunk közös érdeke.

A helyi dialektusokat beszélő közösségek saját normatudattal rendelkező anyanyelvi beszélők, akik számára a helyi nyelv az identitás egyik fontos letéteményese. A helyi közösségek beszélői normatudattal rendelkeznek, amely a helyi beszélt közösségi normán alapul. A köznyelvi norma kiépítése során az értelmiség vagy egyes csoportok kiemelnek egy vagy két helyi idiómát, arra alapul a köznyelvi norma, amely már rendelkezik írásbeliséggel. A közoktatásba mindenképpen a leginkább konszenzuson alapuló normát kell beemlíteni.

A köznyelvet tudatosan alakítják megfelelő csoportok, ez a korpusztervezés folyamata. A cigány nyelv várhatóan abba a fázisba kerül a közeljövőben, amikor a státusztervezés is szóba kerülhet, erre már vannak halvány utalások, kezdeményezések. E könyv szerzője amellett, hogy nem a hazánkban leginkább elfogadott, konszenzuson alapuló idiómát alkalmazta következetesen, a nemzetközileg többek által is bírált írásrendszer (*Talos*, 1997; *Friedman*, 1999) egyes elemeit, szavait is „becsempészte” a kötetbe (például a nemzetközi ábécé, a hónapok nevei stb.). Így nyelvileg egy sajátos nyelvi mixtúra keletkezett, amely tartalmaz elemeket a lováriból, de vannak átvételek a cerháriból és a szókincs szintjén a Courthiade nevével fémjelzett nemzetközi nyelvi modellből is, amelyet néhányan használnak a publikációikban (*Saräu*, 1991), de ezt a szakma hazánkban nem szívesen fogadja. Érdekeséggé megjegyzem, hogy a könyv szerzője több éve vezeti az ELTE ITK nyelvvizsgahelyét, amelynek akkreditációja szintén a lovári dialektuson alapul, ez az egyik fontos érvem a lovári helyzetének erősítése mellett. Miért ne használhatnánk teljes mértékben azt a nyelvet, amit a nyelvvizsgálók számára közvetítünk? Rézműves Melinda egy évtizede vezeti az ITK-ban a lovári vizsgáztatást, logikus lépés lenne, talán neki sem lenne idegen.

Marcel Courthiade (más esetben Cortia-de néven publikál) (1984, 1992a) javasolta –, mely szerint a leírt szövegeket mindenki olvassa a saját dialektusában – itt nem működtethető. Jelenleg nem rendelkezik ez a módszer megfelelően támogató szakmai háttérrel az oktatási szakemberek körében. Az elsős gyerekeknek csak sziklaszilárd alapokon nyugvó téziseket, írásmódot, információkat szabad közvetíteni. Kísérletezni nem ajánlatos, mert félő, hogy az oktatók nem tudják megfelelően kivitelezni az eredeti szándékot: a romani nyelv fejlesztését és használatát a mindennapi gyakorlatban.

Kérdés, hogy milyen iskolákban tanítanának ebből a könyvből, és hol vannak az erre megfelelően felkészített pedagógusok. Lakatos Szilvia (megjelenés alatt) több kutatásában is vizsgálta romani nyelvet oktató intézményeket. Ezen vizsgálatok alapján világossá vált, hogy nagy többségben nem anyanyelvű pedagógusok oktatják a romani nyelvet, hanem az esetek többségében közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkező oktatók, akik nem mindig stabilak a nyelv közvetítésében.

A könyv hátoldalán az szerepel, hogy 'cigány nyelvoktató általános iskola'; akkor ez a tankönyv anyanyelvű gyerekeknek szól majd, avagy a cigány nyelvet oktatja nem anyanyelvű gyerekeknek? A könyv jelen állapotában az idegen nyelvi oktatás vállalására nem alkalmas, hiszen grammatikát nem tanít, és az első oldaltól kezdve jó, magabiztos nyelvismeretet feltételez a gyerekektől.

A második gyerekek számára írott tankönyv logikus folytatása az elsősnek. Az elsős tankönyv bírálatát nyelvi, nyelvhasználati és pedagógiai szempontból is részletesen elemeztem, kritikailag bíráltam. A második tankönyvre az előzőekben megírtak változatlanul érvényesek, tehát:

1. A könyvhöz lovári anyanyelvű lektort kellene felkérni, hogy a lovári dialektushoz képest listázza ki a nyelvi eltéréseket.
2. A Courthiade által képviselt 'nemzetközi romani nyelv' ortográfiáját és pre-

ferált lexikáját ebben a korosztályban ajánlatosabb mellőzni. Később, idősebb korosztályokkal (felső tagozatban) esetleg lehetne a fokozatosság elvét követve megismertetni a tanulókkal ezt a kommunikációs rendszert is, de csak akkor, ha a nemzetközi életben még akkor is működik. A szókincsfejlesztés támogató feladat, de egyelőre a saját bázisú, belső keletkezésű szavak képzése lenne fontos; vitatom azt a megoldást, hogy a leírt szavakat és szövegeket „mindenki olvassa a saját dialektusában”. A leírás sztenderd, precíz, kifejezi a gondolatokat; úgy nem lehet egy írásrendszer sikeres, ha mindenki másként olvashatja – netán másként kell, hogy olvassa. Erről a kérdéssel még lehetne polemizálni, de annyi bizonyos: a nyolcéves gyerekek csak teljesen letisztult információkat kaphatnak a világról, az írásrendszernek ezt a stabilitást kell tükrözni még akkor is, ha a dialektusok diverzitásából fel kell adni valamit. A nyelvek standardizálása sok esetben mennyiségi veszteséget jelent a minőség oltárán. Feladunk valamit azért, hogy nyerjünk valamit, jelen esetben egy modern, európai nyelvet és egy írásrendszert. Az írásrendszer stabilizálása, egységesítése nyereség: nélküle nincs státusz- és korpusztervezés, és nem lehetséges nyelvújítás sem. A hazai romani nyelvi írásbeli és szóbeli hagyományok azt erősítik, hogy az itthoni alapokból táplálkozunk és később, ha ez már jól működő rendszer lesz, kitekintünk a balkáni és nyugat-európai romanik használatára során kikristályosodott tapasztalatokra.

A cigányság diglossziás nyelvi helyzete jelenleg két nyelvre értendő: az otthon beszélt nyelv a vernakuláris nyelv, a familiáris nyelvhasználat, ez a romani, míg az iskolában, az egyetemen, emelkedettebb regiszterekben stb. a magyar nyelvet használja a fiatalság. A cigányság diglossziás helyzete jelenleg két nyelvre értendő: egy helyi romani dialektusra, mint az identitás letéteményesére, s a magyarra, mint a műveltség, a haladás nyelvére.

