

tanulmány

Molnár Gyöngyvér

Számítógépes játékon alapuló
képességfejlesztés: egy pilot vizsgálat
eredményei 3

Józsa Krisztián – Hricsovinyi Julianna

A családi háttér szerepe az óvoda-iskola
átmenet szelekciós mechanizmusában 12

Gál Attila

A finn tanulók
PISA-teljesítményméréseken elért
eredményeinek diskurzusai 30

Hajdu Gábor – Sáska Géza

Bántalmazás a középiskolában 40

Bogdán Péter

Cigánygyerekek a *Köznevelés* című
folyóirat tükrében (1978–1982) 61

Darvai Tibor

A *Tanító* című neveléstudományi
folyóirat ikonográfiai vizsgálata.
1963, 1970 71

Wakai Seiji – Vámos Ágnes

A plurikulturális kompetencia
megszerzése a tanórákon 87

Forrai Márta

A személyiség erősségeinek és
a családi háttér szerepének vizsgálata
a serdülők iskolai alkalmazkodásában 98

Szanyi-F. Eleonóra

A szakképzés és a munkaerőpiac
összehangolásának nemzetközi példái 112

Pornói Rita

A tehetségmentés szerepe a
Horthy-rendszer kultúrpolitikájában 123

szemle

Ackermanné Keló Kamilla

Egy lap az iskolakertekért 134

Dringó-Horváth Ida

Hogyan válasszunk elektronikus
szótárt a nyelvtanuláshoz? 141

Molitorisz Anikó

Tizedik évfolyamos szakközépiskolás
tanulók tankönyvolvasási
meggyőződései 157

kritika

András Ferenc

Antik nevelés – antik filozófia 166
Hoffmann Zsuzsanna (2009): Antik nevelés

Számítógépes játékon alapuló képességfejlesztés: egy pilot vizsgálat eredményei

A kutatás célja a számítógép alapú játékkal történő gondolkodásfejlesztés lehetőségeinek áttekintése, illetve egy számítógépes játékokra alapozó fejlesztés hatékonyságának vizsgálata. A kidolgozott fejlesztő program Klauer induktív gondolkodás modelljére épül és az abban szereplő alapstruktúrákat, műveleteket fejleszti (Klauer, 1989; Klauer és Phye, 2008). A fejlesztő program összesen 120 játékot tartalmaz, melyek megoldása az induktív gondolkodás valamely műveletének alkalmazását kívánja, ezzel fejlesztve azokat. Az előzetes hipotézisek igazolása céljából egy 4 héten át tartó pilot kutatást folytattunk. A kísérleti csoportot első és második évfolyamos diákok alkották (N=42), míg a kontrollcsoport diákjai hasonló gazdasági-társadalmi háttérrel rendelkező diákok voltak (N=64). A digitális játékok gondolkodási képességet fejlesztő hatását elő- és utóteszt alkalmazásával, webkamera alapú, fejmozgást követő megfigyelésekkel és szülői kérdőívvel vizsgáltuk. A kutatás alátámasztotta, hogy 6–8 éves korban hatékonyan fejleszthető a diákok induktív gondolkodása digitális játékok segítségével.

Altalánosan elfogadott, hogy az oktatás egyik kulcsfontosságú feladata a diákok gondolkodási képességeinek fejlesztése, sőt a 21. század gyorsan változó világában egyre nagyobb az igény az ismeretsajátítást és a tanultak más területen történő hatékony alkalmazását (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley és Rumble, 2011) segítő gondolkodási képességek iskolai fejlesztésére is. Az általános iskola kezdetén történő korai beavatkozás lényeges szerepet tölt be e képességek fejlődésében, sőt korábbi kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy annál hatékonyabb fejlesztést tudunk elérni, minél korábban kezdjük a fejlesztést (Molnár, 2006). Ennek oka, hogy a korai időszakban elért esetleges kisebb hatás később jelentős mértékben megtérülhet. A 20. század fejlesztő programjainak kategorizálásában szerepel a kontextus szerinti hallmazképzés, miszerint megkülönböztetjük az explicit, tartalomtól független, valamint az implicit, iskolai tantárgyakba ágyazott képességfejlesztő programokat. Mindkét csoportba tartozó fejlesztő programok feltételezték a fejlesztő pedagógus és a fejlesztett személy, diák szembeni kapcsolatát. A 21. században a technológia fejlődésének és terjedésének hatására egy újabb dimenzió is helyet kapott a fejlesztő programok csoportosításában: a face-to-face fejlesztés lehetősége mellett megjelent a fejlesztő pedagógus jelenlétét nélkülöző technológiai alapú fejlesztés.

A Net generáció igényei: új fejlesztési környezet

Az Y és Z generáció tagjai, akik már a '80-as, '90-es években és az ezredforduló után születtek (Tari, 2010), alapvetően más típusú oktatást igényelnek. Nincsenek tapasztalataik például arra vonatkozólag, milyen az internet, a mobiltelefon, az azonnali elérhetőség, állandó kapcsolat, színes TV és a korlátlan információhoz jutási lehetőség nélküli élet. Többek között a technológia rapid fejlődésének következtében alapvetően mások a lehetőségeik, mint a korábbi generációk tagjainak (lásd: Oblinger és Oblinger, 2005). Mindezen változások hatással vannak életstílusukra, szabadidős tevékenységeikre és oktatással szemben támasztott elvárásaikra is, ugyanakkor újabb kihívásokat és lehetőségeket is nyitnak a technológia oktatási integrációját tekintve (részletesebben lásd: R. Tóth és Molnár, 2009).

Egyrészt a Net Generációk tagjai színes, gyorsan változó, mozgalmas reklámokon, mesefilmeken nőnek és nőttek fel, miközben természetessé váltak számukra a gyorsan változó jelenetek. Mindennek következtében ingerküszöbük szignifikánsan magasabb, mint a szülők generációjáé (Molnár, 2008). Másrészt a 21. század fiataljainak természetes közege a multimédia, a vizualitás, változatosság és interaktivitás, miután életük jelentős része jelen van digitálisan is (R. Tóth és Molnár, 2009). Ezek a megjelenések további online, azaz multimédia-formátumban megjelenő kommentekhez és beszélgetésekhez vezetnek (Windham, 2005).

Mindezen változások és újdonságok már nemcsak mennyiségi, hanem minőségi változásokat is indukáltak, aminek következtében a régi módszerek már nem elegendőek az újonnan keletkező igények és problémák kielégítéséhez és megoldásához (Dolence és Norris, 1995). Thomas Kuhn (1962) meghatározásával élve „paradigmaváltásra” van szükség, aminek a 21. század elején szemtanúi is lehetünk, azaz kialakulóban van egy új típusú iskola iránti igény (UNESCO, 2005), ahol az elvárt ismeretek és képességek átadása során hatékonyan alkalmazzák a különböző technológiai eszközöket (UNESCO, 2002).

A változtatás igénye az oktatásban előtérbe helyezte a különböző multimédiás és információ-kommunikációs eszközök, multimédiás tananyagok (OFI, 2010) kreatív használatát, ami megvalósítja a több érzékszervre ható, rugalmas, átalakítható, interaktív alkalmazások (‘integrated multi-sensory flexible interactive application’) oktatási integrációját (Neo és Neo, 2001), és lehetőséget nyújt az információ, illetve a tudás új, innovatív módon történő közvetítésére (Molnár, 2007).

Mindezek következtében párhuzamosan megjelent az igény a technológiai alapú, bár mikor és bárhol, azaz tanórán kívül is elérhető fejlesztő programok iránt. Az újonnan jelentkező követelmények egy új fejlesztési környezet kialakítását követelik meg, ahol háttérbe szorul a fejlesztő pedagógus és diák helyhez és időhöz kötött, face-to-face kapcsolata, és előtérbe kerül a bár mikor és bárhol elérhető, a diák és a technológiai eszköz (például: számítógép, mobiltelefon) közötti interakció.

A számítógépes játékokon alapuló képességfejlesztés lehetőségei

A digitális játékok oktatási alkalmazása és azok hatékonyságvizsgálata egyre nagyobb szerepet játszik a 21. század pedagógiai kutatásaiban. A kutatások egy része kategorizálja az egyes számítógépes játékokat, például: (1) videójátékok (‘video games’), melyek kidolgozásának eredeti célja a szórakozás és kikapcsolódás volt (Mitchell és Savill-Smith, 2004), ide sorolható például a Maple Story, aminek több, mint 50 millió, vagy a Second Life, aminek 2011-ben már több, mint 20 millió regisztrált felhasználója van; (2) komoly játékok (‘serious games’; Abt, 1970), melyek a szórakoztatáson és örömszerzésen túl konkrét tanulási célokkal is rendelkeznek. Ma már összemosódni látszik a két kategória, miután számos videójátéknak megjelent az oktatási alkalmazása is (lásd:

Second Life mint kollaboratív szinkron és aszinkron tanulást egyaránt segítő virtuális környezet – már több, mint 700 oktatási intézmény jelent meg rajta virtuálisan), ezáltal bizonyos terei már tanulási célokkal is rendelkeznek.

A számítógépen futtatható játékok mellett megjelent az igény a különböző mobil eszközökön való futtathatóságra is, azaz, hogy az adott játék bárhol és bármikor elérhető legyen. Ezen játékok lényeges eleme az azonnali visszacsatolás megvalósítása. A tanulmányban egy mind számítógépen, mind különböző mobil eszközökön is futtatható gondolkodásfejlesztő program hatékonyságvizsgálatának eredményeit mutatjuk be.

Módszerek

Minta

Első és második évfolyamos diákok vettek részt a fejlesztésben. Az előzetes diagnosztikus mérés eredményei alapján a legalacsonyabban teljesítő diákok kerültek a kísérleti csoportba, akik teljesítménye 50 százalékpont alatt volt ($n=42$). A kontrollcsoport diákjait ($n=64$) gazdasági-társadalmi háttérváltozók tekintetében azonos diákok alkották – a kísérleti és kontrollcsoport diákjai a szülők iskolai végzettsége, az otthoni könyvek száma, saját számítógép és internet-kapcsolat, saját szoba stb. tekintetében nem különböztek szignifikánsan egymástól. Előteszten mutatott teljesítményük 50 százalékpont felett volt, ezért nem igényeltek extra fejlesztést ezen a képességterületen.

Mérőeszköz

A számítógépes játék alapú induktív gondolkodást fejlesztő program 120 játékot tartalmaz. Minden egyes játék megoldása az induktív gondolkodás valamelyik műveletének alkalmazását igényli, alapstruktúráként (általánosítás, megkülönböztetés, többszempontú osztályozás, kapcsolatok felismerése, kapcsolatok megkülönböztetése, rendszeralkotás) ez 20–20 játékot jelent. A játékok kisgyerekek számára készültek, figyelembe véve a korosztályi sajátosságokat. Ebből adódóan a kidolgozott játékoknak a hagyományos számítógép alapú játékokkal szemben számos más kritériumnak is meg kellett felelniük: (1) a játékokban megjelenő képeket, a képeken megjelenő tárgyakat, illetve a megoldandó problémákat a mai kor szelleméhez, meséihez igazítottuk; (2) a játékok minimális olvasnivalót tartalmaznak, mely szövegek meg is hallgathatók, azaz a játékok lejátszásához nincs szükség olvasástudásra; (3) mind a feladat, mind a segítségadás során a fő hangsúly az interaktivitáson, az interaktivitás megvalósításán volt. A fejlesztő játékokat igyekeztünk úgy alakítani, hogy a diákok a fejlesztésre mint játékra és ne mint tanulásra tekintsenek (részletesebben lásd: Molnár, 2006, 2008, 2009, 2011).

A fejlesztés hatékonyságának vizsgálatához célzottan kisiskolás diákok részére kidolgoztunk egy 37 itemes számítógép alapú induktív gondolkodás fejlettségét mérő tesztet. A feladatok kidolgozása során külön figyelmet fordítottunk a nonverbalitásra, azaz minél több kép, ábra és figura használatára, az olvasni való szöveg mennyiségének minimalizálására. Ezzel igyekeztünk csökkenteni a diákok olvasási képességszintjének teljesítménybefolyásoló hatását. A teszt szerkezete, felépítése az induktív gondolkodás alapstruktúráira (lásd fent) alapoz, az egyes gondolkodási műveletekre külön részletes vonatkozik. A tesztről részletesebb leírás található Molnár (2008, 2009) tanulmányaiban. A teljes teszt reliabilitás-mutatója Cronbach $\alpha=0,87$.

A célpopuláció fiatal életkora miatt nem a diákok, hanem a diákok szülei számára készítettünk egy háttérkérdőívet. A papír alapú kérdőív kérdései egyrészt a diákok szociális-társadalmi és gazdasági háttéradataira, illetve a számítógépes játék alapú fejlesztés iránti motivációjára, attitűdjére kérdezett rá, másrészt a szülők technológia nélküli és

technológiai alapú fejlesztéssel kapcsolatos attitűdjére fókuszált. A fejlesztéssel kapcsolatos attitűdre és motivációra vonatkozó kérdésekben 5-fokú likert-skálát használtunk (1: egyáltalán nem értek egyet, ... 5: teljes mértékben egyetértek).

Eljárások

A mintakialakítás során két csoportra osztottuk a kutatásban részt vevő diákokat. Az alacsonyabban teljesítő diákok (50 százalék alatt) kerültek a kísérleti csoportba, míg a magasabban teljesítők (50 százalék felett) a kontrollcsoportba. A fejlesztés során a diákok egyénileg dolgoztak, saját maguk határozták meg a játszás, fejlesztés menetét, ütemét. Minden egyes fejlesztési alkalom maximum 40 percig tartott és maximum 20 játékot tartalmazott, azaz mind a 120 játék lejátszásához az adott diák képességszintjétől, motivációjától, attitűdjétől, kitartásától függően minimum 6 alkalomra volt szükség.

A fejlesztett célpopuláció életkora miatt a fejlesztő program alkalmazása érintőképernyős számítógépek előtt történt, amivel kizártuk a célpopuláció egerezési képességének fejlettségében lévő különbségeket (1. ábra). A diákok ujjukkal irányíthatták a játékokat, alakokat, húzogathatták, áthelyezhették a különböző tárgyak képeit. Segítséget minden játék esetében egy bagolytól kérhettek, amit – csakúgy, mint a feladatokat, ha akarták – fülhallgatón keresztül hallgathattak meg.



1. ábra. A fejlesztés és tesztelés menete

A fejlesztés hatékonyságát egy nonverbális induktív gondolkodás teszttel mértük, melynek felvétele a fejlesztés előtt, majd közvetlenül utána zajlott. A két tesztelés között eltelt idő egy hónap volt, amíg a fejlesztés zajlott. A fejlesztés stabilitásának vizsgálatát egy késleltetett utótesztel vizsgáltuk. A fejlesztés befejezése után egy hónappal ismét megoldottak a diákok egy induktív gondolkodást vizsgáló tesztet. Mind a kontroll-, mind a kísérleti csoport ugyanazt a tesztet kapta az adatfelvételek során. A teszt felvétele a TAO platformon keresztül történt (R. Tóth, Molnár, Latour és Csapó, 2011; Molnár, 2010).

A teszt alapú adatfelvétel mellett a fejlesztés folyamán innovatív mérés-értékelési technológiákkal további adatokat gyűjtöttünk a diákokról: metaadatok, mint billentyűzet-leütés, egérmozgatás, fejmozgatás és arc kifejezés loggolása. Mindezek begyűjtése webkamera és fejgér program segítségével történt. Ezek elemzéseire jelen tanulmány keretein belül nem térünk ki.

Eredmények

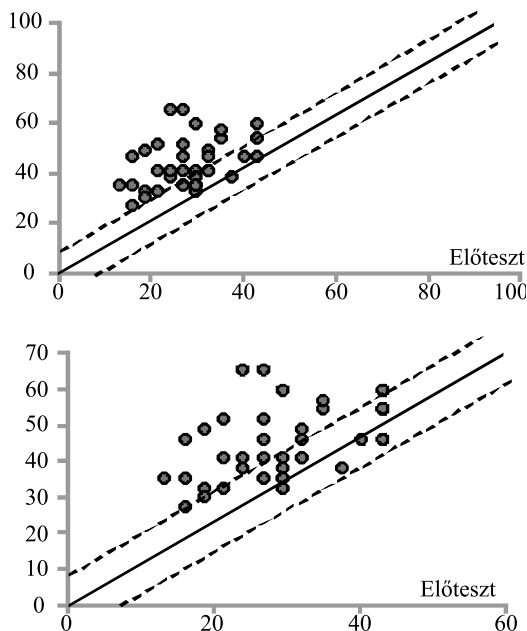
A mintakialakítás következtében (az 50 százalék alatt teljesítő diákok kerültek a kísérleti csoportba, míg az 50 százalék feletti teljesítményt mutató diákok a kontrollcsoportba) szignifikáns teljesítménykülönbség adódott a kísérleti és a kontrollcsoport teljesítménye-

ben ($t=-21,1$, $p<0,00$) az előteszten. Az utóteszten ($t=-13,1$, $p<0,00$) még mindig tapasztalható volt a kontrollcsoport előnye, azonban a két csoport közötti képességszintbeli különbség szignifikánsan csökkent (1. táblázat). A fejlesztés hatására szignifikáns fejlődés volt tapasztalható a kísérleti csoport diákjainál ($t=-9,4$, $p<0,00$), míg a kontrollcsoport tagjai nem fejlődtek e gondolkodási képesség tekintetében a fejlesztés időszaka alatt ($t=-0,81$, $p=0,42$). A fejlesztés után egy hónappal végzett követéses vizsgálat igazolta a fejlesztés stabilitását, azaz a diákok teljesítménye nem csökkent a fejlesztés után eltelt egy hónap alatt. Képességszintjük bár megőrizte a fejlesztés hatását, de nem fejlődött tovább ebben az időszakban.

1. táblázat. Induktív gondolkodás teszt átlaga és szórása (%)

	Előteszt		Utóteszt		1 hónappal később	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Kísérleti csop. (n=42)	28,3	7,9	43,2	9,9	43,7	12,5
Kontr. csop. (n=64)	70,0	10,5	70,8	9,6	-	-

A kísérleti és a kontrollcsoport fejlesztés előtti és utáni teljesítmény-eloszlását összehasonlítva megállapítható, hogy a kísérleti csoport esetében egyetlenegy diák teljesítménye sem lett alacsonyabb a fejlesztés után, mint előtte volt, azaz minden egyes diák képességszintjére pozitív irányban hatott a fejlesztő program. Az eloszlásgörbe azonban még mindig balra ferde, ami további fejlesztés szükségességét jelenti. A kontrollcsoport eloszlásgörbéje nem változott szignifikánsan a vizsgált periódusban, azaz a kontrollcsoport diákjai e képességterületen nem fejlődtek ebben az időszakban.



2. ábra. A kísérleti és a kontrollcsoport teljesítmény-eloszlása az elő- és utóteszten

A fenti eredményeket alátámasztja a 2. ábra két diagramja is, amelyek az egyes diák szintjén mutatják a kísérleti és a kontrollcsoportban történt teljesítményváltozást. Az abszcissa tengely az első, az ordináta a második adatfelvétel eredményeit mutatja egy-

másra vetítve. Azon diákokat jelző jelölő, akik ugyanúgy teljesítettek a két teszten, a folytonos vonalon található. Ha a jelölő a vonal felett van, a diák jobban teljesített az utóteszten, mint az előteszten, ha a vonal alatt, akkor az utóteszten nyújtott teljesítménye volt alacsonyabb, mint az előteszten elért teljesítménye. A törött vonal a teljesítmények szórását mutatja.

A kísérleti csoport esetében (fenti grafikon) a jelölők egyenletesen oszlanak el a folytonos vonal felett, azaz az érintett diákok többsége jobban teljesített az utóteszten, mint az előteszten. Akik jelölője a szaggatott vonal felett van, önük jelentősebb, több, mint egy szórás mértékű javulás volt megfigyelhető. A mintában nincs olyan diák, akinek utóteszten elért teljesítménye alacsonyabb lett volna, mint az előteszten nyújtott, sőt egy diák több, mint 40 százalékos teljesítményjavulást mutatott. A fejlesztő program hatására több diák elérte a kontrollcsoport diákjainak képességszintjét.

Ettől gyökeresen eltérő tendencia figyelhető meg az alsó ábrán, ahol a kontrollcsoport diákjainak elő és utóteszten mutatott teljesítményét vetítettük egymásra. A kontrollcsoport esetében a diákokat szimbolizáló jelölők egyenletesen oszlanak el a folytonos vonal körül. Ez arra utal, hogy a mintában nemcsak olyan diákok vannak, akik ugyanúgy, vagy esetleg jobban teljesítettek az utóteszten, mint az előteszten, de vannak olyan diákok is, akik rosszabb teljesítményt értek el az utóteszten, mint az előteszten, sőt vannak diákok, akik több, mint egy szórásnyival rosszabbul teljesítettek az utóteszten, mint az előteszten (30 százalékkal).

A 2. és 3. táblázat évfolyamonkénti és nemek szerinti bontásban mutatja a teljesítmények alakulását mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetében. Az 1. és 2. évfolyamos kísérleti csoport között nem volt szignifikáns képességszintbeli különbség detektálható sem az elő-, sem az utóteszten. A kontrollcsoport diákjainál az elsősök szignifikánsan jobban teljesítettek az előteszten, mint az utóteszten (szinte valószínűtlenül magas átlagot érve el), míg az utóteszten nem mutatkozott már meg az előnyük, azaz ugyanúgy teljesítettek az első és második évfolyamosok e rész minta tekintetében.

2. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport teljesítményének átlaga és szórása évfolyamonkénti bontásban (%)

	Évf.	Előteszt		t	Utóteszt		t
		M	SD		M	SD	
Kís.	1	26,6	7,1	n.s	40,5	8,1	n.s
Kís.	2	30,0	8,4		45,6	10,9	
Kontr.	1	75,9	8,3	t=5,1; p<0,001	72,2	9,6	n.s
Kontr.	2	63,3	8,7		69,5	9,5	

Nemek szerinti bontásban nincs szignifikáns különbség a teljesítmények alakulásában, azaz a fejlesztő program hatása nem-független volt, ugyanolyan erővel hatott a fiúkra, mint a lányokra. Ezzel párhuzamosan a kontrollcsoportban sem volt nemek szerinti teljesítménykülönbség megfigyelhető.

3. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport teljesítményének átlaga és szórása nem szerinti bontásban (%)

	Nem	Előteszt		t	Utóteszt		t
		M	SD		M	SD	
Kís.	fiú	26,1	7,3	n.s	41,6	10,9	n.s
Kís.	lány	30,5	8,0		44,7	9,0	
Kontr.	fiú	66,2	10,5	n.s	68,2	12,8	n.s
Kontr.	lány	71,3	10,3		72,1	7,4	

A számítógépes játék alapú fejlesztő program hatásmérete $d=1,66$ ($p<0,01$). *Cohen* (1988) hatásméretre vonatkozó kategorizálása alapján ez jelentős mértékű hatásnak számít. Más hazai és nemzetközi képességfejlesztő programok hatásméretéről részletesebben lásd *Molnár* (2006) tanulmányát.

A 4. táblázat a számítógép alapú fejlesztés iránti motiváció és attitűd alakulását mutatja. A diákok attitűdje teljes mértékben pozitívnak bizonyult, a legtöbben a Likert-skála választható legmagasabb fokozatát jelölték meg értékelésül (5: Nagyon tetszett), amit a szórás alacsony értéke is alátámaszt ($sd=0,27$). Hasonló tendenciát figyelhettünk meg a szülők esetében is, akik szintén teljes mértékben támogatták a számítógép alapú fejlesztő programok alkalmazását az iskolában.

4. táblázat. Diákok és szüleik motivációja, attitűdje a számítógép alapú fejlesztés kapcsán

	Kísérleti csoport		Kontrollcsoport	
	M	SD	M	SD
Diákok attitűdje a fejlesztő program kapcsán.	4,93	0,27	-	-
Diákok attitűdje a számítógépes játékokat illetően.	-	-	4,44	0,94
Szülők attitűdje a számítógépes játék alapú fejlesztés kapcsán.	4,43	0,55	4,13	0,59

A szülők attitűdje teljes mértékben pozitívnak bizonyult a számítógépes játék alapú fejlesztés tekintetében (5. táblázat). Nincs szignifikáns véleménykülönbség a kísérleti és a kontrollcsoport diákjai szüleinek véleményében e kérdést illetően. A szülők 85 százaléka mind a számítógép alapú, mind az a nélküli fejlesztést támogatja, részükre a lényeg a fejlesztésen és nem a közvetítő eszközön van. A szülők 10 százaléka inkább a számítógép alapú fejlesztés mellett tette le a voksot, míg 3,5 százaléuk teljes mértékben elutasította azt. Egyetlenegy szülő sem utasította el a fejlesztést, azaz mindenki fontosnak tartotta a diákok fejlesztését különböző fejlesztő programok segítségével.

5. táblázat. A szülők véleménye a fejlesztésről

	Kísérleti csoport - szülők (%)	Kontrollcsoport - szülők (%)
Fejlesztés különböző technológiai eszközökkel.	12,5	10,4
Fejlesztés technológiai eszköz nélkül.	2,5	4,2
Fejlesztés technológiával vagy anélkül.	85,0	85,4
Nincs szükség fejlesztésre.	0,0	0,0

Összegzés

A tanulmány egy kisiskolás diákoknak kidolgozott számítógépes játék alapú gondolkodásfejlesztő programot és annak pilot kutatás keretein belül történt kipróbálását mutatja be. A mintakialakítás következtében szignifikáns képességszintbeli különbség volt a kísérleti és a kontrollcsoport diákjai között a fejlesztés előtt, miután az előzetes diagnózis eredményei alapján a legalacsonyabban teljesítő (50 százalék alatt) diákok kerültek a kísérleti csoportba.

A fejlesztés hatására a kísérleti csoport diákjainál szignifikáns képességszintbeli növekedés volt tapasztalható, számos diák elérte a kontrollcsoport diákjainak képességszintjét. A kontrollcsoport átlagos képességszintje nem változott az érintett periódus alatt. A fejlesztő program hatása stabilnak bizonyult, a követő vizsgálat eredményei alapján a

diákok képességszintje nem csökkent a fejlesztést követő egy hónapban sem. A kontrollcsoport képességszintje szintén stagnált ezen időszakban.

A teljesítmények eloszlását jellemző ábrák alapján megállapítható, hogy a fejlesztő program azonos mértékben hatott-e az alacsonyabb és magasabb képességszintről indulókra, vagy azonosítható-e olyan képességszintű részminta, ahol erősebben fejttette ki hatását. A kísérleti csoport eloszlásgörbéjének változása egyenletes fejlődésre utal, azaz induló képességszinttől függetlenül hatékony volt a fejlesztés. Évfolyamtól függetlenül közel minden egyes fejlesztett diák szignifikáns fejlődést mutatott az utómérésen a program hatására, sőt nincs olyan jól definiálható részmintája a kutatásnak, akikre erőteljesebben vagy gyengébben hatott volna a tréning. A kontrollcsoport eloszlásgörbéje nem változott szignifikánsan a vizsgált idő alatt.

Háttérváltozók tekintetében a fejlesztés mértékét vizsgálva hasonló tendencia bontakozott ki: a fejlesztés hatása nemtől, attitűdtől és gazdasági-társadalmi-szociális háttérváltozóktól függetlennek bizonyult. Mind a diákok, mind szüleik attitűdje pozitívnak bizonyult a számítógépes játék alapú fejlesztés kapcsán, a szülők elenyésző hányada (3,5 százalék) utasította csak el ezt a típusú, technológia által támogatott és közvetített fejlesztést és preferálta a hagyományos, face-to-face alapút.

Összességében megállapítható, hogy a számítógépes játék alapú kontextusfüggetlen gondolkodási képességfejlesztő program sikeresnek bizonyult és kisebb játékok segítségével hatékonyan fejlesztette a diákok induktív gondolkodását.

Irodalom

Abt, C. (1970): *Serious Games*. The Viking Press, New York.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. és Rumble, M. (megjelenés alatt): Defining 21st century skills. In: McGaw, B. és Griffin, P. (szerk.). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer, New York.

Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Dolence, M. és Norris, D. (1995): *Transforming higher education: A Vision for learning in the 21st century*. Society for College and University Planning, Ann Arbor, Mich.

Klauer, K. J. és Phe, G. D. (2008): Inductive reasoning. A training approach. *Review of Educational Research*, 78. sz. 85–123.

Klauer, K. J. (1989): *Denktraining für Kinder I*. Hogrefe, Göttingen.

Kuhn, T. (1962): *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press, Chicago.

Mitchell, A. és Savill-Smith, C. (2004): *The use of computer and video games for learning. A review of the literature*. Learning and Skills Development, London.

Molnár Gyöngyvér (2006): Az induktív gondolkodási fejlesztése kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 63–80.

Molnár Gyöngyvér (2007): New ICT Tools in Education – Classroom of the Future Project. In: Solesa, D. (szerk.): *The fourth international*

conference on informatics, educational technology and new media in education. A. D., Novi Sad. 332–339.

Molnár Gyöngyvér (2008): Kisiskolások induktív gondolkodásának játékos fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 51–64.

Molnár Gyöngyvér (2009): Kisiskolás diákok számára kidolgozott induktív gondolkodás fejlesztő program hosszabb távú hatása. In: Perjés István és Kozma Tamás (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 118–129.

Molnár Gyöngyvér (2010): Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, 20. 7–8. sz. 22–34.

Molnár, G. (megjelenés alatt): Playful fostering of 6- to 8-year-old students' inductive reasoning. *Thinking Skills and Creativity*.

Neo, M. és Neo, K. T. K. (2001): Innovative teaching: Using multimedia in a problem-based learning environment. *Educational Technology & Society*, 4. 4. sz.

Oblinger, D. G. és Oblinger, J. L. (2005, szerk.): *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE.

OFI (2010): *IKT-mozaik*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

R. Tóth Krisztina és Molnár Gyöngyvér (2009): A jövő tanárainak IKT ismeretei és elvárásai. *Pedagógusképzés*, 7. 1. sz. 25–41.

R. Tóth Krisztina, Molnár Gyöngyvér, Latour T. és Csapó Benő (megjelenés alatt): Az online tesztelés lehetőségei és a TAO platform alkalmazása. *Új Pedagógiai Szemle*.

Tari Annamária (2010): *Y generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Jaffa Kiadó, Budapest.

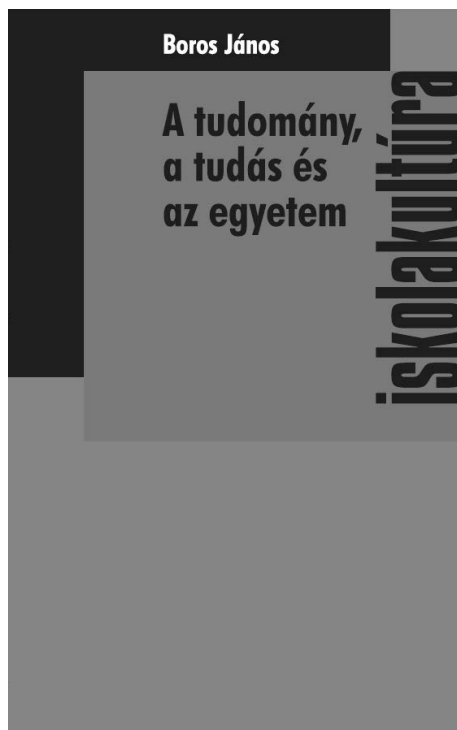
UNESCO (2002): *Information and communication technologies in teacher education*. UNESCO, Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf>

UNESCO (2005): *Information and communication technologies in schools. A handbook for teachers or how ICT can create new, open learning environments*. UNESCO, Paris.

Windham, C. (2005): The Student's Perspective. In: Oblinger, D. G. és Oblinger, J. L. (szerk.): *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE. 5.1–5.16.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány megírására a TAMOP 3.1.9/08/01 kutatási program, az Oktatásméletei Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességkutató Csoport támogatta. A tanulmány írása idején Molnár Gyöngyvér Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült. Kiemelt köszönetet mondunk Lőrincz Andrásnak és munkatársainak, illetve Csapó Benőnek, akik lehetővé tették a projekt megvalósulását.



A Gondolat Kiadó könyveiből

**Józsa Krisztián –
Hricsovinyi Julianna**

SZTE, Neveléstudományi Intézet –
Békés Megyei Tudásház és Könyvtár

A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában

Tanulmányunkban az iskolába lépéskor tetten érhető szelekciós mechanizmus empirikus leírására teszünk kísérletet. Kutatásunkban egy nagyváros összes elsős tanulójának szocioökonómiai háttérét felmértük. Megvizsgáltuk, hogy az első évfolyamra történő beiskolázás során hogyan alakul az iskolák tanulói összetétele. A tanulmány központi kérdése a körzeti és a nem körzeti iskolába beíratott gyermekek közötti különbségek feltérképezése, az iskolaválasztási tendenciák elemzése, az iskolák, iskolakörzetek összehasonlítása.

A korábbi kutatások az esélyegyenlőség, az iskolai szegregáció témáját több aspektusból körüljárták (Bajomi, Berkovits, Erőss és Imre, 2003; Bajomi, Berényi, Erőss és Imre, 2006; Berényi, Berkovits és Erőss, 2008; Csapó, Molnár és Kinyó, 2009; Havas és Liskó, 2005; Kertesi és Kézdi, 2004; Kertesi, 2005). A szelekció problémáját az oktatáspolitikai is felismerte, és az elmúlt években több hazai intézkedés is történt az iskolai szelekció csökkentése érdekében. Alig állnak rendelkezésre ugyanakkor empirikus adatok arra vonatkozóan, hogy mi volt ezek hatása. Jórészt csak feltételezések vannak arról, hogy milyen mértékben van jelen a szelekció a most iskolát kezdő gyermekek esetében.

Régóta ismert, hogy a társadalmi különbségek erősíthetik az oktatási rendszer polarizációját. Másrészt az oktatási rendszer is befolyással lehet a társadalmi egyenlőtlenségekre. A '90-es évektől kezdve nőttek Magyarországon a társadalmi különbségek, és – mint ahogyan azt több nemzetközi és hazai kutatás megerősítette – az iskolák közötti különbségek is (Balázs, Ostorics és Szalay, 2007; Csapó, Molnár és Kinyó, 2009; Gábor, Sági, Szivós és Tóth, 2005; Fazekas, Lovász és Telegdy, 2009; Felvégi, 2005; Kertesi és Kézdi, 2004; Kertesi és Kézdi, 2009 Vári, Auxné, Bánfi, Felvégi, Rózsa és Szalay, 2002).

Az OECD PISA vizsgálatok – többek között – arra is felhívták a figyelmet, hogy Magyarország az iskolák közötti különbségek tekintetében az élmezőnyben van, és a vizsgálatok megvalósítását átélő időszakban nem történt különösebb változás e tekintetben (Balázs, Ostorics és Szalay, 2007; Felvégi, 2005; Vári, Auxné, Bánfi, Felvégi, Rózsa és Szalay, 2002). Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2009) a PISA vizsgálatokon túl, az IEA vizsgálatokat is elemezve világított rá a magyar iskolarendszer igen erős szelektivitására, rámutatva arra, hogy ennek kialakulása nem csak a közelmúltig nyúlik vissza.

Az iskolai szelekciónak elméletileg két formája lehet. Az intézményesített forma az, amikor az iskolák tudatosan (általában képesség szerint) szelektálnak a tanulók között, ennek módja jellemzően a felvételi követelmények meghatározása, illetve a felvételi

vizsgák. Az iskolai szelekció másik formája a „latens” szelekció, amely nem az iskolák tudatos szelekciójának következménye: a tájékozottabb és jobb érdekérvényesítő képességgel bíró szülők általuk jobbnak ítélt iskolába íratják gyermekeiket (Csapó, 2003). Az intézményesült szelekciót lehet kontrollálni, irányítani, és akár megszüntetni is. A latens szelekció ugyanakkor nehezen érhető utol.

Már az általános iskola első évfolyamán szélsőségesen nagyok a fejlettségbeli különbségek az osztályok, iskolák között az elemi alapkészségek fejlettségét tekintve (Józsa, 2004). Az induktív gondolkodási képesség tekintetében is jelentős különbségeket találtak az osztályok között az ötödik, hetedik, kilencedik és tizenegyedik évfolyamon is (Csapó, 2003). A szülők arra törekednek, hogy gyermekük legalább olyan vagy jobb társadalmi pozíciót érjen el, mint ők maguk. A kulturális tőke újrafelhalmozása már az általános iskola kiválasztásánál megkezdődik: a nagyobb kulturális tőkével rendelkező szülők olyan általános iskolába íratják gyermekeiket, ahonnan nagyobb eséllyel bekerülnek egy olyan középiskolába, ahonnan nagyobb valószínűséggel jutnak be a felsőoktatásba (Andor és Liskó, 2000).

Berényi Eszter (2008) felhívja a figyelmet arra, hogy a szülők mindig egy lokális rendszerben, legfeljebb 15–20 iskola közül választanak, így a nagyobb mintán történő, esetleg országos felmérések során ezek a lokális különbségek összerosódhatnak. Ezért az iskolai szelekciót egy-egy ilyen lokális rendszerben szükséges vizsgálni.

Az alsó társadalmi csoportok számára nehezebb a lakóhelytől távolabbra levő iskolába járás, mivel az többletköltségekkel és többletenergiával jár. Emellett a kevésbé iskolázott szülők nehezebben tájékozódnak az iskolák kínálata között. Mindezeknek köszönhetően a nagyobb települések központi településrészein működő iskolák gyakran az elitrétegnek nyújtandó szolgáltatásokra rendezkedtek be, a kedvezőtlenebb adottságú iskolakörzetekben működő iskolákban pedig az alsóbb társadalmi rétegekből származók aránya meghaladja az adott körzetben lakóhellyel rendelkezők közül ebbe a rétegbe tartozók arányát (Bajomi, 2007).

A körzeti iskolából való elvándorlás azonban nem csak az „elitet” érinti. A városokban, ahol több iskola működik, a rosszabbnak vélt körzetekből a középréteg tagjai is „menekülni” próbálnak, ha ez nem jár számukra túl nagy idő- és költségráfordítással. Így a kevésbé szerencsés környéken működő körzeti iskolákban csak a leghátrányosabb helyzetűek maradnak. Ezért ezekben az iskolákban növekszik a tanulási nehézséggel küzdő, hátrányos helyzetű tanulók aránya (Berényi, Berkovits és Erőss, 2008). Így a nagyobb városok esetében még inkább érvényesül a szelekció, mint a kisebb településeken.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009) a 2006. évi Országos Kompetenciamérés adatait felhasználva vizsgálta az iskolák közötti és az iskolákon belüli osztályszintű elkülönülés mértékét, a településszintű és a regionális különbségeket, valamint a szegregáció mértékét befolyásoló tényezőket. Teljes körű, minden iskolára kiterjedő vizsgálatot valósítottak meg. Megállapították, hogy azokon a településeken, ahol több intézmény található, illetve nagyobb az iskolakörzetekből való elvándorlás, nagyobb az iskolák közötti szegregáció is. 1992-ig az iskolák kötelező statisztikai adatszolgáltatásában szerepelt a roma tanulók száma. Mivel a 2006. évi kompetenciamérésnél az intézményvezető által kitöltendő telephelyi kérdőíven szintén szerepelt ez a kérdés, így lehetőség volt az adatok összehasonlítására is. 1980 és 1989 között a szegregáció mértékének megállapítására használt szegregációs index viszonylag alacsony szinten stagnált, majd növekedésnek indult. 1989–1992 és 1992–2006 között szinte megegyezett a növekedés üteme. A szerzők megállapítják, hogy „az etnikai szegregáció növekedésének kezdete egybeesik a szabad iskolaválasztás elterjedésével” (Kertesi és Kézdi, 2009, 36. o.).

A 2006-os Országos Kompetenciamérés adatai emellett azt is megmutatták, hogy a tanulók 31 százaléka nem a lakóhelye szerinti körzeti iskolába járt. A nem a körzeti iskolában tanulók között nagyobb arányban vannak a magasabb iskolai végzettséggel rendel-

kező anyák gyermekei (Havas, 2008). Az egyes településtípusok szerint jelentős az eltérés abban, hogy milyen arányban tanulnak nem a körzeti iskolájukban a tanulók. A 2006-os Országos Kompetenciamérés adatai alapján Budapesten a tanulók 54 százaléka, a megyeszékhelyeken 49 százaléka, egyéb városokban 25 százaléka, a falvakban 22 százaléka nem a körzeti iskolájában tanul (Kertesi Gábor, személyes közlés, még nem publikált adat).

Oktatásirányítás, jogszabályi környezet

Az egyes települések között jelentős különbségek vannak a közszolgáltatások – így a közoktatás – tekintetében. Az oktatási rendszer decentralizálása, önkormányzati feladatkörbe utalása erősítette a rendszerben levő különbségeket. Ennek egyik oka, hogy az oktatás színvonala nagymértékben függ a fenntartó helyzetétől. A kisebb, elmaradottabb településeken óriási gond a kötelező óvodai, általános iskolai ellátás biztosítása. Az állami támogatás csökkenése tovább ront a helyzeten, hiszen többletterheket ró az igénybevevőkre, vagyis a szülőkre. Ezt pedig a rosszabb anyagi helyzetben levő szülők nem, vagy csak nagy erőfeszítések árán tudják finanszírozni (Ferge, 2000).

A közigazgatási rendszer nagymértékű decentralizálása az egyik oka az oktatási rendszerben tapasztalt egyenlőtlenségeknek. A települések egy részénél jelentős fejlődés tapasztalható, máshol pedig látványos a lecsúszás. Az önkormányzatok feladatköre folyamatosan bővült a rendszerváltás óta, a kormányzat egyre több feladatot hárított (hárít) rájuk, azonban a finanszírozás növelése ezzel nem volt arányos, sőt forráselvonás is tapasztalható. A helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény 8. § (2) bekezdése szerint „a települési önkormányzat maga határozza meg – a lakosság igényei alapján, anyagi lehetőségeitől függően –, mely feladatokat, milyen mértékben és módon lát el” (Ferge, 2008, 9. o.). Ilyen módon deklarálva van a helyi önkormányzat által ellátott szolgáltatások minőségének egyenlőtlensége, beleértve ebbe a közoktatási szolgáltatásokat is (Ferge, 2008). Ezt megerősíti az az adat is, miszerint a városok legszegényebb és leggazdagabb ötöde között 15–20 százaléknyi lehet az egy tanulóra jutó kiadási különbség. A szegényebb településeken, településrészekben magasabb a hátrányos helyzetű tanulók száma és aránya. Emellett együttjárás mutatható ki az önkormányzatok anyagi helyzete és a hátrányos helyzetű tanulók aránya között is (Varga, 2008). A hátrányos helyzetű tanulók arányának növekedésével csökkenhet az oktatás színvonala, mert megfelelő módszerek alkalmazása legtöbb esetben többletköltséggel jár, e költségeket azonban nem mindig, illetve nem elegendő mértékben biztosítják az intézményeknek (Kertesi és Kézdi, 2004).

A kormányzat többek között az önkéntes intézményfenntartói társulások ösztönzésével igyekszik kiegyenlíteni az oktatási rendszerben meglévő különbségeket. Lehetősége lenne a kisebb, elmaradottabb településeknek társulni más településekkel, így a jobb ellátásokhoz is jobban hozzáférnének az alacsonyabb társadalmi helyzetben levő családok. A kistérségi társulások többletnormatívát igényelhetnek, iskolabuszt működtetni is lehetőségük van, és több pályázati forrás is rendelkezésükre áll.

A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a jelenlegi formában az önkéntes társulások nem alkalmasak a különbségek kiegyenlítésére, sőt inkább felerősítik azokat. Nem szívesen társulnak a legszegényebb településekkel, ahol magasabb a hátrányos helyzetű gyermekek aránya, ezért ők gyakran kimaradnak ezekből a társulásokból (Varga, 2008).

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (a továbbiakban: közoktatási törvény) 66. §-a szabályozza az általános iskolai felvételt, ez az utóbbi pár évben többször megváltozott, a felsorolt változások mind az esélyegyenlőséget hivatottak biztosítani:

Bevezetésre került, hogy felül kell vizsgálni a körzethatárokat a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányainak egyenletesebb eloszlása miatt. Az arányszámítás módja is többször változott.

A körzetbe tartozó tanulók felvétele után előnyben kell részesíteni a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a sajátos nevelési igényű tanulókat.

Bevezetésre került a sorsolás rendszere. Eszerint sorsolás útján dönt az intézmény a tanulók felvételéről, amennyiben több tanuló jelentkezik, mint a fennmaradó szabad férőhelyek száma.

Bevezetésre került a sajátos helyzetű tanuló fogalma, akik a halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók után sorsolás nélkül felvehetők az iskolába. A sajátos helyzetet a helyi önkormányzat rendeletben szabályozza, a közoktatási törvény 66. § (5) bekezdésében foglalt felhatalmazás alapján. Ez tulajdonképpen a kiskapu lehet a szabályozásban, hiszen lehet hozni olyan rendeletet, amely lehetőséget ad arra, hogy szinte minden jelentkező sajátos helyzetű legyen.

Jelentős azoknak a tanulóknak az aránya is, akik bár nem tartoznak bele a hivatalos halmozottan hátrányos kategóriába (közoktatási törvény 121. § [1] bekezdés 14. pontja), mégis figyelni kellene a felzárkóztatásukra. Őket is sújtja az iskolai szelekció, bár gyakran nem tesznek róluk említést. Nem tartoznak a középrétegbe, de a legelesettebbek kategóriájába sem (Erőss, 2006).

Ahogy arra Kertesi Gábor és Kéző Gábor (2004) rámutatott, a magyarországihoz hasonló, korlátozás nélküli szabad iskolaválasztási rendszer a világon nagyon kevés országban (például Chilében és Új-Zélandon) működik, a legtöbb országban szigorúbban szabályozzák, hogy a közpénzekből finanszírozott ingyenes közoktatás hol vehető igénybe. De általában ott is lehetőségük van a szülőknek válogatni alapítványi és magániskolák kínálata között, amit tandíj fizetése mellett vehetnek igénybe.

A szelekció empirikus vizsgálata

Kutatási célunk az első osztályos beiskolázás szelekciós mechanizmusának elemzése egy nagyváros összes általános iskolájának bevonásával. Megvizsgáltuk, hogy az első évfolyamra történő beiskolázás során hogyan alakul az iskolák tanulói összetétele, külön kitérve azokra a gyermekekre, akik nem a saját körzeti iskolájukban kezdték meg tanulmányaikat. Hipotézisünk az, hogy a beiskolázási szelekció a hatályos jogszabályok betartása mellett is kimutatható.

Arra keressük a választ, hogy a településen belül, az iskolakörzeteket tekintve igaz-e, hogy a jobb társadalmi helyzetben levő szülők nagyobb arányban íratják be lakóhelyüktől különböző körzetbe gyermekeiket, van-e különbség a családi háttérváltozókat tekintve a nem a lakóhely szerinti körzetében tanuló gyermekek és a saját körzeti iskolájukban tanulók között.

A korábbi kutatások és tapasztalatok alapján a hipotézisünk az, hogy azok a gyermekek, akik nem a körzeti iskolájukban tanulnak, jobb szociális helyzetben vannak, mint a körzeti iskolákban tanuló társaik. Feltételezzük, hogy az egyes iskolák között jelentős különbségek vannak az iskolákban tanuló gyermekek szociális jellemzőinek tekintetében.

A vizsgálat mintája

A felmérés egy megyeszékhely összes elsős tanulója kiterjedt, 13 iskola 449 elsős tanulója vett benne részt, az adatfelvételre 2009 őszén került sor. Ebből tíz önkormányzati fenntartású „normál” általános iskola, egy speciális, az SNI tanulókat szegregált módon oktató intézmény, egy egyház által fenntartott intézmény, valamint egy kisebbségi önkormányzat által fenntartott intézmény.

A kutatásban használt mérőeszközök

A tanítók minden tanulóra vonatkozóan kitöltötték egy kérdőívet, amely a következő háttértényezőket mérte fel:

- a gyermek kora, neme;
- a lakóhely szerinti körzeti általános iskola;
- beilleszkedési, tanulási és magatartászavar;
- sajátos nevelési igény;
- hátrányos helyzet;
- halmozottan hátrányos helyzet.

A szülők számára is készült egy kérdőív, mellyel a tanulók családi hátterét és az iskolaválasztás indokait szerettük volna feltárni. A kérdések egyrészt a gazdasági háttérre, másrészt kulturális szokásokra, harmadrészt az iskolaválasztásra vonatkoztak.

Emellett a DIFER tesztekkel (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004) felmértük a tanulók elemi alapképességeinek fejlettségét, valamint elsajátítási motívumaik erősségét (Józsa, 2007). Az elemi alapképességekben és az elsajátítási motívumokban megmutatókozó különbségek elemzését külön tanulmányban tesszük meg.

Eredmények

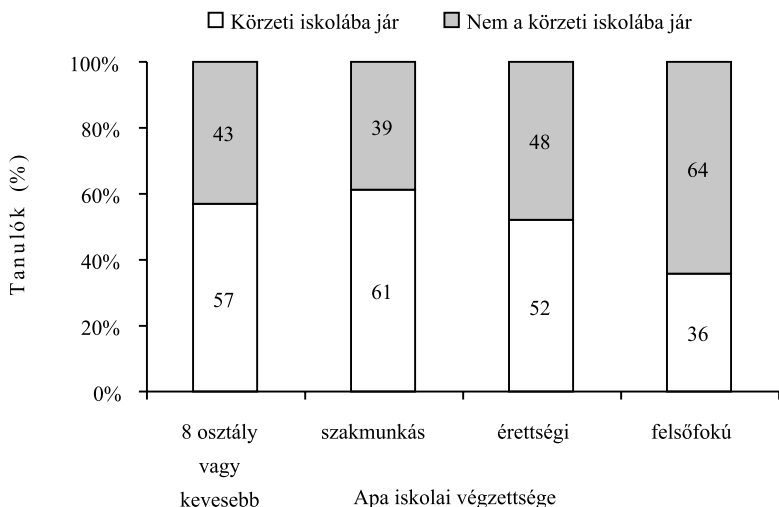
Az iskolai szelekció vizsgálatánál a mintából kivettük azokat az iskolákat, osztályokat, ahová nem a szülő választása alapján kerül a gyermek, hanem a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság véleménye alapján, hiszen az nem a szabad szülői iskolaválasztás miatti szelekciót mutatja, tehát torzítaná a kapott eredményeket. Ezt a részmintát kivéve a teljes mintából, a tanulók 48 százaléka nem a körzeti iskolájában tanul. A 2006-os országos kompetenciamérés adataival összehasonlítva elmondható, hogy a mintánkban a nem körzeti iskolába járó tanulók aránya szinte megegyezik a megyeszékhelyek országos arányával, ami 49 százalék (Kertesi, személyes közlés). A kisebb települések „növelik” a körzeti iskolába járó tanulók országos arányát. Egy másik településre minden nap elvinni a gyermekeket lényegesen nagyobb idő- és költségvonzattal jár, ehhez képest településen belül könnyebb egy másik iskolába való eljutás. Ennek köszönhetően a nem körzeti iskolába járó tanulók országos aránya jóval alacsonyabb: 31 százalék (Havas, 2008).

A szocioökonómiai háttér szerepe

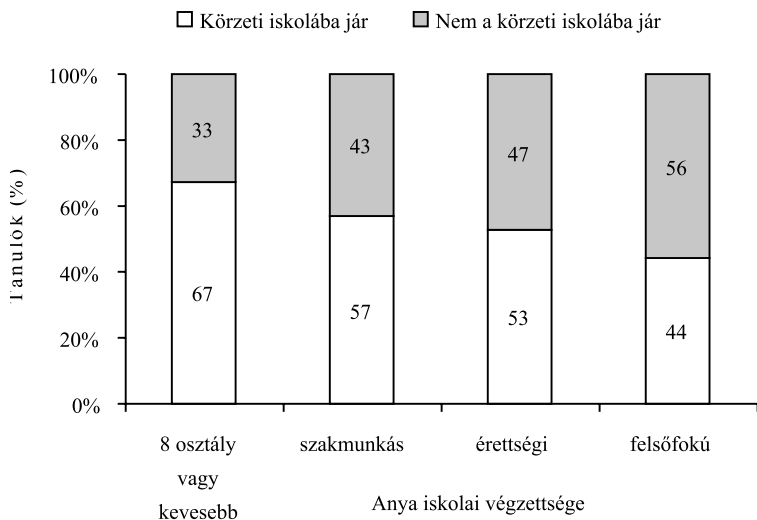
A vizsgált háttértényezők alátámasztják hipotéziseinket, miszerint a jobb társadalmi helyzetben levő szülők nagyobb arányban íratják be lakóhelyüktől különböző körzetbe gyermekeiket. Határozott tendencia figyelhető meg: minél iskolázottabb a szülő, annál nagyobb valószínűséggel járattja a gyermekét a sajátjától eltérő iskolakörzetbe (1. és 2. ábra). Az apa iskolai végzettsége szerint képzett részminták között szignifikáns különbség van a saját iskolakörzetből történő elvándorlásban (ANOVA, $F=5,16$, $p=0,02$). Az anyák esetében nincs szignifikáns eltérés a részminták között (ANOVA, $F=2,02$, $p=0,11$), de a tendencia ez esetben is megfigyelhető. A városi aránynál alacsonyabb arányban íratják be lakóhelyüktől különböző körzetbe gyermekeiket a nyolc osztállyal vagy kevessebbel, illetve a szakmunkás végzettséggel rendelkező szülők.

A háttértényezők döntő többsége esetében szignifikáns különbséget találtunk a körzeti és a nem körzeti iskolába járó tanulók között (1. táblázat). A nem körzeti iskolába járó tanulók esetében szignifikánsan magasabb az anya és az apa iskolai végzettsége, illetve a gépkocsik és mobiltelefonok száma is, mint a körzeti iskolába járó társaik családjában. A nem a saját körzeti iskolájukba járó tanulók szülei gyakrabban járnak színházba, múze-

umba és koncertre, valamint többet olvasnak. Nincs azonban különbség a körzeti és nem körzeti iskolába járó tanulók között az otthon található számítógépek, illetve könyvek számát tekintve. Nem tér el a két részminta az otthoni mesélés és a kulturális rendezvények gyakorisága tekintetében sem.



1. ábra. A körzeti iskolába járó és a nem körzeti iskolába járó tanulók aránya az apa iskolai végzettsége szerinti bontásban (%)



2. ábra. A körzeti iskolába járó és a nem körzeti iskolába járó tanulók aránya az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban (%)

Az anya iskolai végzettségét tekintve jelentős különbség van a város iskolái között (ANOVA, $F=6,01$, $p<0,01$, 2. táblázat). A legmagasabb átlaggal rendelkező három iskolába (19., 16. és 18.) járó tanulók esetében az anya iskolai végzettsége szignifikánsan magasabb, mint a három legalacsonyabb átlaggal rendelkező (14., 20. és 12.) iskolába járók esetében.

1. táblázat. A körzetes és a nem körzetes gyermekek háttértényezőinek átlagai

Háttértényezők	Körzetes tanuló	Nem körzetes tanuló	F	p	t	p
Anya iskolai végzettsége*	3,87	4,12	0,59	0,44	-2,74	0,01
Apa iskolai végzettsége*	3,66	4,00	0,01	0,91	-3,40	0,00
Mobiltelefonok száma*	2,20	2,32	0,00	0,96	-2,03	0,04
Gépkocsik száma*	0,89	1,07	7,48	0,01	-2,82	0,01
Színházba járás gyakorisága*	1,42	1,66	1,06	0,31	-4,54	0,00
Múzeumba járás gyakorisága*	1,62	1,80	47,30	0,00	-3,85	0,00
Koncertre járás gyakorisága*	1,58	1,71	4,53	0,03	-2,46	0,01
Olvasás gyakorisága*	3,05	3,41	0,33	0,57	-2,98	0,00
Egy főre jutó kereset	2,50	2,66	0,19	0,66	-1,81	0,07
Számítógépek száma	1,24	1,33	6,96	0,01	-1,23	0,22
Könyvek száma	3,72	3,87	0,88	0,35	-1,23	0,22
Mesélés gyakorisága	4,25	4,29	0,12	0,73	-0,48	0,63
Kulturális rendezvények gyakorisága	2,36	2,38	1,66	0,20	-0,46	0,65

* A nem körzetes tanulók átlaga szignifikánsan magasabb.

Összevetettük a város iskoláinak a beiskolázási mutatóit a bekerülő gyermekek szüleinek iskolai végzettsége szempontjából. Az anya iskolai végzettségének átlaga alapján három részmintára osztottuk az egyes iskolák körzetében lakó tanulókat: 1. részminta: az anya iskolai végzettsége alapján az alsó tercilisbe tartozó iskolák körzetében lakó tanulók (14., 20., 12., 15.). 2. részminta: az anya iskolai végzettsége alapján a középső tercilisbe tartozó iskolák körzetében lakó tanulók (17., 11., 13.). 3. részminta: az anya iskolai végzettsége alapján a felső tercilisbe tartozó iskolák körzetében lakó tanulók (18., 16., 19.).

2. táblázat. Az anya iskolai végzettségének átlaga, szórása iskolánként

Iskolakód	Átlag	Szórás
19	4,49	0,84
16	4,44	0,88
18	4,32	0,91
22	4,18	1,02
13	4,12	0,74
11	4,08	1,17
23	4,05	1,16
17	3,77	0,73
15	3,67	0,87
12	3,50	0,70
20	3,31	0,63
14	3,25	0,86

A 22. és a 23. iskola azért nem került a tercilisekbe, mert nincs kötelező körzet-ellátási feladatuk, így körzetük sem. Mindhárom részminta esetében két-két csoport közötti különbségeket vizsgáltuk: (1) a körzetben lakó és az iskolába járó tanulók, (2) a körzetben lakó, de nem az iskolába járó tanulók (elvándorlók), az adatokat lásd a 3. táblázatban. Az alsó és a középső tercilis – azaz a kevésbé iskolázott iskolakörzetek – esetében szignifikáns különbségeket találtunk a két részminta között. Megállapítható tehát, hogy ezekből a körzetekből a magasabb végzettséggel rendelkező anyák elviszik gyermekeiket. A felső tercilis esetében nem kaptunk szignifikáns különbséget. Úgy látszik, hogy azokban az iskolakörzetekben, ahol magasabb végzettségű szülők laknak, kiegyenlítődnek a különbségek, egymás között is nagy az átjárás ezen iskolák esetében.

3. táblázat. Az elvándorlás alakulása az iskolakörzetek anya iskolai végzettsége alapján létrehozott tercilisekben: az anya iskolai végzettségének átlagai

Az anya iskolai végzettsége	A körzetben lakó tanulók		F	p	t	p
	körzeti iskolába jár	nem a körzeti iskolába jár				
Alsó tercilis * (14., 20., 12. és 15. iskola körzete)	3,56	3,91	0,83	0,36	-2,89	0,00
Középső tercilis * (17., 11. és 13. iskola körzete)	3,84	4,28	1,21	0,28	-2,20	0,03
Felső tercilis (18., 16. és 19. iskola körzete)	4,47	4,34	5,07	0,03	0,70	0,49

* Szignifikáns a különbség az iskolába járó és az elvándorló gyermekek között.

A családi háttérváltozókra faktoranalízist végeztünk, a KMO mutató értéke 0,88. A változórendszerből két faktor jött létre (4. táblázat). A létrejött faktorokban minden változó kommunalitása 0,3 felett van, a faktorrendszer teljes megmagyarázott varianciája 49 százalék.

4. táblázat. A családi háttérváltozókra végzett faktoranalízis, forgatott faktorsúly mátrix

Változók	Faktorok	
	1.	2.
Gépkocsik száma	,721	
Számítógépek száma	,713	
Apa iskolai végzettsége	,646	
Anya iskolai végzettsége	,614	,494
Egy főre jutó kereset	,543	
Olvasás gyakorisága		,763
A gyermeknek való mesélés gyakorisága		,704
Múzeumba járás gyakorisága		,572
Könyvek száma	,528	,556
Színházba járás gyakorisága		,547
Kulturális rendezvényre járás gyakorisága		,511

Az első faktort elsősorban a család anyagi helyzetére vonatkozó változók alkotják (autók, számítógépek száma, apa és anya iskolai végzettsége, egy főre jutó jövedelem), a második faktor a kulturális háttért mutatja (olvasás és mesélés gyakorisága, múzeumba, színházba, kulturális gyermekrendezvényre járás gyakorisága, könyvek száma). Két mért változó van, amelyik mindkét faktorról 0,4 feletti korrelációban áll: az anya iskolai végzettsége és az otthon található könyvek száma. Mindkét faktor esetében szignifikáns különbség van a körzeti és a nem körzeti iskolában tanuló első gyermekek között: a körzeti iskolájukból elvándorló tanulók gazdasági és kulturális hátteret tekintve egyaránt jobb helyzetben vannak (5. táblázat).

5. táblázat. A körzetes és nem körzetes tanulók gazdasági és kulturális háttére (faktorok)

Faktor	Körzetes tanulók átlaga	Nem körzetes tanulók átlaga	F	p	t	p
Család gazdasági háttére*	-0,11	0,13	0,05	0,83	-2,30	0,02
Család kulturális háttére*	-0,11	0,18	0,13	0,72	-2,75	0,01

* A nem körzetes tanulók átlaga szignifikánsan magasabb.

A faktoranalízis alapján létrehozott gazdasági háttér mutatóban jelentős különbség van az iskolák között (ANOVA, $F=4,56$, $p<0,01$, 6. táblázat).

6. táblázat. Az iskolákban tanuló gyermekek családi gazdasági és kulturális háttére (faktorok)

Iskolakód	Gazdasági háttér		Kulturális háttér	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
19	0,45	0,95	0,47	1,00
16	0,42	0,95	0,48	0,98
18	0,31	0,94	-0,10	0,76
13	0,28	1,01	0,20	0,80
22	0,25	0,79	0,06	1,08
11	0,16	1,18	0,26	1,04
20	-0,08	0,70	-0,76	0,89
17	-0,15	0,94	-0,10	0,78
15	-0,30	0,91	-0,34	0,92
23	-0,32	0,97	-0,12	1,07
12	-0,60	0,87	0,07	1,02
14	-0,64	1,11	-0,26	0,94

Összevetettük az iskolák beiskolázási mutatóit a tanulók családjának gazdasági helyzete alapján, az iskolák körzetében lakó tanulókat három részmintára osztottuk: 1. részminta: A gazdasági helyzet alapján az alsó tercilisbe tartozó iskolák körzetében lakó tanulók (14., 12., 15.). 2. részminta: A gazdasági helyzet alapján a középső tercilisbe tartozó iskolák körzetében lakó tanulók (17., 20., 11.). 3. részminta: A gazdasági helyzet alapján a felső tercilisbe tartozó iskolák körzetében lakó tanulók (13., 18., 16., 19.).

A 22. és a 23. iskola azért nem került a mintába, mert nincs kötelező körzeti ellátási feladatuk, így körzetük sem. Ez esetben is két-két csoport közötti különbségeket vizsgáltunk: (1) a körzetben lakó és az iskolába járó tanulók, (2) a körzetben lakó, de nem az iskolába járó tanulók (elvándorlók), lásd 7. táblázat.

7. táblázat. Az elvándorlás alakulása az iskolakörzetekben lakó gyermekek gazdasági háttér alapján létrehozott terciliseiben: a család gazdasági háttérváltozóiból létrehozott faktor átlagai

Család gazdasági háttére	A körzetben lakó tanulók		F	p	t	p
	körzeti iskolába jár	nem a körzeti iskolába jár				
Alsó tercilis * (14., 12., 15. iskola körzete)	-0,44	-0,09	0,32	0,57	-2,22	0,03
Középső tercilis * (17., 20., 11. iskola körzete)	-0,17	0,56	0,44	0,51	-2,82	0,01
Felső tercilis (13., 18., 16., 19. iskola körzete)	0,41	0,38	0,50	0,48	0,21	0,84

* Szignifikáns a különbség a körzetben maradó és az elvándorló gyermekek között.

Az alsó és középső tercilis esetében szignifikáns különbségeket találtunk, tehát elmondható, hogy ezekből a körzetekből a jobb gazdasági helyzetben levő szülők elviszik a gyermekeiket. A felső tercilis esetében nem kaptunk szignifikáns különbséget. Úgy látszik, hogy a jobb gazdasági helyzetben élő gyermekekkel rendelkező iskolák között kiegyenlítődnek a különbségek, egymás között is nagy az átjárás ezen iskolák között.

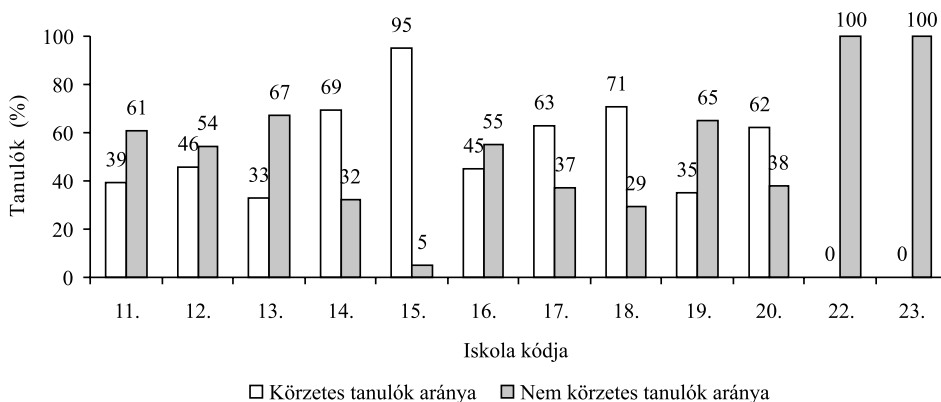
Megnéztük, hogy milyen osztályokat indítanak azok az iskolák, ahol jobb az oda beiratkozó elsősök gazdasági háttére. A 13., 16. és 19. iskolában tagozatos osztályok működnek. Feltételezhető, hogy a rosszabb gazdasági helyzetben levő családok számára nem annyira vonzóak a tagozatos osztályok. Vélhetően a kevésbé jó gazdasági helyzetben levő szülők

nem olyan szívesen íratják gyermekeiket tagozatos osztályba. Ezt az is okozhatja, hogy nem biztos, hogy tudják vállalni az ezzel járó esetleges többletköltségeket.

A család kulturális háttérét tekintve is elmondható, hogy szignifikáns különbség van az iskolák között (ANOVA, $F=3,90$, $p<0,01$), az egyes iskolák mutatóit a 6. táblázat tartalmazza. Ebben az esetben is elemeztük a beiskolázás alakulását azokban az iskolákban, melyek között szignifikáns a különbség. Azonban a korábban felvázolt tendenciák nem figyelhetők meg a kulturális háttér esetében, ezért a részletes adatokat tartalmazó táblázatot ez esetben nem közöljük.

Szelekció

Adataink megerősítik, hogy a szelekciót felerősíti a szülő iskolaválasztása. A 3. ábrán megfigyelhető, hogyan alakul az egyes iskolákban a körzetes és nem körzetes tanulók aránya. Az iskolák három típusa különböztethető meg: (1) ahol a körzetes tanulók aránya meghaladja a nem körzetes tanulókét, (2) ahol a nem körzetes tanulók vannak túlsúlyban, (3) ahol nagyjából megegyezik a kettő aránya. A 11., 13. és 19. iskola, ahol a nem körzetes tanulók száma meghaladja a körzetes tanulókét, egyaránt a belvárosban van. Emellett a 13. és 19. iskolában a hátrányos helyzetűek aránya is kifejezetten alacsony (0 és 6 százalék). A 11. iskolában magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya (23 százalék), ennek a körzetben lakó hátrányos helyzetű tanulók magas aránya az oka. Ennek ellenére keresett iskola, feltételezhetően ez a belvárosi elhelyezkedésének köszönhető.

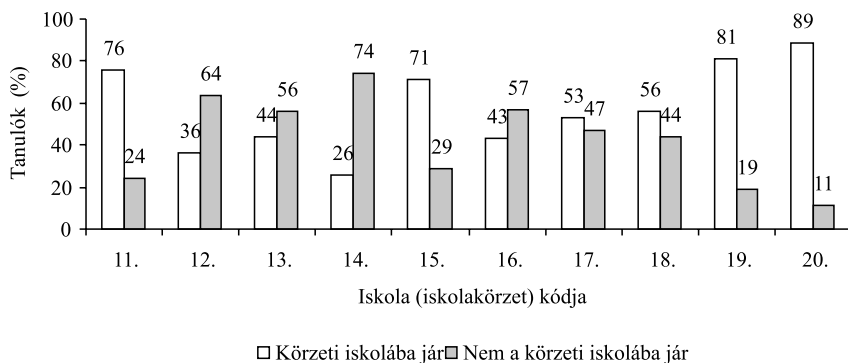


Megjegyzés: a 22. és 23. iskolának nincs körzeti feladatellátási kötelezettsége

3. ábra. A körzeti iskolába járó és a nem körzeti iskolába járó tanulók aránya az egyes iskolákban

Érdekes összefüggéseket látunk a 4. ábrán, amely azt mutatja, hogy az egyes iskola-körzetekben lakó tanulók közül milyen arányban választják a körzeti iskolát, és milyen arányban mennek másik iskolába. Nagyobb a körzetből „elvándorló” tanulók aránya a 12., 13., 14. és 16. iskola körzetében. A 12. és még inkább a 14. iskola az, amelyekben magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya.

A beilleszkedési, tanulási és magatartási zavarral küzdő tanulókat szignifikánsan magasabb arányban íratják a saját körzeti iskolájukba (65 százalék), mint más körzetbe (35 százalék), lásd 8. táblázat. A körzeti iskolába beíratott sajátos nevelési igényű tanulók aránya (58 százalék) szintén magasabb a nem körzeti iskolába járóknál (42 százalék). Mindkét részminta esetén szignifikánsan magasabb arányban járnak a gyerekek a saját körzeti iskolájukba, mint a teljes mintát jellemző 51 százalékos arány.



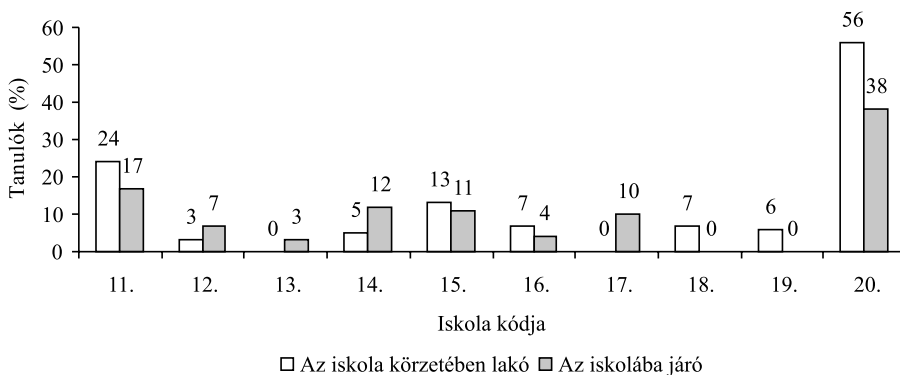
Megjegyzés: Az iskola kódjával azonosítjuk a hozzá tartozó beiskolázási körzetet is.

4. ábra. A körzeti iskolába járó és a nem körzeti iskolába járó tanulók aránya az egyes iskolakörzetekben lakók szerinti bontásban

8. táblázat. A beilleszkedési, tanulási és magatartászavarral küzdő, valamint sajátos nevelési igényű tanulók megoszlása (%)

Eltérő fejlődésű gyermekek	Körzeti iskolában tanul	Nem a körzeti iskolában tanul
Beilleszkedési, tanulási és magatartási zavarral küzdő tanuló	65	35
Sajátos nevelési igényű tanuló	58	42

Az 5. ábra az egyes iskolák körzetében lakó és az egyes iskolákba járó beilleszkedési, tanulási és magatartászavaros tanulói arányokat mutatja. A 20. iskola arányszáma kiugró: a körzetben lakó tanulók több, mint fele beilleszkedési, tanulási és magatartászavarral küzd. Valamivel kedvezőbb ez az arány (38 százalék) az iskolába járók tekintetében.

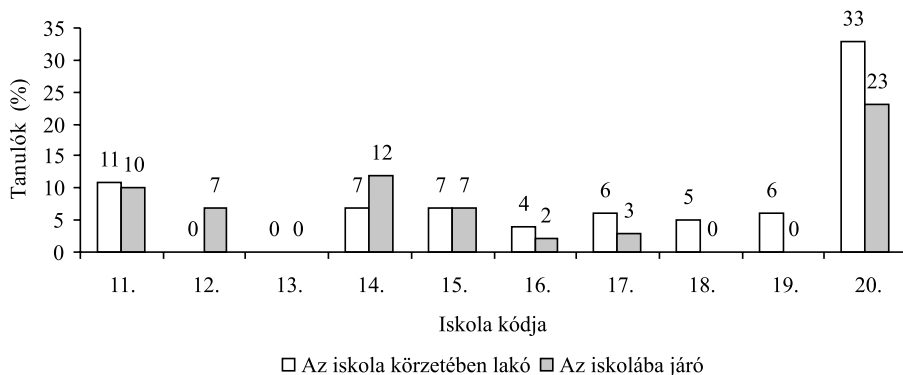


5. ábra. A beilleszkedési, tanulási és magatartási zavaros tanulók aránya

Az iskoláknak két jellegzetes típusa figyelhető meg az 5. ábrán: (1) ahol az iskolába járó beilleszkedési, tanulási és magatartási zavaros tanulók aránya alacsonyabb, mint a körzetben lakó beilleszkedési, tanulási és magatartási zavaros tanulók aránya (11., 15., 16., 18. és 19. iskola), (2) ahol az iskolába járó beilleszkedési, tanulási és magatartászavaros tanulók aránya magasabb, mint a körzetben lakó beilleszkedési, tanulási és magatartászavaros tanulók aránya (12., 13., 14., 17. és 20. iskola).

A 14. iskolánál növelik a tanulási és magatartási zavaros tanulók arányát a más körzetből érkező tanulók. Érdekes a 17. iskola helyzete, ahol, bár a körzetben nem lakik egyetlen beilleszkedési, tanulási és magatartási zavaros tanuló sem, az iskolában tanulók 10 százaléka azonban mégis az. Ezek a gyermekek mindannyian az egyik szomszédos iskolakörzetből nyertek felvételt ebbe az iskolába.

A sajátos nevelési igényű tanulók körzetek, illetve iskolák közötti megoszlását a 6. ábra adja meg. Az iskoláknak három típusa figyelhető meg az ábrán: (1) ahol szinte – illetve van, ahol teljes mértékben – megegyezik a körzetben lakó és az iskolába járó sajátos nevelési igényű tanulók aránya (11., 13. és 15. iskola), (2) ahol az iskolába járó sajátos nevelési igényű tanulók aránya alacsonyabb, mint a körzetben lakó sajátos nevelési igényű tanulók aránya (16., 17., 18., 19. és 20. iskola), (3) ahol az iskolába járó sajátos nevelési igényű tanulók aránya magasabb, mint az iskolába járó sajátos nevelési igényű tanulók aránya (12. és 14. iskola).



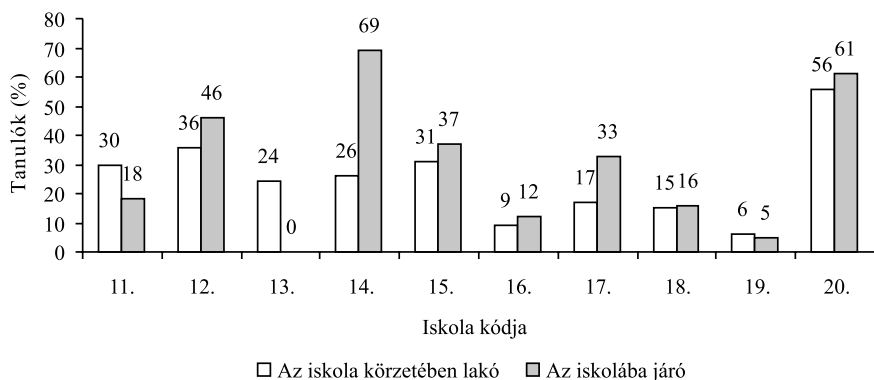
6. ábra. Az iskola körzetében lakó és az iskolába járó sajátos nevelési igényű tanulók aránya

A 14. iskolánál ebben az esetben is növelik a sajátos nevelési igényű tanulók arányát a más körzetből érkező tanulók. Ellenben a 18. és 19. iskola körzetében lakó sajátos nevelési igényű tanulók közül egy sem tanul az adott iskolában.

A szelekciós folyamatokat az iskolakörzetekben lakó és az iskolákba járó hátrányos helyzetű tanulók arányainak elemzésével is vizsgáltuk. Hátrányos helyzetűeken a közoktatási törvény 121. § (1) bekezdés 14. pontjában meghatározott tanulókat értjük. Eszerint: „hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította”. Összehasonlítottuk az egyes iskolák körzetében lakó és az egyes iskolákba járó hátrányos helyzetű tanulói arányokat (7. ábra). Eltérések vannak már a körzetekben lakó gyermekek esetében is, de ezt a beiskolázás még inkább felerősíti.

