

Tanulmányok

*Körkép*

**Szisztematikus irodalomfeldolgozás a videófelvétellel támogatott felidézést alkalmazó pedagógus-kutatásokról**

*Szivák Judit, Gazdag Emma és Nagy Krisztina*

**A gyermekkor értelmezési lehetőségei a fejlődésközpontú- és az új szociológiai paradigma mentén**

*Czető Krisztina*

**5. és 6. évfolyamos tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos ismereteinek jellemzői – egy technológia alapú mérés tanulságai**

*Dancs Katinka*

**A magánénekes felsőoktatási képzésben részt vevő hallgatók zenei és nyelvi képzettsége egy kérdőíves kutatás tükrében**

*Ujvárosi Andrea*

Szemle

*Aktuális olvasnivaló*

**A CLIL 30 éve Magyarországon**

*Kovács Ivett Judit*

**Születésnapi köszöntő a szakmaiság és a személyesség húrjain**

*Sárospataki Barnabás*

Szerzőink

Authors

2018 | 3.

# Neveléstudomány

*Oktatás – Kutatás – Innováció*

Főszerkesztő: Vámos Ágnes

Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet

Kálmán Orsolya

Kraiciné Szokoly Mária

Lénárd Sándor

Seresné Busi Etelka

Szivák Judit

Szerkesztőségi titkár: Csányi Kinga

Olvasószerkesztő: Baska Gabriella

Czető Krisztina

Nagy Krisztina

Tókos Katalin

Asszisztensek: Kovács Ivett

Misley Helga

Pénzes Dávid

Szabó Zénó

Szente Dorina

Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor

Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)

Kéri Katalin (PTE)

Mátrai Zsuzsa (NymE)

Pusztai Gabriella (DE)

Tóth Péter (ÓE)

Vidákovich Tibor (SZTE)

Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836

Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu

Terjesztési forma: online

Honlap: [nevelestudomany.elte.hu](http://nevelestudomany.elte.hu)

Megjelenés ideje: évente 4 alkalom

ISSN: 2063-9546

# Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Körkép</i>	4
Szisztematikus irodalomfeldolgozás a videófelvétellel támogatott felidézést alkalmazó pedagógus-kutatásokról	5
<i>Szivák Judit, Gazdag Emma és Nagy Krisztina</i>	
A gyermekkor értelmezési lehetőségei a fejlődésközpontú- és az új szociológiai paradigma mentén	19
<i>Czető Krisztina</i>	
5. és 6. évfolyamos tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos ismereteinek jellemzői – egy technológia alapú mérés tanulságai	34
<i>Dancs Katinka</i>	
A magánénekes felsőoktatási képzésben részt vevő hallgatók zenei és nyelvi képzettsége egy kérdőíves kutatás tükrében	54
<i>Ujvárosi Andrea</i>	
Szemle	69
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	69
A CLIL 30 éve Magyarországon	70
<i>Kovács Ivett Judit</i>	
Születésnapi köszöntő a szakmaiság és a személyesség húrjain	73
<i>Sárospataki Barnabás</i>	
Szerzőink	77
Authors	79

# Tanulmányok

*Körkép*

# Szisztematikus irodalomfeldolgozás a videófelvétellel támogatott felidézést alkalmazó pedagógus-kutatásokról

Szivák Judit,\* Gazdag Emma\*\* és Nagy Krisztina\*\*\*

A pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárására alkalmazott kutatási módszerek, mind hazai, mind nemzetközi térben aktuálisak és jelentősek (Creswell, 2014; Polat, 2015). A reflektív gondolkodás jelenléte a hazai neveléstudományi kontextusban a tanárképzés, a továbbképzés és az értékelési rendszer területén erős. Ennek ellenére az empirikus vizsgálatokat bemutató, a téma szisztematikus irodalom feltárására vállalkozó publikációk hiánya jellemző, ezért kutatócsoportunk a videófelvétellel támogatott felidézés (VSR) mint a reflektív gondolkodás fejlesztésének hatékony technikájának szisztematikus irodalomfeldolgozását (systematic literature review) tűzte ki célul. Irodalmi feldolgozásunk egy kiterjedtebb kutatás részeként, a VSR szerepét vizsgálja a pedagógusok pályafejlődésének korai szakaszában az elmúlt négy évtizedben. Vizsgálataink rávilágítottak arra, hogy nemzetközi térben a pedagógusok reflektív gondolkodásának kutatását mind célkitűzései tekintetében, mind kutatómódszertani szempontból sokszínűség jellemzi. A VSR-ra vonatkozó kutatások a pedagógusok gondolkodásának számos területére kiterjedtek, például a döntéshozatalra (Byra, & Sherman, 1993), az osztálytermi viselkedésre (Kwo, 1994) és a korai szakmai tapasztalatok témakörére (Powell, 1992) csakúgy, mint a folyamatos szakmai fejlődésre (Freitas, Jiménez, & Mellado, 2004). Tanulmányunk első része a VSR fogalmi és történeti alapjait mutatja be, majd az általunk végzett kutatást különös tekintettel az irodalomfeldolgozás módszertani jellemzőire, folyamatára és eredményeire: a vizsgálatba bevont tanulmányok céljaira és eredményeire. (A VSR technika alkalmazásának módszertanát következő tanulmányunkban dolgozzuk fel. *Neveléstudomány* 2018/4)

**Kulcsszavak:** pedagógusok korai pályafejlődése, pedagógusképzés, reflektív gondolkodás, szisztematikus irodalomfeldolgozás, videóval támogatott felidézés (VSR)

## *A támogatott felidézés (Stimulated recall – VSR)*

A reflektivitás problematikája Dewey (1933) munkássága nyomán tűnt fel és honosodott meg a pedagógia tudományában, aki a reflexiót sajátos gondolkodási formának tekintette. Schön (1983) a reflektivitást párbeszédként ragadta meg, mely a probléma és a rá reflektáló személy között jön létre. A reflektivitás a szakirodalom szerint több célt szolgálhat: lehet irányító, informáló, valamint gondolkodásformáló eszköz (Szivák, 1999). A videófelvétellel támogatott felidézés (a továbbiakban: VSR) leginkább az utóbbi cél szolgálatában áll, maga az elnevezés is a gondolkodási folyamatok előhívásának segítését jelzi, e módszer a tanári viselkedést egy adott szituációban és pillanatban meghatározó mögöttes gondolkodási, döntési folyamatokat tárja fel. Ezt a módszert először az Amerikai Egyesült Államokban alkalmazta Ericsson és Simon (1980; 1984), Calderhead (1981), Mo-

\* Szivák Judit: az ELTE PPK NDI tisztagja, a Pedagógusok, pedagógus szakmai közösségek, pedagógusképzés kutatócsoport vezetője, szivak.judit@ppk.elte.hu

\*\* Gazdag Emma: az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléseméleti Programjának abszolvált hallgatója, gazdagemma@yahoo.com

\*\*\* Nagy Krisztina: az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje, a Pedagógusok, pedagógus szakmai közösségek, pedagógusképzés kutatócsoportjának tagja nagy.krisztina@ppk.elte.hu

rine-Dershimer (1983), valamint Borko és Livingston (1989), a '90-es években pedig Powell (1992) és Meijer (1999). A kutatók a korábban bevált kérdőívek és interjúk mellett egy olyan módszert fejlesztettek ki és honosítottak meg, melynek segítségével az osztálytermi történéseket és az azokra válaszoló tanári tevékenységeket (a tevékenységeket irányító döntések feltárásával egyetemben) tárhatják fel. E módszer rokon az interjú, kikérés feltáró módszerével és sokban hasonlít a mikrotanítás értékelő aktusára is, bizonyos elemeiben mégis eltér azoktól. A VSR alkalmas az egyének és a csoportok gondolkodási folyamatainak és szempontjainak, vélekedéseinek, attitűdjeinek és élményeinek feltárására, illetve azokon belül az összefüggések és a szabályszerűségek bemutatására.

VSR	Mikrotanítás	Interjú
Tanítási helyzet	Tanítási helyzet	Tárgya bármi lehet
Videó felvétel készül	Videó felvétel készül	(Felvételen rögzíthető, de nem szükségszerű elem)
Mélyinterjú	Nem szükségszerű	Mélyinterjú – az interjú egyik típusa
Résztevők: Pedagógus (jelölt), interjúvezető	Pedagógus (jelölt)	Interjúalany, interjúvezető

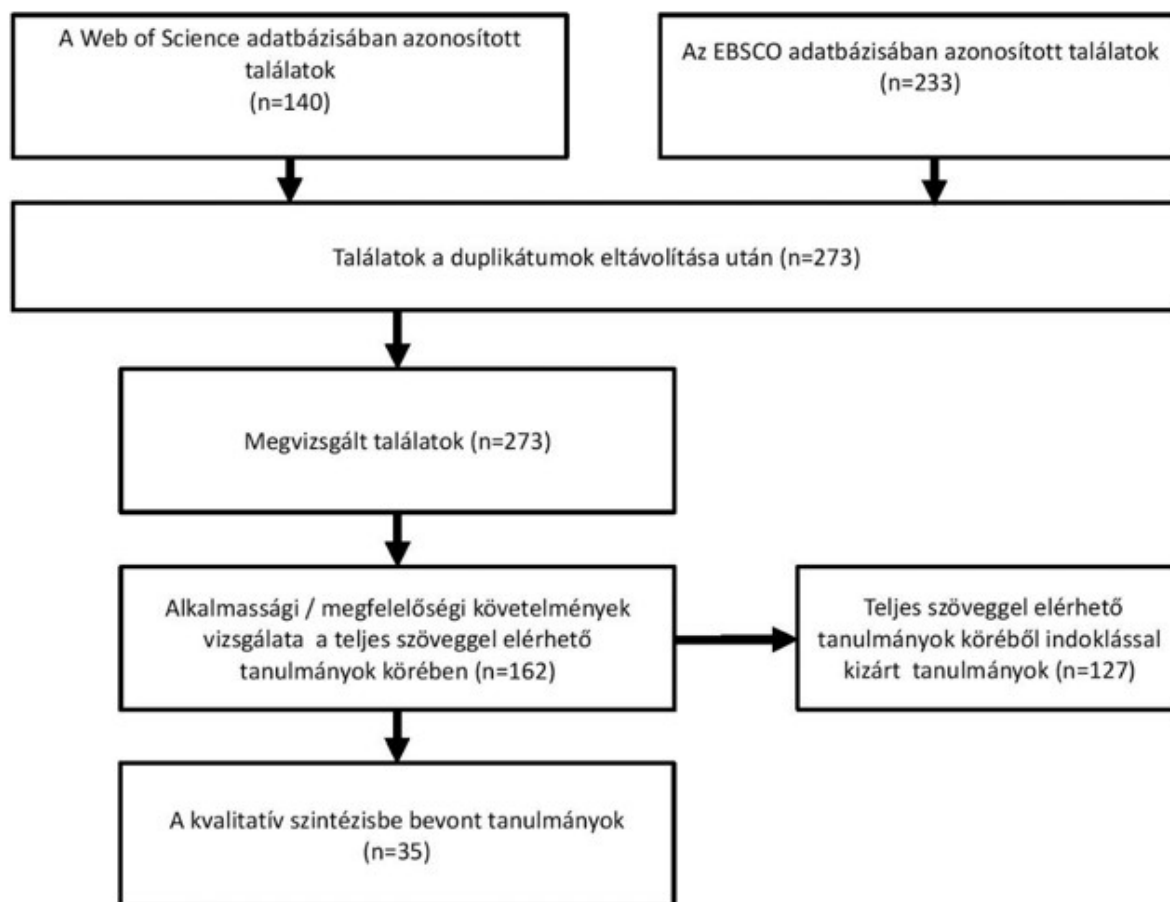
1. táblázat: A VSR, a mikrotanítás és az interjú összehasonlítása

A felidézés minden esetben olyan videofelvételek lejátszásával történik, melyeket egy adott vizsgálati személyről egy bizonyos folyamat közben (tanítási-tanulási szituációban) készítettek. A felvétel eseményeinek „megbeszélése” mélyinterjú keretében röviddel a folyamat befejezése után optimális, jól felkészült interjúvezető közreműködésével.

A módszer sikeres alkalmazása előnyös mind a külső megfigyelőknek, kutatóknak, mind belső résztvevőként, hiszen a pedagógusok gondolkodásáról végzett analízis nem csak a kutatóknak segít a gondolkodási, döntési folyamatok megértésében, hanem a vizsgált személynek is fontos információkat ad saját pedagógiai működéséről. Ennek különösen a képzésben és a pályafejlődés korai szakaszában van szerepe. (A VSR technika alkalmazásának módszertanát következő tanulmányunkban dolgozzuk fel – Neveléstudomány, 2018/4.)

## A kutatás bemutatása

A kutatást két elektronikus adatbázis, az Ebsco és a Web Of Science használatával végeztük. Első lépésben meghatároztuk a pontos keresési paramétereket (angol nyelvű cikkeket kerestünk 1983-tól 2016 júniusáig), majd a kereső-kifejezéseket azonosítottuk. Mindkét adatbázisban egyszerű keresést alkalmaztunk, ahol mindössze két keresőszót adtunk meg: \*stimulated recall\* és \*teacher\*, amelyeket az „AND” kötőszóval kapcsoltuk össze. Ezt követte az adatok (tanulmányok) lekérdezése és rögzítése Excel fájlban, majd a cikkek szűrése, és a szűrés eredményeinek rögzítése a Prisma checklist, 2009 táblázatban. A táblázatok készítésekor külön figyelmet szenteltünk annak, hogy a szakirodalomban fellelhető módszereket és eszközöket a lehető legpontosabban lejegyezzük, és nemzetközi térben összehasonlítsuk, hisz a szakirodalmi feldolgozás módszerének fő kritériumai (más tudományosan megalapozott kutatásokhoz hasonlóan) az objektivitás, a szisztematikusság, a transzparencia és a megismételhetőség (Szivák, Gazdag, & Nagy, 2016).



1. ábra: Szisztematikus irodalomfeldolgozásunk ábrázolása (PRISMA 2009 Flow Diagram)

Ezen keresési paramétereknek összesen a két adatbázisban 273 tanulmány felelt meg, melyeket tovább szűkítettünk úgy, hogy kijelöltük azokat a tanulmányokat, melyek az „Education – Educational Research” kategóriába tartoztak. Az így kapott találatok száma 162 volt. E mintán belül jól elkülöníthető csoportot (n=35) alkotnak azok a tanulmányok, amelyek a VSR technikának a pedagógusok pályakezdésének kutatása során történő alkalmazásáról számoltak be. Így jelenlegi kutatásunk mintáját 35 tanulmány alkotja.