3. Svájcban a 'svájci német' („Schwii-zertüütsch”) és a Hochsprache (irodalmi

nyelv) hasonlóan diglossziás helyzetben van, a helyi dialektusokat mindenki úgy használja, ahogyan otthon nyelvileg szocializálódott. De ott egy nyelv működik diglossziás helyzetben: a német; ennek van egy hazai, otthon beszélt változata, amely több esetben nagyon is eltér az irodalmi változattól. Az iskolai (média-, stb.) nyelvhasználat mégis a Literatursprache, az irodalmi nyelv, amelyet mindenkinek meg kell tanulni az iskolában, a médiában és az egyetemi felvételekre. A svájci német kantonok német lakói, akik a helyi dialektu-

A cél az, hogy a romani helyi dialektusai maradjanak meg vernakuláris nyelvként (Szépe György szóbeli közlése), s egy kimunkált, emelkedettebb romani álljon rendelkezésre az oktatásban, a médiában és a tudományokban. Ezzel a romani kétféle regiszterben állhatna rendelkezésre, s a magyar nyelvet a cigány értelmiség nyelvhasználatában felválthatná az irodalmi romani ('literaturaki shib'), ez lenne kívánatos és nyereséges a cigányság számára.

sokat beszélnek, azt állítják: ők németek, de az otthoni nyelvhez és az emelkedettebb regiszterekhez egyaránt ragaszkodnak és a magukénak érzik, ez a helyi nyelv az identitásuk legfontosabb forrása (Földes, 2002; Christen, 2010; Bachmann, 1908.)

Ezek azok a szakmai szempontok, amelyek mentén a későbbiekben vitákat és kerekasztal-beszélgetéseket lehet rendezni, hiszen igen fontos a cigány értelmiség elméleti állásfoglalása.

Összefoglalás

A vizsgált tankönyv kiadása példátlanul fontos dolog a hazai közoktatásban: a nyelvcsere előtt álló romaközösségek gyermekeinek újratanítani a nyelvet, a passzív használók nyelvtudását aktiválni nemes tett. Ez a szép grafikájú, értékes kötet fontos pedagógiai feladatokat tudhat a magáénak, de általános támogató légkörre van szükség ahhoz, hogy ez a folyamat sikeres legyen.

A leginkább kritizálendő részek éppen a nyelvet és ennek használatát érintik. A szerző helyi dialektusa keveredik a Marcel Courthiade professzor által megalkotott nemzetközi rendszerrel szókincs- és fogalom-szinten. Ezért javaslom egy lovári dialektust beszélő lektor felkérését a kötet hibáinak listázására. A jelenlegi megbízott lektor szintén a cerhári dialektust beszéli, nagy segítség lehetne egy másik lektor, akinek az anyanyelve a lovári. A könyv lektorának szakmai teljesítményét nem vitatom, itt inkább egy más szemszögből történő másodvizsgálatról lenne szó.

Javaslom kivenni a nemzetközi szerzők olyan verseit, amelyek bonyolult szavakat és kifejezéseket tartalmaznak, illetve amelyek a hazai cigány beszélők számára nem ismeretesek. A gyerekek az első osztályban letisztult ismeretanyagon alapuló szavakat és kifejezéseket tanulnak sikerrel. Meggyőződésem, hogy cigány nyelven publikáló hazai szerzőink felveszik a versenyt a külföldi cigány nyelvű irodalmi alkotásokkal.

A vizsgált anyag pedagógiai és nyelvi analízise azt mutatja, hogy jelenleg az országban beszélt cigány (romani) nyelv a nyelvújítás választúján áll: Az egyik választási lehetőség/esély a hazai konszenzuson és hagyományokon alapuló lovári dialektus használata, ennek preferálása. A másik esély az, hogy a mind Európában, mind hazánkban kevésbé elfogadott Courthiade által kidolgozott „ábécét” vezetjük be, ami messze esik a hazai romani írásbeli hagyományoktól. A szakma nem elfogadó azzal az attitűddel szemben sem, hogy a leírtakat mindenki olvassa a saját dialek-

tusában: az írásbeliséggel még csak ismerkedő kisdíákot megzavarhatja az olvasás-írás folyamatában.

Dilemma előtt állunk: nagyon kell egy jó tankönyv, de mindennél fontosabb, hogy a könyv nyelve az elvárásoknak megfelelő legyen, megfelelően szolgálja a cigány közösségek nyelvmegtartási szándékát és a cigány kisgyermek nyelvi fejlesztését. A gyermeki közösség több alkalommal is mentett meg olyan nyelveket, amelyek majdnem kihalásra voltak ítélve (egy kreolok, ivrit, welszi, stb).

A szakma legjobbjainak azért célszerű megszólalni az ügyben, hogy minél megnyugtatóbban rendeződjen a romani nyelv jelenlegi státusza, és meg tudjuk őrizni a jövő nemzedékek számára a nyelvközösségeket, amelyek a cigányság legfontosabb kulturális értékét jelentik. Jelen cikket a termékeny szakmai viták előszobájának tartom.

Irodalomjegyzék

- Bachmann, A. (1908): Sprachen und Mundarten. I. Deutsch. In: *Geographisches Lexikon der Schweiz*. V. Attinger, Gebrüder, Neuenburg.
- Christen, H. (2010): *Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz*. Huber, Frauenfeld.
- Cortiade, M. (1984): *Romany Phonetics and Orthography*. NGLS (4). Standardisation, phonetics.
- Courtiade, M. (1992a): La langue romani et la standardisation: cheminement d'une idée / Standardising. Romanes: tracing the development of an idea. *Interface*, 8. sz. 6–11.
- Choli Daróczy József és Nagy Gusztáv (1994): Mashkar le shiba dukhades. Magyar Művelődési Intézet, Szentendre.
- Eőry Vilma (1992): Nyelvi norma – stílusnorma. In: Kemény Gábor (szerk.): *Normatudat – nyelvi norma*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 31–41.
- Ferguson, Ch. A. (1975): Diglossia. In: Pap Mária és Szépe György: *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat Kiadó, Budapest. 291–317.
- Forray R. Katalin (2007): Nyelvpolitika – A cigány nyelvek oktatásának helyzete. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 152–168.
- Földes Csaba (2002): Deutsch als Sprache mit mehrfacher Regionalität – Die diatopische Variationsbreite. *Muttersprache* (Wiesbaden), 112. sz. 225–239.
- Friedman, V. A. (1999): The Romani Language in the Republic of Macedonia: Status, Usage, and Sociolinguistic Perspectives. *Acta Linguistica*, 46. 3–4. sz. 317–339.
- Hegyí Ildikó (2009): *Lovári /cigány írásbeli feladatok középfokú nyelvvizsgálóra*. Dávid Kiadó, Kaposvár.
- Hegyí Ildikó (2010): *A magyarországi romani dialektusok szerepe a nyelvi norma kialakításában. A lovári és a vizsgált helyi dialektusok analízise, adaptációi és pedagógiai szerepe a nyelvi mérésben*. Doktori (PhD) értekezés. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Ickovič, V. A. (1968): *Языковая норма. (Language Norm.)* Prosvěšćenie, Moscow.
- Lakatos Szilvia (2008a): A romani nyelv a közoktatásban. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Tíz éves a romológia*. Konferenciakötet.: PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Pécs. 171–181.
- Lakatos Szilvia (2010, szerk.): *Turcko muca, shun! Romani mondókáskönyv*. PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Profunda Könyvek, Pécs–Juta
- Lakatos Szilvia: (megjelenés alatt): *A közép- és emelt szintű érettségi lovári nyelvből. Iskola a társadalmi térben és időben II*.
- Masanori, H. (1973): Sociolinguistic Aspects of Word Borrowing. In: *Topics in Culture Learning* 75–85-pp.
- Nagy Gusztáv (1995, szerk.): *Romane poetongi antologia*. HTSART Kiadó és Nyomda, Budapest.
- Pálmáiné Orsós Anna (2006b): A magyarországi cigány nyelvek szociolingvisztikai, nyelvpolitikai megközelítése. In: Forry R. Katalin (szerk.): *Ismertek a romológia alapképzési szakhoz*. Bölcsész Konzorcium, Budapest–Pécs. 93–109.
- Réger Zita (1988): A cigány nyelv: kutatások és vitapontok. In: *Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből. 4.* MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 155–178.
- Rézműves Melinda (2006): *O čorro rom taj o borzo. Rromane paramiči. Cigány mesék*. Fővárosi Önkormányzat Cigány Ház – Romano Kher, Budapest.
- Saräu, Gh. (1991): *Limba romani*. R—A. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Szalai Andrea (2000): A cigány kisebbségi oktatás: a nyelvhasználat és az oktatási nyelvi jogok. In: Böszörményi Jenő és Rózsa Márta (szerk.): *A romák és az integráció csapdájában. A romák integrációs lehetőségei Magyarországon*. Európai Össze-