Az iskoláknak ez esetben is három típusa figyelhető meg a 7. ábrán: (1) ahol a körzetben lakó és az iskolába járó hátrányos helyzetű tanulók aránya közel van egymáshoz (15., 16., 18., 19., 20. iskola), (2) ahol az iskolába járó hátrányos helyzetűek aránya alacsonyabb, mint a körzetben lakó hátrányos helyzetűek aránya (11., 13. iskola), (3) az iskolába járó hátrányos helyzetűek aránya magasabb, mint az iskolába járó hátrányos helyzetűek aránya (12., 14., 17. iskola).

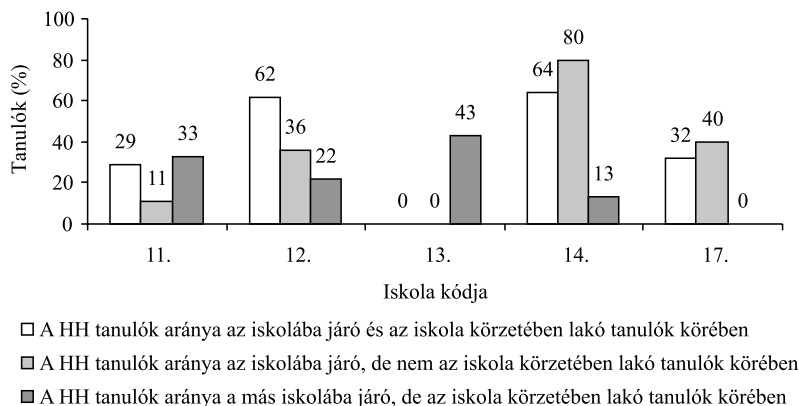
Nem egyforma mértékben járul hozzá minden iskola az eltérésekhez. Néhány központi elhelyezkedésű iskolában (11., 13.) a körzeteken kívülről jövő tanulók csökkentik a hátrányos helyzetűek arányát. Néhány külvárosi területen jelentősen magasabb az oda beiratott hátrányos helyzetű tanulók aránya, mint az iskolakörzetben lakóké (12., 14., 17.). Legélesebb a különbség a 13. és 14. iskolában, ahol a körzetben lakó arány szinte



7. ábra. Az iskola körzetében lakó és az iskolába járó hátrányos helyzetű tanulók aránya

megegyezik (24 és 26 százalék), azonban a 13. iskolában nincs egyetlen hátrányos helyzetű gyermek sem, ellenben a 14. iskolában a tanulók 69 százaléka hátrányos helyzetű. Érdekes, hogy bár a körzeten kívülről jövő tanulók csökkentik az arányt a 11. iskolában, azonban még így sem tartozik a legalacsonyabb aránnyal rendelkező iskolák közé, mivel a körzetes tanulókat tekintve magas aránnyal rendelkezik.

A 8. ábra megmutatja, hogyan alakul a hátrányos helyzetűek aránya néhány – általunk érdekesnek vélt – iskolában a körzetes és nem körzetes, valamint a körzetből elvándorló tanuló esetében. A szelekciót leginkább a 13. és a 14. iskola esetében figyelhetjük meg, csak éppen fordított módon. A 13. iskolában a nem körzetes tanulók és az iskolából elvándorlók egyaránt csökkentik a hátrányos helyzetűek arányát. Az iskolakörzetből más iskolákba exportálják az ott lakó összes hátrányos helyzetű tanulót. A 14. iskolában pont fordított a helyzet. Az amúgy sem alacsony hátrányos helyzetű arányt növelik az iskolába máshonnan jövő tanulók. Ebben az esetben úgy fogalmazhatunk, hogy más iskolakörzetekből importálják a hátrányos helyzetű tanulókat. Hasonló a helyzet a 17. iskolában, csak az arányok alacsonyabbak. A 11. iskola ugyan nem exportál nagyobb arányban hátrányos helyzetű gyermekeket, mint amilyen a körzetben lakó hátrányos helyzetűek aránya, de a más körzetekből jövő gyermekek jelentősen csökkentik a hátrányos helyzetűek arányát.



8. ábra. A hátrányos helyzetű (HH) tanulók arányának alakulása néhány iskola esetében

A szelekció mértékének kifejezésére a nemzetközi kutatásokban elterjedt disszimilitási indexet használtuk. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2004) a disszimilitási index segítségével vizsgálta a roma tanulók és a veszélyeztetett tanulók eloszlását. Iceland, Weinberg és Steinmetz (2002) tanulmánya a disszimilitási indexet mint a szegregáció vizsgálatának leginkább használt, széles körben alkalmazott mutatószámát említi és alkalmazza a faji és etnikai csoportok (feketék, spanyolok, latin-amerikaiak, ázsiaiak, indiánok) elkülönülésének vizsgálatára. A disszimilitási index megmutatja, hogy a kisebbségi tanulók hány százalékának kellene iskolát váltani, „helyet cserélni” egy másik iskolába járó többségi tanulóval, hogy minden iskolában azonos legyen a kisebbségi tanulók aránya. $D=0$ (0%) jelenti a teljesen egyenletes eloszlást, $D=1$ (100%) pedig a totális szegregációt.

$$D = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^n |(K_i/K) - (T_i/T)|$$

ahol:

K_i : az i -edik iskolába járó kisebbségi tanulók száma

$$K = \sum_{i=1}^n K_i$$

T_i : az i -edik iskolába járó többségi tanulók száma

$$T = \sum_{i=1}^n T_i$$

(Kertesi és Kézdi, 2004, 52–53. o.)

Tanulmányunkban az iskolakörzetek és az iskolák különbségét vizsgáljuk, ezért az egyes iskolákba járó és az iskolakörzetben lakó tanulókra vonatkozóan számítottuk ki a hátrányos helyzetű tanulókra vonatkozóan a Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2004) által a szelekció mutatószámaként használt disszimilitási indexet. A hátrányos helyzetű tanulók esetében az iskolákra vonatkozó disszimilitási index 37 százalék. Az iskolaválasztás szelekciós mechanizmusára utal, hogy ez jóval magasabb az iskolakörzetekben lakókra számított értéknél, ami 22 százalék. Ez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű tanulók 22 százalékának kellene lakóhelyet cserélnie nem hátrányos helyzetű tanulóval ahhoz, hogy minden iskola körzetében azonos legyen a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ugyanakkor az iskolákban tanuló hátrányos helyzetű tanulók 37 százalékának kellene iskolát cserélnie nem hátrányos helyzetű tanulóval, hogy az iskolákban azonos legyen a hátrányos helyzetű tanulók aránya. A hátrányos helyzetű tanulók eloszlásában tehát az iskolakörzetek között is vannak eltérések, de a beiskolázási mechanizmus jelentősen felerősíti ezeket a különbségeket. A lakóhelyi elkülönülés hatásából adódó 22 százalékos értéket a szabad iskolaválasztás 37 százalékra növeli.

A hatályos jogszabályoknak való megfelelés

Megvizsgáltuk, hogy az intézmények felvételi körzeteiben a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya megfelel-e a hatályos közoktatási törvény 66. § (2) bekezdésében foglaltaknak, amely így szól: „a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak az egyes felvételi körzetben kiszámított aránya legfeljebb tizenöt százalékponttal lehet magasabb, mint a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknek a település egészére kiszámított aránya. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknek a településen belüli arányát oly módon kell meghatározni, hogy az adott településen lakóhellyel, ennek hiányában tartóz-

kodási hellyel rendelkező összes halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek létszámát el kell osztani a településen lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező összes gyermek létszámával. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók felvételi körzetben belüli arányának meghatározásához az egyes felvételi körzetekben lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező összes halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak a létszámát el kell osztani a felvételi körzetben lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező összes tanuló létszámával.”

Az adatok elemzése során ellentmondásos eredményeket kaptunk. A hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók vizsgálatánál a közoktatási törvény 121. § (1) bekezdés 14. pontjában meghatározott definícióból indultunk ki. Eszerint „hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította; e csoporton belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint – óvodás gyermek esetén a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek”.

A tanítói kérdőívben szerepelt egy kérdés a halmozottan hátrányos helyzetre vonatkozóan, hogy ki az, aki a jegyző nyilvántartása alapján halmozottan hátrányos helyzetűnek minősül. Azonban így azt az eredményt kaptuk például a 14. sorszámú iskolában, hogy mindössze 2 százalék a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, holott ott van a legtöbb hátrányos helyzetű, és az iskola körzetében lakók társadalmi összetétele is ellentmond ennek. Ez mindenképpen torzítja a halmozottan hátrányos helyzetűek mintáját, ezért megvizsgáltuk (a közoktatási törvény 121. § [1] bekezdés 14. pontjában meghatározott definíció alapján), hányan vannak azok, akik hátrányos helyzetűek, és valamelyik szülőnek nincs nyolc osztálynál magasabb iskolai végzettsége, függetlenül attól, hogy a jogszabályban meghatározott módon nyilatkozott-e vagy sem. Ezért ezt a kategóriát ténylegesen halmozottan hátrányos helyzetűnek neveztük el.

A jegyzői nyilvántartásba vett (hivatalosan) halmozottan hátrányos helyzetűek, valamint a ténylegesen halmozottan hátrányos helyzetűek arányait a 9. táblázat tartalmazza. Az adatokból látszik, hogy a körzetekben lakóhellyel rendelkező halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya mind a hivatalos, mind a tényleges adatok esetében megfelel a közoktatási törvény 66. § (2) bekezdésében foglalt aránynak: minden iskola esetében elmondható, hogy körzetben lakó halmozottan hátrányos helyzetűek aránya kevesebb, mint 15 százalékponttal tér el a városi aránytól. Eleve olyan alacsony a halmozottan hátrányos helyzetűek száma a vizsgált városban, hogy a 15 százalékpontos különbség nehezen lenne elképzelhető, hiszen az iskolakörzetekben sehol nem érik el a 15 százalékos szintet, így a különbség nyilvánvalóan nem lehet több 15 százalékpontnál.

9. táblázat. Az iskolák körzetében lakó halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya (%)

Iskolakód	Hivatalosan HHH	Ténylegesen HHH
11	5	8
12	3	3
13	0	7
14	2	14
15	3	10
16	0	0
17	3	5
18	0	2
19	6	6
20	0	0
Összesen	2	6

Biztosítani kell (kellene), hogy a tanulók családi háttere alapján ne legyenek eltérő összetételűek az egyes iskolák. Erre lenne hivatott a közoktatási törvény 66. § (2) bekezdésében szabályozott körzethatárok felülvizsgálati kötelezettsége a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya alapján. A családi háttér miatti eltérésekben azonban kevésbé játszik szerepet az, hogy a szülőknek nincs nyolc osztálynál magasabb iskolai végzettsége, hiszen kis számban fordulnak elő ilyen szülők.

Az általunk kapott adatokból úgy látszik, hogy az alacsony iskolázottságú szülők nem tudnak (vagy nem akarnak) élni jogaikkal, városi szinten a tényleges halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya háromszorosa (6 százalék) a hivatalos arálynak (2 százalék). A felmérésünk alapján jogosultnak számítható gyermekek szüleinek kétharmada nem teszi meg a szükséges nyilatkozatot.

A körzethatárokat leginkább a földrajzi elhelyezkedés befolyásolja. Az egyes településrészek, így az iskolai körzetek lakossága pedig igen eltérő lehet szociális-társadalmi helyzetet tekintve, bár ez a vizsgálatban szereplő település esetében nem olyan hangsúlyos. Nyilvánvaló, hogy a belvárosban, a frekventált területeken ingatlant venni csak a jó anyagi háttérrel rendelkező szülők tudnak, ez jelentősen meghatározza az egyes körzetek tanulói összetételét. Ezt pedig nem tudja befolyásolni semmiféle törvényi szabályozás. A földrajzi elhelyezkedéstől pedig nem nagyon lehet elrugaszkodni a körzethatárok meghatározásakor, még a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya miatt sem, mert ha emiatt a szülőknek egy sokkal távolabbi iskolába kell íratnia gyermekét, akkor az akár aránytalan terhet is jelenthet a szülő számára, amit szintén meghatároz a hatályos közoktatási törvény 121. § (1) bekezdésének 3. pontja: „aránytalan teher: ha a gyermek, tanuló az óvodai nevelést, iskolai nevelést és oktatást lényegesen nehezebb körülmények között vagy jelentős költség-növekedés mellett tudja igénybe venni, figyelembe véve a gyermek, tanuló életkorát, sajátos nevelési igényét (például a változás miatt a nevelési-oktatási intézmény eléréséhez szükséges időtartam jelentősen megnövekszik; a nevelési-oktatási intézményt csak tömegközlekedési eszközzel, többszöri átszállással lehet megközelíteni)”.

Mindezeket figyelembe véve látható, hogy a körzethatárookra vonatkozó jelenlegi szabályozás önmagában nem oldja meg az iskolai szelekció problémáját, hiszen bár a jogi szabályozásnak megfelelnek az iskolakörzetek, mégis jelentősen eltér az iskolák tanulói összetétele.

Összegzés

A körzeti és nem a körzeti iskolába beíratott gyermekek családi hátterében számottevő különbséget mutattunk ki. A körzetükből elvándorló gyermekek jobb gazdasági és kulturális háttérrel rendelkeznek, mint a körzeti iskolába járó társaik. Az egyes iskolákat összehasonlítva jelentős különbségeket találtunk a gazdasági hátteret, kulturális hátteret és az anya iskolai végzettségét tekintve. Megállapítottuk, hogy az iskolák közötti különbségeket az körzetekben lakók helyzetén túl leginkább az okozza, hogy azoknak az iskoláknak a körzeteiből, ahol az iskolákban tanulók rosszabb helyzetben vannak, elvándorolnak a jobb helyzetben levő gyermekek.

A városon belüli különbségeket több, a belvárosban és a környékén elhelyezkedő, Berényi, Berkovits és Eröss (2008) terminológiája szerint „hiperszelektív” iskola befolyásolja. Mindegyiküknél megfigyelhető a más körzetből jövő tanulók nagyobb aránya, de egymás között is nagy az átjárás, el is vándorolnak tanulók ezekből az intézményekből, azonban leginkább egymáshoz. Néhány, kevésbé szerencsés helyzetben lévő intézmény esetében pedig jelentős elvándorlás figyelhető meg: a jobb társadalmi helyzetben levő gyermekek elmennek a körzetből, és csak a leghátrányosabb helyzetűek maradnak az adott körzeti iskolában.

Az általunk vizsgált városban a tanulók mintegy 50 százaléka nem a saját körzeti iskolájába jár. Az iskolakörzetek összetétele és az iskolákban tanulók összetétele jelentős

mértékben eltér egymástól. A közoktatási törvény 66. §-ában szabályozott, iskolakörzetek közötti halmozottan hátrányos helyzetűek arányára vonatkoztatott körzeti felülvizsgálati kötelezettség jelen esetben csak részben tölti be a funkcióját, vagyis az esélyegyenlőség biztosítását, hiszen az egyenlőtlenséget nem kizárólag az iskolakörzetek közötti különbség, hanem a szabad szülői iskolaválasztás is okozza.

Disszimilaritási index alkalmazásával megmutattuk, hogy az iskolakörzetekben lakó hátrányos helyzetű tanulók eloszlása eltér az iskolákban tanulók eloszlásától. Ez is jelzi, hogy a szabad iskolaválasztás növeli az iskolák közötti társadalmi különbségeket. Érdeemes lenne szélesebb körben alkalmazni a hazai pedagógiai kutatásokban ezt az indexet, hiszen megfelelő annak kimutatására, hogy egy-egy – bármilyen szempontból – kisebbségi csoportnak milyen az eloszlása a többségi csoportokon belül. Így viszonylag könnyen, egyetlen mérőszám segítségével képet adhat például az iskolák közötti különbségekről, vagyis a szelekcióról.

Rámutattunk arra, hogy a halmozottan hátrányos helyzet jogi szabályozása az általunk vizsgált városban azért sem tölti be funkcióját, mert a felmérésünk alapján jogosultnak minősíthetők kétharmada nem teszi meg a jogszabályban meghatározott nyilatkozatot, így hivatalosan nem minősül halmozottan hátrányos helyzetűnek. Azonban az is látható, hogy nem csupán a halmozottan hátrányos helyzetűeket sújtja az iskolai szelekció, éppen ezért a szabályozásnak is ki kellene térnie egyéb tényezőkre, amelyekkel jelenleg nem foglalkozik.

Az általunk bemutatott nagyváros beiskolázási rendszerében már az iskolakezdetkor erős szelekció valósul meg. A szelekció a leghátrányosabb rétegeket sújtja, az elit és a középréteg viszonylag egyenletesen eloszlik több iskolában, ezzel ellentétben néhány iskolában szinte csak a rosszabb szociális háttérrel rendelkező tanulók maradnak.

Az esélyegyenlőséget biztosítandó intézkedések meghozatalához fontos, hogy megismerjük a beiskolázási rendszer működését, amit az iskolába lépéskor szükséges vizsgálni, hiszen a későbbi évfolyamokon végzett vizsgálatoknál már nehezebb elkülöníteni azokat a hatásokat, melyeket a beiskolázási mechanizmusok okoznak.

Minden település más viszonyokkal, lehetőségekkel rendelkezik, így más-más módon érvényesülnek a szelekciós mechanizmusok (Csapó, 2003). Ezért is fontos lokális szinten vizsgálni az iskolai szelekciót. Egy-egy településen végzett vizsgálatból azonban csak korlátozott mértékben lehet általánosítani. Ezért indokoltnak véljük más települések vonatkozásában hasonló elemzések elvégzését. Akár egy országos reprezentatív, minden nagyvárost magába foglaló – vagy a Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009) által megvalósított kutatáshoz hasonló teljes körű – felmérés is indokolt lehet, hiszen az iskolarendszerünk, és közvetve a társadalom problémáinak megoldásában jelentős szerepe van az iskolai szelekció csökkentésének. Ennek első lépése, hogy megismerjük a működő szelekciós mechanizmusokat.

Irodalom

Andor Mihály és Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Pécs.

Bajomi Iván, Berkovits Balázs, Eröss Gábor és Imre Anna (2003): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai öt európai országban. *Educatio*, 4. sz. 580–601.

Bajomi Iván, Berényi Eszter, Eröss Gábor és Imre Anna (2006): Az autonómia fellegrárai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. sz. 3–16.

Bajomi Iván (2007): Az önkormányzatok és az iskolai szegregáció Budapest egyes kerületeiben és vidéken. In: Enyedi György (szerk.): *A történelmi városköz-*

pontok átalakulásának társadalmi hatásai. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 217–246.

Balázs Ildikó, Ostorics László és Szalay Balázs (2007): *PISA 2006 Összefoglaló jelentés – A ma oktatása és a jövő társadalma*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Berényi Eszter (2008): Szabadság, egyenlőtlenség, legitimitás – A magyarországi szabad iskolaválasztási rendszer eredetéről és problémáiról. In: Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest. 133–160.

Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2008, szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 107–117.

Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, **19**. 3–4. sz. 3–13.

Eröss Gábor (2006): Az autonómia bukása. Iskolai egyenlőtlenségek „mozaik”-Magyarországon. In: Balogh Margit (szerk.): *Diszciplínák határain innen és túl*. Fiatal kutatók fóruma 2. – 2006. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 353–372.

Fazekas Károly, Lovász Anna és Telegdy Álmós (2009, szerk.): *Munkaerőpiaci tükröz 2009*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest.

Felvégi Emese (2005): A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 69–78.

Ferge Zsuzsa (2000): *Elszabaduló egyenlőtlenségek*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.

Ferge Zsuzsa (2008): Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek? *Esély*, 2. sz. 3–14.

Gábos András, Sági Matild, Szívós Péter és Tóth István György (2005): *Monitor: Jövedelem, szegénység, elégedettség (Előzetes adatok)*. TÁRKI, Budapest.

Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Küllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.

Iceland, J., Weinberg, D. H. és Steinmetz E. (2002): *Racial and Ethnic Residential Segregation in the United States: 1980–2000*. 2010. 04. 14-i megtekintés, U.S. Census Bureau, <http://www.census.gov/hhes/www/housing/ressseg/pdf/censr-3.pdf>

Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz. 3–16.

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2004): *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.

Kertesi Gábor (2005): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, **56**. 11. sz. 959–1000.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritérium-orientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József (2009): A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései. *Iskolakultúra*, **19**. 3–4. sz. 31–38.

Varga Júlia (2008): Az iskolatügy intézményrendszerre, finanszírozásra. In: Fazekas Károly, Küllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 235–258.

Vári Péter, Auxné Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 38–65.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az OTKA K68798 pályázat támogatásával valósult meg. Elkészítése során felhasználtuk az MTA-SZTE Képességkutató Csoport infrastruktúráját. Köszönjük Kertesi Gábornak értékes javaslatait, észrevételeit, valamint a rendelkezésünkre bocsátott adatokat.

A finn tanulók PISA- teljesítményméréseken elért eredményeinek diskurzusai

Tanulmányunkban bemutatjuk, hogy mely diskurzusok fedezhetők fel a finnországi tanulók PISA-méréseken nyújtott teljesítményéről szóló, neveléstudományi szakajtóban megjelenő publikációk alapján.

A szövegek három jól elkülöníthető diskurzus mentén csoportosíthatóak, az alábbiakban ezeket a diskurzusokat mutatjuk be. A PISA tanulói teljesítménymérésekhez kapcsolódó és az eredményekről szóló publikációk nagy száma miatt jelen tanulmányunkban a vizsgálat tárgyát leszűkítettük, és a finn sikeresség motívumára fókuszálunk, ami a PISA-eredményekről szóló szakértői, tudományos és közéleti sajtóban jelentős hangsúlyt kap. A feldolgozott szövegek kiválasztásában szempont volt, hogy azok megjelenési helyei (neveléstudományi folyóiratok) a tudományos közösségben elismertek legyenek. Ez feltételezésünk szerint lehetővé teszi azt, hogy a PISA-teljesítménymérésekhez kapcsolódó kommunikáció fontosabb összetevői és erővonalai tanulmányozhatóak legyenek.

A magyar nyelvű szakirodalom feltérképezése a magfolyóiratok PISA-témában megjelent írásainak tanulmányozása alapján történt. A nemzetközi tájékozódást a *Comparative Education*, *Compare*, *European Education*, *European Educational Research Journal*, *Journal of Educational Policy*, *Scandinavian Journal of Educational Research* folyóiratok tanulmányozásával végeztük. A finn nyelvű szakirodalom bemutatásának alapja a *Kasvatus* című neveléstudományi lap. A folyóiratokban megjelent publikációk szövegét kiegészíti két, önálló kötetben megjelent PhD-értekezés (Kallo, 2009; Niukko, 2006). Dolgozatunkban figyelmen kívül hagytuk a PISA-teljesítménymérések eredményeit ismertető nemzeti jelentéseket. Ezeket akkor említjük, ha a rájuk való utalás elkerülhetetlen.

A mintateremtés diskurzusa

A finn diákok teljesítményét bemutató tanulmánycsoport egyik meghatározó diskurzusa a mintateremtés diskurzusa. A szövegcsoporthoz jelentőségét az adja, hogy a PISA-teljesítménymérések finn vonatkozásai felől érdeklődők leggyakrabban ezekkel a szövegekkel találkozhatnak. E finn és angol nyelvű tanulmányok a 2000. évi PISA-teljesítménymérések első eredményeinek publikálásától (például Välijärvi és mtsai, 2001, 2002; Simola, 2004) jelen vannak a neveléstudományi (szak)sajtóban. A szerzők célja, hogy tanulmányaikban választ adjanak arra a kérdésre: miért olyan kiemelkedően jók a finn diákok olvasási, számolási, problémamegoldó képességei, mi az oka a „finn csodának”.

Olyan diskurzus keretei jelennek meg a szövegcsoporthoz alapján, amelyben a szerzők elfogadják a PISA-teljesítményméréseket meghatározó elméleti és módszertani hátteret, nem kérdőjelezik meg a feladatok teljesítéséhez szükséges kompetenciák általános (glo-

bális) érvényességét. Ezáltal a finn diákok jó PISA-eredményeihez vezető oktatáspolitikai és szakmai (didaktikai) eljárásokat más országok által is átvehető, követendő példaként jelenítik meg. Simola (2004, 2005) ebben az összefüggésben a magas szintű finnországi tanárképzés mellett érvel és annak eredményeit hangsúlyozza. Reinikainen (2007) tanulmányában a magyarázó szándék már a címben is jelentkezik: *Hyvän ongelmaratkaisutaidon selittäjät Suomessa, A finnországi jó problémamegoldó készség magyarázatai*. A szerző kiinduló gondolatként leszögezi, hogy a PISA 2003 méréseket elemző korábbi tanulmányokból már kiderült: a finn diákok problémamegoldó képessége a vizsgált országok tekintetében a legjobbak között van, (1) majd statisztikai elemzéssel kimutatja, hogy a finn anyanyelvű lányok eredményei okozták az OECD-átlagnál jóval magasabb pontszámokat, mert az ő teljesítményük felülmúlta mind a fiúk pontszámait, mind a svéd anyanyelvűek eredményét (nemtől függetlenül).

A tanulmányok problémafelvetése nem lép túl a fenti diskurzus keretein, és jobbra a finn tanulónak a PISA-pontszámokban való lehetséges javulásának kérdésköréhez tartozik. Példa erre Linnakylä, Malin és Taube (2004) tanulmánya. A szerzők kiindulási gondolata, hogy az észak-európai országok oktatáspolitikájának fontos törekvése, hogy mindenki számára egyenlő mértékben legyen elérhető a tanulás lehetősége. (2) A szerzők elemzésük céljaként tűzik ki az alacsony olvasási teljesítmény mögötti szociális, kulturális tényezők feltérképezését, (3) hogy annak nyomán meg lehessen valósítani az oktatáshoz való demokratikus hozzájutást. Hasonló az észrevételünk Kupari (2007b), valamint Linnakylä és Malin (2007) tanulmányaival kapcsolatban is. Ez utóbbinak már a címe is árulkodó: *Hogyan támogathatjuk a gyenge olvasókat? – A kötelező olvasási tevékenység mint az olvasási készség fejlesztési lehetősége*.

A tanulmánycsoport szerzőinek köre OECD által felkért szakértőkből áll, és jelentős részt vállaltak a nemzeti PISA-jelentés összeállításában is (Välijärvi és mtsai, 2001, 2002, 2007; Linnakylä és mtsai, 2004; Kupari és mtsai, 2004; Kupari és Välijärvi, 2005). Azáltal, hogy a szerzők kettős minőségben publikálnak (nemzetközi vagy nemzeti szervezet által felkért szakértő, valamint tudományos kutató), a tanulmánycsoport szövegeiben összemosódik a tudományos elemzés és a szakértői hozzáállás szempontrendszere, így olykor nehezen eldönthető, hogy szakértői szöveget vagy tudományos elemzést olvassunk. A tanulmányok elméleti háttérében és elemzési nyelvzetében erőteljes OECD-szakértői részvétel abban is megfigyelhető, hogy hivatkozásaik jelentős része vagy OECD-szövegekre, vagy OECD-szakértőre, vagy akár korábbi saját publikációikra (OECD-elemzésekben megjelent szövegekre) utal. A finn nyelvű szövegek esetében kiemelkedik Törnroos (2007). A szerző szakirodalom-jegyzékében a 20 tételből 14 vagy OECD szakértői anyag, vagy a Finn Oktatási Minisztérium valamely kiadványából származik. Állandó eleme az angol és a finn nyelvű tanulmányoknak is, hogy az olvasás jelentőségét OECD-dokumentumokból vett idézetekkel igazolják.(4)

Az ebbe a csoportba tartozó publikációk közös eleme a „finn csoda” jelenségének hangsúlyozása. A szókapcsolat a 2000. évi finn PISA-pontszámmal (és a PISA-t nemzetek, régiók versenyének felfogó szemlélet szerint értelmezett jó helyezéssel) kapcsolatban került a köztudatba. Szakirodalmi környezetben Simola használta először a finn PISA-pontszámok kapcsán a finn oktatási rendszerre vonatkoztatva (finn nyelven: Simola, 2004; angolul: Simola, 2005).

Simola (2004) után a finn nyelvű szakirodalomban a finn oktatás eredményeinek csodaként történő azonosítása erőteljesen, de változatos metaforákkal van jelen. A szakirodalom és a szakértői elemzések a ’Suomen menestys’, vagy ’suomalainen menestys’, azaz ’finn siker’ kifejezéssel, vagy annak angol megfelelőivel illetik a finn eredményeket (lásd: Linnakylä és mtsai, 2004; Kupari és mtsai, 2004; Kupari és Välijärvi, 2005; Välijärvi és mtsai, 2007). Figyelemre méltó, hogy az újabb szövegekben a „siker” kifejezés helyett más, szinonimaként szereplő szavak jelennek meg. Néhány ezek közül:

'kärkima' 'vezető helyen / élen lévő ország' (Väljärvi, 2007), 'tehokkain' 'leghatékonyabb' és 'ilmeisen tehokkaasti' 'a nyilvánvalóan hatékonyan' (Väljärvi, 2007), 'tilastollisesti parempi kiun' 'statisztikailag jobb, mint...' (Reinikainen, 2007), 'huikea lukutaito' 'rendkívüli olvasási készség' (Arffman, 2007). Megjegyzendő, hogy olykor konkrét szövegkörnyezetben sem egyértelmű, hogy ezek a minősítő elemek a tanulói teljesítményre, a finn oktatási rendszer egészére, a finn alapfokú oktatásra, a „finn iskolára”, esetleg a finn tanárok munkájára vonatkoznak-e (például: Väljärvi, 2007).

A mintateremtés diskurzusát megvalósító szövegekben tetten érhető a politikai állásfoglalás közvetítése. A jelenségeket (magas finn PISA-pontszámok) magyarázó hozzáállás ugyanis normatív hangvétellel társul, azaz – olykor udvarias feltételes móddal, olykor erőteljesebben, felszólító módú igealakokkal – a szerzők azt fogalmazzák meg, hogy a PISA-pontszámok javulása érdekében milyen változtatásokat lehetne és kell tenni. Példaként Leino, Linnakylä és Malin (2004) szövegét említjük, melyben megfigyelhető, hogyan válik egy tanulmány politikai szócsové. A szerzők két kérdésre keresik a választ.

Úgy tűnik, napjainkra a PISA-sikerek hirdetése alábbhagyott, és a finn oktatás eredményességének hangsúlyozása is szinte-ret változtatott. Tjeldvoll (2009) hívja fel a figyelmet arra, hogy miután alapfokon hírnevet szerzett a finn oktatás, az oktatás fejlesztésének következő fázisa a felsőoktatás lesz. Mivel finn egyetemeken jelenleg nincsenek a világ élvonalában, a finn (oktatás)politika fő törekvései között van, hogy ez megváltozzon.

Az egyik az, hogy az olvasási szokásokra és az olvasási motivációkra vonatkozó tanulói válaszokat elemezve a PISA tanulói kérdőíveiben melyek a jellemző tanulói csoportok. A másik kérdés, hogy ezek közül mely csoportok teljesítettek gyengén a PISA-teljesítményméréseken, és milyen tanácsokat lehet adni a pedagógusoknak, hogy az ilyen tanulók szövegértési teljesítménye javuljon. (5) Zárásként a tanulmány egy olyan weblap használatát javasolja, amelyet a Finn Oktatási Minisztérium támogatott 2007-ig, és az olvasóvá nevelést, valamint az IKT-eszközök használatát hirdeti. (6) Szintén megjelenik a normatív hangvétel, amikor egy gyengén olvasó csoport teljesítményének javítására a gyerekeket érdeklő problémákhoz kapcsolódó szövegek keresését javasolják a szerzők. (7) Ugyanez a szerkezeti-retorikai felépítés jellemzi az alacsony olvasási teljesítmények mögötti háttértényezők feltárását és az ilyen

értelemben veszélyeztetett tanulók azonosítását végző tanulmányt is (Linnakylä, Malin és Taube, 2004); a különbség az előzőhöz képest, hogy a finn és a svéd diákok olvasási teljesítményét együttesen vizsgálják a szerzők. (8)

A normatív szándék olyan tanulmányban is megjelenik, amely a PISA-pontszámok és az azokból levont következtetések szempontjából irreleváns. Arffman (2007) a 2003-as angol és finn nyelvű olvasott szövegértési feladatsorok nyelvezetét vetette össze. Ez azt az eredményt hozta, hogy a fordítóknak nem sikerült teljesen áthidalni a kulturális és nyelvi különbségeket, a szövegek nem egyforma nehézségűek a finn és az angol anyanyelvűek számára. Megállapításai nyomán tanulmánya utolsó lapján fordítástechnikai felszólítások sorakoznak. (9)

Tjeldvoll (2009) a finn felsőoktatás reformjáról szóló tanulmánya bevezetőjében jegyzi meg, hogy napjaink Finnországnak két emblémája a NOKIA márkanév és a PISA-méréseken elért teljesítmény. (10) Tanulmánycsoportunk írásában jól kitapintható az a jelenség, hogy a finn oktatás ugyanolyan eladható-megvehető termékként jelenik meg, akár egy sokat tudó telefon. Így valósul meg és válik a célok szempontjából is teljessé a finn oktatási rendszer és oktatási gyakorlat példának állítása, a mintateremtés-diskurzus.

A termék jól kitapintható elemei: a finn tanárképzés sikerességének hangsúlyozása (Simola, 2004, 2005), a finn iskola mint jó és jól felszerelt munkahely (Välijärvi, 2007), az etnikailag homogén, de földrajzilag és szociálisan tagolt finn társadalomban a szociális különbségek és a tanulók lakóhelyének településtípusa alig befolyásolja a jó szövegértési képességeket, azaz (Kupari, 2007b; Välijärvi, 2007), a finn oktatási rendszer időbeosztása és az ebből eredő következtetés: a hatékonyság (például az, hogy az általános iskolai oktatásban hosszú az előkészítő szakasz, keveset vannak iskolában, alig van házi feladat, mégis jól teljesítenek) (Simola, 2004, 2005; Välijärvi, 2007; Kupari, 2007b). Ebben a termékbe változtatásban megjelenik a regionális szemlélet: különösen hangsúlyos a szocio-ökonómiai háttér tárgyalásánál az északi országok egységben kezelése, azaz az „északi oktatási modell” hirdetése (Kjærnsli és Lie, 2004; Lie és Linnakylä, 2004; Välijärvi, 2007).

Úgy tűnik, napjainkra a PISA-sikerek hirdetése alábbhagyott és a finn oktatás eredményességének hangsúlyozása is színteret változtatott. Tjeldvoll (2009) hívja fel a figyelmet arra, hogy miután alapfokon hírnevet szerzett a finn oktatás, az oktatás fejlesztésének következő fázisa a felsőoktatás lesz. Mivel finn egyetemek jelenleg nincsenek a világ élvonalában, a finn (oktatás)politika fő törekvései között van, hogy ez megváltozzon.(11)

A mintakeresés diskurzusai

Az általunk áttekintett magyar nyelvű szakirodalomban Finnországra vonatkozólag a PISA-pontszámok kapcsán alig található Finnországra koncentráló, az akadémiai tudományosság próbáját kiálló elemzés akár a PISA-pontszámok értelmezése, akár Finnország (köz)oktatási rendszere kapcsán. Ennek okaként megemlíthető, hogy a PISA-teljesítménymérésekhez kapcsolódó nemzetközi szakirodalomnak csupán egy szűk rétege jelent meg a magyar neveléstudományi szaksajtóban. Olyan hivatkozott irodalomból tájékozódunk a szerzők, amelyek többnyire angol nyelvűek, és OECD-szakértők vagy szakértői csoportok kutatási és elemzési tevékenységének eredményei.

Kommunikatív sajátosságként megállapítható, hogy a mintakeresés diskurzusát megvalósító publikációk jellemzője a szubjektív közelítés. Olvasható konferencia-beszámoló (Csapó, Csikos és Korom, 2004), konferencia-beszámoló és útirajz keveréke (Benedek, 2005), a finn PISA-eredmények angol nyelvű változatának szabad ismertetése (Mihály, 2003), kerekasztal-beszélgetés (*A PISA-sokk...*, 2003), a nemzeti PISA-felmérések online megjelentetésének tartalmi és formai ismertetése (Felvégi, 2005), személyes élményeken alapuló leírás a finn oktatási rendszerről (Mihály, é. n.). A szubjektivitást kiegészíti, hogy a publikációk szerzői többnyire egy nézőpontot alkalmaznak a finn tanulók PISA-teljesítményének és a finn oktatási rendszernek a bemutatásakor: a közelítést döntően befolyásolja, hogy az OECD által megfogalmazott, a PISA-teljesítményméréseket indokoló mérés-értékelési filozófiából ismert szempontok érvényesülnek, a szerzők ezek mentén szólalnak meg. Visszatérő elem az OECD elemzéseinek kritika és változtatás nélküli közlése is.

Mihály Ildikó (2003) arra tesz kísérletet, hogy röviden összefoglalja a PISA 2000 finn eredményeiről készült jelentést Välijärvi és munkatársai (2002) alapján. A bevezető szerint a szöveg „rövid ismertető áttekintést ad arról az elemzésről, amelyet a finnek végeztek saját oktatási rendszerükkel kapcsolatban” (Mihály, 2003, 92. o.). A bemutatott „finn elemzés” objektivitását jelentősen gyengíti, hogy a „finnek” ez esetben az OECD által hivatalosan megbízott, az OECD szempontjai szerint eljáró szakértőket, tehát nem elsősorban kutatókat takar (vagy olyan kutatókat, akik nem kutatói minőségben, hanem szakértőként írtak).

Az angol nyelvű szöveg mintateremtési és a magyar nyelvű szöveg mintakeresési szándéka így összekapcsolódik: ezt bizonyítják a dicsérő-csodáló megnyilvánulások, melyek-

ben közismert, oktatással és társadalommal kapcsolatos jelszavakra találhatunk: „nemek egyenjogúságát oly fontosnak tekintő finn társadalom” (Mihály, 2003, 92. o.), „finn iskola határozottan törekszik arra, hogy tanulóiban felébressze az olvasás iránti érdeklődést” (Mihály, 2003, 94. o.) „oktatásban az ismeretek gyakorlati alkalmazására helyezik a hangsúlyt, és nagy gondot fordítanak a környezettudatosság fejlesztésére” (Mihály, 2003, 93. o.). A fentiek tudatában túlzó Felvégi (2005, 114. o.) megjegyzése az ismertetésről: „talán a nemzetközi szakajtó legérdekesebb és legértékesebb írása e témában”.

A finn oktatási rendszerrel röviden foglalkozik Benedek Mihály (2005). A PISÁ-hoz közelítés irányait jól példázza a következő pár soros részlet: „Magáról a konferenciáról nagyon hosszan lehetne írni. Hétfőn és szerdán reggel kilenctől este hatig plenáris és szekciós ülések zajlottak, kedden egész nap iskolalátogatások voltak. Kitűnő és kevésbé érdekes előadásokat hallottunk a finn oktatási rendszerről, a tanárképzésről, a PISA-siker mögötti okokról, a továbblépés irányairól.” (Benedek, 2005, 111. o.) A példaként kezelt finn (köz)oktatási rendszerről szóló beszámolóban a szerző jelzi: az egyik előadó „Andreas Schleicher, az OECD oktatáselemző részlegének munkatársa” (Benedek, 2005, 108. o.), a szerző által közölt internet-link alapján azonosítható, hogy a konferencia a Finn Oktatási Minisztérium által szervezett rendezvény volt.

Az említett különböző műfajú szövegek alapján Finnországról és a finn iskolarendszerről a következő kép bontakozik ki: Finnország modern észak-európai ország, amelynek társadalma és oktatási rendszere, az oktatás napi gyakorlata követendő módon alkalmazkodik a modern jelszavakhoz (globalizáció, információs társadalom, LLL, IKT-eszközök használata). Oktatási rendszerének résztvevői szorosan együttműködnek a családokkal, az oktatás-nevelés gyermekközpontú, az iskolák jól felszereltek, a tanárok elégedettek. A finn tizenöt évesek kitűnően olvasnak, számolnak, és magas szintűek a természettudományos ismereteik. A fenti üzenetek közvetítése szempontjából figyelemre méltó a *Milyen ma a finn iskolarendszer?* című leírás (Mihály, é. n.) is. A Finnország oktatási rendszerét példaként bemutató szövegben kitapinthatóak azok a megjegyzések, amelyek mintegy a magyar oktatási gyakorlathoz kapcsolódó problémafelvetésekkel állnak összhangban: „Az oktatás minden szinten interaktív és kooperatív, áthatja a partnerség eszménye” (Mihály, é. n.), „Magasan kvalifikált, autonóm személyiségű pedagógusok oktatnak az iskolákban” (Mihály, é. n.), az általános és a középiskola ingyenesen túl a tanulók közlekedése is ingyenes az otthon és az iskola között, és kiterjedt a felnőttképzés intézményhálózata. Ehhez az egyoldalúan pozitív képhez olyan publikációk is hozzájárulnak, amelyek nem Finnországot állítják a középpontba, hanem (főleg a magyar oktatási rendszer és a gyakorlat problémáit tematizálva) csupán érintik azt egy-egy állítás erejéig, mindig pozitív példaként említve Finnországot:

„Az észak-európai, nordikus országok pedagógiai kultúráját (de különösen a svédekét és a finnét) a liberális angolszász (amerikai) és a német pedagógiai hagyomány keresztjezéssel jellemzi. Ez a hibrid – mint majd látni fogjuk – nagyon sikeresnek bizonyult” (Báthory, 2002, 11. o.).

Hasonló az észrevételünk az *Új Pedagógiai Szemle* hasábjain megjelent kerekasztal-beszélgetéssel (*A PISA-sokk...*, 2003) kapcsolatban is. Itt az egyik megszólaló a finn tanárképzési rendszert állítja példaként:

„Finnországban ma egyetemen képezik a pedagógusokat [...] minden tanító egyben egy kicsit logopédus, egy kicsit pszichológus. Képes azonosítani a diszlexiás gyereket, de nem küldi sehova, mert ő maga felkészült arra, hogy ilyen esetben mit kell tenni, hogyan kell fejleszteni őt. [...] A másik fő programjuk, hogy megfelelő arányú legyen a tanító, az iskolában. Ezek lennének azok a konkrét lépések, amelyek kivetítő utat jelenthetnek azokból a problémákból, amelyeket a PISA jelzett.” (*A PISA-sokk...*, 2003, 67. o.)

Haa fentiekhez hozzátesszük, hogy a mintakeresés diskurzusa a PISA-teljesítménymérés, azaz az OECD oktatáspolitikát befolyásoló eljárása nyomán alakult ki Finnországról,

akkor kijelenthetjük, hogy a fent bemutatott publikációkban leginkább politikai üzenetek jelennek meg: a finn tanulók által elért, jónak minősített eredmények alapján követendő példának mutatják ben a finn oktatási rendszert.

A magyar nyelvű irodalom azon részét, mely a PISA-eredményeket és az OECD oktatáspolitikai tevékenységét szélesebb összefüggésrendszerbe helyezi, és abban jeleníti meg a finn oktatási rendszert, jelen dolgozatunkban nem mutatjuk be. Sáska Géza három tanulmányára azonban felhívjuk a figyelmet (2003, 2006a, 2006b), mert nézőpontjuk, távolságtartásuk, a nemzetek fölötti szervezetek standardizációs eljárásaival szembeni kritikus szemléletük miatt ellenpontját képezik a fentebb bemutatott hagyománynak.

A mintakeresés diskurzusát megvalósító magyar nyelvű szövegek a hivatkozott irodalom tanúsága szerint angol nyelvű, internetes tájékozódással könnyen elérhető, jobbára szakértői szövegekből való tájékozódás eredményei. Így joggal feltételezhető, hogy ezen idegen nyelvű források (lásd: a mintateremtés diskurzusának szövegei) alapján a PISA-ról való tudásnak csupán egy része jut el a magyar olvasóközönséghez.

A „PISA mint az OECD politikai eszköze” diskurzus

A nemzetközi szintén megjelenő, angol és finn nyelvű tanulmányok következő csoportjába azok a szövegek tartoznak, amelyek oktatáspolitikai tárgyú elemzéseket tartalmaznak. Az ilyen szövegek 2003 óta egyre hangsúlyosabb szerepet kapnak a PISA tanulói teljesítménymérésről szóló nemzetközi szakirodalomban. E tanulmányok szemléletének jellemzője, hogy a politikaelemzés módszereivel vizsgálják a PISA hatásait a (finn vagy egyéb európai) nemzeti oktatáspolitikára, másrészt a PISA-vizsgálatokat tágabb összefüggésrendszerbe helyezik: az OECD oktatáspolitikai tevékenységéhez viszonyítva vizsgálják. Így kialakul egy újabb diskurzus: a PISA mint az OECD politikai eszköze diskurzus.

A tanulmánycsoport írásaira jellemző, hogy a PISA-teljesítménymérések eredményeiből levonható, Finnország számára kedvező következtetéseknek (ezen keresztül az OECD törekvéseinek) és Finnország kapcsolatának tág kerete fedezhető fel. Hokka (2006-tól Niukko) és társainak írásaiban (Hokka, 2003; Rinne, Kallo és Hokka, 2004; Niukko, 2006; Kallo, 2009) egységes gondolatsor bontakozik ki. A kutatók a globalizáció hatásai felől közelítenek az OECD-nek a nemzetek (tagországok) oktatáspolitikáját befolyásoló tevékenységéhez. Ahhoz az ausztrál kutatók által megfogalmazott véleményhez csatlakoznak, amely szerint az OECD a globalizáció elősegítőjeként működő szervezet. (12) Ebben az összefüggésben Hokka hangsúlyozza, hogy Finnország a Szovjetunió összeomlása után a finn gazdasági válságból való kilábalás eszközeként a felsőoktatás fejlesztését és a „tudás társadalmának” létrehozását tűzte ki célul, (13) és az 1990-es évek elejétől nőtt meg az OECD befolyása Finnországra (az ország-jelentések és a tanácsadói tevékenység révén). A szerzők kritizálják a finn döntéshozók túlságosan pozitív, kritika nélküli viszonyulását az OECD szakértői véleményeihez. (14) Sőt, az OECD-hez (vagy bármely más nemzetek feletti szervezethez) való alkalmazkodás veszélyeire is figyelmeztetnek: ez szerintük a legrosszabb esetben a jóléti állam struktúrájának széteséséhez is vezethet, hiszen az egyes országok (nemzetek) érdeke nem feltétlenül azonos minden részletében a nemzetek feletti szervezetek érdekével. (15) A szélesebb értelmezési keret azzal az eredménnyel jár, hogy ezekben a tanulmányokban a PISA-teljesítményméréseknek nem jut főszerep. Niukko (2006) értekezésében mindössze hét oldal (egy alfejezet) jut a PISA finn vonatkozásainak bemutatására, ebből négy oldal a PISA-felmérések előkészületeit mutatja be, Kallo (2009) értekezésében pedig csupán alkalmoszerű említés.

Hasonló értelmezési keretben tárgyalja a PISA teljesítménymérés hatásait és oktatáspolitikai-formáló szerepét Grek (2009), azaz a PISA hatását abban látja, hogy politikaformáló erővé lépett elő Európában. (16) A szerző a 2000-es, a 2003-as és a 2006-os PISA-

teljesítménymérések hatásait vizsgálja Finnország, Németország és az Egyesült Királyság példáján. Finnországban a finn OECD-szakértők erős befolyását állapítja meg a Finnországról alkotott kép kialakításában, ez összefüggésbe hozható a szerző szerint a Finn Oktatási Minisztériumnak az ország oktatási rendszerét népszerűsítő törekvéseivel is. (17)

A finnországi oktatásirányítás és az OECD szoros kapcsolatának bemutatására a legalkalmasabb elemzés Rautalin és Alasuutari tanulmányában (2009) található. Ebben a szerzők a retorikai elemzés és a diskurzuselemzések módszerét alkalmazva mutatnak rá az OECD és a finn kormányzati oktatáspolitikai szoros és dinamikus összefonódására. Jelen dolgozatban e tanulmány legfontosabb állításainak kiemelésére vállalkozunk. A PISA-val összefüggésben megjegyzik, hogy Finnországban kormányzati szinten a PISA-méréseket az oktatáskutatásban elfogadott tudományos teljesítménymérésnek tekintik.

A tanulmánycsoport írásaiból egy újabb értelmezési perspektíva bontakozik ki: eszerint Finnország PISA-eredményei csak részben származnak a finn oktatási rendszer sajátosan finn elemeiből, inkább az OECD-vel való (oktatáspolitikai-oktatásfejlesztési) együttműködés következményei. A fenti állítások (miszerint a PISA-eredményesség hatására az OECD által meghatározott prioritások mintegy rátelepszene a finn oktatásfejlesztés irányvonalaire) szakmai köröktől is kapnak napjainkban támogatottságot.

(18) Hangsúlyozzák továbbá, hogy Finnország és az OECD között több évtizedes a – finn politikai részről néha nem hangoztatott – szoros együttműködés az oktatási fejlesztésekben. Ez a két tényező megeremti az alapját annak, hogy egyrészt a PISA-eredményeket a finn oktatásirányítás saját önálló döntéseinek igazolására használja fel, (19) másrészt erőteljesen befolyásolja a köz- és felsőoktatás jövőbeni fejlesztéseit is. (20)

A tanulmánycsoport írásaiból egy újabb értelmezési perspektíva bontakozik: eszerint Finnország PISA-eredményei csak részben származnak a finn oktatási rendszer sajátosan finn elemeiből, inkább az OECD-vel való (oktatáspolitikai-oktatásfejlesztési) együttműködés következményei. A fenti állítások (miszerint a PISA-eredményesség hatására az OECD által meghatározott prioritások mintegy rátelepszene a finn oktatásfejlesztés irányvonalaire) szakmai köröktől is kapnak napjainkban támogatottságot.

Egy 2009-ben kiadott, elektronikus úton szabadon elérhető kiadvány (Hakulinen és mtsai, 2009) érzékelteti azt a feszültséget, ami, úgy tűnik, a jelenben meghatározza a

finn nyelvről és a finn nemzeti öntudatról való gondolkodást. A kiadvány címének jelentése: *Nyelvpolitikai cselekvési program*, szerzőiről és szerkesztőiről pedig elmondható, hogy mind az akadémiai szféra tagjai. Lényegesnek tartjuk kiemelni, hogy a cselekvési programhoz a Hazai Nyelvek Kutatási Központja (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, KOTUS) is a nevét adta. Dolgozatunk szempontjából a kiadványban megjelent azon vélekedések a fontosak, melyek a PISA-sikerek dacára felvetik a jelenlegi finn anyanyelv-oktatás visszasságait: a finn diákoknak jó ugyan az olvasási képességük, de a középiskolából kikerülő tanulók íráskészsége nagyon gyenge (Hakulinen és mtsai, 2009, 68. o.), és az OECD-országokkal összevetve alacsony a finn anyanyelv- és irodalomórák aránya a középiskolákban. Ellenpontja a kiadvány abból a szempontból is az OECD-prioritások szerinti oktatásfejlesztéseknek, hogy egy bő fejezetben (76–96.) érvel az angol nyelv egyeduralma ellen az idegennyelv-oktatásban.

Összefoglalás

A PISA-teljesítménymérésről való tájékozódást jelentősen megnehezíti, hogy azt sok olyan szöveg veszi körül, amely az adatok elemzését nyújtja, és kevésbé az adatok széles értelmezési keretből való értelmezését. A magyar nyelvű, folyóiratokban publikált szakirodalom eddigi rétegeinek feltérképezése alapján úgy tűnik, hogy a magyar nyelvű összehasonlító neveléstudomány egyelőre adós a finn PISA-eredményekhez kapcsolódó szakirodalom áttekintésével, sőt, tapasztalataink alapján a finn (vagy észak-európai) eredményekhez kapcsolódó kérdésfeltevésekkel is. Napjainkra a nemzetközi szakirodalom általunk feltérképezett részében a PISA-eredményesség vagy -eredménytelenség kérdése oktatáspolitikai értelmezési keretet kapott, és kiszélesedett a nemzeti oktatáspolitikák és a nemzetek feletti szervezetek törekvései közötti viszony vizsgálatára.

Jegyzet

(1) „Aiemmin julkaistuista tuloksista ilmeni, että suomalaiset nuoret olivat ongelmatarakaistaidoltaan PISA2003-tutkimuksen parhaimmista” (Reinikainen, 2007, 341. o.)

(2) „Providing all students with equal access to education and removing obstacles to learning, especially among students from disadvantaged backgrounds, have been leading principles in Nordic education policy” (Linnakylä, Malin és Taube, 2004, 232. o.)

(3) Which factors increase the risk of low literacy achievement?” (Linnakylä, Malin és Taube, 2004, 233. o.) „The main questions addressed in the empirical analyses were as follows: Which background factors are the strongest determinants of low reading literacy performance, as compared and contrasted with average achievement?” (Linnakylä, Malin és Taube, 2004, 237. o.)

(4) Például: „Scientific literacy is the capacity to use scientific knowledge, to identify questions and to draw evidence-based conclusions in order to understand and help make decisions about the natural world and changes made to it through human activity” (Kjærnsli és Lie, 2004, 272. o.)

(5) „On the basis of the findings, pedagogical suggestions will be made with a view to broadening the reading interests and promoting the literacy skills of different groups of readers.” (Leino, Linnakylä és Malin, 2004, 252. o.)

(6) „One way of arousing this group’s interest in technology might be to encourage them to take part in, for example, Netlibris virtual discussions among literacy-oriented students. In Netlibris, each group has a tutor and 10–15 students from 3–4 different schools. Most circles meet 4 to 8 times a year to discuss book selections. They also meet authors and learn more about literature, reading and the use of ICT (see <http://www.netlibris.net/>).” (Leino, Linnakylä és Malin, 2004, 267. o.)

(7) „One way of providing affective and cognitive support to these students less engaged in books and

reading is to choose a subject that interests the student group or a real-world problem and search books and the Internet for information on that particular topic” (Leino, Linnakylä és Malin, 2004, 268. o.)

(8) „These questions are significant in that they contribute to the identification of at-risk students, who are in most need of support and of enrichment of the learning environment as well as of remedial instructional strategies to decrease and prevent the risk.” (Linnakylä, Malin és Taube, 2004, 237. o.)

(9) Arffman, 2007, 352. o., *A nemzetközi olvasásmérési feladatlapok fordításának jövőbeli kihívásai* című rész.

(10) „Today’s key symbols of Finnish technological and educational success are NOKIA and PISA. NOKIA is the world’s leading mobile phone maker, whose logo and slogan (Connecting People) are seen around the world. The OECD’s PISA, which has described the Finnish education system as having a double quality (world-class scores in reading, mathematics, and science for fifteen-year-old students and the most equitable education system in the world).” (Tjeldvoll, 2009, 94. o.)

(11) „The most recent policy documents clearly state the creation of world-class universities in Finland as a national ambition.” (Tjeldvoll, 2009, 94. o.)

(12) „The OECD is seen as ‘a globalising agency’ with a central role in the flow of international education ideas and in the governance of education.” (Rinne, Kallio és Hokka, 2004, 456. o.)

(13) „1990-luvun alun taloudellisen laman keskellä Suomen hallitus ja pitkästä aikaa kokoomuksen johtama opetusministeriö olivat muovaamassa Suomea »tietoyhteiskunnaksi«. Avainasemassa oli väestön tieto- ja taitotason nostaminen ja pyrkimys kaksinkertaistaa korkeakoulutukseen osallistuvien määrä vuosituhannen loppuun mennessä. Koska perinteisen yliopiston opiskelijamäärän lisäämistä ei nähty mielekkääksi, luotiin uudenlainen korkeakoulusektori, jossa oli perinteisistä yliopistoista eroavat opetussi-

sällöt, tutkintorakenne ja hallinto.” (Hokka, 2003, 151. o.)

(14) „Perhaps the most interesting surprise has been that in its own background reports Finland would seem to be an early adopter which is even more eager than the OECD experts to implement large-scale and impressive reforms.” (Rinne, Hokka és Kalló, 2004, 476. o.)

(15) „The drift of emphasis from the national level to supranational organisations may cause a social and education policy struggle, or in the worst case the gradual crumbling of the structures of the welfare society and failures in national judgement.” (Rinne, Kalló és Hokka, 2004, 476. o.)

(16) „The paper examines the role of the OECD in framing and steering education policy at a European and global level and moves on to briefly examine the first recently completed cycle of the PISA assessment (2000–06). (Grek, 2009, 23. o.), sőt: „PISA is the OECD’s platform for policy construction, mediation and diffusion at a national, international and possibly global level” (Grek, 2009, 26. o.)

(17) „...the Finnish ministry of education was soon to attribute the positive results to an education system

that offers both high quality and equality to its students” (Grek, 2009, 28. o.)

(18) „In justifying the argument that PISA is a reliable barometer of the national educational systems, the central government officials’ texts particularly emphasise PISA’s scientific nature. In so doing, it is repeatedly contrasted with many earlier international studies, which are deemed political in nature.” (Rautalin és Alasuutari, 2009, 546. o.)

(19) „OECD PISA Study clearly had the last-mentioned function: to offer Finnish central government officials scientific evidence that the political decisions made so far have been of the right sort.” (Rautalin és Alasuutari, 2009, 551. o.)

(20) „Here again, the international comparative data provided by the PISA programme are used to support the central government officials’ argument, according to which there is no need for more money to be spent on basic education. The fact that, despite internationally low unit costs, Finnish students do very well in learning outcomes compared with other countries, is used as evidence that the Finnish educational system is well-resourced” (Rautalin és Alasuutari, 2009, 550. o.)

Irodalom

Arffman, I. (2007): Kansainvälisten lukukokeiden kääntämiseen liittyviä ongelmia. *Kasvatus*, **38**. 4. sz. 348–353.

Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 9–21.

Báthory Zoltán (2003): Rendszerszintű pedagógiai felmérések. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 3–9.

Benedek Mihály (2005): A „finn csoda” – és ami mögötte van. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 108–113.

Csapó Benő, Csíkos Csaba és Korom Erzsébet (2004): A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. *Iskolakultúra*, **14**. 3. sz. 45–52.

Felvégi Emese (2005): Böngészés huszonhat ország PISA-felméréssel kapcsolatos online anyagai között. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 110–117.

Grek, S. (2009): Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, **24**. 1. sz. 23–37.

Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, A., Koskenniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S. és Nuolijärvi, P. (2009): *Suomen kielen tulevaisuus – Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus (KOTUS), Helsinki.

Hokka, S. (2003): OECD:n maatulkinat suomalaisen koulutuspolitiikan suuntaajina? Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. In: *Kasvatustieteen päivien 2003 – julkaisu*. Helsinki. 145–156.

Kalló, J. (2009): *OECD education policy. A comparative and historical study focusing on the*

thematic reviews of tertiary education. Finnish Educational Research Association (FERA), Jyväskylä.

Kjærnsli, M. és Lie, S. (2004): PISA and Scientific Literacy: similarities and differences between the Nordic countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, **48**. 3. sz. 271–286.

Kupari, P. (2007a): PISA:n kertomaa. *Kasvatus*, **38**. 4. sz. 301–303.

Kupari, P. (2007b): Tuloksia peruskoulunuorten asenteista ja motivaatiosta matematiikkaa kohtaan PISA 2003-tutkimuksista. *Kasvatus*, **38**. 4. sz. 316–328.

Kupari, P., Välijärvi, J., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Brunell, V., Leino, K., Sulkunen, S., Törnroos, J., Malin, A. és Puhakka, E. (2004): *Nuoret osaajat – PISA 2003:n ensituloksia*. Jyväskylä.

Kupari, P. és Välijärvi, J. (2005, szerk.): *Osaaminen kestävällä pohjalla – PISA 2003*. Jyväskylä.

Leino, K., Linnakylä, P. és Malin, A. (2004): Finnish Students’ Multiliteracy Profiles. *Scandinavian Journal of Educational Research*, **48**. 3. sz. 251–270.

Lie, S. és Linnakylä, P. (2004): Nordic PISA 2000 in a Sociocultural Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, **48**. 3. sz. 227–230.

Linnakylä, P. és Malin, A. (2007): Miten tukea heikkoja lukijoita? Lukuharrastuksen sitoutuminen lukutaidon vahvistajana. *Kasvatus*, **38**. 4. sz. 304–315.

Linnakylä, P., Malin, A. és Taube, K. (2004): Factors behind Low Reading Literacy Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, **48**. 3. sz. 231–249.

Linnakylä, P., Sulkunen, S. és Arffman, I. (2004, szerk.): *Tulevaisuuden lukijat – suomalaisnuorten lukuproofiileja – PISA 2000*. Jyväskylä.

Mihály Ildikó (2003): Világraszóló oktatási sikerek – és ami mögöttük van. Finn elemzés a PISA-vizsgálat eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 92–95.

Mihály Ildikó (é. n.): Milyen ma a finn iskolarendszer? *Tudástár*. 2010. 12. 19-i megtekintés, Oktatás-kutató Intézet, <http://ofi.hu/tudastar/iskolarendszer/milyen-ma-fer>

Niukkanen, S. (2006): *Yhteistyötä ilman riskejä?* Turun Yliopisto.

Rautalin, M. és Alasuutari, P. (2009): The uses of the national PISA results by Finnish officials in central government. *Journal of Education Policy*, **24**. 5. sz. 539–556.

Reinikainen, P. (2007): Hyvän ongelmaratkaisutaidon selittäjät Suomessa. *Kasvatus*, **38**. 4. sz. 340–347.

Rinne, R., Kallio, J. és Hokka, S. (2004a): Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response. *European Educational Research Journal*, **3**. 2. sz. 454–482.

Rinne, R., Kallio, J. és Hokka, S. (2004b): Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja suomen vastauksia. *Kasvatus*, **35**. 1. sz. 34–54.

Sáska Géza (2003): Európa képzetek. *Educatio*, 4. sz. 493–509.

Sáska Géza (2006a): Európa oktatásügye, ahogy a Kárpát-medenceből látszik. *Iskolakultúra*, **16**. 1. sz. 3–16.

Sáska Géza (2006b): Az oktatási ideológiák változékonyaságáról – a 19. és a 20. századi liberális oktatáspolitikák. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 36–55.

Simola, H. (2004): Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosiologisia huomautuksia eräaseen suomalaiseen menestystarinaaan. *Kasvatus*, 1. sz. 76–83.

Simola, H. (2005): The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 4. sz. 455–470.

Tjeldvoll, A. (2009): Finnish higher education reforms. Responding to globalization. *European Education*, **40**. 4. sz. 93–107.

Törnroos, J. (2007): Suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden matematiikan osaaminen PISA 2003-tutkimuksessa. *Kasvatus*, **38**. 4. sz. 329–339.

A PISA-sokk – avagy minden negyedik magyar gyerek nem tanul meg olvasni. (2003) *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 58–71.

Väljärvi, J. (2007): Suomalainen koulu oppimisen ympäristönä. *Kasvatus*, **38**. 4. sz. 354–463.

Väljärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Malin, A. és Puhakka, Eija (2001): *Suomen tulevaisuuden osaajat – PISA 2000*. Jyväskylä.

Väljärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., és Arffman, I. (2002): *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it 1. PISA 2000*. Jyväskylä.

Väljärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. és Arffman, I. (2007): *The Finnish success in PISA and some reasons behind it 2. – PISA 2003*. Jyväskylä.

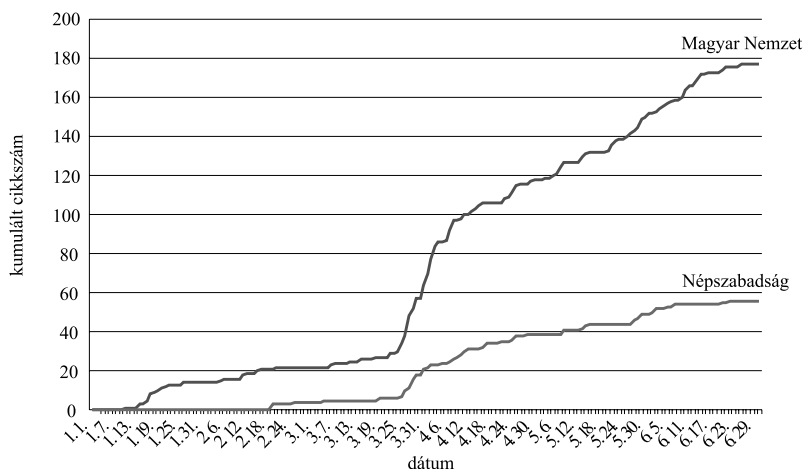
TÁRKI, ELTE Szociológiai Doktori Iskola –
ELTE, Társadalomtudományi Kar

Bántalmazás a középiskolában

Az iskolában éppen úgy fellelhető az agresszió, mint az iskolát ölelő világban, közügygé Magyarországon mégis 2008 márciusa végén vált, amikor egy VIII. kerületi gimnáziumban egy diák megalázta, megsegyenítette öreg fizikatanárát. Noha korábban is megjelentek hasonló tartalmú hírek – egy Mauglinak nevezett romániai cigány ebadta tettei vagy egy végzetes diákverekedés –, csak ez az eset fordította a figyelmet az iskolai erőszak ügyére, és vált a napilapok gyakori, de különféle képpen értelmezett témájává. (1)

Az iskolai erőszak a sajtóban

A társadalom nagyobbik részét megrázó eset bulvárhírnek indult, de a média végül a nagypolitikát is cselekvésre készítette. Már lassan két éve folyamatosan és egymást gerjesztve szólnak a hírek az iskolákban uralkodó fizikai erőszakról.



1. ábra. Iskolai agresszióval kapcsolatos cikkek számának növekedése: a Népszabadság és a Magyar Nemzet együttes cikkszama 2008. január 1. és 2009. november 1. között (kumulált adatok) (Lőrincz, 2010, 27. o.)

A hírek többsége a fizikai agresszió elkövető eseteit találta, s az iskola, benne a pedagógusok kiszolgáltatott helyzetét mutatta be, ami tovább erősítette az általában bekövetkező iskolai agressziós események gyakoriságát és súlyát mérsékeltlen szem előtt tartó félelmeket. Hogy a tanárok fejében élő kép kialakításában milyen és mekkora szerepet játszott lapok egyike, másika, és ezt milyen pártpolitikai célok szolgálatában tették, megismerhető Lőrincz Dalma (2010) tanulmányából.

Adalék a pedagógusok pszichológiájához: annak ellenére, hogy noha 2009-ben a pedagógusok véleménye szerint nekik alig „kell foglalkozniuk” az őket valójában érő fizikai agresszióval, mégis a problémát tízszer olyan súlyosnak tartják, mint amekkora az elő-

fordulásának esélye (*Paksi*, 2009, 36. o.). (2) Attól félnek, ami nincs. Ez az a társadalmi tény, amelyre egyfelől az akkori vezető ellenzéki párt politikáját építette, másfelől pedig számos intézkedésre sarkallta az akkori minisztérium akkori vezetőit. Végeredményképpen az iskolai erőszak témája széles társadalmi üggyé vált, amely alapján az Oktatási Jogok Biztosa a diákok, a pedagógusok szempontjait egyaránt tekintetbe vevő, kiegyenlített vizsgálatba kezdett.

A vizsgálat szervezése és az agresszió típusai

A minta és a módszer

Vizsgálatunkba két különböző korosztályt vontunk be, hogy láthassunk a pszichológiai fejlődés és a társadalmi beilleszkedés egymással összefüggő folyamatait. Ezért esett a választásunk a 11. és a 7. évfolyamra. A kutatás során 186 középiskolában töltöttünk ki kérdőívet egy-egy véletlenszerűen kiválasztott 11. évfolyamos osztállyal, valamint az osztályt tanító tanárokkal. Az iskolák régió és képzési típus szerint jól reprezentálják az országos arányokat. A diákok mintáját az iskola méretének megfelelően utólag súlyoztuk. Összességében 4375 diákról áll rendelkezésre adatunk. A kérdőívből nyert adatok mellett 36 interjút készítettünk véletlenszerűen kiválasztott tanulókkal.

A pedagógusok mintáját utólag súlyoztuk az iskola mérete, valamint régióként a megfelelő képzési formában tanító tanárok aránya alapján. Minthogy a megkeresett tanárok egy része nem töltötte ki a kérdőívünket, ezért fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a 980 fős pedagógus minta nem tökéletesen jeleníti meg a magyar pedagógusokat.

A középiskolák mellett 25, a budapesti iskolákat képzési forma szerint jól reprezentáló intézményben két-két hetedik évfolyamos osztályban töltöttük ki a kérdőívet. A mintát ebben az esetben is utólag súlyoztuk az iskola méretének megfelelően. A hetedik évfolyamosok esetében összességében 923 főről áll rendelkezésre adatunk.

Az agresszió fogalma és fő típusai

Az agresszió pszichológiai ihletésű fogalmának számos értelmezése alapján (*Mihály*, 2000; *Buda, Kőszeghy és Szirmai*, 2008) magyarázva az iskolai agresszió jelenségét kutatásunkban agresszív viselkedésnek tekintjük azt a szándékolt – tehát nem véletlenszerűen bekövetkezett – cselekvést, amely valamilyen fizikai, anyagi vagy lelki károkozással, sérüléssel jár. Ezek szerint az agresszió célpontja az egyén teste, tulajdona vagy pszichikai épsége ellen irányul. Az agresszív viselkedés szándékos, de nem feltétlenül a károkozás a célja. (A tárgyakra irányuló agresszió az iskola felszerelése, épülete elleni erőszak is.)

Vizsgálatunkban – Buda és munkatársai (2008) felosztását követve – alapvetően verbális és nem verbális agressziót különböztettünk meg, amit a diákok egymás között és tanárok-diákok egymással szemben is elkövethetnek. Az agresszió két fő típusát az *1. táblázat* szerint értelmeztük.

Ezen a ponton kell szót ejteni az iskolai agresszió, az iskolai fegyelemsértés és a bűn közötti különbségről. Az iskolai fegyelem megsértése az iskolai normák kétségtelen megszegését jelenti. A diákok megsérthetik az iskola értékrendjét például öltözködéssel, óra alatti zajongással, a szünetbeli dohányzással, rohangálással, folyosói labdázással és hasonlókkal. Ugyanez történik, ha a tanárral feleselnek, ha szembeszegülnek vele, netán hangoskodással zavarják a tanórát. Még akkor is fegyelemsértésről van szó, ha a magatartásukkal olykor kikezdi a tanári tekintélyt, meggátolják a tanáraikat munkájuk végzésében, vagy ha az iskola értékrendjét tudatosan kezdik ki. Mindezekkel szemben sok pedagógus tehetetlennek, és éppen ezért a diákok áldozatának érzi magát. Ezek a diák-

1. táblázat. Az agresszió fő típusai

Forma	Példák
Nem verbális*	Koki, barack, ütés, pofon, rúgás; rángatás, lökés, lökdösés; személy valamilyen tárggyal történő megdobása, megütése; verekedés; lopás; rongálás; kirekesztés, kiközösítés.
Verbális	Ingerült beszéd; kiabálás, ordítás; káromkodás; megjegyzések, gúnyolás, csúfolás, megalázás; megszégyenítés; „kiborítás”

*A nem verbális agresszió fogalmába tartoznak azok cselekmények, amelyekben teljes egészében, vagy meghatározó hányadában a nem verbális erőszak a meghatározó, a verbalitás kísérő jelensége. Ezért soroljuk ide a kirekesztés, kiközösítés eseteit, amelyet más fogalomrendszerben szociális agresszióknak tekintenek (lásd például: Aszmann, 2003).

cselekedetek többnyire nem járnak fizikai, lelki vagy anyagi károkozással, mert ha igen, akkor az már nem fegyelemsértés, hanem agresszió. Tehát: minden agresszió és fegyelemsértés normaszegés, azonban nem minden fegyelemsértés agresszió – de csak a kérdett tanár szemszögéből. Ebből fakadóan a tanári érzékenységi küszöb magassága dönti el, hogy személyében hol húzódik meg a fegyelemsértés és az agresszió határa. Ebből viszonyt az következik, hogy a pedagógus társadalomban – esetünkben: a tantes-tületekben – élő agresszió-érzékelési küszöb magassága alapvetően befolyásolja a különböző iskolákban eltérő agresszió mértékét vagy éppen hiányát. Tehát ugyanaz a dolog egyszerre lehet agresszió és fegyelemsértés.

Jóllehet a hétköznapi szóhasználatban – ekképpen az iskolákban is – a bűn fogalmát szélesen értelmezik – az iskolai szabályok sorozatos megsértésétől a rablásig –, mi ezt a fogalmat (polgár)jogi értelemben használjuk, tudva, hogy van olyan agresszió, amelyet törvény büntetni rendel (például nyolc napon túl gyógyuló testi sértés), de van olyan is, amelyiket nem (kiabálás). Minden bűn, agresszió és fegyelemsértés megszegi az iskolai szabályokat, de nem mindegyik agresszió bűn, és nem minden fegyelemsértés agresszió.

A hétköznapiokban használt fogalmak kuszasága árulkodó: arra utal, hogy az iskoláról kialakított kép, a pedagógusok saját helyzetükről, védtelenségükről alkotott képe és a ténylegesen bekövetkezett események nem feltétlenül esik egybe.

A vizsgálat fontosabb megállapításai

Az agresszió mértéke

A vizsgálatban részt vevő 11. évfolyamon dolgozó tanárok 1,9 százaléka állította, hogy az iskola valamelyik diákja fizikai erőszakot gyakorolt volna ellene; ugyanerről a diákok 3,8 százaléka tett említést. A fentiek alapján tehát a tanárokat 1,9 százalékos és 3,8 százalékos közötti arányban érthette tanítványaiktól bármiféle fizikai erőszak.

A pedagógusok mindössze fél százaléka említette meg, hogy szülő vagy a diák más hozzátartozója rángatta vagy meglökte volna. A szülőkkel szemben használt indulatos beszédet a tanárok 5,4 százaléka jelezte, és ötödük állítása szerint előfordult, hogy egy szülő indulatosan szólt hozzá a tanév során.

A diákok 10,2 százaléka állította, hogy tanáráról fizikai agressziót szenvedett el (tehát nem a tanárok 10,2 százalékától!), ugyanakkor a válaszoló tanárok 2,6 százaléka mondta, hogy tanítványával szemben fizikai agressziót követett el. Minthogy a megkérdezett osztályban tanító tanárokat kerestük kérdésünkkel, akik viszont az iskola egészére vonatkozó magatartásokról adtak választ, csak annyit állíthatunk: a tanárok 2,6 százalékánál kevesebben biztosan nem élnek a fizikai agresszió eszközével az iskolában, ezért nevezzük ezt alsó becslésnek. A becslés még azon a feltételezésen is alapszik, hogy a vizsgálatban részt vevő tanárok magatartása egy-egy iskolán belül legfeljebb az évfolyamok között különböző, az azonos évfolyamon, az azonos életkorúak körében nem.

Ne feledjünk, hogy ebben a modellben – elvileg – elképzelhető, hogy a válaszoló tanárok 2,6 százaléka akár a diákok 100 százalékával szemben követ el fizikai agressziót. (Valójában, mint már említettük, a diákok 10,2 százaléka említett, hogy ilyenben volt része.) Tehát, ha a diákokkal szemben minden esetben más és más tanár lett volna agresszív fizikai értelemben, akkor ezt a szélső és nem valószínű esetet tekinthetjük felső becslésnek. Ennek alapján állítjuk, hogy a diákokat tanáraiktól érő fizikai agresszió mértéke valahol a 2,6 és a 10,2 százalék között van.

Fentebb említettük, hogy a tanárokat tanítványaik felől érő fizikai erőszak felső becslése 3,8, a tanulók esetében pedig a felső becslés értéke 10,2 százalék. Annyi biztonsággal állítható, hogy a diákokat tanáraiktól érő fizikai erőszak ügyét nagyobb homály fedi, mint a fordított esetben, s erre alapozva csupán sejteni lehet, hogy a diákokat nagyobb mértékű agresszió éri tanáraiktól, mint fordítva.

A tanárok és diákok közötti kiabálás-káromkodás előfordulásáról az iskolai élet mindkét szereplője a leggyakrabban tett említést (a tanárok 31,2 százaléka, a diákok 38,3 százaléka volt részese ilyen helyzetnek, tehát az iskola szereplőinek harmada körül.) Ez tehát a leggyakoribb agressziófajta az iskolában. Mindkét fél áldozatnak látja magát, de különböző mértékben. A pedagógusok szerint 7,8 százalékponttal nagyobb mértékben kiabáltak, káromkodtak volna velük tanítványaik, mint ahogy a diákok látták. Ellenkező esetben nagyobb a különbség a felső és az alsó becslés között. A diákok és a pedagógusok között 16,7 százalékpontnyi, az előbbinek a több mint kétszeresénél nagyobb a különbség. Vélhetőleg vagy a vizsgálatban részt nem vevő tanárok kiabálnak gyakrabban, mint a válaszadók, vagy pedig a válaszadó pedagógusok gyakrabban kiabálnak tanítványaikkal.