## *A vizsgált kutatások célkitűzései*

Sokféle kontextusban és számos kutatásban használták a VSR módszerét. Az elmúlt negyven évben feltáró jellegű tanulmányok készültek a támogatott felidézés módszerének alkalmazásával, hiszen a támogatott felidézés módszerét sok tanárképző intézményben még csak kísérleti jelleggel alkalmazzák/alkalmazták. Ezt bizonyítják a kis elemszámú kutatások, melyek célja az volt, hogy feltérképezzék egy-egy területen, hogy milyen fejlesztésekre van szükség/lehetőség (a teljesség igénye nélkül: Powell, 1992, 1996; Schepens, 2007; Sofo, 2010). A tanulmányok/kutatások egyeznek abban, hogy mind reflexióval támogatott, gyakorlat orientált tanárképzési modellben gondolkodik, megközelítésük, vizsgálatuk céljai azonban eltérőek. Azon kutatásoknál, melyek VSR

alkalmazása kapcsán a pedagógusok pályafejlődésének korai szakaszára fókuszáltak, az alábbi fő kutatási, illetve megfigyelési területek rajzolódtak ki:

- A pályafejlődés korai szakaszát meghatározó előzetes tudás és nézetek vizsgálata.
- A hallgatók pedagógiai tudásának fejlődése és ebben a reflektív gyakorlat szerepe.
- Mentori segítség.

### *A pályafejlődés korai szakaszát meghatározó előzetes tudás és nézetek vizsgálata*

Azok a tanulmányok, melyek célként azt tűzték ki, hogy a pályakezdő pedagógusok meggyőződéseit, előzetes tapasztalatait és előzetes tudását tárják fel, arra vállalkoztak, hogy megvizsgálják a korábbi tapasztalatok befolyását a gyakorlók pedagógusok személyes tanítási konstrukcióira (Powell, 1992; Powell, 1996; Brownlee, Dart, Boulton-Lewis, & McCrindle, 1998; Yerrick & Hoving, 2003; Freitas, Jiménez, & Mellado, 2004; Sofo & Curtner-Smith, 2010; Mak, 2011). Powell 1992-es munkájában kiemeli, hogy nagyon sok tényező befolyásolja/befolyásolhatja a pedagógusok pályafejlődését, mint például (1) a közoktatásban eltöltött diákévek emlékei és tapasztalatai; (2) azon pedagógusok példája, akik mintaként szolgáltak tanárrá válásuk idején; (3) az individuális különbségek és nézetek, melyek a tanárjelöltek saját kulturális és szociális háttéréből és kapcsolataiból fakadnak; (4) preferált tanulási és tanítási stratégiák és elképzelések a tanulási-tanítási folyamatról; (5) az élettapasztalat, előzetes munkahelyek, a család és ismerősök hatása; (6) és nem utolsósorban egy adott tudományterület tudástartalma (Powell, 1992). Powell a fenti szempontrendszerrel vizsgálva arra jutott, hogy a pedagógusok gondolkodásáról egyszerre külső szemlélőként és belső résztvevőként is lehet beszélni, hisz a VSR módszere nem csak a kutatóknak segít a gondolkodási, döntési folyamatok megértésében, hanem a vizsgált személynek is komoly információkat ad saját magáról, tanulási folyamatáról, azaz a pedagógussá válásról, melyet több kutató is alátámasztott (Nilsson, 2008; Sutherland, Stuhr, & Ayvazo, 2016). Powell 1992-es tanulmánya azt tűzte ki célul, hogy megvizsgálja az előzetes tapasztalatok hatását a pedagógusjelöltek személyes oktatási konstrukcióira és ezen tapasztalatok hatását a pályafejlődésre (Powell, 1992, p. 225.). Ezen túlmutat Powell 1996-os tanulmánya, ahol célja az volt, hogy feltérképezze a tanárok korábbi tapasztalatait, a tudásról alkotott meggyőződéseit és iskoláztatásuk kontextusát, melyek együtt nagy hatással vannak a tanulóik számára kulturálisan releváns osztálytermi tantervek implementálására (Powell, 1996, p. 365.). Sofo és munkatársa (2010) hasonlóan a fent említett tanulmányhoz azt tűzte ki célul, hogy (1) feltárják a testnevelőtanárok értékorientációját, és (2) meghatározzák, hogy az értékorientáltsága miért változott és fejlődött úgy, ahogyan az történt (Sofo, 2010, p. 347.). Mak 2011-es tanulmányában egy igen specifikus problémát próbált feltárni: az angol mint idegen nyelv területén arra kereste a választ, hogy hogyan járulnak hozzá a tanárok meggyőződései tanítási döntéseikhez, és bizonyos hiedelmek miért gátolják fejlődésüket (Mak, 2011, p. 53.).

Az előzetes tapasztalatokat, meggyőződéseket, illetve a pedagógiai tudást vizsgálva a kutatók a következő kérdéseket tették fel a korai tanítási gyakorlathoz kapcsolódóan:

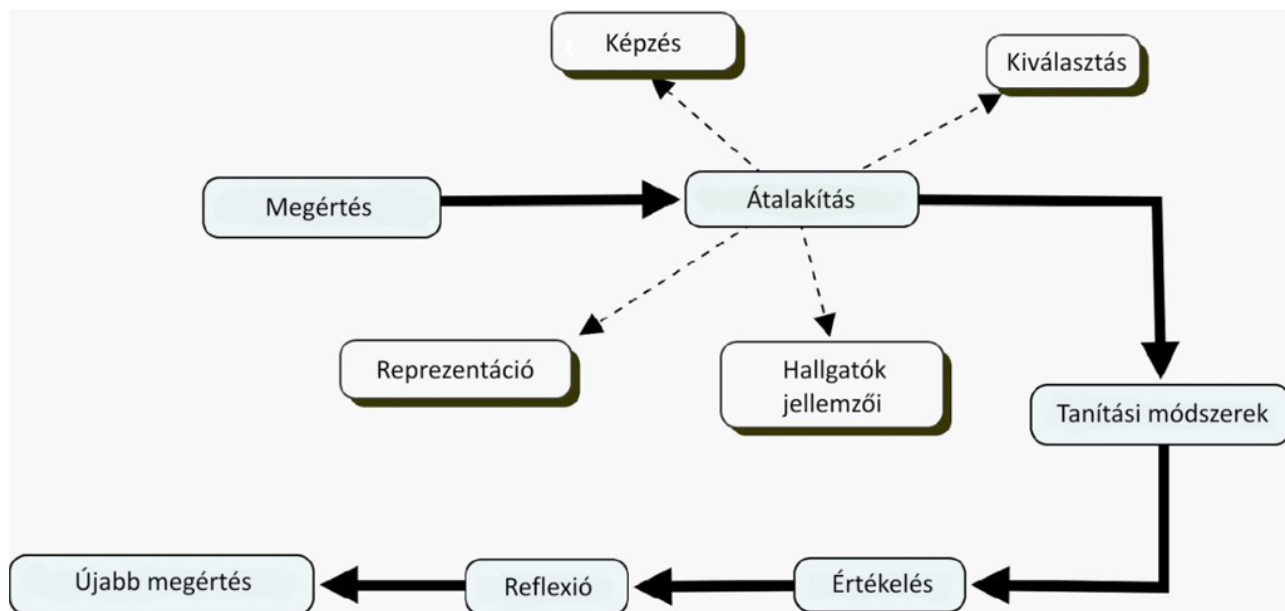
- Mi van nagyobb hatással a hallgatók szemlélet- és nézetformálására: az elméleti vagy a gyakorlati képzés?
- Hogyan befolyásolják a tanárok eltérő nézetei az osztálytermi gyakorlatukat?

A nézetek, tapasztalatok hatását vizsgálva a kutatók arra is rámutattak, hogy meg kell találni az egészséges egyensúlyt az elméleti és a gyakorlati képzés között, hogy a pályakezdő pedagógusok a lehető legeredményesebben fejlődjenek. Mint Sofo és munkatársa (2010) rámutatott, azon képzési trendek, melyek csak gyakorlatközpontúak, nem elég sikeresek, hiszen az egyetemi képzés kezdeti időtartama kritikusnak bizonyult a külön-



böző értékorientációk kialakításához és megértéséhez. Ez olyan teret és perspektívát biztosított a pályakezdő pedagógusoknak, ahol eltávolodhattak az iskolától, a játszóterektől és a gyermekektől, ezért a valóság-sokk nem fenyegette őket, ami gyakran az első tanítási gyakorlatok velejárója. Anélkül, hogy a képzés szilárd alapokat adna, kétséges lehet, hogy mely nézetek és hiedelmek eresztenek gyökeret, különösképpen azon fiatal pedagógusok körében, akik nehéz döntésekkel találják szemben magukat gyakorlatuk kezdetén (Sofó, 2010, p. 362.). Freitas, Jiménez és Mellado (2004) is arra a következtetésre jutott, hogy az elméleti és a gyakorlati képzés csak együtt lehet sikeres. Sofóval ellentétben Mellado arra jutott, hogy az oktatásügyi változások nem mennek végbe a gyakorlatban, ha azok csak formális dokumentumok szintjén léteznek, és az elméleti oktatás mellett nincs kellő gyakorlat, hiszen a mindennapi pedagógiai gyakorlat erősebben befolyásolja a tanárok tapasztalatait, koncepcióit. A kutatások arra is rámutattak, mennyire fontos, hogy a pályakezdő pedagógusok saját nézeteik és kulturális értékeik mellett nyitottak és pedagógiaileg érzékenyek legyenek tanulóik irányába, hiszen a 21. század sokszínű társadalmában a kulturálisan releváns tanterv fogalma és gyakorlatban történő alkalmazása elengedhetetlen. A tantervnek reprezentálnia kell az akadémiai, etnikai, kulturális, társadalmi és vallási sokszínűséget (Powell, 1996).

A pedagógusok pályafutásuk korai szakaszában igen intenzíven, de eltérő ütemben fejlődnek: a megfelelő elméleti és gyakorlati képzés révén átalakulnak nézeteik, előzetes tapasztalataik, meggyőződések, pedagógiai gondolkodásuk, és fejlődik pedagógiai döntéshozataluk a tanítás preaktív és interaktív szakaszában egyaránt. A hallgatók a tanítási gyakorlatok során a tanítás új útjait, módjait próbálják ki. Amikor ezek sikerességét értékelik, pedagógiai megértésük folyamatosan megújul, differenciálódik. Mindehhez a pedagógiai reflexió és az általa megvalósuló folyamatos szakmai fejlődés segíti a hallgatókat, mint Shulman (1987) modellje is mutatja (idézi Giroto Júnior & Fernandez, 2013, p. 58. – lásd a 2. ábrát).



2. ábra: A pedagógiai gondolkodás és gyakorlat modellje (Model of Pedagogical Reasoning and Action – MPRA) Shulman (1987) adaptálta: Giroto Júnior & Fernandez (2013)

## *A hallgatók szakmai fejlődése és ebben a reflektív gyakorlat szerepe*

A támogatott felidézés módszerét sok kutató alkalmazta a pályakezdő pedagógusok gondolkodási és döntéshozatali mechanizmusainak vizsgálatára a preaktív és interaktív tanítás során (Byra & Sherman, 1993; Artiles, Barreto, Pena, & McClafferty, 1998; Vesterinen, Toom, & Krokfors, 2014; Löfström & Pursiainen, 2015). Az előzetes tudás – csakúgy mint az előzetes nézetek és tapasztalatok – vizsgálata a pedagógusjelöltek korai pályafejlődésében azért fontos, mert ezek alakítják azokat a pedagógiai sémákat, melyek meghatározzák a diákokhoz fűződő viszonyukat (Bullough, Knowles, & Crow, 1991; Goodson, 1991; Knowles, 1992; Powell, 1992; Girod, 2008), és formálják a tanítási-nevelési folyamatra vonatkozó gondolkodási és döntéshozatali mintákat (Artiles et al., 1998; Byra & Sherman, 1993; Brownlee et al., 1998; Yerrick & Hoving, 2003; Vesterinen et al., 2014; Löfström & Pursiainen, 2015). Ezen terület kutatói a konstruktivista és szociokulturális elméletekre alapozzák a tanárképzésben folytatott kutatásaikat, hogy a pedagógushallgatók szakmai fejlődését és tanulását jobban megérthessék. A tanítás tanulásának mélyebb megértése érdekében a kutatók arra fókuszáltak, hogy (1) kik tanulnak; (2) mit tanulnak; (3) hogyan fejlődnek; (4) illetve mikor és hol történik a tanulás (Feiman-Nemser & Remillard, 1996). Nemzetközi térben egyetértenek a kutatók abban, hogy a tanárképzés egyik fő feladata olyan gyakorlatok átadása és megtanulása, amelyek lehetővé teszik a pedagógusjelöltek gyakorlati tudásának építését (Brownlee et al., 1998; Rodgers, 2002; Yerrick & Hoving, 2003; Meijer, de Graaf, & Meirink, 2011), és megalapozza a folyamatos szakmai fejlődés igényét, mely elkíséri a pedagógusokat egész pályájukon (Freitas et al., 2004; Giroto Júnior & Fernandez, 2013; Vesterinen et al., 2014). Artiles és munkatársai (1998) arra vállalkoztak, hogy tanulmányozzák két pályakezdő kétnyelvű tanár tanulási/fejlődési pályáját egy városi iskolában (Artiles et al., 1998), csakúgy mint Giroto Júnior és Fernandez (2013), akik két fiatal kémiantanár pályafejlődését követték nyomon. Vesterinen, Toom és Krokfors (2014) pedig arra keresték a választ, hogyan vizsgálható „a pedagógus hallgatók gyakorlati érvéleése és a gyakorlati ismeretek fejlesztése a tanárképzésben” (Vesterinen et al., 2014, p. 618.) a VSR módszerével. Ezen tanulmányon túlmutat Byra és Sherman 1993-as tanulmánya, mely arra vállalkozott, hogy a kevésbé tapasztalt és tapasztaltabb tanárok tervezését, interaktív gondolatait és döntéshozatali mechanizmusait tárja fel (Byra & Sherman, 1993, p. 3.). A folyamatos szakmai fejlődés a pedagógusképzésben mind nagyobb és nagyobb teret kap, ez azonban egyaránt fontos a kezdő és a gyakorló pedagógusok számára is, hiszen nem könnyű feladat a pedagógiai döntésekre reflektálni a különféle formális és informális nevelési-oktatási keretek között (Sutherland et al., 2016).

A pályafejlődés és a folyamatos szakmai fejlődés igen sok aspektusa vizsgálható a VSR módszerével. Ezen terület kutatói a következő kérdéseket tették fel:

- Milyen típusú fejlődési utak jönnek létre a pedagógusok gyakorlati tudásában a tanítási gyakorlat különböző fázisaiban?
- Hogyan lehet beépíteni a VSR módszerét az államilag előírt értékelési rendszerekbe, melyek a tanítási gyakorlatot értékelik?

A támogatott felidézés módszere segíti pedagógiai reflexió kialakulását és fejlődését (Szivák, 2014), mely elengedhetetlen része a pedagógussá válásnak, továbbá szerves része és elősegítője a folyamatos fejlődésnek. Azon pedagógushallgatók, akik már pályafejlődésük korai szakaszában adaptálják a reflektív szemléletet pedagógiai gondolkodásukban és pedagógiai cselekedeteikben, lényegi paradigmaváltást tapasztalnak (Kansanen et al., 2000; Krokfors, 2007; Byman et al., 2009; Jyrhämä et al., 2008; Toom et al., 2010). A kutatók továbbá kiemelik azt, hogy a pedagógusjelöltek gondolkodásfejlődését a formális pedagógusképzés keretein belül is támogatni kell, hisz a pedagógiai paradigmaváltás nem külső hatások nélkül bekövetkező természetes folyamat

(Vesterinen et al., 2014). A képzés alatt a pedagógusjelöltek megtanulhatják azt, hogyan fejlődhetnek a legtöbbet a kritikai reflexió és az önszabályozó tanulás révén (Yerrick & Hoving 2003; Schepens et al., 2007; Nilsson, 2008). Ezen kompetenciák majd végigkísérik az egész tanári karriert a formális és informális tapasztalatokon keresztül, az egyéni és kollektív gondolkodás/reflexió révén.