sonlító Kisebbségkutatások Programiroda, Budapest. 116–126.

Szépe György (1996): A nyelvi jogokról – a nyelvész szemével. *Vigilia*, 7. sz. 501–503.

Tálos Endre (1997): Nem az írás teszi a nyelvet. (Szerevény észrevételek az írástervezettel kapcsolatban). *Amaro Drom*, 7. 11. sz. 23–24.

Tálos Endre (2001): A cigány és a beás nyelv Magyarországon. In: Kovalcsik Katalin (szerk.):

Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből.: BTF-IFA-OM, Budapest. 317–324.

Dr. Hegyi Ildikó Katalin

ELTE, ITK

A szegregáció ellenében

Az Országos Köznevelési Tanács első, még valóságos döntési kompetenciákkal bíró korszakát Illyés Sándor elnökölte. Higgadtsága, határozottsága és hajlékonysága meghatározó erejű volt a testület működésében – így emlékszem.

*S élenken emlékszem arra is, hogy e ciklus vége felé a szünetben hozzám fordult, átadta a Gyógypedagógiai alapismeretek című kötetet, s jelentőségteljesen szemembe nézett:
„Azt szeretném, ha te írnál róla recenziót.”*

Nem tudtam, nem tudtuk, hogy ez az idő a betegséggel való küzdelem időszakára már, s az OKNT elnöki ciklusának vége az életének is végét jelzi majd. De az általa szerkesztett, nevével fémjelzett kötet az összefoglaló, a szintézist alkotó mű volt. Összefoglalta, hogy a „Bárczi” mit is üzen a gyógypedagógiáról az emberi fejlődéssel, fejlesztéssel foglalkozó tudományok képviselőinek, szélesebb értelemben az értelmiségnek. A gyógypedagógia ekkor forrongásban volt. Még nem is annyira a szegregáció-inklúzió belső vitái zajlottak, bár megjelentek a gondolkodásban, sokkal inkább a medicinális és társadalomtudományi/gyógypedagógiai paradigma közt húzódozt a feszültség. Illyés az utóbbi híveként szerkesztette a vaskos kötetet, s azok szavát erősítette fel, akik nem a fogyatékos-

gok korrekciójára, hanem az erősségek/nyereségek aktivizáló, fokozottan aktivizáló fejlesztésére fordították a figyelmet. Benne volt a levegőben a gyermekjogi szemlélet is, a „minden gyermeknek joga van...” hitvallása – egy mai szemmel optimista világnézetben, amikor a jóra szövetkező társadalom különös figyelemmel fogadja majd magához – a kegyelemből megtúrt helyett a lehetséges mértékig egyenrangú félként számítva rájuk – a fogyatékosokat. Bizonyára ebbe a paradigmaváltásba a világméretű demokratizáció mellett az is belejátszott, hogy – vélhetően és vélelmezettelen elsősorban különböző, kifejezetten civilizációs ártalmak folytán – a középosztályi családokban is megnőtt a „bánatkövek” mértéke, s ez az új helyzet felerősítette az új választások iránti igényt.

A recenziót megírtam, megpróbáltam a jelentős kötet jelentős tanulságait egy nevelésméleti narratívában értelmezni.

Nem gondoltam, hogy másfél évtized után a gyógypedagógusok új nemzedéke készít csaknem hasonlóan átfogó, szintetizáló munkát, melyben az integrációs-inklúziós kihívás válik kizárólagossá, s kérnek fel képviselői engem, a „kívülállót”, hogy ugyan már, szíveskedjek róla recenziót írni.

Bevallom, azt se gondoltam, hogy másfél évtized után Illyés Sándor neve már jegyzetként sem kerül elő egy ilyen kötetben.

Még egy szakkönyvkiadás-történeti emlék tartozik ide, már-már déja vu. A Sulinova „fénykorában” nagy tanulmánykötetet adott ki az alternatív pedagógia középiskolai helyzetéről. A diagnózis nem volt optimista: mintha a magyar középiskolák „vaskos bástyái” ellenállnának a reformhullámoknak, s az a gazdag repertoár, melyet a 20. század progresszív műhelyeiből fedeztek fel újra a magyar iskola megújítására –kooperativitás, projektoktatás, differenciálás, kollektívizmus, tanulói jogok stb. –, mind-mind elvérezni látszottak a kapuk előtt. Egy-két, immár kifejezetten az alternativitás jegyében emelt szekérvár alkalmazta csak ezeket a hatékony eszközöket a középiskolában. Ebből adott annak idején impozáns ízelítőt, mintegy bátorításul a Vekerdy Tamás szerkesztette kötet. (*Van más megoldás is... Alternatív módszerek a középiskolában. A Pedagógiai Alternatívák című sorozat 10. kötete; kiadta a Sulinova Kht., Pedagógiai Alternatívák Központja 2006-ban.*)

A középiskola vaskos bástyái lennének meghódíthatatlanok?