2. táblázat. Az elkövető és elszennvedők aránya a tanár-diák agresszió esetében a diákok szerint (%)

<i>Agresszió</i>	<i>Elkövető a diák a tanárral szemben</i>	<i>Elszenvedő a diák</i>	<i>Az érintett diákok aránya</i>
Kiabálás, káromkodás	15,3	34,1	38,3
Megszégyenítés	9,0	29,8	33,5
Fizikai agresszió	3,8	10,2	11,4

3. táblázat. Az elkövetők és elszennvedők aránya a tanár-diák agresszió esetében a tanárok szerint (%)

<i>Agresszió</i>	<i>Elkövető a tanár a diákkal szemben</i>	<i>Elszenvedő a tanár</i>	<i>Az érintett tanárok aránya</i>
Kiabálás, káromkodás	17,4	23,2	31,2
Megszégyenítés	16,5	12,0	24,0
Fizikai agresszió	2,6	1,9	3,7

A megszégyenítés eszközével a pedagógusok önnön véleményük szerint inkább élnek, mint tanítványaik velük szemben. A diák elkövetők és a tanári vélemények között alig van különbség (3 százalékpont). Mindemellett a tanárok a tanítványaikhoz képet majd kétszer olyan gyakran élnek ezzel az eszközzel. A megszégyenítés a tanári és a nem diák agresszió jellegzetessége, a melyet a két álláspont jelentős különbsége (17,8 százalékpont)

mutat. A megszegyenítést ezért tartjuk jellegzetesen a pedagógus szerepéhez kapcsolódó magatartásnak, amelyet a diákok 29,8 százaléka és a tanárok 12 százaléka említett. Az előbbi felső, az utóbbi alsó becslés.

Az iskolai tekintélyrend és hierarchia szabályozza az agresszió mértékét: a diákok egymás között jóval agresszívebbek, mint tanáraikkal. Az egymás közötti leggyakoribb agressziós tett a kiabálás-káromkodás, melyben bő kétharmaduk (69,1 százalék) részt vett. Megszegyenítésben majdnem minden második diák részt vett vagy részese volt, harmaduk volt kiközösítés résztvevője (32,6 százalék) – ez utóbbit a dolog természetéből adódóan többen követték, mint szenvedték el.

4. táblázat. Az elkövetők és elszenvedők aránya a diákok egymás közötti agressziója esetében

	<i>Elkövető</i>	<i>Elszenvedő</i>	<i>Az érintettek aránya</i>
Kiabálás, káromkodás	59,9%	56,6%	69,1%
Megszegyenítés	33,1%	31,9%	47,5%
Kiközösítés	25,5%	12,7%	32,6%
Rángatás, lökés	18,2%	17,7%	26,6%
Ütés, rúgás	18,2%	11,8%	18,5%
Dobás	10,6%	12,8%	16,8%
Verés	7,8%	3,5%	9,5%
Lopás	3,5%	21,4%	22,8%
Rablás	1,9%	3,5%	4,3%
Rongálás	12,8%	–	–

Ami a fizikai agresszió további elemeit illeti, gyakoribb a kisebb és ritkább a nagyobb súlyú fizikai agresszió: a diákok 26,6 százaléka vett részt rángatásban, lökdösődésben. Ütést, rúgást 18,2 százalékuk adott és 11,8 százalék kapott. A tanulók 10,6 százaléka dobott diaktársára valamilyen tárgyat.

A dobás, a lopás és a rablás kivételével mindegyik esetben inkább az agresszió elkövetéséről, semmint az elszenvedéséről számoltak be a diákok. Véltetően értékrendi különbségekkel találkozunk: az agresszió elszenvedésének elismerése csak a legdurvább esetekben fogadható el, más esetekben a kezdeményező, az aktív szerep a legitim., persze az is lehet, hogy sok elkövetőknek közös az áldozata. Mindkét feltevés igazolandó.

A képzés típusa és az agresszió

A iskolai agresszió összetevőiben-fajtáiban nincs jelentős különbség a vizsgálatban részt vevő osztályok képzési típusai között, a mértékében azonban igen: a gimnáziumokban többnyire alacsonyabb a diákok egymás közötti agressziója, és a szakiskolákban a legmagasabb. Azaz nem mutatható ki képzési típusra jellemző agressziós profil.

5. táblázat. Diákok között elkövetett és elszenvedett agresszió mértéke képzési típusonként (%)

	<i>Gimnázium</i>		<i>Szakközépiskola</i>		<i>Szakiskola</i>	
	<i>Elkövető</i>	<i>Elszenvedő</i>	<i>Elkövető</i>	<i>Elszenvedő</i>	<i>Elkövető</i>	<i>Elszenvedő</i>
Kiabálás, káromkodás	55,1	54,5	64,2	60,2	58,8	53,5
Megszegyenítés	27,9	32,5	36,5	33,4	33,9	28,8
Kiközösítés	21,9	11,6	26,1	11,8	29,1	15,3
Rángatás, lökés	11,2	12,5	20,9	20,0	22,2	20,4
Ütés, rúgás	7,9	7,8	15,7	13,0	18,5	14,7
Verés	3,2	1,5	7,9	2,9	13,2	6,7
Dobás	8,0	11,1	11,6	13,5	11,9	13,8
Lopás	2,4	19,1	3,4	19,6	5,2	26,8
Rongálás	12,9	–	13,7	–	11,1	–
Rablás	1,2	2,3	1,6	2,7	3,3	6,4

A gimnáziumokban az átlaghoz képest kevésbé, a szakiskolákban pedig nagyobb mértékben vannak agresszív diákok és tanárok. A középiskolákban a diákok iskolai agressziója képzési típusonként más mértékű, egyfajta agressziós lépcsőt alkot, és ugyanezt a rajzolatot követi, még ha elmosódottabban is, a pedagógusok magatartása is. (3)

A szakközépiskolák jellegzetessége, hogy a diákok egymás közötti verbális agressziója itt a legmagasabb.

A szakiskolák egyedi vonása, hogy csak itt mutatható ki, hogy a diákok szülei verbális agressziót követnek el pedagógusokkal szemben. Az országos átlagnál nagyobb mértékben a szakiskolákban fordul elő a legtöbb fajta agresszió.

Erőszakos személyiségvonás és az iskolai erőszak

Azt nem tudjuk, hogy a személyiség formálásában mekkora szerepet játszik a család, az iskola, mondjuk így: a társadalom, és mekkorát az örökletes, biológiai adottságok, azt viszont igen, hogy a valamennyi hatás eredőjét mutató Buss-Perry agressziótesztel (Buss és Durkee, 1957; Buss és Perry, 1992; Bryant és Smith, 2001) mért agresszív személyiségvonás alacsonyabb a gimnáziumokban és magasabb a szakiskolákban. Korábban is láttuk, hogy a különböző képzési formákban különböző kultúrák körvonalazódnak, ezért sem meglepő, hogy a diákok és a tanáraik hasonló agressziós személyiségjegyeket hordoznak az egyes képzési típusokban. A gimnáziumi diákok és tanáraik az országos átlaghoz képest egyaránt a legkevésbé agresszívek. A szakiskolákban találtuk a diákok és a pedagógusok között is a leginkább agresszív személyiségvonásokkal leírható személyeket. (Indexbe sűrítettük a személyiségvonás feltárására vonatkozó kérdésekre adott válaszok gyakoriságát, súlyosságát. A főkomponensek átlaga 0, szórásuk 1, pozitív értékük azt jelenti, hogy az illető az átlagosnál magasabb agressziós vonással rendelkezik, míg a negatív azt, hogy az átlagnál alacsonyabbal.)

6. táblázat. Személyiségvonás-agresszió (a Buss-Perry kérdőív alapján)

	<i>Gimnázium</i>	<i>Szakközépiskola</i>	<i>Szakiskola</i>	<i>Összesen</i>
Diákok	26,2	27,1	28,9	27,4
Tanárok	21,1	21,8	22,4	21,7

Az iskolai szelekció, a személyiségvonás és az agresszió

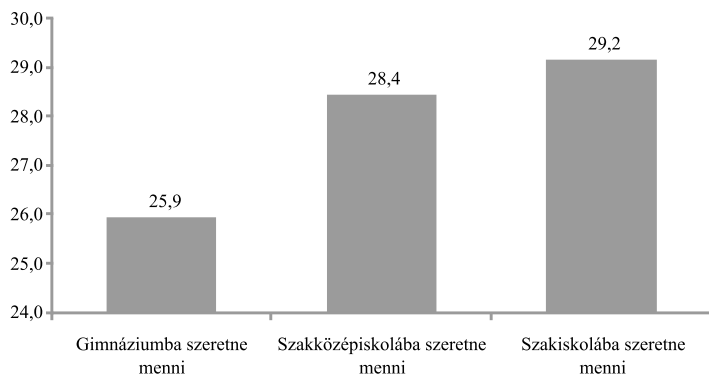
Az iskolarendszer szelekciónak e személyiségvonás is eleme: a középiskolákban a tanárok és a diákok mindegyik képzési típusban egymáshoz közelálló agressziós személyiségjegyeket hordoznak.

Hasonló kép fogad a budapesti hetedik osztályos tanulók esetében is. Szoros kapcsolat mutatkozik a továbbtanulás szándéka és a tanuló agresszív személyiségvonása között (1. ábra).

Már a 7. osztályosok személyiségjegyeinek különbözősége és a továbbtanulás tervezett iránya között is kapcsolat van. Azt azonban nem tudjuk, hogy a személyiségjegyek miképpen formálódtak ki.

Azt viszont ki tudtuk mutatni, hogy az otthonról hozott, vagy kortárs csoportokban létrejött, netán az alacsonyabb képzési szinteken kialakult agresszió kapcsolódik egyéb, a pályaválasztást befolyásoló elemekkel. Számos vizsgálatból tudható, hogy a tanuló rossz tanulmányi eredménye és az iskolai értrendet megsértő, és ezért rossz magatartása között erős kapcsolat van. Mindkettőt pedig a pedagógus percepciója és értékrendje befolyásolja (Rajnai, 2003; Sáska, 1991).

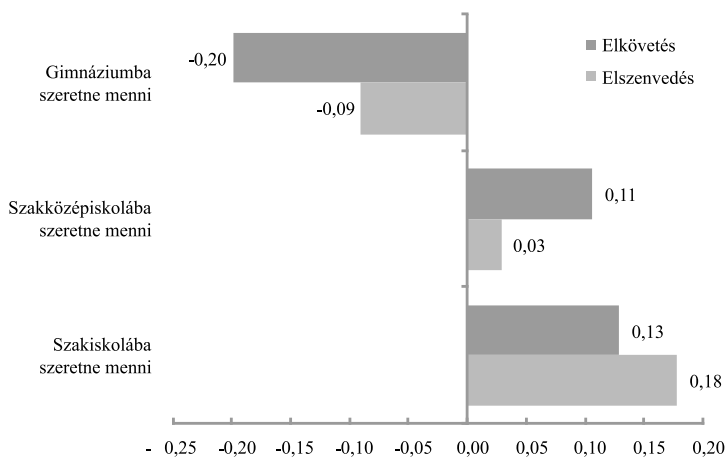
A budapesti 7. osztályos diákok körében végzett felmérésünk azt mutatja, hogy a 12–13 évesek közül az általános iskolában az agresszív gyerekek a szakiskolák felé tájé-



1. ábra. Az átlagos Buss-Perry agresszióteszt-pontszám a továbbtanulási szándék szerint

kozódnak, az agressziót kerülők pedig a gimnáziumok felé tekintenek. Itt sem beszélünk oksági kapcsolatokról, csak együtt járásról.

Indexbe sűrítettük az agresszió elkövetésének és áldozattá válásának gyakoriságát, súlyosságát. A főkomponensek átlaga 0, szórásuk 1, pozitív értékük azt jelenti, hogy az illető az átlagosnál gyakoribb elkövetője/áldozata agresszív cselekedeteknek, míg negatív értéke azt mutatja, hogy a kérdezett az átlagosnál kevésbé elkövetője/áldozata a vizsgált agressziófajtáknak (2. ábra).



2. ábra. A diákok egymás közötti agressziójának mértéke a továbbtanulási szándék szerint

Hasonló kép fogad a tanár-diák agresszió esetében is. A gimnáziumot választók az elkövetési és az elszenvedési indexen átlag alatti pontszámmal jellemezhetők, míg a szakiskolát bejelölők érték el a legmagasabb elkövetési pontszámot, valamint a szakközépiskolát választókhoz hasonlóan átlag feletti az elszenvedési pontszámuk is.

A vizsgált adatok alapján feltételezhetjük, hogy a közismert gazdasági, szociális réteghelyzet, a tanulmányi sikeresség mellett a továbbtanulási irány megválasztásában a tanulók agresszív magatartása is közrejátszik.

Másképpen: a gimnáziumokban dolgozó tanárokhoz képest a szakiskolák és a szakközépiskolák pedagógusainak eleve agresszívebb diákok oktatásával és nevelésével kell megbirkózniuk, és ez a tény már az általános iskola hetedik osztályában eldől.

Az agresszió a férfi és a nő diákok és tanárok között

A diákok közül mindegyik képzési formában a fiúk agresszívebbek, mint a lányok, azonban ez a különbség nem olyan mértékű, hogy a gimnáziumi, szakközépiskolai vagy szakiskolai agressziós szinten túlnyúlna. Az elkövetett és elszenvedett agresszió iránya azonos: a kevésbé agresszív lányok ritkábban válnak az agresszió áldozatává. Az egyetlen, inkább lányokra jellemző agresszióforma a kiközösítés.

7. táblázat. A diákok közötti verbális és nem-verbális agresszió összevont mértéke az osztály képzési formáján belül nemek szerint

	<i>A diák neve</i>	<i>Elkövetett verbális és fizikai agresszió a diákok között</i>	<i>Elszenvedett verbális és fizikai agresszió a diákok között</i>
Gimnázium	Férfi	+	+
	Nő	--	--
Szakközépiskola	Férfi	++	+
	Nő	--	-
Szakiskola	Férfi	++	++
	Nő	-	-

A táblázat adatait lásd a mellékletben. Jelmagyarázat: ++ az átlagosnál magasabb, + az átlagosnál némileg magasabb, 0 nem különbözik az országos átlagtól, - az átlagosnál némileg alacsonyabb, -- az átlagosnál alacsonyabb

Az adatok pontosabb értelmezése miatt említjük meg a közismert tényeket: a gimnazista diákok között az átlagosnál magasabb a lányok, a szakiskolákban a fiúk aránya, a szakközépiskolákban a nemek aránya nem különbözik jelentősen az országos átlagtól.

A pedagógusok esetében hasonló a helyzet: a gimnáziumokban az átlagosnál magasabb arányban dolgoznak tanárnők, a szakközépiskolákban az országos átlagnak megfelelő arányban van jelen a két nem, a szakiskolák pedagógusai között az átlagosnál magasabb a férfiak aránya.

A férfi tanárok országos átlagban némileg nagyobb mértékű agressziót követnek el tanítványaikkal szemben, mint a tanárnők, az agresszió elszenvedésében nincs közöttük különbség.

A tanárokkal szemben elkövetett és tőlük elszenvedett agresszió különösképpen a szakiskolásokat jellemzi. Ez az élethelyzet a gimnazista lányoktól áll a legtávolabb. Figyelemre méltó, hogy a szakközépiskolás fiúk az országos átlagnál némileg több agresszióban részesülnek tanáraiktól.

8. táblázat. A tanár és diák közötti verbális és nem-verbális agresszió összevont mértéke az osztály képzési formáján belül nemek szerint a diákok véleménye alapján

	<i>A diák neve</i>	<i>A tanárokkal szemben elkövetett valamennyi verbális és fizikai agresszió</i>	<i>A tanároktól elszenvedett valamennyi verbális és fizikai agresszió</i>
Gimnázium	Férfi	0	0
	Nő	--	--
Szakközépiskola	Férfi	0	+
	Nő	0	0
Szakiskola	Férfi	++	++
	Nő	0	-

A táblázat adatait lásd a mellékletben. Jelmagyarázat: ++ az átlagosnál magasabb, + az átlagosnál némileg magasabb, 0 nem különbözik az országos átlagtól, - az átlagosnál némileg alacsonyabb, -- az átlagosnál alacsonyabb. Hasonló mintázat nem rajzolódik ki a tanárok között.

Társadalmi helyzet és az erőszak a diákok és a pedagógusok között

Összességében nincs kapcsolat az anya iskolai végzettségével mért társadalmi helyzet és a diákok egymás, illetve a tanárok és diákok közötti agresszió mértéke között.

Nem agresszív a legfeljebb 8 általánost végzett anyák gyermekei közül a kevés (10 százalék) gimnáziumba járó diák. Az iskolázottsági skála másik feléből (felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekei) származók többsége gimnazista, ők sem agresszívek. Nagyobb mértékű agresszivitást mutatnak azonban a szakiskolába járó érettségizett és felsőfokú végzettségű anyák gyermekei (17,1 százalék). Ez a csoport a legagresszívebb diákokból tevődik össze.

9. táblázat. Diákok egymás közötti elkövetett agressziójának mértéke az anya legmagasabb iskolai végzettsége szerint, képzési típusonként

Anyai iskolai végzettsége	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola
Legfeljebb általános iskola	--	+	0
Szaktanár	--	0	+
Érettségi	--	+	++
Egyetem vagy főiskola	-	0	++

A táblázat adatait lásd a mellékletben. Jelmagyarázat: ++ az átlagosnál magasabb, + az átlagosnál némileg magasabb, 0 nem különbözik az országos átlagtól, - az átlagosnál némileg alacsonyabb, -- az átlagosnál alacsonyabb

A pedagógusok által elkövetett és a diákoktól elszenvedett agresszió foka nem függ sem a pedagógusok nemétől, sem egyetemi vagy főiskolai végzettségétől, de még szüleinek iskolai végzettségétől sem. Egyedül a szakmai tapasztalat és az ezzel együtt járó tekintély és rutin óvja meg a tanárokat a tanítványaik agressziójától. A diákokkal szemben elkövetett verbális és fizikai agresszió azonban a pályakezdőknél és a pályájuk végén járóknál közel azonos mértékben fordul elő. Tehát a pályán megszerzett tapasztalattól függetlenül élnek a verbális és nem verbális agressziós eszközökkel a tanárok, de tanítványaikkal szemben a rutinjuk védi meg őket.

10. táblázat. Tanár és diákok közötti összevont verbális és nem-verbális agresszió a tanárok tapasztalatának mértéke szerint

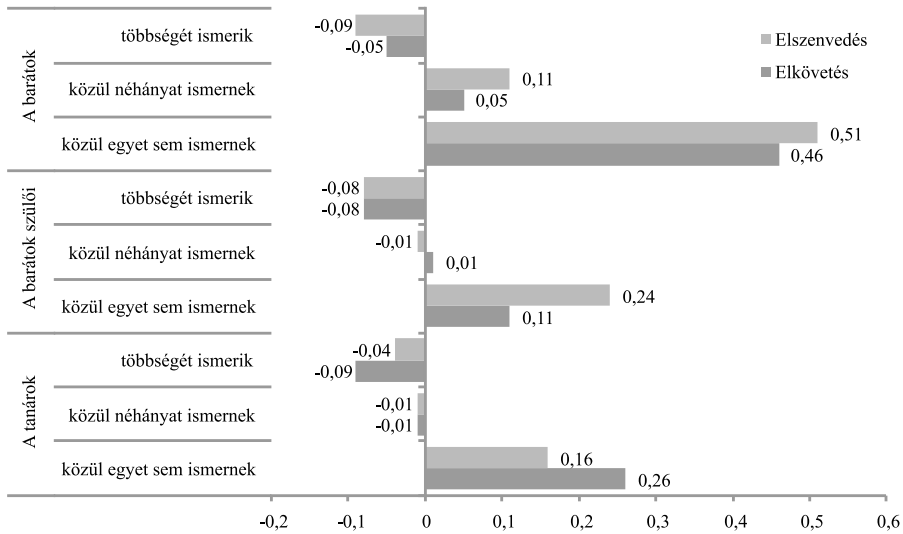
A tanári pályán eltöltött évek száma	A diákoktól elszenvedett agresszió
0–9 év	+
10–16 év	+
17–25 év	0
25 év felett	-

A táblázat adatait lásd a mellékletben. Jelmagyarázat: + Az átlagosnál némileg magasabb, 0 Nem különbözik az országos átlagtól, - Az átlagosnál némileg alacsonyabb

Tanárok, diákok családi háttere, társas kapcsolataik

A leginkább agresszívek azok a diákok, akiknek szülei közömbösek a gyermekük barátai, a barátok szülei vagy éppen tanárai iránt. Azokban a családokban élő diákok a legkevésbé agresszívek, akiknek a szülei követik gyermekeik társas kapcsolatait, ismerik a tanáraikat. Emellett az erőszakos barátok és a családi konfliktuskezelési kultúra erőszakossága is jelentősen összefügg az iskolai agresszió elkövetésével és elszenvedésével.

A társas kapcsolatok típusa és az osztály képzési formája között is szoros a kapcsolat, de nem oksági viszony áll fenn. A 3. ábrán bemutatott „családi kontroll” a gimnazista diákok családjai körében a leggyakoribb és a szakiskolások családjában a leggyengébb. A gimnazisták és a szakközépiskolások elmondásuk szerint nem látták a szüleiket vere-



3. ábra. A szülők gyerekük társas környezete iránti figyelme és a diákok közötti iskolai agresszió közti kapcsolat

kedni, a szakiskolások az átlagnál jóval magasabb arányban nyilatkozták, hogy előfordult a családban ilyen eset. Erőszakos barátjuk elsősorban a szakiskolásoknak van, az átlaghoz képest kevés van a gimnazistáknak.

11. táblázat. A társas kapcsolatok alakulása iskolatípusonként

	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola
Családi kontroll	++	0	--
Szülők közti verekedés	-	-	++
Erőszakos barátok	--	+	++

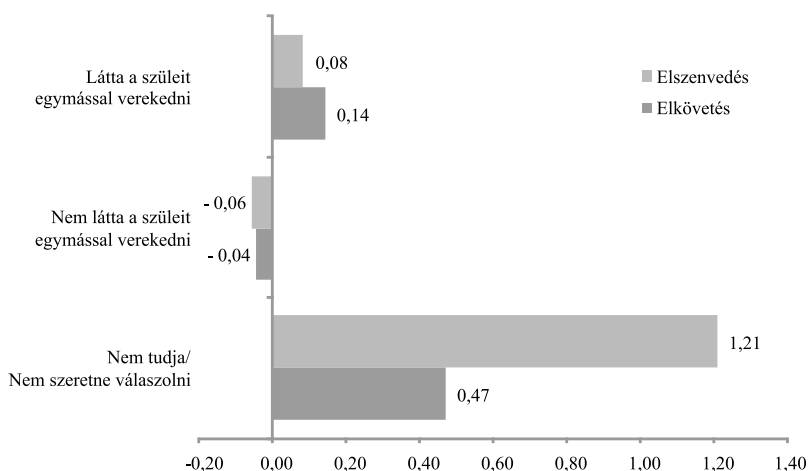
A táblázat adatait lásd a mellékletben. Jelmagyarázat: ++ az átlagosnál magasabb, + az átlagosnál némileg magasabb, 0 nem különbözik az országos átlagtól, - az átlagosnál némileg alacsonyabb, -- az átlagosnál alacsonyabb

A tanárok jelenlegi magatartása és a gyermekkori családi traumájuk között is van kapcsolat. A verekedő szüleikről szót ejtő pedagógusoknak (9 százalék) az átlagnál magasabb az agressziós indexe. A tanulókhoz képest azonban lényeges eltérés, hogy többen tagadták meg a választ e kérdésre, amely mögött a gyermekkori családjukról alkotott kép (azaz: a magánszféra) határozottabb védelmét sejtjük. Feltételezésünket alátámasztja, hogy az agressziós skálán a válaszmegtagadók érték el a legnagyobb pontszámot (4. ábra).

Az iskolai légkör és a tanári és a diák erőszak

Az iskolai légkör minősége és az agresszió szintje között is szoros kapcsolat van (az adatokat lásd a mellékletben) Minél több tanárt látnak igazságosnak a diákok, annál kisebb az esélyük, hogy agressziós eseménybe kerüljenek. Az agresszió elszenvedésének, illetve elkövetésének az esélye azok között a diákok között is alacsony, akik együtt tudnak működni osztálytársaikkal.

A tanítványok szempontjaira figyelemmel lévő tanárok az átlaghoz képest a legkevésbé agresszívek tanítványaikkal szemben, és fordítva: vizsgálatunk is igazolta azt a kézenfekvő tény, hogy a tanítás színvonalával elégedett diákok jönnek ki legjobban a tanáraikkal.



4. ábra. A tanárok és diákok közötti iskolai agresszió és a szülők verekedése közti kapcsolat a tanárok választai alapján

A tanárok számára is lényeges az iskolai légkör minősége. Véleményük szerint a jó képességű diákok, a kollégák tanítási színvonalával való elégedettség, az, hogy szavuk van az iskolai döntésekben, a tanítványokkal és a kollégákkal való jó kapcsolat együtt jár az alacsony szintű elkövetett vagy elszenvedett agresszióval, és fordítva: mindezek hiánya növeli az agresszió esélyét.

Az anómia, a tekintélytisztelt és az iskolai agresszió

Diákok és tanárok körében vizsgáltuk az iskolához, illetve a fennálló társadalmi renchez kapcsolódó bizalom hiánya, a társadalmi rend elutasítása, a tekintélytisztelt és az iskolai agresszió kapcsolatát. Feltételeztük, hogy az anómiás beállítódás (normavesztés, a közös értékek meggyengülése vagy hiánya) kapcsolatban áll az agresszív eszközök elfogadásával vagy alkalmazásával. Az anómiát két dimenzióban: az intézménybe és a vezetőkbe, valamint a jövőbe vetett bizalom mértékével ragadtuk meg.

A diákok esetében feltételeztük, hogy egy diák minél inkább bízik tanáraiban és az iskola által közvetített értékekben, minél inkább elfogadja a tanári tekintélyt, minél inkább magáénak érzi azokat a célkitűzéseket, amelyeket az iskola állít elé, annál kevésbé fordul az iskola által illegitimnek minősített eszközökhöz, többek között agresszióhoz. A pedagógusok között is hasonló összefüggést feltételeztünk.

A „minden csoportban szükség van egy határozott vezetőre”; „a tanárim többségét tiszteltem”; „jobb, ha egy tanár dönti el a diákok közti vitás kérdéseket” állításokkal való egyetértés alapján képzett tekintélytisztelt, valamint az anómiás állapotot megragadó jövőbe vetett bizalomra és az intézményekbe, vezetőkbe vetett bizalomra vonatkozó kérdések alapján főkomponenseket hoztuk létre (0 átlag, 1 szórás). A pozitív érték az adott attitűd erősebb jelenlétét mutatja (12. táblázat).

Feltevésünk igazolódott, az anómia növekedésével – az intézménybe vetett bizalom megrendülésével és a jövővel kapcsolatos bizonytalanságérzés erősödésével – az agresszió mértéke mind az elkövetés, mind az áldozattá válás terén nő. (Mindkét skála negatívan korrelál az agresszió mértékével.)

12. táblázat. Tekintélytisztelet, jövőbe, az intézményekbe és vezetőkhöz vetett bizalom indexe a diákok között

	<i>Tekintélytisztelet</i>	<i>Jövőbe vetett bizalom</i>	<i>Intézményekbe, vezetőkhöz vetett bizalom</i>
Gimnázium	-0,056	0,054	0,121
Szakközépiskola	-0,023	-0,078	0,016
Szakiskola	0,108	0,059	-0,173
Összes N	4123	4170	4219

(Megjegyzés: a magasabb érték az adott fogalom, jelenség erősebb jelenlétét mutatja)

A gimnazisták a szakiskolásokhoz hasonlóan bíznak a jövőben, és a másik két csoporthoz képest jobban bíznak az intézményekben és a vezetőikben, ugyanakkor körükben a tekintélytisztelet foka alacsonyabb az átlagnál.

A szakiskolásokat a tekintély elfogadása, a jövőbe vetett bizalom és az intézményekkel, a vezetőkkel szembeni erős bizalmatlanság jellemzi.

A szakközépiskolások karakterisztikus jegye, hogy a legkevésbé ők bíznak a jövőben. Más esetben a gimnazisták és a szakiskolások közötti helyet foglalják el.

A társadalmi normáktól való eltérés és az iskolai agresszió között – fordított – összefüggést, de nem oksági kapcsolatot mutattunk ki (a táblázatot lásd a mellékletben.). A diákok közötti agresszió ott a legalacsonyabb, ahol magas a diákok körében az intézményekbe és a vezetőkhöz vetett bizalom, bíznak a jövőben és tekintélytisztelet jellemzi őket.

A tanárok között is nagy különbség mutatkozik. A gimnáziumban dolgozó tanárokból éppen úgy hiányzik a tekintélytisztelet, mint tanítványaikból, csak ők bíznak a jövőben, az intézményekben és a vezetőkben.

13. táblázat. Tekintélytisztelet, a jövőbe és az intézményekbe és vezetőkhöz vetett bizalom a tanárok között

	<i>Tekintélytisztelet</i>	<i>Jövőbe vetett bizalom</i>	<i>Intézményekbe, vezetőkhöz vetett bizalom</i>
Gimnázium	-0,250	0,095	0,162
Szakközépiskola	0,135	-0,045	-0,105
Szakiskola	0,209	-0,073	-0,100
Összes N	867	881	915

(Megjegyzés: a magasabb érték az adott fogalom, jelenség erősebb jelenlétét mutatja)

A szakközépiskolai tanárok, de főként a szakiskolai pedagógusok tisztelik a tekintélyt, szkeptikusak a jövővel szemben és nem bíznak az intézményekben és a vezetőkben.

Hasonló összefüggést találtunk a tanárok között is: az intézményekbe, vezetőkhöz és a jövőbe vetett bizalom foka, valamint az agresszió elkövetése és elszívása között fordított viszony uralkodik. (A táblázatot lásd a mellékletben.) Azaz: minél inkább bíznak a pedagógusok a jövőben és az intézményekben, vezetőkben, annál kisebb az esélye, hogy agressziós helyzetbe kerüljenek.

A tekintélytisztelet azonban jelentős kivételt jelent: egyenes viszony áll fenn az agresszióval. Minél nagyobb a tekintélytisztelet mértéke, annál nagyobb az esélye az agressziónak. A diákoknál tapasztalattal szemben tehát a pedagógusok tekintélytisztelet attitűdjének agressziót növelő hatása van. A magyarázat az eltérő hatalmi helyzetekből adódik. A magyar iskolákban tanárok és diákok között egyértelműen hierarchikus hatalmi viszony áll fenn, így a tanárok tekintélytisztelete a saját vezető szerepük, hatalmi pozíciójuk elfogadását, elfogadtatását jelenti, míg a diákok esetében a tekintélytisztelet a saját „alávetettségük” elismerése. Az előbbi esetben tehát a tekintélytisztelet magasabb mértéke az erőszakot „legitimáló” tényezőt jelenthet, az utóbbi esetben ezzel éppen ellentétes hatású.

Az idegenellenesség és az agresszió

A diákok között az idegenellenesség és az agresszió szorosan együtt jár, a tanárok körében azonban nem. Ahol magas szintű az idegengyűlölet, ott nagy a diákok egymás közötti erőszakossága is. Mindebben közrejátszik az is, hogy az agresszív személyiség-vonással rendelkező diákok körében magas fokú az idegellenesség.

A kutatás egyik lényeges megállapítása, hogy a diákok és a tanárok kultúrája többnyire hasonló az egyes képzési típusokon belül. A szakiskolában dolgozó pedagógusok – hasonlóan a diákoknál tapasztaltakhoz – mutatkoznak a legelfogadóbbnak a kisebbségekkel szemben, akár a kolléga, akár az igazgató idegen voltával szemben. Kollégák tekintetében a gimnáziumi pedagógusok mutatkoznak a legelutasítóbbnak, ez a legzártabb értékrendű közösség, az igazgató kérdésében pedig a szakközépiskolában tanítók, ennek okaira még feltételezésünk sincs.

A pedagógusok idegenellenessége és elkövetett és elszenvedett agressziója között nincs összefüggés, a két elem független egymástól.

Közkeletű nézetek: a vallásosság, a tévézés, a számítógépes játékok és az erőszak

Közkeletű nézetek szerint és a vallásosság hiánya, a tévézés és a számítógépes játékok gyakorisága növeli az (iskolai) agressziót. A vallásosság esetében nem tudtuk igazolni a ezt feltevést, a másik kettőben azonban igen: azok a diákok, akik több időt töltenek el a tévé képernyője előtt és a számítógépes-konzolos játékkal, agresszívebbek azoknál, akik kevesebbet. A legtöbb időt szakiskolások fordítják ezekre a tevékenységekre.

Azt azonban nem tudjuk, hogy az eleve agresszív diákok néznek-e több televíziót, illetve játszanak sokat, vagy a tévézés és a számítógépes játékok gyakorisága teszi őket agresszívvá.

14. táblázat. A tévézés és a diákok közti agresszió kapcsolata

<i>Naponta átlagosan hány órát tölt tv- dvd- videónézéssel?</i>	<i>Diákok közötti agresszió elkövetése</i>	<i>Diákok közötti agresszió elszenvedése</i>
Nem néz	0	0
0,5-1 órát	-	0
2-3 órát	0	0
4 órát vagy többet	++	+

A táblázat adatait lásd a mellékletben. Jelmagyarázat: ++ az átlagosnál magasabb, + az átlagosnál némileg magasabb, 0 nem különbözik az országos átlagtól, - az átlagosnál némileg alacsonyabb, -- az átlagosnál alacsonyabb

15. táblázat. A számítógépes játékok és a diákok közti agresszió kapcsolata

<i>Naponta átlagosan hány órát tölt számítógépes játékokkal?</i>	<i>Diákok közötti agresszió elkövetése</i>	<i>Diákok közötti agresszió elszenvedése</i>
Semennyit	-	-
Fél órát	0	0
1 órát	0	+
2-3 órát	++	+
4 órát vagy többet	++	++

A táblázat adatait lásd a mellékletben. Jelmagyarázat: ++ az átlagosnál magasabb, + az átlagosnál némileg magasabb, 0 nem különbözik az országos átlagtól, - az átlagosnál némileg alacsonyabb, -- az átlagosnál alacsonyabb

Rendbontás és fegyelmezés az iskolában

Az iskolákban a leggyakoribb rendbontás a tanóra megzavarása, ennél jóval ritkább a szünetbeli verekedés. Megközelítőleg minden negyedik diák felesel vagy ellenszegül a tanárának. Míg a tanóra megzavarása általános, az osztály képzési típusához nem köthető fegyelemsértés, addig a feleselés, a szembeszegülés a tanárokkal és a tanórai szünetekben a verekedés előfordulása nem azonos mértékű az iskolatípusok között: a gimnáziumokban a legkisebb, a szakiskolákban a legnagyobb.

16. táblázat. Az utóbbi időben, az iskolájában megtörtént az, hogy ..., az osztály képzési típusa és a tanárok véleménye szerint (%)

	<i>A diákok beszélgetéssel, zörgéssel zavarják az órát</i>	<i>A diákok rendszeresen feleselnek a tanárral</i>	<i>A diákok ellen-szegülnek a tanároknak</i>	<i>A diákok a szünetben verekednek</i>
Gimnázium	88,3	67,3	65,4	27,3
Szakközépiskola	89,2	73,4	74,1	45,6
Szakiskola	91,6	81,7	87,6	71,7
Összesen	89,3	72,8	73,5	45,1
p	0,493	0,001	0,000	0,000

A fegyelmezés során a pedagógusok lényegében nem élnek a fizikai erőszak eszközével, s ezt a diákok is alapvetően így látják. Nem fenyegetnek eltanácsolással, sem az osztály- vagy iskolai rendezvényektől való eltiltással. Azonban – az óra alatti zajongás kivételével – a diákok jóval több fegyelemsértésről számoltak be, mint a tanárok. A legnagyobb különbség a szünetekben előforduló verekedések esetében mutatkozik.

Az iskolák fegyelmezési arculata

A fentieket előfordulásuk – tehát nem a gyakoriságuk – szerint összerendezve láthatjuk, hogy a gimnáziumokban fegyelmezési eszközként elsősorban verbális és indirekt eszközöket használnak a pedagógusok; a szakközépiskolai tanárokkal közös, hogy több-letmunkát adnak büntetésként a helytelenül viselkedő tanítványaiknak. A szakközépiskolai tanárság fegyelmező magatartása emlékeztet leginkább a hagyományos pedagógiai kultúrára: az intők, a tanulmányi és magatartási értékelés összecsisztatása, az igazgatói tekintély fegyelmező erejének felhasználása gyakori itt. A szakiskolai pedagógusok fegyelmezési eszközei – tanítványaik szerint – mások és keményebbek, mint a másik két képzési formában. Ők küldik ki leggyakrabban tanítványaikat az osztályból magatartásuk miatt, s ők hivatják be a szülőket is. A szakiskolai tanári kultúrában, talán az integrált szervezési iskolákból adódóan, élő a szakközépiskolában tanító pedagógusokra is jellemző intők beírása és a fegyelemsértők igazgatóhoz küldése.

Miképpen a használt fegyelmezési eszközök, úgy az eszközök hiánya is karakterisztikusan jellemzi a képzési típusokat. A gimnáziumi tanári kultúra elválasztja egymástól a magatartást és a tanulmányi területet a fegyelmezésben. A tanári autoritás keretei között oldja a fegyelmezési problémákat, nem veszi igénybe az igazgató tekintélyét, nem hivatja be a szülőket, nem is értesíti őket intővel gyerekeik tetteiről – legalábbis nem olyan mértékben, mint a többi képzési formában tanítók. Mindez – feltehetőleg – azért van így, mert személyes kapcsolat van a diák és a tanára között. Fel sem merül a fizikai eszközök alkalmazásának lehetősége.

A szakközépiskolákban dolgozó pedagógusok a gimnáziumban tanító kollégáikhoz hasonlóan nem hivatják be a szülőket az iskolába, azonban egy területen jelentős a különbség közöttük: a tanulókkal nem beszélnek meg a problémákat.

A szakiskolai tanárok csekély mértékben használják a puha, többnyire a verbalitáson alapuló fegyelmező eszközöket.

17. táblázat. Jellegzetes fegyelmezési eszközök a különböző képzési típusú osztályokban a diákok álláspontja szerint

	<i>Gimnázium</i>	<i>Szakközépiskola</i>	<i>Szakiskola</i>
Az átlagosnál gyakrabban alkalmazott eszközök	Szóban helyreigazítják a rendbontót. Tanóra után beszélnek a tanulóval. A fegyelemsértőt máshová ültetik. Valamilyen tárggyal az asztalra csapnak, vagy más módon érik el a csendet. Többlemunka teljesítését írják elő. Passzív fegyelmező tanári magatartás.	Elégtelent adnak a rendbontónak. Többlemunka teljesítését írják elő. Az igazgatóhoz küldik. Beírást, intőt adnak.	Kiküldik az óráról. Behívadják a szülőket. Az igazgatóhoz küldik. Beírást, intőt adnak. Eltanácsolják az iskolából. A verekedőket kibékítik. Csekély mértékű fizikai fegyelmezési eszközt használnak.
Az átlagosnál ritkábban alkalmazott eszközök	Elégtelent adnak a rendbontónak. Behívadják a szüleit az iskolába. Kiküldik az óráról. Beírást, intőt adnak. Az igazgatóhoz küldik. Eltanácsolják az iskolából. Verekedők kibékítése. A csekély mértékű fizikai fegyelmezési eszköz használata.	Elbeszélgetnek a rendbontó problémáiról. Behívadják a szüleit az iskolába.	Szóban helyreigazítják a rendbontót. Segítséget kérnek az osztályfőnöktől vagy más kollegáktól. Aktív a fegyelmező tanári magatartás. Krétát dobnak a rendbontó felé. Valamilyen tárggyal az asztalra csapnak vagy más módon érik el a csendet. A fegyelemsértőket máshová ültetik. Többlemunka teljesítését írják elő. Feleltetik, dolgozat íratnak.

A régiók, az iskolafenntartók és az agresszió

Az iskolai agresszióban nincs értékelhető különbség az ország régiói között: e téren mindenütt közel egyforma mértékű az elkövetett és elszenvedett verbális és nem verbális reakció a diákok, illetve a tanárok és diákok között.

A diákok agresszióját az iskolafenntartók szerint vizsgálva viszont az eredményeink azt mutatják, hogy a személyiség erőszakos vonásainak feltárására szolgáló Buss-Perry-kérdőíven elért pontszámok alapján a legnagyobb személyiségvonás-agresszióval az alapítványi iskolák diákjai, míg a legkisebbel az egyházi és az egyéb fenntartású intézmények diákjai jellemezhetőek. Eközben az elkövetett és elszenvedett iskolai agresszió tekintetében nem találtunk különbséget a diákok között. Mivel az alapítványi intézmények kisebb részében az elitképzés folyik, a jelentősebb részében pedig nehezen kezelhető, tanulási és egyéb problémákkal küzdő tanulókat oktatnak, ezért ez arra utal, hogy ezekben az intézményekben az iskolai légkör és kultúra sikeresen előzi meg az erőszak létrejöttét, azaz a hagyományos oktatási intézményekhez képest ez utóbbi csoport számára hatékonyabb és eredményesebb pedagógiai programjuk van.

Az iskolai erőszak, a pedagógusok továbbképzése és szakmai, közigazgatási kapcsolatai

A pedagógusok kétötöde részt vett az elmúlt öt évben olyan továbbképzésen, amelyen szó esett az iskolai konfliktusok kezeléséről.

Voltaképpen a középiskolai agresszió mintázatát követi a továbbképzésben résztvevők megoszlása. Onnan, ahol a legnagyobb mértékű a verbális és a fizikai erőszak (szakiskolák), többen, ahol alacsonyabb szintű (gimnáziumok és szakközépiskolák), kevesebben mondták, hogy ilyen képzésben volt részük. A gimnáziumi osztályban tanító tanárok 35,5 százaléka, a szakközépiskolában dolgozó pedagógusok 42,4 százaléka és a szakiskolai tanárok 52,2 százaléka vett részt ilyen tanfolyamon.

Az agresszió tudatos kezelésének megtanulásának igénye az agressziót elszenvedett tanárok közül a gimnáziumi osztályokból álló iskolákban dolgozók körében a legerősebb, bár ugyanez a magatartás, noha jóval gyengébb szinten, kimutatható a homogén szakközép- és szakiskolák körében is. Mindemellett figyelemre méltó, hogy az eleve magasabb agresszió indexű nem integrált szakiskolákból is elsősorban az önmagukat a diákgresszió áldozatának tartó pedagógusok vettek részt ezeken a tanfolyamokon. A gyenge kapcsolat arra utal, hogy sokan lehettek olyanok is, akik maguk is sérelmet szenvedtek, de nem vettek részt továbbképzésen.

A munkája során felmerülő problémákról a középiskolás tanárok 43 százaléka tud szakemberrel konzultálni. A legnagyobb arányban a szakiskolai osztályt tanító tanárok válaszolták, hogy van lehetőségük a felmerülő problémáiról szakemberrel konzultálni, (51,8 százalék), míg a legkisebb arányban a gimnáziumi osztályt oktató pedagógusok (36,5 százalék). Mindennek az a magyarázata, hogy a pedagógust és a diákot segítő szakemberekkel a szakiskolák a legjobban ellátottak (lásd a táblázatot a mellékletben), ide koncentrálnodik a szaktudás, a segítőkészség, ahol a legnagyobb szintű az iskola agresszió.

A képzés típusa és az agresszió

19. táblázat. Az elkövetett és elszenvedett tanárok és diákok közötti agresszió mértéke képzési típusonként a diákok véleménye szerint (%)

	Gimnázium		Szakközépiskola		Szakiskola	
	Elkövető	Elszenvedő	Elkövető	Elszenvedő	Elkövető	Elszenvedő
Kiabálás, káromkodás	8,6	26,9	16,9	37,6	20,9	37,2
Megszégyenítés	6,9	32,0	9,7	32,8	10,5	22,7
Fizikai agresszió	1,8	6,7	3,1	9,8	7,1	15,1

20. táblázat. Az elkövetett és elszenvedett tanárok és diákok közötti agresszió mértéke képzési típusonként a tanárok véleménye szerint (%)

	Gimnázium		Szakközépiskola		Szakiskola	
	Elkövető	Elszenvedő	Elkövető	Elszenvedő	Elkövető	Elszenvedő
Kiabálás, káromkodás	13,5	14,0	17,4	26,4	25,1	34,3
Megszégyenítés	13,6	11,8	20,8	12,5	12,9	11,2
Fizikai agresszió	2,2	1,7	2,5	1,3	3,3	3,9

Az iskolai légkör és a tanári és a diák erőszak

21. táblázat. A diákok által érzékelt iskolai légkör és az agresszió kapcsolata (korrelációs együtthatók)

	Diákok közötti agresszió elkövetése	Diákok közötti agresszió elszenvedése	Tanár-diák agresszió elkövetése	Tanár-diák agresszió elszenvedése
Mennyire igazságosak a tanárok?	-0,218**	-0,126**	-0,222**	-0,327**
Mennyire lehet négyszemközt beszélni a tanárokkal?	-0,133**	-0,096**	-0,157**	-0,251**
Mennyire jössz ki az osztálytársaiddal?	-0,062**	-0,264**	-0,073**	-0,094**
Mennyire szeretsz iskolába járni?	-0,142**	-0,139**	-0,154**	-0,170**
Mennyire fontos a tanároknak, hogy a diákok jól érzék magukat az iskolában?	-0,189**	-0,127**	-0,188**	-0,287**
Az iskola épületének állapotaival való elégedettség	-0,164**	-0,106**	-0,158**	-0,176**
A tanítás színvonalával való elégedettség	-0,197**	-0,135**	-0,211**	-0,285**

** sig < 0,01. Megjegyzés: Az iskolai légkör egyes dimenziói esetében a magas érték az adott tényező pozitív voltát jelzi, azaz kedvezőbb iskolai légkört takar.

22. táblázat. A tanárok által érzékelt iskolai légkör és az agresszió kapcsolata (korrelációs együtthatók)

	Tanár-diák agresszió elkövetése	Tanár-diák agresszió elszenvedése
A tanulók képességével való elégedettség	-0,139**	-0,162**
A tanítás színvonalával való elégedettség	-0,120**	-0,224**
A tanárok iskola működtetésével kapcsolatos véleményének figyelembevételével való elégedettség	-0,124**	-0,111**
A tanítás infrastrukturális feltételeivel való elégedettség	-0,081*	-0,179**
Elégedettség a kollégákkal való kapcsolattal	-0,029	-0,039
Elégedettség a diákokkal való kapcsolattal	-0,050	-0,190**

** sig < 0,01. * sig < 0,05. Megjegyzés: Az iskolai légkör egyes dimenziói esetében a magas érték az adott tényező pozitív voltát jelzi, azaz kedvezőbb iskolai légkört takar.

Az anómia, a tekintélytisztelet és az iskolai agresszió

23. táblázat. Az anómia és a tekintélytisztelet összefüggése az agresszióval a diákok között (korrelációs együtthatók)

	Diákok közötti agresszió elkövetése	Diákok közötti agresszió elszenvedése	Tanárok-ellen elkövetett agresszió a diákok szerint	Tanári agresszió elszenvedése diákok szerint
Intézményekbe és vezetőkbe vetett bizalom	-0,221**	-0,128**	-0,178**	-0,198**
Jövőbe vetett bizalom	-0,081**	-0,099**	-0,118**	-0,106**
Tekintélytisztelet	-0,144**	-0,070**	-0,134**	-0,201**

** sig < 0,01

24. táblázat. Az anómia és a tekintélytiszteltet összefüggése az agresszióval a tanárok között (korrelációs együtthatók)

	Tanár-diák agresszió elkövetése	Tanár-diák agresszió elszerve- dése
Intézményekbe és vezetőkbe vetett bizalom	-0,169**	-0,124**
Jövőbe vetett bizalom	-0,146**	-0,133**
Tekintélytiszteltet	0,093**	0,014

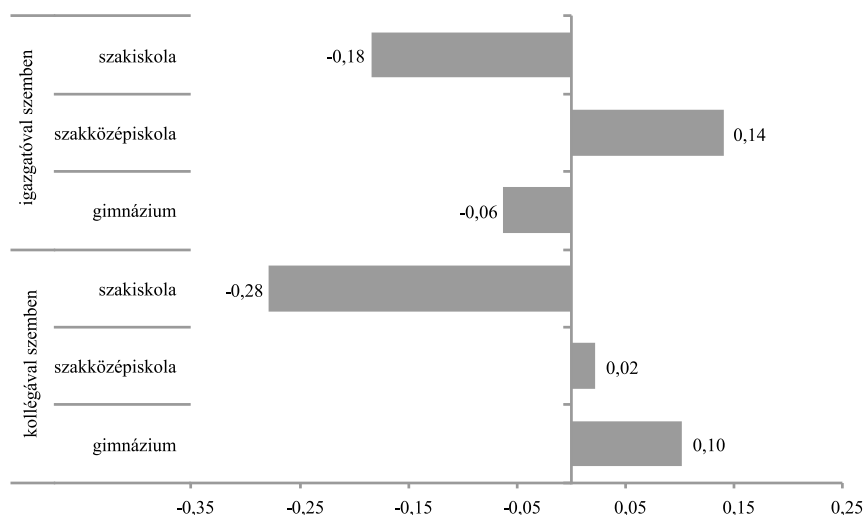
** sig < 0,01

Az idegenellenesség és az agresszió

25. táblázat. Az idegenellenesség és az agresszió közti összefüggés a diákok között (korrelációs együtthatók)

	Idegenellenesség
Buss-Perry-pontszám	0,152**
Diákok közötti agresszió elkövetése	0,225**
Diákok közötti agresszió elszerve- dése	0,140**
Diákok tanárok ellen elkövetett agressziója a diákok szerint	0,136**
A tanárok diákok ellen elkövetett agressziója a diákok szerint	0,111**

** sig < 0,01



5. ábra. Az idegenellenesség mértéke képzési típusonként a tanárok között. Megjegyzés: a magasabb érték az idegenellenesség erősebb jelenlétét jelzi.

Az iskolai erőszak, a pedagógusok továbbképzése és szakmai, közigazgatási kapcsolatai

26. táblázat. Szakorvos, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, gyógytornász, családgondozó, gyermek- és ifjúsági felügyelő, védőnő, ápoló, szociális munkás alkalmazottak, fő- és mellékallásúak száma nappali tagozaton a 2008/2009-es tanévben a képzési típus szerint (%). p=0,002. Forrás: KIRSTAT adatbázis, OKM

	Nincs	Van	N
Gimnázium	55,4	44,6	570
Szakközépiskola	59,6	41,4	659
Szakiskola	48,4	51,6	533
Összesen	54,6	41,4	1762

Jegyzet

(1) Az oktatási jogok biztosának vizsgálatán alapuló *Iskolai veszélyek* című jelentés (Demeter, Gerő, Hajdu, Hajdu, Hordósy, Lakatos, Lőrincz és Sáska, 2009) szövegének összegzése e tanulmány. Kutatásvezető: Gerő Márton és Hajdu Gábor. A kutatást a DIPA Tanácsadók és Fejlesztők Szakmai Egyesülete végezte. A vizsgálatot irányította: Sáska Géza.

(2) Más esetben is kimutattott, hogy a pedagógusok a felmért – valóságosnak tekinthető – állapothoz képest

sokkal rosszabbnak ítélik meg önnön helyzetüket. A nemzetközi tanárkutatás (TALIS) szerint a vizsgálatban részt vevő nemzetek átlagához képest a magyar pedagógusok a legkevésbé elégedettek a pedagógiai munkájukkal, noha éppen ők rendelkeznek – a fizetéssel kapcsolatos ügyek kivételével – a legnagyobb szakmai önállósággal (Hermann, Imre, Kádárné, Nagy, Sági és Varga, 2009).

(3) Az adatokat lásd: www.oktatasisjogok.hu.

Irodalom

Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P. és Goesling, B. (2002): Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39. 4. sz. 829–853.

Ammermüller, A. (2007): *Violence in European Schools: Victimization and Consequences*. Zentrum für Europäischer Wirtschaftsforschung Discussion Paper No. 07–004.

Anderson, C. A. és Bushman, B. J. (2002): Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53. sz. 27–51.

Ang, R. P. (2007): Factor structure of the 12-item aggression questionnaire – Further evidence from Asian adolescent samples. *Journal of Adolescence*, 30. sz. 671–685.

Aszmann Anna (2003, szerk.): HBSC – Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Országos Gyermek-egészségügyi Intézet, Budapest.

Balázs Henrietta (2009): Kik azok a „verekedők”? *Iskolakultúra*, 19. 5–6. sz. Melléklet, p–11–20.

Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2008): Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban. Gondolat, Budapest.

Bicsákné Némethy Terézia (2000): Agresszió és számítógép. *Fordulópont*, 2. 8. sz. 96–98.

Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A. és Henrich, Ch. C. (2006): Schools, Parents, and Youth Violence: A Multilevel, Ecological Analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35. 4. sz. 504–514.

Bryant, F. B. és Smith, B. D. (2001): Refining the Architecture of Aggression: A Measurement Model for the Buss–Perry Aggression Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 35. sz. 138–167.

Buda Mariann, Kőszeghy Attila és Szirmai Enikő (2008): Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. A jelenség a kutatási eredmények tükrében. *Educatio*, 3. sz. 373–386.

Buss, A. H. és Durkee, A. (1957): An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21. 4. sz. 343–349.

Buss, A. H. és Perry, M. (1992): The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63. 3. sz. 452–459.

Coleman, J. S. (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.): Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Aula, Budapest. 11–43.

Currie, C., Roberts, Ch., Morgan, A., Smith, R., Settertobulete, W., Samdal, O. és Barnekow Rasmussen, V. (2004, szerk.): *Young people's health in context Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4. WHO.

Csákó Mihály (2008): A konfliktuskezelés kultúrájának alakulásáról. *Educatio*, 3. sz. 356–365.

Csákó Mihály (2009): Demokráciára nevelés az iskolában. In: Somlai P., Surányi B., Tardos R. és Vásárhelyi M. (szerk.): Látás-viszonyok. Pallas, Budapest. 155–188.

Csákó Mihály, Berényi Eszter, Bognár Éva és Tomay Kyra (2000): Politikai szocializáció Magyarországon a kilencvenes években. *Szociológiai Szemle*, 1. sz. 50–68.

Csepeli György, Fábán Zoltán és Sik Endre (1998): Xenofóbia és a cigányságról alkotott vélemények. In: Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport, 1998*. TÁRKI, Budapest. 459–489.

Demeter Endre, Gerő Márton, Hajdu Gábor, Hajdu Tamás, Hordósy Rita, Lakatos Zsombor, Lőrincz Dalma és Sáska Géza (2009): *Iskolai veszélyek*. Szerk.: Hajdu Gábor és Sáska Géza. 2011. 05. 04-i megtekintés, Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, <http://www.oktbiztos.hu/kutatasok/iskveszely/index.html>

Eröss Gábor és Kende Anna (2008, szerk.): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L'Harmattan, Budapest.

Figula Erika (2004): Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 223–228.

- Fodor Gábor (...): Tanár – szerep – konfliktusok. Gondolatok a tanár-diák viszony mítoszairól. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 66–75.
- Földes Petra és Lannert Judit (2009): Kölöknet. On-line kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről. *Kölöknet*.
- Gallardo-Pujol, D., Kramp, U., García-Forero, C., Pérez-Ramírez, M. és Andrés-Pueyo, A. (2006): Assessing aggressiveness quickly and efficiently: the Spanish adaptation of Aggression Questionnaire-Refined, version. *European Psychiatry*, 21. 7. sz. 487–494.
- Gerölyné Kölkedi Éva (2009): *Agresszió nevelési-oktatási intézményeinkben – válogatott bibliográfia 1990–2009*.
- Hamvai Csaba, Sima Ágnes és Pikó Bettina (2008): Veszélyes iskola vagy veszélyes élet? *Educatio*, 3. sz. 387–396.
- Harris, J. A. (1997): A further evaluation of the aggression questionnaire: Issues of validity and reliability. *Behaviour Research and Therapy*, 35. 11. sz. 1047–1053.
- Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild és Varga Júlia (2009): *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 2011. május 4-i megtekintés, http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/talis_090618.pdf
- Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbot, R. D. és Catalano, R. F. (2000): Developmental Risk Factors for Youth Violence. *Journal of Adolescent Health*, 26. 3. sz. 176–186.
- Kende Anna (2008): Konfliktusos kapcsolatok. *Educatio*, 3. sz. 346–355.
- Kerecsi Klára, Parti Katalin, Györy Csaba, Bolyki Orsolya és Sárík Eszter (2008, szerk.): *Látens fiatalkori devianciák. Fiatalok devianciák egy önbevalláson alapuló felmérése tükrében – „ISRD-2”*. ELTE Állam-és Jogtudományi Kar Kriminológiai Tanszék – Országos Kriminológiai Intézet, Budapest.
- Kovács András (2005): *A kéznél lévő idegen*. PolgART, Budapest.
- Kököneyi Gyöngyi, Szabó Mónika és Aszmann Anna (2003): *Kutatási beszámoló – Drog és deviancia*. OEFK, Budapest.
- Landau, S. F., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Österman, K. és Gideon, L. (2002): The effect of religiosity and ethnic origin on direct and indirect aggression among males and females: Some Israeli findings. *Aggressive Behavior*, 28. sz. 281–298.
- Lawrence, C. és Hodgkins, E. (2009): Personality influences on interpretations of aggressive behavior: The role of provocation sensitivity and trait aggression. *Personality and Individual Differences*, 46. sz. 319–324.
- Ligeti György (2000): Szezsák. Konfliktuskezelés egy nagyváros iskoláiban. *Kritika*, 29. 9. sz. 18–20.
- Ligeti Gy. (2008): Agresszió divatok és ami mögöttük áll. *Educatio*, 3. sz. 366–372.
- Lorion, R. P. (1998). Exposure to Urban Violence: Contamination of the School Environment. In: Elliott, E. D., Hamburg, B. és Williams, K. R. (szerk.): *Violence in American Schools: A New Perspective*. Cambridge University Press, New York, NY. 293–311.
- Lőrincz Dalma (2010): Jobbegyenes – Balegyenes. Iskolai erőszakkal kapcsolatos cikkek két magyar napilapban (2008–2009). *Iskolakultúra*, 20. 4. sz.
- Marusnik Tünde (2009): „Tanárverések”. *Iskolakultúra*, 19. 1–2. sz. 30–40.
- Mayer József (2008, szerk.): *Frontvonalban. Az iskolai agresszió néhány összetevője*. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.
- Mihály Ildikó (2003): Az iskolai terror természetrajza. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 75–80.
- Mihály Ildikó (2004): Kendő, kereszt, kipa – avagy vallási jelképek az iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 95–101.
- Mihály Ildikó (2005): Fegyelem és fegyelmeztetlenség az iskolákban régen és ma. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 103–109.
- Murányi I. (2006): *Identitás és előítélet*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Murányi István és Szabó Ildikó (2007): Középiskolások előítéletességének egy lehetséges magyarázata: az életforma. *Educatio*, 1. sz. 38–49.
- Nagy Péter Tibor (2007): Módszertani megfontolások az iskolai mobilitás vizsgálatához. *Szociológiai Szemle*, 3–4. sz. 82–92.
- Paksi Borbála (2009): *Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról. Kutatási beszámoló*. Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Kar – Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Rajnai Judit (2003): Az osztályozás és a buktatás problematikája a mai magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz.
- Reis, J., Trocel, M. és Muhall, P. (2007): Individual and School Predictors of Middle School Aggression. *Youth Society*, 38. sz. 322–347.
- Sáska Géza (1989): Minden predesztinált? *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1173–1184.
- Sáska Géza (1991): Mit osztályoznak a tanárok? *Új Pedagógiai Szemle*, 41. 12. sz. 22–29.
- Sáska Géza (2008a): Az iskolai erőszak egyik forrása az oktatás expanziója? *Új Pedagógiai Szemle*, 6–7. sz. 160–173.

Sáska Géza (2008b): Veszélyes iskola. *Educatio*, 3. sz. 331–345.

Stachó László és Molnár Bálint (2003): Médiaerőszak: tények és mítoszok. *Médiakutató*, tél, 23–52.

Várnai Dóra és Fliegauf Gergely (2005): Az iskolai bántalmazás és összefüggései. *Fejlesztő Pedagógia*, 16. 5–6. sz. 73–78.

Veres András (2008): Közöny, erőszak, család, iskola. *Educatio*, 3. sz. 397–406.

Volokh, A. és Snell, L. (1998): *School Violence Prevention: Strategies to Keep Schools Safe*. Policy Study No. 234.

Wilson, J. Q. (1976): Crime in Society and Schools. *Educational Researcher*, 5. 5. sz. 3–6.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Cigánygyerekek a *Köznevelés* című folyóirat tükrében (1978–1982)

1978 és 1998 között a pedagógiai szaksajtóban neveléstudósok, oktatáspolitikusok, oktatási szakértők és közírók tollából különböző oktatási stratégiák, oktatási modellek és módszerek, elképzelések láttak napvilágot arra vonatkozóan, hogy a roma gyermekeket miként lehetne vagy miként kell nevelni, de mind ez idáig nem született olyan összefoglaló-elemző mű ezekről a munkákról, amelynek segítségével ki lehetne mutatni, hogy az 1978 és 1998 között eltelt időben milyen nevelés-felfogásbeli tendenciák szerint, illetve nevelési elvek mentén rendeződtek el a különböző elképzelések a pedagógiai szaksajtóban.

Bevezető

A *Roma oktatás a pedagógiai szaksajtó tükrében (1978–1998)* című készülő doktori disszertációm arra fog kísérletet tenni, hogy megállapítsa azt: milyen nagyobb merítésű, általános kategóriákba sorolhatók a tárgyalt húsz év javasolt oktatási stratégiái, modelljei és módszerei. Emellett az is vizsgálat tárgyát képezi, hogy a romákra vonatkozó történeti tudás megléte vagy éppen annak hiánya miképpen befolyásolta a roma gyermekek nevelhetőségére vonatkozó elképzeléseket, hogy a roma gyermekek problémáira vonatkozó válaszok mennyire illeszkedtek bele az adott kor vagy korszak társadalom-felfogásába, iskolaelméletébe, s arra is kísérletet tesz a kutatás, hogy ezen folyamatokat és rendszerezést szociális és történeti-politikai keretekbe ágyazza.

A kutatás tematikai időbeosztása a tervek szerint a következőképpen alakul:

Első időszak: az 1978-as tantervi reformtól az 1985-ös közoktatási törvényig.

Második időszak: Az 1985-ös közoktatási törvénytől az 1990-es rendszerváltásig.

Harmadik időszak: Az 1990-es rendszerváltástól az 1993-as közoktatási törvényig.

Negyedik időszak: Az 1993-as közoktatási törvénytől a NAT első alkalmazási évéig: 1998-ig.

A kutatás hipotézisei:

1. A többségi társadalom tagjainak felszínesnek mondható tudása van a roma történelemről, ezért nem látják át, hogy a szegénység állapota miként fonódott egybe évszázadok alatt egy etnikummal, amelyből következőleg a romák szociális problémákból adódó nehézségeit, jellemzőit etnikus sajátosságként kezelik, azaz a cigánygyermekekre vonatkozó oktatási modellek, stratégiák nagy többségének a kiindulópontja etnikus és nem szociális, amely által az etnikus modellek elbuknak, a szociális modellek sikeresek.

2. A pedagógiai szaksajtóban 1978 és 1998 között legalább hét neveléspolitikai koncepció jelenik meg: a roma tematika negligálása, asszimiláció, integráció, szegregáció, a cigánykérdés etnikus kérdésként való felfogása, a cigánykérdés szociális kérdésként való felfogása, multikulturalizmus.

A kutatás módszere

A kutatás során az 1978 és 1998 között megjelent összes jelentős (országos) pedagógiai szaklap összes száma vizsgálat alá kerül a tartalomelemzés módszerével. Az alkalmazott kutatási módszer elemzési szempontjai:

A pedagógiai szaksajtóban 1978 és 1998 között publikált nevelési modellek, pedagógiai-oktatási stratégiák és technikák feltérképezése.

A gyakorlati megvalósítások nyomon követése a szakirodalomban.

Az eredményesség és az eredménytelenség vizsgálata.

A romákra vonatkozó történeti tudás hiányából fakadó előítéletesség és a romákra vonatkozó történeti tudás meglévőségéből adódó előítélet-mentesség feltárása a vizsgált tanulmányokban, riportokban, interjúkban, recenziókban, publicisztikákban.

A vizsgált, roma gyermekekre vonatkozó stratégiáknak a kommunista és a demokratikus társadalom- és iskolaelméletekhez való igazodásának felmérése.

Kvantitatív és kvalitatív elemzés.

A kutatás eredendő célja szerint a *Roma oktatás a pedagógiai szaksajtó tükrében (1978–1998)* című disszertáció tükröt kíván tartani a pedagógus szakmának az által, hogy a pedagógiai szaksajtóban 1978 és 1998 között a roma gyermekek nevelhetőségére vonatkozó elképzelések rendszerezésével átfogó és visszatekintő elemzést ad.

Ennek nyomán vélhetően meg lehet rajzolni a jelen és a jövő roma gyermekeit érintő oktatási módszerek, stratégiák és modellek kiszámíthatóbb, adekvátabb és eredményesebb útját. (1)

Köznevelés (1978–1982) (2)

Jelen munkámban a kutatás első meritése kerül az olvasók elé, amelynek során a *Köznevelés* című oktatási hetilap (3) 1978 és 1982 között megjelent roma tematikájú írásait veszem szemügyre, s mivel a tárgyalt öt évben kevés, a roma gyermekekre vonatkozó oktatási stratégia rajzolódott ki a vizsgálódásom során, a kutatást kiterjesztettem az összes olyan írásos anyagra is, amelyben akár csak egyszer is előfordult – a kor szóhasználatának megfelelően – a 'cigány' szó, amely, mint az alább következő táblázatokból kiderül, lehetővé tette azt, hogy az alaphipotézisnek megfelelő hét neveléspolitikai koncepció mellett egyéb besorolásokra is sor kerüljön. (4)

A *Köznevelés* című pedagógiai szaklap hasábjain 1978 és 1982 között 49 olyan írás jelent meg, amelyben minimum egyszer előfordult a 'cigány' szó valamilyen kontextusban, s akadt még 2 olyan publikáció, amelyben nem fordul elő egyszer sem, de olyan íráshoz kapcsolódnak – különböző időpontokban közölt utóreagálásként –, amelyben viszont olvashatunk egy olyan cigány kisgyermek bántalmazásáról, akinek a bántalmazását aztán – bírósági döntés nyomán – a *Köznevelés*nek cáfolnia kellett.

1978

1978-ban – az 1972-es *Közoktatási párthatározat* nyomán született új tanterv bevezetésének évében – a vizsgált szaklapban 14 olyan írás jelent meg, amely foglalkozott a cigánygyerekekkel, mégpedig a következő kategóriákban:

a roma tematika negligálása-modell	–
asszimiláció-modell	1
integráció-modell	–
szegregáció-modell	1
a cigánykérdés etnikus kérdésként való felfogása-modell	–
a cigánykérdés szociális kérdésként való felfogása-modell	1

multikulturalizmus-modell	–
integrációs-szegregációs modell	1
roma gyermekekről szóló hír	3
roma gyermekekről szóló riport	1
roma gyermekekről szóló helyzetképadás	1
roma gyermekekre vonatkozó információkat tartalmazó publicisztika, tanulmány	3
roma gyermekekre vonatkozó részek politikusi megnyilatkozásokban	2
összesen:	14

Mint ahogyan az adatokból kiderült, a *Köznevelés* 1978-ban nem preferált egyetlen, a cigánygyerekek nevelését illető oktatási modellt sem, hiszen teret engedett egymásnak homlokegyenest ellentmondó írásoknak is. 1978-ban az oktatási hetilap hasábjain közöltek olyan írást, ami az asszimilációt hirdette, de olyat is, ami a szegregáció mellett tette le a voksát vagy szociális kérdésként fogta fel a cigánygyerekekkel kapcsolatos pedagógiai problémaköröket, s akadt olyan szerző is, aki integrációs-asszimilációs modellt preferált, mert úgy gondolta, hogy egy adott szituációhoz kell igazítani azt, hogy a cigánygyerekeket integratív vagy asszimiláló környezetben tanítsák.

A *Köznevelés* című folyóirat cigánygyerekekkel kapcsolatos hozzáállásáról sokat elmond az, hogy 14 alkalommal is helyet biztosított 1978-ban a lap hasábjain a velük kapcsolatos témaköröknek, ami mindenképpen pozitívum, ugyanakkor az is jelzésértékkel bír, hogy mindössze 4 alkalommal közöltek olyan írást, ami a konkrét oktatási stratégiai módozatokat kereste, a többi 10 esetben inkább arra helyezte az orgánum a hangsúlyt, hogy híreket, információkat közöljön a cigánygyerekekről, illetve arról, hogy hogyan is vélekedik a nem cigány pedagógus társadalom, illetve állampolgárok zöme a szóban forgó gyermekekről – ami részben a cigányságra vonatkozó tudás hiányára utal –, de sajnos nem egyszer olyan stílusban, amire ma nemes egyszerűséggel is azt mondanánk, hogy politikailag nem korrekt vagy szalonképtelen.

Az egyik legszembeszökőbbben enyhén szólva problematikus írás „*Mutasd meg Magyarországot!*” – Egy délelőtt az esztergomi Kossuth Lajos Általános Iskola cigányosztályaiban címmel Nemere István tollából született. Az írás azt sugallja, hogy etnikai alapon el kell választani a roma és nem roma gyerekeket, mert a cigánygyerekek alkalmatlanok az integrációra, a szüleik visszatartják őket az iskolából arra való hivatkozással, hogy szükség van a munkájukra, de ez indokolatlan, mert a cigány szülők nem dolgoznak, hanem egész nap a kocsmában ülnek.

A cikkből az derül ki, hogy a cigánygyerekek közt nem lehet a nem roma gyerekekhez hasonlóan szabályok között tanítani, mert a cigánygyerekek alkalmatlanok rá. Szóba kerül, hogy nem lopnak, de akármilyen pozitív kijelentésnek tűnik ez az állítás, azért mégiscsak furcsa, hogy egyáltalán ilyesmi szóba került a riportot író újságíró és a cigánygyerekek tanára között, és van egy olyan rész is a szövegben, ami kifejezetten rasszista megállapítást tartalmaz, amikor Nemere István a következőket írja: „A tanítók nem túlzottan optimisták. Maguk is tudják, hogy amit itt végeznek, az nem oktatás a szó igazi értelmében, néha nem is nevelés. Itt nincs értelme dicséretek, korholásokat osztogatni; a gyerekek igényei primitívek. Mit számíthat nekik egy naplóba bejegyzett piros pont, ha vágyaik csúcsát így foglalják össze: enni és (esetleg) moziba menni.”

Nemere István riportjából hiányzik a cigánygyerekek szociális problémái iránti megértés, tolerancia, ezért éhes vadembereknek ábrázolja őket, akiket ráadásul az iszákos szülők visszatartanak az iskolából, s akiket nem lehet integráltan tanítani, szabályozni, mert primitívek.

Hasonló szemléletet tükröz a Mária Terézia császárnő cigánygyerekekkel kapcsolatos politikáját idéző írás, amely asszimilációs modellt preferál. A cikk tulajdonképpen

szemezgetés az *Učitel'ske Noviny* korabeli számából, s azt javasolja, hogy a cigánygyerekeket emeljék ki az otthoni környezetükből, mert hazai környezetben a testi és szellemi fejlődésüknek a legegyszerűbb feltételei sincsenek meg.

Ugyanakkor Novák Gábor tollából született olyan írás, ami ha érintőlegesen is, de beszámol arról, hogy létezik az a jelenség, amikor a cigánygyerekeket a rossz környezeti feltételeik miatt értelmi fogyatékosnak minősítik, illetve a *Köznevelés* 1978-ban közölt olyan híreket is, amelyek a cigánygyerekek támogatásáról vagy az őket patronáló tanárok jutalmazásáról szóltak.

Az 1978-as évet összegezve azt lehet mondani, hogy igen vegyes a kép. A *Köznevelés* ebben az évben nem szabott irányt a cigánygyermekkel kapcsolatos neveléspolitikai koncepciókat illetően, bár döntő többségében az asszimiláló és a szegregáló modellek mellett tette le a voksát, több esetben – mai szemmel nézve – határozottan előítéletes, olykor rasszista írásokat közölt a cigánygyermekről, amivel megbélyegezte őket; ugyanakkor érzékelhető az is, hogy 1978-ban rendkívül fontosnak érezték a lap készítői azt, hogy a cigánygyermek ügyét benn tartsák a köztudatban. Érezhető az is, hogy igyekeztek számot vetni a pedagógusok és az oktatási rendszer által a cigánygyermek sérelmére elkövetett problémákkal is, s nagy hangsúlyt fektetettek arra, hogy propagálják azt, hogy a cigánygyerekeken mindenképpen segíteni kell.

1979

1979-ben 10 olyan írás jelent meg a *Köznevelés* hasábjain, amely a cigánygyerekek problémáival foglalkozott, mégpedig a következő kategóriákban:

a roma tematika negligálása-modell	–
asszimiláció-modell	–
integráció-modell	–
szegregáció-modell	–
a cigánykérdés etnikus kérdésként való felfogása-modell	–
a cigánykérdés szociális kérdésként való felfogása-modell	–
multikulturalizmus-modell	–
integrációs-szegregációs modell	–
roma gyermekekről szóló hír	1
roma gyermekekről szóló riport	1
roma gyermekekről szóló helyzetképadás	–
roma gyermekekre vonatkozó információkat tartalmazó publicisztika, tanulmány	4
roma gyermekekre vonatkozó részek politikusi megnyilatkozásokban	1
kapcsolódó írás	2
helyesbítés	1
összesen:	10

1979-ben tehát a *Köznevelés* inaktívabb volt a cigány tematikát illetően, amit az is mutat, hogy ebben az évben egyetlen olyan írás sem került a hasábjaira, amely bármiféle, a roma gyermekek nevelésére vonatkozó oktatási modellt kínált volna.

Az év „eseménye” Schäffer Erzsébet *Pofonok vég nélkül* című írása volt, amelynek annyi cigány vonatkozása van, hogy egy iskolai pofozkodási gyakorlat kapcsán megemlít egy roma kisgyereket is, akit bántalmazott a tanára, majd egy későbbi helyesbítésből kiderül, hogy nem is a tanára ütötte a falhoz, hanem az iskola igazgatója, amit aztán 1980-ban bírósági utasításra ismételtelen helyreigazít a *Köznevelés*, mégpedig úgy, hogy ez az ominózus eset meg sem történt.

Az íráshoz kapcsolódóan annyit fontos még megemlíteni, hogy 1979-ben 2 kapcsolódó anyag született utóreagálásként hozzá, de azok közül egyik sem említi a roma kisgyermeket, viszont a 2 kapcsolódó anyag és a főírás, illetve a helyesbítés a 10 cikkből 4 írást jelent.

A további 6 írás közül Aczél György írása emelkedik ki, mert a politikus elismeri, hogy cigánygyerekeket ok nélkül, a szociális lemaradásuk miatt utalnak gyógypedagógiai intézményekbe, valamint Nemere István *Barna bőrű királylány, vörös koronával – Egy esztergomi cigányosztályban* című riportja, ami az 1978-ashoz képest sokkal elfogadóbb cigányábrázolás. Bár ennek az írásnak az esetében is meg kell említeni, hogy Nemere egy helyen általánosításba bocsátkozik, amikor egyetlen cigánygyermek rajzából az összes cigánygyermekre vonatkozóan azt a következtetést vonja le: „emlékezetük vizuálisan összekapcsolja a magyarázó embert a folyton mögötte látható tárggyal”, illetve szociális érzéketlenségéről tesz tanúbizonyságot akkor, amikor rácsodálkozik arra, hogy a cigánygyerekek előtt milyen nagy becsben van a gyári munka; meg kellett volna értenie azt, hogy egy gyermek pályaeorientációját jelentős mértékben meghatározza az otthonról hozott példa.

1979-ben a *Köznevelés* hasábjain a cigány tematikájú írások többnyire informatív jellegűek voltak, ami azt jelenti, hogy ebben az évben lanyhult az érdeklődés a cigánygyermekek ügyét illetően, ugyanakkor a folyamatos tájékoztatás továbbra is arról tanúskodik, hogy nagy volt az igény a cigánygyermekkel kapcsolatos információkra, mert vagy az olvasók, vagy a lapszerkesztők, vagy mind a kettő együttesen nem érezte elegendőnek a rendelkezésükre álló adathalmazt.