Schepens (2007) tanulmányában kiemeli, hogy gyakorlathoz kapcsolódó pedagógiai reflexió révén a pályakezdő pedagógusok új tudásra tesznek szert, hisz a gyakorlati tudás kétféle tudásból áll (Schön, 1983; Meijer, 1999): „*egyfelől a tudás és a meggyőződés, másfelől pedig a gyakorlati döntéshozatal képessége. A tudás és a meggyőződés értelmezhető úgy, mint olyan keret, mely magára a gyakorlatra reflektál (reflection-on-action), míg a gyakorlati döntéshozatal a tanárok gondolatait tükrözi a tanítási folyamat közben (reflection-in-action).*” (Schepens et al., 2007, p. 459.) Amint a fenti idézetből is látható a pályakezdő pedagógusok reflektív gondolkodását az intézményesült, formális keretek között több kutató is a VSR módszerével vizsgálta (Polio, Gass, & Chapin, 2006; Endacott, 2016). Endacott (2016) kutatási problémájának megfogalmazása rámutatott arra, hogy „*a tanárképzési programokra egyre nagyobb nyomást gyakorolnak (az oktatáspolitikusok), ezért a friss diplomások hatékonyságának bizonyítására új, államilag elfogadott, formális tanárértékelési rendszereket alakítottak ki. A pedagógus kompetenciák értékelésének jelenlegi hangsúlyozása mellett a gyakorlatra történő reflektálás továbbra is a tanárképzés alapvető eleme.*” (Endacott, 2016, p. 28.) A terület kutatói kitértek arra, hogy a tanárképzési programok nagy átalakulás előtt állnak, hiszen egyre nagyobb hangsúlyt kell fektetniük olyan (hivatalos) tanárértékelési rendszer kialakítására, melynek szerves része a reflexió (Polio et al., 2006; Endacott, 2016). Ezen változás oka a gyakorlatközpontúság és a reflektivitás felértékelődése mind a tanári gyakorlatban, mind a tanárképzésben (Endacott, 2016).

A VSR során a pályakezdő pedagógusok reflektív gondolkodását vizsgáló kutatók főként azt vizsgálták, hogy milyen szerepet játszik a reflexió a pályakezdő pedagógusok nézeteinek és pedagógiai gyakorlatuknak alakulásában (Yerrick & Hoving, 2003; Schepens et al., 2007; Nilsson, 2008). A kutatók kérdéseik megválaszolásakor rámutattak arra, hogy „*a tapasztalat önmagában még nem vezet szakmai fejlődéshez (Berliner, 1994; Kwo, 1994; Meijer, 1999). A pályakezdő tanárok támogatást és útmutatást igényelnek, hogy reflektáljanak tapasztalataikra. Ez önszabályozó tanuláshoz és reflexióhoz vezet, mely az egyik legfontosabb jellemzője az innovatív pedagógiai, partneri kapcsolatnak.*” – írja Schepens (2007, p. 470.). A kutatók Schön 1983-as munkájára hivatkozva hangsúlyozták a reflektív gondolkodás támogatott felidézéssel történő vizsgálatának létjogosultságát és fontosságát (Yerrick & Hoving, 2003, p. 413.). Az eredmények továbbá alátámasztották azt, hogy a gyakorlat során a tapasztaltabb pedagógusok érzékenyebbek voltak tanulóik igényeivel szemben, és könnyebben, illetve gyorsabban reagáltak a tanulói problémákra és egyéni különbségekre, mint azok a pedagógusok, akik fejlődésük korai szakaszában voltak (Polio et al., 2006).

## *Mentori segítség*

Számos tanárképzési modellben mind nagyobb szerepet kapnak az iskola valós közegében végzett gyakorlatok. E gyakorlatok során a mentor feladata a tanárjelöltek, illetve pályakezdő tanárok támogatása. A mentor a hallgató képzésében részt vevő gyakorlati szakemberként egyfelől képző, másfelől modell, aki ösztönzi a tanárjelöltek pályafejlődését. Ezen kvalitások a mentor tanárok szerepének felértékelődésével járnak együtt (Schepens et al., 2007; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011; Mena, García, Clarke, & Barkatsas, 2016).

Vizsgálataink alapján megállapítható, hogy bár a mintánkban szereplő VSR-t alkalmazó kutatások döntő többsége iskolai, osztálytermi körülmények között folyt, a mentor tanár a tanulmányoknak csak kisebb hányadában jelenik meg. (Természetesen nem feltételezhetjük, hogy minden iskolai tanítási gyakorlat mentor tanár vezetése mellett zajlik – különösen igaz ez a pályakezdő tanárok támogatása esetében.) A mentor/mentorálás említése több tanulmányban mindössze hivatkozás értékű (Kwo, 1994; Giroto Júnior & Fernandez, 2013), esetleg arra vonatkozik, hogy a mentori támogatásra a tanárjelölteknek szükségük van (Schepens et al., 2007, p. 470.). Szembetűnő azonban, hogy ahol a mentor jelenlétét, a mentori tevékenységet említik, a kutatók többnyire nem vonták be a mentorokat kutatásukba és a VSR eljárásba. Ezt a tendenciát sajnálatosnak tartjuk, mert arra utal, hogy az egyetemi és a közoktatási tanárképző szakemberek közötti együttműködés és tudásmegosztás inkább szórványosnak, mint általánosnak tekinthető, továbbá, hogy a kutatók nem tudták/nem akarták kihasználni azt a potenciált, ami a tanárjelöltek fejlődésével, osztálytermi viselkedésével és a mentor tevékenységének erre való hatásával kapcsolatban a mentorok tapasztalatainak és tudásának felhasználásában, s mind-ezen tényezőknek a VSR technikával való szintézisében rejlett volna. Az alábbiakban olyan példákat mutatunk be, amelyekben a tanárképzők együttműködése megvalósult.

Powell (1996) informális interjút készített a mentorokkal. Haggarty, Postlethwaite, Diment és Ellins (2011), akik az újonnan pályára lépett tanárok tanulását, gondolkodásuk és gyakorlatuk fejlődését kutatták, felmérték a mentorok (és a munkahelyi környezet) hatását e folyamatra. Kutatási kérdésük is erre vonatkozott: Hogyan hat a pályakezdő tanárok szakmai fejlődésére az első tanítással töltött évben a mentor (vagy tutor)? A kérdés megválaszolása érdekében a mentorokkal is készítették interjúkat, majd egy későbbi időpontban a mentoráltakkal együtt újabb beszélgetésen vettek részt. A kutatók arra az eredményre jutottak, hogy szükséges volna a bevezető szakaszt támogató mentorok nézeteinek és gyakorlatának megváltoztatása, valamint szakmai kommunikációs készségeik fejlesztése, amelyet leginkább az iskola kultúrájába ágyazott folyamatos szakmai fejlődés keretében véltek megvalósíthatónak (Haggarty et al., 2011). Gunckel (2013) szintén a mentoroknak a tanárjelöltek fejlődésében játszott szerepének megértését tűzte ki célul. Ennek érdekében őket kérte fel arra, hogy kijelöljék a megtanítandó anyagrészeket, és az ő órájukról is készült videó felvétel, valamint interjú. Ezen interjú keretében a kutató feltárhatta a mentoroknak a természettudományok tanításával és a tanórák tervezésével kapcsolatos saját nézeteit, illetve azt, hogyan vélekednek minderről mentoráltjaik tekintetében. Összehasonlítva a két tanárjelölt fejlődését a kutató arra a megállapításra jutott, hogy a hallgatókban erős a törekvés arra, hogy mentoraiknak megfeleljenek, a mentor és a mentorált közötti kapcsolat milyensége hatással van a mentorálási folyamat sikerességére, az erőteljesebben támogató mentor/mentorálás fejlesztőbb a tanárjelöltre nézve, valamint fontos, hogy az egyetemi kurzusok keretében tanultak és a gyakorlati tapasztalatok egymást erősítsék.

A fiatal tanárok támogatása (mint Haggarty és munkatársai is bemutatták) olyan készségeket is megkíván, amelyekkel a tapasztalt tanár nem feltétlenül rendelkezik. Ennek felismerése vezetett a mentorképző programok kialakításához és a kutatók figyelmének a mentorálási folyamat felé fordulásához. Fontos kérdés azonban, mit és hogyan tanuljon a mentor annak érdekében, hogy a mentorált tanulását minél hatékonyabban tudja segíteni. Hennissen és munkatársai (2011) a szakirodalom beható tanulmányozása alapján a mentori tevékenységben és az ezekhez kapcsolódó képességek esetében elkülönítette az érzelmi (*emotional support*) és a tanári feladatokhoz kapcsolódó (*task assistance*) támogatást, melyekre a mentorokat jobban fel kell készíteni. Hennissen és munkatársai (2011) a mentor–mentorált párok munkájában a mentorok, a mentori készségek fejlődését (az általuk kidolgozott SMART mentorképzés előtt és után) mentori beszélgetések vizsgálatával tanulmányozták a VSR technika alkalmazásával, a mentoráltak nézőpontjából. Vizsgálatuk rávilágított arra, hogy a mentor-

képzésben elsajátított ismereteket a mentorok tevékenységükben alkalmazták. Mena és munkatársai (2016) három különböző tanórát követő módszer: a párbeszédnaplózás (*dialogue journaling*), a rendszeres értékelő beszélgetések (*regular conferences*) és a VSR-t követő beszélgetések (*stimulated-recall conferences*) hatékonyságát vizsgálták a tanárjelöltek mentorálásban. Úgy találták, hogy a VSR e folyamatban hasznos, ám rendkívül időigényes módszer. Míg Hennissen és munkatársai (2011) a mentorok fejlődését vizsgálták a hallgatók szemszögéből, addig ebben a kutatásban a hallgatók fejlődését figyelték meg a mentorok bevonásával.

Stanulis (1995) akciókutatásában a tanárképző szakember, a mentor és a mentorált együttműködésére, közös tanulására fektette a hangsúlyt. Ily módon a mentorálás folyamatát annak résztvevőjeként kutatta, és a mentort is bevonta a VSR eljárásba. Vizsgálata rámutat arra, hogy a pedagógusképzés egyes szereplői közötti kollaboráció mennyi haszonnal jár, egyben bemutatja a felelősség megosztásának egy lehetséges működő modelljét.

Azok a kutatások, amelyek arra fókuszáltak, hogy a támogatott felidézés segítségével megvizsgálják, hogy milyen szerepet játszanak a pályakezdés korai szakaszában a mentorok, a következő kérdéseket tették fel:

- Mi a mentorok szerepe a tanárjelöltek és pályakezdő tanárok tanulásában, folyamatos szakmai fejlődésben, szakmai szocializációjában?
- Milyen mentori készségeket használnak a mentor tanárok a mentorálás (például a mentorálási párbeszéd) során?
- Milyen mentori készségek fejlesztésére van szükség a mentorok képzésében?
- Milyen eredménnyel és mely területek fejlesztése érdekében használható a VSR technika a mentorálás során?

A kutatók arra az eredményre jutottak, hogy a pedagógussá válás folyamatában kiemelt szerepe van a tanítási gyakorlatnak és azoknak a tapasztalt mentoroknak, akik a kezdő tanárokat első lépéseik megtétele során segítik a pedagógiai gondolkodás és döntéshozatal elsajátításában. A fejlődés támogatásában kiemelt szerepe lehet a VSR technika alkalmazásának, ami a reflektivitás fejlesztésében – még nem kellően kihasznált – segítséget nyújthat a kutatóknak, a mentoroknak és a pályakezdő pedagógusoknak, a VSR módszerének elsajátítása pedig a gyakorlatban jól hasznosítható eleme lehet a mentorképzésnek.

## Összegzés

*„A kétszáz, vagy még több interakció során, amelyben például egy általános iskolai tanár vesz részt tanítványaival minden órán, a tanár általános célkitűzései talán állandóak maradnak, talán nem, de a tanár szándékai, vagy viselkedése percről percre változnak a gyerek viselkedéseinek a tanárra, illetve a feladatra adott reakcióinak hatására.” (Calderhead, 1981, p. 211.)*

Irodalmi feldolgozásunk eredményei azt mutatják, hogy a VSR-hez kötődően vizsgált tanulmányok nagy része a pályakezdő pedagógusok ismereteinek, meggyőződéseinek, valamint pedagógiai döntéseik mögött húzódó nézeteinek vizsgálatára törekedett. Alátámasztották azt, hogy a VSR módszere jól alkalmazható technika a tanítási gyakorlat alatt és a tanítási gyakorlatra történő reflektálás, valamint a mentori támogatás során. Annak ellenére, hogy a tanárképzés összetett és dinamikus folyamat, a VSR alkalmas módszer a pályakezdő pedagógusok gondolkodási mintái közötti különbségek megfigyelésére. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók gyakor-

lati tudásában bekövetkezett változások a tanulási és a szakmai fejlődés mutatói (Gazdag, Nagy, & Szivák, 2016).

A VSR módszerének kutatói kiemelték a pedagógiai reflexió szerepét a pedagógusok korai pályafejlődésének támogatásában mind az eredeti tanárképzésben, mind a gyakorló tanárok esetében (a bevezető és a folyamatos/hosszú tanítási gyakorlat során – Freitas et al., 2004. p. 129.), illetve a pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődését szolgáló formális és informális pedagógiai tapasztalatok gyűjtésekor, hiszen a reflexió révén a jelöltek megkérdőjelezhetik, vagy akár teljesen át is formálhatják addigi szakmai gondolkodásukat, mert „a támogatott felidézés módszerével kifinomultabb pedagógiai tudást lehet aktiválni.” (Mena et al., 2016. p. 67.) Azon túl, hogy lehetővé teszi a metakognitív reflexiót, a VSR technika elsősorban az osztálytermi légkör és a tanári instrukciók fejlődésére gyakorolt nagy hatást, míg a tervezés-megvalósítás és a szakmai felelősségvállalás terén ilyen pozitív összefüggés nem volt kimutatható (Endacott, 2016, p. 38.).