Jelen kötet hasonló diagnózisra épül. Míg az integráció-inklúzió pedagógiája – különböző, a kötetben nem igazán mélyen elemezett okokból – jóformán könnyedén hatolt be az általános iskolák, a gyerekek világába (ezúttal az SNI-s gyerekek inklúziójáról van szó, félreértés ne essék), addig a középosztályba vagy feljebb vezető lépcső „akadálymentesi-

tése” késlekedik. A „társadalmi céloknak megfelelően” – írja okos tanulmányában Schiffer Csilla a magyar középiskola korábbi, a 18 éves tankötelezettségi szabály meghozatala előtti idejére vonatkoztatva, hogy tudniillik (a középiskola) az elitképzés szolgálatába állt. (Más kérdés, hogy az európai terminológia szerint középiskolaként számon tartott szakiskola meg éppenséggel ezidőben vált „munkanélküljelölt-elfekvővé”). „De most...” – teszi hozzá Schiffer Csilla optimistán. Egy demokratikus, a részvétel elvén, az ’empowerment’, a hatalommegosztás elvén alapuló – EU-konform – nyugatias társadalom jövőképétől vezetve.

Ebben a recenzióban az idő, az évek fontos motívumok lesznek. Szomorúan kértem 2011 őszén: vajon a 15 éves tankötelezettségi határ – a Széll Kálmán Tervbe foglalva – ugyan mely társadalmi csoportok által kisajátított „társadalmi célok” kifejeződése? Ez a leszállított korhatár segíti-e majd a fogyatékos társadalom integrációját a többségibe? Lehetőséget teremt-e, hogy igazolható tehetségeik gazdagítsák a társadalmat? (Zárójelben jegyzem meg: vitám támadt Gy. É-val, a tehetségkutatás fontos személyiségével, aki egy sajtóinterjúban kizárta az értelmi fogyatékos és a tehetség együttjárását – mondván: az intelligenciadeficit csorbítja a kreativitást. A vitában nem tudtam ellenpéldákkal meggyőzni: a Balthazar Színház tagjainak kivételes teljesítményére például nem volt fogékony.)

Kötetünk szerzői elkötelezettjei az integrációnak-inklúzióknak, jobbára gazdag nemzetközi kitekintéssel rendelkeznek, nem aggodalom, hanem bizakodás vezeteti tollukat.

Mintha a szakma kitűzte volna céljául – ha nem is elfoglalását a középiskoláknak, de egy vidám, palmaágas virágvasárnapi bevonulást. Ennek szolgálatába állítják gondosan megszervezett tudásukat.

A különböző „fogyatékosági típusok” képviselőiben fellépő szerzők ha nem is egyeztették „taktikájukat”, s nem csiszolták egységes szerkezetűre fejezeteiket – ebben a bizakodásban, szakmai érve-

ik meggyőző erejében egyformán bizonyosak Egy szövegalkotói megoldásuk közös: gondos, árnyalt jellemzést adnak az adott fogyatékoságtípus sajátosságairól (gondos tájékoztatás, bátorítás ebből a szempontból laikus, sokszor előítéletes tanárkollégáknak). Szinte valamennyien szívesen idéznek – bízva a precedensek megismerésének hatóerejében nemzetközi tapasztalatokat.

A szövegalkotói különbségek?

Fótiné Hoffmann Éva, Lénárt Zoltán és Munkó Renáta mozgáskorlátozottakról szólóván szívesen idézi az oktatási statisztikákat, hasonlóan az összefoglaló tanulmányokat jegyző Papp Gabriellához és Marton Eszterhez.

Kerek, meggyőző esettanulmányban fejti ki álláspontját, mutatja be az egykoron híres, mára méltatlanul feledni látszó jó gyakorlatot a Kövessi Erzsébet „Esély” Szakiskola példája alapján Takács István a magatartászavaros tanulók integrációját illetően.

Interjúrészletekkel illusztrálja művét Schiffer Csilla, Vargáné Mező Lilla.

Van, akiben a metodikus hajlam a leg-erősebb, közvetlenül alkalmazható feladatokkal gazdagon illusztrált tanulmányt ad közre (Szekeres Ágota, a tanulásban akadályozott tanulók csoportjáról szólva), Fehérné Kovács Zsuzsa pedig egyenesen óravázlat bemutatását állítja dolgozata középpontjába a kommunikációs/nyelvi zavarokkal küzdő tanulók tanításának esetére. Furcsa helyzet! Mindkét, kifejezetten módszertani munka a fogyatékoságuk miatt fokozott támogatásra szoruló tanulási folyamatait segítené. Mintha ott ülnének ők az inkluzív osztály különleges szigetén! Különleges védelmet nyújtó aurával körülvontan – mint a hallásérültek egyik ajánlott segédeszközének középpontjában, az „indukciós hurokban”. Azt a tanulásszervezési, egyben nevelési kihívást kevésbé tárgyalják, melyben az „együttnevelés”, együtt-tanulás maga a módszeralkotó elem.

Vargáné Mező Lilla a vakok és gyengénlátók esetére írt tanulmányban „tiltások és figyelmeztetések” parancsolatait

gyűjti egybe gyógypedagógusi kultúrával nem rendelkező jóindulatú tanároknak.

Perlusz Andrea továbbmegy, ő teljességgel olyan osztálytermi helyzetekhez kínál megoldásokat, fűz megjegyzéseket, ahol az osztály olvasótételyében valóban együtt vannak a hivatalosan is „sajátos nevelési igényűek” (SNI-k, a pedagógiai köznyelvben süniknek becézett kamaszok), s azok, akik „csak úgy”, mondhatni antropológiai lényegük alapján érdemlik ki a hozzájuk, személyükhöz mint „egyetlen példányhoz” forduló pedagógiai tervezést és bánásmódot.

Mert hiszen iskolaelméleti, nevelésselméleti szempontból az „integrációs cunami” legfontosabb hatása az volt szakmánkra, hogy végképp – végképp? de jó lenne mondani, holott napjainkban éppen ez a szemléletmód van veszélyben – szét-pukkasztotta a sztenderd célok – sztenderd eszközök 19. századi ipari forradalomra emlékeztető dogmáját, normáját, s bepillantást engedett abba, amit a fentebb idézett reformpedagógusok fogalmaztak meg: mindenki megismételhetetlen egyed. Karácsony Sándortól ismerjük ezt leg-szebb szövegezésben. *A Magyar békében* írta 1947-ben: „A nevelők lépjenek ki saját absztrakciójukból s így szüntetnék meg a növendék absztrakcióját is. Ne a nevelő éljen külön életet a növendéksereg csupádon-csupa külön életével, szinte szemközt, sőt szemben, hanem egyfelől egy Péter nevű öregebb, húsból, vérből, velőből és lélekből összegyúrt élő ember éljen emberi életközösségben ifjabb Pálokkal, Jánosokkal, Istvánokkal, akik szintén emberek és külön-külön egyéniségek, másfelől ezek a Pálok, Jánosok, Istvánok is szűnjenek meg osztálytársak lenni s éljenek emberi életközösségben, mint nevelők és növendékek kollektívuma.”