1980

1980-ban a *Köznevelés* hasábjain 8 cigánygyerekekkel kapcsolatos írás jelent meg a következő kategóriák szerint:

a roma tematika negligálása-modell	–
asszimiláció-modell	–
integráció-modell	–
szegregáció-modell	–
a cigánykérdés etnikus kérdésként való felfogása-modell	–
a cigánykérdés szociális kérdésként való felfogása-modell	–
multikulturalizmus-modell	–
integrációs-szegregációs modell	1
roma gyermekekről szóló hír	1
roma gyermekekről szóló riport	–
roma gyermekekről szóló helyzetképadás	3
roma gyermekekre vonatkozó információkat tartalmazó publicisztika, tanulmány	1
roma gyermekekre vonatkozó részek politikusi megnyilatkozásokban	–
kapcsolódó írás	1
helyesbítés	1
összesen:	8

1980-ban Schäffer Erzsébet *Pofonok vég nélkül* című írására megszületett – a már említett bírósági határozat nyomán – a helyreigazítás, ami kimondta, hogy a cikkben tárgyalt településen az iskola igazgatója nem bántott egyetlen cigánygyermeket sem, s kapcsolódó anyagként született a *Köznevelés*nek egy állásfoglalása is a bíróság határozatáról, de abban nem említene meg egyetlen cigány származású személyt sem.

Kulcsár Ildikó *Elismerés Csongrádnak* című írásában találkozunk egy integrációs-szegregációs modellel, amely többek között azt írja le, hogy a tárgyalt iskolának a cigánygyerekekkel kapcsolatos pedagógiai módszerei hogyan változtak, hogyan haladtak fokozatosan a szegregatív tanítástól az integratívig, s hogyan értek el sikereket az érintett tanárok a hátrányos helyzetű gyermekek körében.

Seregi Judit és Tomai Éva tollából született egy fontos írás *A cigánygyerekek pályaválasztása* címmel, amely adekvát adatokat közöl a szóban forgó témáról olyan megközelítéssel, amelyről akár azt is lehetne mondani, hogy erősen hajaz azokra a szemléletekre, amelyek szociális kérdésnek fogják fel a roma ügyet, de ez konkrétan nincs kimondva a cikkben, inkább alkalmazva van.

Az 1980-as évben helyzetképadást közöltek Nógrád és Szolnok megyékről; utóbbi írást az a Czuczú Tibor írta, aki cigány származású szakfelügyelőként maga is sokat tett a szolnoki cigánygyerekek sorsának jobbra fordításáért.

Általában azt lehet mondani a *Köznevelés* 1980-as cigányügyben való aktivitásáról, hogy igencsak alábbhagyott, amennyiben nem szorítkozott szinte semmi másra, csak a híradásra, habár az mindenképpen pozitívum, hogy bemutatott egy olyan oktatási modellt is, ami egyértelműen haladó szellemű példát állított az akkori kortárs olvasók elé.

1981

1981-ben a *Köznevelés* 12 olyan írást közölt, amely kapcsolatba hozható a cigánygyerekekkel, mégpedig a következő kategóriák szerint:

a roma tematika negligálása-modell	–
asszimiláció-modell	–
integráció-modell	1
szegregáció-modell	–
a cigánykérdés etnikus kérdésként való felfogása-modell	–
a cigánykérdés szociális kérdésként való felfogása-modell	–
multikulturalizmus-modell	–
integrációs-szegregációs modell	–
roma gyermekekről szóló hír	4
roma gyermekekről szóló riport	–
roma gyermekekről szóló helyzetképadás	–
roma gyermekekre vonatkozó információkat tartalmazó publicisztika, tanulmány	4
roma gyermekekre vonatkozó részek politikusi megnyilatkozásokban	–
kapcsolódó írás	–
helyesbítés	–
szemle	2
portré	1
összesen:	12

1981-ben a *Köznevelés* hasábjain sok minden megjelent. Tibor Klára az *Iskola a város-szélen* című írásában bemutatott egy sikeres integrációs modellt, Paulina Éva *A putritól a katedráig* című portréjában pozitív példát adott Czuczú Tibor cigány származású szakfelügyelő élettörténetén keresztül, a cigánygyerekek ügyeivel kapcsolatos híradásra láthatóan nagy hangsúly került, volt cigány tematikájú könyvajánlás.

A legfontosabb esemény azonban ebben az évben az volt, hogy az 1981. január 16-i számban lezajlott egy vita Pik Katalin, Várnagy Elemér és Czeizel Endre között a cigánygyerekek adottságairól. A vita a tanárképző főiskolák számára készült *Pedagógia II* című tankönyv körül robbant ki, pontosabban annak VIII. fejezete miatt, amelyet Várnagy Elemér írt, s amelyet Pik Katalin hosszú írásában ízekre és darabokra szedett azért, mert

több ponton előítéletesnek és tudománytalannak tartott. Várnagy Elemér lehetőséget kapott a válaszra, s mivel a két író között genetikai vita is támadt a cigánygyerekek örököltséget adottságairól, a vitát Czeizel Endre szakszerű orvosi állásfoglalása zárta le.

A polémia azért fontos, mert Pik Katalin és Várnagy Elemér vitájában sok áltudományos, előítéletes, olykor rasszista érv és érvrendszer is felszínre került a cigánygyerekekkel kapcsolatosan, s a *Köznevelés* folyóirat érdeme, hogy teret engedett ezeknek, mert a tudományos szakembereknek lehetőségükben állt, szintén a nyilvánosság előtt, a megalapozatlan érvekkel szembeszállni, azaz a közvélemény fontos tájékozódási forráshoz jutott a szerzők vitája során, s arról is értesülhetett, hogy a három írás megjelenése előtt a Művelődési Minisztérium egy köriratban már döntött: a vitatott fejezet tananyagként nem tanítható, és vizsgatananyagként sem kérhető számon.

Ugyanakkor a *Köznevelés* eme progresszív lapszerkesztői álláspontját némiképpen ellensúlyozta, hogy 1981. február 13-án *Olvasztuk* címmel olyan írást közölt Mészáros Józsefnek a *Pedagógiai Szemle* 1981. januári számában megjelent, *A fiatalok bűnözésének okairól* című írása kapcsán, amelyben a szerző arról értekezik, hogy az alacsony műveltségi színvonal és a fiatalkori bűnözés között összefüggés van, közli a fiatalkori bűnelkövetőkkel kapcsolatos képzetlenségi adatokat, s utána azt is, hogy a többségük cigány, azaz olyan írást közölt a *Köznevelés* pár héttel az előítéleteket romboló vitaanyag után, ami feltehetőleg éppen az előítéleteket mélyítette.

1981-ben a *Köznevelés* ismételten Janus-arcú volt. Teret engedett a cigánygyerekekkel kapcsolatos pozitív állásfoglalásoknak, de arra is volt példa, hogy ráerősített az amúgy is mélyen gyökerező előítéletekre, s az is elmondható, hogy 1981-ben sem kívánt igazán oktatási modelleket kínálni a pedagógustársadalomnak. Ez a témakör nem élvezett prioritást ebben az évben sem.

1982

1982-ben 7 írás jelent meg a *Köznevelés* című oktatási hetilap hasábjain a cigánygyermekkel kapcsolatosan, a következő kategóriák szerint:

a roma tematika negligálása-modell	–
asszimiláció-modell	–
integráció-modell	–
szegregáció-modell	–
a cigánykérdés etnikus kérdésként való felfogása-modell	–
a cigánykérdés szociális kérdésként való felfogása-modell	–
multikulturalizmus-modell	–
integrációs-szegregációs modell	–
roma gyermekekről szóló hír	2
roma gyermekekről szóló riport	–
roma gyermekekről szóló helyzetképadás	–
roma gyermekekre vonatkozó információkat tartalmazó publicisztika, tanulmány	2
roma gyermekekre vonatkozó részek politikusi megnyilatkozásokban	–
kapcsolódó írás	–
helyesbítés	–
szemle	–
portré	–
novella	2
módszertani írás	1
összesen:	7

Az 1982-es év a cigány tematikát illetően rendkívül szegényes. Oktatási stratégia fel sem merül, mindössze 2 hír, 2 – az életből merített – novella és 1 módszertani írás jelent

meg, ami azt jelenti, hogy ebben az évben nem igazán tartották fontosnak, hogy a cigánygyerekekkel kapcsolatos ügyek szóba kerüljenek a *Köznevelés* hasábjain.

A 7 írásból kiemelkedik az oktatási hetilap pályázatára *Gyógyír és új erő* jelíggel érkezett *Egy vereség és egy győzelem* című novellisztikus írásmű, amely megkapó őszinteséggel mutatja be a szerző pedagógusi törekvéseit, hányattatásait két olyan cigánytanuló esetében, akik közül az egyik pedagógusi kudarc volt, a másik viszont fényes győzelem.

Az írásnak azért van fontos szerepe, mert a jó és a rossz példa ábrázolásával a szerző egyértelműsítette a *Köznevelés* pedagógus olvasóközönsége számára, hogy a cigánygyerekeket nem lehet egységesen leírni azért, mert egyszer-kétszer pedagógiai kudarc éri a tanárt, hanem igenis tudomásul kell venni azt, hogy a nem roma diákokhoz hasonlóan hatalmas különbségek lehetnek a cigánytanulók között is, s nem szabad feladni, ha sikertelenség lép fel, küzdeni kell tovább, mert az ember egy másik helyzetben egy másik cigánygyerekekkel nagy sikereket arathat.

Az 1982-es év másik kiemelkedő írása Nyitrai Zsoltné munkája, aki *Báboznak a cigánygyerekek* címmel hasznos módszertani leírást ad arról, hogy ő, a kisegítő iskolában tanító pedagógus, milyen sikereket ért el cigánytanulókkal a bábozás segítségével. Az írás szerzője részletesen leírja, hogy hogyan lehetett a dramatikus játékkal leküzdeni a nyelvi gondokat, a nyelvi hátrányokat, hogyan aktivizálta patronáltjait a bábok készítése, s hogyan terebélyesedett ki ez a kezdeményezés közösségi foglalkozásokká, amelyek által segíteni tudott a cigánygyerekeknek leküzdeni a szocializációs hátrányaikat.

1982-ben kevés információ jelent meg a cigány tanulókkal kapcsolatosan a *Köznevelés* hasábjain, viszont elmondható, hogy az előző négy évvel ellentétben szinte kizárólagosan pozitív képet sugároztak a cigányságról.

Összegzés

1978 és 1982 között rendkívül változatos képet mutat az 51 írás, amelyeket egy összegző táblázatban az alábbiak szerint lehet csoportosítani:

a roma tematika negligálása-modell	
asszimiláció-modell	1
integráció-modell	1
szegregáció-modell	1
a cigánykérdés etnikus kérdésként való felfogása-modell	
a cigánykérdés szociális kérdésként való felfogása-modell	1
multikulturalizmus-modell	
integrációs-szegregációs modell	2
roma gyermekekről szóló hír	11
roma gyermekekről szóló riport	2
roma gyermekekről szóló helyzetképadás	4
roma gyermekekre vonatkozó információkat tartalmazó publicisztika, tanulmány	14
roma gyermekekre vonatkozó részek politikusi megnyilatkozásokban	3
kapcsolódó írás	3
helyesbítés	2
szemle	2
portré	1
novella	2
módszertani írás	1
összesen:	

A *Köznevelés* 1978 és 1982 között a cigány tematikát nem negligálta a lap hasábjain. A neveléspolitikai koncepciók közül megjelent az asszimiláció, az integráció, a szegregáció modellje, valamint a cigánykérdés szociális kérdésként való felfogása egy-egy

esetben, s szóba került az integráció és a szegregáció közötti ingadozás is, míg a cigánykérdés etnikus felfogása és a multikulturalizmus egyáltalán nem jelent meg.

Az 51 írásból a cigánygyerekekkel kapcsolatos oktatási stratégiák mindösszesen 6 írást ölelnek fel, ami azt jelenti, hogy 1978 és 1982 között a *Köznevelés* hasábjain összességében nem volt központi kérdés, hogy milyen oktatási modell lenne a legmegfelelőbb a cigánytanulók számára. Az írások megjelenési dátumából az is kiderül, hogy a *Köznevelés*ben inkább az 1970-es évek végén volt ez érdekes kérdés, utána lanyhult a lapszerkesztők érdeklődése a téma iránt, pedig kulcsfontosságú pedagógiai kérdésekről van szó. Olyan kérdésekről, ami napjainkban is lázban tartja a pedagógustársadalmat annak ellenére, hogy ma már sokkal kikristályosodottabb neveléspolitikai koncepciók, irányvonalak vannak a cigánygyerekek oktatásának mikéntjét illetően.

1978 és 1982 között feltűnően sok az információ, hír kategóriába tartozó írás, ami egyértelműen arra utal, hogy az adott korban nem sok információval rendelkeztek a cigányságot illetően, s éppen ezért nagy volt az információéhség, a hírek adataiból viszont az is kiderül, hogy a különböző szocialista tervek teljesítési kényszere is hajtotta a *Köznevelés* szerkesztőit, illetve a kor pedagógusait, mert lépten-nyomon bele lehet ütközni a tárgyalott öt évben olyan jelentésekbe, amelyek azt tárgyalják, hogy hol, mikor, milyen környezetben, milyen számban teljesítettek cigánygyerekek, illetve milyen számban teljesítettek és mit a cigánytanulókkal kapcsolatosan a pedagógusok és a különböző közoktatási intézmények.

Az írásokat összességükben nézve szembeszökő az, hogy a *Köznevelés* számtalan esetben felvállalta olyan írások közlését, amelyek ma már sem a politikai korrektség jegyében, sem a számon kérhető szakmai minőség és a tudományosság miatt nem jelenhetnének meg, mert hemzsegnek az előítéletes és a rasszista gondolatoktól, ugyanakkor nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy a *Köznevelés* 1978 és 1982 között folyamatosan gondoskodott arról, hogy a cigány tematika jelen legyen a lap hasábjain, tehát pozitívum az elkötelezett érdeklődés még akkor is, ha bizonyos években jelentősebb mértékben csökkent a szerkesztőknek a téma iránti figyelmé.

Az 51 írást olvasgatva az is kiderül az elemző számára, hogy miközben a liberális „mindent közlünk” filozófia érvényesült 1978 és 1982 között, s megjelentek olyan írások is, amelyek a már szalonképtelének, a lap szerkesztői tudatosan törekedtek arra, hogy segítsék a pedagógus közösséget és a cigánygyerekeket azzal, hogy pozitív példák tömegeit is megjelentették, az pedig szintén a *Köznevelés* javára írható, hogy éveken keresztül cikkezett arról, hogy cigánygyerekeket ok nélkül, a szociális hátrányaik miatt küldenek gyógypedagógiai intézetekbe, azaz a lap nyíltan bírálta a cigánygyerekek érdekében a fennálló gyógypedagógiai intézményrendszert.

Általában a *Köznevelés* 1978 és 1982 közötti szellemi teljesítményéről az mondható el, hogy valószínűleg nagyon erősen tükrözi azt, hogy az adott kor társadalma tele volt kérdésekkel és kétségekkel a cigánygyerekek iskoláztatását illetően, s ahogyan egymásnak szögesen ellentmondó vélemények fogalmazódtak meg a társadalomformálók fejében, ugyanúgy a *Köznevelés* is Janus-arcúnak bizonyult, mert hol rombolta a cigánygyerekekkel szembeni előítéleteket, hol pedig mélyítette azokat. (5)

Jegyzet

(1) Természetesen jelen – mégiscsak történetinek tekinthető – kutatásnak követnie kell az 1998 (vagyis a NAT – és a vonatkozó kisebbségi oktatási irányelvek – alkalmazásának hatálybalépése) után sajtónyilvánosságához jutott álláspontokat, tapasztalatokat is. Ez utóbbi hosszú évtized bonyolult – az előzőnél mindenképpen bonyolultabb – világa, pedagógiai praxisa, megannyi (igen sokféle) társadalom- és okta-

táspolitikai törekvéseinek hasonló jellegű – és forrású – feltárását jelen kutatás (egyebek közt metodológiai) tapasztalatai alapján végezhetem majd el.

(2) A kutatás jelen szakaszában még nem hozzuk összefüggésbe az egyes esztendőik társadalompolitikai, oktatáspolitikai érvényű történéseit a lap közlési „politikájával”, de terveink közt mindenképpen sze-

repe. Ebből az adatból a lap viszonylagos szuverenitására – vagy ennek hiányára, esetleg ennek fejlődésére, ciklikusságára – vonatkozó adatokat is nyerhetünk majd.

(3) A *Köznevelés* a mindenkor ágazati minisztérium „hírmagazinja”, amely mindenkor kifejezte az oktatáspolitikai szándékait és „iskolaképét”. Magas példányszámban, magas állami dotációval jelent meg, a vizsgált években jellegzetesen ott volt minden iskola tanári szobáiban, ekkor olvasottsága is magasnak mondható. A főszerkesztői hitvallásoknak a modernizáció és demokratizálás irányába ható szándékai

nyomán az üzenet több ízben „kétoldalúvá” válik, a *Köznevelés* újságírói és szerzői olykor elmerészkedtek riportjaikkal, képriportjaikkal a valóságfeltáró újságírás felé.

(4) Az utóbbi időben egyre több kutatás figyelme fordult a szakfolyóiratok képanyaga felé. Jelen kutatásban ezt az ikonográfiai/ikonológiai módszert nem alkalmazom.

(5) Megjegyzem, hogy a „cigány-tematika” pedagógiai szakirodalomban való megjelenésének számbavételével a Makai-Trencsényi (2000) szerzőpáros is kísérletezett. Figyelmük a könyvkiadásra terjedt ki.

Irodalom

Aczél György (1979): Bizalom az emberben, az ember nevelhetőségében. *Köznevelés*, **35.** 27. sz. 3–5.

Czeizel Endre (1981): A cigánygyermek adottságai és az öröklődés. *Köznevelés*, **37.** 3. sz. 9.

Czuczú Tibor (1980): A cigánytanulók helyzete Szolnok megyében. *Köznevelés*, **36.** 31. sz. 9.

Egy vereség és egy győzelem. (1982) *Köznevelés*, **38.** 29. sz. 10–12.

Kulcsár Ildikó (1980): Elismerés Csongrádnak. *Köznevelés*, **36.** 21. sz. 3–4.

Makai Éva és Trencsényi László (2000): A roma-pedagógia előzményei és jelene. *Iskolakultúra*, **20.** 11. sz. 87–92.

Nemere István (1978): „Mutasd meg Magyarországot!” – Egy délelőtt az esztergomi Kossuth Lajos Általános Iskola cigányosztályaiban. *Köznevelés*, **34.** 11. sz. 6–7.

Nemere István (1979): Barna bőrű királylány, vörös koronával – Egy esztergomi cigányosztályban. *Köznevelés*, **35.** 19. sz. 6.

Novák Gábor (1978): Ki kerül kisegítő iskolába? *Köznevelés*, **34.** 5. sz. 6.

Nyitrai Zsoltné (1982): Báboznak a cigánygyerekek. *Köznevelés*, **38.** 43. sz. 8.

Olvastuk. (1981) *Köznevelés*, **37.** 7. sz. 16.

Paulina Éva (1981): A putritól a katedráig. *Köznevelés*, **37.** 11. sz. 7.

Pik Katalin (1981): Torzkép a cigánygyerekekről. *Köznevelés*, **37.** 3. sz. 5–6.

Schäffer Erzsébet (1979): Pofonok vég nélkül. *Köznevelés*, **35.** 11. sz. 5–6.

Seregi Judit és Tomai Éva (1980): A cigánygyerekek pályaválasztása. *Köznevelés*, **36.** 22. sz. 7.

Tibor Klára (1981): Iskola a városszélen. *Köznevelés*, **37.** 23. sz. 3–4.

Učitel'ske Noviny. (1978) *Köznevelés*, **34.** 23. sz. 13.

Várnagy Elemér (1981): Torzító optika nélkül. *Köznevelés*, **37.** 3. sz. 7–8.

***A Tanító* című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata. 1963, 1970**

A tanulmány A Tanító című neveléstudományi folyóirat cikkeit és fényképeit vizsgálja. Ez utóbbit a neveléstudományban kevésbé ismert metodológiával, az ikonológia/ikonográfia egyik lehetséges módszerével. A kutatás a fényképek és szövegek által kirajzolódó mintázatok elemzéséhez alap- és melléktematikák rendszerét alkotja meg.

Kutatásunk a magyar neveléstudományi sajtó egy szegmensének egy meghatározott időintervallumban történő empirikus feltárását célozza meg. Ehhez forrásul *A Tanító* munkája, majd a folyóirat névváltozását (1) követően *A Tanító* című képes pedagógiai periodikát választottuk, az 1960-as évek lapszámain, azon belül is a periodika megalakuló évét, 1963-at, illetve az évtized utolsó évét, 1970-et.

A folyóirat mennyiségi empirikus feltárása kiterjedt a szöveges és a fényképi (2) közleményekre is. A szakperiodika fényképeinek vizsgálata az ikonológia/ikonográfia módszerével lett feldolgozva (Géczi és Darvai, 2010a; Mietzner és Pilarczyk, 2008, 2010). Jelen kutatási metodológia a magyar neveléstudomány új törekvései közé tartozik, mely módszertan egyre szélesebb körben válik felhasználhatóvá (Kéri, 2003, 2009; Géczi, 2010; Mikonya, 2006).

A mennyiségi feltárás után azt vizsgáltuk meg, hogy mely standard (kép)elemek és mintázatok azonosíthatóak a folyóirat fényképi és szövegi anyagában. Milyen változások mennek végbe, ha mennek, a szocialista pedagógia gyermekábrázolásában a vilásképi szempontból homogénnek ítélt időszakban? A szövegi és fényképi világ között milyen kapcsolat van, mennyire harmonizál egymással, illetve harmonizál-e?

Hipotézisünk szerint az eltérő műfajú közleményekben és a szakperiodika vizuális megjelenítésében alap- és melléktematikák jelennek meg, melyek a periodika célkitűzéseiből, illetve a szocialista rendszerből fakadnak. Az alaptermatikák – a cikkek és a fényképek esetében is – az oktatás-nevelés alrendszeréhez kapcsolható tartalmakat jelenítenek meg, míg a melléktematikák a pedagógikum körébe kevésbé tartozóakat, de abba inkorporálhatóakat.

Metodológia

Mitchell, amikor a szövegvilág átalakulása kapcsán a 'képi fordulat'-ot bejelenti, a képek korábban kellően nem méltányolt sajátosságairól is tesz megállapításokat. A képekben a továbbiakban nem az a fontos, ami a mindenek fölötti hatalommal ellátott szónyelvi eljárásokkal is megragadható, hanem azok a jellemzők, amelyeket komplexebben reprezentál (Mitchell, 1997). A társadalomtudományok ugyan gyorsan érzékelték az új tudomány és metodológia jelentőségét (Schiffler és Winkeler, 1991; Wünsche, 1991), de a neveléstudomány viszonylag későn ismeri fel az ikonológia-ikonográfia használatának lehetőségét (Pilarczyk és Mietzner, 2010), s ehhez képest e módszer felé még kevésbé mutattak érdeklődést a hazai kutatók (Kéri, 2003; 2009; Géczi, 2008, 2010; Géczi és

Darvai, 2010b; Mikonya, 2006). Az a vizuális antropológia, amellyé tágult a kezdeti kultúra- és képtudomány, mára a neveléstudomány, s azon belül a művelődéstörténet részeként értelmezhető neveléstörténet számára is segítséget ígér, amennyiben a képeket mint forrásokat mélyebb kutatásba bevonhatóakká formázza át. Az utóbbi évtizedben a hazai neveléstörténeti kutatási módszerek gazdagodását eredményezte, hogy a kutatók – Kéri Katalin, Mikonya György, Pukánszky Béla, Szabolcs Éva és mások – egyre bátrabban nyúltak az ikonológia-ikonográfia módszeréhez.

Mi magunk a vizsgálataink során a pedagógiai terekben képileg rögzített kultúrát igyekszünk leírni. Ehhez a hazai neveléstudományi szaksajtó azon részét tekintjük át, amelyben a képi ábrázolásnak, s azon belül a sajtófotónak is szerep jut – mégpedig a szocializmus világképéhez szorosan kötődő szocialista pedagógia korszakában (Géczi, 2010).

A képanyagból feltáruló szocialista világképre utaló sajátosságok azonosítását a folyóirat közleményeinek elemzése révén is elvégeztük.

A kiadvány általános jellemzése

A módszertani karakterű folyóirat 1954-ben alakul meg, amikor a *Köznevelés* mellékleteként, *Alsótagozati oktatás és nevelés kérdései* címmel megkezdődik kiadása. Az *Alsótagozati oktatás és nevelés kérdései* mellékletre *A Tanító munkája* jogelődjeként többször hivatkoznak a kézikönyvek, s maga az önállóan először 1963 augusztusában megjelenő *A Tanító munkája* is ezt a folytonosságot hangsúlyozza.

Az 1954-es és az 1963-as „lapalapítás” is az oktatási reformokhoz kapcsolódik. Az *Előterjesztés az Oktatásügyi Minisztérium Kollégiuma részére az 1953–54. tanév értékeléséről* című oktatáspolitikai dokumentum 7. javaslata előírja, hogy „Az alsótagozati oktató-nevelői munka problémáiról és az alsó tagozati tanterv kérdéseinek ismertetésére, megvitatására a Köznevelés mellékleteként havonta rendszeres tájékoztatót kell kiadni” (Kardos és Kornidesz, 1990, 53. o.). Az oktatáspolitikai jelenlétet, kontrollt jól mutatja az a tény is, hogy a melléklet első cikkét Kiss Gyula miniszterhelyettes írta *Együttes erővel* címmel (Kiss, 1954, I.). A lap *A Tanító* címen 1968-tól kerül kiadásra. *A Tanító munkája*, majd *A Tanító* is egy évben 11 alkalommal jelent meg 29 oldalon. Minden évfolyam júniusi-júliusi lapja összevont nyári szám.

A folyóirat szerkesztőbizottságának első elnöke Kálmán György, aki 1968 szeptemberre és 1976 októberre között töltött be ezt a posztot. 1953-tól a Minisztertanács Hivatal Köznevelési Osztályának vezetője, 1956-tól miniszteri főosztályvezető, 1968-tól pedig az Oktatási Minisztérium általános iskolai főosztályának vezetője (Báthory és Falus, 1997). 1981. januártól májusig Munkácsy Gyuláné az elnök, aki ekkor a Művelődésügyi Minisztérium főosztályvezető-helyettese, korábban 1972–1978 között iskolaigazgató a Kavicsos Általános Iskolában, Újpalotán. 1987-től 1990 augusztusáig Kelemen Elemér lesz a harmadik személy, aki a szerkesztőbizottság elnökeként funkcionál. Kelemen Elemér főiskolai tanár, 1983-tól főigazgatóhelyettes az OPKM-ban, 1984-től 1989-ig a Művelődési Minisztérium miniszterhelyettese, majd 1989-től főigazgató (Báthory és Falus, 1997). A hiányzó időintervallumokban a lap impresszumából hiányzik a „szerkesztőbizottság elnöke” kitétel.

A felelős szerkesztői poszt betöltői: Szabó Ödönné (1963. augusztus-1974. szeptember) és Kerényi Jánosné (1974. október-1991. április). 1960-ig az *Alsótagozati oktatás és nevelés kérdéseinek* a szerkesztői posztra utalás nem található az impresszumban. 1960-tól az *Alsótagozati oktatás és nevelés kérdéseinek* Szabó Ödönné lesz a szerkesztője. 1954-től 1962-ig Jóború Magda a *Köznevelés*, azaz a befogadó lap felelős szerkesztője.

A képszerkesztői posztot a folyóirat megalakulási évétől – 1963 – Cs. Horváth Tibor töltötte be az 1973-as év 6–7. számáig. Ezt követően a képszerkesztői titulus nem szerepel a folyóirat impresszumában.

A lap mindvégig az alsó tagozat nevelőinek szakmai-módszertani folyóirataként határozta meg önmagát. Kiadója mindvégig az oktatásügyért éppen felelős minisztérium. Megjelenése folyamatos. A szerkesztőségek fontosnak találják, hogy szerephez jussanak az oktatáspolitikai tájékoztatásban, a szakmai képzésben, illetve önképzésben, s közleményeinek legnagyobb száma a metodikai kérdéseket jeleníti meg. Az olvasók (tanítók, tagozatért felelős iskolavezetők) ötletforrásként használják, olyan kiadványnak tekintik, amelyből a pedagógiai gyakorlatuk kap támogatást. Példányszáma alapján működése alatt mindvégig vezető szerepű kiadvány, e szerepkörét támogatja a szerkesztőségek által konzekvensen képviselt gyermekközpontú szemlélet is.

Laptematika

Az 1963-as év cikkeinek elemzése

1963-ban az 1961. évi III. törvény végrehajtása és az 1962-es Nevelési Terv kerül az önállóvá váló kiadvány centrumába. Ezt hangsúlyozza az a tény is, hogy ezen év meghatározó rovatai a *A Nevelési terv végrehajtása* és *A Tanmenet végrehajtása* című rovatok. Az írások azt fejtik ki, hogy az egyes tantárgyak esetében milyen módon lehet megvalósítani a két oktatáspolitikai dokumentumban leírtakat. Itt olyan jelentős személyek jelentették meg írásaikat, mint Tihanyi Andor és Speiser Márton. Tihanyi (1963), aki ekkor az OPI tanszékvezetője, írásában az oktatómunka tervezése és az új tanterv kapcsolódási pontjairól számol be, Speiser Márton (1963) nyugalmazott tanszékvezető az írás tantárgyban végbemenő tantervi változásokat elemzi.

A következő jelentős rovat a *Munkánk műhelyéből*, mely mindig az oktatás-nevelés módszertani kérdéseivel foglalkozik, s tartalmi szempontból ez adja ki a periodika legjelentősebb részét. A módszertani írások sokszor ideológiai tónussal is rendelkeznek.

Az 1963-as tanévtől jelenik meg a környezetismeret tantárgy az általános iskolák tantervében, erre reflektál az *Új tantárgyunk: A környezetismeret* című rovat. A következő jelentősebb rovat a *Kisdobosvezetőknek* című, mely az ideológiai/mozgalmi nevelés kérdéskörével foglalkozik.

Úgy tűnik, hogy az 1963-as év írásai három témakör köré csoportosulnak, ezek az oktatáspolitikai döntések végrehajtásának kérdései (Nevelési terv, 1961. évi III. törvény), az oktatás-nevelés módszertani kérdései, valamint az ideológiai-mozgalmi nevelés csomópontja. A negyedik tematikus problematika az új tantárgy, a környezetismeret tanításával kapcsolatos kérdések köré rendeződik. Ezek szerint – ebben az évben – a lap 'háromdimenziós' szerkesztési elvű, mert foglalkozik oktatáspolitikai, módszertani és világnézeti-ideológiai-mozgalmi kérdésekkel, valamint kibővül egy melléktematikával is.

Az 1970-es év cikkeinek elemzése

Az 1970-es évben is a terjedelmileg legjelentősebb rovat a *A munkánk műhelyéből* című, mely ekkor is a metodológiai kérdésekkel foglalkozik, csakúgy, mint az 1963-as évben. Erre az évre jellemző speciális rovat az *Iskolára előkészítés*, mely a *Tanító* 1969. évi szeptemberi számában indult és 1970 májusáig tartott. Ezen írások elsősorban intézményes keretek – óvoda, iskola – között vélik megoldhatónak a gyermekek minél zökkenőmentesebb iskolába kerülésének problémáját. A szövegek csak ezt a dimenziót találják a probléma megoldásának. Viszont a szülők szerepéről, illetve az általuk nyújtható segítség lehetőségéről az írások egyáltalán nem reflektálnak. Vagyis az iskolai szo-

cializáció problémáját az írárok szerzői csakis pedagógusok, óvónők, pszichológusok segítségével látják megvalósíthatónak.

Ebben az évben szintén megjelenik a *Kisdobosvezetőknek* rovat, mely a kisdobos korú gyermekek világnézeti, ideológiai nevelésével foglalkozik.

Oktatáspolitikai szempontból ezen év legjelentősebb eseménye az V. Nevelésügyi Kongresszus, mely ugyancsak hangsúlyos elemként jelenik meg a folyóirat cikkei között (*Gledura*, 1970; *Petró*, 1970; *Rehák*, 1970.) Az V. Nevelésügyi Kongresszus annyira jelentős esemény volt, hogy beharangozása már az 1968-as áprilisi számban megtörtént (*V. Nevelésügyi Kongresszus*, 1968). A Kongresszust a Pedagógusok Szakszervezete, a Művelődésügyi Minisztérium, a Magyar Pedagógiai Társaság és a Kommunista Ifjúsági Szövetség hirdette meg. A konferenciát szervező szervezetek nevéből is jól látható, hogy a szakmai és az ifjúsági szervezetek felett ott örködött a politika alrendszere a Művelődésügyi Minisztérium képében. A konferencia ideológiai háttere a felszabadulás 25. évfordulója. A résztvevők feladata a segítségnyújtás és ajánlások készítése „a nevelésügygel foglalkozó állami és társadalmi szervek számára” (*V. Nevelésügyi...*, 1968).

Az 1970-es évre jellemző, hogy megjelennek a „pszichologizáló”, pszichológiai témájú cikkek is. A pszichológiai témát megjelenítő szerzők többsége pedagógiai végzettséggel rendelkezik. Ugyanakkor Réti László személyében pszichológiai képesítéssel rendelkező személy is publikál, akinek 5 írása is megjelenik. Ezzel az 1970-es év egyik legtöbbet publikáló szerzőjévé válik (*Réti*, 1970a, 1970b, 1970c, 1970d, 1970e). Réti első írása az 1968-as év szeptemberi számában jelenik meg (*Réti*, 1968). Megállapítható, hogy a folyóirat cikkírói között a pedagógus szakma mellett megjelenik a pszichológusi is. A pszichológusi szerep előfordulása a későbbiekben – ’70-es, ’80-as évek – tovább erősödik.

Elmondható, hogy a periodika szerkesztési elvében megjelenő hármasság – oktatáspolitikai, módszertan, ideológiai nevelés/oktatás – jellemző az 1970-es évre is, nemcsak az 1963-asra. Ezen szerkesztési elvben jelennek meg az új kérdések, a korszerű matematikaoktatás, a továbbképzés, az önképzés, vagy régi problémák térnek vissza, például a szocialista embertípus formálása. Valamint megjelenik melléktematikaként az *Iskolára előkészítés* című rovat.

A sajtófotók sajátosságai

A kiadvány dokumentatív karakterű felvételei esetében a kutatás során áttekintettük az egyedi képek és a sorozatképek kedveltségének változását az időben. A sorozatképek (3) szerepe egyfajta képi hangsúlyok kitételében volt: bizonyos centrális kérdések hangsúlyozását, elbeszélések kiemelését látták el.

1. táblázat. Egyedi és sorozatképek aránya a sajtófotókon.

	Fényképek száma (db)	Egyedi képek (%)	Sorozatképek (%)
1963	82	45,2	54,8
1970	98	69,4	30,6

Az általunk vizsgált években jelentősen megváltozik a képtípusok aránya. Míg a kezdő, 1963-as évben a sorozatképek jelentek meg döntő arányban a periodika hasábjain, addig 1970-re ez a tendencia megfordult, és az egyedi képek kerültek túlsúlyba. Ez az adat különösen azért figyelemfelkeltő, mert a két vizsgált évben a folyóirat szerkesztésében nem történt változás, a szerkesztője – Szabó Ödönné – és képszerkesztője – Cs. Horváth Tibor – személye sem változott. Az egyedi képek növekedése és a sorozatképek csökkenése leginkább a leggyakoribb cselekvésben: a tanórai cselekvésben mutatható ki. (4) Vagyis míg 1963-ban inkább szekvenciaként, fokozatosan, időbeli sorrendben mutat-

ták be a tanulás folyamatát, addig 1970-ben az időbeli fokozatosság háttérbe szorult, és az egyedi, a pillanatképek ábrázolják inkább a tanulás módszerét. Ezek szerint a folyamatjelleg, a tanítás, oktatás részletes bemutatása visszaszorult. Ennek oka lehet az, hogy míg az 1963-as év fényképei az új nevelési tervet, az oktatási törvényt mutatták be, addigra a fényképek ezen funkciója 1970-re háttérbe szorult. Hiszen már több, mint egy fél évtized telt el az 1963-as évtől, és a szerkesztők joggal feltételezzék, hogy a tanítók már jól és alaposan ismerik az évtized elején megalkotott oktatáspolitikai dokumentumokat. Ebből következhetően az oktatási aktusok ábrázolásában eltekinthettek a pontról pontra történő szekvenciális bemutatástól.



1. kép. Petrovics László, MTI Foto. Cím nélkül. A tanító munkája, 1963. I. évf. 5. sz. 27.

Tipikus sorozatkép 1963-ból. A szekvencia osztályteremben tartandó testnevelésóráról számol be. A sajtófotók lineárisan mutatják be a tantermi padok között is elvégezhető testi gyakorlatokat.

2. táblázat. Életkorok megjelenése a sajtófotókon (5)

	Óvodáskorú(ak) (%)	Iskoláskorú(ak) (%)	Felnőtt(ek) (%)	Iskoláskorú(ak) és felnőtt(ek) (%)	Nem megállapít- ható (%)
1963	0,0	65,9	11,0	23,2	0,0
1970	1,0	61,2	17,3	18,4	2,0

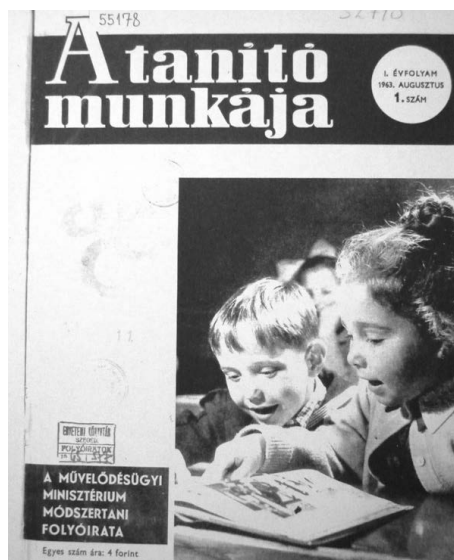
A kérdéses lapévfolyamokban legnagyobb arányban az iskoláskorúak jelennek meg, mindkét évben 60 százalék felett. A második legjelentősebb kategória az iskoláskorú(ak) és felnőtt(ek), mely fényképek általában a diákokat a tanár személyével együtt ábrázolják. A felnőtt önmagában kevésszer áll.

Óvodáskorú gyermek a legritkább esetben kerül ábrázolásra, ami érthető is lehetne, hiszen a folyóirat az alsótagozatos tanítók lapja, és így a 6–10 évig terjedő korosztály tanításának bemutatására törekszik. Ugyanakkor ellentmondásos ez a kép, mert az 1970-es évben a periodika egyik legjelentősebb rovata az *Iskolára előkészítés*, melyben a cikkírók egy jelentős része (Berkó, 1970; Lovász, 1970) amellet érvel, hogy az előkészítésnek már az óvodában el kell kezdődnie. Viszont a szövegek ezen egysége nem jelenik meg a fényképeken. Ebben az esetben diszkrepancia található a szövegek és a fényképek között. A fényképek nem erősítik, illusztrálják a textust, mintha attól függetlenül léteznének. Ez a tény visszavezethető arra a harcra, amelynek kérdése akörül forgott, hogy kié is az óvoda: az óvónőké vagy a tanítónőké (lásd: az óvoda „iskolásítása”, Montessori-hagyományokon nevelkedett óvodai vezetőgárda vs. poroszos didaktikai és nevelési elvek őrzői) (Szalai, 1985). Valamint felmerülhet az a lehetőség is – a szöveg és a fényképek ellentmondása kapcsán –, hogy a cikkek csak ’szólamokat’ jelentettek, így a fényképek hiánya, illetve ellentmondása az, mely rávilágított, leleplezte az írások ’közhelyességét’.

Megállapítható, hogy a vizsgált lapévfolyamokra az jellemző, hogy inkább a diákokat, mint a tanárokat ábrázolják. A képek fókuszpontjába a gyermek, azaz a diák kerül. E jelenség nem magyar sajátosság (vesd össze: Pilarczyk és Mietzner, 2010).



2. kép. Szerző és cím nélkül. *A Tanító*, 1970. VIII. évf. 3. sz. 8. Iskoláskorú – alsótagozatos – diákok olvasnak. A kislány jobb kezének gyűrűsujján gyűrű látható. Ékszer csak elvétve jelenik meg a tanulókon.



3. kép. Patkó Klára felvétele. MTI Foto. Cím nélkül. *A tanító munkája*, I. évf. I. sz. borító. A periodika első számának borítója. A címlapon diákok (fiú-lány) együtt tanulnak. Mindketten érdeklődőek és boldogok.

3. táblázat. A gyermek neve a sajtófotókon.

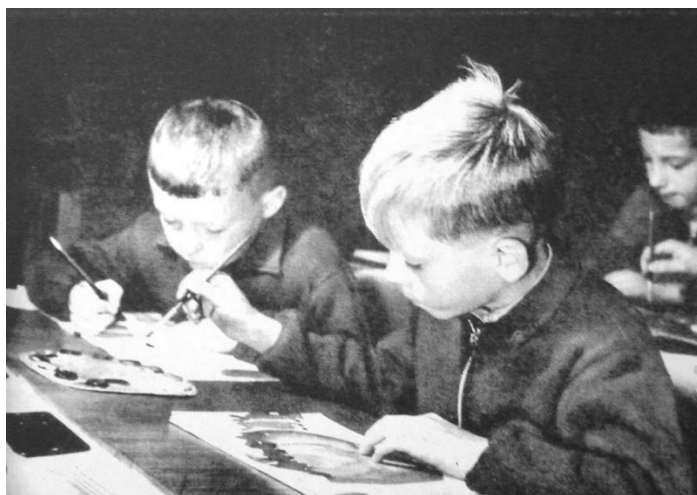
	<i>Fiú(k) (%)</i>	<i>Lány(ok) (%)</i>	<i>Fiú(k) és lány(ok) (%)</i>	<i>Nem megállapítható (%)</i>
1963	18,9	8,1	63,5	9,5
1970	23,8	10,0	51,2	15,0

A vizsgált két évben a fényképek túlnyomó többségén mindig a fiú és lány gyermek együtt jelenik meg. Ennek oka az 1961. évi III. törvény, mely előírja a koedukációt az általános iskolákban. Míg azonban a fényképeken megjelenik az iskolai koedukáció, addig a cikkek egyáltalán nem reflektálnak ezen kérdéskörre – sem 1963-ban, sem 1970-ben.

Az 1970-es év fényképeinél bizonytalansági tényező, hogy a 'nem megállapítható' kategória igen jelentős – 15 százalék. Ez a kapott értékeket finomíthatja. Ennek ellenére, úgy tűnik, megállapítható az a tény, hogy az egyedül ábrázolt diák neve: fiú. Vagyis, ha a periodika az ideáltipikus tanulót akarja bemutatni, akkor nagy valószínűség szerint inkább fiú tanulót fog ábrázolni, mint lány tanulót.

4. táblázat. Gyermeki szerepek megjelenése a sajtófotókon.

	<i>Iskolai diák (%)</i>	<i>Gyermek (%)</i>	<i>Mozgalmár (%)</i>	<i>Egyéb</i>	<i>Nem megállapítható (%)</i>
1963	71,6	23,0	4,1	1,4	0,0
1970	62,5	26,2	6,2	0,0	5,0



4. kép. Fényes Tamás felvétele. MTI Foto. Cím nélkül. A tanító munkája, 1963. I. évf. 4. sz. 11. A sajtófotó a leggyakoribban ábrázolt gyermeki szerepet, az iskolai diák szerepét mutatja be. A tanulók nem viselnek iskolaköpenyt.

A sajtófotókon a gyermek leginkább mint 'iskolai diák' jelenik meg, ami jól reflektál a folyóirat oktatási-nevelési funkciójára. A második legjelentősebb szerep maga a 'gyermek' szerep. Ekkor a gyermek „szabadon”, mindenfajta kötöttségektől mentesen jelenik meg a fényképeken. Ilyenkor nem kerül semmilyen intézmény – például iskola – befolyása, fennhatósága alá, hanem önmaga jelenik meg, mintegy önmagát képviselve, „szerepek nélkül”. A harmadik kategória a 'mozgalmár' attribútumait öleli fel, ami alig több mint 2 százalékot emelkedett az 1970-es évben, az előző 1963-as évhez képest. A

’mozgalmár’ szerep viszonylagos kismértékű emelkedése meglepőnek mondható, hiszen az 1963-as oktatási törvény 1965-os korrekciója kimondja, hogy erősíteni kell az ifjúsági szervezetek – kisdobos, úttörő – kapcsolatát az iskola intézményével. Ezt támasztja alá a korrekció alábbi részlete: „A tananyag nevelési lehetőségeinek kihasználásával, az ifjúsági szervezetek nevelőmunkájának tudatosabbá tételével, valamint egyéb nevelési tényezők tervszerű bekapcsolásával minden iskolatípusban hatékonyabbá kell tenni az ifjúság szocialista nevelését.” (Kardos és Kornidesz, 1990, 510. o.)

5. táblázat. A felnőttek neme a sajtófotókon.

	Férfi(ak) (%)	Nő(k) (%)	Férfi(ak) és nő(k) (%)	Nem megállapítható (%)
1963	20,0	63,3	16,7	0,0
1970	39,0	36,6	17,1	7,3

Ha az ország népességi arányát hasonlítjuk össze a vizsgált években a periodikában megjelent arányokkal, akkor elmondható, hogy az 1963-as évben a nő(k) felülreprezentáltak a férfiakhoz képest. Hiszen a Központi Statisztikai Hivatal 1963. január 1-i adat szerint a lakosság 48,3 százaléka volt férfi és 51,7 százaléka nő (*Statisztikai Évkönyv*, 1962). A statisztikai évkönyv és a periodika közötti igen jelentős distinkciót az magyarázza, hogy a fényképek többsége tanítót és azon belül is női tanítónőt ábrázol. A tanító(nő)k ábrázolása pedig egyértelműen következik a periodika célkitűzéseiből.

Ugyanakkor a népességet tekintve a nők enyhe többsége 1970-re is megmarad: 48,5 százalék, illetve 51,5 százalék (*Statisztikai Évkönyv*, 1971). Ez a tendencia viszont nem jelenik meg a sajtófotókon. Ennek oka, hogy az 1970-es év fényképei között megemelkedik a katonákat ábrázoló fényképek száma, aminek hátterében az áll, hogy ekkor ünnepelte az ország és így a periodika is a felszabadulás 25 éves évfordulóját. Ez pedig a háborús tematikájú képek emelkedésével járt, amelyek mindig férfiakat ábrázolnak.

Ezen adatokból úgy tűnik, hogy a fényképek nem minden esetben tükrözik a (társadalmi) valóságot. Bár ezen statisztikai adatok nem feltétlenül kellene, hogy relevánsak legyenek, hiszen a periodika nem az egész szociális valóság reprezentálásra törekszik, hanem annak egy kisebb részére, az általános iskolai rendszer bemutatására. Ezért a fényképek és a társadalmi realitások kapcsolatának egy jobb kifejező eszköze lehet, ha a tanítók és tanítónők arányát vetjük össze a valósággal és a sajtófotókon megjelenőkkel.



5. kép. Szerző, cím nélkül. A Tanító, 1970. VIII. évf. 11. sz. Ha felnőttet – tanító(nő)t – ábrázol a fénykép, akkor legtöbbször gyermekkel együtt kerül bemutatásra. A fényképen a tanítónő kezét a diák vállára helyezi, vezeti a kezét. Ugyanakkor látható, hogy a gyermek számára túl magas az iskolai tábla. Ez a fénykép bedállított voltára utalhat.

6. táblázat. Tanító(k) és tanítónő(k) a sajtófotókon.

	Tanító(k)	Tanítónő(k)	Tanító(k) és tanítónő(k)
1963	5,6	66,7	27,8
1970	13,3	86,7	0,0

A vizsgált években egyértelműen az a tendencia rajzolódik ki a sajtófotókon, hogy a tipikus általános iskolai tanító neme: nő. Vagyis, ha a periodika az ideáltipikus alsótagozatos tanítót akarja megjeleníteni, akkor túlnyomó többségében tanítónőt fog ábrázolni. Tehát a fényképeken egyértelműen a női tanítók dominálnak – még akkor is, ha az 1963-as évben a 'tanítók és tanítónők' együttes jelenléte közel 28 százalék. A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint 1963-ban az általános iskolai tanárok, tanítók 63,9 százaléka, 1970-ben már 71,2 százaléka nő. A fényképek a tanítónői többséget jól reprezentálják, viszont a valósághoz képest mindkét évben a tanítónők megjelenési aránya jóval meghaladja – különösen az 1970-es év – a statisztikai adatokat.

Ezen kérdéskörben – tanítók, tanítónők megjelenési aránya – megállapítható, hogy a társadalmi tendencia iránya jól kirajzolódik a fényképeken, viszont a mértéke, számossága túlzó módon jelenik meg. Úgy tűnik, mintha a sajtófotók felnagyítanák a társadalmi viszonyok valóságos helyzetét, nem pedig pontosan tükröznék azokat.



6. kép. Molnár Edit felvétele. MTI Fotó. Cím nélkül. A Tanító, 1970. VIII. évf. 9. sz. 19. Tanítónő diákjai között. A pedagógushoz nem kapcsolódik semmilyen tanári attribútum (tanári köpeny, pálca). A tanító(nő) inkább segítőként jelenik meg a fényképek legnagyobb részén, nem pedig mint az iskolai hierarchiát reprezentáló személy.

7. táblázat. A felnőtt szerepek a sajtófotókon.

	Tanító	Szülő	Közéleti személy	Ideológiai nevelő/ mozgalmár	Fegyveres erő tagja (katonai/ rendőr)	Nem megállapítható
1963	60,0	3,3	0,0	10,0	10,0	16,7
1970	36,6	2,4	14,6	2,4	26,8	16,1

A lap profiljának megfelelően a leggyakoribb felnőtt szerep a 'tanítói'. A 'közéleti személy' kategória is jelentős emelkedést mutat, ezek a képek politikusokat, írókat, költőket ábrázolnak – viszont ez kevésbé egységes csoport, így a változások kevésbé rajzolódnak ki. Az a homogén csoport – az előzővel ellentétben –, amely a legjelentősebb mértékben emelkedett, a 'fegyveres erők' tagjai közül került ki, azon belül is a 'katonák'

köréből. Az 1970-es évben a 'katonai' szerep volt az a melléktematika, amely megjelent az oktatás és nevelés alaptermatikája mellett, aminek oka a felszabadulás 25 éves évfordulójának ünneplésével magyarázható. Az adatokat valamilyen mértékben módosíthatja a 'nem megállapítható' kategória, de valószínűleg a kirajzolódó tendenciákat kevésbé.



7. kép. Szerző ismeretlen. Április 4., felszabadulásunk ünnepe. A Tanító, 1970. VIII. évf. 3. sz. 17. Katonai szerepet bemutató fényképek, mely felnőtt szerep az 1970-es év melléktematikája. Több sajtófotó ábrázol együtt katonákat és boldog gyermekeket.

8. táblázat. A sajtófotókon szereplő öltözékek aránya.

	Iskolai köpeny (%)	Tanári köpeny (%)	Mozgalmi egyenruha (%)	Egyéni viselet (%)	Öltöny (%)	Egyéb (%)
1963	30,9	0,0	4,9	81,8	1,8	12,7
1970	28,6	4,1	15,3	58,2	8,2	18,4

Megjegyzés: Egy-egy fényképen többféle öltözet is előfordulhat. A táblázat magába foglalja a gyermeki és felnőtt viseletet is.

A viseletek arányát tekintve, a gyermekeket és a felnőtteket egyaránt vizsgálva megállapítható, hogy mindvégig az 'egyéni viselet' az, mely dominál a sajtófotókon, még akkor is, ha az 1970-es évben közel 24 százalékos visszaesés tapasztalható az 1963-as évhez képest. Míg az egyéni viselet jelenléte csökkent, addig a mozgalmi egyenruha – kisdobosegyenruha – megjelenése fokozatosan nőtt. Ennek egyik magyarázata lehet a már szintén említett

1965-ös törvényi korrekció, mely előírja az ifjúsági szervezetek és az iskola szorosabb összefonódását, illetve a felszabadulás ünneplésének 25 évfordulója.

A második legjelentősebb kategória az 'iskolai köpeny', mely mindig közel 30 százalékkal mozog. Felvetődik a kérdés, hogy viszonylag miért ilyen alacsony az iskolai köpeny jelenléte a túlnyomó többségében iskolai történetet ábrázoló képeken. Lehetséges, hogy a fényképek a bevett szokást, a közhangulatot rögzítették, vagyis a nem, illetve kevésbé viselést? Vagy a szabályok el nem fogadását és ilyen módon való üzenetközvetítést a politikai szférával? Ez utóbbi lehetőség kizárható, mert a folyóirat szerkesztőbizottsága a vezető (oktatás)politikusok és oktatási szakemberek közül került ki. Ilyen esetekben segíthetne a megjelent írások vizsgálata, de az iskolaköpeny viselete – vagy nem viselete – nem jelent meg kérdésként.

Az 'öltöny' kategória vizsgálata azért is különösen fontos, mert az öltöny mindig a politikusok viselete, ezt a társadalmi szférát (re)prezentálja. Ebben az esetben jelentős emelkedést mutat, ami azt jelenti, hogy egyre nagyobb számban jelennek meg a politika alrendszeréhez kapcsolódó személyek, ami szintén a 25 éves évfordulóval van kapcsolatban, illetve az V. Nevelésügyi Kongresszust ábrázoló fényképekkel, melyek jelentős számban ábrázolnak politikusokat.



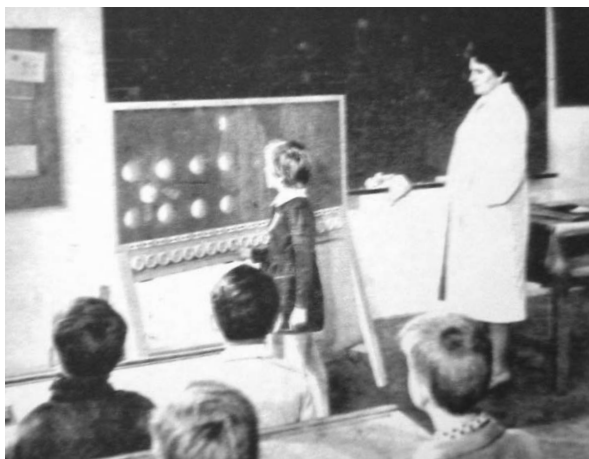
8. kép. Lónyai Miklós felvétele. MTI Foto. Érdekes Játék. A Tanító, 1970. VIII. évf. 12. sz. borító. Gyermek a leggyakoribb öltözetben, egyéni viseletben.

9. táblázat. Tanári szimbólumok a sajtófotókon (6)

	Tanári szimbólum (%)
1963	2,4
1970	4,1

A tanári szimbólumok megjelenését tekintve megállapítható, hogy alig jelennek meg a folyóirat fényképein. Tehát sem köpeny, sem pálcá, ami a tanítót szimbolizálhatná.

A tanárhoz kötött tanárszimbólumok hagyományosan a tanítást és a tanító személyét is jelképezik. A tanári szimbólumok valamennyiéről elmondható, hogy viselője pedagógiai szerepének jellemzője, s nem személyisége individuális tartalmát jelzi. A tanári szimbólumok kis száma alapján arra utal, hogy a tanító nem szorul rá semmilyen attribútumra, mely az ő szerepét segítene megerősíteni, a tanári szerep betöltésére elegendő a felnőtt lét antropológiája, biológiája.



9. kép. Bojár Sándor felvétele. MTI Foto. Cím nélkül. A tanító munkája, 1963. I. évf. 4. sz. 26. Ritka kép, a tanítónő tanári köpenyt visel. A sajtófotó iskolai kísérletet ábrázol, elektromos számkép- géphasználatban. A fényképen a 9-es számmal ismerkedik az osztály.

10. táblázat. Ideológiai szimbólumok (7) és azon belül a kisdobosegyenruha és kisdobos nyakkendő jelenléte a sajtófotókon.

	Ideológiai szimbólumok (%)	Kisdobosegyenruha (%)	Kisdobosnyakkendő (%)
1963	20,7	4,9	15,9
1970	35,7	15,3	11,2

Az ideológiai szimbólumok a vizsgált két évfolyamban mindig megjelennek a fényképeken. Ezek közül leggyakoribbak a kisdobosegyenruha és a kisdobosnyakkendő, melyek a mozgalmi élethez, az ideológiai neveléshez kapcsolható tárgyi elemek. Ezt a jelenséget támasztja alá az is, hogy az öltözékeket bemutató táblázatban a mozgalmi élethez kapcsolható viseletek aránya emelkedett közel 10 százalékot, mely változás itt is megjelenik.

Az ideológiai szimbólumok jelentős emelkedésének számát magyarázhatja az 1961. évi III. törvény 1965-ös korrekciója, mely az elkövetkezendő időszakban prioritásnak tekinti az ifjúsági szervezetek és az iskola világának összekapcsolódását. Viszont ez az emelkedés nem járt együtt a 'mozgalmár' szerep növekedésével (4., 7. táblázat).

11. táblázat. Milyen cselekvés látható a sajtófotókon?

	Tanulás (%)	Játék (%)	Kulturális esemény (%)	Politikai esemény (%)	Ünnep (%)	Egyéb (%)	Nem megállapítható (%)
1963	59,8	11,0	11,0	0,0	0,0	14,6	0,0
1970	46,9	17,3	3,1	6,1	3,1	14,3	9,2



10. kép. Fehérváry Ferenc felvétele. Cím nélkül. MTI Foto. A Tanító, 1970. VIII. évf. 5. sz. 8. Kisdobosavatás. A fényképek tanulsága szerint az ideológiai szimbólumok leginkább az emberi testet veszik birtokukba, nem pedig a cselekvés helyszínét (tanterem, utca, stb.).

A vizsgált lapévfolyam fényképei legnagyobb számban tanórai cselekvést mutatnak be. Ez a jelenség mintegy természetesen következik a periodika pedagógiai jellegéből. Ugyanakkor a felvételeken az iskoláztatás által hangsúlyozott közösségi cselekvések is megjelennek (ünnepségek, politikai események, stb.)

Mindkét évben viszonylag magasnak mondható az 'egyéb', illetve a 'nem megállapítható' kategóriák jelenléte. Ezen fotók egy része hétköznapi cselekvéseket ábrázol, például: a gyermekek egymással beszélgetnek, vagy éppen elhagyják az iskolát. A mindennapi cselekvések ezen kategóriája az 1963-as évre jellemző inkább. Az 1970-es évben megnő a katonákat és háborút ábrázoló cselekvések száma – ez szintén a felszabadulás 25 éves évfordulójával magyarázható. Ez okozza a háborús tematikájú és katonákat ábrázoló képek nagy számát.



11. kép. Forrai Mária felvétele. Szűts Pali bácsi a munkafogásokat szemlélteti. A tanító munkája, 1963. I. évf. 5. sz. 24. Tanítónők továbbképzésén. Nemcsak a diákok, hanem a pedagógusok oktatásáról is beszámolnak a fényképek.

Következtetések

A *Tanító* fényképei elsősorban iskoláskorú és azon belül is alsó tagozatos korú gyermekeket ábrázolnak tanórai cselekvés közben. A legjelentősebb gyermeki szerepek az iskolai diák, a gyermek és a mozgalmár. Ezek a szerepek megtalálhatóak a szövegekben is. Megállapítható továbbá, hogy az ideáltipikus tanuló a fiú tanuló *A Tanító* esetében.

A felnőtt szerepek közül a sajtófotókon a tanítói szerep a domináns, azon belül is a tanítónő. Ugyanakkor a pedagógus a fényképek tanúsága szerint nem rendelkezik tanári szimbólumokkal – tanári köpeny, pálca. Emellett megjelenik a közéleti személy, az ideológiai nevelő és a katonai szerep is. Érdekes, hogy szülői szerep kevésbé kerül ábrázolásra a fényképeken, de ugyanez elmondható a cikkekről is.

A sajtófotók és a társadalmi valóság viszonyát figyelve megállapítható, hogy a fényképek igyekezzenek a valós társadalmi képet ábrázolni, de olykor egyes jelenségek – például a tanítónők felülreprezentálása az 1970-es évben a statisztikai adatokhoz képest – felnagyítva kerülnek eléln.

A sajtófotók és a cikkek kapcsolatáról megállapítható, hogy a fényképek nem minden esetben kerülnek összhangba a periodika szövegeivel. Ez a distinkció leginkább az 1970-es év *Iskolára előkészítés* rovatában látható, ahol is a cikkek szövegeiben periodikusan visszatér az óvoda munkájára történő hivatkozás, de mindez nem jelenik meg a fényképeken.

Ugyanakkor a fényképi információk képesek árnyalni, kiegészíteni a szöveg által nyújtottakat. Hiszen csak a sajtófotók elemzésből derül ki, hogy ebben a korszakban a tipikus tanító neme nő, mert a folyóirat szövegei a tanár nemére nem térnek ki. Ugyanez elmondható a tanuló, a diák neméről is. A cikkek nem fókuszálnak a diák nemére, csak a fényképek.

A nemek kérdéskörében – gyermek, felnőtt – a szövegek inkább a hasonlóságok eltüntetésére törekednek, míg a fényképek azok, amelyek láthatóvá teszik a szövegek által nem megállapítható különbségeket. Ebben az esetben a szövegek az egységesítés felé mozdulnak el, míg a fényképek ezzel ellentétes irányban hatnak.

Egyelőre nem tisztázott, hogy mi az oka a fényképek és az írott szöveg közti különbségeknek. Az egyértelműen megállapítható, hogy *A Tanító* szerkesztőségében a vizsgált időintervallumban nem történt változás, így a képszerkesztő személyében sem. A változások okai lehetnek szociológiai, pszichológiai, pedagógiai, aktuálpolitikai, oktatáspolitikai, technikai vagy egyéb okok.

Az oktatáspolitikai döntések jelentős mértékben befolyásolják nemcsak a periodika cikkei, hanem a sajtófotók témáit is. Az 1961. évi III. törvény, az 1962-es Nevelési terv és az 1965-ös korrekció döntései is megjelennek a fényképeken. Az 1961-es és 1962-es döntések leginkább a sorozatképek nagy számában jelennek meg, mivel a periodika igyekezett az új módszereket, a tanítás-tanulás időbeli mozzanataiban is bemutatni, ehhez pedig a szekvenciák alkalmasabbak, mint az egyedi képek. Az 1965-ös korrekció hatása leginkább az ideológiai szimbólumok emelkedéséhez, azon belül is az ifjúsági szervezethez kapcsolható szimbólum: a kisdobosegyenruha megjelenésének növekedéséhez járulhatott hozzá. Hogy ezen utóbbi állítás tényleg ok-okozati viszonyban van egymással, ahhoz szükséges más évfolyamok vizsgálata is.

Összegzés

A vizsgált években a periodika cikkeiben és fényképeiben megjelennek alaptematikák és melléktematikák is.

A szövegek alaptematikája állandó a vizsgált években. Ez az alaptematika az oktatáspolitikai, a metodológiai és a mozgalmi/ideológiai nevelés hármasságával írható le. Az

1963-as évben melléktematikaként definiálható az új tantárgy, a környezetismeret bevezetéséről referáló cikkek, míg az 1970-es év melléktematikája az *Iskolára előkészítés* rovat írásai.

A fényképek esetében az 1963-as évben alaptermatikaként az oktatás-nevelés, az ideológiai/mozgalmi nevelés, az oktatáspolitikai és azon belül is a nevelési terv végrehajtása jelenik meg. Melléktematika kevéssé tűnik elő – ez következhet abból is, hogy ez a folyóirat első éve, emiatt profilja még nem kiforrott. Az 1970-es év alaptermatikája meg-egyezik az 1963-as évvel, emellett megjelenik az aktuálpolitika hatására melléktematikaként a katonák, a fegyveres erők jelenléte.

Úgy tűnik, hogy az alaptermatika jelenléte permanens a szövegeken és a fényképen is. Ugyanakkor melléktematikaként más és más jelenik meg a piktúrán és a textuson. A további kutatások egyik kérdése lehet az, hogy a melléktematikák miért nem egyszerre jelennek meg a fényképeken és a szövegeken, illetve vannak-e olyan évfolyamok, ahol az alap- és melléktematikák egybeesnek.

A későbbi vizsgálódások tárgyának egyik iránya az is lehet, hogy mennyire változnak, az alap- és melléktematikák a periodika más éveiben, az írásokban és a fényképeken. Ha létrejönnek változások, akkor milyen hatásra történnek? Politikai, oktatáspolitikai, szakmai, vagy egyéb?

Jegyzet

(1) A periodika névváltozása az 1968. januári számban történt. A szerkesztők indoklása szerint a névváltozás oka a folyóirat címének egyszerűsítése.

(2) A periodika fényképei közül csak az embert (gyermek, felnőtt) ábrázoló képek lettek megvizsgálva, például az üres iskolaudvar ábrázoló fényképek nem. Ez a „szűkítés” azt jelenti, hogy a folyóirat fényképeinek több, mint 90 százaléka lett elemezve.

(3) „Szekvenciának vagy képsornak nevezzük a nyomtatásban megjelent, egymás után elrendezett, az események kronologikus sorrendjét a tördelésben is tiszteletben tartó, azonos témájú, de változó tartalmú, egymással összefüggésbe hozott, viszonyrendszereket alkotó fényképeket.” (Szilágyi, 1999, 138. o.)

(4) 1963-ban a tanórai cselekvést ábrázoló képeken belül az egyedi képek aránya 44,9 százalék, 1970-ben már 87,0 százalékra ugrik.

(5) Jelen táblázatban a következőképpen kerültek az életkorok kiszámításra. Különböző életkor/esetszám. Például: iskoláskorúak száma osztva esetszámmal. Ez 1960-ban: az iskoláskorúak száma = $54/0,82=65,9$ Minden későbbi esetben is ez a módszer lett felhasználva.

(6) A következő tanári szimbólumok lettek megvizsgálva: tanári köpeny, pálca, osztálykönyv.

(7) A következő ideológiai szimbólumok megjelenése lett megvizsgálva: ideológusok képei, vörös csillag, zászló, idézet, szobor/emlékmű, kisdobos/úttörő egyenruha és nyakkendő és egyéb.

Irodalom

Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.

Berkó Gézáné (1970): Kár, hogy az iskolában nincs folytatása! *A Tanító*, 8. 3. sz. 3–4.

Géczi János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 180–193.

Géczi János (2010): *Sajtó, kép neveléstörténet*. Iskolakultúra, Veszprém–Budapest.

Géczi János és Darvai Tibor (2010a): *A Tanító c. folyóirat képeinek minőségi ikonográfiai vizsgálata*. Előadás. VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2010. április 17.

Géczi János és Darvai Tibor (2010b): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szakajtójában. *Új Pedagógiai Szemle*, 20. 3–4. sz. 201–238.

Gledura Lajos (1970): Továbbképzés és önképzés. (V. Nevelésügyi Kongresszus). *A Tanító*, 8. 5. sz. 9–10.

Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 229–245.

Kéri Katalin (2009): Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a Nők Lapja címlapjain az 1950-es években. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok*,

gyermekvilágok. II. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 111–166.

Kiss Gyula (1954): Együttes erővel. *Köznevelés*, **10.** 17. sz. Az alsótagozati oktatás-nevelés kérdései. Melléklet. I.

Szalai Júlia (1985): Mire kell az óvoda és kinek? In: Koncz Katalin (szerk.): *Nők és férfiak. Hiedelmek, tények*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 196–212.

Koncz Katalin (1987): *Nők a munkaerőpiacon*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Lovász Imréné (1970): Építsünk jobban az óvoda munkájára! *A Tanító*, **8.** 1. sz. 10–11.

Mikonya György (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 54–114.

Mitchell, W. J. T. (1997): Der Pictorial Turn. In: Kravagna, Ch. (szerk.): *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur*. Berlin, 15–40.

Mietzner, U. és Pilarczyk, U. (2008): Bilder als Quellen in der erziehungshistorischen Forschung. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 194–213.

Petró András (1970): Az V. Nevelésügyi Kongresszus után. *A Tanító*, **8.** 11. sz. 1–2.

Pilarczyk, U. és Mietzner, U. (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra*, **20.** 5–6. sz. Melléklet. 3–20.

Rehák Ferenc (1970): Kongresszusi beszámoló. *A Tanító*, **8.** 10. sz. 1–3.

Réti László (1968): Iskolaképesség, iskolaérettség. *A Tanító*, **6.** 9. sz. 3–5.

Réti László (1970a): A megkülönböztető felfogó képesség. *A Tanító*, **8.** 9. sz. 9–13.

Réti László (1970b): A tér- és formafelfogás fejlesztése. *A Tanító*, **8.** 10. sz. 11–13.

Réti László (1970c): Az emlékezeti tevékenység fejlesztése. *A Tanító*, **8.** 11. sz. 13–16.

Réti László (1970d): A fogalomképzés és beszédfejlesztés. *A Tanító*, **8.** 12. sz. 6–9.

Réti László (1970e): „Iskolára előkészítő és speciális pedagógiai szekció”. *A Tanító*, **8.** 12. sz. 9.

Schiffler, H. és Winkeler, R. (1991): *Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts*. Weinheim–München.

Tihanyi Andor (1963): Az oktatómunka tervezése és az új tanterv. *A tanító munkája*, **1.** 1. sz. 6–8.

Speiser Márton (1963): Írás. *A tanító munkája*, **1.** 1. sz. 11–12.

Statistikai Évkönyv 1962. (1963) Statisztikai Kiadó Vállalat, Budapest.

Statistikai Évkönyv 1970. (1971) Statisztikai Kiadó Vállalat, Budapest.

Szalai Júlia (1985): Mire kell az óvoda és kinek? In: Koncz Katalin (szerk.): *Nők és férfiak. Hiedelmek, tények*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 196–212.

Szilágyi Gábor (1999): *Elemi képtan elemei*. Magyar Filmintézet, Budapest.

Wünsche, K. (1991): Das Wissen im Bild. Zur Ikonographie des Pädagogischen. *Zeitschrift für Pädagogik*, **27.** sz. 273–290.

V. Nevelésügyi Kongresszus. (1968) *A Tanító*. **6.** 4. sz. 2.

A plurikulturális kompetencia megszerzése a tanórákon

A modern társadalomban kénytelenek vagyunk a túlélés érdekében megtanulni együttműködni olyan emberekkel is, akik más kultúrát képviselnek. Ez nem ugyanaz, mint másokat megérteni vagy megszeretni. Ezt egyfajta bölcsességnek nevezhetjük, amivel saját, illetve közös céljaink teljesítése érdekében másokkal alkut kötünk. Így szükség esetén mások tudását is felszínre tudjuk hozni. A tanárnak nevelési feladata ezért a tanórákon is arra törekedni, hogy a tanulók megismerjék az emberi kapcsolatok fontosságát és hatékonyságát a tanulásban, és megtapasztalják, hogy érdemes minél több emberrel együttműködni.

Ez a megközelítés elősegítheti a plurikulturális kompetencia megszerzését. Jelen tanulmány bemutatja a megközelítés megvalósításához szükséges tanári szerepeket, és néhány Japánban, illetve Magyarországon végzett empirikus kutatás eredményét.

Az idegennyelv-oktatásban a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret (KER) (*Council of Europe*, 1996) az a dokumentum, amely 1996. évi megjelenése óta a legnagyobb hatást gyakorolta a köz- és felsőoktatásban, valamint az iskolán kívüli nyelvtanulásban alkalmazott tantervek összeállítására, s általában a vizsgáztatásra. A dokumentumot 26 nyelvre fordították le, magyarul 2002-ben jelent meg. A KER célja, hogy az európai tagállamok oktatási intézményeiben megkönnyítse a nyelvtanítási programok összehasonlíthatóságát, a különböző iskolatípusok közötti átmenetet, valamint közös szempontokat adjon a nyelvtanításnak. A KER összegzi és egységes keretbe foglalja az addigi releváns nyelvpedagógiai kutatások eredményeit. Témánk szempontjából a kulturális kompetencia a figyelemre méltó, mely kapcsán rögzíti, hogy a nyelv és a kultúra elválaszthatatlan egységet alkot, és az idegen nyelvek tanulása és használata megváltoztathatja a más kultúrák iránti viszonyulást és viselkedést. Azt állítja továbbá, hogy az idegennyelv-tanulás révén megszerzett plurilingvális és plurikulturális kompetencia lehetővé teszi olyan magatartásformák kialakítását, illetve elsajátítását, amelyek elősegítik az etnocentrizmus leküzdését. A különböző nyelvű és kultúrájú egyének együttélésének és együttműködésének tanulása természetesen nem csak a tanórákon történik, de ez a terep különösen alkalmas rá.

A kulturális együttélés tanulása azért is állandó feladat kell legyen, mert a másokkal szembeni viselkedésre vonatkozó különböző felmérések eredményei azt mutatják, hogy szükséges a külföldiek, a nemzeti kisebbségek, sőt a magyar embertársak iránti kölcsönös megértés és együttműködés, a segítő magatartásformák kialakítása. Egy 2005-ben és 2008-ban végzett kutatás megállapította, hogy Budapest, valamint Baranya, Csongrád, Fejér, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye középiskolásai körében nemhogy nem enyhültek, hanem erősödtek az előítéletes nézetekre utaló jelek (1. táblázat). (1)

1. táblázat. „Zavarna, ha padtársad a következő csoportok tagja lenne?” (%) (ELTE TáTK, 2009, 5. o.)

	Roma	Zsidó	Román	Kínai	Szlovák
2005	44	26	29	23	14
2008	51	31	34	24	22

A külföldiekkel és a kisebbségekkel kapcsolatos negatív attitűd nemcsak a középiskolásokra jellemző. Dencső és Sik (2007) azt írja, hogy a magyarok többségének negatív előítélete van a külföldiekkel szemben, sőt a Társi kutatói által kitalált fiktív etnikumot, a „pirézek”-et 2006-ban a megkérdezettek 59 százaléka, 2007-ben viszont már a 68 százaléka elutasította. 2008-ban a Progresszív Intézet által a felnőtt lakosság körében végzett kutatás eredménye is azt mutatja, hogy még a felsőfokú végzettségűek és az idegen nyelvet jól beszélők körében is elég magas a cigánysággal kapcsolatos negatív attitűd aránya (2. táblázat). (2)

2. táblázat. Cigányellenesség a magyar társadalomban (%) (Progresszív Intézet, 2009, 3. o.)

Iskolai végzettség	Inkább cigányellenes	Inkább nem cigányellenes
alapfokú	81	19
középfokú	83	17
felsőfokú	76	23

Kopp (2008) szerint a mai magyar társadalomban az emberek úgy érzik, hogy kiszámíthatatlan a társadalom, az emberek aljasak, önzők, s a legbiztosabb, ha az ember nem bízik senkiben. Kutatása szerint a lakosság 85 százaléka úgy érzi, hogy meghalhatna az utcán úgy, hogy egyáltalán nem törődnek vele. Hetven százalék fölött van azoknak az aránya, akik azt mondják, hogy az emberek csak ki akarják használni a másikat, és hogy nincsenek közös értékek, közös célok, nem lehet tervezni a jövőt.

Ennek a problémának az áthidalására Magyarországon és más európai országokban az idegen nyelvhez kapcsolódó interkulturális kommunikációs tréningeket szerveznek a kultúrák megértése érdekében (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei és Peck, 2007). Azonban más megközelítésre is szükség van. Az idegen nyelvi tanóra olyan közeg, ahol a tanuló nem a fiktív nyelv és kultúra kapcsolatát élheti meg, hanem az egyéni, személyes különbségeket is (Zarate, 2003; Sasaki, Hosokawa, Sunakawa, Kawakami, Kadokura és Segawa, 2007). Noha az órák célja az idegennyelv-tudás és készség elsajátítása, illetve fejlesztése, de mindezek mellett az idegennyelvi órák mindennapi tevékenységeiben azt várják el a tanulóktól, hogy a más kultúrát (egyéni differenciát) képviselő embereket el tudják fogadni, és együtt tudjanak velük működni. A KER szerint a plurikulturális kompetencia megszerzése szempontjából érdemes minél több nyelvet tanulni. Azonban az is fontos e közben, hogy a tanulók megtanulják elfogadni az osztályban lévő társaikat, és megtanulják a velük való együttműködés fontosságát is.

Az ember olyan nyelvi kommunikációs képességgel bíró lény, amely (kis közösségekben) kölcsönös függőségi kapcsolatban van a körülötte élőkkel, és ezen a kereten belül éri el céljait. (Dunbar, 1997) Azonban a bennünket körülvevő társadalmat egyre nagyobbak és napról napra bonyolultabbnak éljük meg, s a körülöttünk élőkkel való kapcsolatainkat is az állandó változások jellemzik. Vagyis kénytelenek vagyunk a „túlélés” érdekében megtanulni együttműködni akár olyan emberekkel is, akik más kultúrát, illetve más gondolkodásmódot képviselnek. Ezért van szükség egész életünkön át arra a képességre, hogy minél több emberrel tudjunk kapcsolatot építeni. Ebből a szempontból azt mondhatjuk, hogy a fenti megközelítés gyakorlati alkalmazása a személyiségfejlesztés fontos eleme.