Kutatásunk felhívja a figyelmet arra, hogy (1) a magyar neveléstudománynak is érdemes volna mihamarabb adaptálnia mind az irodalmi feldolgozás, mind a VSR módszerét, amivel hozzájárulhat a hazai doktori és tudományos kutatások szakirodalom feltáró alapozó munkálatainak serkentéséhez és sikeréhez a neveléstudomány nemzetközi közegében, továbbá rámutat (2) a VSR alkalmazásának széleskörű lehetőségeire a pedagógusképzésben, a korai pályaszakasz és a továbbképzés megújításában a folyamatos szakmai fejlődés támogatásának érdekében. Vizsgálatunk rávilágított arra, hogy a vizsgálatok mintái, célcsoportjai a pályán lévő pedagógusokon kívül – a kutatások egy kisebb, de jól körülhatárolható hányadában – a tanárjelöltek, akiknek reflektív gondolkodását vizsgálták, egyes kutatásokba tanulókat, tanárképzőket, szakértőket is bevontak. A kutatások a pedagógusok gondolkodásának számos területére kiterjedtek, például a döntéshozatal, az osztálytermi viselkedés és a korai szakmai tapasztalatok témakörére, ám mindegyik kapcsolódott a folyamatos szakmai fejlődéshez.

Megállapíthatjuk, hogy munka- és időigényes mivolta ellenére a VSR igen hasznos eljárás, melynek segítségével betekintést nyerhetünk a kezdő pedagógusok reflektív gondolkodási mechanizmusaiiba, és képet alkotunk a mögöttük húzódó meggyőződéseikről, nézeteikről, melyek irányítják pedagógiai cselekedeteiket. A VSR-nek ezen kívül még számos pozitív hozadéka van a folyamatos szakmai fejlődésre nevelés terén, hisz a módszer természetéből adódóan biztonságos környezetet teremt a pedagógiai reflexió megteremtésére és általa a pedagógiai fejlődésre (Gazdag, Nagy, & Szivák, 2016). A VSR technika alkalmazása, és ennek érdekében módszertanának megismerése különösen fontos a tanárképzők számára, mert e tudás birtokában sikeresebben felkészíthetik a tanárjelölteket tanítási gyakorlataikra (Rapos, 2016) – következő tanulmányunkban (Neveléstudomány, 2018/4.) ennek bemutatására vállalkozunk.

## Irodalom

---

1. Allison, P. C. (1990). Classroom Teachers' Observations of Physical Education Lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 272–283. Retrieved from <https://doi.org/10.1123/jtpe.9.4.272> (2017. 11. 24.)
2. Artiles, A. J., Barreto, R. M., Pena, L. & McClafferty, K. (1998). Pathways to teacher learning in multicultural contexts – A longitudinal case study of two novice bilingual teachers in urban schools. *Remedial and Special Education*, 2, 70–90.
3. Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In Mangieri, J. N. & Block, C. C. (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 161-186). Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston.
4. Borko, H. & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26, 473–498.
5. Brownlee, J., Dart, B., Boulton-Lewis, G. & McCrindle, A. (1998). The Integration of Preservice Teachers' Naive and Informed Beliefs about Learning and Teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2, 107–120. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/1359866980260203> (2017. 11. 24.)
6. Bullough, R. V., Knowles, G., & Crow, N. (1991). *Emerging as a teacher*. New York: Routledge.
7. Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslähti, H. & Kansanen, P. (2009). Educating inquiry-oriented teachers: Students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation*, 15, 79–92.
8. Byra, M. & Sherman, M. (1993). Proactive and Interactive Decision-Making Tendencies of Less and More Experienced Preservice Teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1, 46–55. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02701367.1993.10608778> (2017. 11. 24.)
9. Calderhead J. (1981). Stimulated Recall. A Method for Research on Teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 2, 211–217.
10. Clement, M. & Staessens, K. (1993). The professional development of primary school teachers and the tension between autonomy and collegiality. In Kievit, F. & Vanderberghe R. (Eds.), *School culture, school improvement & teacher development* (pp. 129–152). Leiden: DSWO Press-Leiden University.
11. Creswell J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
12. Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. Heath and Company.
13. Erkmen, B. (2014). Novice EFL Teachers' Beliefs about Teaching and Learning, and their Classroom Practices. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 1, 99–113. Retrieved from <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/104-published.pdf> (2017. 11. 24.)
14. Endacott, J. L. (2016). Using Video-Stimulated Recall to Enhance Preservice-Teacher Reflection. *The New Educator*, 1, 28–47.
15. Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87, 215–251.
16. Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1984). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
17. Feiman-Nemser, S. & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In Murray, F. B. (Ed.), *The teacher educator's handbook* (pp. 63–91). San Francisco: Jossey-Bass.
18. Fernández-Balboa, J. (1991). Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 59–78. Retrieved from <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.1.59> (2017. 11. 24.)

19. Freitas, I., Jiménez, R. & Mellado, V. (2004). Solving Physics Problems: The Conceptions and Practice of an Experienced Teacher and an Inexperienced Teacher. *Research in Science Education*, 1, 113–133. Retrieved from <https://www.eweb.unex.es/eweb/dcem/ar04riseSolvinPhysics.pdf> (2017. 11. 24.)
20. Gazdag, E., Nagy, K. & Szivák, J. (2016). The Potentials of Stimulated Recall for Investigating Novice/Trainee Teachers' Professional Development and Commitment to Continuous Professional Development. In Tibor Janos Karlovitz (Ed.), *Studies from Education and Society* (pp. 117–130). Komarno: International Research Institute s.r.o. Komarno.
21. Girod, M. (2008). Deepening Understanding of the Teaching and Learning Context through Ethnographic Analysis. *The Teacher Educator*, 3, 216–237. Retrieved from <http://www.wou.edu/~girodm/635/Girod.pdf> (2017. 11. 24.)
22. Giroto Júnior, G. & Fernandez, C. (2013). Following Early Career Chemistry Teachers: The Development of Pedagogical Content Knowledge from Pre-Service to a Professional Teacher. *Problems of Education in the 21st Century*, 55, 57–73.
23. Goodson, I. (1991). Teachers' lives and educational research. In Goodson, I. F. & Walker, R. (Eds.), *Biography, identity, and schooling: Episodes in educational research* (pp. 137–149). London: Falmer Press.
24. Gunckel, K. L. (2013). Fulfilling Multiple Obligations: Preservice Elementary Teachers' Use of an Instructional Model While Learning to Plan and Teach Science. *Science Education*, 1, 139–162. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.21041/pdf> (2017. 11. 24.)
25. Haggarty, L., Postlethwaite, K., Diment, K. & Ellins, J. (2011). Improving the learning of newly qualified teachers in the induction year. *British Educational Research Journal*, 6, 935–954.
26. Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, Th. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049–1058. Retrieved from [http://norssiope.fi/norssiope/mentoring/aaineistot/pdf\\_materials/hennissen\\_clarifying\\_preservice\\_teachers\\_perceptions.pdf](http://norssiope.fi/norssiope/mentoring/aaineistot/pdf_materials/hennissen_clarifying_preservice_teachers_perceptions.pdf) (2017. 11. 24.)
27. Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realization of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1, 1–16.
28. Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang Publishing.
29. Knowles, G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In Goodson, I. F. (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). New York: Teachers College Press.
30. Krokfors, L. (2007). Two fold role of pedagogical practice in research-based teacher education. In Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (Eds.), *Education as societal contributor: Reflections by Finnish educationalist* (pp. 147–160). Frankfurt am Main: Peter Lang.
31. Kwo, O. (1994). The Relationship between Instructional Behaviour and Information Processing of Student Teachers: A Hong Kong Study. *Singapore Journal of Education*, 1, 13–30.
32. Löfström, E. & Pursiainen, T. (2015). Knowledge and knowing in mathematics and pedagogy: a case study of mathematics student teachers' epistemological beliefs. *Teachers and Teaching*, 5, 527–542. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.995476> (2017. 11. 24.)
33. Mak, S. (2011). Tensions Between Conflicting Beliefs of an EFL Teacher in Teaching Practice. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 1, 53–67.
34. Mena, J., García, M., Clarke, A. & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teachermentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 1, 53–76. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269> (2017. 11. 24.)
35. Meijer, P. (1999). *Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education*. Doctoral dissertation, Leiden: Leiden University.



36. Meijer, P. C., de Graaf, G. & Meirink, J. A. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 115–129.
37. Mellado, V. (1998). The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science. *Science Education*, 2, 197–214.
38. Morine-Dreshimer, G. (1983). *Tapping Teacher Thinking through Triangulation of Data Sets*. Austin: The University of Texas at Austin. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED251434.pdf> (2017. 11. 24.)
39. Nilsson P. (2008). Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. *International Journal of Science Education*, 10, 1281-1299.
40. Polat, S. (2015). Content Analysis of the Studies in Turkey on the Ability of Critical Thinking. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 3, 659–670. Retrieved from <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=113&sid=b0a6bb42-fca0-4da2-8ce2-832be8b485a1%40sessionmgr106&hid=109> (2017. 11. 24.)
41. Polio, Ch., Gass, S. & Chapin, L. (2006). Using Stimulated Recall to Investigate Native Speaker Perceptions in Native-Nonnative Speaker Interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 237–267.
42. Powell, R. R. (1992) The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and nontraditional preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3, 225–238. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(92\)90022-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90022-U) (2017. 11. 24.)
43. Powell, R.R. (1996). Epistemological antecedents to culturally relevant and constructivist classroom curricula: A longitudinal study of teachers' contrasting world views. *Teaching & Teacher Education*, 4, 365–384. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00048-O](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00048-O) (2017. 11. 24.)
44. Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In Vámos, Á. (Ed) *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, pp. 79–102. Retrieved from: <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/vamos-agnes-szerk-tanulo-pedagogusok-es-az-iskola-szakmai-tokeje/>
45. Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104, 842–866.
46. Schepens, A., Aelterman, A & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 4, 457–472. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.014> (2017. 11. 24.)
47. Schön, D. (1983). *The reflective practioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
48. Sofu, S. & Curtner-Smith, M. D. (2010). Development of preservice teachers' value orientations during a secondary methods course and early field experience. *Sport, Education and Society*, 3, 347–365. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2010.493314> (2017. 11. 24.)
49. Stanulis, R. N. (1995). Action Research as a Way of Learning about Teaching in a Mentor/Student Teacher Relationship. *Action in Teacher Education*, 4, 14–24.
50. Sutherland, S., Stuhr, P. T. & Ayvazo, S. (2016). Learning to teach: pedagogical content knowledge in adventure-based learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 3, 233–248. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2014.931365> (2017. 11. 24.)
51. Szivák, J. (1999). A pályakezdő pedagógus. *Iskolakultúra* 4, 3–13.
52. Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
53. Szivák, J.; Gazdag, E. & Nagy, K. (2016). *Vizsgálati módszerekre fókuszáló irodalmi áttekintések tapasztalatai*. (Konferencia előadás) Elhangzott: a XVI. Országos Neveléstudományi Konferencián. Szeged, 2016. november 19.
54. Toivanen, T., Mikkola, K. & Ruismäki, H. (2012). The Challenge of an Empty Space: Pedagogical and Multimodal Interaction in Drama Lessons. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 2082–2091.

55. Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K & Kansanen, P. (2010). Experiences of research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 2, 331–344.
56. Vesterinen, O., Toom, A. & Krokfors, L. (2014). From action to understanding – student teachers' learning and practical reasoning during teaching practice. *Reflective Practice*, 5, 618–633. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2014.900028> (2017. 11. 24.)
57. Yerrick, R. K. & Hoving, T. J. (2003). One foot on the dock and one foot on the boat: Differences among preservice science teachers' interpretations of field-based science methods in culturally diverse contexts. *Science Teacher Education*, 3, 390–418. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.10057/pdf> (2017. 11. 24.)
58. Zimmerman, A. (2015). The Simultaneity of Beginning Teachers' Practical Intentions. *Mid-Western Educational Researcher*, 2, 100–116.

### *Szivák, Judit, Gazdag, Emma & Nagy, Krisztina: Systematic literature review in teacher education research – the use of video stimulated recall methodology*

---

Reflective pedagogical thinking is a significant and relevant research area of the international educational science (Creswell, 2014; Polat, 2015) as well as the Hungarian educational sciences. Reflective thinking became a fundamental component of the pedagogical sciences, teacher education and teacher evaluation system. However, this field is still lacking thorough empirical studies and SLR examining the use of VSR. Therefore, as part of an extensive research our aim was to examine the potentials of VSR for investigating novice / trainee teachers' professional development over the past four decades. Our investigations revealed that pedagogical reflective thinking is not only a current field of the international educational science, but it is also characterized by methodological diversity. Many aspects of the pedagogical development can be examined with VSR such as pedagogical decision making (Byra & Sherman, 1993), classroom interactions and actions (Kwo, 1994), prior experiences (Powell, 1992) as well as the continuous pedagogical development (Freitas, Jiménez & Mellado, 2004). This study presents the conceptual and historical foundations of the VSR methodology and the findings of our SLR focusing on the characteristics and use of VSR in teacher education. This particular study will summarize the aims and findings of the examined studies, and our next study (see: lapszám) will present the used methodologies.

**Keywords:** early career development, teacher training, reflective thinking, systematic literature review, stimulated video recall (VSR)

# A gyermekkor értelmezési lehetőségei a fejlődésközpontú- és az új szociológiai paradigma mentén

Czeto Krisztina\*

*A tanulmány a gyermekkor koncepciójához kapcsolódóan az elsősorban szociológiai kötődésű tudományos diskurzus két pólusa, a fejlődésközpontú- és új szociológiai paradigmák mentén tárja fel a gyermekkor értelmezési lehetőségeit. A két paradigma alapjaiban határozza meg a 21. században jelen lévő gyermekkor konstrukciókat. A gyermekkor krízisét leíró megközelítések sok esetben valójában a modernitás által létrehozott gyermekkor képéhez visszalépő, értékelő viszonyulások, kétségtelen ugyanakkor, hogy a késő-modern kor hozta gazdasági, kulturális és társadalmi változások újrakonstruálják a gyermekkort. A tanulmány célja ennek a kettőségnek a feltárása és értelmezése.*

**Kulcsszavak:** gyermekkor értelmezések, fejlődésközpontú paradigma, új szociológia

## *Bevezetés: válságban van-e a gyermekkor?*

A huszadik század második felétől kezdődően a gyors gazdasági, technológiai, társadalmi és kulturális változások a felnőtt-gyermek kapcsolatrendszerét is alakítják. A posztindusztriális újkapitalizmus gazdasági átalakulásai, a nyugati társadalmakban bekövetkező demográfiai hanyatlás, a késő-modern vagy posztmodern kulturális változásai kikezdték a modernitás szilárdnak vélt társadalmi rendszerét és intézményeit, mely változások az emberi kapcsolatokat is elkezdtek átformálni, és sokszínű és változatos együttélési formák jelentek meg. A késő-modern kor – ahogyan Lee (2001) nevezi – a bizonytalanság korává alakult. A lezajló változások pedig a felnőttkor destabilizációját is elhozták, mely egyben a gyermekkor kiszámíthatatlanságát is magába rejtette (Hendrick, 1997 és 2009; Lee, 2001; Prout, 2003 és 2005; Woodhead, 2009; Somlai, 2013).