Ennek a vívmánynak fényében, veszélyek árnyékában értékelem tehát Papp Gabriella oktatáspolitikai, tanügyigazgatási, tanulójogi érvelését a bevezető tanulmányban, olvasom érdeklődéssel a Marton Eszter megrajzolta modelleket. E három modell túl van a közoktatási tör-

vény szabályozó előírásain, a pedagógiai kultúra, a pedagógusok innovatív attitűdje a perdöntő, hogy az inklúzió szempontjából a feladattal értő azonosulást egybefogó „Fészek” legyen a jellemző, vagy a nem egyszer külső motívumok, belátások kényszereire hallgató, gyakran kockázatos „nincs más hátra, mint előre” fantáziánévre hallgató modell, vagy az inklúziós kihívástól ugyan megzavart, de a tradicionális megoldások sáncai közé inkább menekülő pedagógusok „lakta” „Bábel tornya” modell. Szellemes metaforák, leírják az iskolák kulturális világát.

Félve teszem hozzá: a „nincs út előre, csak hátra” modell eljövételét sikerül-e megúsznunk?

Schiffer Csilla definíciós, elméletalkotó hajlama egy demokráciában előre tartó, a társadalmi részvételt igénylő-vállaló társadalom optimista rajzolatában helyezi el büszkén vállalt iskolamodelljét, az „inkluzív iskoláét”. Hogy jut-e alkalom a terminológia világában árnyalt egyeztetésekre és különbségtételekre, nem tudom. Schiffer, aki az „inkluzív” fogalom kiterjesztésében elkötelezett, látja és láttatja a különböző terminusok mögé sorakozott hazai és nemzetközi iskolákat, gondolkodásmódokat.

Kívánom, hogy ez az elemző munka sikerrel járjon, s ne megossa a védekezésbe szoruló pedagógiai progressziót,

A „mindenki iskolája” (a metódikájában, céltételezéseiben, tartalmaiban differenciáló, szervezetében, közösségi szerkezetében mégis különböző gyermeki életutakat, sorsokat egybeölelő iskola képe) több néven bukkant fel a 20. század pedagógiai gondolkodásában, a selektív, szegregáló, emberi lényeket elitre és maradékra osztó iskolakép alternatívájaként: általános, komprehenzív, integráló, egységes, adaptív.

hanem integrálja ezen progresszív szakmaiságokat.

Túl a középiskolán...

Papp Gabriella (2011, szer.): (2011): *Középiszkolás fokon*. ELTE Eötvös Kiadó – ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Trencsényi László

ELTE PPK, docens, szerkesztő

Bizonytalanság vagy stabilitás?

Sántha Kálmán megjelent kötete a pedagógiai tartalmú kvalitatív kutatómódszertannal foglalkozik. A szerző publikációinak egyik vonulatában, a már korábban megkezdett kutatómódszertani paradigmák körüli dilemmák okainak feltárása terén szakmai törekvéseit tovább mélyíti. Az abdukció jelenségét mutatja be igen árnyaltan mint a valóság megismerésének és magyarázatának egyik eszközét.

A kötet első három fejezete az abdukció bemutatását, működésének leírását vállalja. Az utolsó fejezetben az abdukció által irányított kutatások megtervezését és lebonyolítását mutatja be.

A szerző tudománytörténeti bevezetővel avatja be az olvasót az abdukció és a kvalitatív kutatómódszertan kapcsolatának változásába. Nagyon olvasmányos rész, logikusan felépített, segítve a számos tudományos nézet egymásravezülésének és hatásának megértését. Tudománytörténeti áttekintésének gerincét főleg az európai tudományos irányzatok adják, amit tovább is árnyalhatunk a tengerentúli, főleg a szociológiához köthető kutatómódszertani áramlatokkal.

A továbbiakban a kvalitatív jellegű társadalomtudományi, neveléstudományi kutatások szükségességét és létjogosultságát szeretném igazolni magam is, támogatva a könyv szerzőjének szándékát.

A kvalitatív kutatások térnyerése

A társadalomtudományok területén a kvalitatív kutatások a huszadik század nyolcvanas éveire méltatlanul háttérbe szorultak a kvantitatív kutatási módszerek előnyére.

A szociológiában a „Chicago-i iskola” már az 1920-as, 1930-as években használta a társadalmi csoportok életének vizsgálatára a kvalitatív kutatásokat (Thomas és Znaniecki, 1958; Bögre, 2003). Az USA-ban az antropológia területén ugyan-

ebben az időben például Boas, Mead, Bateson, Malinowski és mások használtak kvalitatív eljárásokat a különös, addig ismeretlen népcsoportok vizsgálatában, amelyek a kultúrára, szokásokra, furcsa csoportbeli jelenségek megfigyelésére irányultak. Az etnográfiai irodalomban ekkor jelent meg először a deviancia, illetve a problematikus „másik” vizsgálata, amely az uralkodó hatások és az al csoportok körében tapasztalható folyamatok közötti eltérések értelmezéséből fakadt (Denzin, 2005).

Az 1970-es évektől kezdve a társadalomtudományok válnak központi forrásaivá a kritikai és értelmező elméleteknek, amelyekhez a kvalitatív kutatás is kapcsolható. Ugyanakkor a kutató építőmesterré válik, aki képes a megfelelő területek módszereit segítségül hívni és azokat új kontextusban felhasználni. Ennek az időszaknak a következménye a reprezentáció krízise. A kutatóknak nehézségeik vannak önmaguk és a reflexív szövegek tárgyainak meghatározásában. A bölcsészettudományok a társadalomtudományokba olvadnak, új magyarázatokat és új utakat keresve bizonyos népcsoportok kultúrájának és azok néprajzi összefüggéseinek vizsgálatában. Eközben a társadalomtudományok is keresik, hogyan lehet strukturalista vagy posztstrukturalista módon tanulmányozni a társadalomban fellelhető szövegeket. A kutatók alternatív értékelési kritériumokat keresnek, amelyek bizonyítók lehetnek az értelmezés, megértés

folyamán. A kvalitatív kutatás tehát olyan kutatási lehetőség, amelyet komplex, egymással összefüggő kifejezések, fogalmak és feltevések halmazai alkotnak. A kvalitatív kutatás olyan tevékenység, amelylyel a világ megfigyelhető, és eljárásaival láthatóvá teszi a világ nem látható oldalát is, amellyel egyben azt alakítja is. A reprezentáció formái alkotják a vizsgálatok tárgyát (interjú, beszélgetés, fénykép, film- és hangfelvétel, visszaemlékezés). Ezen a szinten a kvalitatív kutatás a világnak természetes, magyarázó megközelítése. Így a kvalitatív kutató a kutatását a megfigyelendő jelenségek természetes közegében végzi. A kutató tapasztalati anyaggal dolgozik - esettanulmány, személyes tapasztalat, introspekción, élettörténet, interjú, művészeti alkotások, kulturális termékek és szövegek -, tehát egymással összefüggő magyarázó módszerek széles tárházát használja, remélve, hogy a felmerülő problémákat mélyebben megérti. Denzin (2005) nyomán a kvalitatív kutatások nyolc történeti szakaszát különböztetjük meg, amelynek napjainkban az utolsó szakaszában járunk. Ezt az utolsó szakaszt, amelyet töredezett jövőkép jellemz, 2005-től napjainkig tartjuk számon. Denzin úgy határozza meg a kutatót, mint aki improvizál és „bricoleurként” tevékenykedik.