Iskola-, illetve tanulókép

Ha a tanórai tevékenységek során a tanár elvárja a tanulóktól, hogy a más kultúrát képviselő társaikkal együttműködjenek, akkor a tanárnak olyan iskolaképe van, amely szerint az iskola és az osztályterem az a hely, ahol a tanulók megismerik az emberi kapcsolatok fontosságát és hatékonyságát a tanulásban, és megtapasztalják, hogy érdemes minél több emberrel együttműködni.

A más kultúrát képviselő emberekkel együttműködni nem ugyanaz, mint másokat megérteni és elfogadni, vagy éppen megszeretni. Ezt egyfajta bölcsességnek nevezhetjük, amivel saját, illetve közös céljaink teljesítése érdekében másokkal alkut kötünk, és szükség esetén mások tudását is felszínre tudjuk hozni (*Nishikawa*, 2000). Más szóval olyan emberi kapcsolattrendszert tudunk építeni magunk körül, ahol hasznosulhat a megosztott ('distributed') intelligencia. Ez azt jelenti, hogy szükség esetén az ismereteket meg tudjuk szerezni másoktól (*Salomon*, 1993; *Nakahara* és *Nagaoka*, 2009). 6 országban (Japán, Korea, Kína, Tajvan, Kanada, Mexikó) végeztek kutatást (*Ishida*, *Ogasawara* és *Fujinaga*, 1991) annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy „az ön által ismert okos embernek mik a jellemzői”. Az „okosság” elsődleges faktoraként valamennyi országban az a szociális képesség szerepelt, hogy „figyelmesen meghallgatja a másik véleményét”, „próbálja megérteni a másik érzését”, „megérti és figyeli a másik ember helyzetére” stb. Ez is bizonyítéka annak, hogy a másikkal való kapcsolattartás képessége az ember egyik fontos tulajdonsága.

Az említett iskolakép esetén a tanár hisz abban, hogy a tanulók együtt többre képesek, mint egyedül egy tanár. A tanár tudatja a tanulókkal, hogy egy tanulónak nem mindig a tanár a legjobb segítőtje, de nem mindig ugyanaz az osztálytárs sem. Ez a feladat tartalmától, típusától, a helyzettől és sok mindentől függően állandóan változik. Ennek alapján érdemes hangsúlyozni a tanulóknak, hogy eredményesebben és hatékonyabban tudunk tanulni, ha minél több társunkkal meg tudjuk osztani tudásunkat, illetve mi is igénybe tudjuk venni mások ismereteit. Ha metaforákkal vizsgálunk, akkor kiszűrhető, hogy a frontális tanításban a tudás átadása a tanár feladata, és a tanárnak úgy kell tanítani, hogy minden tanuló megértse (*Vámos*, 2003). A frontális magyarázatra és a frontális osztálymunkára hagyományosan olyan metaforát találtak, mint például a „Vezeték-metafora” (*Reddy*, 1979), a „Bank-koncepció” (*Freire*, 1970) és a „Dietetikus modell” (*Freire*, 1985). Az együtt és egymástól tanuláskor viszont nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy minden tanuló más-más egyéni képességekkel rendelkezik, sőt ugyanaz a tanuló sem viselkedik minden helyzetben egyformán. Tehát akármilyen tantárgyra vagy tanulási módszerre hivatkozunk is, az osztályban lévő különböző célokkal rendelkező, különböző képességű és motivációjú tanulók mindegyikével lehetetlen megértetni és sikeresen teljesíteni az egész követelményt. Ez meghaladja egyetlen tanár fizikai lehetőségeit. Ráadásul a frontális magyarázatban és a frontális osztálymunkában az órán a tanár azt várja a tanulóktól, hogy (csak) a tanárra figyeljenek, és gyakran negatív dolognak értékeli, ha az órán a tanulók egymással szabadon beszélgetnek. Ebben a helyzetben a tanulónak nagyon nehéz az osztálytársakkal olyan emberi hálózatot kiépíteni, amiben a megosztott intelligenciát hasznosítani tudják. Nem tudnak továbbá tapasztalatot gyűjteni, valamint megtanulni a másokkal való együttműködés hatékonyságát és hasznosságát sem.

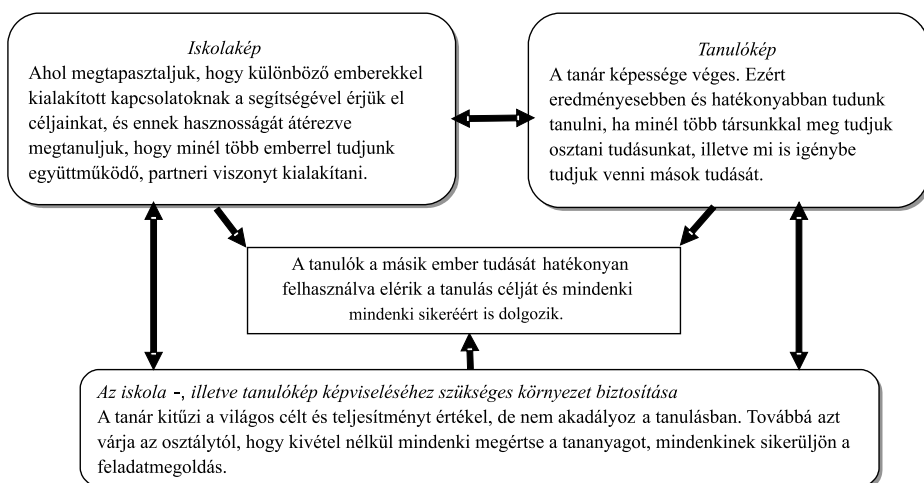
A manabiai oktatási stratégia

A belső motivációt gyakran egyéni tulajdonságként és érdeklődésként határozzák meg, de az ember belső motivációja is tulajdonképpen az adott társadalmi környezet befolyásától függ (*Gergen*, 1999). Az egyén tevékenységét először külső referencia befolyásolja, de a folytatást gyakran inkább az internalizálódott egyéni norma irányítja. Erre jó példa

a szelektív hulladékgyűjtés, amit általában külső hatásra kezdünk el, de folytatni csak belső meggyőződésből tudunk (*Nishikawa és Komatsu*, 2001). Ez az „egyén normájába beépült morál” a társadalom belső lényegéből fakadó motivációnak is tekinthető (*Hatano*, 1980). A fenti nézetrendszerben is ez a szociális intrinzik motiválás a kulcsfontosságú tényező. Ennek elérése érdekében *Nishikawa* (2004) azt hangsúlyozza, hogy a tanár olyan célt tűzzön ki, amiről a tanulók is úgy érzik, hogy „ez mindenki számára fontos”. Egyszerű megoldásként *Nishikawa* azt tanácsolja, hogy a tanár kérje meg a tanulókat, hogy „mindenki teljesítse az óra célját”.

A frontális órákon is szokta a tanár említeni a tanulóknak, hogy mindenki sikere fontos, de ott a tanár elsősorban azt kéri, hogy mindenki a saját maga sikeréért tanuljon, ezeknek az egyéni sikereknek az összessége jelenti mindenki sikerét. Itt viszont a tanár az osztálytól azt várja, hogy az osztály törekedjen arra, hogy kivétel nélkül mindenki megértse a tananyagot, mindenkinek sikerüljön a feladatmegoldás. (Természetesen a mindenki fogalmába értjük a dekoncentráltat, a hiperaktívot, a tanulási zavarral küzdőt, a Down-szindrómást, az autistát, az Asperger-szindrómást, azt a külföldit, aki nem beszél magyarul, a hátrányos helyzetűt, a mozgássérültet is.) *Nishikawa* szerint, ha a tanár határozottan számon kéri mindenki sikerét, miszerint „nem csak az a fontos, hogy nekem sikerüljön, hanem az is, hogy mindenki sikeréért dolgozzam”, akkor ebből az egyén normájába beépült morál lesz. Ennek érdekében a tanárnak figyelnie kell a célkitűzésre, a hely és az idő biztosítására és az értékelésre is. Ha a tanulók nem látják tisztán az óra célját, és hogy hogyan fogják majd azt értékelni, akkor azt sem fogják tudni, hogy mit kell teljesíteniük, és csak egyszerűen követni fogják a tanár utasításait. Például amikor a tanár a tanulókkal drillszerű gyakorló feladatokat oldat meg, a tanár gyakran a cél helyett a módszerekre utasítja a tanulókat, mint például: „Oldd meg a feladatokat!”, „Egyedül csináld!”, „Ellenőrizzük!”. Ilyenkor a tanulók tévesen a módszereket tekintik célnak, és úgy fejezik be a gyakorlást, hogy „Megcsináltam a feladatokat. 5 kérdésből 4-et sikerült.”. Ha viszont a gyakorló feladatok esetén a megoldási kulcsot is odaadjuk a tanulóknak, és azt kérjük tőlük, hogy „Mindenkinek tudja elmagyarázni, miért ezek a helyes megoldások, és azután ellenőrizzük!”, akkor a tanulók nem csak a hibásan megoldott feladatokról, hanem azokról a feladatokról is vitázni fognak és megpróbálják megérteni, amiket jól oldottak meg, de még bizonytalanok. Emellett ahhoz, hogy minden tanuló eljusson az adott tananyag megértéséhez, többfajta beszélgetésre, ehhez pedig időre és helyre van szükség. A tanárnak a cél kitűzése után ezt biztosítani kell, hiszen a tanulóknak el kell dönteniük, hogyan tanulnak. Nem szabad közben tanítani, közvetlenül tanácsot adni, mert akkor a tanulók nem a társaikra, hanem csak a tanárra fognak figyelni. Ez nehéz lehet, mert minden tanár jól akar a tanulóknak, de be kell látnunk, hogy gyakran éppen a tanár az, aki akadályozza a tanulókat az együttműködésben. A fenti nézetrendszerben tanár biztosítja azt a környezetet, ahol olyan osztálykultúra jön létre, ahol a tanulók a másik ember tudását hatékonyan felhasználva érik el a tanulás célját, és mindenki a többiek (mindenki) sikeréért is dolgozik. *Nishikawa* (2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006) ezt a jelenséget, illetve osztálykultúrát <Manabiai>-nak nevezi. (3)

Az 1. ábra szemlélteti azt az osztálykultúrát, ahol a tanár a szakmai tudását arra fordítja, hogy magasabb színvonalú és érdekes célokat találjon az osztálynak, valamint szakszerűen tudja értékelni a tanulók eredményét. *Nishikawa* (2009) az ilyen tanárhoz a sommelier metaforát párosítja. A sommelier nem azért tanulja meg a szakmáját, hogy bort készítsen, hanem hogy magasabb színvonalon ismerje a borkultúrát, és szakszerűen tudja értékelni a borokat.



1. ábra. A „mással való kapcsolatépítés, illetve együttműködés fontosságát tanuló” osztálykultúra létrehozásának mechanizmusa

Miben más, mint a kooperatív, illetve az autonóm tanulás?

Ugyanúgy, ahogy például hosszú az elefánt ormánya vagy a zsiráf nyaka, velünk született emberi adottságunk, hogy a nyelvi kommunikációval és az egymástól, illetve az együtt-tanulás képességével rendelkezünk – különben már rég kipusztult volna az emberiség. Ez a képességünk a plurikulturális kompetencia megszerzésének alapfeltétele. Egy másik elképzelés szerint a tanároknak már van, de a tanulóknak még nincs együtt-tanulási képességük, ezért ezt meg kell nekik tanítani, illetve fejleszteni kell. E feltételezés a kooperatív tanulás filozófiájában is megtalálható. Lényege, hogy az együtt-tanulás képességét tanulni, tanítani kell. Ezért a sikeres kooperatív tanulás érdekében különböző szabályok és módszerek jelentek meg. Johnson, Johnson, Holubec és Roy (1984) 19 lépést mutat be, amiket a kooperatív tanulási környezet megteremtéséhez a tanárnak be kell tartani (2. ábra), ezen kívül ismerteti a kooperatív tanulási készség tanításának 5 lépését. Jacobs, Power és Won (2002) 30 készséget említ, amit a kooperatív tanuláshoz a tanulóknak el kell sajátítaniuk. Kagan (2007) 100 módszert ismertet (mikor és mire kell azokat használni), amiket a tanárnak ismernie kell a sikeres kooperatív tanulás biztosítása érdekében.

- | | |
|---|--|
| 1. Megnevezni a konkrét haladási célt | 15. Átadni a kooperatív tanuláshoz szükséges készségeket |
| 2. Eldönteni a csoport nagyságát | 16. Befejezni az órát |
| 3. Csoportosítani a tanulókat | 17. Kvalitatív és kvantitatív módon értékelni a tanulói tanulást |
| 4. Gondolkodni a tantermi felosztásról | 18. Értékelni a csoport hatékonyságát és működését |
| 5. A tanulók egymásrautaltságát (interdependencia) erősítő tananyagot készíteni | 19. Tudományos vitát kezdeményezni |
| 6. Szereposztással ösztönözni az egymásrautaltságot | |
| 7. Elmagyarázni a tanulás feladatát | |
| 8. Kitűzni az együttműködést segítő célt | |
| 9. Kiépíteni az egyéni felelősség követelményrendszerét | |
| 10. Ösztönözni a csoportok közötti együttműködést | |
| 11. Elmagyarázni a teljesítés normáit | |
| 12. Konkrét példákkal bemutatni a megfelelő tevékenységeket | |
| 13. Figyelni és ellenőrizni a tanulók tevékenységét | |
| 14. Feladattal kapcsolatos segítséget adni | |

2. ábra. 19 lépés, amit a tanárnak be kell tartani a kooperatív tanulási környezet biztosításához (Johnson, Johnson, Holubec és Roy, 1984, 25–42. o.)

Az autonóm tanulással kapcsolatban is van olyan gyakorlati tapasztalatokra hagyatkozó tanári vélemény, mely szerint a tanulók nem rendelkeznek eleve az autonómia képességével, ezért azt nekik külön meg kell tanítani (Bárdos, 2000; Benson, 2001).

A plurikulturális kompetencia megszerzését elősegítő <manabiai>-megközelítésben viszont a „velünk született az együtt-tanulási képesség” alapfeltétel, és ha a tanár biztosítja a fent említett iskola-, illetve tanulókép képviseléséhez szükséges környezetet, akkor a tanulók másokkal együttműködve és autonóm módon kezdenek tanulni. Ezért a <manabiai> osztálykultúrában a tanár a tanulás módszerének kiválasztását a tanulókra bizza. Nishikawa (2009) azt is ajánlja, hogy különböző évfolyam osztályait (speciális tanulási igényű osztályok esetén is) egy terembe (például a tornaterembe) tegyék. Az egyes osztályoknak a saját tanítójuk ad feladatokat, de ezek után a tanulást a tanulókra bizzák. Ezt egyrészt azért teszik, mert sokkal természetesebb, ha a tanulót minél különbözőbb emberek veszik körül, másrészt egy ilyen légkörben, ha szükségesnek érzi, ezeket az embereket a tanulás során még hatékonyabban tudja használni, továbbá megszerzi azt a képességet, hogy minél több emberrel tudjon együtt dolgozni. Ebben a helyzetben is azt kéri a tanár a tanulóktól, hogy mindenki teljesítse a feladatot, de nem ad olyan utasítást, mint például „Más osztály tanulóival együtt kell dolgozni” stb., mert ez is tanári beavatkozás lenne. A tanulóra bizza, mikor, kivel, hogyan tanuljanak (3. ábra).

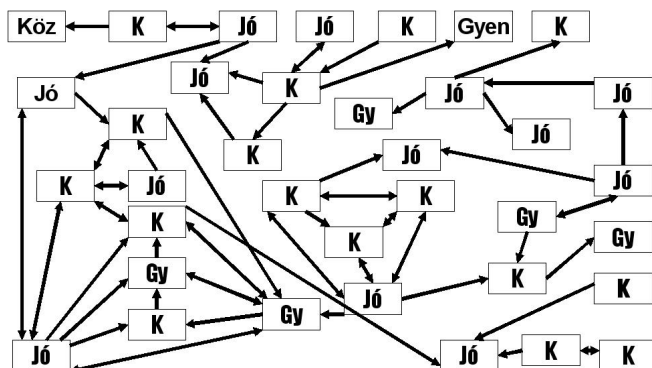


3. ábra. Egy <manabiai> óra a tornateremben egy japán általános iskolában

Néhány empirikus kutatási eredmény

Japánban számos empirikus kutatást végeztek és végeznek, választ keresve arra a kérdésre, hogy „Ha a tanár olyan osztálykultúrát próbál létrehozni, ahol a tanulók a másik ember képességét felhasználva érik el a tanulás célját, és mindenki sikeréért is dolgoznak”, akkor a tanulók hogyan fognak viselkedni az órán, és milyen eredményt érnek el. Mivel ez a kultúra csak hosszú távon elemezhető, ezért egy ilyen kutatáshoz minimum egy, néha több, mint három hónapos adatgyűjtés szükséges. A kutatásban a klinikai megközelítés ('Clinical Approach') módszerét alkalmazzák. Az adatgyűjtés (több) videóval és számos diktafonnal történik, majd írásban rögzítik az elhangzottakat, és jegyzőkönyvet készítenek. Ezek mellett a tanulók által írt órai értékeléseket és a tanulókkal folytatott interjút is adatként kezelik. Ezekből az empirikus kutatásokból figyelemre méltó eredmények születtek. Például egy hetedikos osztály természettan órán végzett empirikus kutatásban (Onomura és Nishikawa, 2006) az adatok elemzéséből kiderült, hogy a tanulók csoportban dolgoztak ugyan, de segítséget mégis inkább más csoport tagjaitól kaptak. Az elemzésből az is kiderült, hogy a jobb tanulási eredménnyel rendelkező tanuló a közepes eredményű tanulótól, sőt néha a gyenge eredményű tanulótól is kapott segítséget. A kutatás bebizonyította, hogy a tanulók közötti „tanítás” fogalmába nem csak a

„helyes válasz átadása vagy helyes válasz magyarázata”, hanem olyasmi is beletartozik, mint például a kapott helyes válaszra vagy magyarázatra adott reagálás, másfajta megfogalmazás, ugyanannak a válasznak más szemszögből bemutatott magyarázata stb. A „jó” tanuló ezeket a külső ingereket hatékonyabban tudja összekapcsolni az eddig megszerzett tudással. Ezért, bár a gyengébb eredményű tanulók sok segítséget kapnak a többiek-től, de a jó tanuló mégis jobban tudja hasznosítani ezt a lehetőséget (4. ábra).



4. ábra. Kitől kapott segítséget? Írja le a nevét! (Onomura és Nishikawa, 2006)

Egy harmadikos osztály számtanóráján végzett empirikus kutatás során (Ichikawa, Kubota és Nishikawa, 2007) az órán a tanulók járkáltak a teremben és szabadon dönthettek arról, hogy kihez fordulnak segítségért, és kivel vitatkoznak a problémáról. Az óra során, ha valamit nem értettek, addig gondolkodhattak és kérdezősködhettek, ameddig meg nem oldották a problémát. Az empirikus kutatás során a tanult minden fejezet után kétszer írtak tesztet a tanulók. Először közvetlenül az adott tananyag elsajátítása után, majd egy hónap elteltével. A kontrollcsoporttal (másik osztállyal) ellentétben egy hónap múlva a vizsgált osztálynak jobb lett a teszteredménye. A fejlődés a leggyengébb eredményű tanulóknál is látszott, akik figyelemhiánnyal, illetve tanulási zavarral küzdő tanulók voltak. A tanulási zavarral küzdő tanulók esetében helyenként különleges bánásmód (sajátos pedagógiai beavatkozás) iránti igény jelentkezett (Réthy és Vámos, 2006), ezért velük az előző évben egy külön szakember foglalkozott az órán, de az eredményekből látszik, hogy e tanulók is sok segítséget kaptak az osztálytársaiktól. Az interjúból az is kiderült, hogy osztálytársaik segítségével ők is jobban megértették és szeretni kezdték a számtant. A kutatás bebizonyította, hogy eredményesebben és hatékonyabban tudunk tanulni, ha minél több társunkkal meg tudjuk osztani tudásunkat, illetve mi is igénybe tudjuk venni mások ismereteit (3–4. táblázat).

Fejezetszám (jeles érdemjegy)	Rögtön utána		1 hónap múlva	
	átlag	Ötös/össz	átlag	Ötös/össz
1 (80%~)	87.1	86.7%	94.8	100%
2 (85%~)	80.1	54.8%	89.2	80%
3 (85%~)	81.1	60%	88.2	77.4%
másik osztály (kontroll csoport)	83.2		81.7	
4 (85%~)	90.8	87.1	88.0	76.7

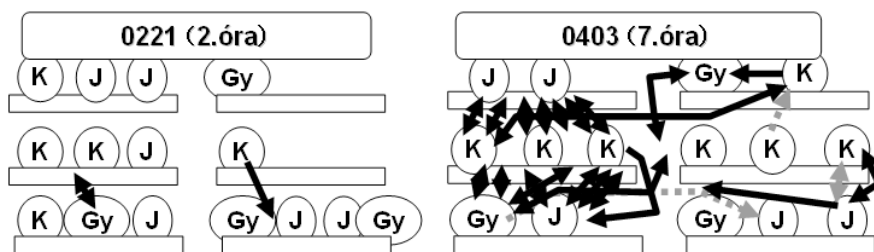
3. táblázat. Teszteredmények kontrollcsoporttal együtt (Ichikawa, Kubota és Nishikawa, 2007, 13. o.)

4 teszt átlaga	Rögtön utána	1 hónap múlva	Országos átlag
Legjobb (3fő)	94.5	96.8	84.5
Leggyengébb (4fő)	73.1	84.7	

Leggyengébb tanulók 4 teszt átlaga	Rögtön utána	1 hónap múlva
A (Figyelemhiányos)	73.8	87.5
B(Tanulási zavarral küzdő)	52.5	71.3
C(Tanulási zavarral küzdő)	77.5	90.0
D(Tanulási zavarral küzdő)	88.8	90.0

4. táblázat. A leggyengébb eredményű tanulók teljesítménye (Ichikawa, Kubota és Nishikawa, 2007, 14. o.)

Magyarországon is vannak ezekhez hasonló empirikus kutatások, noha számuk igen kevés. Például Wakai (2009) egy japán emelt szintű érettségire készülő intenzív tanfolyam 120 perces nyelvtani óráin, 2008. február és május között összesen 11 alkalommal, kamerával, diktafonnal és óraértékeléssel rögzített adatokat, és elemezte azokat. E kutatásban a videofelvételekből feltűnt, hogy az első négy órán a tanulók úgy próbáltak megbirkózni a feladattal, hogy alkalmasszerűen csak a szomszédjuktól kérdeztettek. Az ötödik óra után viszont már nagyobb mozgás észlelhető. Ha nem is hagyták el a helyüket, a fejük és a testük forgatásában nagy a változás. Ezzel párhuzamosan nőtt a tanteremben a beszélgetés zaja, és néha nevetés is hallatszott (5. ábra).



5. ábra. A tanulók mozgása egy olyan teremben, ahol a padok nem mozgathatók. (A tömött nyilak a mozgást, a pontozott nyilak az interakciót jelölik.) (Wakai, 2009, 12. o.)

Az óraelemzés szerint az első négy órán a tanulókban a közösség egy fix és behatárolt csoportot jelentett, de az ötödik órától ez a keret kiszélesedett, tudatosult a tanulókban a társtudat, saját, illetve társaik tanulási célja motiválta őket arra, hogy minél több emberrel lépjenek kapcsolatba (5. táblázat).

5. táblázat. A tanulási közösséget jelölő szavak a tanulók óraértékeléseiben (Wakai, 2009, 12. o.)

1–4.óra „Mi =fix csoport”	5–11.óra „Mi = Társak”
A csoport tagjai jól össze tudunk dolgozni. Jó csapatmunka és jó hangulat. Nagyobb csoportban dolgoztunk. Jó csapatteljesítmény. Ha együtt megbeszéljük, sokkal gyorsabban haladunk. Mindenki tud tanulni a másiktól és jobban meg- jegyezzük.	Jól tudunk együtt dolgozni az osztálytársammal. Többet gyakoroltunk a társammal. Ma mindenki együtt dolgozott, nevetett. Vidám volt. Szomszéd „A” nagyon aktív. Voltak olyanok is, akiknek nehezebben ment megérte- ni a nyelvtant. A szomszéd „B”-t sajnos nem tudjuk rávenni az aktív gyakorlásra. Van, aki nem akarta, hogy segítsünk. Elsőre nem sikerült megérteni, de a többiek segítettek.
	A szomszéd segített, aminek nagyon örültem. Látom, hogy másnak is vannak hiányosságai, így én is merek kérdezni.

A jegyzőkönyvekből – amiket az 5–11. órán a hallgatók között lezajlott beszélgetésekből készítettek – kiderült, hogy „A tanuló akkor próbálta megoldani a problémát, amikor úgy érezte, valamit nem ért, és addig gondolkodott, ameddig megoldotta a problémát.”; „A többiek is figyelemmel kísérik ezt, ezért többször folyik ugyanarról a témáról vita.”; „Változott a segítséget adó és kapó személye. Ha valaki el is kalandozik, a társak kezdeményezésére visszatér a tanuláshoz.”; „Úgy néz ki, csak a szomszédokkal dolgoznak, de valójában figyelnek a többiekre is.”; Például a következő jegyzőkönyvekből az látszik, hogy a tanulók a társaikkal (B, E, I, és M) érintkezve rájönnek, hogy amit helyesnek gondoltak, az mégsem az, és erre úgy próbálják megkeresni a választ, hogy bevonják a társaikat is. Illetve feltűnik az is, hogy a „tanító” személye nem mindig azonos (6. ábra).

B, I: Byouki no kodomo [...] byouin ni ikasemashita. (Feladatot olvasnak)

(Az a feladat, hogy a zárójelbe be kell írni a helyes partikulát. A „Byouki no kodomo” azt jelenti, hogy „Beteg gyerek”, a „byouin ni” jelentése „kórházba”, az „ikasemashita” viszont a „megy” műveltető formája.)

I: Kodomo NI, nem?

B: NI, persze, hogy NI

(A japán műveltető mondatokban, amelyekben tárgyas ige áll, a tárgy mellett megjelenő személyt, aki a cselekvést végzi, NI-vel jelöljük. Ha viszont tárgyatlan ige áll a műveltető mondatban, akkor változik a szabály. Azonban úgy néz ki, hogy I és B ezt figyelmen kívül hagyta, és rögtön arra gondoltak, hogy a „NI” a helyes válasz.)

M: Nem lehet, beteg gyereket?

B: Nem! Byoukino kodomoNI, mert elvitte a kórházba, mert ikasemashita.

M: Azt értem, de én WO-ra gondolok, mert a gyereket elvitte a kórházba.

(B és M azon vitatkoznak, hogy a „NI” vagy az „WO” a helyes-e. M szerint az „WO” a helyes, mert japánul ez fejezi ki a tárgy ragját.)

B: De nem! Ez ugyanaz, mint Haha kitakaritatja kodomoval a szobát.

I: Lehet, hogy mond valamit.

B, E: Ne mondd!

(E és B úgy érezte, hogy már megoldotta a feladatot, és a következő feladattal próbálkozik. M viszont még gondolkodik rajta.)

M: Miért? Nem értem. „A tanár a diákokat felállította.”

(M egy másik műveltető mondatot magyarra fordít és tovább gondolkodik.)

M: Igazad van, együtt ment a gyerekével.

(M gondolkodott azon, hogy miért a „NI” a helyes válasz, és rájött arra, hogy „elvitte a gyereket” azt jelent, hogy „együtt ment a gyerekkel”. Mivel a magyar műveltető mondatban, amelyekben tárgyas igét használunk, a tárgy mellett megjelenő személyt, aki a cselekvést végzi, -val/vel-lel jelöljük, ezt a szabályt összekeverve M is arra kezd gondolkodni, hogy elrontotta a feladatot, és a helyes válasz a „NI”.)

I: De, itt van, a tanár a diákokat felállította. Az „wo”.

(I bizonytalan, de a B eredeti megoldását, az „WO”-t, jónak találja.)

M: Igazatok volt. Az anya a beteg gyerekével ment a kórházba.

I: Nem! Nézd meg! (elkezd magyarázni a többieknek)

(I B és M beszélgetéséből rájött, hogy a tárgyatlan igét használó műveltető mondat nyelvtanilag máshogy működik, mint a tárgyas igét használó műveltető mondat. Sőt egy tananyagban talált is egy erre utaló magyarázatot. És elkezd magyarázni, hogy mégis B megoldása, az „WO” a helyes válasz.)

E: Gyereket elvitette?

I: Igen.

6. ábra. Jegyzőkönyv (Forrás: Wakai, 2009, 13. o.)

A 7. ábrán látható jegyzőkönyv-részletből az is kiderült, hogy ha a tanulók a tanulás közben el is kalandoznak, a társaktól kapott inger visszatéríti őket. Ezek az ingerek is elég változatosak lehetnek. Ha az egyik inger hatástalan is, egy másik inger visszatérítheti a tanulót a tanuláshoz.

V és B (zenéről beszélget)

M: Olvassuk el ezt együtt!

V: Majd otthon átolvasom.

M: De nagyon könnyű. (Újra beszélgetni kezd. Most a mangáról.)

M: Olvassátok ti is! Nagyon könnyű!

(V-t hívták mások vitára. Erre V és B visszatért a feladatokhoz. Pár perc múlva kint hangoskodni kezdtek, ezért többen az ablakhoz mentek.)

V: Engem nem érdekel. (tovább foglalkozik a feladatokkal)

7. ábra. Jegyzőkönyv (Wakai, 2009, 14–15. o.)

Végezetül elmondható, hogy minél több nyelv és kultúra megismerésével az emberben tudatosul, hogy a saját kultúrája csak egy a sok közül, ezáltal pedig kialakul a más kultúrák iránti tisztelet és tolerancia érzése. Ez óriási értéknek nevezhető, ám a tolerancia kevés ahhoz, hogy másokkal együtt dolgozzunk. A plurikulturális kompetencia megszerzését elősegítő megközelítésben viszont szüntelenül a saját feladatok és az osztály feladatainak megoldása az elvárás, s az, hogy végiggondolják és véghezvigyék, mivel, milyen alkut kell kötni, hogyan lehet együttműködni. Egyszóval itt a feladatmegoldáson van a hangsúly, a másik kultúrájának a megértése az alkukötéshez szükséges egyik képességnek minősül. Ha a másik fél kultúrájának tisztelete és a tolerancia mellett olyan nézeteket is elsajátítunk, hogy „Ha szükséges, akkor vele is meg tudok egyezni, hogy teljesíthessük a feladatot.”, akkor talán láthatóvá válhat a tanulmány által említett társadalmi problémák megoldása is.

Jegyzet

(1) A kutatási módszerről bővebben: 2010. június 30-i megtekintés, <http://www.elte.hu/hir?id=NW-1056>

(2) 2010. október végén az ENSZ Emberi Jogi Tanácsának szakértői szigorú bírálattal illették Magyarországot a növekvő antiszemitizmus és a romák helyzete miatt, amelyet a „diszkrimináció” és a „rossz bánásmód” kifejezésekkel jellemeztek (2010. 06. 30-i megtekintés, <http://inforadio.hu/hir/belfold/hir-389570>).

(3) Japánul a 'manabiai' szó szerint „együtt-tanulás”-t jelent. Ez a szó általában olyan szituációt jelöl, ahol több ember egymásnak tanít, illetve egymástól tanul, de az oktatás világában gyakran mint kooperatív oktatási módszer (Falus, 2003, 282. o.) jelenik meg. Nishikawa viszont a manabiai szót inkább egy olyan osztálytermi kultúrára használja, amely a (jelen tanulmányban bemutatott nézeteket képviselő) tanár oktatási stratégiája (Falus, 2003, 247. o.) révén alakul ki. A félreértések elkerülése végett Nishikawa ezt a <manabiai> formában jelöli.

Irodalom

Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Benson, Ph. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman, London.

Council of Europe (1996): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Council of Europe. 2011. május 10-i megtekintés, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf. Magyar nyelven: 2011. május 10-i megtekintés, Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, http://www.nyak.hu/nyat/doc/KER_2002/1%20fejezet_2.pdf

Dencső Blanka és Sik Endre (2007): Adalékok az idegenellenesség mértékéhez a mai Magyarországon. *Educatio*, 16. 1. sz. 50–66

ELTE Társadalomtudomány Kar (2009): *Válogatott adatok az iskola és társadalom 2008 kutatásból*. 2009. 12. 1-i megtekintés, <http://diakkapu.hu/downloads/tablagyujtemeny.doc>

Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: uő (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 243–296.

Freire, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum Publishing Company, New York.

Freire, P. (1985): *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Bergen and Garvey, New York.

- Gergen, K. (2005): *An Invitation to Social Construction*. 2. kiadás. Sage Publications Ltd., London.
- Hatano, G. (1980): *Jikogakushu nouryokuwo sodateru: gakkou ni atarashii yakuwari*. University of Tokyo Press, Tokyo.
- Ichikawa, H., Kubota, Y. és Nishikawa, J. (2007): Shougakkosansuka ni okeru jiyuuna sougosayo to gakuryoku kojo ni kansuru kenkyu. *Kyodo to kyoiku*, 3. sz. 10–20.
- Ishida, E., Ogasawara, H. és Fujinaga, T. (1991): A cross-cultural study of the concept of „intelligent person”: Comparative study on the factor structures among six cultures. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 39. sz. 270–278.
- Jacobs, G. M., Power, M. P., Loh, W. I. (2002): *The teacher's source book for cooperative Learning: Practical Techniques, basic principles, and Frequently asked questions*. Corwin Press Inc., London.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. és Roy, P. (1984): *Circles of learning. Cooperation in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia. 25–42. 2011. 01. 4-i megtekintés, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED241516.pdf>
- Nishikawa, J. és Komatsu, K. (2001): Study on the Environment Consciousness that is Composed Socially. *Environmental education*, 11. sz. 55–62.
- Kopp Mária (2008): *Magyar lelkiállapot*. Semmelweis Kiadó és Multimédia Stúdió, Budapest.
- Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. (2002) Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Pilisborosjenő.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S. és Peck, Ch. (2007): *Developing and assessing intercultural communicative competence – A guide for language teachers and teacher educators*. Council of Europe, Strasbourg–Graz.
- Nakahara, J. és Nagaoka, K. (2009): *Dialogue taiwasuru soshiki*. Diamond sha, Tokyo.
- Nishikawa, J. (2000): *Manabiau kyoushitsu*. Toyokan shuppansha, Tokyo.
- Nishikawa, J. (2002): *Manabiai no shikumi to fushigi*. Toyokan shuppansha, Tokyo.
- Nishikawa, J. (2003): *Shizukani wo iwanai jugyo*. Toyokan shuppansha, Tokyo.
- Nishikawa, J. (2004): *Suwarinasai wo iwanai jugyo*. Toyokan shuppansha, Tokyo.
- Nishikawa, J. (2005): *Isogashii wo daremo iwanai gakkou*. Toyokan shuppansha, Tokyo.
- Nishikawa, J. (2006): *Benkyo shinasai wo iwanai jugyou*. Toyokan shuppansha, Tokyo.
- Nishikawa, J. (2009): *Juuragatashidouteki manabiai no tebikisho*. 2010 június 30-i megtekintés, <http://www.004.upp.so-net.ne.jp/iamjun/manabiai/tebiki/anzen.pdf>
- Onomura, L. és Nishikawa, J. (2006): The Relationship between Students with Good Grades and Students with Poorer Grades in the Junior High School Classroom. *Journal of Research in Science Education*, 47. sz. 75–83.
- Progresszív Intézet (2009): *Cigányellenesség a magyar társadalomban*. 2010. 06. 30-i megtekintés, http://www.progresszivintezet.hu/pub/2009_02_13_ciganyelleneseg_politikai_terkep_Progressziv.pdf
- Reddy, M. J. (1979): The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In: Ortony, A. (szerk.): *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, Cambridge. 284–324.
- Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőség és méltányos oktatás*. Gyakorlati Pedagógia 8. kötet. 2010. 06. 30-i megtekintés, <http://mek.niif.hu/05400/05467/05467.pdf>
- Robin, Dunbar (1997): *Grooming, Gossip, and the Evolution of Language*. Harvard University Press, Cambridge.
- Salomon, G. (1993): *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Consideration*. Cambridge University Press, London.
- Sasaki, M., Hosokawa, H., Sunakawa, Y., Kawakami, I., Kadokura, M. és Segawa, H. (2007): *Henbo suru gengokyouiku*, Kuroshio Shuppan, Tokyo.
- Spencer, K. (2007): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Wakai, S. (2009): Nihongojugyoni okeru <manabiai> to tashatono kakawari. In: *Papers presented at the 21th International Conference on Japanese Language Teaching*. 10–16.
- Zarate, G. (2003): Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences. In: Byram, M. (szerk.): *Intercultural competence*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. 85–116.

PTE, Általános Orvostudományi Kar, Szak- és
Továbbképző Igazgatóság

A személyiség erősségeinek és a családi háttér szerepének vizsgálata a serdülők iskolai alkalmazkodásában

A hazai iskolarendszerben évekig a meghatározó iskolatípus a nyolc évfolyamos általános iskola és a négy évfolyamos gimnázium volt. A tehetségnevelés feltételeinek javítása, a színvonal emelkedése érdekében az 1995. évtől engedélyezték a hat évfolyamos gimnáziumok létrehozását. Így a jelen közoktatási rendszer a 13 éves, 6. évfolyamot befejezett általános iskolai tanulóknak alternatívát kínál: további tanulmányaikat folytathatják az általános iskola keretei között (általános iskola 7. évfolyama), vagy megkezdhetik gimnáziumi éveiket (6 évfolyamos gimnázium 7. évfolyama).

A 15 éves diákok körében is megtalálható olyan csoport, amelynek tagjai ebben az életkorban kezdték meg gimnáziumi éveiket (4 évfolyamos gimnázium 9. évfolyama), és vannak, akik már korábban megkezdtek gimnáziumi tanulmányaikat (6 évfolyamos gimnázium 9. évfolyama). Tehát mind a 7., mind a 9. évfolyamon találkozhatunk aktuálisan zajló iskolaváltással és ugyanolyan korú iskolaváltáson kívül eső évfolyammal, ami lehetővé teszi a korcsoportonkénti vizsgálatokat.

Bevezetés

Az iskolaváltás nehézségeit számos alkalommal értékelték már a pedagógia oldaláról, de a serdülő diák oldaláról még nem történtek mérések, miközben az általános iskolából a középiskolába történő iskolaváltás komoly kihívás, nehezített helyzet a tanulók életében. Az eredményes beilleszkedés egy olyan kritikus mozzanat, mely az új rendszert támogató, esetleg nehezítő feltételrendszerén túl meghatározza, hogy a tanulók általában milyen erősségekkel rendelkezve lépnek át egyik rendszerből a másikba. Az erősségek az átlépés nehézségeinek kezelésében meghatározó szerepet kapnak. Ezért vizsgálatunk során a pozitív pszichológia által fókuszba hozott erősségek összefüggésében (megküzdés, pszichológiai immunitás, flow, érzelmi intelligencia) vizsgáltuk az új feltételekhez való alkalmazkodás sikerességét, amelynek indikátoraként a tanulók iskolai teljesítményét, pszichoszomatikus státuszát és iskolai jóllétét tekintettük. Az átállást meghatározó forrástényezőként, pszichológiai faktorként befolyásolja a családi komplexitás, a család atmoszférája, a szülők szocio-ökonomiai státusza, ezért a hatások elemzése ezek figyelembevételével történt. Az előbbi tényezők közösen alapozzák meg az iskolai életben a további folytatást, az esetleges kezdeti kudarcok, nehézségek ugyanakkor felerősítik a rendszerrel kapcsolatos félelmeket. A kezdet kérdése tehát lényegi elem a rendszerben való működés tanulmányozása során.

A serdülőkor sajátosságai

Erikson (1963) szerint a serdülőkor legfontosabb fejlődési feladata az identitás kialakítása, a szakadatlan kételkedés önmagunkban, mely az egészséges pszichoszociális fejlődés szerves részét képezi. Sok hiedelem, szerep és viselkedésmód „felpróbálható” módosítható, illetve elvethető az integrált énfogalom kialakítására irányuló kísérletek során. Minél jobban egybecsengenek a szülők, a tanárok, a kortársak értékei, annál könnyebb az egyén identitás-keresése. Erikson (1968) szerint a serdülőknek négy korábbi fejlődési krízist kell újra megoldaniuk:

- a bizalom kialakítása: olyan személyek keresése, akikben a serdülő bízik, és akiknek ő is bebizonyíthatja saját megbízhatóságát;
- az autonómia iránti igény: az életére vonatkozó döntéseket ő maga akarja meghozni szülei helyett;
- a kezdeményezés igénye: olyan célok és kapcsolatokat kijelölésének megkísérlése, amelyek hozzásegíthetik vágyai eléréséhez, amilyenné válni szeretne;
- a teljesítmény igénye: fő célja elsősorban nem a tanár elvárásainak való megfelelés, az általa kijelölt célok elvégzése, hanem saját munkája minőségéért kíván felelősséget vállalni.

A szülői vonások a genetikusan determináció révén és szocializációs hatással ráerősítve megjelennek a gyermekeknél is. A szocializáció magába foglalja a gyermeknevelési eljárásokat, de ennek keretében jut érvényre és jelenik meg a gyermeknél a szülői modellkövetés mint jelentős szocializációs és nevelési hatás. A serdülők életében bekövetkező fontos biológiai változásokhoz hasonló súlyúak azok a fejlemények is, amelyek a családdal és a kortársakkal való kapcsolatokban következnek be. A serdülőkori identitás kialakulásával párhuzamosan dinamikus folyamat zajlik le a serdülők és a környezet kapcsolatában, mind az életükben még mindig igen fontos szerepet játszó szülők, mind a kortársaik tekintetében. A serdülőkorra jellemző szoros, közeli kapcsolat megteremtése, a barátság és intimitás követelte finom alkalmazkodás fontos feltétele, hogy a serdülők képesek legyenek minél pontosabban megérteni a másik helyzetét, értékelését. A serdülőt nevelő családokban a szerepek átrendeződnek. A fiatal véleményét a családi döntésekben mindinkább figyelembe veszik, és a serdülők is nagyobb erőfeszítéseket tesznek akarataik érvényesítésére. A működőképes családi együttes egyik kritériuma, hogy alkalmazkodni tud az új feltételekhez, a családtagok megváltozott igényeihez. A serdülő fejlődésére, viselkedésére nagy hatással van a családban uralkodó légkör, hangulat. Ahhoz, hogy a serdülés sikeresen menjen végbe, Winnicot (1965) szerint két dolog szükséges. Az egyik a külvilágban egy olyan befogadó közeg (csoport), amely felvállalja a serdülőt, a másik pedig az a biztonságos közeg, ahonnan „kitörhet”, majd visszatérhet (család).

Pszichoszomatikus tünetek

A diákok aktivitása nagyon különböző a tanórai teljesítés során, de ugyanazon tanuló is különféle szinten teljesít más-más tanórán. Douglas (1996) arra hívja fel a figyelmet, hogy komoly szakmai kihívást jelent a pedagógus számára, hogy az eltérő képességű, érdeklődésű tanulók ugyancsak eltérő attitűdjeit oly módon kezelje, hogy közben megfelelő színvonalon a megfelelő mennyiségű tananyagot is átadja. Ha a képességek tartósan nincsenek szinkronban a kihívásokkal, akkor az állandósulás következményeképpen a tanórai problémán túlmutató pszichoszomatikus tünetek generálódhatnak (Balogh, 2006). Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartásával foglalkozó nemzetközi összehasonlító kutatás (Health Behaviour in School-aged Children, HBSC) a 2006. évben felmért összesített adatain végzett elemzések szerint a gyermek- és serdülőkoriak körében a kedvetlenség, az idegesség, a fáradtság, a fejfájás, a szédülés, gyomor- és

hasfájás, hátfájás és az alvási problémák voltak a leggyakrabban előforduló tünetek (Németh, 2007).

A személyiség erősségei

Az ember-környezet rendszer alapsémájában egyensúlyvesztés esetén az egyensúly helyreállítása részben magatartási válaszok segítségével történik. Semmiféle fejlődés nem képzelhető el változás nélkül, ugyanakkor minden változás stresszel jár. A 'coping' fogalmát mint kulcsfogalmat Lazarus (1993) a stressz kognitív tranzakcionista elmélete, illetve később az érzelmet kognitív motivációs viszonyként felfogó elmélet keretében dolgozta ki: „megküzdésnek tekinthető minden olyan kognitív vagy viselkedéses erőfeszítés, amellyel az egyén azokat a külső vagy belső hatásokat próbálja kezelni, amelyeket úgy értékel, hogy azok felülmúlják vagy felemésztenek aktuális személyes forrásait”.

Személy-környezet tranzakcióban a kognitív értékelés folyamata két, egymáshoz dinamikusan kapcsolódó szakaszra bontható: elsődleges és másodlagos értékelésre. Az elsődleges értékelés azt tisztázza, mit jelent, mi a jelentősége az aktuális személy-környezet interakciónak a személy aktuális jólléte, kényelemérzete, tágabb értelemben az egész életének alakulása szempontjából. A másodlagos értékelésben történik meg azoknak a forrásoknak a számbavétele, amelyek a megküzdés során mobilizálhatók. Az elsődleges és másodlagos értékelés is további komponensekre bontható. Az elsődleges értékelésben az egyik lényeges komponens az adott környezeti hatás vagy változás motivációs relevanciájának megállapítása, ami annak tisztázását jelenti, hogy érinti-e és ha igen, milyen mértékben tér el az adott hatás attól, amit a személy akar. Az elsődleges értékelés következő komponense az interakció én-érintettségének fokának megállapítása. A másodlagos értékelés elsőként az adott változás és interakció kiszámíthatóságát, kontrollálhatóságát vizsgálja, továbbá azt, hogy ki vagy mi az okozója, kézbentartója a változásnak, ki lehet a felelős azért, hogy a hatás előállt. A második komponens a másodlagos értékelés folyamatában a problémacentrikus beavatkozáshoz bevethető coping-stratégiák számbavétele, mindazon erőforrások és lehetőségek feltérképezése, amelyek az interakció menedzseléséhez igénybe vehetők. A harmadik komponens az érzelmi regulációt szolgáló megküzdési források feltárását jelenti: azoknak a lehetőségeknek a megvizsgálása, amelyek a helyzethez való pszichológiai alkalmazkodást lehetővé teszik. A másodlagos értékelés következő komponense a jövőre vonatkozó elvárásokat elemzi: becslések történnek arra vonatkozólag, hogy hogyan alakulhat az interakció az egyes megküzdési stratégiák bevetése esetén, vagy akkor, ha az egyén egyáltalán nem avatkozik be. A stresszel való megbirkózással kapcsolatos legfontosabb tényezők:

- célravezető, adaptív megbirkózási, konfliktus-megoldási stratégiák,
- célravezető, adaptív attitűdök, beállítottság,
- a társas támogatás, szociális háló, kohézió, társadalmi tőke.

A salutogenikus (az egészségfenntartást hangsúlyozó) paradigma (Antonovsky, 1995) keretében végzett nemzetközi kutatások eredményei, valamint a megküzdési eredményesség és a személyiségjegyek összefüggésére vonatkozó kutatások azt bizonyítják, hogy a stresszhatások eredményes leküzdésének szolgálatában létezik egy, a védelmet adó személyiségjegyekből egységesült megelőző rendszer, amely védekezőképességünket a változó feltételekhez igazodóan folyamatosan fejleszti, és irányítja önmagunk és környezetünk átalakításának folyamatát, szavatolva ezáltal hatékonyságunkat és jól működésünket (egészségességünket). A szervezet immunrendszere különböző egyéb védőberendezésekkel együttműködve küzd a szervezetet érő káros tényező ellen, és ezen rendszer – a követelményeknek megfelelő – kielégítő működése a személy pszichés állapotának is függvénye. Mind a pszichoszociális, mind az immunológiai területen ugyanazon cél determinálódik: az önazonosság és a folyton változó környezettel való

megfelelő viszony létrehozása és állandó fenntartása. Ennek a két területnek a kapcsolatát „a cél harmóniájának szükségessége”, vagyis az organizmus minden szintje között fennálló koherencia határozza meg. A pszichológiai immunrendszer fogalma azoknak a személyiségforrásoknak a megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stresszhatások tartós elviselésére, a fenyegetésekkel való eredményes megküzdésre úgy, hogy a személyiség integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön, inkább gazdagodjon a stresszel való aktív foglalkozás során szerzett tudás, élményanyag és annak tapasztalati interiorizációja következtében. A pszichológiai immunitást Oláh (1993) definiálta, aki szerint olyan aktív védettség, amely egy komplex kognitív eszközrendszer birtoklásával, ezen rendszer azonnali aktiválásának képességével írható le minden olyan helyzetben, amikor az integrált pszichikus működésben külső vagy belső körülmény, valamint az életműködés ellen ható tényező lép fel. A pszichológiai immunrendszerbe integrálódó személyiségkomponensek közös vonása, hogy a pozitív következmények anticipálására hangolják a kognitív apparátust, az énhatékonyság-érzést fokozzák a megküzdési folyamatban, a célelérési szándékot és az önszabályozási hatékonyságot erősítik, nehezített alkalmazkodási feltételek esetén is.

A pszichológiai immunrendszer három alrendszerre bontható:

1. Megközelítő monitorozó alrendszer: Az elsődleges értékelésen keresztül segíti a világhoz való pozitív viszonyulás kialakítását. Ennek hatására az egyén a környezetet pozitív, kontrollálható, érthető és értelmes egészként definiálja, amelyben önmagát is célorientált és folyamatos fejlődésre képes egyénnek látja. Az alrendszer segítségével valósul meg a helyzetek megértése, kontrollálása és a pozitív következmények lehetőségének felismerése kritikus helyzetekben.

2. Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer: A másodlagos értékelésen át segítik a feltáró hozzáállás kialakítását. Ezek részt vesznek a személyen belüli és szociális erőforrások irányításában, illetve kontrollálásában, amelyek biztosítják a szervezett viselkedés fenntartását és végrehajtását. Ezen alrendszer azokat a személyiségjegyeket és módszereket foglalja magába, amelyekkel a személy elérheti célját, megváltoztatva saját fizikai vagy társas környezetét.

3. Önszabályozó alrendszer: Az én-reguláció hatékonyságát biztosító személyiségbeli kompetenciák együttese. Ezek segítik a stressz hatására fellépő feszültségek kezelését, valamint a sikeres megküzdéssel szemben álló érzelmek szabályozását. Ezek a képességek biztosítják a stresszhelyzetekben kialakuló érzelmi állapotok kontrollját és az önszabályozás hatékonyságát is.

A pszichológiai immunrendszer edzettségét a gyakori 'flow' (azaz „áramlat”) állapottal való azonosulás garantálja. A flow átélése a személyiség olyan működési stádiuma, amelynek gyakoriságával arányban lévő következmény a személyiség fejlődése, gazdagodása, a képességek folyamatos fejlődése, az elégedettség átélése, valamint a tudatosság komplexitásának növekedése. Ez a tapasztalat az egyén személyiségének kiteljesedését, az egyéni képességek fejlesztését, a tökéletes élményre való törekvést motiválja. Tehát áramlat-állapotban az egyén teljes kapacitását kihasználva végzi tevékenységét (DeCharms, 1968), jellemzően egyfajta dinamikus egyensúlyi állapotban. Az áramlat-állapot feltétele az észlelt cselekvési kapacitások és a lehetőségek közötti egyensúly megléte. Ez az egyensúly azonban eredendően törekeny. Ha a kihívások felülmúlják a készségeket, akkor a személy először éberré válik, majd szorongani kezd; ha a készségek múlják felül a kihívásokat, akkor lazít, majd unatkozik. A szorongás-élmény csatornájából (Oláh, 1999, 15. o.) akkor kerülhetünk áramlatba, ha fejlesztjük a képességeinket. Az unalom esetén pedig az új kihívásokra találás jelenti az áramlat-élmény ismételt átélésének biztosítását. Az 1980-as években az áramlat-koncepciót a Maslow és Rogers humanisztikus hagyományából táplálkozó pszichológia is befogadta, részévé vált az intrinzik motiváció és érdeklődés irodalmának is.

Az egyén tevékenységgel összefüggő motiváltságának személyes tényezőit, önmagához és más személyekhez, közösségekhez való viszonyát a személy érzelmi intelligenciája foglalja magába. Az intra- és interszónális készségek összetevői: a társakra vonatkozó érzelem-észlelés, felismerés és kapcsolatteremtés, az erős érzelmekkel való megküzdés és indulatkontroll, illetve a változásokhoz való alkalmazkodás és a társas jellegű problémahelyzetek megoldásának készsége. Az én-tudatosság, önmenedzselés, a társas tudatosság és kapcsolatkezelési készségek Goleman (1997) szerint a beilleszkedés alapfeltételei. Az életvezetési készségek hátterében Emmerling és Goleman (2003) nyomán az érzelmi intelligencia különböző faktorainak hatását feltételezik. E paradigma értelmében elsőként szükséges készség a személy tudatossága a saját érzelmi állapotainak átélése során, az élmények megértése és azok kifejezési képessége. Fontos tényező a társakra vonatkozó érzelem-észlelés, felismerés és kapcsolatteremtés, az erős érzelmekkel való megküzdés és indulatkontroll, illetve a változásokhoz való alkalmazkodás és a társas jellegű problémahelyzetek megoldásának készsége. Az érzelmek hatékony szabályozását nagyban elősegíti, ha a személy felismeri az érzelmek szimbolikus tartalmát, az érzelmi reakciók valós okait, illetve megfelelő módon címkézi az érzelmi állapotokat. Az érzelmi-kognitív feldolgozásának azonban bizonyos értelemben feltétele az érzelmi reakciók pontos azonosításának képessége, illetve az érzelmek kognitív rendszerrel való interakciójának megvalósulása. A fejlett érzelmi intelligenciával jellemezhető személy képes az érzelmeit adaptív módon figyelembe venni a tervezésnél, az érzelmei hasznosításával kreatívabban gondolkodik, képes a figyelmét rugalmasan ráirányítani vagy elirányítani bizonyos dolgokról, illetve képes az érzelmeit felhasználva motiválni önmagát vagy másokat. Oláh (2005) megfogalmazásában „az érzelmi intelligencia az érzelmi életünk feletti uralmat, a társas kapcsolatokban jelentkező érzelmi történések és folyamatok kezelését, irányítását biztosító képességeink együttese”. Oláh szerint az érzelmi intelligencia lényegi képesség-együttesét az alábbiak alkotják: az érzelmek felismerésének, megkülönböztetésének és tudatosításának képessége, a saját érzelmi állapotunk és megnyilvánulásaink szabályozásának képessége, a másoktól jövő érzelmi jelzések detektálásának képessége, valamint mások érzelmi viselkedésbeli megnyilvánulásainak kezelésére való képesség. Az érzelmi intelligencia az egyénre jellemző személyiségjegyeket tartalmaz, amelyek a személyiségjegyek meghatározó elemei, így mérhető, azonban a széles körben ismert kognitív képességet mérő intelligencia-teszthez hasonlatos, tudományosan elfogadott számszerű mutatóval (IQ) nem jellemezhető.

A vizsgálat ismertetése

A vizsgálat célja

Vizsgálatunk során arra kerestük a választ, hogy akkor, amikor a serdülők egyik fő feladata egyébként is a problémákkal, nehéz helyzetekkel való megbirkózás, az iskolaváltás hogyan befolyásolja a tanulók megküzdési mechanizmusait, az alkalmazott stressz-kezelési módokat a négy évfolyamos és a hat évfolyamos gimnáziumba történő átlépés során. Vizsgáltuk továbbá, hogy különböznek-e egymástól e tekintetben a kétféle iskolarendszerben tanuló diákok. Kontrollcsoportnak az iskolaváltáson kívüli (váltás előtt lévő, illetve váltáson már több éve túljutott) kortársakat tekintettük.

A méréshez használt módszerek

A személyiség erősségeként kezelt megküzdés mérésére a Coping Junior Tesztet (Oláh, 2005), a pszichológiai immunitás mérésére a Pszichológiai Immunrendszer Kérdőívet (Oláh, 1995), a flow mérésére a Flow Kérdőívet (Oláh, 2005), az érzelmi intelli-

gencia mérésére a Képes Érzelmi Intelligencia Tesztet (Nagy, Oláh és Tóth, 2009) használtuk. Az átállás indikátoraként alkalmazott iskolai teljesítményről a saját összeállítású szociodemográfiai kérdőívből, a pszichoszomatikus státuszról a Pszichés státusz kérdés-sorból, az iskolai jól-lét állapotáról a flow-képesség kiszámításából kaptuk meg az adatokat. A család atmoszféráját mint forrástényezőt a Komplex Család Kérdőív (Oláh, 2005) segítségével mértük, a szülők szocioökonómiai státuszának bemutatásához szintén a szociodemográfiai kérdőív adatait használtuk fel.

A vizsgálat célcsoportjai

Vizsgálatunkat kilenc – együttműködést vállaló – Baranya megyei iskola 13 és 15 éves tanulói körében végeztük el, melynek eredményeként összesen 485 db értékelhető kérdőívet kaptunk (1. táblázat). A tanulók önként vettek részt a vizsgálatban, a hiányosan kitöltött válaszlapokat megsemmisítettük. Így a nem értékelhető kategóriába 45 kérdőív került, melynek osztályonkénti megoszlása igen eltérő volt. A mérések során figyeltünk arra, hogy a diák az új iskolatípusba egy teljes iskolai félévet eltöltsön, és a félév zárását követő hétre programoztuk a méréseket.

1. táblázat. A vizsgált minta bemutatása

Csoport	Évfolyam	Iskolatípus	Minta elem-száma (fő)	Lány (fő)	Fiú (fő)
1.	7. évfolyamos általános iskolai tanulók (nem váltó)	8+4	132	76	56
2.	7. évfolyamos gimnáziumi tanulók (váltó)	6+6	124	45	79
3.	9. évfolyamos gimnáziumi tanulók (váltó)	8+4	112	50	62
4.	9. évfolyamos gimnáziumi tanulók (nem váltó)	6+6	117	66	51

Az adatelemzés módszerei

Az adatelemzés az SPSS 14.0 statisztikai programcsomag felhasználásával történt.

A mérőeszközök megbízhatóságát a skálákat alkotó tételek belső konzisztenciáit becsülő Cronbach-alfa mutatóval határoztuk meg, mely minden teszt esetében megfelelt az általánosan alkalmazott 0,70–0,90 közötti kritériumnak.

Függetlenség-vizsgálatra Chi-négyzet próbát, a csoportok összehasonlítására a nem paraméteres Kruskal – Wallis és Mann – Whitney próbákat, összefüggés-elemzésre korrelációs számítást és többváltozós lineáris regresszió-analízist végeztünk el.

Eredmények

Az apa iskolai végzettsége és az iskolatípus közötti összefüggés vizsgálatára a Chi-négyzet próba függetlenség-vizsgálatát végeztük el, melynek eredménye azt mutatja, hogy az apa iskolai végzettsége és az iskolatípus nem független egymástól ($\chi^2 = 161,987$, $df = 12$, $p < 0,001$), az apák iskolai végzettségének szintje a váltó 7. évfolyamosok körében a legmagasabb: 85 százalék rendelkezik főiskolai, illetve egyetemi végzettséggel. Az anyák iskolai végzettségének elemzése az apa iskolai végzettségével megegyező eredményt mutatott ($\chi^2 = 197,999$, $df = 12$, $p < 0,001$); az anyák 81 százaléka rendelkezik főiskolai vagy egyetemi végzettséggel.

A váltás előtti év végi és a váltást követő félévi tantárgyi érdemjegyek átlagának összehasonlításánál azt láthattuk, hogy a váltó 7. évfolyamosok eredményei jobbak, azonban a két évfolyam közötti különbség a félévi minősítésnél csökken. Mivel a nem váltó 7. évfolyam ezen félévi osztályzata már befolyásolja a továbblépés sikerességét, ezért a pedagógusok ilyenkor kevésbé szigorúan értékelnék. Mindkét 9. évfolyam félévi tanulmányi eredményei romlottak az év végi eredményekhez képest, azonban a váltásban lévőknél ez jelentősebb mértékű (2. táblázat).

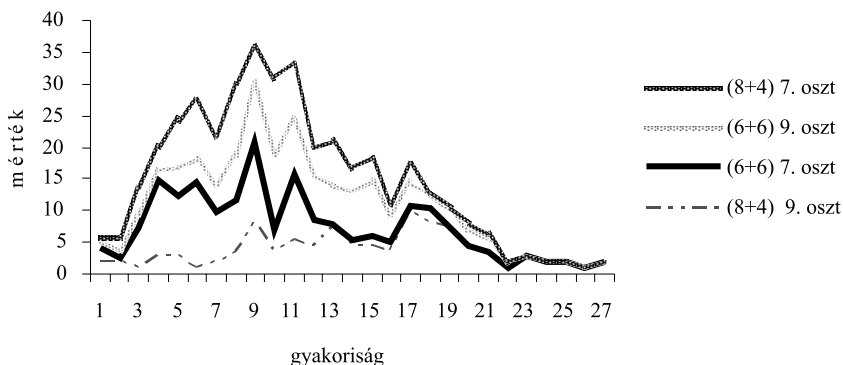
2. táblázat. Év végi és félévi tanulmányi eredmény iskolatípusonkénti bontásban

Faktor	Iskola-típus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75 (Q3)	
Év végi tanulmányi eredmény	(6+6) 7 oszt.	124	4,690	0,403	3,6	5	4,4	4,9	5	<0,001
	(8+4) 7 oszt.	132	4,242	0,667	2	5	4	4,2	4,8	
	(8+4) 9 oszt.	112	4,156	0,646	2,7	5	3,7	4	4,8	0,009
	(6+6) 9 oszt.	117	3,912	0,689	2	5	3,3	4	4,4	
Félévi tanulmányi eredmény	(6+6) 7 oszt.	124	4,586	0,350	3	5	4,3	4,7	4,8	0,004
	(8+4) 7 oszt.	132	4,317	0,618	2,5	5	4	4,35	4,9	
	(8+4) 9 oszt.	112	3,745	0,743	2	5	3	3,65	4,3	0,738
	(6+6) 9 oszt.	117	3,695	0,738	2	5	3	3,8	4,2	

A vizsgálat előtti év végi és az azt követő félévi tanulmányi eredmény 0.5 fölötti korrelációt mutat az apa és az anya iskolai végzettségével, és természetesen a mért tantárgy osztályzataival. Ez az eredmény szinkronban van az oktatásshociológiai megközelítésekkel, melyek arról számolnak be, hogy a szülők iskolai végzettsége a legmeghatározóbb a tanulmányi előmenetel során, mivel ennek révén biztosítható az adott társadalmi osztályhoz való tartozás. A társadalmi osztály pedig kijelöli a tanulás, az azt elismerő érdemjegy értékét, melyet a következő generáció jellemzően elfogad és újratermel (Bourdieu, 1978).

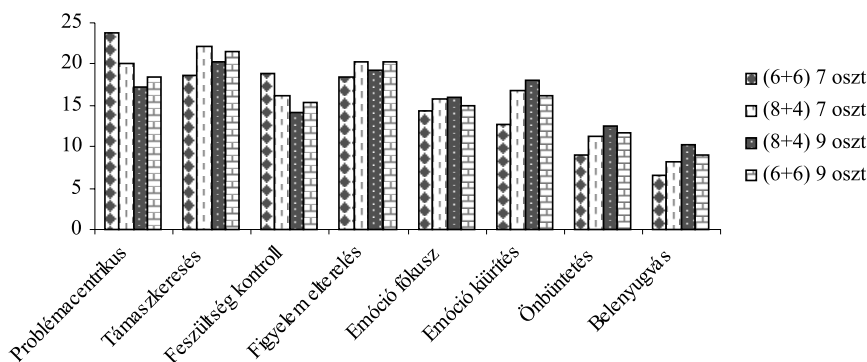
A tanulók pszichés állapotának bemutatására 10 állítást tartalmazó kérdéssor szolgált. Az állításokhoz ötfokozatú Likert-skálát rendeltünk melynek végpontjai: a néha (1) és a mindig (5). Tehát minél magasabb pontszámot ért el valaki, annál gyakrabban jelentkezik nála valamely pszichoszomatikus tünet. A pszichoszomatikus tünetek iskolatípusonkénti elemzésénél azt láthattuk, hogy azok előfordulása gyakoribb volt az iskolát nem váltó 7. évfolyamos tanulók körében, mint társaiknál. A két 9. évfolyam összehasonlításánál viszont azt az eredményt kaptuk, hogy a váltó diákok körében gyakrabban fordult elő valamely pszichoszomatikus tünet, a különbség mindkét korcsoport esetében szignifikáns (1. ábra). Bevallott tünetek: tenyérizzadás, fejfájás, elalvási nehézségek, gyomorfájás, kedvetlenség, ingerlékenység, idegesség. Az iskoláskorúak pszichoszomatikus tünetképzésére azért ajánlatos megkülönböztetett figyelmet fordítani, mert befolyásolja a serdülők későbbi, egészséggel és betegséggel kapcsolatos attitűdjeit és magatartását.

Az emberek a legtöbb alapvető megküzdési stratégiát használják valamennyi feszültségkeltő helyzetben, vannak azonban sajátos stressz-választ produkáló megoldások. Az érzelmek regulálása terén például egyértelmű kár és veszteség esetén a konfrontáció és problémaorientáció gyakoribb olyan helyzetekben, amelyeket kihívásként értelmezzünk. Ha



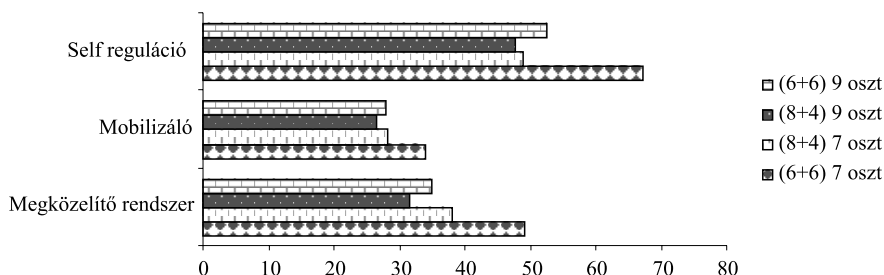
1. ábra. Pszichés státusz iskolatípusonkénti bontásban

megváltoztathatónak látjuk a körülményeket, akkor problémafókuszú stratégiákkal operálunk, és többnyire konstruktívak vagyunk; ha kívülről irányítottak definiáljuk a történeteket, akkor passzivitással és érzelmeccsillapító megküzdéssel reagálunk. A problémaközpontú megküzdési módok (problémaelemzés, kognitív átstrukturálás, alkalmazkodás) a probléma elemzésére, a probléma okának befolyásolására, a kontroll megszerzésére való alkalmasságot, valamint a kognitív átstrukturálásra való képességet mérik. A másik három érzelmeccsillapító megküzdési mód (érzelmi indíttatású cselekvés, érzelmi egyensúly keresése, visszahúzózkodás) és a segítségkérés akkor kerül előtérbe, ha a személy nem ismeri eléggé a problémát, vagy nem érzi magát képesnek a helyzet feletti kontroll megszerzésére. A kapott eredmények azt mutatják, hogy a váltásban lévő 7. évfolyam diákjai gyakrabban alkalmazzák a problémamegoldó coping-stratégiát, mint azonos korú társaik; a különbség szignifikáns. A váltás előtt lévő 7. évfolyamos tanulók szignifikánsan gyakrabban használják az emóció-fókuszú megküzdési stratégiákat. A 9. évfolyamos diákok összehasonlításakor érdemi különbséget szintén az emóció-fókuszú coping-megközelítésnél találunk; a váltásban lévő 9. évfolyamnál az emóció-fókusz és belenyugvás, a nem váltó 9. évfolyamnál pedig az emóció-kiürítés stratégiának az előfordulási gyakorisága szignifikáns különbséget mutat (2. ábra). Egyes megküzdési stratégiák nagyobb stabilitást mutatnak: például az a beállítódás, hogy megpróbáljuk pozitív oldalukról szemlélni a dolgokat, bár személyiségtől függően, de a legtöbb stresszhelyzetben jellemző ránk, ugyanakkor a társas támogatás igénylésével mint megküzdési lehetőséggel annak függvényében élünk, hogy milyen az aktuális szociális környezetünk. A megküzdési stratégiák preferenciája mögött fellelhető a család szocializációs, szülői nevelői hatása.



2. ábra. Coping-stratégiák

A pszichológiai immunrendszer 16 markerének összefoglalását adó három alrendszer eredményei azt mutatták, hogy a váltásban lévő 7. évfolyamos tanulóknál a „Megközelítő rendszer”, a „Mobilizáló, alkotó és végrehajtó rendszer” és a „Self reguláció” erőteljesebben működik, mint a nem váltó 7. évfolyamosoknál; a különbség szignifikáns (3. ábra). A váltásban lévő 9. évfolyam mutatott magas számú előfordulást az optimizmus, a koherencia-érzék, az öntisztelet, a kontroll-képesség, a forrásmobilizáló képesség, a forrás-monitorozó képesség, az impulzivitás-kontroll, a kitartás, a szinkronképesség területén, a növekedés-érzés esetében viszont a váltást már korábban megélt 9. évfolyamosok eredményei jobbak. A pszichológiai immunrendszer a pszichés státusszal, a flow-állapottal, a problémacentrikus reagálással és a feszültségkontroll coping-stratégiákkal, valamint a családi involváltság és támogatás faktorával szoros együttjárást mutat.



3. ábra. A pszichológiai immunrendszer alrendszerei

Amikor a tanuló találkozik egy tanulási feladattal, egyéni sajátosságainak, képének, szorongás-szintjének, célorientációjának, teljesítmény-motivációjának megfelelően értelmezi a feladatmegoldással kapcsolatos kompetenciáját és a feladatmegoldás esélyeit. Az egyeztetés az egyén vélt vagy valós kompetenciája és a feladat becsült nehézségi foka alapján történik (a megítélést befolyásolják: egyéni pszichés vonásai, pozitív vagy negatív énképe, szorongásszintje, belső bizonytalansága, teljesítménymotivációja, kudarcérvülése, külső, belső kontrollja). Tehát a feladat nehézségi fokának szubjektív megítélése alapján következik be a tanulási törekvések mozgósítása vagy elvetése.

A vizsgált mintában a két hetedik évfolyam összehasonlítása során azt az eredményt kaptuk, hogy a váltó 7. évfolyamosok gyakrabban éltek át flow-élményt az összes érettségi tantárgy óráján; a különbség szignifikáns. Ugyanezen csoportnál a magyar nyelvtan, magyar irodalom és a matematika osztályzatok összehasonlítása során mértünk szignifikáns különbséget, tehát a tanórai közérzet nem befolyásolta a tantárgy osztályzatát. Ugyanakkor a nem váltó 7. évfolyamosok gyakrabban élnek át szorongást kortársaiknál magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem órákon, és az apátia élménycsatornájában tartózkodás jellemző az idegen nyelv, magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem órákon; a különbség szignifikáns. A magas szorongási szint egyrészt szétszórta teszi a tanuló figyelmét, megakadályozva, hogy az aktuális feladatokra tudjon koncentrálni, másrészt védekező manővereket is beindíthat, amelyek azonban nem a feladatvégzést, hanem az önbecsülés megőrzését szolgálják. Ilyen védekező manővereket jelezhet a pedagógus számára az ábrándozás, az elkapkodott munka, de nem ritka a betegség szimulálása vagy az iskolakerülő magatartás sem. Mivel a szorongás figyelemzavart okoz, a legtöbb védekező manőver pedig elkerülő viselkedést eredményez, a szorongás és az iskolai teljesítmény között szoros kapcsolat áll fenn. A szorongásélmény csatornájából akkor kerülhetünk áramlatba, ha fejlesztjük a képességeinket. Az unalom esetén pedig az új kihívásokra találás jelenti az áramlat-élmény ismételt átélésének biztosítását. Mindebből következik, hogy óriási szerepe van a pedagógus igazi

szakértő munkájának, mely nem csupán a megfelelő oktatási módszer kiválasztását jelenti, hanem a kiterjedt figyelmet és az adekvát reakciókat: például megerősítést, új feladat adását. A váltó 9. évfolyamnál szignifikáns különbséget találtunk a szorongás átélésekor magyar irodalom és történelem órákon. Az apátia élménycsatornájában tartózkodás magyar irodalom, magyar nyelvtan és matematika órákon mutatott szignifikáns különbséget a két korcsoport válaszainak összehasonlítása során. Ha a nem váltó 9. évfolyamosok válaszait elemezzük, azt tapasztalhatjuk, hogy gyakrabban élnek át flow-élményt magyar irodalom és magyar nyelvtan órákon, az átélésből adódó gyakoriság mértéke szignifikáns. A flow-képesség korcsoport szerinti összehasonlításánál azt az eredményt kaptuk, hogy a váltó 7. évfolyamosok fejlettebb flow-képességgel rendelkeznek, mint nem váltó kortársaik; a különbség szignifikáns. A két 9. évfolyam flow-képességének komparatív elemzése nem mutat jelentős különbséget.

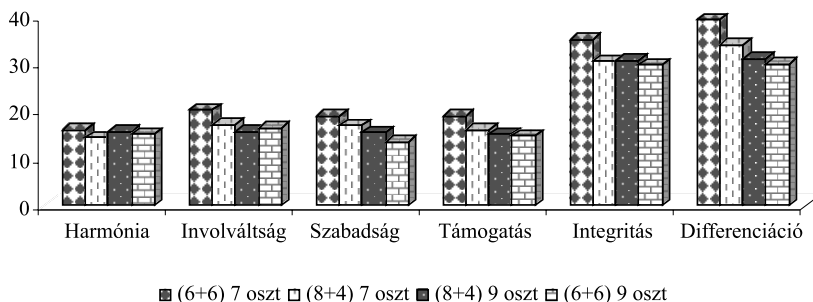
Az iskoláskorúak különböznek abban, hogy az érzelmeikben rejlő lehetőségeiket milyen ügyesen hasznosítják. Az érzelmileg intelligens diákokat az érzelmeik „szakértő szintű” hasznosítóiként képzelhetjük el. Ők azok, akik felismerik, hogy érzelmeik és hangulataik milyen jelentős hatással vannak a megismerő folyamataikra és a társas kapcsolataikra, akik képesek kivédeni az érzelmeik lehetséges romboló hatásait, helyett az érzelmeiket úgy hasznosítják, hogy azok serkentsék a kognitív és társas működésüket, valamint fejlődésüket.

A kapott válaszok alapján elmondható, hogy a vizsgált évfolyamok közül a váltásban lévő 7. évfolyamosok az érzelmi intelligencia dimenzióban magasabb értékeket értek el, továbbá az érzelmeik tudatosságának képessége és a perspektíva-átvétel képessége is a váltásban lévő 7. évfolyamosok körében magasabb, mint a nem váltó 7. évfolyam diákjainál; a különbség szignifikáns. Az érzelmeik hatékony szabályozását nagyban elősegíti, ha a személy felismeri az érzelmeik szimbolikus tartalmát, az érzelmi reakciók valós okait, illetve megfelelő módon címkézi az érzelmi állapotokat. Az érzelmeik kognitív feldolgozásának azonban bizonyos értelemben feltétele az érzelmi reakciók pontos azonosításának képessége, illetve az érzelmeik kognitív rendszerrel való interakciójának megvalósulása. A fejlett érzelmi intelligenciával jellemezhető személy képes az érzelmeit adaptív módon figyelembe venni a tervezésnél, az érzelmei hasznosításával kreatívan gondolkodik, képes a figyelmét rugalmasan ráirányítani vagy elirányítani bizonyos dolgokról, illetve képes az érzelmeit felhasználva motiválni önmagát vagy másokat. Magyarországon az iskolai életben a tanulók érzelmi képességének tudatos fejlesztésével nem találkozhatunk, hiszen a pedagógusképzésben ez egyáltalán nem szerepel. Törekvések vannak arra, hogy a pedagógus-továbbképzések témái között helyet kapjon az érzelmi nevelés, hogy aztán a hétköznapi életben megkezdődhessék ennek alkalmazása is.

A komplex családi pszichológiai környezetben az önállóság és a szabadság támogatása mellett a követelmény-állítás és a biztonságteremtés együttesen jelenik meg. Az eredmények értékelésekor szembevetendő, hogy a váltásban lévő 7. évfolyam diákjai a családi működés minden tételénél magasabb pontszámot értek el; a különbség mindenütt szignifikáns.

Kiemelésre méltó eredmény, hogy a váltásban lévő 9. évfolyam tanulói a családban átélt szabadság vonatkozásában értek el magasabb eredményt, mint ugyanolyan korú társaik (4. ábra). A családi kapcsolatok minősége jelentősen meghatározza a kortársak befolyásának mértékét és hatékonyságát. A jó kortárs csoport lehet kompenzáló, kiegyensúlyozó hatással a családi problémák esetén, de jelentheti a jövő szempontjából kedvezőtlen hatások felülkerekedését is.

A mintán elvégzett korreláció-vizsgálat eredményei közül kiemeltük azokat, amelyek esetében legalább az egyik korrelációs együttható 0.5 fölötti volt. Ezek: év végi tanulmányi eredmény, félévi tanulmányi eredmény, megközelítő rendszer, mobilizáló, alkotó, végrehajtó rendszer, self-reguláció, problémacentrikus reagálás, feszültségkontroll, involváltság, differenciáció.