A gyermekkor krízise, eltűnése, halála vagy felgyorsulása a 21. századra a gyermekkor diskurzusok elválaszthatatlan része lett (Buckingham, 2000; 2009a és b; 2011; Prout, 2005; Kehily, 2009; Vajda, 2009). Változatos és sokszínű foratókönyvek jelennek meg arról, hogy a család, a média vagy a fogyasztói világ milyen szerepet tölt be a vélt vagy valós válság előidézésben (Kehily, 2009). A huszadik század második felétől kezdődően a kortárs társadalmakban Prout (2003) szerint a gyermekek kettős reprezentációja fedezhető fel. Egyrészt, a gyermek mint másoktól függő, védelemre szoruló és sebezhető alak jelenik meg, másrészt azonban a veszélyes gyermek képe is megragadható. Ez a kettőség a gyermekort övező 'morális pánik' (vö.: Buckingham, 2011) különböző oldalai köré épül, és a gyermeket is érintő társadalmi problémákra és veszélyekre összpontosít, vagy éppen a gyermeket mint a fogyasztói társadalom, a gazdasági problémák és az erkölcsi hanyatlás szimbolikus alakját láttatja (Prout, 2003).

A 21. században a gyermekkor köré épülő morális pánik alapjait – részben – a 20. század utolsó évtizedeiben Neil Postman fektette le. 'A gyermekkor eltűnése' (1982) című munkájában Postman (1982) részletes képet fest arról, hogy a kortárs társadalmakban a televízió megjelenése hogyan mossa el a felnőttkor és gyermekkor határait. Postman (1982) szerint a könyvnyomtatás megjelenése az emberiség történetében egy új és szimbolikus világot teremtett a felnőttek számára, mely világban voltak elzárható „titkok” a gyermekek előtt. A

\* Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében dolgozik egyetemi tanársegédként, valamint a Neveléstudományi Doktori Iskola doktorjelöltje. czeto.krisztina@ppk.elte.hu

televízió megjelenése azonban – ahogyan Postman levezeti – elveszi a felnőttektől a „beavatás” lehetőségét azáltal, hogy közvetlenül és mindenki számára hozzáférhetővé teszi a tartalmakat. Postman (1982) érvelésében az, hogy a média a gyermekeket is a felnőtt léthez hasonló szituációkban ábrázolja, ezáltal pedig a felnőtteket is a kortalanság illúziójába taszítja, elmosza a felnőtt és gyermek lét határait. A gyermekkor eltűnését leíró megközelítések a 21. századra a gyermekkor narratívák fontos részévé váltak. Prout (2005), Postman és a szintén a gyermekkor eltűnése mellett állást foglaló Marie Winn megközelítését a gyermekkor ontológiai státuszát megkérdőjelező, gyermekkor krízis reprezentációknak tekintik.

A gyermekkor krízis reprezentációk egy kevésbé szélsőséges nézőpontját David Elkind (2001) képviseli. Elkind (2001) a gyermekkor tanulmányozásához kapcsolódó munkájában nem a gyermekkor eltűnését jeleníti meg, hanem annak lerövidülését, felgyorsulását vezeti le. Az általa teremtett siettetett gyermekkor fogalmával Elkind (2001) arra utal, hogy a hidegháborús időszaktól kezdődően a gyermekekkel szembeni elvárásokban a fejlődés felgyorsítása és az ebből következő koraérettség válik kívánatossá. A fejlődés siettetése Elkind (2001) szerint megfigyelhető a szülők, az intézményesített oktatás, illetve a média oldaláról is. A szülők saját élethelyzetük bizonytalanságából fakadón, az iskola, az intellektuális teljesítmény felértékelésével és az uniformizációs törekvésekkel, a média pedig a felnőtt tartalmak közvetítésével és gyermek korai fogyasztóvá tételével katalizálja ezt a folyamatot.

Hasonló polarizáció a 21. századi, a gyermekkort övező társadalmi konstrukciókban is megfigyelhető. A fogyasztói kultúra és a média gyermekkorra gyakorolt hatásának megítélése kettős, és a média és fogyasztás világa kapcsán a jelenség komplex értelmezésének szükségességére David Buckingham (2000, 2009a és b és 2011) világít rá. Buckingham feltáró munkája jól mutatja, hogy Postman (1982) nyomdokaiban léteznek olyan megközelítések, melyek valós veszélyként értelmezik, hogy a gyermekek hozzáférhetnek olyan tartalmakhoz, melyek feldolgozásához esetlegesen nem rendelkeznek megfelelő érettséggel és tudással. A nehézséget valójában azonban talán az jelenti, ahogyan Buckingham (2000) is utal rá, hogy a gyermekek a modernitástól kezdődően „kizárásra” kerültek bizonyos társadalmi terekből olyan intézményekbe, melyeket számukra megfelelőnek vélnék, és melyek küldetése, hogy a felnőtt létre készítsék fel őket. A média tömeges elérhetősége és a fogyasztás világa ugyanakkor azt szimbolizálja, hogy a gyermekek a társadalmi hatalomgyakorláshoz is hozzáférhetnek, mely valójában elmosza a gyermekkor és felnőttkor modernitás által létrehozott határait.

Könnyen lehet azonban, hogy ezeket nem a gyermekkor kríziseként vagy halálaként fontos értelmeznünk, hanem valójában a gyermekkor új konstrukcióival állunk szemben (Prout, 2005). Fontos azonban azt is kiemelni, hogy kétségtelenül van néhány olyan jól kirajzolódó megfontolás, melyet nem hagyhatunk figyelmen kívül a gyermekek, a fogyasztói kultúra és a média kapcsolatát vizsgálva:

A lezajlott kulturális, technológiai, gazdasági és társadalmi változások eredményeként a fogyasztás világa körbeveszi gyermekeket, ezért azokból „egyszerű kizárásuk” nem lehetséges (Cook, 2009; Buckingham, 2011). Tény azonban az is, hogy a fogyasztáshoz való hozzáférés eltérő, amely a gyermekek közötti egyenlőtlenségeket megkérdőjelezhetetlenül növeli (Cook, 2009; Buckingham, 2011). Az, hogy a média és a hozzá szorosan kapcsolódó fogyasztói kultúra hatásait hogyan élik meg a gyermekek, fehér folt a tudományos diskurzusban. Csekély tudásunk ezen a területen nem szabad, hogy Buckinghamet (2011) idézve a „média- és fogyasztói kultúra értő” gyermek romantikus illúziójába taszítson minket (Cook, 2009; Buckingham, 2011). A gyermekkor 21. századi státuszának értelmezéséhez és annak megítéléséhez, hogy a fentiekben felszínesen, egy rövid bepillantás erejéig vázolt gyermekkor értelmezések válsága valóság vagy a képzelet szüleménye (Steinberg, 2013) fontos alapokkal szolgálhat, ha feltárjuk, miből erednek ezek a társadalmi konstrukciók.

Tanulmányomban kísérletet teszek annak érzékeltetésére és bemutatására, hogy a gyermekkort övező kortárs tudományos és társadalmi diskurzusok értelmezhetők a történeti előzményekből is eredő értékelő viszonyulásokként. A gyermekkor és a gyermeklétet körülvevő társadalmi konstrukciók értelmezésében kiemelten fontos lehet az interdiszciplináris szemléletmód. A pszichológia, a neveléstudomány, a szociológia és az antropológia megközelítései együttesen hozták létre és alakítják a gyermekkorhoz kapcsolódó tudományos diskurzusok tematikus pólusait. A tanulmány egy, a fiatalok iskolaértelmezéseit feltáró empirikus kutatás elméleti keretrendszerének egy aspektusát megragadó, elemző, összegző és leíró áttekintése, célja a gyermekek társadalmi struktúrában elfoglalt státuszának feltárása és értelmezése.

## *Polarizáció a gyermekkor értelmezésekben: a két paradigma*

A gyermekkor koncepcionális értelmezésében domináns irányvonalat képviselnek az anglo-amerikai és észak-európai szociológiai megközelítések (Ryan, 2008; Mayall, 2013). Ezek a gyermekkor értelmezéseket két tematikus pólus köré rendezik, melyek egyben a szociológiai, pszichológiai és pedagógiai megközelítések fejlődési ívét is mutatják (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Prout, 2005; Goddard, 2005; Jenks, 2009; Qvortrup, 2009; Woodhead, 2009b; Corsaro, 2015).

Az egyik oldalt azok az evolucionista, fejlődépszichológiai és szocializációs elméletekből gyökerező megközelítések jelentik, melyek célja a fejlődés különböző szakaszainak leírása. James és Prout (1997) ezeket a megközelítéseket a domináns paradigmának nevezi. A fejlődésközpontú paradigma a 20. század második feléig gyakorlatilag egyeduralgoló volt a gyermekkorral való gondolkodásban, és a biológiai-, kognitív-, érzelmi- és morális fejlődésről szóló elméletek egyben az iskoláztatás, illetve a szocializációs folyamatok irányelvei lettek. Ezt követően a század második felében megjelentek a gyermekkor-tanulmányok új nézőpontjai is. A kulturális és történeti kontextus, a társadalmi státusz, valamint az egyéni különbségek mint olyan szociológiai változók, melyek hatással vannak a gyermekkorra (is) megjelentek a tudományos diskurzusban, formálva ezzel a gyermekkorral való gondolkodást és megalapozva a gyermekkor új szociológiai megközelítését (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Prout, Jenks & James, 1998; James & James, 2004; Prout, 2005; Golnhofer & Szabolcs, 2008; Jenks, 2009).

A gyermekkor-tanulmányokban a fejlődésközpontú és új szociológiai paradigmák dichotómiájának felvetése a gyermekkor új konstrukcióival foglalkozó szociológusok oldaláról jelenik meg (Ryan, 2008, illetve vö.: Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Prout, 2005). A gyermekkor-tanulmányok és a diszciplináris összefonódások történeti aspektusát vizsgálva, Woodhead (2009a) a gyermekkor-tanulmányok múltjának azokat a tudományos törekvéseket tekinti, melyek az urbanizálódó és industrializált társadalmakban indultak el. A gyerekmunka visszaszorításával, a gyermekhalandóság csökkenésével a gyermek „felszabadult” és a gondozási, nevelési és oktatási törekvéseket javító vizsgálódások tárgyává vált. Ennek eredményeként a huszadik század elejére a gyermeki fejlődésről alkotott pszichológiai és pedagógiai megközelítések alapvető fontosságúvá váltak a gyermekgondozási és nevelési gyakorlatokban, míg az antropológia és szociológia ezekhez a szocializációs elméletekkel csatlakozott (Woodhead, 2009a).

A hazai tudományos diskurzusban a gyermekkor új szociológiai megközelítésének elméleti alapjait, a gyermekkor újrakonstruálásának koncepcionális lehetőségeit már részletesen feltárták Golnhofer és Szabolcs (2005a, 2008) és Szabolcs (2011) kutatásai. Ezek a tanulmányok a fejlődő és szocializálódó gyermek képét megteremtő fejlődéselvű megközelítések és az új szociológia által megjelenő kritikai hangok komplex értelmezésével, a paradigmák szembenállásával is foglalkoztak (Golnhofer & Szabolcs, 2005), valamint feltárták a gyer-

mekkor kulturális és történeti beágyazottságának természetét és a történeti aspektus meghatározó szerepét (Szabolcs, 2011). A gyermekkor-tanulmányokban a történeti aspektus megjelenése tárta fel, hogy a gyermekkor értelmezése, a gyermekhez való viszonyulás mélyen gyökerezik az adott történeti, kulturális és társadalmi kontextusban. Továbbá megmutatta, hogy a történeti nézőpont megjelenítésével érzékeltethetjük, hogy a gyermekkor történeti konstrukció, azaz a gyermekkor nem tekinthetjük úgy, mint az emberi élet első éveinek egyértelmű, univerzális természetű leíróját, hiszen az kulturálisan alakuló és változékony természetű (Szabolcs, 1995; Pukánszky, 2001; James & James, 2004; Qvortrup, 2005; Gittins, 2009; Hendrick, 2009; Szabolcs, 2011). A történeti szemléletmód kialakulásában meghatározó volt Ariès és DeMause munkássága (erről részletesen lásd: Ariès, 1965; DeMause, 1975; James & Prout, 1997; Pukánszky, 2001; James & James, 2004; Qvortrup, 2005; Gittins, 2009; Hendrick, 2009). A tanulmány korlátozott terjedelmi lehetőségei miatt azonban felvetéseikkel és a gyermekkor történeti megközelítéseivel most nem foglalkozhatunk.

A fejlődésközpontú paradigma és az új szociológiai paradigma különbségei és egymáshoz fűződő viszonya jól érzékeltethető három szempont a 1) történeti paraméterek, az ún. 2) meghatározó elméletalkotók (archetípusok),<sup>1</sup> és az ezekből levezethető 3) tematikus fogalmak szempontjai mentén is, melyek együttese adják a gyermekkor konstrukcióit és a gyermek státuszát. A paradigmák eltéréseit az 1. számú táblázat jeleníti meg.

	FEJLŐDÉSKÖZPONTÚ PARADIGMA	„ÚJ” SZOCIOLÓGIAI PARADIGMA
ARCHETÍPUSAI	(Darwin), Piaget, Parsons, Erikson, Kohlberg	Vigotszkij, Margaret Mead
TEMATIKUS FOGALMAI	evolúció, fejlődés, természetesség, racionalitás, univerzalitás, struktúra (Jenks, 1996; James és Prout, 1997 és Lee, 2001)	interakcionizmus, kulturális relativizmus, cselekvés (Jenks, 1996, James és Prout, 1997; Qvortrup, 2009 és Woodhead, 2009)
A GYERMEKKOR	a felnőtt korhoz társított emberi minőségek kialakulása (érés és szocializáció); gyermek felnőtt kontinuum mentén értelmezhető; a gyermek társadalmi tértől szeparálandó (Jenks, 1996; James és Prout, 1997; Hendrick, 1997; Lee, 2001; Gillis, 2009)	a társadalmak kulturális és strukturális összetevője a társadalmi kontextus és a történeti idő által meghatározott (Jenks, 1996; James és Prout, 1997)
A GYERMEK KONSTRUKCIÓJA	leendő emberi lény	kulturálisan relatív, társadalmanként eltérő
A GYERMEK STÁTUSZA	a „civilizált egyéntől eltérő”, akit társadalmi lényé kell formálni, passzív, irracionális, éretlen	önálló, érzelmekkel, tudással bíró szociális aktor

1. táblázat: A fejlődésközpontú és az új szociológiai paradigma eltérései

1. Walkerdine (2009) a fejlődépszichológia és a gyermekkor kapcsolatát vizsgáló tanulmányában Piaget fejlődésmodelljét a fejlődéselméletek archetípusának nevezi, az archetípus analógiát követve ezt kiterjesztjük a két paradigmát bemutató elméletek áttekintésére.

## *A fejlődésközpontú paradigma*

---

A gyermekkor értelmezésének egyik tematikus pólusa a fejlődésközpontú paradigma. Az elnevezés ernyő fogalom, mely egyesíti mindazokat a fejlődés-, illetve szocializációs elméleteket, melyek a gyermek fejlődését normatív, minőségi változásokat jelentő érési szakaszok mentén írják le.