A kvalitatív kutatás több megközelítést foglal magába, úgymint a hagyományos pozitívizmus, posztpozitívizmus, posztstrukturalizmus és más perspektívák. A jövő egyben a jelenünk is, amely szembealálkozik majd olyan társadalmi jelenségekkel (demokrácia, rasszizmus, globalizáció, fogyasztói társadalom, szabadság, közösségek, individualizmus, stb.), amelyek vizsgálatában módszertani hézagok vannak. Véltetően ezen jelenségek vizsgálata – amelyek a neveléstudományt foglalkoztató területeket sem kerülik meg – igényli majd a sokoldalú kvalitatív módszertani eljárásokat.

A bizonytalanságok ellenére ugyanakkor a kvalitatív perspektíva folyamatosan jelen van az egymástól elkülönülő időszakokban, úgymint hermeneutika, struktura-

lizmus, szemiotika, fenomenológia, kultúravizsgálatok, amelyek a reprezentációk felé fordulnak. Azonban nincs olyan kitüntetett módszer, amely más módszer felett áll. A kvalitatív kutatásban használatosak a következő módszerek: szemiotika, narrativitás, vita, beszélgetés, archív felvételek elemzése, statisztika, táblázatok, grafikonok, hermeneutika, interjú, pszichoanalízis, közvéleménykutatás, megfigyelés, kultúratudomány - ezek mindegyike mély beelátást és megértést biztosíthat.

Nelson és munkatársai szerint a kvalitatív kutatás interdiszciplináris, transzdiszciplináris és néha nem elég tudományos terület (Denzin és Lincoln, 2005), átível a bölcsészeten, a társadalomtudományokon és a fizikai tudományokon. A hangsúly a multiparadigmatikusságán van, érzékeny a multimetodológiai megközelítés értékeire, elkötelezett a természetesség és az emberi tapasztalatok megértésének értelmező módjai iránt. Ugyanakkor a terület sokféle rejtett etikai és politikai nézőpontot tartalmazhat.

A kvalitatív kutatás egyidőben ölel fel két oldalról érkező nyomást. Egyrészt leírható az értelmező, posztexperimentális, posztmodern, kritikai érzékenység oldaláról, másrészt szűkebben értelmezve pozitívista, posztpozitívista, humanisztikus, és felfoghatjuk az emberi tapasztalatok természetes analíziseként. Továbbá a két irányt egyesíteni lehet egy és ugyanazon projektben, két perspektívát tartalmazva, úgymint kritikai és humanisztikus vagy posztmodern és naturalista. A kvalitatív kutatás jelentheti a gyakorlatok összegzését, amelyeket más tudományterületektől vesz kölcsön, a munkát tekinthet tudományosnak, vagy csak magyarázónak, értelmezőnek vagy szubjektívnek.

A pozitivisták azt állítják, hogy a „new experimental” kutatók fikciókat írnak, amelyek nem tudományosak és nincs lehetőség az igazságuk egzakt bizonyítására. Ugyanakkor a kvalitatív kutatások világa a megélt tapasztalatok, egyéni hiedelmek és akciók kereszteződése a kultúrával. Interpretatív gyakorlat, amely magába foglalja a reprezentációkat és leírásokat, narrati-

vitást, amelyeket a pozitivisták kutatók ma is javarészt elutasítanak. Támadásuk fő mondanivalója: mintha az igazságok közt lehetne rangsorolni, és az általuk igazságnak vélt eredmények fentebb lévőek lennének a mások igazságaihoz képest.

Ezen keretek közt ma a kvalitatív kutatás gyanús terület, mivel nem határozható meg függvényváltozókkal és véletlenszerű modellekkel. Veszélyeket rejt magában az a tény, hogy a támadások alkalmával a kutatási eredményeket mindig a pozitivisták tudományok dobozába próbálják begyömöszölni.

A kvalitatív kutató, akinek szoros kapcsolata van saját kutatásaival, a valóság természetét szociális konstrukciónak látja. A kutatók, akik kapcsolódnak a posztstrukturalista és/vagy posztmodern érzékenységgel új generációhoz, megkérdőjelezzik a pozitivisták kvantitatív módszerek használatának kizárólagosságát.

A kevert módszer ('mixed-method') a kvantitatív, kvalitatív mellett a harmadik, megerősödőben lévő paradigma, amely adott a sokdimenziós kutatások számára. A szakirodalomban szép számmal találunk utalást arra, hogy a kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtési technikák összekapcsolása növelheti a vizsgálatok érvényességét. A kétféle módszertani hagyomány elemeinek ötvözésére is számos sikeres példát ismertet Bryman (2006). Napjaink kutatási világa egyre inkább interdiszciplináris, összetett és dinamikus válik. A kutatóknak kiegészítő módszereket kell alkalmazniuk, módszertanilag sokoldalúan képzettnak kell lenniük, hogy egymással magas szintű kommunikációt folytathassanak, közösen kutathassanak. A többféle kutatási módszer egyidejű alkalmazása sok esetben árnyaltabb képet ad a kutatási eredményekről (Sántha, 2009, 102. o.). Ehhez az árnyaláshoz járul hozzá az abdukció jelenségének értelmezése, amely a kvalitatív és kvantitatív módszertanok átfedésében helyezkedik el.

Számos kutatómódszertani eljárás ismeri el az intuíciónak formáló szerepét is. Ilyen például a konstruktivisták szemléletű kutatómódszertan, amelyben a kutató sze-

mélye, narratívája meghatározó. A kutatás életközeli, amelyen a kutató személyének védjegye tapasztalható. Az állandó reflexió befolyásolja a kutatás menetét és az értelmezések kialakítását.

Abdukció a tudományok metszetében

Sántha Kálmán az abdukció jelentésének magyarázatoként különösen a matematika, a filozófia és a pszichológia (különös tekintettel az intuíción működésére) kölcsönös egymásra hatására irányítja az olvasó figyelmét. Az abdukció jelenségében bizonyos természet- és társadalomtudományok találkoznak össze. A találkozások eredménye az alábbiakban érhető tetten.

Mit jelent az abdukció a matematika számára?