4. ábra. Családi komplexitás

A korrelációs számítással kapott eredményeink összhangban vannak a többi eredménnyel, és megerősítik a családi háttérnek mint forrástényezőnek a szerepét. A Pearson-féle vizsgálatok mellett parciális korrelációs számítást is végeztünk, kontrollálva az anya és apa iskolai végzettségére, valamint a családi komplexitás mutatóira. Eredményeink alátámasztották, hogy az apa és az anya iskolai végzettsége kismértékben, a családi atmoszféra azonban jelentősen (0,5 fölötti értékek) hozzájárul az iskolaváltásból adódó nehézségek leküzdésében szerepet kapó erősségek fejlődésében.

A továbbiakban alkalmazott többváltozós lineáris regresszió-analízis során kizárólag az érdemi – $p < 0,05$. – illeszkedéseket vizsgáltuk.

Ily módon elsőként vizsgáltuk meg azt, hogy nemenkénti bontásban, a családban átélt flow-élmény milyen összefüggést mutat a család komplexitás-mutatóival. A lányok esetében azt láthatjuk, hogy a család flow-t leginkább meghatározó családikomplexitás-mutatója az involváltság, mérhetően kisebb mértékben kap szerepet még a harmónia és az integritás. A családban átélt flow-élményt a fiúk esetében is a családi involváltság határozza meg leginkább; ez nagyobb mértékű, mint a lányoknál, azonban emellett mérhető hangsúllyal csupán a támogatás szerepel. Mindez megfelel az életkori sajátosságból adódó igényeknek, mely szerint a serdülő akkor képes jól érezni magát egy családban, ha annak működési folyamatainak részese lehet. A lányok hagyományos szerepéből adódik, hogy a bevonódás mellett még a harmonikus és egységes családsszerkezet biztosítja számukra azt, hogy jól érezzék magukat egy családban. A fiúk a hangosabbnak tűnő önállósági törekvéseikkel együtt, a serdülő miatt újjászerveződő családi környezetbe kellően bevonódva csakis a biztonságot adó támogatás mellett képesek jól érezni magukat.

A flow-képesség összefüggéseinek további kutatása érdekében komparatív elemzésnek vetettük alá az érzelmi intelligencia, a megküzdés, pszichológiai immunrendszer és a családi háttér változóival, az iskolatípusonkénti differenciáltság megtartása mellett. A váltó 7. évfolyam esetében a flow-képesség szignifikáns együttjárást mutat elsősorban az emóció-fókusz coping-stratégiával, az érzelmi intelligencia perspektíva-átvétel képességével és a pszichológiai immunrendszer én-reguláció hatékonyságát biztosító személyiségbeli kompetenciák együttesét összefoglaló önszabályozó alrendszerrel. Az önszabályozás komponenseinek megléte, amelyek a stresszhelyzetekben kialakuló érzelmi állapotok kontrollját és az önszabályozás hatékonyságát garantálják, mindkét váltó évfolyam esetében a flow-képesség előfeltételének tekinthető.

A váltó 9. évfolyam esetében szignifikáns együttjárást mutat a flow-képesség elsősorban pszichológiai immunrendszer önszabályozó alrendszerével, a támaszkeresés coping-stratégiával, illetve a pszichológiai immunrendszer megközelítő alrendszerével. A nem váltó 7. évfolyamosok esetében a flow-képesség ellen ható tényező, tehát negatív regresszióra utal az emóció-kiürítés coping-stratégia, és szignifikáns együttjárásra mutat a támaszkeresés coping-stratégiával, a családi involváltsággal és a családi harmóniával. A

nem váltó 9. évfolyam esetében a flow-képesség szignifikáns együttjárást mutat elsősorban a pszichológiai immunrendszer megközelítő alrendszerével, az érzelmi intelligencia érzelmek tudatosságának dimenziójával, és negatív regressziót mutat az önbüntetés coping-stratégiával. A problémafókuszú stratégiák alkalmazása során az egyén megváltoztathatónak ítéli meg a körülményeket, és ez lehetővé teszi, hogy konstruktív legyen; abban az esetben viszont, ha kívülről irányítottan tartja a történéseket, az irányítást is átadja, passzivitással és érzelemcsillapító megküzdéssel reagál. Az adaptív megbirkózási, konfliktus-megoldási stratégiák közül a működési feltételek optimalizálását szolgálják az önszabályozó megküzdési stratégiák, amelyek általános célként az egyén és a környezet szinkronizációját segítik. A váltó 7. évfolyam esetében a flow-képesség szignifikáns együttjárást mutat elsősorban az emóció-fókusz coping-stratégiával, az érzelmi intelligencia perspektíva-átvétel képességével és a pszichológiai immunrendszer én-reguláció hatékonyságát biztosító személyiségbeli kompetenciák együttesét összefoglaló önszabályozó alrendszerével. A váltó 9. évfolyam esetében szignifikáns együttjárást mutat a flow-képesség elsősorban a pszichológiai immunrendszer önszabályozó alrendszerével, a támaszkeresés coping stratégiával, illetve a pszichológiai immunrendszer megközelítő alrendszerével. A nem váltó 7. évfolyam esetében a flow-képesség ellen ható tényezőként elsősorban negatív regresszióra utal az emóció-kiürítés coping-stratégia, és szignifikáns együttjárásra mutat a támaszkeresés coping-stratégiával, a családi involváltsággal és a családi harmóniával. A nem váltó 9. évfolyam esetében a flow-képesség szignifikáns együttjárást mutat elsősorban a pszichológiai immunrendszer megközelítő alrendszerével, az érzelmi intelligencia érzelmek tudatosságának dimenziójával, és negatív regressziót mutat az önbüntetés coping-stratégiával. Az önszabályozás komponenseinek megléte, amelyek a stresszhelyzetekben kialakuló érzelmi állapotok kontrollját és az önszabályozás hatékonyságát garantálják, mindkét váltó évfolyam esetében a flow-képesség kialakulása során előfeltételnek tekinthető.

Összegzés

A négy és hat évfolyamos gimnáziumba történő átlépés nehézségeinek pedagógiai értékeléseit egy pszichológiai aspektusú, a serdülő diákot a fókuszba hozó vizsgálattal egészítettük ki. Vizsgálatunkban a hat évfolyamos gimnáziumot megkezdő 7. évfolyamos diákokat, valamint a négy évfolyamos gimnáziumot kezdő 9. évfolyamos tanulókat vizsgáltuk, kontrollcsoportnak az aktuálisan nem váltó kortársaikat tekintettük: az általános iskola 7. osztályának és a hat évfolyamos gimnázium 9. évfolyamának diákjait. Az általános iskolából a középiskolába történő iskolaváltás egy nehezített helyzet a tanulók életében. Az eredményes beilleszkedés egy olyan kritikus mozzanat, mely az új rendszert támogató, esetleg nehezítő feltételrendszerén túl meghatározza, hogy a tanulók általában milyen erősségekkel rendelkezve lépnek át egyik rendszerből a másikba. Az erősségek az átlépés nehézségeinek a kezelésében meghatározó szerepet kapnak. Ezért a megküzdés, a pszichológiai immunitás, flow és az érzelmi intelligencia összefüggésében vizsgáltuk az új feltételekhez való alkalmazkodás sikerességét.

A kapott eredmények azt mutatják, hogy a váltásban lévő 7. évfolyamos diákok szignifikánsan gyakrabban alkalmazzák a problémamegoldó coping-stratégiát, mint azonos korú nem váltó társaik. A nem váltó 7. évfolyamos tanulók szignifikánsan gyakrabban használják az emóció-fókuszú megküzdési stratégiákat, mint váltó társaik. A váltásban lévő 9. évfolyamnál az emóció-fókusz és belenyugvás, a nem váltó 9. évfolyamnál pedig az emóció-kiürítés stratégiának az előfordulási gyakorisága mutat szignifikáns különbséget. A pszichológiai immunrendszer mindhárom alrendszere esetében szignifikánsan erőteljesebb működésre utaló eredményt kaptunk a váltásban lévő 7. évfolyamos tanulóknál, mint a nem váltó 7. évfolyamnál. A váltásban lévő 9. évfolyam diákjai gyakoribb

előfordulást mutattak az optimizmus, a koherencia-érzék, az öntisztelet, a kontroll-képesség, a forrás-mobilizáló képesség, a forrás-monitorozó képesség, az impulzivitás-kontroll, a kitartás, a szinkronképesség területein, a növekedés-érzés esetében viszont a váltást már korábban megélt 9. évfolyam eredményei jobbak voltak.

Az érettségi tantárgyak tanóráinak flow-élményének vizsgálata során azt az eredményt kaptuk, hogy a váltó 7. évfolyam tanulói az összes érettségi tantárgy óráján szignifikánsan gyakrabban éltek át flow-élményt. Ugyanakkor a nem váltó 7. évfolyam tanulói szignifikánsan gyakrabban élnek át szorongást kortársaiknál magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem órákon, és az apátia élménycsatornájában tartózkodás jellemző az idegen nyelv, magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem órákon. A váltó 9. évfolyamnál szignifikáns különbséget találtunk a szorongás átélésekor magyar irodalom és történelem órákon a nem váltó korcsoportéhoz képest. Az apátia élménycsatornájában tartózkodás magyar irodalom, magyar nyelvtan és matematika órákon mutatott szignifikáns különbséget a két korcsoport válaszainak összehasonlítása során. A nem váltó 9. évfolyam diákjai válaszainak elemzésekor azt tapasztaltuk, hogy a váltó kortársaikhoz képest szignifikánsan gyakrabban élnek át flow-élményt magyar irodalom és magyar nyelvtan órákon. Az érzelmi intelligencia dimenzióiban a váltásban lévő 7. évfolyam diákjai szignifikánsan magasabb értékeket értek el, mint nem váltó kortársaik. Az érzelmi intelligencia dimenzióban a 15 éves korosztály váltó és nem váltó évfolyamánál a különbség csekély.

A váltás indikátorának megfogalmazott tanulói iskolai teljesítmény, pszichoszomatikus státusz és iskolai jóllét vizsgálatok az alábbi eredményeket kaptuk. Az iskolaváltás előtti év végi és az iskolaváltást követő félévi tantárgyi érdemjegyek átlagának összehasonlításánál azt láthattuk, hogy a váltó 7. évfolyam eredményei jobbak, mint nem váltó kortársaiké. A vizsgálat előtti év végi és az azt követő félévi tanulmányi eredmény magas korrelációt mutat az apa és az anya iskolai végzettségével. A pszichoszomatikus tünetek iskolatípusonkénti elemzésénél azt láthattuk, hogy azok előfordulása gyakoribb volt az iskolát nem váltó 7. évfolyamos tanulók körében, mint a váltó kortársaiknál. A 9. évfolyamosok összehasonlításánál viszont azt az eredményt kaptuk, hogy a váltó diákok körében gyakrabban fordult elő valamely pszichoszomatikus tünet, mint nem váltó társaiknál. A különbség mindkét korcsoport esetében szignifikáns. A váltó 7. évfolyam diákjai szignifikánsan fejlettebb flow-képességgel rendelkeznek, mint nem váltó kortársaik. A két 9. évfolyam flow-képességének komparatív elemzése nem mutat jelentős különbséget.

Az átállást meghatározó forrástényezőknek tekintettük a családi komplexitást, a család atmoszféráját, valamint a szülők szocio-ökonómiai státuszát. A váltásban lévő 7. évfolyamos diákok a családi működés minden tételénél szignifikánsan magasabb pontszámot értek el, mint nem váltó kortársaik. A váltó 7. évfolyamos diákok szülei rendelkeznek a legmagasabb iskolai végzettséggel: az apák 81, az anyák 85 százaléka rendelkezik főiskolai vagy egyetemi diplomával.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a vizsgált csoportok eredményei arra utalnak, hogy a személyiség oldaláról a 13 éves életkorban (7. évfolyam) bekövetkezett iskolaváltás kedvezőbb, azonban ehhez elmaradhatatlanul szükséges a megfelelő családi atmoszféra. További következtetések levonása előtt, szükségesnek tartjuk a vizsgálat nagyobb létszámra történő kiterjesztését, valamint a longitudinális követés megvalósítását.

A vizsgálat eredményei alátámasztják azt a körülményt, hogy az iskolatípus-váltás olyan terület, ahol a pszichológia nagy segítséget nyújthat a résztvevők (pedagógusok, szülők, diákok) számára.

Irodalom

- Antonovsky, A. (1995): *Salutogenic Model in Research and Practice of Health Promotion*. Vol. 4.
- Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Kiadó, Budapest.
- Bar-On, R. (2000): *Handbook of emotional intelligence*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése*. Gondolat, Budapest.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. és Warner, R. M. (2004): Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36. 6. sz. 1387–1402.
- Csikszentmihályi, M. és Larson, R. (1984): *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. Basic Books, New York.
- De Charms, R. (1968): *Personal Causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press, New York.
- Douglas, J. W. B. (1996): A tanulók képességek szerinti elosztása. In: Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom*. Szöveggyűjtemény. JPTE, Pécs. 173–187.
- Emmerling, R. J. és Goleman, D (2003): Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings. *Issues in Emotional Intelligence*, 1. 1. sz.
- Erikson, E. H. (1968): *Identity: Youth and Crisis*. Norton, New York.
- Erikson, E. H. (1963): *Childhood and society*. 2. kiadás. W.W. Norton, New York.
- Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Lannert, Judit (1996): *Változások a hazai iskolaszervezetben*. Educatio, 2. sz.
- Lazarus, R. S. (1993): From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Rev. Psychology*, 44. sz. 1–21.
- Nagy Henriett, Oláh Attila és G. Tóth Kinga (2009): Az érzelmi intelligencia mérésének néhány problémája: a fejlődési kritérium tesztelése. *Pszichológia*, 29. 2. sz. 165–186.
- Németh, Ágnes (2007, szerk.): *Health Behaviour in School-Aged Children a WHO-collaborative Cross-National Study (HBSC)*.
- National Report 2006.
- Oláh Attila (1993): *Szorongás, megküzdés, megküzdési potenciál*. Kandidátusi disszertáció. Kézirat.
- Oláh Attila (1995): Coping strategies among adolescents: A cross cultural study. *Journal of Adolescence*.
- Oláh Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 9. 6–7 sz.
- Oláh, Attila (2005): *Az optimális élmény mérésének lehetőségei: Egy új szituáció-specifikus Flow Kérdőív tesztkönyve*. Budapest.
- Oláh, Attila (2006): *Érzelmelek, megküzdés és optimális élmény*. Belső világunk megismerésének módszerei. Trefort Kiadó, Budapest.
- Winnicott, D. W. (1965): Failure of expectable environment on child's mental functioning. *Int. J. Psychoanal.*, 46. sz. 81–87.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton is hálásan köszönöm Oláh Attila professzor úrnak a mindenkori szakmai támogatását, valamint. Bíró Gábornak a statisztikai számítások során nyújtott segítségét.

A szakképzés és a munkaerőpiac összehangolásának nemzetközi példái

Az Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) olyan nemzetközi szervezet, amely eredeti célja, a gazdaság fejlesztése mellett figyelemmel követ más társadalmi folyamatokat is; ezen kiemelt területek egyike az oktatás. Középszintű, valamint felnőttoktatással foglalkozó részlege 2007-ben Learning for Jobs néven útjára indított egy tanulmányorozatot, amelynek célja az volt, hogy a tagországok szakképzésének rendszerét áttekintse, felhívja a figyelmet a közös problémákra és a lehetséges megoldásokra. A projekt eredményeként 17 országjelentés született, amelyekben a nemzeti szakképzési rendszerek legfontosabb kihívásaira mutatnak rá, valamint 2010-ben publikálták a sorozat összefoglaló kötetét is. (1, 2)

A vizsgálatban érintett országok listája meglehetősen színes a szakképzési rendszerek fejlettsége és szerkezete szempontjából, mégis vannak olyan közös kihívások, amelyek releváns problémának számítanak a legtöbb ország esetében. Jelen tanulmány kiemelt figyelmet szentel például a tanulók és a munkaadók igényeinek kiegyensúlyozására a képzés biztosításakor, a vállalati gyakorlat előnyeinek határait és a munkaerőpiac igényeinek mérésére szolgáló rendszerek fejlesztésére. Célja a jelentések eredményeinek áttekintése azon szempontok alapján, amelyek aktualitással bírnak a magyar szakképzés működésével kapcsolatban.

Az említett különbségekből és sajátosságokból fakadóan más problémákkal kell szembenézni azoknak az országoknak, amelyekben a szakképzés presztízse és a résztvevők száma magas (általában a duális rendszerekben működő országok, de Ausztráliában is növekszik a résztvevők száma), mint azoknak, ahol a szakképzés megbecsültsége és a résztvevők száma egyre alacsonyabb (az országok többsége). Ez utóbbi esetben a szakképzésben lévő fiatalok sokszor más lehetőség híján kerülnek be egy adott intézménybe, és a szakmai felkészítésük mellett az iskolára más fontos funkció is hárul: a fiatalok társadalmi és szervezeti szocializációja. A két feladat ellátásának ideális esetben együtt kell folynia, de minél inkább kényszerről van szó – vagyis a tanuló valójában máshol szeretne lenni, még ha nem is pontosan tudja, hol – annál nagyobb a veszély, hogy képzetlenül és képesítés nélkül hagyja el az adott intézményt, azaz a rendszer kudarcot vall mindkét funkció teljesítésében. Mindezek alapján a tanulmány olyan tényezőkre kíván rámutatni, amelyek hatást gyakorolnak a két feladat ellátásának sikerességére vagy annak kudarcára. Példák segítségével szemlélteti, hogy milyen megoldások születtek egyes országokban. A cikk első része azzal foglalkozik, hogy milyen mértékben összeilleszthető a munkaerőpiac és a szakképzés országos szinten, hogyan erősítheti mindezt az oktatási intézmények és a vállalkozások együttműködése, feladatmegosztása például a szakmai gyakorlat terén. A tanulmány másik része kitér arra, hogy milyen szerepe van a szakképzés hatékony működésében az oktatást/képzést végző személyeknek, valamint a szakképzésről és a munkaerőpiacról szóló hiteles információknak.

Az OECD tanulmányai mellett több utalás történik egy másik nemzetközi vizsgálat eredményeire is, a European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) szakképzési országjelentéseire. (3) Az említett szervezet az Európai Unió intézménye, feladata a szakképzés fejlesztésének támogatása a közösség országaiban. Ennek megfelelően a nemzeti rendszerek elemzése mellett ajánlásokat fogalmaz meg a szakképzés európai összehangolásával kapcsolatban. A jelentéseket évről évre frissítik, és a ReferNet rendszerén keresztül hozzáférhetővé teszik az adott tagország anyanyelvén is. A Cedefop jelentései rendkívül gazdagok és részletesek, de az adott keretek között a belőlük származó információk kevésbé hangsúlyosak, leginkább kiegészítésként szolgálnak.

A magyar szakképzési rendszer gyengeségei, problémái

Az OECD jelentése hat pontban foglalta össze azokat a kihívásokat, amelyekkel a magyar szakképzési rendszernek szembe kell néznie napjainkban (*Kis, Ferreira, Field és Zwick, 2008, 5. o.*):

- a szakképzés erősen iskolaalapú jellege és gyenge kapcsolata a munkaerőpiacal;
- a korai iskolatípus-választás és a többszöri szelekció mechanizmusa, amelyek hatékonysági és méltányossági problémákat egyaránt felvetnek;
- hiányos adatok a szakképzés munkaerő-piaci eredményességéről, valamint az átláthatóság hiánya a finanszírozás kérdésében;
- a fiatal szakoktatók hiánya;
- a szakképzés alacsony státusza, ami a gyengén teljesítő tanulókat orientálja a képzések ezen típusa felé;
- az általánosan alacsony foglalkoztatási ráta, a fiatalok viszonylag magas inaktivitása.

A felsorolt problémák szorosan összefüggnek egymással, de közülük a tanulmány leginkább azokra koncentrál, amelyek a munkaerőpiac és a szakképzés kapcsolatával foglalkoznak. Kézdi és kollégái (2008) elemzésükben megvizsgálták e két terület laza kapcsolatának okait és tartalmát. Eredményeik alapján a magyar munkaerőpiacon egyszerűen van jelen a szakmunkáshiány és -felesleg. Azoknak az aránya, akik nem szakmájukban dolgoznak, becslésük szerint mintegy 60 százalék; többségüket olyan munkára alkalmazzák, amihez nincs szükség szakképzettségre, s a bérezés ennek megfelelően nagyon alacsony. A statisztikákban így nem mutatkozik kiemelkedően magas munkanélküliség a szakmunkások körében, arról ugyanakkor kevés szó esik, hogy a képzésben megszerzett szaktudás többségüknel nem hasznosul. A cégek jelentős része – főleg a nagyobbak és az ipari vállalatok – ugyanakkor szakmunkáshiányról számol be. A probléma okát a szerzők leginkább arra vezetik vissza, hogy miközben egyre inkább nő az alapkészségek iránti kereslet a vállalatok körében, addig a szakmunkás végzettségűek ezen készségei meglehetősen hiányosak, már az alapkompenciákkal is súlyos problémák vannak. Erre nem csupán a gazdaság szereplői hívják fel a figyelmet, hanem maguk a szakképzésben részt vevők is azzal szembesülnek, hogy az iskolában elsajátított készségek nem elégségesek a munkahelyi környezetben (*Makó, 2010*). Mindez erősen összefügg a szakmunkásképzés alacsony presztízsével, ami részben az oktatás rossz minőségéből, részben a bekerülő fiatalok összetételéből fakad, hiszen a szakmunkásképzésbe többségében rossz tanulmányi eredménnyel rendelkező, hátrányos társadalmi helyzetből érkező fiatalok kerülnek be.

A tanulmány a fentiek alapján olyan országokkal von párhuzamot, amelyek hasonló problémákkal néznek szembe, vagyis nem ideáltípusokhoz hasonlítja a magyar rendszert, épp ellenkezőleg: a közös kihívások alapján esett a választás az adott példákra. Így többször szó esik a svéd szakképzési rendszerről, amelynek szintén problémát jelent a munkaerőpiac és a szakképzés közötti távolság és a fiatalok inaktivitása, vagy Norvégiáról, ahol a lemorzsolódással próbálnak megküzdeni. A duális rendszerekben működő orszá-

goknak, mint Ausztria vagy Németország, szintén megvannak a sajátos nehézségeik: ilyenek a szakképzésben részt vevők hiányos alapkompenciái, gyenge írás-olvasási és matematikai készségei. A Cedefop váltakozó képzésnek nevezi a duális rendszereket, és a következő formában definiálja őket: „Képzési folyamat, melyben a tantermi oktatás munkahelyi gyakorlattal váltakozik. A váltás, az adott ország szerint történhet hetenként, hónaponként vagy évente. A szakmunkástanulókkal ellentétben, itt a hallgatók a munkahely tulajdonosával nem kötnek munkavállalási szerződést, és általában fizetést se kapnak.” (Tissot, 2004, 24. o.)

A példák között szerepelnek finn, dán megoldások is, bár egyik országról sem készült országjelentés ebben az OECD-riportsorozatban. Az említett nemzetek szakképzése úgy kerülhetett be mégis cikkbe, hogy a tanulmányokat készítő szakemberek gyakran hivatkoznak más országokban működő megoldásokra, így a finn és a dán rendszere is. A párhuzamokkal kapcsolatban teljesen jogosan merülhet fel a kritika, miszerint a szakképzési rendszerek különbségei mellett nehezen adaptálhatók a többi országokban született javaslatok vagy megoldások. Mellette szól ugyanakkor, hogy a más országokban működő jó gyakorlatok, főleg, ha több rendszer esetében is sikeresen működtek, használható vázként szolgálhatnak a hazai szakképzési rendszer átalakításához is.

Két rendszer találkozása

A nemzetközi szervezetek által megfogalmazott fontos, általános ajánlás, amely többnyire a nemzeti stratégiák között is kiemelt szerepet kap, hogy a szakképzés reflektáljon a munkaerőpiac igényeire. Kérdéses ugyanakkor, hogy a különböző szakképzési rendszerek és azok sajátosságai milyen mértékben teszik lehetővé a feladat teljesítését. Ebből a szempontból nem hagyható figyelmen kívül, hogy hogyan kerül sor a szakképzési helyek kialakítására. Mártonfi György (2009, 74. o.) összefoglaló elemzésében, ami szintén az OECD-jelentések aktuális eredményeit dolgozta fel, a szakképzési helyek kialakításának három modelljét különböztette meg:

1. A szakképzési kínálatot teljes egészében a tanulók igényei alakítják.
2. A képzési helyek kialakítását az érintett felek (munkaadók, tanulói igények, munkaerő-piaci előrejelzés) véleményei alapján tervezik meg.
3. A munkaadók által felkínált képzési helyekből választhatnak a tanulók (ez az úgynevezett duális rendszer).

Fontos megjegyezni, hogy mindhárom modell mellett és ellen szólnak érvek; a nemzetközi szakértői elemzések nem a három közötti választásról, hanem ezek – adott körülmények közötti – ideális kombinációjáról szólnak. Teszik ezt azért is, mert a nemzeti szakképzési rendszerek egyike sem sorolható be egyértelműen a három ideáltípus közül valamelyikbe. Hogy egy adott országban a képzési kínálatot meghatározó modellkombinációkon belül melyik elem válik dominánssá, azt nagyban befolyásolja a finanszírozás rendszere; nyersebb piaci kifejezéssel élve: az rendel, aki fizet.

A folyamat sokat vitatott, mivel a gyorsan változó gazdasági környezet nem feltétlenül ad olyan visszajelzéseket – amennyiben szolgál egyáltalán ilyenekkel –, amely információkból hosszú távú terveket lehetne felépíteni, így sem az egyéni, sem az intézményi döntések nem egyszerűek. Egyrészt problémát jelent a tervezés, másrészt az idő. A tervezés nem feltétlenül jelent központi szinten megalkotott stratégiákat, inkább a képzést biztosító szervezetek és az individuum szintjén meghozott döntéseket a képzések irányáról. Hiszen ezen döntések szempontjából is fontos, hogy az adott gazdasági szektor változásainak lehetséges scenáriói rendelkezésre álljanak a jövőre nézve arra vonatkozóan, hogy az érintett szervezetek várhatóan hogyan, milyen irányban fejlődnek majd. Mindezt világosan és időben kommunikálják, hogy a szakképzési kínálatot legyen idő megtervezni, átalakítani, és az új képzésben részt vevők időben kerüljenek ki a munkaerőpiacra.

Amennyiben a folyamatba hiba csúszik, probléma jelentkezik a rendszerben, erre hoz példát az OECD svéd országjelentése. A tanulmány szerint annak ellenére, hogy a szakképzés iránti kereslet nő azokban a szektorokban, amelyek gazdaságilag prosperálóak és munkaerőhiánnyal küzdenek, a munkaerőpiac igényei és a szakképzés közötti távolság nem csökken (*Kuczera*, 2008a). Az említett jelenséget (ami nem egyedi és nem Svédországban a legsúlyosabb) arra vezetik vissza a szerzők, hogy ugyan egyre több tanuló jelentkezik az adott szakmákra, de a szakképzés tartalmát az intézményeknek még nem volt idejük átalakítani, vagyis a képzés szerkezete idő hiányában nem alkalmazkodott a piac elvárásaihoz.

Az előző mondatokban szakmákról esett szó, amelyek tartalma változik, alakul, de természetesen nem csak a szakmáké. Ulrich Beck és szerzőtársai – az egyébként gyakran pozitív példaként emlegetett – német duális rendszert elemezve már 1976-ban felhívták a figyelmet arra, hogy a két rendszer (foglalkoztatási és képzési) hatékonyabb együttműködését nem lehet megoldani a szakmák szintjén, vagyis nem lehet keretszámok segítségével harmonizálni a struktúrákat. Ahogy erre Beck évtizedekkel ezelőtt rámutatott, a foglalkozások tartalma állandóan változik, a változások folyamatos követésére a szakképzési rendszer képtelen és alkalmatlan, hiszen a bennük oktatott szakmák átalakításához évek szükségesek. Az Európai Unió országaival válasza a problémára, hogy a jövőben a két terület összeillesztésének egy finomabb és átgondoltabb formáját érdemes megcélozni, ahol kulcsfogalmakként szerepelnek a képességek és kompetenciák. Erről tanúskodik a 2002-es *Koppenhágai Nyilatkozat* (*The Copenhagen Declaration*, 2002) is, ami legfontosabb prioritásainak egyikeként említette a képesítések és/vagy kompetenciák kölcsönös elismerését nemzetközi szinten, beleértve a szektorális együttműködést a mérési rendszerek és az átjárhatóság létrehozásában. Az említett szemlélet azt az egyre kevésbé működő gyakorlatot kívánja felváltani, amelyben a szakképzés tervezésének alapjául az adott szakmák munkaerő-piaci keresletének-kínalatának alakulása szolgált. Ehelyett inkább arra fekteti a hangsúlyt, hogy melyek azok a szükséges készségek, képességek, kompetenciák, amelyek egy adott feladatkör elvégzéséhez szükségesek, vagy alkalomadtán képessé tesznek a váltásra. Az említett kifejezések pontos fogalmi tisztázását adja Falus Iván (2009).

Mártonfi György az OECD első jelentése (*Hoeckel, Field és Grubb*, 2009) alapján a következő formában fogalmazta meg a szakképzés feladatát:

Alapvető probléma, hogy sok ország esetében limitált azon vállalatok köre, akik hajlandók tanulókat fogadni, mivel nem tartják azt kifizetődőnek. Fontos tényező ebben a kérdésben a gyakorlat hossza, mivel ez komoly befolyással bír a termelékenységre, vagyis hogy mennyire éri meg helyet biztosítani a tanoncoknak, betanítani őket. A kormányok az említett összefüggések miatt támogatják közvetlen vagy közvetett formában a tanonchelyek létesítését.

„Egyrészt biztosítani kell a szakképzésnek a foglalkozások egy halmazában a munkaerőpiacra való belépéshez szükséges készségeket, másrészt szükséges kifejlesztenie a szélesebb, rugalmasabb kompetenciákat is olyan mértékben, hogy az a foglalkoztathatóságot biztosítsa a változó, és gyakran előre nem is jelezhető foglalkoztatási, munkaerő-piaci körülmények között is.” (*Mártonfi*, 2009, 73. o.)

A módszertan és a gyakorlati folyamat kialakítása és alkalmazása számos nyugati ország esetében több évtizedes múltra tekint vissza. Fontos sajátosságuk, hogy az említett készségek iránt mutatózó jövőbeni igények felméréséhez nem csupán egy adott

szakma közvetlen képviselőinek igényeit méri fel keretszámok formájában, hanem komplex képet próbálnak kialakítani az adott iparág aktuális helyzetéről és jövőbeni pozíciójáról. Makroszinten nyitnak az érintett szektor teljes elemzése felé, mikroszinten pedig az adott gazdasági tevékenységet különböző „résztudásokra” bontják föl és ezek összességéként értelmezik. A Cedefop éves jelentései tartalmazzák azokat a nemzeti szinten megjelenő kezdeményezéseket, amelyek konkrétan a két terület összehangolását célozzák. A régióban több ország is a módszer adaptálásán dolgozik, erről számol be például a cseh és a román jelentés is, amelyek hivatkoznak a ROA (4) (The Research Centre for Education and the Labour Market) rendszerére, s a holland minta alapján kívánják kialakítani a munkaerőpiac és a képzés összehangolását. Az eredeti modellben kétfévente kiadott középtávú előrejelzések több mint száz képzésre és foglalkozásra vonatkozóan tartalmaznak információt, leginkább arra koncentrálva, hogy milyen változások várhatók a foglalkoztatás terén, és ezek milyen hatást gyakorolnak majd a frissen végzettek helyzetére, a munkaerőpiac működésére. Ennek lényege, hogy a kereslet oldaláról folyamatosan figyelemmel kísérik azoknak a készségeknek az alakulását, amelyekre a munkaerőpiac igényt támaszt. Vizsgálják ezen kívül a technológiai és szervezeti változásokat, amelyek módosítják az említett készségek körét, valamint a változások hatását a termelékenységre és a bérekre. A kínálati oldalon elemzést folytatnak arra vonatkozóan, hogy az oktatásra, képzésre vonatkozó egyéni döntések hogyan befolyásolják az elhelyezkedési esélyeket, mobilitást, karriert. A központ célja a munkaerőpiac átláthatóságának növelése a munkavállalók, a munkaadók és a szakpolitikai döntéshozók számára (Cedefop, 2010, 42. o.).

A kompetenciák fontosságára jó példa Svédország, ahol a szakképzés erősen iskola-alapú ugyan, de ennek ellenére viszonylag magas a presztízse. Ez feltehetően azzal magyarázható, hogy a képzésben kevesebb hangsúlyt fektetnek ugyan a szakma gyakorlati tartalmára, de a rendszerben végző fiatalok jó alapkompenciákkal rendelkeznek. A svéd tanulmány eredményei alapján a gazdaság szereplői maguk is fontosnak tartják, hogy a szakmai képzés fejlesztése semmiképpen ne menjen ezen kompetenciák rovására, hiszen azokra legalább akkora szükség van a jövőben, mint a tanulók szakmai tudására (Kuczera, 2008a, 18. o.).

Az egyéni választások hatása

Szó esett a rendszerek összeillesztésének problémáiról a munkaerő-piaci kínálat és a szakképzés tervezésének szempontjából, de nem került sor eddig az egyéni döntések hatásának áttekintésére. A szakképzés „megrendelői oldala” ugyanis kettős: részben a munkaerőpiacot szolgálja ki, részben a tanulói igényeket. A szakképzés tervezésének egyik problémája – már amennyiben az adott rendszert tervezik –, hogy a tanulók képzéssel kapcsolatos kereslete nem feltétlenül reflektál a munkaerőpiac igényeire. Gyakran előfordul, hogy divatos, jól csengő szakmákat preferálnak a fiatalok, amelyek terén túlképzés van, vagy ahol a piac előnyben részesíti a felsőfokú képesítést. Természetesen sokszor az is problémát okozhat, hogy nincsenek kellően informálva a jelentkezők a munkaerő-kereslet alakulásáról. A gazdaság változásáról adott visszajelzések fontosak a szakképzés kialakítása szempontjából, de legalább olyan fontosak a szakmaválasztás terén is.

A szakképzési helyek kialakításának kapcsán több tanulmányban felmerül az a kérdés, hogy vajon a tanulókat támogatni kell-e döntésükben akkor is, ha olyan szakmát kívánnak elsajátítani, ami iránt aktuálisan nincs kereslet a munkaerőpiacon. Ez ellen szóló érv, hogy irracionális ilyen képzést fenntartani, hiszen nincs biztosítva a későbbi elhelyezkedés. Mellette szól ugyanakkor, hogy azon tanulók között, akik az általuk első helyen választott szakmára kerülnek be, alacsonyabb az aránya azoknak a diákoknak, akik képesítés nélkül hagyják el az adott intézményt, és a képzés során fejlesztett kom-

petenciáik jó része transferálható. Azokban az országokban, ahol ezen esetek aránya magas, erős a nyomás, hogy a két érvet egyenlő súllyal vegyék figyelembe, felvállalva azt a feszültséget, hogy a szakképzés szakmai és társadalmi funkciója ellentmondásba kerül egymással.

Az ausztrál OECD-jelentés szerint célszerű olyan rendszert kialakítani, ami a tanulók igényeire igazodik, de amit ugyanakkor egyensúlyban tart a munkaadók által ajánlott gyakorlati helyek száma (*Hoeckel, Field, Justesen és Kim, 2010, 26. o.*). A jelentés óva inti a hatóságokat attól, hogy teljes mértékben azokra az előrejelzésekre alapozzák szakképzésük tervezését, amelyek a készségek jövőbeli igényeire vonatkoznak. A szerzők azzal érvelnek, hogy a fiatalok általában jobban ismerik saját képességeiket, és jobban tudják, hogy mivel szeretnek foglalkozni, így valószínűleg az általuk választott szakmában sikeresebbek lesznek majd, még ha a kereslet iránta nem is erős az adott időszakban. A rendelkezésre álló gyakorlati helyekre való támaszkodás mint a szakképzési helyek tervezésének egyik alapja természetesen csak olyan országokban kivitelezhető, ahol valamilyen duális rendszer működik, vagyis a vállalatok szerepvállalása erős a szakképzésben. Értem ez alatt nem csupán a finansziális szerepvállalást, hanem a képzésben való aktív részvételt a gyakorlati helyek biztosításával. Az elgondolás lényege ugyanis, hogy a vállalatok által ajánlott helyek egyben a munkaerő-piaci igényeik közvetett indikátorai is. Vagyis nem elég, hogy helyeket biztosítanak, de ezen helyek száma és struktúrája tükrözze a gazdaság munkaerő-kereslettel kapcsolatos várakozásait. Ez azt jelenti, hogy a gyakorlati helyek kínálatának le kell fednie a képzések nagy részét, és a vállalatok az ott gyakorlókra ne úgy tekintsenek, mint ideiglenes olcsó munkaerőre vagy az állami támogatások megszerzésének potenciális eszközeire, hanem mint saját ágazatuk jövőbeli humántőkéjére. Az említett feltételeknek leginkább a duális rendszerben működő országok felelnek meg, amelyekben ugyanakkor nem veszik figyelembe a tanulók igényeit. A svájci rendszer esetében például egy adott tanuló csak akkor léphet be a szakképzésbe, ha talál olyan vállalatot, amelyik hajlandó helyet biztosítani számára. A kizárólag piaci logikán alapuló rendszerben gondot okoz, hogy magas azoknak az aránya, akik képesítés megszerzése nélkül hagyják el a képzést, és a lemorzsolódás magasabb a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok körében. A problémákat fokozza, ha nem csupán ideiglenes, hanem végleges kilépésről van szó, mivel a lemorzsolódás így a meglévő hátrányokat el is mélyíti (*Hoeckel, Field és Grubb, 2009, 30. o.*).

Amennyiben a szakképzés és a munkaerőpiac kapcsolata lazább, a tanulóknak kevesebb információ áll rendelkezésükre egyrészt a szakma tartalmáról, másrészt a későbbi munkaerő-piaci esélyeikről. A svéd szakképzési rendszer erősen iskolaalapú, ezen sajátosságából fakadóan kapcsolata kevésbé szoros a munkaerőpiaccal. A vállalatok gyakran vonakodnak tanonchelyek biztosításától, ami azzal is magyarázható, hogy az általánosan magas adóterhek fejében elvárják az államtól, hogy bizonyos szolgáltatásokat biztosítson, ilyen a szakképzés feladatainak ellátása is. A svéd rendszerben viszonylag alacsony a kiesők aránya, ugyanakkor relatíve magas a szakképzésben végzett fiatalok munkanélküliségi rátája. Ez utóbbi sajátosságot leginkább arra vezetik vissza az elemzők, hogy nem megfelelő a kapcsolat a munkaerőpiac és szakképzés között, így sem a képzéshez, sem az egyéni választásokhoz szükséges információ nem áll rendelkezésre, vagyis a racionális döntés feltételei nem mindig biztosítottak (*Kuczera, 2008a, 23–25. o.*).

A svédhez hasonlóan a norvég szakképzési rendszer is nagy szabadságot hagy a tanulóknak abban a kérdésben, hogy milyen típusú képzést választanak. A norvég gazdaság növekedése miatt ugyanakkor viszonylag alacsony a pályakezdő szakmunkások munkanélküliségi szintje, viszont a szakképzésen belül szembe kell nézniük a lemorzsolódás problémájával. A szakképzés szerkezete vegyes, 2+2-es rendszerben működik, ahol a második év után dönthet a diák, hogy tanulmányait tanoncként valamelyik vállalatnál folytatja, vagy iskolaalapú képzésben marad. A struktúra így ötvözi a tanulói igényeken

alapuló és a duális rendszerű szakképzés sajátosságait, mivel szabadon dönthet a fiatal, hogy melyik képzésbe lép be, viszont két év után korlátot szab számára a gyakorlati helyek száma. Általában kevesebb hely áll rendelkezésre, mint az érdeklődők száma, és az általános képzésben maradók 1/3-a nem fejezi be a programot, így felmerül a kérdés, hogy nem amiatt döntenek-e a kilépés mellett ezek a tanulók, mert nem az eredeti céljainak megfelelő képzésbe kerültek. Másik dilemma, hogy indítani kell-e olyan szakképzési helyeket, ahol eleve alacsony az esélye annak, hogy tanonchelyhez jusson a fiatal. A kérdés azzal a korábbi érveléssel függ össze, miszerint alacsonyabb a kiesők aránya azok között, akik első választásuknak megfelelő képzésben vannak. A jelentés eredményei alapján a lemorzsolódás erősen összefügg az iskolai eredményességgel, és ennek hatása erősebb, mint annak, hogy az adott képzést hányadik helyen választotta a tanuló. Természetesen a kettő együtt jár, hiszen minél eredményesebb valaki, annál nagyobb esélye van, hogy bekerüljön az általa tanulni kívánt szakmába. Vagyis a képzésben elért siker-élmény erősíti leginkább a bennmaradást (Kuczera, 2008b, 17. o.). Fontos megállapítás még, hogy az adott szakma iránti vonzalom csak akkor képes bent tartani a diákot, ha a róla szóló előzetes információk hitelesnek bizonyulnak. A tanulmány a lemorzsolódás egyik okát a szakképzési rendszer jellegében látja, mivel a 2+2-es rendszer átlátható ugyan, de nehézségeket okoz azon tanulók esetében, akik az általános képzést követően nem kívánnak még két évet a padban tölteni. Azon iskoláknak, amelyek az általános képzésre rövidebb időt szánnak, ugyanakkor megvan az a veszélye, hogy az odajáró tanulókat hátrányosan kezelik, hiszen ide azok kerülnek be leginkább, akik nem tudták teljesíteni a „normál” típust. Sem a tanulók, sem a munkaadók nem bíznak ebben a programban. Így a szerzők az említett megoldás helyett inkább azt javasolják, hogy az iskolák erősítsék meg a kapcsolatot a munkaerőpiaccal, és tegyék az átjárást egyszerűbbé, valamint rögzítsék olyan formában a kurzusokon való részvételt, hogy az akkor is elismerhető legyen, ha az adott diák nem fejezte be a képzést (Kuczera, 2008b, 22. o.).

Egyetlen jelentés sem felel meg az információ fontosságáról. Például az adott szakmának a munkaerő-piaci keresletéről szóló információkat és annak várható jövőbeli alakulását (jobb esetben az ágazatnak és a makrogazdaságnak is), ami intézményi szinten alapvető a szakképzés tervezésében, valamint befolyással bír a tanulók szakmaválasztására. Nagy figyelmet kap ezen kívül a szakképzésben részt vevők utánkövetése, amely információval szolgál a képzés hatékonyságáról. Mindezt nem csupán alkalmi, esetleges formában, hanem állandó, intézményesült és nyilvános formában célszerű megtervezni és kivitelezni. A cseh Cedefop-jelentés például a szakképzés fejlesztésének 2009–2011-es programjával kapcsolatban elvárásként fogalmazza meg, hogy annak adatforrásokat kell magába foglalnia, ezen kívül az intézményi együttműködés szabályait, az előrejelzések eredményeinek disszeminálását, valamint a finanszírozás és a fenntarthatóság megszervezésének feltételeit (Cedefop, 2009b).

A képzés és a felelősség megosztása

Azokban az országokban, ahol a szakképzés presztízse, valamint a résztvevők száma hagyományosan magas, általában duális rendszer működik, vagyis az általános tantárgyi alapokat és a szakma elméleti részét az iskolában, annak gyakorlati tartalmát pedig cégeknél sajátítják el a tanulók. Az OECD jelentéseinek visszatérő diskurzusa a vállalati gyakorlati képzés. Mártonfi (2009) korábban említett tanulmányában több olyan előnyre felhívja a figyelmet, ami miatt fontosak a vállalatok által felajánlott helyek. Ezek a valós munkakörnyezettel járó tapasztalatok, a szociális kompetenciák elsajátítása, az új technológiák megismerése, valamint a megoldás azon tulajdonsága, hogy információt szolgáltat a diák számára a munkáról, a munkaadó számára pedig a diákról. Szintén nem mellékes, hogy a vállalatoknál értéktermelés folyik, s az sem, hogy a szakképzési helyek

kialakításakor egyfajta mérőszámként szolgál a felkínált gyakorlati helyek száma. Mind-
ezt kiegészíti még egy érvel: azokban az országokban, ahol a vállalati képzésnek bevett
gyakorlata van, az iskolák és a szakpolitika kapcsolata erősebb, és a képzés elismertségét
önmagában az a tény is növeli, hogy a standardok kialakításában a munkáltatók is részt
vállalnak.

A svájci, dán, norvég és finn tapasztalatok alapján a tanulók is szívesebben választják
az iskolán kívüli szakmai gyakorlatot, és a statisztikák is arról tanúskodnak, hogy a vég-
zést követően a munkaerő-piaci esélyeik jobbak voltak azoknak a fiataloknak, akik vál-
lalatoknál szereztek tapasztalatot.

Alapvető probléma, hogy sok ország esetében limitált azon vállalatok köre, akik haj-
landók tanulókat fogadni, mivel nem tartják
azt kifizetődőnek. Fontos tényező ebben a
kérdésben a gyakorlat hossza, mivel ez
komoly befolyással bír a termelékenységre,
vagyis hogy mennyire éri meg helyet bizto-
sítani a tanoncoknak, betanítani őket. A kor-
mányok az említett összefüggések miatt
támogatják közvetlen vagy közvetett formá-
ban a tanonchelyek létesítését. A norvég
jelentés a támogatással kapcsolatban felvet
ugyanakkor hatékonysági problémákat,
miszerint az általános támogatás olyan
cégekhez is juttathat forrásokat, akiknek
egyébként is pozitív lenne a mérlegük. Az is
előfordulhat, hogy a foglalkozásokhoz kötött
támogatások esetén a cég csak azért nyit meg
egy adott helyet, mert ebből származik plusz
forrása, ugyanakkor az adott képzettséggel
rendelkezőkre nincs szüksége későbbi mun-
kaerőként (Kuczera, 2008b, 25. o.).

Az angol OECD-jelentés alapján a cégek
nagyobb hányada vállalna gyakorlatokat, ha a
kormány a képzés költségeit megtérítené,
egészen pontosan, ha azokat a típusú képzé-
seket támogatná, amelyekre a gazdaságnak
szüksége van. A tanulmány szerint ugyanis a
vállalatok által leginkább igényelt képzettsé-
gi szint és a kormány által leggyakrabban
támogatott képzettségi szint nem egyezik,
ami némi feszültséget visz a két fél viszo-
nyába. A gyakorlati hely biztosításával járó
költségek jelentős terheknek számítanak a kis-
és középvállalkozások esetében, amelyek kapacitása egyébként is korlátozott.
Néhány országban (például Svájc, Norvégia, Ausztrália) létrehoztak olyan köztes szerve-
zeteket, amelyek a munkaadó és a tanulók egymásra találását segítik. Ausztrália esetében
a csoportos gyakorlatok kialakításáért felelős szervezeteket az állam támogatja, ők alkal-
mazzák vagy bocsátják el a gyakorlatokat, gyakran egy speciális iparra vagy régióra
fókuszálva. Átveszik a cég adminisztratív terheit, ezzel egyidőben odafigyelnek a tanu-
lókra, hogy a megfelelő képzést nyújtsák számukra, s ha szükséges, rotálják a gyakorlat-
helyeket. Norvégiában a gyakorlatokat szervező irodák az említett feladat mellett sok
esetben a munkához szükséges elméleti oktatást is felvállalják. A svájci közvetítő cégek

*Az országjelentések többsége
arról számolt be, hogy a szak-
képzésben részt vevő fiatalok
iskolai teljesítménye általában
rosszabb, mint az egyéb közép-
fokú oktatásban részt vevő
tanulóké, és esetükben az iskola-
választás gyakran csupán kény-
szermegoldás. Ilyenkor az okta-
tóknak két komolyabb kihívással
kell szembenézniük. Egyrészt a
gyengébb képességű tanulók
(vagy csupán az adott rendszer-
ben gyengébben teljesítők) több
figyelmet és nagyobb pedagógiai
hozzáértést igényelnek, más-
részt a szakma technikai válto-
zását nyomon kell követniük
annak érdekében, hogy a szá-
mukra átadott tudás is verseny-
képes legyen a
munkaerőpiacon.*

profitja a vállalatoktól származik, akik tagságukért éves díjat fizetnek (*Hoeckel, Field és Grubb, 2009b*).

További problémát jelent még a vállalatokra alapozott szakmai képzés esetén a tanuló kiszolgáltatottsága, ami egyrészt azt jelenti, hogy a cégeknél elsajátított tudás erősen vállalatfüggő lehet, amelynek hasznosítása más munkahelyeken problémás, annak speciális jellege vagy hiányos mivolta miatt. Finnországban például a tanonchelyeket biztosító vállalatokat időről-időre államilag ellenőrzik, hogy az általuk kínált gyakorlat minősége megfelelő-e a tanulóknak. A gazdasági szervezetek által felajánlott gyakorlati helyek függenek ezen kívül a konjunkturális változásoktól, vagyis a gazdasági visszaesés komolyan befolyásolhatja a meghirdetett gyakorlati helyek számát. Egyrészt ezek aránya visszaeshet, mivel a cégnek többletköltséget jelenthet a képzés fenntartása, vagy éppen ellenkezőleg, az ausztrál példa alapján, megnövelheti a felajánlott gyakorlati helyek számát, mert a vállalatok a teljes bérű munkahelyeket felcserélhetik olcsóbb gyakorlati helyekre. Ez utóbbi kapcsán az érdekkonfliktus sem hagyható figyelmen kívül, mivel a cég érdeke, hogy minél kisebb ráfordítással jusson hatékony munkaerőhöz, a tanulók viszont minél szélesebb körű gyakorlat megszerzésében érdekeltek. Végül vannak olyan szakmák, amelyek oktatása hatékonyabban megoldható iskolai tanműhelyekben. Részben ez az oka annak, hogy a vállalatok által meghirdetett gyakorlati helyek száma és hatékonysága ágazatonként és cégenként eltérő. Minél drágább technológiáról van szó, minél magasabbak az esetlegesen elkövetett hibák költségei, annál kevésbé hajlanak a cégek gyakorlati helyek kialakítására. Abban is különbségek mutatkoznak, hogy milyen méretű cégek ajánlanak inkább gyakorlatot, illetve milyen előzetes tudást várnak el a tanulóktól. A svájci jelentés alapján problémák vannak azokkal a nemzetközi vállalatokkal, amelyek nem ismerik a hagyományos nemzeti tanonrendszer és nem biztosítják mindazokat a szakmai feltételeket, amelyeket a rendszer megkövetel, ezáltal a gyakorlat „felhígul”, vagyis a hagyományosan magas presztízsű svájci szakképzés minősége romlik.

Több indok elhangzott a vállalati gyakorlati hely mellett, és azokról a problémákról is, amelyek felmerülhetnek ezen megoldás alkalmazása esetén. Fontos ugyanakkor megjegyezni, és minden OECD-jelentés (ahol működik vállalati gyakorlat) kihangsúlyozza, hogy külső gyakorlóhely csak akkor lehet sikeres, ha a tanuló az oktatási intézményben stabil, megalapozott tudásra tett szert, mivel ennek átadására, pótlására a gyakorlati hely alkalmatlan. Az alaptudás vonatkozik egyrészt a szakmai alapismeretekre, másrészt azokra a kulcskompetenciákra (például olvasási, matematikai alapismeretek), amelyek elengedhetetlenek bármilyen új környezet adaptálásához.

A tudás átadása

A jelentésekben gyakran felmerült a szakképzésben dolgozó szakmai tanárok, iskolai szakoktatók és gyakorlati oktatók kérdése. Szerepük a felkészítés teljes folyamatában fontos, de nem mindegy, hogy a tanuló ideje mekkora részét tölti iskolai és mekkora részét munkahelyi környezetben, ettől függően a tanár, oktató, vagy szakoktató szerepének súlya eltérő lehet a fiatal fejlődésében. Ezen a ponton vissza kell térni a bevezetőben említett megállapításhoz, miszerint az országok eltéréseket mutatnak a szakképzés presztízse és a résztvevők szempontjából. Az országjelentések többsége arról számolt be, hogy a szakképzésben részt vevő fiatalok iskolai teljesítménye általában rosszabb, mint az egyéb középfokú oktatásban részt vevő tanulóké, és esetükben az iskolaválasztás gyakran csupán kényszermegoldás. Ilyenkor az oktatóknak két komolyabb kihívással kell szembenézniük. Egyrészt a gyengébb képességű tanulók (vagy csupán az adott rendszerben gyengébben teljesítők) több figyelmet és nagyobb pedagógiai hozzáértést igényelnek, másrészt a szakma technikai változását nyomon kell követniük annak érdekében,

hogy a számukra átadott tudás is versenyképes legyen a munkaerőpiacon. Az utóbbi kapcsán nem csupán a gyorsan változó technikai környezetet kell kihangsúlyozni, hanem azoknak az alapvető készségeknek a kialakítását, amelynek segítségével a tanuló a változást kezelni tudja, az új környezetbe be tud illeszkedni.

Ezen a ponton ismét megjelenik a szakképzés funkciójának kettős jellege és azok az esetleges problémák, amelyek a kettő egyidejű kiszolgálásából fakadnak. Azon országok esetében, ahol a szakképzésben részt vevők között magasabb a „problémás tanulók” aránya, felvetődik a kérdés, hogy a tanuló szakmai fejlődése fontosabb, vagy a stabil intézményi környezet, ami jobban tolerálja a kilengéseket, mint a formális munkahely. A svéd OECD-jelentés szerint a szakmai tárgyakat oktató tanárok nem minden esetben alkalmasak arra, hogy az aktuális tudást adják át a diákoknak az adott szakmával kapcsolatban, ugyanakkor a cégek gyakorlati oktatói sem feltétlenül alkalmasak pedagógiai feladatok ellátására. Ennek eredményeként az OECD-ajánlások között szerepel az oktatók továbbképzésének fontossága (Norvégia) vagy kifejezetten a pályakezdők tanárok alaposabb felkészítése (Korea, Mexikó). A feladat nehézségét az is fokozza, hogy a szakképzéshez kötődő tanári pálya nem túl népszerű azokban az országokban, ahol magának a szakképzésnek is alacsony a presztízse. Így gyakori probléma, hogy azok a szakemberek, akik alkalmasak lennének a gyakorlati tudás átadására, többnyire jobb anyagi feltételek mellett, könnyen találnak munkát vállalatoknál (Kis, Hoeckel és Santiago, 2009).

Nyilvánvalóan más a helyzet azokban az országokban, ahol a szakképzésben részt vevők aránya magasabb, és kevésbé kapcsolódik össze hátrányosabb életpályákkal, ezekben az esetekben ugyanis nyilvánvaló primátusa van a tanulók szakmai fejlődésének, így a szakoktatók kapnak nagyon figyelmet. Az ausztrál jelentés egyik ajánlása olyan szakoktatók támogatását javasolja, akik részmunkaidőben saját szakmájukat űzik, idejük másik felében pedig tanítanak. A probléma kiküszöbölésére a svájci rendszer létrehozott egy külön szervezetet, amely a szakoktatókat és a gyakorlati oktatókat képz, míg a többi tanár képzéséért továbbra is az akadémiai képzés felelős (Hoeckel, Field, Justesen és Kim, 2010).

Összefoglalás

Jelen tanulmány az OECD *Learning For Jobs* országjelentéseinek eredményeit tekintette át abból a szempontból, hogy a nemzeti szakképzéssel foglalkozó esettanulmányok milyen tapasztalatokat, megoldási javaslatokat fogalmaznak meg azon problémákkal kapcsolatban, amelyek a magyar szakképzés szempontjából is relevánsak lehetnek. Ennek keretében kitért a szakképzés és a munkaerőpiac összehangolásának intézményi és egyéni aspektusaira, figyelembe véve a szakképzés kettős funkcióját, a szakmai és társadalmi neveléshez köthető feladatait. A cikk foglalkozott ezen kívül a gazdasági szervezetek szakképzésbe való bevonásának előnyeivel és esetleges korlátaival a szakképzési helyek biztosítása kapcsán, valamint a szakképzésben dolgozó tanárok és oktatók szakmai és pedagógiai felkészítésével.

Jegyzet

(1) Köszönet Mártonfi Györgynek és Vágó Irénnek a cikk megírásában nyújtott rendkívül hasznos szakmai segítségükért.

(2) *Learning for Jobs*, 2011. május 10-i megtekintés, OECD, http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_2649_39263238_43736957_1_1_1_1,00.html

(3) Cedefop országjelentései: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Information-services/browse-national-vet-systems.aspx>

(4) <http://www.roa.unimaas.nl/>

Irodalom

Beck, U. és mtsai (1976): Bildungsreform und Berufsreform. Zur Problematik der berufsorientierten Gliederung des Bildungssystems. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 9. 4. sz. 496–508.

CEDEFOP (2009a): *VET in Europe – Country Report. Romania 2009*. 2011. 03. 09-i megtekintés, CEDEFOP, http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/vetreport/2009_CR_RO.pdf

CEDEFOP (2009b): *VET in Europe – Country Report. Czech Republic 2009*. 2011. 03. 09-i megtekintés, CEDEFOP, http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/vetreport/2009_CR_CZ.pdf

CEDEFOP (2009c): *A szakképzés Magyarországon 2009*. 2011. 03. 08-i megtekintés, Oktatásfejlesztési Observatory, http://www.observatory.org.hu/wp-content/uploads/TO7_hu.pdf

CEDEFOP (2010): *VET in Europe – Country Report. Netherlands 2010*. 2011. 03. 09-i megtekintés, CEDEFOP, http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/vetreport/2010_CR_NL.pdf

Falus Iván (2009): A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája: fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása. In Tót Éva és Szegedi Eszter (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 7–16.

Field, S., Hoeckel, K., Kis, V. és Kuczera, M. (2009): *Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Initial Report Online: 2010. 09. 03-i megtekintés, OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/36/24/43926141.pdf>

Hoeckel, K. Field, S., Justesen, T. R. és Kim, M. (2010): *Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Australia. 2011. 03. 09-i megtekintés, OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/27/11/41631383.pdf>

Hoeckel, K., Field, S. és Grubb, W. N. (2009): *Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Switzerland. 2011. 03. 09-i megtekintés, OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/12/5/42578681.pdf>

Hoeckel, K., Kis, V. és Santiago, P. (2009): *Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training*. England and Wales. 2011. 03. 09-i megtekintés, OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/28/37/43277304.pdf>

Kézdí G. és mtsai (2008): Az érettségít nem adó szakképzés válságtünetei. In: Fazekas Károly és Köllő János (szerk.): *Munkaerő-piaci Tükör 2008*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 87–136.

Kis, V., Ferreira, M-L., Field, S. és Zwick, Th. (2008): *Tanulás a munkáért OECD szakképzési szemle*. Magyarország. 2011. 03. 08-i megtekintés, OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/13/45/44092888.pdf> Letöltve: 2011-03-08

Kis, V., Hoeckel, K. és Santiago, P. (2009): *Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Mexico. 2011. 03. 09-i megtekintés, OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/28/37/43277304.pdf>

Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training („The Copenhagen Declaration”) (2002) 2011. 03. 09-i megtekintés, European Commission, http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf

Kuczera, M. (2008a): *Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Sweden. 2011. 03. 08-i megtekintés, OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/26/55/40755122.pdf>

Kuczera, M. (2008b): *Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Norway.

Makó Ágnes (2010): *A pályakezdő szakmunkások munkaerő-piaci helyzete – 2010*. 2011. 03. 05-i megtekintés, Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet, http://www.gvi.hu/data/papers/szakiskola_2010_tanulok_tanulmany_100909.pdf

Mártonfi György (2009): OECD összehasonlító elemzés a szakképzésről. In: Tót Éva és Szegedi Eszter (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 70–84.

Tissot, P. (2004): *Terminology of vocational training policy*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

A tehetségmentés szerepe a Horthy-rendszer kultúrpolitikájában

Esély az esélytelenségben

A tehetségmentő mozgalom történeti háttérét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy e kezdeményezés a magyar történelem egyik legnehezebb pillanatában született meg. Az 1920-as trianoni békediktátum következtében kialakult sokk, a megrendült hitű magyar társadalom problémái mind megoldásra vártak. A megváltozott gazdasági, társadalmi körülmények arra ösztönözték, sőt kényszerítették a magyar politikai elitet és tudóstársadalmat, hogy a kialakult helyzethez a megfelelő intézkedésekkel alkalmazkodjon. A kultúrpolitikának ebben a „feladatkörben” kiemelt szerep jutott, amit a Horthy-korszak két kiváló kultuszminisztere irányított: gróf Klebelsberg Kunó 1922-től 1931-ig és Hóman Bálint 1932-től 1938-ig, illetve 1939-től 1942-ig, akik szakmai hozzáértésükkel járultak hozzá a magyar kultúra megújulásához.

A dualista rendszert követő politikai garnitúra legfontosabb feladata az volt, hogy a kialakult válságra valamilyen gyógymódot találjon. Természetesen a korban számos, a társadalmat megosztó kérdés merült fel, úgymint: revízió, föld-, zsidókérdés, mindezek mellett a középosztály megújulásával kapcsolatos törekvések is központi szerepet kaptak. Az utóbb említett feladat megoldására már az 1900-as évek elején születtek megoldást ígérő koncepciók, azonban érdemi eredményt első ízben az 1910-ben megalakult Gyermektanulmányi Múzeum és az 1913-ban megrendezett Országos Gyermektanulmányi Kiállítás hozott.

A tehetségkutatás és a tehetségek felkarolásának ügye az 1920-as évektől élénken foglalkoztatta mind a szakmai köröket, mind pedig a társadalom jelentős részét. A felmerült kérdésre, hogy milyen szervezeti keretek között, illetve milyen módon lehet támogatni a tehetséges gyermekeket, nehéz volt választ adni. Révész Géza (1918, 1. o.) szerint a nemzet azon tagjait, akik tudásukkal, tehetségükkel Magyarország kulturális életének motorjai lehetnének, országunknak kötelessége támogatni, hisz a fejlődést a tehetséges emberek szaktudása szavatolja. Ennek fényében a következő kérdésekre kellett választ találni: Kik is valójában a tehetségek? Miben nyilvánul meg a tehetség a szellemi fejlődés első korszakaiban? Ennek megfelelően a mozgalom legfontosabb tudományos problémái között említendő a tehetség korai felismerésének kérdése. A „valódi tehetséget”, írja Révész (1918, 3. o.), nem kell kutatni, hisz az minden pedagógus számára nyilvánvaló, és a diák maga szabja meg tehetségének irányát. A közepes tehetségek képessége megosztott, hiszen az úgynevezett „uralkodó tehetségfaj” megállapítása nem olyan egyértelmű. „A tehetségesség kritériuma mindenekelőtt az intelligencia.” Ez alapján a megfigyelt gyermekeknél létrehozhatunk két csoportot: az intelligensek és a nem intelligensek körét. A további válogatáshoz a következő tulajdonságokat kell figyelembe vennünk: intuíció, spontaneitás, illetve a gyermek magatartása, szociális kompetenciája. Vagyis mikor még a tehetség nem differenciálódhatott, akkor „a gondolkodásban és cselekvés-

ben kifejezésre jutó intuitív erő és spontaneitás, a gyermek szellemi és erkölcsi magatartása és akarateroje s intelligenciájának foka segíthet bennünket...” (Révész, 1918, 6. o.) Amikor már megállapítást nyert, hogy a gyermek tehetséges, fel kell tárnunk annak irányát. Ha az érdeklődés intenzív, tartós és spontán, vagyis nem irányított, abban az esetben fedezhetjük fel a tehetség csíráját, melynek mélységére és fokára mutathat rá, hogy az adott tevékenység mennyire köti le a gyerek figyelmét. Révész (1918, 21. o.) a következőket fogalmazta meg ezzel kapcsolatban: a cél „a tehetségeseeknek, rendszeres, nem a véletlenre bízott, hanem szabályozott, tudományos elveken alapuló kiművelése és megvédése”.

Ennek szellemében tevékenykedett a Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság, amikor az 1922-ben megrendezett műcsarnoki gyermekkiállítást országos szintre terjesztette ki, hogy minden egyes arra érdemes diák szerepelhessen. A munka beindult, minden fővárosi iskolába elküldték a felhívást, sőt még a nyomtatott médiában is hirdették e lehetőséget, annak ellenére, hogy az anyagok begyűjtéséhez szükséges források igen szűkösek voltak.

A II. Munkakiállítást Huszár Károly nyitotta meg 1926 januárjában. Beszédében kifejtette, hogy ez a kezdeményezés csak a kezdet. A tehetségvédelem fontosságát hangsúlyozva társadalmi összefogásra szólított fel, félretéve politikai, vallásfelekezeti és egyéb különbségeket. *Az ifjú tehetségek védelmének jelentősége nemzeti életünk alakulása* címmel tartott ugyanekkor előadást Kenéz Béla, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság elnöke. Ebben hangsúlyozta, Magyarország jelen helyzetében nem engedheti meg, hogy egyetlen tehetség is elkallódjék. Az egyetlen remény Magyarország újbóli megerősödése számára egy értékes nemzedék kinevelése. A megfigyelt magyarságot minőségi neveléssel lehet és kell erősíteni.

A felszólalók között volt többek között gr. Klebelsberg Kunó, aki az élő nyelvek oktatásának fontosságáról beszélt, mely segíthet a nyugat-európai tudományos-kulturális vérkeringésbe bekapcsolódni, ennek érdekében – fejtette ki – ki kell építeni a megfelelő ösztöndíjrendszert és a Collegium Hungaricumok intézményrendszerét. Huszár Károly felszólalásában az érdektelenség problémájának adott hangot, ugyanis az 1921-es nyomoronyhító akció, mint mondta, a nagy sajtónyilvánosság ellenére nem hozta meg a várt eredményt: sem az oktatási intézmények, sem a társadalom nem reagáltak kellő mértékben. Kisebb vita alakult ki Klebelsberg és közöttük. Míg a „Gróf” a középosztály támogatását helyezte politikájának előterébe, addig Huszár a tehetségvédelem intézményét függetlenítette osztálytól vagy vallástól.

A tehetségvédelem fontosságát a korban a keresztény-konzervatív körök vetették fel, ehhez a csoportosuláshoz tartozott Kornis Gyula piarista szerzetes is, aki a trianoni béke egyik okát a kultúrpolitika elhanyagolásában látta, továbbá megemlítette a falu kultúrájának méltatlan elhanyagolását. Véleménye szerint a falusi iskolahálózat kialakításával nyugati példákat követve a parasztság középosztállyá nőheti ki magát. Kornis osztotta Klebelsberg véleményét, és ő is a középosztályt tekintette a nemzeti intelligencia hordozójának. Mindketten egyetértettek abban, hogy a parasztság számarányából kifolyólag a társadalom alappilléreinek tekinthető, de a megújulás folyamata olyan összetett és nehéz feladat, melyet csak a középosztály aktív közreműködésével lehet elérni (Kornis, 1921).

Klebelsberg véleményét osztva Hóman Bálint (1938, 465–467. o.) a következőket vallotta: „...a háborút megelőző évtizedek politikájának egyik nagy tévedése, sőt bűne volt, hogy a tudományos szükségleteket luxuscikknek minősítette [...] a harcban elbukott fegyveres erővel letiport nemzetek újraéledésének és a jövő fejlődésének alapfeltétele, egyetlen biztos eszköze a kultúr színvonal fenntartása és magas fokra emelése...” Hóman Bálint folytatta ugyan elődje középosztály erősítését célzó tevékenységét, de a hangsúlyt az „alulról jövő tehetségek” felkarolására helyezte, és azt állami, kormányzati feladatnak tartotta: „Az államnak és a társadalomnak tervszerűen kell a magyar nép minden rétegé-

ben feltalálható jeles tehetségeket kiválasztaniok és felemelniök s a nép minden fiát tehetsége irányához, képességei terjedelméhez, műveltsége színvonalához illő hivatás felé terelniök.” (*Hóman*, 1942, 218–219. o.) Ennek biztosítását a ráutaltságon, szorgalmon és tanulmányi eredményen alapú tandíjkezdményektől, ösztöndíjaktól, segélyektől és egyéb szociális kedvezményektől várta.

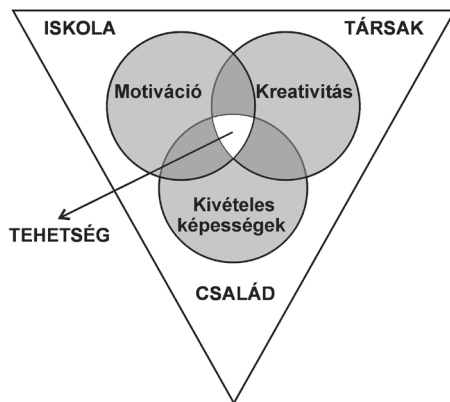
A szegény, ámde tehetséges fiatalok központi támogatásának gondolatát egy 1937-ben datált jogszabályban olvashatjuk először. 1937. augusztus 28-án kelt rendeletében a vallás- és közoktatásügyi miniszter a Horthy Miklós Ösztöndíjalappal kapcsolatban kifejtette, hogy a kormány felhatalmazása alapján a miniszter a szegény magyar családok sorából kikerülő ifjú tehetségek számára középiskolai tanulmányaik rendszeres támogatása céljából „jóléti alapot” létesít. Ösztöndíjban részesülhetnek a középiskola négy felső osztályában tanulók, a középfokú mezőgazdasági, kereskedelmi, ipari és a tanítóképző szakiskolák diákjai, az egyetemi hallgatók, illetve az egyes tudományos intézetekben „díjtalan tudományos gyakornoki szolgálatot teljesítő” szegény sorsú, de arra érdemes diákok. Középfokú intézmények esetében feltételként jelenik meg az „általános jeles vagy egyes tantárgyakban illetőleg tantárgycsoportokban átlagon felüli teljesítmény”. Az ösztöndíj összege, középfokon, egyetemen, főiskolán az I–II. évfolyamon évi 200, a magasabb évfolyamokon évi 360, a fizetésben nem részesülő gyakornokok esetében 600 pengő volt. A VKM 57436/1941. sz. rendelete a miniszter rendelkezése alatt álló gimnáziumok tanulóit különböző, a Horthy Miklós Ösztöndíjalapra befolyó járulékok fizetésére kötelezi „a tehetséges falusi szegény tanulók gimnáziumi tanulmányának előmozdítására”.

Szombatfalvy György (1941) cikke tájékoztatta a magyar társadalmat, hogy a miniszter a magyar tannyelvű gimnáziumok tanulóitól felvételtkor 2.50, javítóvizsga esetén 25 pengő járulékot, az ismétlő tanulók pedig a tandíjuk felét kitevő összeget kötelesek fizetni, az így összegyűlt tőke az Ösztöndíjalapot gyarapította. A VKM 1942. szeptember 25-én kelt 110.700/1942. rendelkezése alapján a „tehetséges falusi szegény tanulók polgári iskolai iskoláztatásának előmozdítására” a polgári iskolákban is beíratási és egyéb járulékok fizetéséről intézkedtek. Egy-egy tanuló évi 600–700 pengő ösztöndíjának 70–98 százalékát az ösztöndíjalap állta, de az anyagi helyzetet figyelembe véve a szülőknek is részt kellett vállalniuk a felmerülő költségekben. (E tehetségmentés lányokra nem terjedt ki.) A kiválasztási folyamat mindenütt ugyanolyan forgatókönyv szerint zajlott: hat pedagógusból álló bizottság bonyolította le a tehetséges tanulók felvételi vizsgáját. Az öttagú vizsgarendszer felépítése a következő: élmény-dolgozat, képleírás, tesztek, szóbeli feladat, jellemvizsgálat. A meghirdetett tehetségmentő program évi 600 gyermek gondozását vállalta (*Zibolen*, 1986, 47. o.).

Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés megteremtése

Az eddigiek során kifejtett intézkedések eredményeként létrejött az úgynevezett Országos Magyar Falusi Tehetségmentés, amely nyomtatványok sorát adta ki a versenyvizsgák lebonyolítására. A képességvizsgálatra való jelentkezéshez egy 21 kérdést tartalmazó nyomtatványt kellett kitölteni. A kérdések sorát három nagyobb csoportra tudjuk bontani. Az első a családi helyzetet feltáró, a második a kulturális szintre utaló, a harmadik csoport a vagyoni helyzetet célzó kérdéseket tartalmazta. Fontos megjegyeznünk, hogy nem elég tudni azt, hogy a gyermek tehetséges, ezt a vele született adományt ápolni kell, és a megfelelő módszerekkel fejleszteni. Joggal hihetjük, hogy a talentum fejlesztésének az iskola az egyik legfontosabb helyszíne, hisz a tanár feladata, hogy a megfelelő pedagógiai és pszichológiai módszerekkel a gyermekhez mérten tudásának legjavát hozza ki. Ahogy Huszár Károly és több, a tehetségvédelem témakörével kapcsolatba kerülő tudós, illetve politikus megfogalmazta: a gyermek tehetségének kibontakozásában a nevelő mellett a család játssza a legmeghatározóbb szerepet (*Ozorai*, 1927). Ezeket a

felismeréseket támasztja alá az évtizedekkel később publikált, Franz J. Mönks nevéhez kapcsolódó többletnevezős tehetségmodell, mely szerint, ahogy azt az 1. ábra is mutatja, a tehetség nevelésében a társadalmi pillérek közül a család játssza az egyik legfontosabb szerepet. Éppen ezért fontos feltárni a családi kapcsolatok szövevényes hálóját.



1. ábra. Mönks többletnevezős tehetségmodellje. Forrás: Balogh, é. n.

Vagyis a tehetség kibontakozását meghatározó pontokat sorra számba kell venni. A nyomtatvány kérdéseinek sorát vizsgálva megállapítást nyer, hogy a képességvizsgálat-hoz szükséges bejelentkező nyomtatvány fókuszában a család mint a gyermek életére leginkább befolyással bíró erő állt.

Fontosnak tartották a szülők anyagi hátterének feltárását, a család évi jövedelmének tételes felsorolása mindenre kiterjedt (a föld termése, az állati termékek, az állatok eladása, a konvenció, a napszám, az ipari munkadíj, a kereskedői jövedelem, a fizetés és egyéb jövedelem). A bevételekkel szemben számot vetettek a család anyagi terheivel is. Az így kapott eredmény alapján számították ki a családi önköltség mértékét. (1) Az ingyenesség meghirdetése ellenére a szülőknek hozzá kellett járulni a járulékalapból iskoláztatott gyermek ellátásához. Ez az összeg a szülők anyagi helyzetéhez igazodott. Az állam abban az esetben, ha a szülő hét 14 évnél fiatalabb gyermeket nevelt, teljes egészében állta a tanítási költségeket. Egyéb esetben a család anyagi viszonyait megvizsgálva határozta meg az önköltség összegét. Hat jövedelmi csoportba sorolták a szülőket, az évenként fizetendő összeg nagyságát a 14 éven aluli gyermekek számának figyelembevételével határozták meg. Így például a legjobban szituáltaknak, akiknél minden családtagra 4 vagy ennél több hold föld esett, és csak egy 14 éven aluli gyermekük volt, 600 pengőt kellett fizetniük. (2) Az anyagi helyzet bizonyításaképpen a szülőktől hatósági vagyoni bizonyítvány kiállítását, (3) illetve hatósági szegénységi bizonyítványt kértek. (4)

A zsidók közéleti és gazdasági térfoglalásának korlátozásáról szóló 1939. évi IV. tc. következményeként a szülőknek tanúbizonyosságot kellett tenni arról, hogy a gyermekük nem zsidó származású. Egy másik nyilatkozatban pedig tudomásul kellett venniük, hogy a vizsgára való jelentkezés még nem jelenti automatikusan a vizsgán való részvételt, illetve szó esett a tandíj fizetésének kérdéséről. (5)

Egy másik nyomtatvány, mely a tanulók jellemének megismerését tűzte ki célul, a részt vevők ez idáig elért tanulmányi eredményeire kérdezett rá. Nyilvánvaló, hogy a szelekció menetében az egyik legfontosabb objektív támpontot az eddigi, a II–VI. osztály során tanúsított tanulmányi előmenetel minősége (kitűnő, jeles, jó vagy elégséges lehetőségek között lehetett választani) szolgáltatta. A további két kérdés a motivációval mint

a tehetség kibontakozásának alapvető feltételével foglalkozott olyan formában, hogy rákérdezett mind a tanuló, mind a szülők terveire: a gyerek saját elhatározásából akar-e továbbtanulni vagy inkább csak a szülő kíváncsiára adta be jelentkezését, illetve a szülő miért akarja, hogy a gyermeke továbbtanuljon.