## *A fejlődésközpontú paradigma történeti kontextusa: a modern gyermekkor kialakulása*

---

A fejlődésközpontú paradigma kialakulásának és megerősödésének hátterében a modernitás folyamatai munkáltak. A 18. századtól kezdődően az életkörülmények javulásával, a családi kapcsolatok átalakulásával a gyermek értékessé, majd a társadalmi gondolkodás részévé vált (Pukánszky, 2001; Szabolcs, 2011). A gazdasági változásokat tekintve a modernitás összefonódik a kapitalizmus megjelenésével és terjedésével. A piaci termelés növekedése, a gyáripárterjedése, a magántulajdon megjelenése a nemzetközi gazdasági folyamatokat is alakították, és hatással voltak a társadalom más szegmenseire is (Prout, 2005; Somlai, 2013). A gyors, előre nem megjósolható kimenetelű változások, a szekuláris, materialista világnézet megjelenése racionális és individuális értékeket alapozott meg a nyugati társadalmakban, ezzel egyidőben pedig a családi intim tér kialakulása és a magánélet elkülönülése is megindult (Hendrick, 1997, 2009; Prout, 2005; Woodhead, 2009; Somlai, 2013).

A változások eredményeként a gyermekkor modern értelmezése is megjelent a nyugati társadalmakban. A modern gyermekkor-felfogás kialakulásában jelentős szerepe volt a gyermekek teljes munkaidőben zajló, fizetett munkából való kizárásának és a kötelező, tömegessé váló iskoláztatás megjelenésének is (Hendrick, 1997; Gillis, 2009; Walkerdine, 2009). A modernitás változásai leválasztották a gyermekeket olyan társadalmi terekből, melyek korábban mindennapjaik részei voltak (Woodhead, 2009). A gyermek számára megfelelő és optimális hely a család és az iskola lett, mely egyben más társadalmi tereket igyekezett elzárni a gyermekektől. A gyermekkor egyre inkább elkülönült a felnőttkortól, és a 19. század végétől kezdődően a gyermek észlelése mint ártatlan, tudatlan, sebezhető, másoktól függő, védelemre és iránymutatásra szoruló, leendő emberi lényé széles körben elterjedt (Prout, 2005; Golnhofer & Szabolcs, 2005; Szabolcs, 2011).

## *A fejlődés-paradigma alapelvei és a „leendő ember” konstrukciója*

---

A 19. század végétől kezdődően a gyermekort leíró tudományos diskurzust meghatározó megközelítés az evolúciós kötődésű fejlődésközpontú narratíva volt. A paradigma kialakulásában lényeges szerepe volt Charles Darwin 1859-ben megjelenő 'A fajok eredete' című munkájának, mely alapjaiban formálta át az emberről való gondolkodást, és melynek nyomán a gyermek – akinek fejlődése megmutathatja az ember és más fajok közötti kapcsolatot – érdekessé vált. Darwin saját gyermekének szisztematikus megfigyelése egyben a gyermekekhez kapcsolódó kutatások módszertanában is változásokat és fejlődést indított el (Jenks, 1996; Hendrick, 1997; Golnhofer & Szabolcs, 2005; Gillis, 2009).

Az evolúciós megközelítések gyökereit Jenks (1996), illetve James és Prout (1997) is a 19. századi nyugati szociológiai gondolkodókhoz köti. A 19. században a nyugati társadalmak tudósai az eltérő kultúrákban az emberi lét primitív formáit látták. Az evolucionista antropológus feltételezése szerint a civilizált ember (azaz az adott társadalmi, kulturális és történeti kontextusban a nyugati társadalom tagja) az eltérő közösségeket civilizálatlan „vademberként” észlelte. Ahogyan Jenks (1996) rámutat, ezek a felvetések a megfigyelést végző tudós

és a kultúra értékeit és érdeklődését egyesítették, amelyek később normatív elvárásokat generáltak a szélesebb társadalmi gondolkodásban is. Ezek a tacit ontológiai elméletek a gyermeket a természeti közösségekhez hasonló, a civilizált egyéntől eltérő státuszba helyezték, létrehozva ezzel a gyermek-felnőtt kontinuumot, és a gyermekort a felnőttortól elválasztó primitív és racionális gondolkodás kettősét is. A gyermekort leíró vizsgálódásokban ezek a normatív, a fejlődést középpontba állító elméletek viszonylag sokáig érintetlenek maradtak, vagy – ahogyan James és Prout (1997) írja (p. 10.) – a paradigma „önmagát fenntartó modellé” vált.

A paradigma központi fogalmai a 'fejlődés', a 'természetesség', a 'racionalitás' és az 'univerzalitás' lettek (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Lee, 2001). James és Prout (1997) ezeket a fogalmakat a következőképpen vezeti le: A megközelítések alapvető feltételezése volt, hogy az emberi élet első éveiben a fejlődés a 'természetes érés' és a 'növekedés' által megy végbe. Az érés folyamata során az utód, vagyis a gyermek az anatómiai és mentális átalakulások következtében fizikai és pszichológiai többletekre tesz szert, vagyis a kezdeti éretlenségből fakadó másoktól függést felváltja az önállóság. A gyermekkor tehát nem más, mint a természetes növekedés időszaka, a fejlődés pedig szabályokkal jól leírható szakaszokat és mintázatot követ (James & Prout, 1997). Mivel a racionalitás a felnőttkor egyetemes jellemzője, a gyermekkorra úgy érdemes tekintenünk – a fejlődést középpontba állító megközelítés szerint – mint a szociális létet megelőző időszakra, amely során az egyszerűtől a komplex, az irracionálistól a racionális gondolkodás felé halad az egyén. A gyermekort a jól leírható fejlődési mintázatok miatt univerzális útnak vélték a felnőtt állapot felé, mely a másoktól függő, irracionális gyermekből emberi lényt formál (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Hendrick, 1997; Lee, 2001; Gillis, 2009). A fejlődésközpontú paradigma kezdetben a gyermekre mint leendő emberre, emberré váló lényre tekintett, és nem már önálló emberi entitásként kezelte (Jenks, 1996, James & Prout, 1997; Jenks, 2009).

Az evolúciós elméletekben gyökerező, a fejlődést középponti szerepbe helyező megközelítések a nyugati tudományos gondolkodás meghatározó elemeivé váltak, és szorosan összekapcsolódtak a biológiai és szociális fejlődés folyamatát leíró elméletekkel is (Jenks, 1996; James & Prout, 1997). A fejlődésközpontú elméletek törekvéseit Woodhead (2009b) három dimenzió köré rendezi:

1. Ezek a megközelítések a fejlődés *normatív összegzésére* törekedtek, és a „normális” fejlődés mérföldköveit szerették volna azonosítani.
2. Szintén kiemelt érdeklődési területté alakult a *fejlődést irányító hajtóerők leírása*.
3. A harmadik legfontosabb törekvés azoknak a környezeti hatásoknak és kockázati tényezőknek az azonosítása volt, melyek az egyéni különbségek felismerésében, a „*normálistól*” való *eltérések leírásában* kaptak helyet.

Kétségtelen, hogy a paradigma áttörést hozott a gyermekorról való gondolkodásban, és az 1970-es évekre a fejlődésközpontú megközelítések a gyermekek tanulmányozásának minden területét lefedték, a fejlődés pedig a nyugati társadalmakban központi konstruktum lett (Woodhead, 2009b). Ahogyan Golnhofer és Szabolcs (2005) is rávilágít, ezek a megközelítések a természetesen fejlődő és szocializálódó gyermek képét hozták el a gyermekkor értelmezéseibe.

### *A fejlődés-paradigma elméleti alapjai: az archetípusok*

Mind a fejlődésközpontú, mind az új szociológiai paradigmához kapcsolódóan vannak olyan elméletalkotók, akik megközelítéseit kulcsfontosságúnak vélik a paradigma kialakulásának szempontjából. A fejlődésközpontú paradigma szorosan összekapcsolódik Jean Piaget és Talcott Parsons nevével (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Lee, 2011; Qvortrup, 2009; Woodhead, 2009). Természetesen ez nem jelenti azt, hogy kizárólagosan le-



szűkíthető lenne két elmélet megközelítéseire a fejlődésközpontú paradigma, csupán azt szimbolizálja, hogy Piaget és Parsons elméletei jól mutatják a paradigma tematikus alapvetéseit. Terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmány keretében Piaget és Parsons elméletével részletesen nem foglalkozunk, csak azokat a tematikus irányokat emeljük ki, melyek jól megvilágítják a paradigma gyermekkor értelmezését.

Piaget fejlődésről alkotott elméletében azt feltételezte, hogy az egyes fejlődési szakaszokban a minőségi átalakulásokat az asszimilációs és akkomodációs folyamatok közötti egyensúly biztosítja. Tény, hogy Piaget a fejlődést kizárólagosan biológiai vagy környezeti hatásokra szűkítő elméleteket meghaladva tárta fel az egyén és a környezet kapcsolatát, ugyanakkor a társas környezet, illetve a kulturális kontextus fejlődésben betöltött szerepe nem jelent meg hangsúlyosan korai munkáiban (Cole & Cole, 2005; Golnhofer & Szabolcs, 2005). Piaget elméletének jelentősége vitathatatlan, ugyanakkor James és Prout (1997) jól mutatja a paradigma határait is. Piaget – mint írják – munkáiban következetesen 'a gyermek' kifejezést használta. 'A gyermek' mint a kognitív fejlődés manifesztációja egyetemesen testesít meg minden gyermeket elméletében. Ebben az értelemben azonban a gyermek könnyen a laboratóriumi mintapéldány státuszába kerülhet mint az az „egyed”, aki a primitív gondolkodás tanulmányozható, minden egyedet jól reprezentáló példánya (James & Prout, 1997). Piaget elmélete kapcsán Corsaro (2015) azonban azt is jelzi, hogy a szocializációs elméletekkel ellentétben Piaget a gyermeket aktív szerepbe helyezte, aktív, de még magányos szerepbe. Vagyis azáltal, hogy Piaget azt feltételezte, hogy a kompenzációs törekvés az egyensúlyra velünk született, a fejlődés interperszonális irányát helyezte előtérbe (Corsaro, 2015). A fejlődés mint az univerzálisan leírható, minőségi változásokat feltételező szakaszok sora Piaget mellett a fejlődéslélektani elméletek motívuma lett. Erikson pszichoszociális fejlődésmo- delljét, illetve Kohlberg erkölcsi fejlődésről alkotott elméletét is értelmezhetnénk a domináns paradigma keretein belül. Igaz, mind Erikson, mind Kohlberg esetében már jóval hangsúlyosabban jelenik meg a fejlődés során a környezettel való interakciók jelentősége, elméletük azonban a társadalmi és kulturális különbségek befolyá- soló szerepével nem foglalkozik, illetve bizonyos esetekben ezek a modellek nem számolnak azzal, hogy a gyer- rekek akár magasabb rendű gondolkodást is folytatnak annál, mint amit képesek kifejezni (Cole & Cole, 2003).

A pszichológiai diskurzushoz kapcsolódóan a természetesség, az irracionális és az egyetemesség tudomá- nyos konstrukciói a klasszikus szocializációs elméletek alapjai is lettek. A korai szocializációs elméletek a gyer- mek éretlen, irracionális, inkompetens, aszociális és akulturális természetét írták le, mely a szocializáció során érett, racionális, kompetens, szociális és autonóm egyénné alakul. Ez a fajta gondolkodás a gyermeket és a fel- nőttet teljesen különböző természetűnek láttatta, és a szocializáció egyben a társadalmi rend reprodukcióját is biztosította (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Jenks, 2009; Qvortrup, 2009; Woodhead, 2009; Corsaro, 2015).

A gyermekkor tanulmányozása szempontjából a szocializációs megközelítések közül Talcott Parsons elméle- te az, amelyet fontos lehet kiemelni (Jenks, 1996; James & Prout, 1997). Parsons 1955-ben – több szerző- vel közösen írt – 'Family, Socialization and Interaction Process' című munkájában részletesen foglalkozik a nukle- áris család és a családon belüli interakciók szocializációban betöltött szerepével. S bár Parsons munkájában maga is kitér arra, hogy az amerikai nukleáris család helyzetét vizsgálja, elméletüket nem gondolja szorosan kultúrához kötöttnek, amely ismét felveti az univerzalitás torzításait. Parsons et al. (1955) a családot a társadal- mi rendszer egy alrendszeréként, a gyermeket pedig leendő társadalmi lényként írja le, és a gyermek fejlődését Freud pszichoanalitikus fejlődésmo- delljét felhasználva szakaszolja. A hangsúly Parsons elméletében nem any- nyira a fejlődési szakaszok részletességén, hanem a család mint társadalmi alrendszer szerepeinek kidolgozá- sán van (Parsons et al., 1955). A család feladata a megfelelő szocializáció, azaz hogy a gyermek a bonyolult in-

terakcióban álló alrendszerek (a társadalom) tagjává váljon, ezért Parsons a családi szerepeket is differenciálja. Ez alapján az apa a rendszer fenntartójának szerepét tölti be, míg az anya a belső viszonyok fenntartásáért, az érdekek kiegyenlítéséért lesz felelős. A gyermekek, szigorúan a nemüknek megfelelően, a szocializáció során sajátítják el a megfelelő szerepeket (Parsons et al., 1955). Parsons elméletét Jenks (1996) vitathatatlanul monumentálisnak véli. Szerinte Parsons rendszere felépíti a szociális világ egységét két metafora segítségével. Az egyik az organicizmus, mely az élő tartalmat alkotja; a másik a rendszer, mely az explicit, élettelen formára utal. Jenks (1996) ugyanakkor Parsons elméletét egyben teoretikus kegyetlenségnek is tartja, melyet a gyermekek sérelmére követ el. Parsons jelzi ugyan, hogy a társadalmak élő organicizmusok, rendszerfelépítése mégis gépies utópiává alakítja a társadalmat, melyben a kritikus tudatosság elhomályosulhat egy normatív szociális konszenzus kikiáltásával (Jenks, 1996). A szocializáció során az inkompetens, aszociális, civilizálatlan gyermekből kifejlődik a civilizált, szocializált felnőtt, vagy ahogyan Jenks (1996) írja, a gyermek – Parsons rendszerében – „a proto-felnőtt archetípusa” (p. 21.). Parsons elméletében a szocializáció a „természet tökéletlenségétől menti meg a gyermeket” (James, 2009, p. 37).

Leegyszerűsítő vélekedés és hiba azt állítanunk, hogy Jean Piaget vagy Talcott Parsons elmélete kizárólagosan uralta volna a gyermekkor értelmezéseket és tanulmányokat a 20. században. Fontos azonban látnunk, hogy megközelítéseik a gyermekkorról szóló tudományos diskurzusban – tematikus értelemben – valóban alapkövé válhattak. A fejlődésre fókuszáló elméletek a fejlődési szakaszok leírásával, a „természetes” érési folyamat rögzítésével a gyermekkor, a gyermeki fejlődés univerzális természetét feltételezték. Ezek a megközelítések a gyermekekre hajlamosak nem önálló individuumként, hanem a felnőtt lét mellé társított emberi minőségekkel még nem rendelkező entitásként tekinteni (Jenks, 1996; James & Prout, 1997). Ebben a narratívában a gyermekkor könnyen a törzsfejlődés ontológiai összegzésére szűkül, melynek nincs egyéb, önálló jelentősége, minthogy az egyén elérje azt a fajta érettséget és racionalitást, ami egy tipikus felnőttben manifesztálódik. A szocializációs elméletek sokszor a gyermekek szociális térből történő szeparációját igazolják, mert a gyermeket a szocializációs folyamat tárgyának tekintik (Honig, 2009). A szocializációs ágensek modellé, mintává válva pedig sokszor a látens hatalmi viszonyok mentén a gyermeket passzív, befogadó, a felnőttől minőségileg különböző pozícióba helyezik (James & Prout, 1997).