Az abdukció sémája, ha A-ból következik B, és megfigyeljük B-t, akkor arra következtetünk, hogy az A fennáll. Természetesen mivel B-t más is előidézhetheti, így hibás arra következtetni, hogy a B oka feltétlenül az A. Ez a séma inkább találgatásnak tekinthető, amely sokszor beigazolódhat. A matematika szemében az abdukció mint módszertan használhatatlan, azonban találgatni lehet általa. Az abdukció használata a következtetések bizonytalanságát vonja maga után.

A bizonytalanságnak számos különféle formája létezik (például a véletlen események bizonytalansága, a nyelvi megfogalmazások bizonytalansága vagy egy információ hitelességének bizonytalansága). A bizonytalanságok kezelésével számos matematikai modell foglalkozik. Ilyenek például a valószínűségszámítás, a fuzzy-elmélet és a döntéselmélet.

Éppen a fentiek alapján a matematika az abdukció logikai sémáját hamisnak tekinti, ezért a tudományos kutatásokban inkább kiegészítő eljárásnak használható, ezzel növelve a könyv címében megjelenített bizonytalanságot.

Bizonyításra aligha alkalmazható az eljárás. Tudott, hogy a matematika a bizonytalanságot nehezen tudja megragadni. A nyelvi bizonytalanságok nehézségeinek az áthidalására jött létre például a fuzzy logika. 1965-ben Lotfi A. Zadeh iráni származású, a Berkeley Egyetemen oktató matematikus a következő mondatot hallotta a hangosbemondón keresztül a reptéren: „A repülőgép előreláthatólag kissé késik.” Elgondolkodott a szavak jelentésén, és belátta, hogy vannak kifejezések a nyelvünkben, amelyek a matematikus számára bizonytalan jelentéssel bírnak. Ilyen a ’kissé’ szavunk. Ez a kiindulópontja a fuzzy elméletnek, amelyben a ’fuzzy’ angol kifejezés jelentése elmosódott, határozatlan. A fuzzy elmélet célja, hogy matematikai leírást adjon az olyan fogalmakra, amelyeknek nem adnak pontos meghatározást. Nyelvünkben véges sok szót használunk a világ végtelen sok jelenségére, a szavak digitalizálják a valóságot. Ebből adódik a pontatlanság, amely a nyelvben kifejeződik. A fuzzyval a bizonytalan feltételeket is kvantitatív formába lehet önteni (Dombi, 2009).

Láthatjuk, hogy a matematika számára a valóság értelmezésében az abdukció nem kielégítő magyarázó erejű.

Az abdukció (vagy következtetés a legjobb magyarázatra) általános szerkezete:

Adottak A, B, C, ... tények. Ha X tény fennállna, ez adná a legjobb magyarázatot A, B, C, ... tényekre. Tehát X.

Az észlelt jelenségeket lehet, hogy nem tudom szavakba önteni, de attól még tudom észlelni. A jelenség akkor is létezik, ha nem tudom precíz jelentéssel bíró formalizmussal, jelekkel, szavakkal és/vagy számokkal leírni. Érvelés és bizonyítás helyett csak annyit mondhatunk: „úgy észlelem”. Ezt nevezzük abdukciónak, vagyis hallgatólagos következtetésnek. (Ellentétben a dedukcióval vagy indukcióval.) A matematikában az abdukciónak bizonyító ereje nincs.

Mit jelent az abdukció a filozófiában?

A szerző főleg a pragmatizmust emeli ki, Peirce munkásságát elemezve. Charles Peirce (1839–1914) amerikai logikatudós és filozófus ismertebbé tette az abdukció kevésbé ismert kifejezését. Az abdukció a klasszikus detektív munkájához hasonlítható: a konkurens hipotézisek elemző összevetésével következtet a legjobb magyarázatra. A társadalomtudományokban gyakran fordul elő, hogy a rendelkezésre álló adatokból kell a legjobb magyarázatot előállítani, miután az alapul szolgáló események megismételhetetlenek. Léteznek a tudományos vizsgálódásoknak olyan szegmensei, amelyek megismételhetetlenek (erre a történeti kutatások jó példák). Ide illeszkedik Polányi Mihály (1992) megállapítása, bár őt a szerző nem említi, miszerint „egy dolog eredetének tanulmányozása nagyban különbözik működésének tanulmányozásától, bár a működés sokat elárulhat az eredetéről is”. Tehát az abdukció olyan elvi módszer, amely a megismételhetetlen jelenségek magyarázatára alkalmazható következtetés a legjobb magyarázatra.

A pszichológiai kutatások is alkalmazzák az abdukciós eljárást, úgymint a legjobb megoldásra irányuló következtetést. Különösen olyan kutatásokban van jelentősége, amelyek a nők és férfiak személyközi kapcsolatainak különbözőségét vizsgálják. Úgy tűnik, hogy a férfiak gyakrabban használnak abdukciót a személyközi viszonyaikban.

Kevert módszerű kutatások jövője a neveléstudományban

Ahogy Howe (2004) mondja, a kvalitatív kutatások a kevert módszerű kísérletek (‘mixed-method designs’) területére tartoznak. Mint ilyen, a kvalitatív módszer magában is használható, vagy kiegészíthető kvantitatív kutatásokkal. A kevert módszer a klasszikus experimentalizmus utóda, amely nem egyszerűen azt jelenti,

hogy új dolgokkal próbálkozunk, hanem az eredmények értékelése és értelmezése is változik. A hasznos eredményekhez vezető kísérletek nem kísérletek többé, hanem eszközök.

Greene és munkatársai (1989), illetve Sántha Kálmán (2009) a kevert módszer 5 legfontosabb célját az alábbiakban fogalmazzák meg:

1. trianguláció (más kutatási módszer eredményeinek megerősítése),
2. kiegészítés (más kutatási módszer eredményeinek illusztrációja),
3. bevezetés (az ellentmondásokra való rávilágítás, a kutatói kérdés újrafogalmazása),
4. fejlesztés, szinergia (a módszerek egymásra hatását segíti),
5. expanzió (a kutatási tartomány kiterjesztése különböző kutatási kérdésekre).

Sántha főleg az európai kutatókat és elméleteket vizsgálja, ami nem véletlen. Azonban ha azt hangsúlyozzuk, hogy ma már a jelentős természettudományos eredményeket interdiszciplináris megközelítésben (lásd: orvostudomány, biológia, stb.), szakmai teamek érik el, akkor a társadalomtudományok terén is érdemes ebben az irányban tervezni.

Az Egyesült Államok neveléstudományi kutatásaiban már legalább egy évtizede van jelen a kevert módszerű kutatási paradigma, bár eleinte a kutatók ott is fenntartásokkal fogadták az eredményeket. Azonban megállíthatatlanul tovább hódít, és mint harmadik módszertani paradigma, helyet követel a kvantitatív és kvalitatív paradigmák mellett.