A továbbiakban a gyermek személyiségének, adottságainak, jellemének megismerését elősegítő kérdéseket olvashatjuk. A szabadidő eltöltésének jellemzőin keresztül az olvasási szokásokon át egészen az egészségügyi állapot megismeréséig kaphatunk teljesebb képet a gyermekről. A legátfogóbb jellemre vonatkozó pont a 13., ahol a tanítónak tapasztalatai alapján kellett a feltüntetett területek tulajdonsághalmazai közül a gyerekekre leginkább jellemzőket kiválasztani. A vizsgált területek a következőket foglalták magukba: fellépés (megjelenés), mozgás, érintkezés, vérmérséklet, alaphangulat, felfogás, figyelem, emlékezés, gondolkodás, az egyéniség alapvető jegyei, akarat, képzelőerő, munkakészség, megbízhatóság, rendszeret, tisztaság iránti hajlam és kezűgyesség. Vagyis ennek a résznek a kitöltése fontos információkkal látta el a felvételt és a kiválasztást bonyolító bizottság munkáját. A 16. pontban azonban a tehetségesség szempontjából irreleváns adatokra kérdezett rá, úgy mint milyen a versenyvizsgára jelentkező tanuló külső megjelenése, szeme-, haja-, bőr színe. Vagyis a nyomtatványokból nyert adatok segítettek egy általános képet nyújtani a gyermek képességeiről, kvázi előtanulmányként funkcionált a szóbeli megmérettetés előtt. (6)

Louis Leon Thurstone amerikai pszichológus 1938-ban dolgozta ki teóriáját, mely szerint az intelligencia elsődleges képességekre bontható. Hét faktort nevezett meg: szókinés folyékonyasága, verbális felfogás, számolási képesség, memória, indukció, térbeli percepció és a percepció sebessége (Balogh, é. n.). Természetesen ezen kérdőívek kiértékelésével nem lehetett biztosan megállapítani, hogy a versenyvizsgára készülő diákokban melyek azok a faktorok, amelyek száz százalékban jelen vannak. Viszont a gyermekről szerzett értékes információk fontos támpontot nyújtottak a felvételt bonyolító tanároknak a gyermek értelmi és érzelmi képességeinek fejlettségéről.

Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés Jelentő Íve tartalmazta a vizsgabizottság rövid jellemzését s az iskolaorvos néhány soros véleményét. A jelentésben a következő teszt eredményeket és összevont eredményeket jelezték: formai és értelmi emlékezés, analógias és ellentétes kapcsolás, kombináció, képzettársítás, elvonás, szabályfelismerés, figyelem, emlékezet, értelem, logikai erő, képzelőerő, elvonóképeség, kifejezőképeség, egyéniség. A jelentő ívhez kapcsolták még a vizsgázó jelentkezési lapját, tanítójától származó jellemrajzát, a szülő nyilatkozatát, a vizsgázó házi dolgozatát és versenyvizsgái írásbeli dolgozatait (tesztjeit). (7)

A tanuló által írt fogalmazások egyike a természetismeret körébe tartozott, ugyanakkor erős képzelőerőt is igényelt a gyermektől a téma kifejtéséhez. A másik fogalmazás saját élményanyag feldolgozás volt *Életem legnagyobb öröme* címmel (1. függelék), mely a tanuló érzelmi kapcsolatrendszerére is rávilágított. A számolási készség vizsgálatára a tanuló élethelyzetéből származó feladatok szolgáltak. Az arányok ismerete mellett logikus következtetések levonását is szükségessé tette. (8) A népmese-kiegészítési feladat zömmel nyelvtani ismereteket feltételezett. De készítettek összeállítást a tanulók logikai érzékének vizsgálatára is (2. függelék). Egy másik feladatsor főleg a tanuló képzettársítását tesztelte (3. függelék).

A versenyvizsgán alkalmasnak talált tanuló rangsorát a következő eredmények alapján állították össze: figyelem, emlékezet, értelem, logikai erő, képzelő erő, elvonóképeség, kifejezőképeség, egyéniség, a vizsgázó rövid jellemzése és észrevételek. (9)

A versenyvizsgán sikerrel szereplők számára 1942-ben országosan 71 gimnáziumot jelöltek ki. Ebből 24 állami, 22 római katolikus, 14 református, 5 királyi katolikus, 4 evangélikus, 1 községi és 1 unitárius volt. Kárpátalján 3, Erdélyben 12, a Felvidéken 6, a trianoni Magyarországon 50 gimnázium működött tehetségmentő intézményként. (10)

Számuk 1944-re 79-re emelkedett, a bővülés az államinál (3), a reformátusnál és unitáriusnál (1–1) jelentkezett. Ugyanakkor egy állami gyakorló és egy egyesült protestáns gimnáziummal gyarapodott a tehetségeket fogadó intézmények száma. (11)

A járulékalapból iskoláztatott tanuló előmenetelének követésére kérdőívet állítottak össze, melyben a diákok tanulmányi eredményeit vizsgálták. (12)

Egy versenyvizsga margójára

1943-ban a debreceni tankerületben 8 gimnázium részvételével tartották meg a tehetséges népi tanulók előírt versenyvizsgáját. Itt megállapítást nyert, hogy minden az előírásoknak megfelelően történt. A vizsgálatokról visszatért szakemberek a megfigyelés során értékes tapasztalatokat szereztek, ami segítségükre szolgált a jövőben szervezendő versenyvizsgák hatékonyabbá válásához. A megfigyelők észrevételeiket a következőképpen csoportosították:

- „1. kiválogatás,
2. a vizsgálat anyaga,
3. a vizsgálat vezetése,
4. a vizsgázók egyénisége,
5. a tanulók előképzettsége és végül
6. a későbbi tennivalók.” (13)

A kiválogatás egyik hibájának rótták fel, hogy nem egységes szempontok szerint zajlik. Sok az olyan iskola, amely nem élt e tehetségmentő akció lehetőségével. Egyes esetekben a tanító indokolatlanul arra nem érdemes diákokat jelölt ki, mivel a pedagógustársadalom egy része a mozgalmat úgy fogta fel mint személyes presztízszt növelő lehetőséget. Más esetekben pedig a tanító felügyelete alatt írt dolgozatok eredménye sokkal jobbnak bizonyult, mint amelyet a versenyvizsgán produkált a diák. Így a jövőben feltétlenül szükségesnek ítélték kihangsúlyozni, hogy a tanítók csak azokat a diákokat jelöljék ki, akik igazán tehetségesek, hisz az írásbeli vizsgálatokon nem a tanítókat minősítik, hanem a tanulók valós, meglévő képességeit kutatják. Ennek érdekében, írták, hasznosnak vélnék, ha a tanítók részletes beszámolót kapnának a vizsgálatok anyagáról, annak lefolyásáról, vagy egy-egy tanító meghívást kapna a versenyvizsgálatokra, s ennek tapasztalatát pedagógiai szemináriumok keretében adná át kollégáinak.

A másik feljegyzésben a dolgozatok határidős beérkezésével kapcsolatos problémákkal szembesülhetünk. Eddig nem tűzték ki mindenkre érvényes, egységes határidőt, a javaslat tehát úgy hangzott, hogy a felhívás a félévi értesítő kiadása után kerüljön kiküldésre, így idejében eljut minden tanítóhoz. A másik teendő az iskolai dolgozatok időpontjának központilag történő egységesítése, hisz a tételek adott évben minden iskolában megegyeznek, így lehetőség van a különböző időpontokban történt vizsga „tapasztalatcseréjére” a diákok között.

Voltak iskolák, ahol az összes pályázó diákot vizsgára engedték, mások viszont erőteljes szelekciót végeztek a diákok között a dolgozatok és a bizonyítvány alapján. Ennek fényében azt vetették fel, hogy nem csupán a határidőt kellene központilag meghatározni, hanem az előzetesen, az iskolák által végzett szelekció mértékét is, egységes szempontok alapján, meghatározva az eredmény pontos értékelését, valamint a behívást biztosító értékhatárt. (14)

A versenyvizsga anyagára rátérve az értékelés szerint általában megfelelő nehézségű feladatokat kellett teljesíteniük a diákoknak, de akadtak egy 10–12 éves gyermek értelmi képességét meghaladó feladattípusok is. Ilyennek találták a három matematikai kérdést, melyet a vizsgázók csak kisebb csoportja tudott megoldani. Ugyanilyen nehéznek ítélték a három rajzos feladatot. Úgy vélték, hogy a rajzkészség felismeréséhez nem szükségsze-

rű mindhárom feladattípust megoldatni. A levéltári anyagban emellett ceruzával a következő sorokat olvashatjuk: „Ez csak első kísérlet volt”, ami a jövőbeni változtatás lehetőségét ígéri. (15)

A szövegértéssel kapcsolatos feladattípusoknál elért gyengébb eredmények arra ösztönözték a szakembereket, hogy változtassák meg a kérdésfeltevés módját, a feleslegesen bonyolult mondatokat egyszerűsítsék le, illetve alkalmazkodjanak a gyerekek gondolatvilágához. Továbbá, folytatva a kritikák sorát, észrevételezték, hogy a meséhez tartozó kép mérete nem volt megfelelő, hisz a tanteremben hátul ülő gyermekek nem láthatták annyira részletesen, mint az elől helyet foglalók. Mindezek ellenére arra az eredményre jutottak, hogy a tesztek alkalmasak a diákok képességének felmérésére.

Az írásbeli feladatok helyes megoldási aránya jobb képet mutatott, mint a szóbeli megmértetés eredményei. Ezt részben a kérdésfeltevés hibáival magyarázták. A tapasztalat azt mutatta, hogy a fiatalabb tanárok rugalmasságukkal könnyebbé tették a kapcsolatteremtést a diákokkal. Mások, esetleges unottabb hozzáállásukkal, gátolták a gyermek kibontakozását. Leszögezték, jövőbeni céljuk megtalálni a helyes magatartást, mely sem túl szuggesztív, sem nem túl távolságtartó, esetleg unott.

E kétnapos megfigyelés alatt a tanulók egyéniségét is görcsö alá vették. A megfigyelők tapasztalatai szerint a legtöbb résztvevő csak jó képességű, nem rendelkezik oly nagy talentummal. Modorukat tekintve tisztelettudóak, fellépésük öntudatos. De ehhez hozzátették a szakemberek, hogy a maguk paraszti világából jöve még biztos a fellépésük, hiszen még nem tudatosult bennük, hogy ahová tudásuk megszerzését követően kerülhetnek, egy teljesen más világ, más életforma, más mentalitás vár rájuk. Öltözköket figyelve legtöbbjüknek még rendes ruhája sem volt, egy-két kivételtől eltekintve.

A versenyvizsgálat során figyelembe vett tanult iskolai műveltség, a tanulók előképzettsége igen nagy hiányosságokat mutatott. Ez jelentkezett az olvasás, a helyesírás, rajzolás, a mérés és a számolás tudásának hiányosságaiban is. Feltűnő volt az olvasottság szerény mértéke.

Összegezésül leszögezhetjük, hogy a debreceni tankerület főigazgatósága által írt tapasztalatokból kiderült, hogy a versenyvizsgán – mind gyakorlati szervezésében, mind a feladatsorok összeállításában – a jövőben változtatásokat lett volna szükséges eszközölni a még jobb eredmény érdekében. (16)

Hóman ezekkel az intézkedésekkel – a paraszti származású gyermekek „kiművelésével” – akarta az értelmiség sorát erősíteni. Kutatásaim során számos kritikát megfogalmazó cikket olvastam, amelyben a „Miért éppen a parasztság a kivételezett?” kérdéssel fordulnak a tehetségmentés akcióját hirdető és a támogatók felé, mondván: így a társadalom számos, arra érdemes tagja ehhez a kezdeményezéshez, bármilyen tehetséges is legyen, nem tud csatlakozni. A levéltári források és a szakfolyóiratokban megjelent cikkek bizonyítják, hogy ez az úgynevezett tehetségmentő akció egy gondosan, minden részletében megtervezett projekt volt. Az állam a parasztság részarányát, évi jövedelmének szintjét megvizsgálva, illetve az oktatásban részesülők arányából kiindulva választotta ki ezt a társadalmi réteget, amely leginkább rászorult a támogatásra. A kultuszárca a társadalmi jólét magasabb szintjére kívánta emelni e réteg tagjait. A cél elérése érdekében a legmegfelelőbb támogatási forma az iskoláztatás támogatása volt, mellyel a legfontosabb alaptöket nyújtotta a kormány a parasztság felé. Ez a tőke pedig a tudás volt.

Jegyzet

(1) MOL K507-1944-2-81222

(2) MOL K507-1944-2-81222

(3) MOL K507-1942-11101

(4) MOL K507-1941-3-58152

(5) MOL K507-1944-2-81620

(6) MOL 507-1944-2-83266

(7) MOL K507-1942-2-252780

(8) MOL K507-1941-3-58173

- (9) MOL K507-1942-2-252780
 (10) MOL K507-1942-2-108520
 (11) MOL K.507-1944-2-83350
 (12) MOL K507-1943-2-80927

- (13) MOL K507-1943-2-83263
 (14) MOL K507-1943-2-83263
 (15) MOL K507-1943-2-83263
 (16) MOL K507-1943-2-83263

Levéltári források

MOL K507-1941-3-58173
 MOL K507-1941-3-58152
 MOL K507-1942-2-252780
 MOL K507-1942-2-108520
 MOL K507-1942-11101
 MOL K507-1943-2-80927

MOL K507-1943-2-83263
 MOL K507-1944-2-81222
 MOL K507-1944-2-81620
 MOL K507-1944-2-83266
 MOL K.507-1944-2-83350

Irodalom

Bakos József (1942): Népi tehetségvédelem és a magyar nevelés. *Protestáns Tanügyi Szemle*, 10. sz. 224–227.

Balogh László (é. n.): *Tehetségmodellek. A tehetség összetevői, fogalma, fajtái, fejlődési tényezők. 2011. 02. 22-i megtekintés*, www.tehetsegpont.hu/dokumentumok/tehetsEgmodellek.1.ppt

Barra György (1945): A magyar tehetség útja hivatása felé. *Köznevelés*, 1. 3. sz. 5–7.

Borbándi Gyula (1983): *A magyar népi mozgalom*. Püski Kiadó, New York.

Bölgöny József (1992): *Magyarország kormányai 1848–1992*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gergely Jenő, Glatz Ferenc és Pölöskei Ferenc (1991, szerk.): *Magyarországi pártprogramok 1919–1944*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Gesztelyi Nagy Zoltán (1942): Gondolatok a tehetséggutatásról. *Protestáns Szemle*, 9. sz. 278–280.

Gombos Gyula (1990): *A harmadik út*. Püski Kiadó, Budapest.

Harsányi István (1940): Református gimnáziumaink feladatai a tehetséggutatás terén. *Protestáns Tanügyi Szemle*, 14. 3. sz. 69–74.

Hóman Bálint (1938): *Művelődéspolitikai*. MTT, Budapest.

Hóman Bálint (1942): *Magyar sors – magyar hivatás. Múlt és Jövő*. Atheneum, Budapest

Imre Sándor (1943): *Háborús élet, megújulás, nemzetnevelés*. Studium Kiadó, Budapest.

Karácsony Sándor (1939): *A magyar észjárás és közoktatásunk reformja*. Exodus, Budapest.

Karácsony Sándor (1942): *Ocsudó magyarság*. Exodus, Budapest.

Klebsberg Kunó beszédei, cikkei és törvényjavaslati 1916–1926. (1927) Atheneum Kiadó, Budapest.

Kornis Gyula (1921): *Kultúrpolitikánk irányelvei*. Magyar Középiskolai Tanárok Nemzeti Szövetsége – Atheneum Kiadó, Budapest.

Kornis Gyula (1930): *Kultúra és nemzet*. Franklin Társulat, Budapest.

Medvigy Endre (1986, szerk.): *A Kelet Népe* (1935–1942). Kossuth Kiadó, Budapest.

Nagy Sz. Péter (1990, szerk.): *A népi-urbánus vita dokumentumai 1932–1947*. Rakéta Könyvkiadó, Budapest.

Németh András (1990): *Wesely Ödön*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Németh László (1989): *Sorskérdések*. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

Ozorai Frigyes és Bálint Antal (1927, szerk.): *Tehetségvédelem és pályaválasztás*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

Pornói Imre (2008): Népiskolai pedagógia a két világháború közötti Magyarországon. In: Kiss Endre és Buda András (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai*. Kapitális Kft., Debrecen. 141–151.

Révész Géza (1918): A tehetség korai felismerése. In: Nemes Lipót (szerk.): *A gyermekmentés útjai*. Bethlen Gábor Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest.

Romsics Ignác (1982): *Ellenforradalom és konszolidáció*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Romsics Ignác (2001): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.

Ruhmann Jenő (1942): *Tehetségkiválasztás és tehetségmentés*. *Protestáns Tanügyi Szemle*, március, 49–58.

Somogyi József (1942): *Hazánk közoktatásügye a második világháborúig*. Eggenberger, Budapest.

Szombatfalvy György (1940): Tehetséggvédelem és tehetséggutatás. *Társadalomtudomány*, 2. sz. 215–217.

Szombatfalvy György (1941): Tehetségmentés a falusi népiskolában. *Néptanítók Lapja*, 1. sz.

Szombatfalvy György (1943): Beszámoló a versenyvizsgás tanulókról. *Néptanítók Lapja*, 17. sz. 695–699.

Tőkéczi László (1999): *Történelem, eszmék, politika*. Kairosz Kiadó, Budapest.

Zibolen Endre (1986, szerk.): *Tehetségmentés az iskolában (1920–1944)*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

1. függelék. Fogalmazás saját élményanyag fókuszba állításával

Forrás: MOL K507-1941-3-58173

Varga László i. g. o. t.
1941. október 24.

Életem legnagyobb öröme.

Amikor elvégstem az ötödik elemi, már következett az iskolai értekezlet, ahol megbeszéltem az édesapámmal, és az mondta, hogy keressék elő az értekezletet. Oda adtam az értekezlet édesapámnak, és kérdeztem édesapámtól, hogy hová viszi. Azt mondta édesapám, hogy megtérüljek vele majd ha vissza jön megmondja. En nyugtalan voltam, hogy nem mondta meg édesapám, hogy hová viszi az értekezletet. Ahogy kiért édesapám a kapun, én mentem utána. Megfigyeltem édesapámat, hogy hová megy, és láttam, hogy az unitárius tiszteletes urhoz megy befelé. Nagyon vártam édesapámat, hogy hova jött, mikor jött befelé az asztal mögött feltem, azt gondoltam, hogy rosszat tettem. De amikor elmondta édesapám, hogy alba egyeztet meg az unitárius tiszteletes urmal, hogy én fogok a kolozsvári unitárius gimnáziumba járni, hát egész nagy örömem lett. Azt gondoltam magamba, hogy én diák fogok lenni és jó dolgom lesz ott. Legnagyobb örömem volt amikor jöttünk többen ide felé, azt gondoltam, hogy mint barátok együtt fogunk tanulni.

K507-1941-3-58173

magyar és vallásnevelés felelősségem tudatában bizonyítom, hogy Varga László ezt a dolgozatot — óra 30 perc alatt teljesen önállóan, minden segítség nélkül, felügyeletem alatt készítette el.

Kolozsvár, 1941. okt. 24-én

Förös István

A kolozsvári Unitárius Kollegium gimnáziuma.

OKTATÁSI LEVELEZÉS
K. székely

615

2. függelék. A logikai gondolkodást mérő feladatlap
Forrás: MOL K507-1942-2-252780

ORSZÁGOS MAGYAR FALUSI TEHETSÉGMÉRÉS.

1942. május 28.

24

Gyakorlat:

Név: _____

Osztály: _____

Életkor: _____

palkatuntól

nagyok: pal	kicsik: teg	körök: katon
háromszögek: nupam	négyszögek: heron	fehérek: til
feketék: lit	csíkosak: fud	nyílasok: li

Feladat:

ORSZÁGOS LEVÉLTÁR
K. szekció

Érték: _____

Sorszám: _____

K507-1942-2-252780

40.825. - K. M. Egyetemi Nyomda.

3. függelék. Képzettársítási képességet tesztelő feladatlap

Forrás: MOL K507-1942-2-252780

ORSZÁGOS MAGYAR FALUSI TEHETSÉGMENTÉS.

1942. május 28.

20

Név:

Osztály: Életkor:

Gyakorlat:

csizma — láb

madár — énekel:

pap — imakönyv:

kalap — kabát — orr — látni — fej

kutya — kukorékol — ugat — őriz — fut

földműves — olló — kés — kapa — toll

lakat — lakatos:

repülőgép — levegő:

pünkösöd — tavasz:

állat — ól:

síma — érdes:

tavasz — május:

hús — táplálék:

virág — illat:

búza — aratás:

kevélység — bűn:

fró — könyv:

bíró — tisztelet:

ember — étel:

liszt — malom:

láb — járás:

méh — szorgalom:

június — augusztus:

eke — szánt:

kővér — nehéz:

nagy — kicsi:

kalap — gyár — vállalat — üzem — kalapos

szekér — kerék — tengely — föld — jármű

karácsony — december — hó — hideg — tél

ember — ház — kereskedő — várkastély — karám

egyenes — vonal — hegyes — görbe — tompa

ősz — esztendő — hónap — nyár — szeptember

szekrény — asztal — pénz — ruha — bútör

hegedű — trombita — hang — művész — hangverseny

lucerna — cséplés — betakarítás — gyűjtés — kaszálás

áldozatkészség — közömbösség — segítség — erény — jóság

festő — művész — fénykép — foglalkozás — kép

betűró — elfog — ver — lop — megvetés

ló — húz — lovagol — abrak — szántás

kenyér — búza — kemence — földműves — molnár

szem — világosság — érzés — látás — szemüveg

libolya — növény — szeretet — jóság — szerénység

szerda — szombat — csütörtök — nap — péntek

borona — kapál — feltölt — egyenget — morzsol

sovány — vékony — kicsi — ürge — könnyű

okos — korlátolt — ostoba — tudós — tudatlan

Érték:

Sorszám:

K507-1942-2-252780

ORSZÁGOS LEVÉLTÁR
K. szekció

Egy lap az iskolakertekért

Az iskolakert mint nevelési, oktatási helyszín időről időre felbukkan a pedagógiatörténet folyamán, eltérő célok érdekében megfogalmazott eltérő funkciókkal. A célokat minden esetben a társadalmi igények alakítják, a funkciók azonban gyakran eszmék maradnak csupán. Ebben a dolgozatban Az Iskolakert című, 1887–1889 között Aradon megjelent folyóiratot vesszünk górcső alá, keresve a lap indításának társadalmi, gazdasági, oktatásügyi okait, a vállalt feladatokat, s mindazon okokat, melyek a lap megszűnéséhez vezettek.

A következő néhány oldalon a 19. század végének iskolatörténetével foglalkozunk, jelesen azzal a kérdéssel, hogy az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk s a hozzá kapcsolódó miniszteri utasítások hogyan hatottak az iskolához tartozó kertek kialakítására, az iskolakerti képzésre, s melyek voltak azok a mozzanatok, amelyek megakadályozták az iskolakertek számának gyarapodását s a képzés kiterjedését.

Vizsgálódásunkat segíti az 1887 januárjától Graszel János (1) és Horváth József (2) szerkesztésében és kiadásában Aradon megjelent *Az Iskolakert. A népiskolai tanügy reformját célzó havi közlöny* című folyóirat. (3) Habár az újság főként regionális problémákkal foglalkozik, Arad megyére fókuszálva, értékes információkkal gazdagít bennünket a korszak népoktatási kérdéseivel kapcsolatban. A címben szereplő feladatvállalás nem kevesebbet tűzött ki maga elé, mint az egész népoktatás megújítását. Feltehetjük a kérdést, hogy a népoktatás reformjáért küzdő, sőt heroikus küzdelmet folytató lap miért *Az Iskolakert* címet viseli? Minden bizonnyal azért, mert a szerkesztők s a szerzők rendíthetetlenül hittek abban, hogy az 1868. évi népoktatási törvényben deklarált iskolakerti oktatás elősegíti a korszerű földművelésben rejlő, az egész társadalom életét befolyásoló gazdasági felemelkedést.

A 19. század utolsó harmadában dinamikusan meginduló polgári fejlődés a kertépítés szakma önállóvá válásához vezetett. A szakmai professzionalizáció az információk, tudományos közlemények, véleménycserék igényét is megteremtette. A kertkultúra irodalma ebben a korszakban számos összefoglaló művel, szakkönyvvel, szakkikkel bővült. (4) A kertészeti szaksajtó már egzisztáló lapjai egyre gyakrabban jelentettek meg kertművészettel, kerttörténettel, városépítéssel, kert-esztétikával foglalkozó írásokat, köztük kiemelkedő a korszak legrelevánsabb képviselője, *A Kert* című lap, mely a kert és az oktatás kapcsolata s az iskolakerti nevelés tárgykörében többször közöl elméleti és gyakorlati jellegű cikkeket, fényképpel, tervrajzzal illusztrált kertleírásokat. A szakirodalmi tájékoztatásba recenziók megjelentetésével az általunk vizsgált lap is bekapcsolódott. *Az Iskolakert* az egyetlen e témában megjelenő magyar nyelvű periodika volt, de nem volt előzmény nélküli. 1886-ban, Franz Langauer szerkesztésében indult a *Der Schulgarten. Illustrierte Zeitschrift für das gesamte Schulgartenwesen* című, havonként megjelenő osztrák lap. Langauer Erasmus Schwab 1881-ben elhunyt bécsi gimnáziumi igazgató munkáját örökíti tovább, akinek *Der Schulgarten. Ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe unserer öfl. Schule* című, 1876-ban megjelenő műve a korszak leggyakrabban hivatkozott munkája. Ezek hatására lát napvilágot *Az Iskolakert* Aradon, majd 1889-től Miroslav Cugsvet szerkesztésében a *Skolski Vrt (Iskolakert)* című horvát folyóirat Zágrábban.

A lap megjelenésének társadalmi körülményei

A folyóirat megjelenésének végső célja a népoktatás reformja, melynek megvalósítására sok szerző tesz javaslatot. A népoktatás bírálata mellett erős társadalomkritikát fogalmaznak meg.

Erdély korabeli helyzetére jellemző, hogy az ország ezen része kifejezetten agrárjelle-gű, az agrárnépesség aránya még 1910-ben is 70 százalék fölött volt. A kereskedelem és az ipar fejlődése gyorsabban haladt, mint a mezőgazdaságé, a termények feldolgozásá-nak alacsony szintje és az értékesítési rendszer hiánya miatt a birtokokon megtermelt tőke is a másik két szektorba áramlott. A 19. század végén Erdély művelhető területein a paraszti birtokok aprózódása figyelhető meg, melyeken jellemző volt a hagyományörző gazdálkodás. A szegényparaszti réteg aránya növekvő tendenciát mutatott. A falusi élet-körülményekre jellemző, hogy a módosabb szász települések kivételével a házak mellől hiányoztak a gyümölcsös- és veteményeskeretek, a kerítés, sőt sokszor a gazdasági épüle-tek is. A társadalmi élet terén a nemzetiség és a vagyoni helyzet emelte válaszfalak nem voltak áthághatatlanok, de a társadalmi asszimiláció a nemzetiségek körében nem volt töretlen. A társadalom magyar része nyitott volt a román, zsidó és örmény rétegek felé, akik lassan megindultak a magyarosodás útján (Szász, 1987). A lap is részt vállalt a magyarosítási törekvésben, Horváth József (1887a) *Tanügyi mozzanatok Aradmegyében* című cikkében kíváncsún tartja a magyar tanügy fejlesztését, a magyar tannyelvű iskolák felállítását, a „megoláhosodott” magyarok visszamagyarosítását, a német anya-nyelvű tanítók magyarosítását.

A lapban megjelenő, a társadalom egészét érintő kritikai észrevételek utalnak a fent említett társadalmi, gazdasági állapotokra, így az elenyésző földművelési és ipari ismeretekre, az elhanyagolt, igénytelen portákra, a munkakedv és a munka szeretetének hiá-nyára, valamint a hiányos természettudományos ismeretekre és az ismétlő iskolai képzés alacsony színvonalára.

A lehetséges, sokak szerint az egyetlen megoldást a népoktatási reform, jelesen az elméleti tárgyak, például a görög nyelv óraszámának csökkentése jelenthetné, a gyakor-lati oktatás arányának javára, egészen konkrétan a földművelés és a háziipari tárgyak óraszámának emelésével. A népoktatás előtt álló új feladatként felmerül a természettudo-mányok oktatása, „a Teremtő könyvébe való betekintés”. Az új típusú, gyakorlatorientált képzés legoptimálisabb helyszíne a kert, hiszen „a népiskolai oktatásnak az iskolakertből kell kiindulni, oda visszatérnie és abban bevégeződnie”. Mindezek alapja a megújított tanítóképzés, melyben előtérbe helyezik az iskolakertben történő gyakorlatorientált okta-tást. A néptanító gazdasági képzettsége, elméleti és gyakorlati ismeretei az egész közös-ség felemelkedésének záloga, hiszen a gyakorlati kertészeti és gazdasági ismeretek átadása családok, falvak anyagi felemelkedését jelentheti. A falu népének boldogulását tehát a tanító személyében s az általa ismert és képviselt új módszerekben látják (Hor-váth, 1887b; Bányai, 1887; Kovács, 1887).

A lap feladatait ezek alapján az alábbi hét pontban fogalmazzák meg:

1. a népiskolát a természet törvényei szerint fejleszteni;
2. a nép vagyonosodásának alapja a népiskola, a földművelő és iparos réteg alapvető ismereteinek átadása;
3. egyes példák átadásával a tanító, a község érdekeinek képviselője;
4. külföldi példák bemutatása;
5. törekvés arra, hogy a megyei és gazdasági egyleteknél népiskolai szakosztály álljon fel;
6. kísérleti technológiák bemutatása, a faültetés ügyének előmozdítása;
7. a méhészet érdekének képviselője.

Az iskolakert ügyét a törvényi kötelezettségen túl számos vezető is felkarolta, így Varjassy Árpád Arad megyei tanfelügyelő is, aki 1886-ban kezdeményezte az iskolakert-felügyelői állás létrehozását, melyet novemberben a megye vezetése jóváhagyott. Az iskolakert-felügyelő elsődleges feladata a már működő iskolakertek rendezése, vezetése és kezelése lett volna. A helyi közösségek első lelkesedésükben munkaerőt, pénzt és eszközöket ajánlottak fel a megye számára. Talán sikerült meggyőzni őket arról a szán-

dékről, hogy a kertészeti ismeretekben magasan képzett felügyelő a megyei birtokos gazdák szakmai képzését is felvállalja. Általános célként fogalmazták meg, hogy az iskolakertek a házikertek mintájául szolgáljanak, bevezetve ezzel a község lakóit a korszerű gyakorlati ismeretekbe, felébresztve a növények iránti szeretetet, a kitaratást és végső soron a hazaszeretetet. A felügyelői állás mellett Graszelék (főként már működő európai példák hatására) szorgalmazták a vándor kertészeti oktatói státusz létrehozását is, ebben látták biztosítottnak a néptanítók folyamatos szakmai képzését. Ezt a kezdeményezést azonban az Arad megyei közgyűlés nem hagyta jóvá.

Sikeres kezdeményezés azonban több is volt. 1889. év elején kinevezték Heinrich József szőlészeti és borászati vándortanítót, akinek működési területe Arad, Bács-Bodrog, Békés, Csongrád, Csanád, Jász-Nagykun-Szolnok és Torontál vármegyékre, valamint az ezekben lévő szabad királyi városokra terjed ki. Heinrich igen kiterjedt működési területének ellátása mellett szakírói tevékenységet is folytatott, több írása jelent meg e lapban is. Ebben az időszakban számos elhanyagolt állapotú, néhány gyümölcsfából álló iskolakertet is megújítottak, például Szentleányfalván, Zimándközben vagy Zimánd-Újfaluban.

További jelentős lépés, hogy Arad megye törvényhatósága és közigazgatási bizottsága 1888. január 11-én szabályrendeletet fogadott el a törvényhatósági utak befásítása, valamint a községi faiskolák és gyakorlókertek (iskolakertek) létesítése és szakszerű kezelése tárgyában, melyben rendelkezett a faiskola-felügyelői állásról. Ennek értelmében a faiskola-felügyelőt a tanfelügyelő és a megyei alispán alá rendelték, végzettség szempontjából pedig tanképesítő, valamint kertészeti és gazdasági oklevéllel kellett rendelkeznie. (5) A néptanítókat többféle módon is ösztönözték a kertészeti ismeretek oktatására. Példának okáért a gazdasági képzés terén kiemelkedő teljesítményt nyújtó tanítókat az Abaúj-Torna megyei Gazdasági Egylet 10 db. tízfrankos aranyból álló díjjal tüntette ki. Hasonló cél érdekében alapították Varjassy Árpád indítványára a Trefort Alapítványt, melynek kamataiból az a néptanító részesült, aki a leggondozottabb iskolakertet ápolta és aki „az okszerű gazdaszat, kertészet és méhészet ügyében legjobb előmenetelt tanúsított”. Követésre érdemesnek tekinti a lap szerkesztősége a sátoraljaújhelyi példát, ahol az 1888. november 25-ei közgyűlésen a községi faiskolák gondozását és az utak mentének gyümölcsfákkal való beültetését a község vezetése rendeletben jóváhagyta, melyhez a facsemeték előállítását a tanító feladata. Jó példával járt elől a sárospataki tanítóképző, illetve a tarcali vincellérképző is, ahol három napos „gyümölcsfa-kertészeti” tanfolyamokat tartottak.

A hazai példákat igyekeztek külföldiekkel is erősíteni. Több számban találkozunk statisztikai adatokkal, követésre érdemes kezdeményezésekkel az iskolakertek számát, felszereltségét és fenntartását illetően. (6) De a kikövezett út mégis Ausztriába vezet, Erasmus Schwabhoz. A Schwab közbenjárására megalakuló „iskolabarátok köre” az 1873-as Bécsi Világkiállításon 4680m² területen mutatta be az osztrák osztatlan falusi iskolát a hozzá tartozó iskolakerttel. Az 1888 őszen megrendezett grazi iskolakerti kiállításról szóló tudósításban iratokat, kertterveket ismerhet meg az olvasó.

Az iskolakerti oktatás céljai

Mint említettük, a kor legtöbbet idézett műve Schwab *Der Schulgarten* című könyve, melynek 1876-ban már negyedik kiadása látott napvilágot. Ebben a művében fogalmazza meg azokat a tételeket, amelyek a következő évtizedekben meghatározták az iskolakert-ről való gondolkodást, irányt mutatva a magyar folyóirat szerzőinek is. Ezeket az alábbiakban lehetne összegezni: Az iskolakertben lehetnek a gyermekek a legboldogabbnak. A természet szeretete nemesszívűséget eredményez, ezzel csökkenhet a vandálok és állatkínzók száma. Az iskolakertben folyó oktatás segíti a helyes gondolkodásmód és véle-

ményalakítás fejlődését, a munkában kitartó, a környezetükre igényes egyéneket fejleszt, ennek hatására megváltozott gondolkodásmódú, jóakarató generáció nőhet fel. Míg az iskola a közös tanítás színhelye, addig a kert a közös munka, kedv és közös játék terepe. A közösségi érzés felkeltése a polgári erények alapja. Végül a kert a természetismereti oktatás szemléltető helyszíne, eszköze.

Ezen a nyomvonalon haladva határozza meg már a népoktatási törvény is az iskolakertet mint lehetséges taneszközt a természettudományos oktatásban, s tekintik a szemléltetés eszközének a lapban megjelenő néptanítók. „Az iskolakert taneszköz, mely az oktatást és nevelést egyaránt szolgálja, bővíti az ismeretek körét, és erkölcsi irányt mutat. Megtanít az új technikai eszközök használatára.” (Graszel, 1889a) Máshol az iskolakert mint oktatási eszköz és tér definícióját találjuk, mely szerint a természettudományos ismeretek tanításának központjába a munkát helyezve a foglalkoztató módszert honosíthatjuk meg (Erdélyi, 1888). Az alsó népiskolák számára a kert szintén taneszköz a nyelv, a számtan, mértan, a természetrajz és a rajz oktatásában, emellett kiemelik szociális jelentőségét is. A kertben megvalósítható feladatok közül fontosnak tartják a kézügyesség fejlesztését, kifejezetten a háziipar szolgálatába állítva (Melha-Szaak, 1887), illetve a továbbképző iskolai oktatást. „Az iskolakert lesz a könyv, melyből a gazdasági továbbképző iskola tanítja minden órában olvas és hasznos tanokat merít” (Langauer, 1889). Az iskolakert tehát nem a tanító haszonkertje, és nem is faiskola. Olyan kert, melyben a haszon- és dísznövények gondozása, a talajjavítási ismeretek és egyéb mezőgazdasági fortélyok, a fa- és szőlőiskolai termesztés, a selyemtenyésztés és a méhészet titkai elsajátíthatók (Graszel, 1887). A természettudományos oktatásban betöltött jelentőségéről elmélkedik Pókász Imre tanítóképző tanár *Az iskolakert a természetrajzi oktatás szolgálatában* című írásában, melyben Lüben idézi, aki a természetrajzi oktatás taneszközüül határozza meg a kertet. Történeti kitekintése során Pestalozzi, Rousseau, Diesterweg, Lüben, Kehr munkáira hivatkozva mutat rá az iskolakert fontosságára. Hangsúlyozza, hogy a növénytan tanítása élő növények nélkül nem megoldható. A népiskolában a természetrajz oktatása szoros kapcsolatban áll a mezei gazdaság, a háziipar és a kézügyesség gyakorlásával. További előnye, hogy a kerti oktatás felkelti a gyermek önművelődési ösztönét (Pókász, 1889). Pozsgay Lajos, Arad városi főorvosa az iskolai egészségnevelés kapcsán fejti ki nézeteit. Ellenzi az egészségtan mint önálló tárgy tanítását. Az egészséges életmódra nevelés elsődleges helyszíne a család, majd az iskola, főként a kert mint a szabadban töltött idő lehetősége. Véleménye szerint az iskolakert az egészségmegőrzés legalkalmasabb taneszköze (Pozsgay, 1998).

A kertben történő oktatás további előnyeit keresve egy új kategóriát fedezhetünk fel, melyet „az iskola és a társadalom kapcsolatában létrejövő pozitív változásnak” definiálhatnánk. Az iskolakerti tanulás tapasztalati úton történik, melynek során használható tudás alakul ki. Ennek eredményeként a társadalom felismeri az oktatás jelentőségét, a falusi ember nem ellenzi és tiltja meg gyermeke iskolába járását, s a tanítót, aki a legmodernebb mezőgazdasági technológiák ismeretével rendelkezik, becsüli és tiszteli. A kísérleti állomásokon (iskolakertekben) a gazdák számára is bemutatató formában folytatható az oktatás. A lakosság szakmai képzésével a terméshozamok emelhetőek, ami által általános vagyonosodás indulhat meg (R-i, 1887) Schwab korábban idézett könyvében is fellelhetők hasonló gondolatok. Véleménye szerint az iskolakert végső soron a falusi nép érdekeit szolgálja, hiszen hozzájárul a népjólét emeléséhez, az ország szépítéséhez. „Nagy nemzeti töke, ha egy népbe a szép iránti érzék be van táplálva.” Mindezek alapján a szerző méltónak találja az iskolát az állami intézmények közül első helyre helyezni, „mert az, az intelligenciának, igazságnak, hatalomnak és igazi hazaszeretetnek legcsalhatatlanabb dajkája” (Schwab, 1876, idézi Graszel, 1889b).

A lap céljait két-három havonta, az addig megjelent cikkek fényében újrafogalmazták, megerősítették. A fenti lehetséges előnyök után az alábbi célmeghatározást találjuk:

1. az iskola és a szülői ház együttműködésének elősegítése, ezzel a tanító munkájának megkönnyítése;
2. a tanító anyagi helyzetének javítása;
3. a folyóirat terjesztése a parasztság körében, mellyel korszerű gyakorlati gazdasági ismereteket szerezhetnek (*Horváth és Graszel*, 1887).

Az iskolakert virágzása

Az első évfolyam hatodik számától Graszel János más irányú teendői miatt lemondott szerkesztői posztjáról, így a lap kiadásának, és terjesztésének gondja Horváth Józsefre maradt. Horváth ebben az időben személyes ellentétek miatt komoly egzisztenciális válságba került. Mindez nem maradt rejtve az olvasók előtt sem. *Kor- és jellemrajzok* címmel megírta Arad város nevelésügyének történetét, melyben feltárta a tanügyi viszonytagok és a tanítók közti sűrűlódások okait. Ebből az összeállításból a tervezettel ellentétben *Az Iskolakert* hasábjain nem jelent meg egyetlen sor sem, csupán saját rehabilitációja érdekében egy rövid esszét írt, beszámolva egzisztenciális válságának okairól, személyes sérelmeiről.

Horváth József szerkesztésének idején (az első évfolyam hatodik számától a második évfolyam végéig) a folyóirat színvonala jelentősen romlott. Új rovatok jelentek meg, mint *Állattörténetek*, melyben háziállatokkal kapcsolatos érzelgős meséket közöl, vagy a *Mamáknak* című, amely gyermekneveléssel kapcsolatos tanácsokat ad hónapról hónapra. Ebben az időszakban jelenik meg a pszichológia a lap hasábjain, elsőként egy kivonat Jessen *Az emberi gondolkodás élettana* című művéből, a szerkesztő fordításában. Új rovat *Az Iskolakert Lugasa* című, Arad neveléstörténetének nagy alakjait bemutató sorozat.

A lap terjedelme változik, két-háromhavonta összevontan, rövidebb számokkal jelenik meg. A folyóirat anyagilag sem tűnik kifizetődőnek, bár az indításkor a kiadók kellő érdeklődés esetén a kéthetenkénti megjelenést is vállalták volna. Ehhez támogatókra volt szükségük, ezért felhívásukban lelkészek, tanítók, jegyzők, orvosok és földbirtokosok támogatását kérték az 1 ft. 20 kr. éves előfizetésre. Ez az összeg a korabeli előfizetési díjnak megfelelő, kedvező árnak tekinthető. A második évfolyamra 12-en fizettek elő, főként magánszemélyek és néhány tanítói egyesület, és ketten rendelték meg az újságot fél évre. Az Aradmegyei Gazdasági Egylet kezdeti támogatása egy idő után elmaradt.

A harmadik évfolyamtól, Horváth lemondása után újra Graszel veszi át a szerkesztést és emeli a lapot igen magas színvonalúvá. Horváth ezután mint községi iskolai tanító publikál, folytatva a korábbiakhoz hasonló, elmarasztaló tartalmú, ostorozó hangvételű cikkeit. Ekkor kezd el publikálni Heinrich József szőlészeti és borászati vándortanító, Pókász Imre (7), Decsy Géza (8), az Aradi Tanítóképző tanárai, Grand Miklós országos méhészeti felügyelő, Karner Mátyás kerületi faiskolai felügyelő és egészségügyi kérdésekben Pozsgay Lajos városi főorvos. Több idézet kerül a lap hasábjaira Schwabtól, és több gyakorlati beszámoló az iskolakerti munkáról. Míg korábban a kertleírások, kertkialakítások kerültek előtérbe, most már a mindennapi kertpedagógia kérdéseit tárgyalják a szerzők, köztük sokan népiskolai tanítók. A három évfolyam alatt 145 cikk jelent meg 41 szerző tollából, 14-en az első, 11-en a második, 24-en a harmadik évfolyamba írtak.

Érdekes kapcsolat alakul ki a tanítóképző és a folyóirat között. Decsy Géza és Pókász Imre az általuk tanított minden tudományterületen, a természettudományos, a lélektani, vagy a háziipari képzésben keresik az iskolakerttel való szorosabb kapcsolat lehetőségét. Decsy Humboldtot és Salzmann-t idézve rendszerezi az iskolakerti oktatás hasznos előnyeinek túl a „lélektani szempontból kellemes velejárókat”. (9)

A 1868. évi XXXVIII. törvénycikk 83. §-a rendelkezik a tanítóképezdek mellett kijelölt legalább 2 holdnyi kertről, „hogy a növendékek a földművelésben, a gyümölcs- és szőlőtermesztésben gyakorlati oktatást is nyerjenek”. A továbbiakban a köteles tárgyak közé rendeli a gazdaságtant, a gazdasági és kertészeti gyakorlatokkal, tanítónő képzőkben pedig a természettant és természetrajzot (különös tekintettel a kertészetre és a női foglalkozásokra, példának okáért a főzésre). Az *Iskolakert* sokat foglalkozik a tanítóképzés reformjával, melyben a népoktatás megújításának egy lehetséges útját látják. Bírálják az Aradi Tanítóképzőben folytatott gyakorlatot, a hivatásos kertész és a napszámosok alkalmazását. Graszel szót emel mindezek ellen, javasolja, hogy a kertészeti tárgyakat is képezdei tanító, kertésztanító oktassa, aki tanári és gazdasági képesítéssel is rendelkezik (Graszel, 1889c). A tanítóképzéshez jelentősen hozzájárult „a philloxéramentes szőlőtelepek tárgyában” (10) hozott miniszteri rendelet, melyben két irányelv bontakozik ki. Egyrészt védekezés a filoxéra ellen, mely csakis szakismerettel lehetséges. Ezt a népis-kolai tanítók feladatkörébe helyezi. Másrészt a tanítóképzőket szaporítóanyag előállítására s az ellenálló fajták jelképes áron történő értékesítésére kötelezve társadalmi felelősségvállalásra buzdít. (11)

Az iskolakert hervadása

Az *Iskolakert* című folyóirat három évfolyama jelent meg. A befejező számban Graszel János szerkesztő összegzi az elért eredményeket. A lap az iskolakert létesítésére, berendezésére, pedagógiai előnyeire vonatkozó kérdéseket alaposan körüljárta. Bár tettek próbálkozásokat a gyakorlati kerti pedagógia bemutatására vonatkozóan, mindez iskolakertek hiányában esetleges maradt. Ennek okait egyrészt a tanítói, másrészt a hivatali érdektelenségben látja (Graszel, 1889d). Már az első szám megjelenése után számos olvasói levél nehezítette az iskolakert ügyének propagálását. A reflexiók főként néptanítóktól érkeztek, akik mindezekben terheik növekedését látták. Graszel osztja Schwab ez irányú nézeteit, miszerint a tanítók azért riadnak meg, mert természettudományos ismeretek hiányában nem tudják ellátni az iskolakerti oktatást. Ugyanakkor nehezíti, hogy nem kárpótolta őket a várható termékből befolyó jelentős bevétel reménye sem, mely jelentősen javíthatna anyagi helyzetükön.

A lap arról tanúskodik, hogy a 19. század végén, húsz évvel a népoktatási törvény hatályba lépése után, Arad megyében az iskolakertért időt, egzisztenciát, anyagiakat nem kímélve küzdött néhány cselekvésvágytól fűtött pedagógus, de a társadalmi, szakmai és hatósági érdektelenség (és törvénytelenység) miatt az iskolakerti oktatás eszme maradt csupán.

Jegyzet

(1) Graszel 1865-ben nyert tanítói képesítésével néptanítóként működött, több lapban jelentek meg cikkei, mint például *Az Iskolakert*, és az *Általános Tanügyi Közlöny*. Önálló munkája: *Beitrag zur Hebung der bauerlichen Landwirthschaft* (Arad, 1888). Szerkesztői tevékenységének fókuszába 1887 februárjától a *Der Ungarische Landwirth* című, kéthetente megjelenő lapot helyezi, melynek célja a németajkú paraszti lakosság képzése.

(2) Horváth József tót, német és magyar tannyelvű népiskolai tanító, 1872–1889-ig Aradon működik, nevelésügyi, mezőgazdasági cikkeket publikál számos folyóiratban, több könyv szerzője, például: *Tanulmányok a nőemancipatio köréből* (Arad, 1881), *A népiskola mint közjólét előmozdítója* (Arad, 1886), számos mű fordítója.

(3) *A Magyar Nevelésügyi Folyóiratok Bibliográfiájában* tévesen 1887-1892-ig szerepel, valójában 1889-ben megszűnt a folyóirat.

(4) A korszak kertművészetének irodalmát Alföldy Gábor (1997, 1999) több bibliográfiában is feldolgozta.

(5) Karner Mátyás későbbi faiskola-felügyelő *A magastörzsű fák nevelése* címmel jelentetett meg cikket *Az Iskolakertben*. (1889, 7. sz. 101–103. o.).

(6) Ezekből az adatokból megtudhatjuk, hogy Ausztriában 1887-ben az iskolák 69 százaléka rendelkezik kerttel, Csehországban 1887-ben 3557, Morvaországban 735, Galiciában 1935 iskolakert működik.

(7) Pókász 1880-ban kerül a tanítóképzőbe, természetrajzot, vegytant, gazdaságtant, házi ipart, később embertant és egészségtant tanít. E lapban *A selyemtermesztés fontossága, Az iskolakert a természetrajzi oktatás szolgálatában, Az aradi állami tanítóképző intézet kertje mögött tervezett és részben már betelepített szőlőterület céljának és berendezésének ismertetése* címmel jelennek meg cikkei. Önálló műve: *Az okszerű eperfatermelés és selyemhernyótenyésztés. Tanítónövendékek számára* (Arad, 1886).

(8) Decsy Géza 1876-tól tanított Aradon, számtant, német nyelvtant, természet- és vegytant. Betegsége miatt 1901-ben nyugdíjazták. *Az Iskolakertben Az iskolaketről lélektani szempontból, illetve Revidéáltságok-e a népiskolai törvény?* címmel jelentek meg cikkei.

(9) A tanítóképző évkönyvében Jánosi János kertész beszámolója nagyon hasonlít mindazokhoz, melyek a *Néptanítók Lapjában* vagy *Az Iskolakertben* megje-

lentek. A kert az iskolától távol van, megközelítése és a gyakorlati óra az elméleti képzéstől vesz el időt, melyet az oktatók nehezményeznek. A kertet napszámok gondozzák, ami jelentős kiadás az intézmény számára. A könyvtár kertészeti szakkönyvekkel csak felajánlásokból gyarapszik, a *Népkertésze* című szaklap néhány év után már nem található meg a katalógusban, *Az Iskolakert*et nem fizették elő.

(10) 1887. szeptember 9., Trefort VKM miniszter körrendelete (a phylloxéramentes szőlőtelepek tárgyában) a tanítóképezdek igazgatóihoz és a tanfelügyelőkhez.

(11) Ennek hatására a tanítóképző a várostól 2400 négyszögölnyi területet kapott bérletbe. Továbbá szakértői bizottságot állítottak fel a szőlőtelep berendezésére, kezelésére és költségvetésére vonatkozóan, melynek tagjai között megtalálhatjuk a tanítóképző tanárait.

Irodalom

Alföldy Gábor (1997): *Kertművészet a régi magyar kertészeti folyóiratokban. Repertórium.* (Összeállította Alföldy Gábor, Zolnai Dóra, szerk. és az előszót írta Galavics Géza). MTA Művtört. Kut. Int., Budapest.

Alföldy Gábor (1999): Az 1790–1919 közötti magyarországi kertművészet válogatott bibliográfiája. In: Géczi János és Stirling János (szerk.): *Régi magyar kertek. Vár Ucca Tizenhét, 7. 3. sz.* 383–397.

Az Aradi Magyar Királyi Állami Tanítóképezde Értesítője. 1873/74–1902/1903. Arad.

Bányai József (1887): Merítsünk egyet-smást az életből, avagy a néptanító mint philantróp és minta-gazda. *Az Iskolakert, 1. 4. sz.* 74–76.

Baranyai Mária és Keleti Adolf (1937): *A Magyar Nevelésügyi Folyóiratok Bibliográfiája 1841–1936.* Budapest Székesfőváros Házinyomdája, Budapest.

Erdélyi Károly (1888): Az iskolakert. Elhangzott a Háromszéki Tanítóegyesület 1888. márc. 28-án S-Szentgyörgyön tartott választmányi ülésén. *Az Iskolakert, 2. 1–2. sz.* 1–4.

Graszal János (1887): Az iskolakert berendezése és célja. *Az Iskolakert, 1. 2. sz.* 18–22.

Graszal János (1889a): Beköszöntő. *Az Iskolakert, 3. 1. sz.* 1–3.

Graszal János (1889b): Dr. Erasmus Schwab nézetei az iskolakert eredményeiről. *Az Iskolakert, 3. 1. sz.* 3–6.

Graszal János (1889c): Létesítsünk iskolakerteket! *Az Iskolakert, 3. 11. sz.* 160–165.

Graszal János (1889d): Befejezésül. *Az Iskolakert, 3. 12. sz.* 177–179.

Horváth József (1887a): Tanügyi mozzanatok Aradmegyében. *Az Iskolakert, 1. 1. sz.* 4–6.

Horváth József (1887b): Én sem! *Az Iskolakert, 1. 4. sz.* 65–84.

Horváth József és Graszal János (1887): A lap céljai. *Az Iskolakert, 1. 3. sz.* 62.

Kovács Kázmér (1887): Mi módon szereltessek fel az iskolakert? *Az Iskolakert, 1. 6. sz.* 106–107.

Langauer, Franz (1889): Iskolakert és gazdasági továbbképző iskola. *Az Iskolakert, 3. 8. sz.* 117–121.

Melha-Szaak Lujza (1887): Kézügyességi oktatás. *Az Iskolakert, 1. 4. sz.* 68–72.

Pókász Imre (1889): Az iskolakert a természetrajzi oktatás szolgálatában. *Az Iskolakert, 3. 5. sz.* 70–71.

Pozsgay Lajos (1889): A tanuló ifjúság egészségéről és testi fejlődéséről. *Az Iskolakert, 3. 6. sz.* 90–92.

R-i (1887): Az iskolakert kísérleteket meg kell honosítani a kis gazdák kedvéért. *Az Iskolakert, 1. 3. sz.* 50–54.

Szász Zoltán (1978, szerk.): *Erdély története 1830-tól napjainkig.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szinnyei József (1891–1914): *Magyar írók élete és munkái.* I–XIV. Hornyánszky, Budapest.

Ackermanné Kelő Kamilla
Károli Gáspár Református Egyetem,
Tanítóképző Főiskolai Kar

Hogyan válasszunk elektronikus szótárt a nyelvtanuláshoz?

Korunk nyelvoktatása egyre szorosabban egybefonódik a modern technológia vívmányival (Würffel, 2010). Az elmúlt évek, évtizedek folyamán folyamatosan jelentek meg a modern oktatási eszközök felhasználási lehetőségeivel, értékelési és elemzési szempontjaival foglalkozó munkák, de a technológiai fejlődés mindig új és újabb lehetőségekkel és kihívásokkal szembesíti a nyelvtanulót és a nyelvtanárt egyaránt. (1) Az alábbi cikk az egyik legalapvetőbb és folyamatosan növekvő jelentőséggel bíró modern nyelvtanulási segédeszköz, az elektronikus szótár témakörével foglalkozik.

Célja, hogy az olvasó alaposabban megismerje az elektronikus szótárak és a korábban megszokott, nyomtatott változatuk szerkezetének különbségeit, valamint az ebből adódó, a nyelvtanulás, nyelvtanítás szempontjából fontos elemzési, értékelési szempontokat. A részletesen tárgyalt elemzési kritériumokat a cikk végén táblázatos elemzőlista formájában is megtalálhatjuk, mely arra hivatott, hogy a nyelvtanulási folyamat résztvevőinek a gyakorlatban is megkönnyítse a szótárválasztást.

Mit nevezünk elektronikus szótárnak?

Amennyiben a szótárak általános ismérveit, tartalmait vesszük alapul, az adathordozótól függetlenül alkalmazható a következő meghatározás: „A szótár olyan egy- két- vagy többnyelvű strukturált adatbázis, amely – hordozótól függetlenül – szavak, kifejezések, fogalmak jelentését, magyarázatát, eredetét, egyszóval jellemzőit, és ezeknek adott szempont szerint, kulcsszavakkal történő osztályozását tartalmazza, egy meghatározott korpusz vizsgálatára alapján.” (Fóris, 2002a, 21. o.)

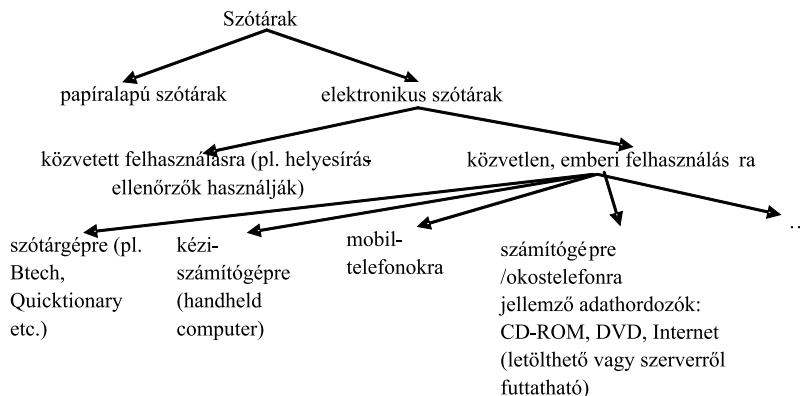
Az elektronikus szótárak egyes típusainak konkrét meghatározásánál azonban nehézséget okoz – ahogyan más, modern oktatási eszközöknél is tapasztalhatjuk –, hogy több, terminológiájában nem egységes meghatározási és tipologizálási formával találkozhatunk (Dringó-Horváth, 2003a, 2003b; Engelber és Lemnitzer, 2001; Prószéky, 1997; Prószéky és Kis, 1999; Schall, 2007; Wiegand, 1998). Ezek alapján az 1. ábra segít meghatározni a jelen cikkben bemutatni és értékelni kívánt szótártípust.

A táblázatban szereplő eszközök sora a technika fejlődésével természetesen folyamatosan bővíthető. Cikkemben a kerettel jelölt szótártípust szeretném részletesen tárgyalni, és a feltárt jellemzők alapján bemutatni, milyen értékelési szempontok alapján lehet és érdemes korunk nyelvtanárának illetve -tanulójának elektronikus környezetben való használatra szánt szótárt választani. Vizsgálódásaim legfőképpen a kétnyelvű szótárakra irányultak, a cikkben szereplő konkrét példák pedig angol-magyar, illetve német-magyar nyelvpárokat tartalmazó szótárakból származnak.

A nyomtatott és az elektronikus szótárak szerkezetének különbségei

A papíralapú szótárak szerkezete négy kapcsolódó, de egymástól jól elkülöníthető szerkezeti egységből áll:

a) megastruktúra/kapcsolódó szövegrészek (tájékoztató a használathoz, nyelvtani táblázatok, rövidítésjegyzék, rendhagyó igék jegyzéke, fonetikai hangjelek táblázata stb.),



1. ábra. Elektronikus szótárak besorolása a publikációs forma alapján

b) makrostruktúra (a szótár címszavai [lemmái] alfabetikus, tematikus stb. elrendezésben),

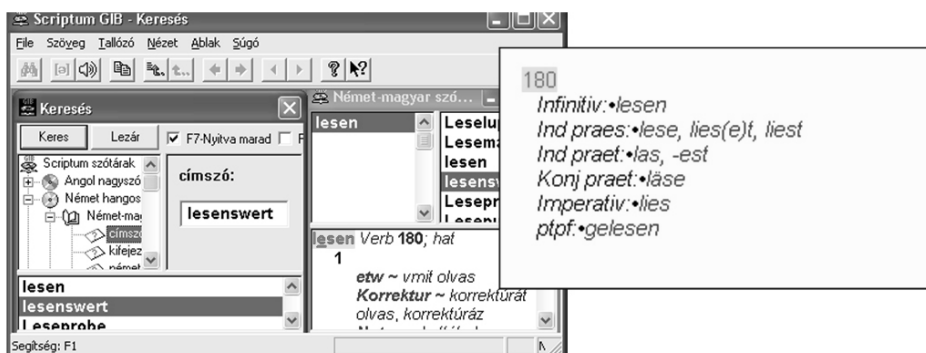
c) mikrostruktúra (szócikkek, a címszóhoz tartozó legfontosabb információkkal) és

d) mediostruktúra (utaló szócikk, mely valamely más, önálló szócikkre, illetve egyéb kapcsolódó szövegrészre utal).

Az elektronikus környezet hatására ezek a szerkezeti elemek szükségszerűen megváltoznak (Dringó-Horváth, 2003; Engelberg és Lemnitzer, 2001; Fóris, 2002a, 2002b; Gonda, 2009; Prószéky, 2004). A lineáris szerkezetű, nyomtatott megjelenés helyett felhasználói felülettel találkozunk, ahol a megszokott strukturális elemek helye, elérhetősége és megjelenési formája is megváltozik. Lapozgatás és ábécémutató regiszter helyett a keresés során lehulló menüvel, keresőmezővel, a programkezeléshez használható ikonokkal/gombokkal találja szemben magát a felhasználó. Jellemző a multimedialitás megjelenése, mely lehetővé teszi, hogy a megszokott szöveg és esetleg kép mellett hangok, animációk, mozgóképek is segítsék a felhasználót. Az adatbázis-alapú tárolás és a hipermedialitás lehetősége (hiperhivatkozások/linkek használata) pedig az egyes szótár-részek szorosabb összekapcsolását, illetve egymástól függetlenül előforduló információk összerendezését, vagy akár több szótár egy felületen belüli kezelését eredményezheti. Mindezek a változások azonban csak akkor észlelhetők, ha az elektronikus szótár valóban kihasználja az új típusú környezet nyújtotta lehetőségeket, különben, ahogyan azt Prószéky (2004, 81. o.) is írja, csak egy hagyományos szótár elektronikus formájú megjelentetéséről beszélhetünk.

A megastruktúra megváltozása

A lineáris struktúra feloldása a kapcsolódó szövegrészek elérhetőségére, megjelenési formáira is kihatással van. Jó példa az elektronikus környezet nyújtotta lehetőségek kihasználására, ha ezeket a szövegrészeket a felhasználó igényének megfelelően érheti el, jelenítheti meg. Így akár néhány, hagyományos értelemben vett kapcsolódó szövegrész – mint például rövidítésjegyzék vagy fonetikai írásjelek jegyzéke, esetleg nyelvtani táblázatok – feleslegessé is válhat, ha azok az adott szócikknél egérkattintással, egér fölé helyezésével vagy egyéb módon (például hang használatával) megjeleníthetőek. Erre találunk jó példát a Scriptum kiadó GIB szótára esetében, ahol a kiejtés mind hangfájl (a hangszóró ikonra kattintva), mind pedig fonetikai átírás formájában elérhetővé válik, valamint a rendhagyó igék melletti számra kattintva megjeleníthető az igéhez tartozó további nyelvtani információ (2. ábra).



2. ábra. Kapcsolódó szótárrészek megjelenítése a GIB Német-Magyar szótárban

Sajnos azonban gyakori az a jelenség, hogy egy szótár elektronikus változatában a kapcsolódó szövegrészek ott sem kapnak helyet, ahol továbbra is nagy szükség volna rájuk. Így például több esetben megtalálhatjuk a fonetikai írásjelek használatát anélkül, hogy az írásjelek jegyzéke bármilyen úton-módon elérhetővé válna számunkra. Extrém esetben még egyazon szótárkezelő programon belül is találkozhatunk – több szótár együttes kezelése során – különböző fonetikai átírással, írásjelek jegyzéke nélkül. És bár az új mediális forma jóval nagyobb tárolási kapacitást tesz lehetővé, mint a nyomtatott megjelenítés, csak elvétve találunk elektronikus szótárakban olyan fontos kapcsolódó szövegrészeket, mint például tájékoztató a szótár használatához (tartalmi kérdésekre és nem csak technikai jellemzőkre gondolva), nyelvtani táblázatok, rendhagyó igék jegyzéke, rövidítésjegyzék, levélírási formák/segédletek, szótárhasználati, illetve szótanulási gyakorlatok stb.

Vigyáznunk kell továbbá arra is, hogy egyes kapcsolódó szövegrészek (például a hagyományos értelemben vett előszó) a megfelelő termék kiválasztását hivatottak elősegíteni, így ezeket fontos a vásárlás előtt is (például a borítón vagy a honlapon) hozzáférhetővé tenni. Jó példával jár elől ezen a területen a Morphologic cég, melynek szótáraitól részletes információt találunk a honlapon, és a szótárak egy részlete (például az A betűhöz tartozó szócikkek) ingyenesen letölthetők, és ténylegesen kipróbálhatóvá válnak a megvásárlás előtt.

A makrostruktúra megváltozása

A makrostruktúra megváltozásával kapcsolatban leginkább a flexibilitás lehetőségéről kell említést tenni, mely egyaránt vonatkozik a megjelenítés, illetve a tartalom flexibilitására, és ezzel kapcsolatban át kell tekinteni a keresési lehetőségek megváltozását is.

A makrostruktúra megjelenítésének flexibilitása azt eredményezi, hogy a szótár szolista nem csak egyfajta rendezési elv alapján érhető el, kereshető, hanem megfelelő adatbázis-kezelő program, valamint felhasználói felület esetén egyéni felhasználói igény szerint változtatható.

A PicDic szótárak esetében például beállítástól függően a címszavakat tematikusan is (itt szavak és képek alapján is kereshetők) (3. ábra) és alfabetikusán is rendezhetem (4. ábra).

Hasonló a helyzet a szótárkezelő-rendszereknél ('multiple dictionary search engines' vagy 'one-Look dictionaries'), melyek egyszerre több (interneten akár több száz) különböző rendezési elvű szótárat is egyidejűleg képesek kezelni. Így válik lehetővé, hogy egyazon keresési művelet eredményeként esetleg az ábécé szerinti, a tematikus stb. környezet is egy kattintásra láthatóvá válik.

Durchsuchen

Typ: ☐ Wort->Themen ☒ Wort->Stammformen ☐ Thema->Stammformen

Sprache: ☒ Deutsch ☐ Ungarisch

Stellen Sie zuerst den Typ und die Sprache ein. **Schließen**

Geben Sie ein Wort ein, oder markieren Sie eines in der Liste. Wählen Sie dann Auflisten!

Auflisten!

Arbeit und Beruf 6/1

Alles für die Frau 3/1
Alles für die Frau 3/2
Alles für die Frau 3/3
An der Küste 2/1
An der Küste 2/2
Arbeit und Beruf 6/1

Markieren Sie ein Thema, und wählen Sie dann Gehe zu! **Gehe zu!**

das Handwerk, ~(e)s, ~e
szakmunka
.....
der Maler, ~s, ~n
festl (és mázoló), szobafestő
.....
der Gasinstallateur (-tör) ~e/s, ~en: der Heizung

3. ábra. A címszavak tematikus rendezése a PICDIC szótárakban

Durchsuchen

Typ: ☐ Wort->Themen ☒ Wort->Stammformen ☐ Thema->Stammformen

Sprache: ☒ Deutsch ☐ Ungarisch

Stellen Sie zuerst den Typ und die Sprache ein. **Schließen**

Geben Sie ein Wort ein, oder markieren Sie eines in der Liste. Wählen Sie dann Auflisten!

Auflisten!

aal
ab
abbiegen
abbiegespur
abbländicht
abdomen

Markieren Sie ein Thema, und wählen Sie dann Gehe zu! **Gehe zu!**

4. ábra. A címszavak alfabetikus rendezése a PICDIC szótárakban

A makrostruktúra az elektronikus környezetben úgy is megváltoztatható, hogy egyes esetekben lehetőség nyílik saját szócikk, vagy akár teljes szótárak/szószedetek felvételére, ezek megváltoztatására vagy törlésére. Erre találunk példát a MoBiDic szótáraknál, ahol saját szócikkkel bővíthetjük szótárunkat, melyeket a felvétel után a program a meglévőkhöz hasonlóan kezel: kereshetünk a címszavakra, illetve a szócikkben megadott egyéb információkra is. Ugyancsak ehhez a ponthoz kapcsolódik a Morphologic cég több termékénél megtalálható „ismeretlen szavak gyűjtése” funkció, mellyel a szótárakban hiába keresett elemeket automatikusan vagy egyetlen gombnyomásra elküldhetjük a kiadónak, remélve, hogy a következő frissítés, aktualizálás anyaga tartalmazza majd az általunk hiányolt szócikkeket is. A bemutatott lehetőségek által a papíralapú szótárak statikus szólistája egy flexibilis, saját igény szerint formálható szólistára cserélődik.

A felhasználó számára tehát gyakran láthatatlan, illetve könnyebben megváltoztatható makrostruktúra megjelenésénél a szótárhasználat hatékonysága nagymértékben függ a felkínált keresési lehetőségektől. A lehetőségek száma a számítástechnika rohamos fejlődéséből adódóan folyamatosan változik, az eddigi munkák alapján (Dringó-Horváth, 2003a; Engelberg és Lemnitzer, 2001; Slegers, Gödert, Oßwald és Rösch, 2000; Hall, 2000; Klosa, Lemnitzer és Neumann, 2008) szeretném a leggyakrabban előforduló lehetőségeket a következőkben röviden bemutatni:

Lapozó-keresés (Browsing)

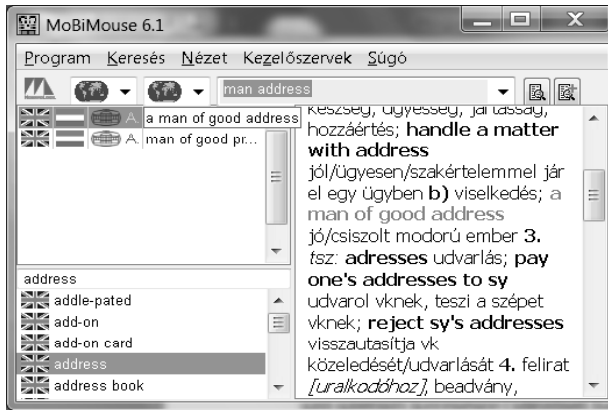
Ez a keresési mód hasonlít leginkább a nyomtatott szótárakban való kereséshez: a felhasználó a címszavak közül, legördülő menüsávot használva választja ki a szükséges elemet (gyakran használatos a keresőszó megadása után, a keresés további szűkítésénél).

Keresés keresőszóval

A keresett elemet a keresőfelületbe írjuk és pillanatok alatt a szótár megfelelő bejegyzéséhez ugorhatunk. Ezt a keresési alaptípust egészíthetjük ki az alábbi, további lehetőségek:

Keresés logikai operátorokkal

A számítástechnikában gyakran használatos logikai operátorok lehetőséget adnak például valamely elemek együttes keresésére (AND / + jel), elemek elkerülésére (NOT / - jel), vagy éppen a szó szerinti keresésre (idézőjel használata), így könnyítve meg többszavas kifejezések (kollokációk, szólások, példamondatok stb.) kikeresését a szótárban. A Mobidic szótár kezelőfelületénél például már beépítették a leggyakrabban használatos logikai operátort (AND /+ jel), így a megfelelő ikonra kattintva azonnal elindíthatjuk a begépett elemek együttes keresését (5. ábra).



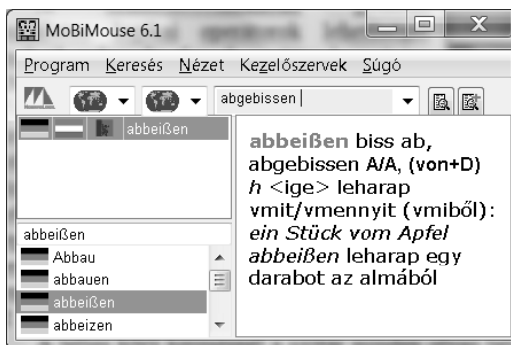
5. ábra. Begépett elemek együttes keresése a MoBiMouse szótárakban (+jeles ikon használata)

Teljes körű keresés

A teljes körű keresésnél a szótár minden olyan találatot kilistáz, ahol a keresőmezőbe beírt elem előfordul. Így a keresett elemet mind külön címszóként, mind pedig egyéb előfordulási helyein is (más címszó alatti példamondatokban, definíciókban stb.) megtaláljuk.

Ragozott alakok keresése

Ennél a meglehetősen újszerű keresési módnál a szótárprogram képes a ragozott formákat visszavezetni az alapszóra, így akár azonnal megjelentetve a kívánt szótárhelyet, vagy szükség esetén (például utalás-képpen a rendhagyó igék ragozására) utaló szócikk beiktatásával, mellyel sok nehézségtől kíméli meg a gyakorlatlan nyelvtanulót/szótárhasználót (6. ábra).



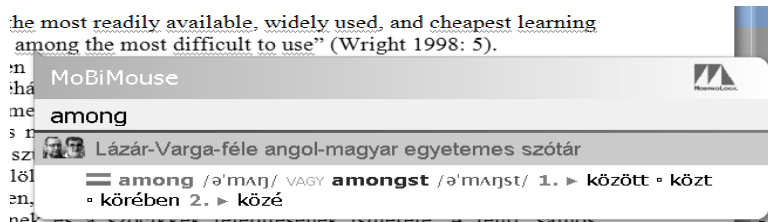
6. ábra. Ragozott alak megadásakor az alapszó kikeresése a MoBiMouse szótárakban

Egyéb média használata

Főként képes szótárakra jellemző mód a kép kiválasztásával elindított, ennél kevésbé használatos a hangzó szöveg alapján (mikrofon vagy fonetika átírás segítségével) indított keresés.

Pop-up szótár, szótár Pop-up funkcióval

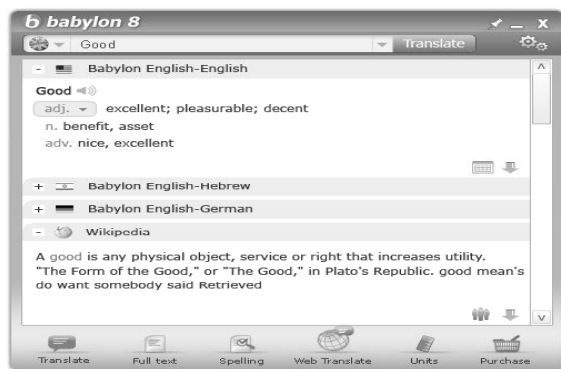
Egyes szótárakat speciálisan úgy szerkesztettek meg, hogy más programokból (például MSWord, Adobe Acrobat Reader stb.) közvetlenül elérhetővé váljon a szótár tartalma, vagy a szótár átállítható legyen és képes legyen ilyen módon is működni. Ekkor a megfelelő szótári tartalom kis ablakocská, szövegbuborék segítségével jeleníthető meg az egérrel/egérekattintással kijelölt hely közelében. Ez a funkció az idegen nyelvű szövegek olvasását és megértését oly módon leegyszerűsíti és felgyorsítja, ami számunkra eddig elképzelhetetlen volt (7. ábra).



7. ábra. Pop-up / buborékos megjelenítés a MoBiMouse szótáraknál

Keresés a weben

Az internet elterjedése a modern lexikográfia számára is új távlatokat nyit. Erre nyújt példát az internetes keresés megjelenése, ahol a szótár a hiányzó információ esetén felajánlja a keresés folytatását a webes keresőfelületeken, illetve egyéb, webes szótárakban, szöszedetekben. A Pop-up funkcióval is rendelkező Babylon szótár például az eredménytelen keresés után felajánlja a Google kereső használatát (az ikonra kattintva a keresőoldalon már a beírt elemhez kapcsolódó keresés eredményeit olvashatjuk), vagy egyéb, weben elérhető szótárak, szöszedetek átvizsgálását. Amennyiben a szótár más szótárak elemei között megfelelő találatra bukkan, a keresőablakban prezentálja a talált szótárrészeket, és a felhasználó adott ikonra kattintva azonnal felveheti ezeket a szölistába (8. ábra).



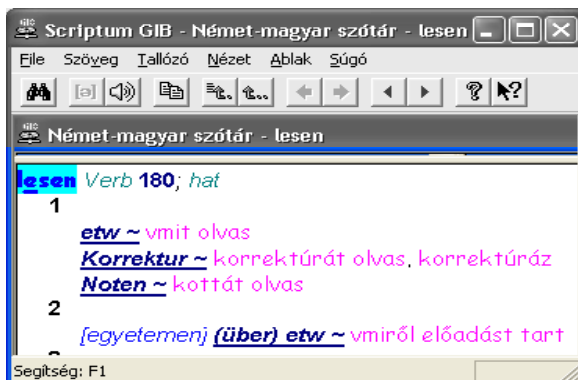
8. ábra. Több szótár együttes keresése és webes keresés a Babylon szótárban

A mikrostruktúra megváltozása

A mikrostruktúra megváltozása egyrészt a megjelentetési mód megváltozásában mutatkozik: a szokásos tipográfiai (írásmód, betűméret stb.) és nem tipográfiai (zárójel,

vessző stb.) eszközök mellett az új környezet egyéb lehetőségeket is felkínál a szócikk tagolásánál, melyeket a felhasználó gyakran saját igényeihez is igazíthat, elősegítve ezzel egyéni tanulási folyamatait.

Bár az általam vizsgált szótár csoportszótáraknál legtöbb esetben a papíralapú szótárakhoz hasonló megjelenésformával találkozunk, néhány esetben a szokásos eszközökön túl további, jó megoldásokkal is találkozhatunk: színek (GIB, MoBiMouse, MoBiDic) vagy akár hangok (PicDic) használata a szócikkek strukturálására, melyek néhol egyéni, felhasználótól függő beállításokat is engedélyeznek. A PicDic szótáraknál például lehetővé válik a szócikk egyes részeinek (címszó, jelentés, német, illetve magyar kollokációk) együttes, illetve külön-külön történő felolvastatása. A GIB szótárak pedig lehetővé teszik, hogy a funkcionálisan elkülönülő szócikk-részek különböző, a felhasználó által kiválasztott beállításokkal különüljenek el egymástól (színek, betűméret, írásmód) (9. ábra).