A szocializációs elméletekben a gyermek a jövő generációjának passzív letéteményesévé válik, viszonylag nagy felelősséggel, mely a későbbi morális pánik alapjául is szolgál: a gyermekek másoktól függő, alakuló és nem kész természetűek, így a társadalomnak investálnia kell gondozásukba, nevelésükbe és képzésükbe, mert ők jelentik a társadalom jövőjét (James, 2009).

Az új szociológia kritikáival szemben azonban Golnhofer és Szabolcs (2005a) is jelzi, hogy az új szociológiai megközelítések bizonyos esetben elhanyagolják annak jelentőségét, hogy a gyermek fejlődését és szocializációját leíró megközelítések ugyanakkor új, bizonyos esetekben progresszív gyermeknevelési és pedagógiai gyakorlatokat is ösztönöztek.

### *Az új szociológiai paradigma*

Az új szociológiai paradigma a gyermekkor értelmezésének új szemléletét jelentette, mely a gyermekkor egy adott társadalmon belüli strukturális és kulturális természetét erősítette (vö. Jenks, 1996; James & Prout, 1997; James & James, 2004; Prout, 2005; Golnhofer & Szabolcs, 2005; Jenks, 2009), illetve a társadalmi kontextus és a történeti idő hatásait tárta fel (vö. Hendrick, 1997; Gittins, 2009; Szabolcs, 2011).

## *Az új szociológiai paradigma történeti kontextusa: kritikai megközelítések*

A fejlődésközpontú és szocializációs megközelítések a pszichológiai, szociológiai, oktatás- és szociálpolitikai törekvések alakítói lettek, de a 19. század végén „új hangok is megjelentek” a gyermekkor értelmezésekben. Az 1900-as évektől kezdődően az orvostudomány, a gyermekgyógyászat fejlődésének köszönhetően a csecsemő- és gyermekhalandóság csökkent, illetve tömegessé vált az oktatás, és kialakultak az iskolarendszerek. Egyszerre tudományosan is érdekessé vált, hogyan fejleszthető a gyermekgondozás és a tanulás támogatása (Levine, 2007). Steinberg (2011) a tradicionális gyermekkor (vagyis a modernitás által létrehozott gyermekkor) zenitjét 1850 és 1950 közé helyezi, mint írja, nagyjából 1900-ra általános társadalmi nézetté alakult, hogy a gyermekkor születési jog, mely értelmezésünkben részben azt is jelentheti, hogy kialakultak tehát a gyermekkor mellé társított olyan attribúciók, melyek az optimális/ideális gyermekkort rajzolták meg.

A 19. század második felében egy olyan pedagógiai szemlélet is elkezdett megjelenni, melynek fő célkitűzése a nevelés és a pedagógiai gondolkodás gyermekközpontúvá alakítása volt (Németh & Pukánszky, 1999 és Németh, 2002). A reformpedagógiai mozgalmak elindulása, Ellen Key 1901-es kijelentése „A gyermek évszázadáról” elkezdte átalakítani a gyermekképet és ráirányította a figyelmet a gyermek aktív státuszára (Jenks, 1996), elhozva az önérvényesítő, önmegvalósító és szabad gyermek képét (Pukánszky, 2005). Az 1920-as évek végén – az Egyesült Államokból indulva – megnőtt az antropológiai megközelítések szerepe a tudományos diskurzusban. Az antropológia oldaláról megjelentek azok a kutatások, melyek a kultúra hatását vizsgálták, és céljuk annak megértése volt, hogy a kulturális különbségek milyen szerepet játszanak az univerzálisnak vélt fejlődési állomásokban (Jenks, 1996; James & Prout, 1997 és James, 2009). Levine (2007) a gyermekkor etnográfia, mint önálló tudományterület kialakulását szintén az 1920-as évekre teszi. Az etnográfiai érdeklődés a kulturális sokszínűséget hozta el a gyermekkor értelmezésekbe és rávilágított arra, hogy sokféle válasz létezik arra, hogy milyen az ideális gyermeknevelés, illetve milyen állomások vannak a gyermek fejlődésének (Bluebond-Lagner & Korbin, 2007 és Levine, 2007). A 1950-es és 1960-as években megjelenő interpretatív és interakcionista megközelítések nyomában a gyermekkor társadalmi pozíciója, a gyermekek szociális térben elfoglalt helye elkezdett megváltozni (Jenks, 1996; James & Prout, 1997). Az anglo-amerikai diskurzusban a gyermekkor észlelésében a társadalmi tudatosság szempontjából kiemelkedő jelentőségűnek tartott mozzanat 'A gyermek nemzetközi éve' volt 1979-ben. A globális, a világ valamennyi gyermekét felölelő nézőpont ráirányította a figyelmet a nyugati társadalmakon kívül (is) létező, háborúk és éhínség közepette, szegénységben élő gyermekekre (James, 2009). Az 1970-es és 1980-as évek ébredő tudatossága, a gyermekbántalmazások, a gyermekek sérelmére elkövetett szexuális visszaélések növekvő publicitása mind kikezdték a gyermekkor elszigetelt ártatlanságáról alkotott képet. A Holt (1996) által felidézett boldog, biztonságban növekvő, ártatlan és védelmezett gyermek illúzióját a feltáruló valóság egyre inkább árnyalta (Holt, 1996; Jenks, 1996; James & Prout, 1997; James, 2009).

## *Az új szociológiai paradigma alapelvei: a gyermek mint ember konstrukciója*

Az 1970-es évektől kezdődően egyre erőteljesebben van jelen a gyermekkorról való gondolkodásban egy új paradigma. Jenks (1996) és James és Prout (1997) ezt új, belépő paradigmának nevezi, utalva formálódó, még nem kiforrott természetére, elismerve, hogy még maga is számos értelmezési és módszertani dilemmával néz szembe. Ez az új paradigma a gyermekkor új szociológiai megközelítése. Igaz, az elnevezés kapcsán van Krieken és Bühler-Niederberger (2009) felveti, beszélhetünk-e egyáltalán a gyermekkor régi szociológiai megköze-

lítéséről, James és Prout (1997) értelmezésében azonban egyértelműen látszik, félrevezető lenne azt állítani, hogy a gyermekek tanulmányozása hiányzott a szociológiai tanulmányokból, sokkal inkább kevesebb figyelmet szenteltek a gyermekeknek, és sokkal inkább a kutatások passzív részesei voltak.

A gyermekkorról szóló új tanulmányok egyre inkább rávilágítottak a kultúra végtelen plaszticitására, a kulturális relativizmus jelentőségére a társadalmak gyermeknevelési gyakorlatait illetően is. Ez ösztönözte a gyermekek és fiatalok világáról, a mindennapi valóságukról alkotott értelmezések feltárására irányuló tudományos törekvéseket és az interakciókra irányította a figyelmet (Bluebond-Langer & Korbin, 2007; James, 2007; Levine, 2007).

### *A paradigma elméleti alapjai: az archetípusok*

Míg a fejlődésközpontú elméletek esetén Piaget és Parsons munkásságát emeltük ki, az új szociológiai paradigma kapcsán L. Sz. Vigotszkij és az antropológus Margaret Mead elméleteire fontos fókuszálnunk (Jenks, 1996; James & Prout, 1997).

Vigotszkij (1979) azt feltételezte, hogy a fejlődési folyamat során a gyermekek aktív szereplők és a különböző kompetenciákat a szociális interakciókon keresztül internalizálják. Piagetvel ellentétben a fejlődés és tanulás folyamatait egymással szoros kölcsönhatásban állónak írta le, és megközelítésében döntő szerepet kapott a kulturális környezet, a minőségi és az egyén fejlettségi szintjét valamivel meghaladó társas interakció fontossága (Vigotszkij, 1979). Piagetvel szemben Vigotszkij már úgy vélte, hogy a gyermek problémamegoldása kollektív, azaz a megoldási stratégiák keresése közben a társas környezettel kerül interakcióba és valamennyi kognitív, kommunikációs és érzelmi kötődésű készség elsajátítása ezeken az interakciókon keresztül történik, melyeket először interperszonális szinten alkalmaz a gyermek, majd internalizálja azokat (Corsaro, 2015).

Az új szociológiai paradigma szemléletéhez szintén fontos alapokkal szolgált Margaret Mead antropológiai munkássága. Mead (1970), aki maga is a kultúra és a társas interakció jelentőségét hangsúlyozta, etnográfijában három különböző kultúra leírásával (poszt-, ko- és prefiguratív kultúrák) megmutatta, hogy a gyermekek viselkedését, felnőttkori viszonyulásukat az határozza meg, amit a társas és kulturális környezettől látnak és tapasztalnak, ezáltal pedig a kulturálisan elfogadott társadalmi szerepeket sajátítják el (Mead, 1970).

A kultúra fejlődésben betöltött szerepe elkezdte kiegészíteni a korábban univerzálisnak hitt fejlődéselméleteket. S bár az új szociológia elismerte, hogy a gyermekek éretlensége biológiai tény, azt is feltárta, hogy ennek az éretlenségnek a jelentéssel való megtöltése egy adott kultúra által meghatározott (Jenks, 1996; James & Prout, 1997), és ez a 'kultúrafüggőség' lesz az, ami a gyermekkor társadalmi képződményé teszi. A gyermekkor új szociológiai megközelítése hat tételben foglalta össze a gyermekkor tanulmányozása kapcsán legfontosabb alapvetéseit (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Golnhofer & Szabolcs, 2008):

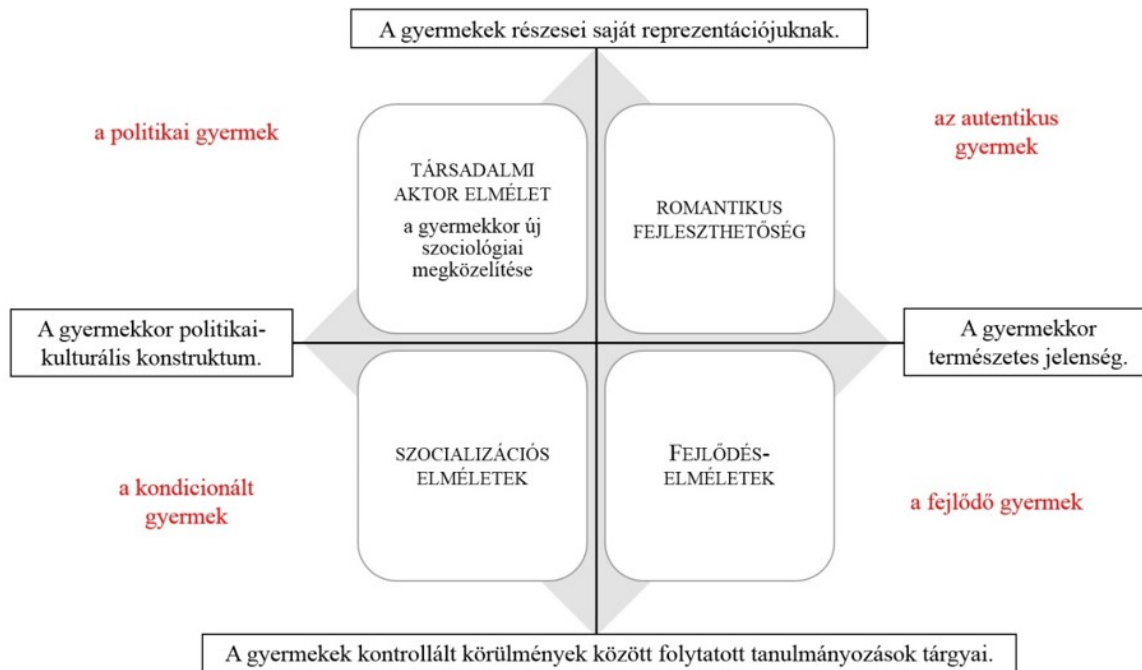
A gyermekkor konstrukció és társadalmi képződmény, mely értelmezési keret ahhoz, hogy az emberi élet korai éveit megértsük. A biológiai éretlenség az emberi csoportok természetes és egyetemes vonása, ez azonban nem fedi le feltétlenül a gyermekkor. A gyermekkor a társadalmak strukturális és kulturális összetevője. A gyermekkor mint a szociológiai vizsgálatok egy változója soha nem választható el teljesen olyan más változóktól mint a társadalmi csoport, a nem vagy az etnikum. A gyermekek társas kapcsolatainak és kultúrájának tanulmányozása saját jogukon fontos és értékes, függetlenül a felnőtt nézőponttól. A gyermekek társas létük, szociális kapcsolataik aktív részvevői és alakítói. Ez azt is jelenti, hogy nem tekinthetők egy előre meghatározott társadalmi struktúra passzív részeinek. Az etnográfia a tudományos megismerés fontos eszközévé válik. Az új paradigma a gyermekkor újraalkotásának folyamata. Az új szociológia azáltal, hogy árnyalta a fejlődésen alapuló domi-

náns paradigma megközelítéseit, rávilágított arra is, hogy a gyermek szocializációja egy adott kultúrán belül, a történelem egy adott pillanatában történik, a gyermekek szociális aktorok, a gyermekkor pedig a szociális valóság egy szelete. Ez a valóság nem állandó, hanem változó, a társadalmi cselekvők által teremtett és értelmezett (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Woodhead, 2009a).

Azonban ennek a megközelítésnek is vannak korlátai és értelmezési nehézségei. A gyermekek mindennapjaik aktív résztvevői és szerepük van a jelentések konstruálásában, valójában azonban felnőttek által irányított és vezérelt világban élnek, biológiai éretlenségük pedig tény, mely egyfajta függést eredményez (vö.: Buckingham, 2011). Vajda (2005) az új szociológiai paradigma kritikájaként fogalmazza meg, hogy az valójában a gyermeki státusz kiürítését szolgálja, és úgy véli, hogy az a felnőtt-gyermek viszonyítás-rendszer eltörlésével a gyermekek megkülönböztetésének eltűnését is magával hozza, mely értelmezhetetlenné teszi a gyermekkort (Vajda & Kósa, 2005). Értelmezésünkben azonban osztjuk Woodhead (2009b) megközelítését, mely szerint valójában interdiszciplináris és komplex rendszerré kell formálni a gyermekkor tanulmányokat.