Tudományos publikációk sokasága jelzi a harmadik paradigma létjogosultságát, hiszen a kutatók mellett érvelnek, hogy az emberi magatartás és annak mozgatóerői csak sokoldalú és sokféle szituációban vizsgálva érthetők meg. Amennyiben csak egyféle perspektívából vizsgáljuk azokat, csak egy kis szeletét láthatjuk az adott bonyolult területnek, miközben a hátramaradó adatokról nem veszünk tudomást.

A kvantitatív módszerek mindig a vizsgált entitás egy modelljével foglalkoznak, amely modell gyakran túlzottan leegyszerűsített azért, hogy a rendelkezésre álló matematikai eszközökkel még kezelni lehessen. Amikor többfajta információt is szeretnénk figyelembe venni, és azok hatásait, összefüggéseit elemezni, akkor az ezekből felépített precíz modell bonyolultsága már meghaladja a pozitivisták eszközeinek leíróerejét. Szükségessé válik tehát kevésbé precíz (nem tisztán pozitivisták) módszerek, azaz a kvalitatív és kevert módszertanú kutatásokban rejlő sokoldalú lehetőségek és eszközök alkalmazása. A kutatások alapjául szolgáló adatok gazdagságának kiaknázása a pozitivisták eszközeinek részleges vagy teljes elvesztésével jár.

A társadalomtudományok vagy a neveléstudomány gyakran csupán egy paradigma mentén értelmezik a kutatási adatokat, megfelelkezve a holisztikus vizsgálati lehetőségekről (Day, Sammons és Gu, 2008). Yanchard és Williams (2006) ajánlja a „soft incompatibility” elmélet bevezetését, amellyel az örök ellentmondást szeretnék feloldani a pragmatikus és eklektikus neveléstudományi kérdések között.

Sántha Kálmán úttörő szerepet vállalt, amikor az abdukciónak helyét és szerepét írta le a kutatásmódszertanok világában. Hangsúlyozva, hogy a kvalitatív és kvantitatív kutatási paradigmák szigorúan vett elkülönítése nem szükségszerű, hiszen a körülöttünk lévő és bennünk lévő vilá-

gok bonyolultsága megengedi, sőt igényli is a sokszínű és sokrétegű elemzést. Ahogy az abdukciónak jelensége kapcsán bemutatta a tudományok egymásra vetülését, tudományelméleti szempontból is inkább a kutatások háttérében alkalmazott módszerek interdiszciplinaritásának van helye. A könyv címének segítségével szellemesen kijelenthetjük, hogy az abdukciónak a bizonytalanság stabilitását jelentheti az olvasó számára, de eligazít a kvalitatív kutatómódszertanok rendszerében.

További üzenete, hogy a kvalitatív kutatásokat érdemes nagyon körültekintően végezni, mert az avatatlan felhasználók nem megalapozott állításokkal akár a

tudománytalanság mezsgyéjére is sodródhatnak. A kevert módszertanok mindennek a kivédésére is alkalmasak.

A könyv hasznos ismeretekkel szolgál a kutatók számára, és a felsőoktatás különböző szintjein is jól alkalmazható mint tananyag. Hasznos a gyakorlott és tapasztalt kutatók számára, mert tágíthatja a horizontjukat, kedvet ébreszthet a kevert módszertanokhoz. Mivel ez a munka jól rendszerezett és didaktikusan felépített, a kezdő kutatóknak iránytűként szolgálhat. Végül ezzel egyidőben az egyetemi kutatómódszertani szemináriumokon használt szakirodalmi listákat bővítheti.

Ajánlom az érdeklődők számára!

Irodalomjegyzék

Bryman, A. (2006, szerk.): *Mixed Methods*. I–VI. Benchmarks in Social Research Methods. Sage, London.

Day, C., Sammons, P. és Gu, Q. (2008): Combining Qualitative and Quantitative Methodologies in Research on Teachers' Lives, Work, and Effectiveness: From Integration to Synergy. *Educational Researcher*, 37. 6. sz. 330–342.

Denzin, N. K. és Lincoln, Y. S. (2005, szerk.): *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, New York.

Dombi, J. (2009): *Intelligens rendszerek és alkalmazásaik*. Jegyzet. 2012. 07. 09-i megtekintés, http://www.inf.u-szeged.hu/~dombi/imrsz/int_rsz.pdf

Greene, J. C., Caracelli, V. J. és Graham, W. F. (1989): Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15. 2. sz. 195–207.

Howe, K. R. (2004): A critique of experimentalism. *Qualitative Inquiry*, 10. sz. 42–61.

Polányi Mihály (1992): A hallgatóságos következtetés logikája. In: *Polányi Mihály filozófiai írásai*. I. Atlantisz, Budapest

Sántha Kálmán (2009): Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába.: Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt., Budapest.

Thomas, W. és Znaniecki, F. (1958/1996): *The Polish Peasant in Europe and America: A Classic Work in Immigration History*. University of Illinois Press, Urbana, Illinois.

Yanchar, S. C. és Williams, D. D. (2006): Reconsidering the compatibility thesis and eclecticism: Five proposed guidelines for method use. *Educational Researcher*, 35. 9. sz. 3–12.

Sántha Kálmán (2011): *Abdukciónak a kvalitatív kutatásban. Bizonytalanság vagy stabilitás?* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. ISBN 978 963 9955 21 9

Di Blasio Barbara:
Pécsi Tudományegyetem, BTK
Neveléstudományi Intézet

Weil, Simone

Begyökerezettség

A 34 éves korában, 1943-ban meghalt Simone Weil gyakorlatilag csak kéziratokat hagyott hátra, de főként Albert Camus-nek köszönhetően a kéziratok gyorsan publikálásra kerültek, és hatalmas olvasótáboruk lett. A múlt század ötvenes éveinek robbanásszerű sikerét átmeneti visszaesés követte, de a hetvenes évektől kezdődően Simone Weilt egyre többen olvasták, *Összes műveinek* kiadása jelenleg is folyik, csodálatos franciasággal írt szövegei a világ legtöbb nyelvén olvashatók. Simone Weil filozófus volt, és minden, amit írt, filozófiai reflexiókat tartalmaz. Mindezek ellenére hatalmas népszerűsége nemcsak kimondottan filozófiai írásainak tudható be, legalább ennyire népszerűek és olvasottak vallási reflexiói és szociális, politikai jellegű munkái. Minden gondolatát alátámasztják életének kimagasló tanúságtételei.

A *Begyökerezettség*, ez az „előhang az emberi lényvel szembeni kötelességek nyilatkozatához” 1943-ban, Londonban íródott, röviddel Weil halála előtt. Joggal tekinthető szellemi végrendeletének. A kötet egyén és közösség viszonyát vizsgálva mutatja be a modern világ buktatóit, a 20. századi társadalom felbomlását, és kísérletet tesz arra, hogy felvázolja, milyen feltételek mellett integrálható az egyén egy kiegyensúlyozott összességbe.

ISBN 978 963 693 409 5
318 oldal, A/5, kartonált
2990 Ft