9. ábra. Egyéni megjelenítési beállítások a GIB szótárnál

A megjelenítés megváltozásánál gyakori, hogy a megjelenített információ mennyiségét változtatjuk meg, a felhasználó igényének megfelelően. Így például a SZTAKI szótárak mikrostrukturájánál a címszavakhoz tartozó információk bővíthetők: a kiejtés fonetikus átírása megjelenhet a szócikkben, de beállítható, hogy csak egérgattintással, vagy az egér szó fölé helyezésével váljon láthatóvá, illetve kérhető a jelentés megadása jelnyelvi jelek használatával is, ekkor videón láthatjuk a jelentés elmutogatását.

A másik jellemző változás, hogy a merevlemezre telepíthető, illetve internetes szótárak esetében a szócikkek frissíthetők, új információkkal egészíthetők ki. A kiadók által felkínált esetleges szócikk-javítások és letölthető kiegészítések mellett akár egyéni szempontok, tanulási igények is szerepet kaphatnak a bővítésnél. Erre találunk példát a PICDIC képes szótárban, ahol a szócikkek információit saját jegyzetekkel, például a nyelvtanulás során megismert példákkal egészíthetjük ki (10. ábra).



10. ábra. Saját jegyzet beszúrása a PICDIC szótárnál

A mediostruktúra megváltozása

A mediostruktúra megváltozásánál fontos szempont az utaló szócikkek kiváltása hiperhivatkozások, linkek segítségével, amennyiben ez tartalmilag megengedhető, hiszen a médium adottságai lehetővé teszik egyazon információ több szótárrészhez kapcsolódó megjelenítését is. Az elektronikus szótáraknak itt tehát lehetőségük van hiperhivatkozások beépítésére vagy az utalásban szereplő szótárrész azonnali megjelenítésére is.

Az általam vizsgált kétnyelvű szótárak esetében azonban csak elvétve találunk példát a megfelelő hipermedialitás kiépítésére, továbbra is jellemző a hivatkozások linkek nélküli, papíralapú szótárakra jellemző megadása. Vannak azonban olyan esetek, ahol az utalásnak továbbra is fontos szerepe lehet (például a helyesírás megváltozására kívánja felhívni a figyelmet), ekkor tehát hiba lenne a hivatkozott rész azonnali megjelenítése. Azonban itt is indokolt lenne a hiperhivatkozás alkalmazása, mellyel a kívánt szócikk egérgattintással elérhetővé válna. Ezt sajnos például a 11. ábrán bemutatott (MoBiDic4), indokolt hivatkozás feltüntetésénél sem találjuk. Nem indokolt továbbá az elektronikus környezetben az indoklásnál megjelenő rövidítés, a „csak r. h.” megjegyzés feloldásához semmilyen segítséget nem kapunk.



11. ábra. Indokolt hiperhivatkozás a MoBiDic szótárban, sajnálatos módon hiperlink nélkül

Értékelési szempontok az elektronikus szótárak minősítésénél

Az elektronikus és a papíralapú szótárak fent leírt szerkezeti különbségéből adódóan az értékelésnél és a megfelelő szótár kiválasztásánál nem használhatóak csupán a korábban érvényben lévő, nyomtatott szótárakra írt értékelési szempontrendszerek. Az új, elektronikus szótárakra készült értékelési szempontrendszerek összevetésénél (Crystal, 1993; Dringó-Horváth, 2003a, 2003b; Engelberg és Lemnitzer, 2001; Slegers és mtsai, 2000; Hall, 2000; Klosa, 2001; Zöfgen, 1994) azt tapasztaljuk, hogy a megjelenő értékelési szempontok három csoportba sorolhatók:

- a nyomtatott szótáraknál is használatos értékelési szempontok (például a szócikkek száma és aktualitása, kapcsolódó adatok mennyisége stb.),
- szempontok, melyeket az elektronikus környezet hatására egészen más szemszögből kell vizsgálnunk (például az új mediális környezetben adekvát hivatkozási és szócikk-strukturálási lehetőségek, ár/licenc-lehetőségek),
- teljesen új, csak ebben a környezetben megjelenő szempontok (keresési lehetőségek, az adatok megjelenítésének és flexibilitásának lehetőségei stb.).

Egy taneszköz vizsgálatánál azonban médiadidaktikai szempontból fontos elemeznünk, mennyire használható hatékonyan a tanulási folyamat során. Így tehát a modern,

elektronikus szótárak elemzésénél és értékelésénél különösen fontos szempont, hogy vajon hatékonyabb, és ha igen mennyiben hatékonyabb használatuk a nyelvoktatás során, mint a nyomtatott szótáraké. Ezért az általam kidolgozott szempontrendszer a korábban is használatos, főként tartalmi szempontok mellett az újonnan megjelenő szempontokat aszerint osztja két csoportba, mennyire jelentenek tartalmi, illetve tanuláspszichológiai előnyt a felhasználó szempontjából.

Új szempontok, tartalmi és tanuláspszichológiai előnyök nélkül

Elérhető információ, kiegészítő anyag a vásárlás előtt

Fontos értékelési szempont a termék megvásárlásához szükséges információk elérése: hol és milyen formában tudunk tájékozódni a szótárral kapcsolatos legfontosabb, vásárlási döntésünket is befolyásoló információkról. Mint minden egyéb termékénél, ezen a területen is fontos a megbízható, leinformálható kiadó (például weboldal komolysága, kapcsolatfelvétel lehetőségei) és tartalom (például ismert papírszótár alapján készült termékek).

Elengedhetetlen továbbá, hogy az eddigi gyakorlatot követve itt is előre tájékozódhasunk a felhasználói célcsoportról, valamint a szótár fontosabb tulajdonságairól. A korábban megszokott „belelapozgatás” lehetőségének hiányában fontos lenne a részletes ismertető elérhetősége, képekkel, honlapon akár animációkkal/videókkal illusztrálva, melynek leginkább fejlett változata az, amikor a felhasználó – korlátozott mértékben – hozzáfér a szoftverhez a vásárlás előtt (próbaanyag letöltése).

Ahhoz, hogy a szótárat valóban használni tudjuk, egyéb számítógépes termékekhez hasonlóan itt is tájékoztatni kell a vásárlókat a termékhez szükséges minimális hardver- és szoftver-igényekről.

Üzembe helyezés és programkezelés

A szótár használhatóságát és hasznosságát nagymértékben befolyásolják bizonyos technikai tényezők. Ezek közül elsősorban a szótártelepítés és eltávolítás folyamatát szokás megvizsgálni, illetve azt, hogy a szótár telepíthető-e az adott gép merevlemezére, mely után már az adott adathordozó (például CD-ROM, internet) használata nélkül is futtatható a program, jelentősen megkönnyítve ezáltal a szótár rendszeres használatát. Fontos továbbá a felhasználóbarát programkezelés, mely többek között a kezelőfelület nyelvválasztásának lehetőségével, illetve áttekinthető, jó programkezelő felülettel (jól értelmezhető ikonok/gombok) érhető el.

Súgó és használati utasítás

Az elektronikus szótárak– egyéb programokhoz hasonlóan – többnyire tartalmaznak súgó-funkciót, mely a program használatához hivatott segítséget nyújtani. Gyakori azonban, hogy ez a funkció csupán a technikai segítségnyújtásban merül ki, és nem látja el a nyomtatott szótáraknál megszokott szótárhasználati útmutató szerepét, jóllehet a tárolási kapacitás és a médium adottságai azt is lehetővé tennék, hogy a korábbi, főként szöveges útmutatók képekkel, animációkkal, a használatot megkönnyítő és begyakoroltató konkrét feladatokkal egészüljenek ki.

Licence-lehetőségek és ár

Különösen a taneszközök tekintetében érezhetjük az egyre növekvő igényt a többfelhasználós licenc-lehetőségre, mellyel a termékek iskolai, oktatási célokra való

alkalmazása válik egyszerűbbé. A többféle, legális licenclehetőség felkínálása azonban a termék árában is visszatükröződik. Az árak egy felhasználó esetében a párszáz (nagy bevásárlóközpontok, áruházláncok polcain megtalálható, kevésbé ismert kiadók termékei) és a néhány ezer forint között mozognak, egyes termékeknek akár a húsz-huszonöt-ezer forintot is elérik. A több felhasználói licenc tekintetében azonban nem ritka a több tíz- vagy akár a százezres nagyságrend sem, a korlátlan felhasználást lehetővé tevő licenc-szerződések pedig az öt-hatszázezer forintos értéket is elérik. (2)

Hagyományos szempontok: a szótár tartalmának vizsgálata

Címszavak, kifejezések vizsgálata

A címszavak, kifejezések száma elektronikus szótárak esetében csak nehezen vagy egyáltalán nem vizsgálható, ebben az esetben tehát teljesen a szerző/kiadó által megadott adatokra vagyunk utalva. Amennyiben a szavak, kifejezések mennyisége – így ezek aktualitása és felhasználói szempontból nézett adekvátsága is – megváltoztatható a szótárnál, akkor ez a szempont valamennyit veszíthet jelentőségéből. Ha azonban megmondjuk, milyen komplexitásbeli, illetve egyéb különbségeket mutathat fel a lexikográfusok által készített szócikkek összehasonlítása az egyszerű felhasználó készítette kiegészítésekkel, akkor a kiindulási helyzet vizsgálata – különösen a nyelvtanuló szótárhasználó szempontjából – mégis jelentős fontossággal bír.

Mind a nyelvtanuló, mind pedig a nyelvtanár szempontjából igen fontos továbbá a kiindulási állapot aktualitása, valamint hogy az mennyire felel meg egy adott célcsoportra (korosztály, nyelvtanulói célok stb.) nézve. Ilyen irányú tesztelést könnyen végezhetünk a modern nyelvhasználatban előforduló szavakkal (például fontosabb számítógépes szakkifejezések, mint e-mail, weboldal, letöltés stb.), illetve egy adott nyelvi szintnél használható tankönyvszöveg szavainak kikeresésével.

Az egyes szócikkekben megadott információk

Ahogy a nyomtatott szótáraknál, úgy az elektronikus változatoknál is fontos szempont az egyes szócikkekhez tartozó információ mennyisége és minősége, de a flexibilis, felhasználó által bővíthető mikrostruktúra esetén itt is lehetőség van bizonyos korrekcióra. A konkrét elemzéshez a leggyakrabban előforduló információk listáját a fejezet végén található táblázatos elemzési segédanyagban gyűjtöttem össze.

A szócikkek ábrázolása

A jelentsstruktúra vizsgálatánál fontos az átlátható, jól strukturált megjelenítés, illetve a médium-adekvátság vizsgálata (például színek, hangok használata). Szem előtt kell tartani, hogy a gyors áttekinthetőség szempontjából még mindig fontos lehet a tömör megjelenési mód, de az esetlegesen továbbra is szükségesnek vélt rövidítések is könnyen feloldhatóvá válhatnak a médium nyújtotta adottságok kihasználása által, például felugró ablakok segítségével.

További szótárrészek

A digitális környezetben a tárolási kapacitás lehetővé tenné, hogy a szótárhoz kapcsolódó további szótárrészek viszonylag széles körben reprezentálva legyenek, így segítve elő a sokrétűbb felhasználói igények, nyelvtanulói érdekek kielégítését.

A gyakran előforduló további szótárrészeket a fejezet végén található elemzési segédlet 4. pontja sorolja fel, melyből azonban azok az elemek, melyek ismeretére a vásárlás előtt szükségünk van, az 1. pontban olvashatóak. Az „amennyiben szükséges” megjegyzés ott jelenik meg, ahol korábban szó esett a kapcsolódó szövegrész médium-adekvát kiváltásáról például hiperhivatkozások, felugró ablakok segítségével.

Új szempontok, tartalmi és tanuláspszichológiai előnyökkel

Keresési funkciók

Mivel az elektronikus szótárak tekintetében a manuális hozzáférés korlátozottsága miatt a hatékony keresés nagymértékben a felkínált keresési módoktól függ – kiegészítve azok megfelelő felhasználásával –, ezek száma meghatározó szempont az értékelés során. A leggyakrabban előforduló keresési lehetőségek részletes leírását *A makrostruktúra megváltozása* fejezet tartalmazza.

Flexibilitás

Ennél a pontnál beszélhetünk a technikai és a tartalmi flexibilitásról is. A technikai flexibilitás lehetővé teszi, hogy a szótárkezelő program frissített, újabb operációs rendszerekhez alkalmazható verzióit letöltheti a felhasználó, de ennél a pontnál a szótár megjelenítési flexibilitását (színek, betűméret stb. módosítása és mentése) is vizsgálunk kell. A tartalmi oldal ilyen jellegű vizsgálatánál pedig megnézhetjük, hogy az adott szótárba fel tudunk-e venni akár a kiadótól beszerezhető, akár a felhasználó által létrehozott újabb szócikkeket, illetve bővíthető-e szótárprogramunk további szótárakkal.

Multimedialitás

Ennél a kritériumnál az információátadás sokszínűségét, a szöveg mellett esetlegesen megjelenő egyéb médiumokat (kép, mozgóképf, hang stb.), illetve ezek szükségességét, célszerűségét vizsgáljuk. Csak a megfelelő minőségű, mennyiségű, egymást megfelelő módon kiegészítő médiahasználat segíti, támogatja a tanulási folyamatot.

Hipermedialitás

Ez alatt az egyes szótárrészek megfelelő összekapcsolását értjük az elektronikus környezet adta új lehetőségekkel:

- a szótárszövegen belüli hiperhivatkozások (linkek) megfelelő alkalmazása, illetve
- hiperhivatkozások használata a szótárszöveg és a külső szótárrészek összekapcsolására (például nyelvtani táblázatok, rövidítésjegyzékek).

További funkciók

Mivel a digitális szótárak esetében a rendelkezésre álló tárolási kapacitásnak többnyire csupán töredékét hasznosítják, így gyakran találkozhatunk egyéb, nyelvtanulási szempontjából többé-kevésbé jól hasznosítható funkciók megjelenésével. A nyelvtanulói érdekeket szem előtt tartva elsősorban az alábbi funkciók megjelenését vizsgáljuk:

- szókincsfejlesztés (interaktív szókincsfejlesztő gyakorlatok, nyelvi játékok, megfelelő technikai háttér esetén akár a felhasználó által éppen kikeresett, tehát megtanulásra érdemes szavakkal),

- kiejtésgyakorlás (kiejtésgyakorlatok például hangzó szöveg alapján hangfelvétel és hangelemzés / összehasonlítás alkalmazásával),
- fordítás (beírt szöveg elektronikus [nyers-]fordítása).

Összefoglaló táblázat az elektronikus szótárak konkrét elemzéséhez

Az 1. táblázat a fent kifejtett 13 pontot igyekszik a konkrét szótárelemzéshez megfelelő formába önteni, hogy a nyelvtanuló, a nyelvtanár, valamint bármilyen szótárhasználó számára könnyebb legyen az eligazodás az elektronikus szótárak dzsungelében, és ki-kí megtalálhassa a saját szükségleteihez, igényeihez leginkább illeszkedő szótárt.

1. táblázat. Összefoglaló táblázat az elektronikus szótárak elemzéséhez

A szótár neve: _____		
Kiadó neve, webcíme: _____		
Új szempontok, tartalmi és tanuláspszichológiai előnyök nélkül		
Elérhető információ, kiegészítő anyag a vásárlás előtt		
Leinformálható kiadó (webcím) és tartalom (például ismert papírszótár alapján)	igen ☐	nem ☐
Információ a célcsoportról, a szótár fontosabb tulajdonságairól (kép, letöltés)	igen ☐	nem ☐
Szükséges minimális hardver-igény megadása	igen ☐	nem ☐
Üzembe helyezés és programkezelés		
Telepítés/eltávolítás nyelve választható, folyamata könnyű (például autorun)	igen ☐	nem ☐
Telepíthető a merevlemezre, ezután a CD-ROM nélkül is használható	igen ☐	nem ☐
Beállítható a programkezelés nyelve	igen ☐	nem ☐
Áttekinthető, jó programkezelő felület, jól értelmezhető ikonok/gombok	igen ☐	nem ☐
Súgó és használati utasítás		
Nem csak technikai, tartalmi kérdéseket is tárgyal (felépítés stb.)	igen ☐	nem ☐
Példák képekkel, esetleg gyakorló feladatokkal (szótárdidaktika)	igen ☐	nem ☐
Licenc-lehetőségek és ár		
Ár egy felhasználó esetén, illetve egyéb licenc-lehetőségek		
Hagyományos szempontok: a szótár tartalmának vizsgálata		
Címszavak, kifejezések vizsgálata		
Szavak és kifejezések száma nyelvenként		
Aktualitásteszt (például számítógépes kifejezésekkel elvégezhető)		
Adott célcsoportnál tesztelés egy aktuális tankönyv szövegével		
Az egyes szócikkekben megadott információk		
Kiejtés (fonetikai írásjelekkel vagy hanggal)	igen ☐	nem ☐
Hangsúly megadása (tipográfiai jelekkel vagy hanggal)	igen ☐	nem ☐
Elválasztás megadása (tipográfiai jelekkel vagy hanggal)	igen ☐	nem ☐
Szófaj, például fn=főnév stb. (médiumnak megfelelően például egér fölé helyezésével)	igen ☐	nem ☐
Főbb nyelvtani alakok megadása főnév, melléknév és ige esetében is	igen ☐	nem ☐
Jelentés	igen ☐	nem ☐
Alak és írásváltozatok (például: Foto, Photo)	igen ☐	nem ☐
Stílusminősítés	igen ☐	nem ☐
Tipikus szóösszetétel	igen ☐	nem ☐
Példamondatok, szóláshasonlatok, közmondások	igen ☐	nem ☐
Szinonimák / antonimák	igen ☐	nem ☐
Időbeni, illetve helyrajzi előfordulás	igen ☐	nem ☐
Fellelhető információk összesen:		
A szócikkek ábrázolása		
Átlátható, jól strukturált, médium-adekvát (például színek, hangok használata)	igen ☐	nem ☐
További szótárrészek		
Fonetikai írásjelek magyarázata (amennyiben szükséges)	igen ☐	nem ☐
Felhasznált rövidítések jelmagyarázata (amennyiben szükséges)	igen ☐	nem ☐
Nyelvtani magyarázatok, táblázatok, szójegyzék (amennyiben szükséges)	igen ☐	nem ☐
Gyakorlatok a szótár használatához	igen ☐	nem ☐
Segédletek például levelek megfogalmazására (megszólítás, példa-levelek stb.)	igen ☐	nem ☐

Új szempontok, tartalmi és tanuláspszichológiai előnyökkel		
Keresési funkciók		
Lapozó-keresés: például a szó kiválasztása a címszavak közül	igen ☐	nem ☐
Keresés keresőszóval	igen ☐	nem ☐
Keresés logikai operátorokkal: például idézőjelben egy egységként keresés stb.	igen ☐	nem ☐
Teljes körű keresés: például a szó megtalálása a példamondatokban stb. is	igen ☐	nem ☐
Ragozott alakok keresése: visszavezetés az alapszóra	igen ☐	nem ☐
Keresés egyéb médiumok használatával (hanganyag, kép)	igen ☐	nem ☐
Keresés a weben: például keresőgéppel vagy további szöszedetek között	igen ☐	nem ☐
Pop-up szótár, szótár Pop-up funkcióval	igen ☐	nem ☐
Keresési lehetőségek összesen:		
Flexibilitás		
Frissítések/kiegészítések beszerezhetők (például letölthetőek)	igen ☐	nem ☐
További programok (szótárak) kezelése lehetséges	igen ☐	nem ☐
A szótár megjelenítése megváltoztatható (színek, betűméret stb.)	igen ☐	nem ☐
Új szavak vagy kiegészítések felvétele lehetséges	igen ☐	nem ☐
Multimedialitás		
Szöveg	igen ☐	nem ☐
Kép/grafika	igen ☐	nem ☐
Mozgóképek	igen ☐	nem ☐
Hang	igen ☐	nem ☐
Hipermedialitás		
Hiperhivatkozások a szótáron belül	igen ☐	nem ☐
Hiperhivatkozások külső szótárrészekkel (nyelvtani táblázat stb.)	igen ☐	nem ☐
További funkciók		
szókincsfejlesztés (interaktív gyakorlatok például a keresett szavakkal)	igen ☐	nem ☐
kiejtésgyakorlás	igen ☐	nem ☐
fordítás	igen ☐	nem ☐
egyéb:	igen ☐	nem ☐

Szótárdidaktika – új kihívások előtt

„A szótárak a leggyorsabban elérhető, a legszélesebb körben használt és a legolcsóbb nyelvtanulási eszközeink közé tartoznak, de egyben a legnehezebben használhatók közé is” (Wright, 1998, 5. o., a szerző fordítása)

A fenti kijelentés minden szótártípusra, de talán az elektronikus szótárakra nézve különösen igaz. Ha azonban néhány felmérés eredményét tekintjük, észrevehetjük, hogy az átlagos szótárhasználó messzemenőkéig más felfogást vall a szótárhasználat nehézségeiről. Egy 2000-ben készült felmérés megállapítja (Tombor, 2000, idézi: Hessky, 2001, 13. o.), hogy az eredményes szótárhasználathoz szükséges ismeretek közül a megkérdezettek 47 százaléka az idegen nyelv ábécéjének ismeretét jelöli meg, 40 százalék tartja fontosnak, hogy a felhasználó tudjon olvasni az adott idegen nyelven, és csupán a megkérdezettek 13 százaléka gondolja úgy, hogy szükséges a szótár szerkezetének és a szócikkek felépítésének ismerete. A fenti, sajnos általánosnak mondható szótárhasználói hozzáállást fogalmazza meg Hessky (2009, 15. o.), kiegészítve azzal, hogy a szótárhasználat többnyire csupán egyes ismeretlen szavak kikeresésekor, illetve fordítási feladatok segédeszközeként jelenik meg. Az ilyen és hasonló hamis elképzelések eloszlására, melyek az elektronikus szótárak területén még nagyobb nehézségeket vonhatnak maguk után, égetően szükség van a szótárdidaktika hangsúlyosabb megjelenésére az oktatásban. A megfelelő szótárhasználat képességének kialakítását sürgeti Fóris is, hiszen „sem a szótárhasználat maga, sem a szótárhasználat és a szótárkészítés elvi és gyakorlati kérdései nem szerepelnek kellő súllyal a különböző oktatási programokban.” (Fóris, 2002a, 16. o.), továbbá: „Napjainkban az egy nyelvű, két nyelvű, több nyelvű szótárak használatát, a

nyomtatott, illetve elektronikus formában megjelenő szótárak kezelése közti különbségeket a diákok, a nyelvtanulók saját személyes tapasztalataikon keresztül tanulják meg. Könnyen előfordulhat, hogy újfajta szótárakat tanulmányaik során nem ismernek meg, holott nagy segítséget jelenthetne számukra ezek használata. A szótárhasználat sokoldalú képességének kialakítása tehát ugyanolyan jelentőséggel bír, mint az informatika területén való jártasság.” (Fóris, 2002a, 74. o.)

A szótárdidaktika funkciója, legfőbb feladata, hogy a felhasználó elsajátítsa az eredményes, hatékony szótárhasználatot. Ennek a folyamatnak az elemeit – az egyes részcelokat – a következőképpen foglalhatjuk össze (Fóris, 2002a, 73–75. o.; Gonda, 2009; Hessky, 2009, 16–17. o.; Schaefer, 2001, 255–257. o.; Zöfgen, 1994, 7. o.):

A felhasználónak ismernie kell a különféle szótártípusokat, a bennük található, elérhető információkat, tudni kell, melyik szótárt milyen céllal érdemes használni.

A felhasználónak el kell sajátítania a lexikográfiai adatok kikeresésének alapvető képességét, ismernie kell a különféle keresési technikák alkalmazását, tudnia kell helyesen keresni az egyes szótárakban.

A felhasználónak tisztában kell lennie az egyes szótárak felépítési sajátosságaival, rendezési elvével, a szótárszövegek tipikus jellemzőivel, az egyes szócikkek felépítésével, tehát az egyes szótártípusok szövegének, kódrendszerének megfejtésével.

A felhasználóban ki kell alakítani újfajta szótárral szembeni kritikai hozzáállást, hogy képessé váljon a felkínált találatok megfelelő értelmezésére, szelektálására.

A helyes szótárhasználat gyakorlása és fejlesztése hozzájárulhat ahhoz, hogy egyre több jó, valóban felhasználóbarát szótár születhessen.

Mindezek a fő funkciók és célok ugyanúgy érvényesek a papír, mint az elektronikus szótárak területén, jöllehet ez utóbbi csoportnál némiképp más értelmezést nyernek. A keresési módok elsajátításánál a felkínált keresési lehetőségek célszerű kihasználásán túl a szótárprogram kezelőfelületének megfelelő elsajátítását is értjük (például több szótár együttes kezelése, sugó funkció, egyes funkciók felismerése képekről/ikonokról stb.). A szótár szerkezeti sajátosságainál, a szótárszöveg dekódolásánál az új, csak ebben a környezetben megjelenő elemeket is figyelembe kell venni (a szerkezet flexibilitása, információk bővíthetősége például hiperlink használatával, színek/hangok használata az információ strukturálására stb.). A szótárhasználatra való felkészítést ki kell bővítenünk a szótárírási alapismeretekkel, hiszen a szótárhasználó a flexibilis szótárszerkezet következtében igen könnyen szótáríróvá is avanszálhat, így válva közvetlen, aktív résztvevővé a felhasználói igényeket szem előtt tartó, felhasználóbarát szótárak kidolgozásában. A szótárakkal szembeni kritikai, érdemben szelektálni tudó hozzáállás kifejlesztése pedig a több szótárat együttesen kezelő programok, illetve a bővíthető tartalmú szótárak világában (főleg több felhasználó által, interneten) még nagyobb jelentőséget nyer. Fontos foglalkozni továbbá a média adottságaiból eredő újfajta felhasználói viselkedésformákkal is, mint például azzal a jelenséggel, hogy az információk gyors kérészetősége következtében háttérbe szorul a kikeresett információk alaposabb feldolgozása és a kívánt rögzülés, hiszen szükség esetén úgys újra gyorsan elérhetővé válnak (Rüschhoff és Wolff, 1999, 117. o.). A fent említett különbségek tehát a direkt szótárhasználatot célzó (a szótárra vonatkozó) és az indirekt szótárhasználatot követelő (a szótár segítségével megoldandó) feladatokban is meg kell mutatkozzanak (vesd össze: Gonda, 2009).

Zárszó

A modern, elektronikus szótárakat is szem előtt tartó, vagy éppen ezekre épülő szótárdidaktika képes tehát döntően befolyásolni ezen termékek minőségi fejlődését, a mediális környezetet kihasználó, valóban egyéni igényekhez, felhasználói célokhoz szabható elektronikus szótár létrejöttét.

Ezt a folyamatot szerettem volna felerősíteni a mediális környezet által befolyásolt megfelelő értékelési szempontok, valamint a szótárdidaktika új irányvonalainak körvonalazása révén, hiszen Hall majd' 10 éve írt mondatai ma is aktuálisak és érvényesnek mondhatók: A tökéletes elektronikus szótár még nem létezik, és talán nem is fog. A nyomtatott szótárakhoz hasonlóan folyamatosan jelennek meg a különböző felhasználó-csoportoknak, különböző felhasználói célokra írt szótárak, és a számítástechnika egyéb területeihez hasonlóan a fejlődés itt is óriási sebességgel halad (Hall, 2000, 89. o.).

Jegyzet

(1) Az ezen a téren szükséges elméleti ismeretanyag és gyakorlati tudás megszerzésére irányuló közös európai erőfeszítések jól tükrözik a probléma időszerepét és súlyát (a pedagógusok informatikai kom-

petenciáját meghatározó közös európai keretek kidolgozásáról lásd: Kárpáti és Hunya, 2009a, 2009b).

(2) A kiadói honlapokon található, 2010-re érvényes információk alapján.

Irodalom

Crystal, D. (1993): *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Campus Verlag, Frankfurt.

Dringó-Horváth Ida (2003a): *Wechselwirkung von Fachdidaktik und Technik im Zeitalter des Computers. Analyse und Evaluation des modernen Lehr- und Lernmediums „Elektronisches PC- Wörterbuch“ für Deutsch als Fremdsprache*. Ph.D disszertáció. Kézirat. ELTE BTK Germanisztikai Doktori Iskola, Budapest.

Dringó-Horváth Ida (2003b): *Analyse und Evaluation des elektronischen PC-Wörterbuches als modernes Lehr- und Lernmedium für DaF*. In: Orosz, M. és Herzog, A. (szerk.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. ELTE Germanistisches Institut, Budapest. 316–338.

Engelberg, S. és Lemnitzer, L. (2001): *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Stauffenburg, Tübingen.

Fóris Ágota (2002a): *Szótár és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs. 2010. 11. 30-i megtekintés, Iskolakultúra, http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/books/szotar_es_oktatas.pdf

Fóris Ágota (2002b): A szótárfogalom megváltozásáról. *Modern Filológiai Közlemények*, 7. 2. sz. 5–19.

Gonda Zsuzsa (2009): A szótárhasználati kompetencia elsajátítása és fejlesztése. *Anyanyelv-pedagógia*, 2 sz. 2010. 11. 30-i megtekintés, Anyanyelv-pedagógia, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=160>

Hall, C. (2000): German dictionaries for the PC. A survey from the perspective of the language learner. *German as a Foreign Language*, 2. sz. 64–100. 2010. 11. 30-i megtekintés, German as a Foreign Language, <http://www.gfl-journal.de/2-2000/hall.html>

Hessky, R. (2001): Wie viele Wörterbücher braucht der Mensch? Überlegungen zur Wörterbuchkultur. In: Szigeti, I. (szerk.): *Germanistische Linguistik aus dem Ambrosianum. Festschrift für György Hell*. PPKE BTK, Piliscsaba. 9–28.

Hessky, R. (2009): Wortschatzarbeit – mit oder ohne Wörterbuch? In: Feld-Knapp Ilona (szerk.): *Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz*. UDV, Budapest. 12–22.

Kárpáti Andrea és Hunya Márta (2009a): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referencia-keretének kialakítására – a U-Teacher Projekt I. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 2. sz. 95–106.

Kárpáti Andrea és Hunya Márta (2009b): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referencia-keretének kialakítására – a U-Teacher Projekt II. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 3. sz. 83–119.

Klosa, A. (2001): Qualitätskriterien der CD-ROM-Publikation von Wörterbüchern. Hypertext, Internet und SGML/XML für die Produktion und Publikation digitaler Wörterbücher. In: Lemberg, Schröder és Storrer (szerk.): *Chancen und Perspektiven computergestützter Lexikographie*. Niemeyer, Tübingen. 93–102.

Klosa, A., Lemnitzer, L. és Neumann, G. (2008): Wörterbuchportale – Fragen der Benutzerführung. In: Klosa, A. (szerk.): *Lexikografische Portale im Internet. OPAL Sonderheft*, 2008/1 sz. 5–35. 2010. 11. 30-i megtekintés, OPAL Sonderheft, <http://www.ids-mannheim.de/pub/laufend/opal/privat/opal08-1.html>

Prószték Gábor (1997): Szótárírási szempontok a számítógépes nyelvi programok korában és korábban. In: Kiss G. (szerk.): *Kiss Lajos-émlékkönyv*. Budapest. 326–335.

Prószték Gábor és Kis B. (1999): *Számítógéppel emberi nyelven*. SZAK Kiadó, Bicske.

Prószték Gábor (2004): Az elektronikus papírszótártól az „igazi” elektronikus szótárak felé. In: Fóris Á. és Pálffy M. (szerk.): *A lexikográfia Magyarországon*. Tinta Kiadó, Budapest. 81–88.

Rüschhoff, B. és Wolff, D. (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der Neuen*

Technologien in Schule und Unterricht. Hueber, Ismaning.

Schaeder, B. (2001): Wörterbucharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn, P. (szerk.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V* (Germanistische Linguistik 155-156/2000). Olms, Hildesheim. 249–280.

Schall, N. (2007): *Was können elektronische Wörterbücher leisten? Ein Evaluationsverfahren und seine Erprobung an englischen und deutschen einsprachigen Wörterbüchern auf CD-ROM.* Ph.D disszertáció. Kézirat. Philosophische Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg. 2010. 11. 30-i megtekintés, http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2007/701/pdf/Natalia_SchallDissertation.pdf

Slegers, P., Gödert, W., Oßwald, A. és Rösch, H. (2000): Evit@ : Evaluation elektronischer Informationsmittel. *Bibliothek. Forschung und Praxis*, **24**. 1. sz. 63–86. 2010. 11. 30-i megtekintés, http://www.bibliothek-saur.de/2000_1/63-87.pdf

Wiegand, H. E. (1998): *Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie.* Erster Teilband. Berlin – New York.

Wright, J. (1998): *Dictionaries. Resource Books for Teachers.* Oxford University Press, Oxford.

Würffel, N. (2010): Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Lernumgebungen. In: Krumm, H.-J., Fandrych, Ch., Hufeisen, B. és Riemer, C. (szerk.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* De Gruyter, Berlin. 1226–1242.

Zöfgen, E. (1994): Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis. In: *Lexicographica Series Maior*, **59**. Tübingen.

Felhasznált elektronikus szótárak

Akadémiai Kiadó Rt. – Scriptum Informatika Rt.: GIB szótársorozat.

Német-Magyar Hangoszsótár

Angol-Magyar Nagyszótár (Ország)

Akadémiai Kiadó – Netszótárak sorozat. 2010. 11. 30-i megtekintés, <http://www.szotar.net>

Babylon Ltd.: Babylon szótár

Angol, Német és Magyar szószedetek

Cyberstone Entertainment Kft.: Magyar-Német/Német-Magyar Hangoszsótár

Informania Digitalmedia Kiadó Kft: Katedra szótársorozat (Német Szótár, Angol Szótár)

MorphoLogic: MobiMouse 6.0 – A fordító egér szótársorozat

Angol egyetemes szótár (Lázár–Varga)

Angol Akadémiai Nagyszótár (Ország)

Német-Magyar kézisótár (Hessky)

Német üzleti nagyszótár

MorphoLogic: MoBiDic 4.0 Német-Magyar kézisótár (Hessky, jelenleg már nem kapható)

Profi-Média Kft.: PICDIC képes szótárak

Angol-Magyar multimédia képes szótár 2.0

Német-Magyar multimédia képes szótár 2.0

SZTAKI: Angol-Magyar; Német-Magyar szótár. 2010. 11. 30-i megtekintés, <http://szotar.sztaki.hu/index.hu.jhtml>

Kiadói weboldalak

Akadémiai Kiadó. 2010. 11. 30-i megtekintés, <http://www.akkrt.hu>

Informania Digitalmedia Kiadó Kft. 2010. 11. 30-i megtekintés, <http://www.informania.hu>

Morphologic Kft. 2010. 11. 30-i megtekintés, <http://www.morphologic.hu>

Profi-Média Kft. 2010. 11. 30-i megtekintés, <http://www.profi-media.com>

Scriptum Informatika Rt. 2010. 11. 30-i megtekintés, <http://www.scriptum.hu>

Dringó-Horváth Ida

Károli Gáspár Református Egyetem, BTK, Német Nyelv és Irodalom Tanszék

Tizedik évfolyamos szakközépiskolás tanulók tankönyvolvasási meggyőződései

A tanulók szövegértési teljesítményéről rendszeres tájékoztatást nyújtanak az elmúlt évek nemzetközi és hazai mérései. A PIRLS és a PISA vizsgálatokban a 10 és a 15 éves tanulók teljesítményét vizsgálják, az eredmények összehasonlíthatóságát a nemzetközi szintű adatfelvétel biztosítja. Az olvasás területével foglalkozó kutatók az eredmények mögött meghúzódó okok feltárása és a szövegértési képesség fejlesztési lehetőségeinek feltérképezése érdekében a teljesítmény mögött meghúzódó olyan egyéni jellemzőket és folyamatokat is vizsgálnak, mint például az olvasási motiváció vagy az olvasási stratégiák használata.

A tanulás és tanítás kutatásában az utóbbi években megnövekedett a tanulók tudásra, tanulásra vonatkozó meggyőződéseivel foglalkozó publikációk száma. Jelen tanulmányban áttekintünk két, a meggyőződések tanulási folyamatban betöltött szerepére vonatkozó elméleti modellt. Ezután egy tizedik évfolyamos szakközépiskolás tanulók körében végzett felmérés eredményeit mutatjuk be, amelyben egy, az olvasás területére kidolgozott, meggyőződések mérő kérdőívet alkalmaztunk. Végül kitérünk a vizsgálat és a kapott eredmények oktatási jelentőségére.

A meggyőződések szerepe a tanulásban

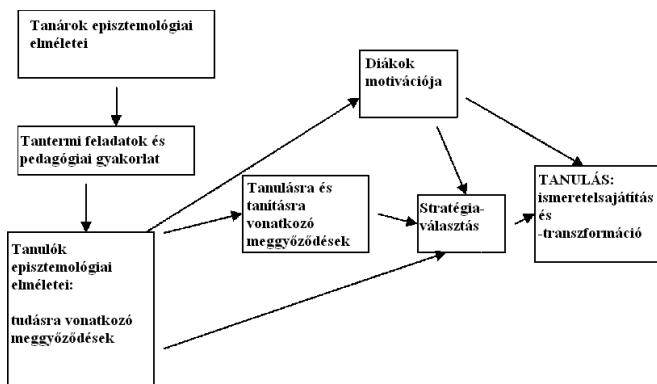
Személyes episztemológia megnevezéssel az embereknek a tudás természetéről és forrásáról való meggyőződéseit vizsgáló kutatási területet illetik a szakirodalomban (Hofer és Pintrich, 1997). Bár a személyes episztemológia terminológiája nem egységes, Hofer (2001) szerint a kutatás ezen a területen jellemzően az alábbi elemek valamelyikét (vagy mindegyikét) tartalmazza: a tudás meghatározására vonatkozó meggyőződések, a tudás felépítése, a tudás értékelése, a tudás helye, a tudás megjelenési módja. Az elméletek eltérnek aszerint, hogy a személyes episztemológia fogalmát egységesnek vagy többdimenziósnek tartják, illetve aszerint, hogy a fogalom általános (területtől független) vagy területspecifikus (Hofer, 2000). Kutatási eredmények alátámasztják, hogy a tudásról alkotott szofisztikáltabb meggyőződések jobb iskolai teljesítménnyel párosulnak (Schommer, 1993).

A szakirodalomban számos elméleti modell született annak bemutatására, hogy a tanulók meggyőződései milyen szerepet játszanak a tanulási folyamatban, illetve annak mérhető eredményében, a teljesítményben.

Muis (2007) az önszabályozó tanulás integrált modelljében a feladat-meghatározás, a célkitűzés, a kivitelezés és az értékelés fázisait különíti el egymástól, és az episztemikus meggyőződésekkel a feladat-meghatározás fázisában szerepelteti. A meggyőződések ebben a modellben a tanulási folyamat kognitív és affektív feltételei között jelennek meg, közvetlenül hatást gyakorolva a következő fázis (tervezés és célkitűzés) során kialakuló cél-standardok létrehozására. A modell feltételezéseit Muis és Franco (2009) empirikus felméréssel támasztották alá. Strukturális egyenlet modellezéssel nyert eredményeik alapján megállapították, hogy a tanulók episztemikus meggyőződései befolyásolják az

általuk alkalmazott teljesítménycélok típusát, ami hatással van a használt tanulási stratégiákra és a teljesítményre. Az episztemikus meggyőződések a teljesítménycélokon keresztül közvetetten is hatnak a tanulási stratégiákra, a teljesítménycélok pedig a stratégiákon keresztül a teljesítményre.

Hofer (2001) az 1. ábrán látható modellben a tanulók és a tanárok episztemológiai elméleteinek tanulási folyamatra gyakorolt hatását ábrázolta az osztálytermi tanulás kontextusában.



1. ábra. Az episztemológiai elméletek hatása az osztálytermi tanulásra (Hofer, 2001)

Az 1. ábrán látható modell a tanulói meggyőződéseken túl kiterjed a tanárok episztemológiai elméleteire is, amelyek a modell alapján a pedagógiai gyakorlaton keresztül hatással vannak a tanulók tudásra vonatkozó meggyőződéseire. A meggyőződések a tanulói motivációt és a stratégiaválasztást egyaránt befolyásolják, amelyek az ismeretek elsajátítására és átalakítására, magára a tanulási folyamatra hatnak. A modellből jól látható a Hofer által feltételezett bonyolult összefüggérendszer a tanulók meggyőződései, motivációjuk, a stratégiaválasztás és a tanulás mint ismeretek elsajátítása és transzformációja között.

A mérőeszköz fejlesztése

Jelen tanulmányban a tanulási célú olvasás területére koncentrálnunk és egy tankönyv-olvasásra vonatkozó meggyőződéseket mérő kérdőívvel végzett felmérés eredményeit mutatjuk be. A tankönyvolvasásra vonatkozó tanulói meggyőződések méréséhez Mokhtari és Reichard (2002) önbevalláson alapuló, olvasásstratégia-használati tudatosságot mérő kérdőíve (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, a továbbiakban: MARSİ) szolgált alapul (magyar nyelven: Kelemen–Molitoris, 2009). A tanulási stratégiák mindkét korábban bemutatott elméleti modellben szerepet játszanak: Muis (2007) önszabályozó tanulásról alkotott modelljében a kivitelezés fázisában jelennek meg, míg Hofer (2001) osztálytermi tanulásra vonatkozó modelljében a motivációval és a tanulói meggyőződésekkel együtt fejtik ki hatásukat a tanulás folyamatára.

A modellek kínálta elméleti összefüggéseket az olvasás területére alkalmazva alakítottuk át a stratégiahasználat tudatosságát mérő kérdőívet (MARSİ) a meggyőződések mérésére. Ezen átalakítás lehetőségét alátámasztja a tény, hogy a MARSİ kérdőív önbevalláson alapuló stratégiahasználatot mér, azaz azt vizsgálja, hogy a tanulók saját véleményük szerint milyen gyakran alkalmaznak bizonyos (gyakorlott olvasókra jellemző) olvasási stratégiákat tankönyvolvasás közben. A kérdőív tehát nem közvetlenül a straté-

giahasználatot méri, hanem a tanuló véleményére kérdez rá arra vonatkozóan, hogy milyen gyakran jellemzőek rá egyes, a kérdőív állításainak megfelelő tevékenységek tankönyvolvasás során.

A MARSÍ kérdőív 30 állítást tartalmaz. A mérőeszközt az olvasásstratégia-használatra vonatkozó szakirodalom áttekintése alapján, a gyakorlott olvasók olvasási stratégiáinak (Pressley, 1997) felhasználásával fejlesztette ki a szerzőpáros. Az állításokra ötfokozatú Likert-skálán válaszolhatnak a tanulók aszerint, hogy milyen gyakran jellemző rájuk az adott állítás, amikor tankönyvet olvasnak. A MARSÍ kérdőív itemeire néhány példa az 1. táblázatban olvasható.

A kérdőív egyes szám első személyben megfogalmazott állításai közül 19-et egyes szám harmadik személyű állításokká átfogalmazva, és a tanulóktól a gyakoriság helyett az egyetértés mértékére rákérdezve hoztuk létre a jelen kutatásban alkalmazott kérdőívünk itemeit. Az állítások átalakítását illusztráló példákat szintén az 1. táblázat tartalmazza. (A kérdőív három alsókálaja közül a magyar adaptációt követő első hazai felmérés eredményeiből kiindulva az olvasást támogató stratégiák alsókálájának és a problémamegoldó stratégiák alsókálájának valamennyi, illetve az átfogó olvasási stratégiák alsókálájának két állítását használtuk fel.)

1. táblázat. Példaitemek a meggyőződéseket mérő kérdőívitételek kialakítására

Önbevalláson alapuló stratégiahasználat (MARSÍ)	Tankönyvolvasásra vonatkozó meggyőzések
A szöveg legfontosabb gondolatait leírva összefoglalom.	A szöveg megértésében segít, ha az olvasó írásban összefoglalja a legfontosabb gondolatokat.
Időről időre megállok és végiggondolom, amit olvasok.	Olvasás közben segíti a megértést, ha az olvasó időről időre megáll, és végiggondolja, amit olvas.
Lassan, de gondosan olvasok, hogy biztosan megértem, amit olvasok.	A lassú, de gondos olvasás elősegíti a szöveg biztos megértését.
Tankönyvolvasás közben jegyzetek, mert ez segít megértenem, hogy mit olvasok.	A jegyzetelés tankönyvolvasás közben segíti a megértést.
Megpróbálom képszerűen elképzelni az olvasott információt, ami segít megjegyezni, amit olvasok.	Az olvasott információ elképzelése segít annak megjegyzésében.

A kérdőívben ezen felül három további állítás is szerepel, amelyeket egy olvasási meggyőzések és olvasási teljesítmény közötti kapcsolatot vizsgáló kutatás felhasználásával állítottuk össze. O'Sullivan (1992) harmadik, hatodik és kilencedik osztályos tanulók körében vizsgálta az olvasásra vonatkozó meggyőződéseket. A tanulóknak saját magukra (olvasási képesség, nehézségek, erőfeszítés), illetve az olvasásra (például hasznosság, belső érték) vonatkozóan kellett válaszolniuk a kérdésekre. A kérdőív felmérte a tanárok és szülők elvárásait és elégedettségét, valamint a tanuló olvasási képességére vonatkozó vélekedését is. O'Sullivan tanulmánya alapján három további itemet hoztunk létre. Egy item az olvasás során kifejtett erőfeszítésre vonatkozik („Ha az ember több energiát fektet az olvasásba, jobban megérti, amit olvas.”), kettő pedig arról szól, hogy a tanuló mennyiben ért egyet azzal, hogy tanárai, illetve szülei jó olvasónak tartják.

Kutatási kérdések

A kutatás célja a tanulók tankönyvolvasásra vonatkozó meggyőzéseinek megismerése volt. Feltételeztük, hogy a kifejlesztett kérdőív megbízhatósága megfelelő. A kérdőívben felmértünk néhány szociokulturális, illetve olvasáshoz kapcsolódó háttérváltozót is

azzal a céllal, hogy megvizsgálhassuk, van-e összefüggés ezen háttérváltozók és a tanulók meggyőződése között.

Minta és adatfelvétel

A felmérésre 2010 júniusában került sor három budapesti szakközépiskola valamennyi tizedik évfolyamos tanulójának (302 fő) bevonásával. A mintaválasztást indokolja, hogy tizedik évfolyamon a tanulók már feltehetőleg rendelkeznek olyan jellegű ismeretekkel önmagukról, hogy hogyan olvasnak tanulási céllal. (A MARSÍ kérdőív szerzői az önbevalláson alapuló stratégiahasználat vizsgálatát kérdőívükkel 12 éves kortól felfelé alkalmazzák, illetve javasolják.)

A tanulók 22 százaléka fiú, megoszlásuk a három iskola között 29, 33, illetve 38 százalék. A 302 főből 115-en nyelvi előkészítő osztállyal működő, öt évfolyamos képzésben vesznek részt.

A mérőeszköz megbízhatósága és belső összefüggései

A kérdőív megbízhatósága megfelelőnek bizonyult, a Cronbach- α értékének 0,78 adódott. Az itemek közötti belső összefüggések vizsgálata szintén megtörtént. A Kaiser-Meyer-Olkin mutató értéke (0,74) alapján az adatok közepesen alkalmasak a faktoranalízis elvégzésére (Ketskeméty és Izsó, 2005). A megmagyarázott variancia varimax rotációval 46 százalék, amelyet öt faktor magyaráz meg (faktorsúly-határ: 0,41). A faktoranalízis eredményei alapján a 22 itemes kérdőívből öt alskálát hoztunk létre. Az alskálák reliabilitása 0,51 és 0,79 között mozog.

A tanulók tankönyvolvasási meggyőződései

Az alskálákat a hozzájuk tartozó itemek alapján elneveztük, a továbbiakban ezekkel a megnevezésekkel hivatkozunk rájuk. A kérdőív állításai átlagukkal és szórásukkal az alskálák szerint rendezve a 2–6. táblázatokban találhatóak. (Az eredmények közlése ettől a ponttól kezdve arra a 269 tanulóra korlátozódik, akik a tankönyvolvasási meggyőződésekre vonatkozó 22 itemet hiánytalanul megválaszták.)

2. táblázat. A Kidolgozás alskála állításai

Item	Átlag	Szórás
A szöveg megértésében segít, ha az olvasó írásban összefoglalja a legfontosabb gondolatokat.	3,74	1,11
A kézikönyvek (pl. értelmező szótárak) használata tankönyvolvasás közben segíti a megértést.	3,41	1,13
A lassú, de gondos olvasás elősegíti a szöveg biztos megértését.	4,01	0,95
Az olvasott információ elképzelése segít annak megjegyzésében.	4,18	0,96
Az olvasó jobban megérti, amit olvas, ha azt saját szavaival is megfogalmazza.	4,05	0,93
A jegyzetelés tankönyvolvasás közben segíti a megértést.	3,84	1,09

3. táblázat. A Nehézségek kezelése alskála állításai

Item	Átlag	Szórás
Amikor lankad az olvasó figyelme, segíti a szöveg megértését, ha megpróbál visszatérni a rendes kerékvágásba.	3,25	1,10
A hangos olvasás segíti a nehéz szöveg könnyebb megértését.	3,53	1,28
Ha a szöveg nehezzé válik, segít a megértésben, ha az olvasó újraolvassa a nehéz részt.	4,17	0,88
Olvasás közben az aláhúzás vagy bekarikázás segíti az olvasót abban, hogy visszaemlékezzen információkra.	3,77	1,05
Ha a szöveg nehezzé válik, segít a megértésben, ha az olvasó elkezd jobban odafigyelni arra, amit olvas.	3,93	0,95

4. táblázat. A Tervezés alskála állításai

Item	Átlag	Szórás
Segíti a szöveg megértését, ha az olvasó aszerint változtatja az olvasás sebességét, hogy éppen mit olvas.	3,23	1,11
Olvasás közben segíti a megértést, ha az olvasó megpróbálja kitalálni az ismeretlen szavak jelentését.	2,96	1,14
A szöveg megértéséhez fontos, hogy az olvasó megfogalmazzon magának olyan kérdéseket, amelyekre szeretne választ kapni a szövegből.	3,13	1,07
Fontos, hogy az ember tudja, miért olvas egy szöveget.	3,98	1,08
A szöveg megértéséhez olvasás közben érdemes megpróbálni előre kitalálni, miről szól a szöveg.	2,87	1,18

5. táblázat. Az Énkép alskála állításai

Item	Átlag	Szórás
A tanáraink szerint jó olvasó vagyok.	3,45	0,84
A szüleim jó olvasónak tartanak.	3,82	0,89

6. táblázat. Az Értelmezés alskála állításai

Item	Átlag	Szórás
Ha az ember több energiát fektet az olvasásba, jobban megérti, amit olvas.	4,39	0,82
Olvasás közben segíti a megértést, ha az olvasó időről időre megáll, és végiggondolja, amit olvas.	3,83	1,02
A szöveg megértése ellenőrizhető úgy, ha az olvasó megbeszéli az olvasottakat másokkal.	3,97	1,00
A szöveg megértésében segít, ha az olvasó előre- és visszaugrik a szövegben, hogy kapcsolatokat találjon benne lévő gondolatok között.	3,19	1,15

A továbbiakban elemzésünk középpontjában a faktoranalízis alapján létrehozott öt alskála áll. Az egyes alskálákhoz tartozó itemek eredményeit átlagoltuk, és átszámítottuk százalékos értékre. A 7. táblázat megmutatja, hogy a tanulók milyen mértékben értenek egyet az egyes alskálákhoz tartozó állításokkal.

7. táblázat. Az alskálák eredménye

Alskála	Eredmény (%)
Kidolgozás	77,4
Értelmezés	76,9
Nehézségek kezelése	74,6
Énkép	72,7
Tervezés	64,7

Az alskálákat páros t-próbákkal hasonlítottuk össze. Eredményeink alapján a Kidolgozás és az Értelmezés, illetve a Nehézségek kezelése és az Énkép közötti különbség nem szignifikáns. A többi alskála közötti különbség statisztikailag is jelentős mértékűnek bizonyult. A vizsgálatba bevont tanulók a Tervezés alskála tartalmával értenek egyet a legkevésbé.

Az alskálák közötti korrelációs együtthatókat a 8. táblázat tartalmazza. A táblázatban látható, hogy az Énkép nem mutat szignifikáns összefüggést a többi alskála egyikével sem. Gyenge, de szignifikáns korreláció tapasztalható azonban az Énkép és a teljes kérdőív eredményeit tartalmazó Meggyőződések között.

A 8. táblázat alapján közepesen erős, szignifikáns összefüggés van a Kidolgozás, a Tervezés, az Értelmezés és a Nehézségek kezelése között (a korrelációs együttható értékei 0,3 és 0,49 közöttiek).

8. táblázat. Az alsókálák közötti Spearman-féle korreláció

	Nehézségek kezelése	Tervezés	Énkép	Értelmezés	Meggyőződések
Kidolgozás	0,47*	0,33*	n.s.	0,49*	0,77*
Nehézségek kezelése		0,30*	n.s.	0,43*	0,73*
Tervezés			n.s.	0,31*	0,64*
Énkép				n.s.	0,21*
Értelmezés					0,69*

Megjegyzés: A csillaggal jelölt értékek $p < 0,05$ szinten szignifikánsak.

Különbségek a tanulók tankönyvolvasási meggyőződéseiben

A továbbiakban három dichotóm változó mentén két-két részmintára osztottuk mintánkat, így vizsgálva azt, milyen különbségek figyelhetők meg a tanulók tankönyvolvasásra vonatkozó meggyőződései között. Először azt vizsgáltuk meg, hogy vannak-e különbségek a fiúk és a lányok meggyőződései között.

A kétmintás t-próbák sem az alsókálák, sem pedig a teljes kérdőív esetében nem mutatnak szignifikáns különbséget a fiúk és a lányok között. Az itemek szintjén folytatva az elemzést két állítás esetében adódott különbség. A kétmintás t-próbák eredményei a 9. táblázatban szerepelnek.

9. táblázat. Nemek közötti különbségek a tankönyvolvasásra vonatkozó meggyőződésekben

Állítás		átlag	szórás	t	sig
Ha a szöveg nehezzé válik, segít a megértésben, ha az olvasó újraolvassa a nehéz részt.	fiú	3,95	0,99	2,40	0,017
	lány	4,25	0,84		
A szöveg megértéséhez olvasás közben érdemes megpróbálni előre kitalálni, miről szól a szöveg.	fiú	3,29	1,30	2,92	0,004
	lány	2,80	1,12		

A 9. táblázat alapján az újraolvasás jelentőségével a lányok értenek egyet jobban, míg a szöveg várható tartalmának kitalálását a fiúk tartják fontosabbnak.

Háttérkérdéseink között a tanuló nemén kívül szerepelt még egy dichotóm változó arra vonatkozóan, hogy szokott-e a tanuló könyvekről beszélgetni. A mintát a könyvekről beszélgető és nem beszélgető tanulók részmintájára osztottuk, és megvizsgáltuk, van-e szignifikáns különbség a két részminta meggyőződései között. A szignifikáns különbségeket a 10. táblázat tartalmazza.

10. táblázat. Különbségek a könyvekről beszélgető és nem beszélgető tanulók tankönyvolvasásra vonatkozó meggyőződései között

Alskála	Részminta	%	szórás	t	sig
Nehézségek kezelése	nem beszélget	72,8	13,2	2,08	0,038
	beszélget	76,1	12,9		
Tervezés	nem beszélget	61,8	13,4	3,09	0,002
	beszélget	67,0	13,6		
Énkép	nem beszélget	69,8	16,0	2,80	0,006
	beszélget	75,1	15,2		
Értelmezés	nem beszélget	74,0	13,1	3,42	0,001
	beszélget	79,2	11,9		

A 10. táblázat eredményei alapján a Kidolgozás kivételével valamennyi alskála esetén szignifikáns különbség adódott a könyvekről nem beszélgető (N=120) és a könyvekről beszélgető (N=147) tanulók között. A Nehézségek kezelése, a Tervezés, az Énkép és az Értelmezés alskálák esetén egyaránt a könyvekről beszélgető tanulók voltak azok, akik nagyobb mértékű egyetértésüket fejezték ki az állítások tartalmával kapcsolatban.

Valamennyi tanulóról tudjuk, hogy nyelvi előkészítő osztállyal működő öt évfolyamos képzésben (NYEK) vagy hagyományos, négy évfolyamos képzésben vesz-e részt. E változó mentén két részmintát képezve szintén elvégeztük a kétmintás t-próbákat, és a szignifikáns különbségeket a 11. táblázatban mutatjuk be.

11. táblázat. Különbségek a nyelvi előkészítő és a hagyományos képzésben részt vevő tanulók tankönyvolvasásra vonatkozó meggyőződései között

Alskála	NYEK	%	szórás	t	sig
Nehézségek kezelése	nem	76,4	12,4	3,02	0,003
	igen	71,5	13,9		
Értelmezés	nem	78,2	12,7	2,21	0,027
	igen	74,6	12,4		

A 11. táblázat alapján a nyelvi előkészítő képzésben részesülő tanulók (N=99) szignifikánsan kevésbé értenek egyet a Nehézségek kezelése és az Értelmezés alskálához tartozó állításokkal, mint a hagyományos képzésben részt vevő tanulók (N=170). A kérdőív többi alskáláján nem tapasztaltunk statisztikailag jelentős különbséget a két részminta között.

A három iskola közötti különbségeket varianciaanalízissel elemeztük. Eredményeink alapján elmondható, hogy az Értelmezés alskála esetén szignifikánsan eltér egymástól a különböző iskolákba járó tanulók véleménye, míg a többi négy alskála esetén nem adódott statisztikailag jelentős különbség a tanulók között.

A tankönyvolvasási meggyőződések összefüggése a szociokulturális háttérrel

A háttérváltozókkal fennálló összefüggések vizsgálata érdekében kiszámítottuk a Spearman-féle korrelációs együttható értékét a háttérváltozók és az egyes alskálák eredményei között. Az összefüggéseket a 12. táblázatban mutatjuk be.

12. táblázat. Spearman-féle korreláció a háttérváltozók és az alskálák között

	Kidolgozás	Nehézségek kezelése	Tervezés	Énkép	Értelmezés
Anyai iskolai végzettsége	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-0,16
Olvasás szeretete	0,16	0,14	0,19	0,21	0,17
Olvasási képesség	n.s.	n.s.	n.s.	0,40	n.s.
Ismeretlen szavak interneten keresése	0,24	0,17	0,17	n.s.	n.s.

Megjegyzés: Valamennyi érték $p < 0,05$ szinten szignifikáns.

A 12. táblázat alapján az olvasás szeretete – amelynek mértékét ötfokozatú skálán adhatták meg a tanulók – valamennyi alskálával szignifikánsan összefügg. Az olvasási képesség megítélése (itt az osztálytársakhoz képest rosszabb, jobb vagy átlagos olvasónak jelölhette magát a tanuló) egyedül az Énképpel mutat közepesen erős összefüggést. Az, hogy a tanuló milyen gyakran néz utána a számára ismeretlen szavaknak interneten, összefügg a Kidolgozás, a Nehézségek kezelése és a Tervezés alskálák eredményével. Az

anya iskolai végzettsége fordított összefüggést mutat az Értelmezés alskálával, vagyis minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál kevésbé értenek egyet a tanulók ezen alskála tartalmával.

Összefoglalás és kitekintés

Tanulmányunkban egy tizedik évfolyamos szakközépiskolás tanulók körében végzett, a tankönyvolvasási meggyőződések vizsgálatát célzó felmérés eredményeit mutattuk be. A felmérésben alkalmazott kérdőívben egy, a gyakorlott olvasók olvasási stratégiáiból kiindulva kifejlesztett olvasásstratégia-használati tudatosságot mérő amerikai kérdőív magyar nyelvre adaptált változatának 19 itemét használtuk fel, amit további három itemmel egészítettünk ki. A kifejlesztett kérdőív megbízhatósága elfogadhatónak bizonyult, faktoranalízis segítségével öt alskála elkülönítése vált lehetővé. Az egyik alskála az énképre vonatkozó két itemet tartalmazza, a további alskálák pedig a nehézségek kezelésével, a tervezéssel, az értelmezéssel és a kidolgozással állnak kapcsolatban. A tanulók válaszaik alapján legkevésbé a tervezéshez kötődő olvasási stratégiák jelentőségével értenek egyet.

Számos különbséget találtunk a tanulók meggyőződései között. A fiúk és a lányok között csak az újravlasás és a szöveg várható tartalmának kitalálása kapcsán adódott szignifikáns különbség, a lányok az előbbinek, a fiúk pedig az utóbbinak tulajdonítottak nagyobb fontosságot. Azok a tanulók, akik szoktak könyvekről beszélgetni, négy alskála tartalmával is szignifikánsan magasabb egyetértésüket fejezték ki, mint a könyvekről nem beszélgető tanulók. A nyelvi előkészítő osztállyal működő képzésben részt vevők a Nehézségek kezelése és az Értelmezés alskálák tartalmával kevésbé értenek egyet, mint a hagyományos, négy évfolyamos képzésben részt vevő társaik.

A háttérváltozók közül az olvasás szeretete és az ismeretlen szavak interneten történő keresése több alskálával is gyenge, de szignifikáns összefüggést mutatnak.

Szakirodalmi források alapján a kérdőíves felmérés más módszerrel történő kiegészítése indokolt. Az olvasás területén ilyen módszer lehet a hangosan gondolkodtatás, valamint a szemmozgás-vizsgálat. Terveink között szerepel a stratégiahasználati tudatosságot mérő MARSI kérdőív kitöltése a hangosan gondolkodtatás módszerével, és a kapott eredmények összehasonlítása jelen kutatás eredményeivel. Reményeink szerint megfelelő mérőeszközök birtokában a meggyőződések olvasásstratégia-használatra, illetve szövegértési teljesítményre gyakorolt hatása egyaránt elemezhetővé válik.

A kutatás az OTKA 81538 sz. projektje támogatásával valósult meg.

Irodalom

Hofer, B. K. (2000): Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 378–405.

Hofer, B. K. (2001): Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, **13**. 4. sz. 353–383.

Hofer, B. K. és Pintrich, P. R. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, **67**. 1. sz. 88–140.

Kelemen-Molitorisz Anikó (2009): Szakközépiskolai tanulók olvasásstratégia-használatának felmérése a

MARSI kérdőívvel. *Magyar Pedagógia*, **109**. 3. sz. 287–313.

Ketskemény László és Izsó Lajos (2005): *Bevezetés az SPSS programrendszerbe*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Mokhtari, K. és Reichard, C. A. (2002): Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, **94**. 2. sz. 249–259.

Muis, K. R. (2007): The Role of Epistemic Beliefs in Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, **42**. 3. sz. 173–190.

Muis, K. R. és Franco, G. M. (2009): Epistemic beliefs: Setting the standards for self-regulated

learning. *Contemporary Educational Psychology*, **34**. 306–318.

O'Sullivan, J. T. (1992): *Reading Beliefs and Reading Achievement: A Development Study of Students from Low Income Families. Report Number 6. Summary Reports of Path to Literacy and Illiteracy in Newfoundland and Labrador*. Memorial University of Newfoundland, St. John's, Newfoundland.

Pressley, M. (1997): Commentary. The Cognitive Science of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, 22. sz. 247–259.

Schommer, M. (1993): Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research on Higher Education*, **34**. 3. sz. 355–370.

Molitorisz Anikó

SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola



A Gondolat Kiadó könyveiből

Antik nevelés – antik filozófia

Hoffmann Zsuzsanna *Antik nevelés* című kötetének előszavában Pukánszky Béla hangsúlyozza, hogy igencsak időszerű volt közzétenni magyar nyelven egy, az antik görög és római nevelés elméletével, illetve gyakorlatával foglalkozó monográfiát. Mint fogalmaz, nem pusztán történeti jelentősége van a gyermeknevelés korábbi tapasztalatairól való gondolkodásnak, hanem a régi korok emberének kérdései-válaszai kiváló támpontot nyújthatnak a jelenkor pedagógiai problémáival szembesülő szülők, valamint a nevelés szakemberei számára.

Ebben a felvetésben implicit módon megbújik a tudós munkáját mindig is fenyegető veszélyforrás. Vajon képes-e a kutató semlegesen, a jelenkor szemüvegének torzításától mentesen vizsgálni a feltárandó területet, témát? E kérdésre mintegy ösztönösen reagálva az előszó írója rámutat: a mű sajátos erényének tekinthető, hogy Hoffmann Zsuzsanna nem neveléstörténeti szakember, hanem ókortörténész. Ókortörténészként ugyanis mentes maradhat azoktól az előfeltevésektől, amelyek egy pedagógiatörténettel foglalkozó szakembert szükségképpen jellemeznek. A problémátörténeti megközelítés Pukánszky Béla szerint az anakronizmus veszélyével fenyeget, kétféle értelemben. Egyrészt indirekt módon támogatja olyan képződmények keresését a múltban, amelyek a jelen sajátjai. Másrészt hajlamossá tehet arra, hogy a jelen oktatáspolitikájának történeti igazolásáért forduljunk a régi korokhoz. No de lehetséges-e egyáltalán előfeltevésektől mentes történeti megközelítés? Lehetséges-e a múlt kutatása anélkül, hogy fel ne bukkanjon valamilyen formában a jelenkor szemlélete? Hiszen a kutatómunkát mindig konkrét személyek végzik, adott történeti szituációban, kulturális környezetben, jól meghatározott céllal. Úgy vélem, igen nehéz lenne érvelni amellett, hogy egy ilyen típusú beágyazottság megléte kiküszöbölhető, amiből az következik, hogy az előfeltevés-mentességnek korántsem vala-

miféle abszolút, hanem csakis az optimális mértéke lehet követelmény.

Források és előfeltevés-mentesség

Hoffmann Zsuzsanna történészként minden bizonnyal a legjobb utat választja ezen optimális mérték biztosításához akkor, amikor az antik történelem egyes korszakainak látásmódját, jellegzetességeit szorosan a neveléstörténeti források mentén kívánja vizsgálni. A legjobb út mindazonáltal a legnehezebb kihívást jelenti. Alapvető probléma ugyanis, hogy kifejezetten a neveléssel foglalkozó antik forrás nem áll a kutató rendelkezésére. A szerző ennek kapcsán két kivételt említ: a chairóniai Plutarchos *A gyermeknevelésről* című rövid művét, valamint a római Quintilianus rétorikai munkájának első könyvét, amely a szónokképzés sajátos aspektusából tér ki a kisgyerekek nevelésére. A függelékben a szerző közlésezi mindkét írás fordítását, illetve az utóbbi esetében annak egyes szemelvényeit.

Az imént úgy fogalmaztam, hogy a forrásokra építkező út a legjobb út, még akkor is, ha a legnehezebb kihívást jelenti. Mire is gondoljunk a kihívás kifejezés hallatán? Miben áll jelen esetben a forráselemzés kihívása? Nos, nem lehet kérdéses, hogy a szövegértelmezés igényében. Tömören fogalmazva: a kihívás mértéke egyenesen arányos az illető forrásszöveg interpretációs elvárásaival, szükségével.

Az interpretációs igény alapvetően két szempontból merül fel. Egyrészt azért – ezt már a mű elején megállapítja a szerző –, mivel a neveléssel kapcsolatos információk a kifejezetten a neveléssel foglalkozó művek hiányában főleg irodalmi alkotásokból, történetírók, filozófusok munkáiból nyerhetők. Nem arról van tehát szó, hogy nevelés-specifikus írások gazdag tárházából merítve lehetőségünk volna a nevelés történeti képének árnyalt és pontos megrajzolására, hanem különféle műfajú alkotásokra kiterjedő kutató- és gyűjtőmunkával kell megtalálni és

összegezni azokat az információkat, amelyekből az adott kort jellemző kép kirakható.

A másik szempont tartalmi. Tartalmi abban az értelemben, hogy a nevelés történetének mindig is vannak olyan lényegi aspektusai, amelyek tényszerűen nem állnak elénk, adatok rögzítésével, felsorolásával nem írhatók le. Mire gondoljunk? Ebben az esetben az értelmezés igénye legerőteljesebben akkor jelentkezik, amikor az adott kor embereszményét kell megfogalmazni, azt a mintát, amelyhez a nevelés során a nevelőnek és a neveltnak egyaránt igazodni kell. Nem lehet kétséges, hogy bármely kor embereszményét sugalló jelentés-tartalmak kibontásához egészen általános korrajzra van szükség. Az iménti nehézség most előnyünkre válik: amikor a konkrét források hiánya miatt szükségképpen szélesen kell méríteni a különféle tárgyú és műfajú írásos anyagok köréből, a tág horizont kapóra jön az embereszmény bemutatásakor.

Hoffmann Zsuzsanna a következőképpen fogalmazza meg a problémát: „Minden kornak megvan a maga embereszménye, amit a nevelés során feltétlenül szem előtt kell tartani. Azonban az a kérdés, hogy mi a nevelés, és hogyan kell nevelni, már sok vitára adhat okot mind az átlagemberek, mind pedig a szakemberek körében.” (13. o.)

Az idézet három alapvető elem összefüggését mutatja. Az embereszmény, a nevelés mibenléte, a nevelés mikéntje egymástól elválaszthatatlan fogalmak. Elválaszthatatlanok, ugyanakkor vitathatóak, külön-külön és összefüggésükben egyaránt. A probléma kétségtelenül markáns filozófiai karakterrel rendelkezik, amellyel most egy történész szembesült, s próbál bemutatni, valamint feldolgozni saját tudományának eszköztárával. Ismertetőmben mindenekelőtt arra koncentrálok, hogy az antik neveléssel foglalkozó történeti munka struktúrájában – akár direkt, akár indirekt módon – miként jelennek meg az antik filozófia alapeszméi.

Az embereszmény: a legátfogóbb összefüggés

A három fogalom közül kétségtelenül az 'embereszmény' kifejezés az, amelynek filo-

zófiai jellegzetessége a legerőteljesebben megmutatkozik. A filozófiai jelző itt most egyszerűen annyit jelent, hogy az embereszmény nevelésre vonatkozó jegyei nem állapíthatók meg kizárólag a nevelés folyamatának elemzésével, hanem épp fordítva: a nevelés számára példaként és mintaként ('paradeigma') szolgáló embereszményt csakis egy, a neveléstől független metaelmélet segítségével dolgozhatunk ki. E megállapítás mögött egy olyan, hierarchikus rendben megnyilvánuló összefüggés rejtőzik, amelynek értelmében minden nevelési folyamat valamely embereszményre tekintettel zajlik, ugyanakkor nem minden embereszménynek van a nevelés szempontjából jelentősége.

Hoffmann Zsuzsannának történetésként az egyes korok embereszményeinek jellemzésekor kell leginkább eltávolodnia a nevelésemélet szűkebb értelemben vett területétől. A kutatómunka ezen szakaszában főleg irodalmi művek szolgálnak alapul a kép alakításakor. Az olykor egymással is versengő, korszakhatárokon átnyúló, hosszabb-rövidebb ideig párhuzamosan meglévő emberi mintaképek közül felelősen, tudományos súllyal, azaz védhető, érvelhető módon kiválasztani azt, amely a nevelés alapjául szolgál, nem könnyű feladat. Döntő jelentőséggel bír az ilyen típusú mérlegelés során az a jól megragadható tény, hogy a nevelés, társadalmi szintű jelenség lévén, elválaszthatatlan a társadalmilag, államilag erre a célra létrehozott és működtetett intézményektől, az intézményekhez kapcsolódó személyi-tárgyi feltetelektől, és ezeken keresztül az ezekben megnyilvánuló, az uralkodó, a hatalmat gyakorló csoport által hivatalosan elfogadott és vallott értékrendtől.

Óvatosságra int azonban ennek kapcsán a szerző, különösen a korai idők tekintve, amikor a közösségiség-társadalmiság egyes fokozatainak határai egyértelműen nem tisztázhatók. Mint fogalmaz: „A filozófus [Arisztotelész] szerint a nevelést közös feladatnak kell tekinteni, ez azonban az archaikus görögöknél a gyakorlatban még nem valósult meg. A gyerekek nevelése a családokban zajlott, tehát éppenséggel elkülönítve történt.” (13. o.; lásd még különösen: 78–80. o.) Eszerint a kezdeti időkben a

nevelés, valamint a neveléshez kapcsolódó, egyre szélesebb közösségi szinten elfogadott embereszmény felbukkanása és szerepe elválaszthatatlan a társadalmiság, államiság kialakulásától. A későbbi korokban pedig a nevelés számára hivatalosan kiválasztott embereszmény nemcsak a nevelési folyamat résztvevőit jellemzi, hanem a társadalom egészét, ezen keresztül pedig képet alkothatunk magáról a korról, pontosan olyan mértékben, amilyen erővel és súllyal az adott társadalmi közösség a korszak meghatározó tényezője volt. A nevelés tehát fokozatosan válik társadalmi, állami ügygé, s idővel Plátón (*Törvények*, 804d) már kijelentheti: „minden gyermek inkább az államé, mint a szüleié, és így kötelezően nevelnünk kell mindenkit.”

A nevelés mibenléte és mikéntje

Hoffmann Zsuzsanna világosan megfogalmazza, hogy az egyes korszakok embereszménye alapján vissza lehet következtetni magára a nevelésre. De mit tekinthetünk nevelésnek? A szerző a kötet elején tartalmi jegyek alapján a következő, hármas felosztást kínáló meghatározással szolgál: „A nevelés – amint köztudott – testi, szellemi és erkölcsi célzatú lehet.” Majd Arisztotelészt idézve új aspektusból emel ki egy másik hármas felosztást: „Mármost, jellemessé és becsületessé három dolog teheti az embert, ez a három pedig a természet, a szokás és az értelem.” (12. o.) A nevelés ilyen felfogása összhangba hozható a lélek tradicionális, platonikus eredetű hármas felosztásával. Plátón (*Phaidrosz*, 246d) metaforája szerint a lélek olyan, mint egy hármas fogat, melyben az ész a kocsi hajtójának, a bátor lélekrész az engedelmes, míg a vágyakozó rész az önféjű lónak feleltethető meg. Ez a kép meghatározó mintaként szerepel Plátón társadalom-felfogásában

is. A lélek egyes részeihez – a társadalomra vonatkoztatva az egyes társadalmi csoportokhoz – a nekik megfelelő erény rendelhető, hierarchikus rendben: 1. A lélek szintjén az ész erénye a bölcsesség – amit társadalmi szinten az uralkodók és oktatók rendje képvisel. 2. Ennek kell, hogy engedelmeskedjen a cselekvő lélekrész, melynek a bátorság az erénye – ez a társadalomban az örök, a katonák rendjének a meghatározó jegye. 3. A vágyakozó lélekrész erénye a mértékletesség – amely az állam többi polgárának, a földműveseknek, a kézműveseknek, az iparosoknak a fő erénye. A legmagasabb rendű erény a három rész összhangjával uralomra jutó igazságosság, a dikaiosüné (a görög ’diké’, jog szóból). E négy erény Plátón négy klasszikus, kardinális erénye. (1)

Hoffmann Zsuzsanna rámutat, hogy Szókratész szerint a filozófiának nem a világegyetemmel, hanem az emberrel kell foglalkoznia, azon belül pedig különösen az erénnyel, annak taníthatóságával (54. o.). Nem kérdéses, hogy az antik filozófiai hagyomány felvillantott alapeszméje mélyen áthatja az antik nevelés minden szegmensét. Akkor is, ha nem közvetlenül ennek mentén, nem ennek jegyében zajlik maga a nevelési folyamat. Jól látható keretet biztosít a nevelés számára, amelynek határai közt értelmezhetővé, kezelhetővé válnak a nevelés olyan alapfogalmai, mint az embereszmény, a nevelés mibenléte, a nevelés mikéntje. Hoffmann Zsuzsanna munkája tehát nem merül ki a forráselemzésre épülő pozitív adat- és információgyűjtésben, hanem a nevelés perspektívájából megalkotott olyan történelmi freskó, amely a legtágabb összefüggéseket is szem előtt tartva kíséri nyomon, illetve tárja fel az antik korszak eseményeit és tényeit.

Hoffmann Zsuzsanna (2009): *Antik nevelés*. Gondolat Kiadó – Iskolakultúra, Veszprém.

Jegyzet

(1) Hoffmann Zsuzsanna hangsúlyozza, hogy a lélek harmóniájának megszerzése és fenntartása az antik nevelés alapvető céljának tekinthető, s a cél elérése érdekében alakulnak, finomodnak, fejlődnek a nevelőeszközök, nevelési módszerek hagyományai. „A görögök az erkölcsi nevelés vonatkozásában a zenét tartották a leghatékonyabbnak, felfogásuk szerint a

lélek mélységeibe csakis a zene segítségével lehet behatolni, így a jellem és a harmonikus lélek formálására a legjobb eszköz.” (*Antik nevelés*, 34. o.)

András Ferenc

Pannon Egyetem, Antropológia és Etika Tanszék