### *Egy lehetséges szintézis*

Ryan (2008) az új szociológia mítoszát elemző tanulmányában vitatja, hogy valóban beszélhetünk-e egy új paradigma születéséről. Szkepticizmusa – értelmezésünkben – azonban a szintetizálás lehetőségét is hordozza. Ryan (2008) az új szociológia tételeiből levezetve azt feltételezi, hogy az a dualizmus, melyet a fejlődésközpontú megközelítések és az új szociológia szembeállításával teremtenek, nem értelmezhető. Azt elismeri, hogy a 20. század élesítette azt a képet, melyen a gyermekek mint társadalmi aktorok láthatók, szerinte azonban ez az elmozdulás a történelemben visszamenőleg is felfedezhető. Ryan (2008) újrastrukturálva Jenks (1996) és James, Jenks és Prout (1998) megközelítését (vö.: Jenks, 2009) négy dimenzió mentén ábrázolja a modern gyermekkor területeit, melyet az 1. ábrán összegzünk. A koordináta-rendszer bal, felső mezője jeleníti meg a gyermekkor új szociológiai megközelítését, amely a gyermeket aktív, cselekvő státuszba helyezi. A gyermekkor egy kulturálisan és politikailag konstruált képződmény, ahol a gyermek önmaga aktív képviselője és alakítója. Az alsó negyedek jelenítik meg azokat az elméleteket, melyek a szocializáció kapcsán a gyermeket társadalmi lényvé alakítandónak (kondicionálhatónak) látják, illetve a gyermekkorról objektív tudás létrehozásával, a fejlődés tudományos eszközökkel leírható állomásain keresztül gondolkodnak. A negyedik mező fedi le azokat a megközelítéseket, melyek a gyermekkor romantikus szubjektivitását megragadva annak természetességét helyezik előtérbe.



1. ábra: A modern gyermekkor területei (Ryan, 2008, p. 558., saját fordítás)

Ryan (2008) modern gyermekkorról alkotott térképe – értelmezésünkben kevésbé az új szociológia mint önálló paradigma létjogosultságának megkérdőjelezhetőségét bizonyítja – sokkal inkább a gyermekkorról alkotott tudás egészét megragadó komplex rendszerként értelmezhető. A 21. században a gyermekkorról alkotott társadalmi konstrukciók valójában megragadhatók a gyermekkor státuszát vizsgáló paradigmák lenyomataiként, melyek konstruálásakor egyik vagy másik dimenzió felértékelése eredményezhet eltolódásokat a gyermekkor megragadásában, a változások értelmezését azonban csak a komplexitás feltárása teszi lehetővé.

Tanulmányunkban részletesen foglalkoztunk a gyermekkor értelmezésének változásával, úgy érezzük azonban, hogy ezeknek az – elsősorban a szociológiában gyökerező – diskurzusoknak kevésbé válik részévé – a különböző nevelési színterek közül – az iskola mint társadalmi intézmény. Amennyiben része, akkor annak a gyermek-felnőtt kontinuumot létrehozó, a gyermeket a társadalmi térből elzáró, a társadalmi struktúrát újratermelő vonatkozásai jelennek meg (lásd pl.: Goddard et al., 2005; James, 2013; Corsaro, 2015.) Értjük és elfogadjuk, hogy az iskola intézménye volt az, mely a gyermek passzív, társadalmi lényvé formálódó, leendő ember státuszát erősítette, az új szociológia pedig ebből a státusból törekszik kiragadni a gyermeket. A gyermekkor újrakonstruálásának diskurzusából azonban nem érezzük elhagyhatónak az iskola szerepét és funkcióját, amely talán elvezethet az iskola újrakonstruálásához is, és azonosíthatja feladatát és küldetését a megváltozó gyermekkorral kapcsolatban.

## Irodalom

---

1. Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York.
2. Bluebond-Langner, M. & Korbin, J. E. (2007). Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to „Children, Childhoods, and Childhood Studies”. *American Anthropologist*, 109, 2, 241–246.
3. Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Oxford: Polity Press.
4. Buckingham, D. (2009a). Children and television. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 347–360.
5. Buckingham, D. (2009b). New media, new childhoods? Children's changing cultural environment in the age of digital technology. In Kehily, M. J. (Ed.). *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Open University Press. 124–141.
6. Buckingham, D. (2011). *The Material Child*. Growing up in consumer culture. Cambridge: Polity Press.
7. Cole, M. & Cole, S. R. (2003). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
8. Cook, D. T. (2009). Children as consumers. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 332–347.
9. Corsaro, W. A. (2015). *The Sociology of Childhood*. Indiana University. Bloomington: SAGE Publications.
10. Elkind, D. (2001). *The Hurried Child*. Growing up too fast, too soon. Cambridge: Da Capo Press.
11. Freeman, M. (2009b). Children's rights as human rights: Reading the UNCRC. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 377–394.
12. Gillis, J. (2009). Transitions to modernity. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 114–127.
13. Gittins, D. (2009). The historical construction of childhood. In: Kehily, M. J. (Ed.): *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Open University Press. 35–50.
14. Golnhofer, E. & Szabolcs, É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
15. Golnhofer, E. & Szabolcs, É. (2008). A gyermekkor narratívái. In Lénárd, S. és Rapos, N. (szerk.). *Adaptív oktatás*. Szöveggyűjtemény. 1. kötet. Az adaptivitás szemlélete. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 72–82.
16. Hendrick, H. (1997). Construction and reconstructions of British childhood: an interpretive survey, 1800 to the present. In James, A. & Prout, Alan (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Taylor & Francis Group. 33–61.
17. Hendrick, H. (2009). The evolution of childhood in Western Europe c. 1400-c.1750. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 99–114.
18. Holt, J. (1996). *Escape from childhood*. Holt Associates.
19. Honig, M. S. (2009). How is the child constituted in childhood studies?. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 62–78.
20. James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. In *American Anthropologist*. 109, 2, 261–270.
21. James, A. (2009): Agency. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 34–46.

22. James, A. (2013): *Socialising Children*. London: Palgrave Macmillan.
23. Jenks, C. (1996). *Childhood*. New York: Routledge.
24. Jenks, C. (2009). Constructing childhood sociologically. In Kehily, M. J. (Ed.). *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Open University Press. 93–112.
25. Kehily, M. J. (2009). The future of childhood. In Kehily, Mary J. (Ed.). *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Open University Press. 198–209.
26. Lansdown, G. (2003). Children's Rights. In: Mayall, Berry (Ed.). *Children: Childhoods Observed and Experienced*. London: The Falmer Press. 33–45.
27. Lee, N. (2001). *Childhood and Society*. Growing up in the age of uncertainty. Maidenhead: Open University Press.
28. Mayall, B. (2013). *A History of the Sociology of Childhood*. London: IOE Press.
29. Mead, M. (1970). *Culture and Commitment*. A study of the generation gap. Natural History Press.
30. Németh, A. (2002). A reformpedagógia gyermekképe. *Iskolakultúra*. 3. 21–32.
31. Németh, A. & Pukánszky, B. (1999). Magyar reformpedagógia törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*. 99. 3. 245–262.
32. Parsons, T. & Bales, R. et al. (1955). *Family, Socialization and Interaction process*. Illinois: The Free Press.
33. Postmann, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press.
34. Prout, A. & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In James, A. & Prout, Alan (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Taylor & Francis Group. 7–33.
35. Prout, A. (2003). Participation, policy and the changing conditions of childhood. In Prout, A. & Hallett, C. (Eds.): *Hearing the voices of children. New policy for a new century*. London and New York: Routledge Falmer. Taylor & Francis Group. 11–26.
36. Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. Toward the interdisciplinary study of children. London and New York: Routledge Falmer. Taylor & Francis Group.
37. Pukánszky, B. (2001). *A gyermekkor története*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
38. Qvortrup, J. (2005). Varieties of Childhood. In Qvortrup, J. (Ed.). *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*. New York: Palgrave Macmillan.
39. Qvortrup, J. (2009). Childhood as a structural form. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 21–34.
40. Ryan, P. J. (2008). How is the „New” Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift. In *Journal of Interdisciplinary History*. 38, 4. 553–576.
41. Somlai, P. (2013). *Család. 2.0*. Budapest: Napvilág Kiadó.
42. Steinberg, R. S. (2011). Kinderculture: Mediating, Simulacralizing, and Pathologizing the New Childhood. In Steinberg, R. S. (Ed.). *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. US: Westview Press.
43. Szabolcs, É. (1995). *Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából*. Új Pedagógia Közlemények. Budapest: ELTE.
44. Szabolcs, É. (2011). *Gyermekekből tanuló. Az iskolás gyermek, 1868–1906*. Budapest: Gondolat Kiadó.
45. Vajda, Zs. & Kósa, É. (2005): *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
46. van Krieken, R. & Bühler-Niederberger, D. (2009). Rethinking the sociology of childhood: Conflict, Competition and Cooperatin in children's life. In Denis, A. & Kalekin-Fishman, D. (Eds.). *The ISA Handbook in Contemporary Sociology*. 185–201.
47. Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in Society*. The development of higher psychological processes. London: Harvard University Press.



48. Walkerdine, V. (2009). Developmental psychology and the study of childhood. In Kehily, M. (Ed.). *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Open University Press. 112–124.
49. Woodhead, M. (1997). Psychology and the cultural construction of children's needs. In James, A. & Prout, A. (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Taylor & Francis Group. 61–74.
50. Woodhead, M. (2009a). Childhood studies. In Kehily, Mary J. (Ed.). *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Open University Press. 17–35.
51. Woodhead, M. (2009b). Child development and the development of childhood. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 46–62.

### *Czető, Krisztina: The interpretations of childhood: the developmental paradigm and the new sociology of childhood*

---

This study aims to reveal the theoretical interpretations of childhood by focusing on the two thematic aspects – rooted in sociology – of childhood studies. Those theories that focus on the developmental stages of children, and aim at identifying and describing these phases are called the developmental models of childhood. In the second half of the 20th century, there was a paradigm shift, and the new Emergent Paradigm revealed the importance of social, cultural and historical context in childhood interpretations. The aim of this study is to present that the two paradigms of childhood studies basically frame the social constructions of childhood in the 21st century.

**Keywords:** childhood studies, dominant paradigm, new sociology of childhood

## 5. és 6. évfolyamos tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos ismereteinek jellemzői – egy technológia alapú mérés tanulságai

*Dancs Katinka\**

A tantervi dokumentumokban célként jelenik meg a nemzeti identitás fejlesztése, azonban arra vonatkozóan nem rendelkezünk információkkal, hogy milyen jellemzői vannak a tanulók nemzeti identitásának. Kutatásunkban azt a célt tűztük ki, hogy mérjük a tanulók teljesítményét a nemzeti identitással összefüggő ismeretelemekkel, a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban. A nemzeti szimbólumok a nemzeti kultúra elemei, a történeti narratívákban helyet kapó személyek, események, helyszínek vagy tárgyi alkotások. Több lépésben meghatároztuk a tantervekben szereplő nemzeti szimbólumokat, majd ezek felhasználásával tesztet készítettünk. Eredményeink szerint tesztünk segítségével jellemezni tudjuk a tanulók tudását, átlagosan 64,78%-os teljesítményt értek el. Az idősebb tanulók jobban teljesítettek, míg a nemek között nem találtunk különbséget. A nemzeti identitás elemei közül vizsgáltuk a tanulók azonosulásának erősségét is. A 6. évfolyamosok gyengébb azonosulást tanúsítottak, nemi különbséget ebben az esetben sem találtunk. Megvizsgáltuk a teszteredmények és az azonosulás erőssége közötti kapcsolatot is. Mindkét évfolyamon kapcsolat mutatható ki a változók között, azonban az együttjárás mértéke alacsony. A tanulók teljesítménye ugyanakkor korrelál az iskolai teljesítményükkel való elégedettségükkel, ami megerősíti, hogy a tananyagban helyet kapó ismereteket mérte tesztünk. Számítógép-alapú mérésünk lehetővé tette, hogy a teszt kitöltés körülményeiről is adatokat gyűjtsünk. Nem találtunk összefüggést a tanulók teljesítménye és tesztre fordított ideje között, azonban az idő és az iskolába járás iránti pozitív attitűd között igen. Ez az eredmény azt erősíti meg, hogy nem a tanulók tudásszintje befolyásolja a kitöltésre fordított időt, hanem inkább attitűdjeik befolyásolják azt. Kutatásunk az első lépés volt annak érdekében, hogy megismerjük az iskola identitáskonstrukcióban betöltött szerepét.

**Kulcsszavak:** általános iskola, tudásszintmérés, állampolgári kompetencia, nemzeti identitás, számítógép-alapú mérés

### *Bevezetés*

A nemzetközi szakirodalom nemzeti enkulturációnak (Barrett, 2007) nevezi a nemzeti kultúra közvetítésének folyamatát, ezzel utalva arra, hogy egy egész életen át tartó folyamatról van szó, amelyben formális és informális közvetítők egyaránt fontos szerepet töltenek be. Az iskola a központilag meghatározott tananyagban keresztül szabályozza az elsajátítandó kulturális tartalmakat, míg a család, a kortársak és a média kultúrák közvetítése az informális tanulás lehetőségeit teremti meg. A kultúrák közvetítés többszörös funkciót lát el. Egyrészt a társadalmivá válást, a felnőtt létre való felkészülést szolgálja, ugyanakkor megteremti az összetartozás érzését, a közös identitástudatot. A nemzeti közösség történelmi, szellemi és technikai teljesítményének, viselkedési normáinak, értékeinek, szokásainak és hagyományainak átadása így válik a nemzeti azonosságtudat megalapozásának és fejlesztésének eszközévé.

Napjainkban az iskolával szemben támasztott fő elvárás, hogy felkészítse a tanulókat az információs társadalom kihívásaira, előmozdítsa az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges képességek és viszonyulások kialakulását (Csapó, 2003). A modern kihívások nem szorították háttérbe a hagyományos tananyagot, az továbbra is

\* A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének tanársegéde. [dancs@edpsy.u-szeged.hu](mailto:dancs@edpsy.u-szeged.hu)

főként a nemzeti kultúra elemeiből építkeznek, feltételezhetjük, hogy e tananyag közvetítésén keresztül az iskola szerepet játszik a nemzeti identitás konstrukciójában. Az iskola kezdő szakaszában a tanulók az írás és olvasás elsajátításakor, vagy később, az irodalomtanítás alkalmával olyan szövegekkel találkoznak, amelyek a nemzeti történelmi eseményeiről, Magyarország látnivalóiról vagy neves személyiségeiről szólnak. Ugyanígy a természetismeret, a történelem, a földrajz, a rajz és az ének-zene tantárgyak is közrejátszanak a nemzeti kultúra elemeinek, narratíváinak közvetítésében.

A Nemzeti alaptanterv (NAT, 2012) az iskolai nevelés direkt céljai között említi a nemzeti azonosságtudat fejlődésének segítését. Kevés információ van azonban arra vonatkozóan, hogy egyáltalán milyen jellemzői vannak az általános iskolás tanulók nemzeti identitásának, milyen irányú fejlődés jellemzi, illetve az iskola milyen hatást gyakorol a fejlődésére. Ezeknek a kérdéseknek a tisztázása komplex kutatásokat igényel. Tanulmányunkban egy olyan technológiaalapú mérés eredményeit mutatjuk be, amelyben a tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjének mérését tűztük ki célul. A nemzeti szimbólumok olyan személyek, események, területek vagy éppen alkotások, amelyeknek a nemzet tagjai szimbolikus jelentést tulajdonítanak, nemzeti identitásuk kifejezőeszközeinek tekintenek. Kutatásunk részeként olyan online tesztet dolgoztuk ki, amelyek segítségével arra keressük a választ, hogy az iskolai tananyagban megjelenő nemzeti szimbólumokat milyen szinten sajátították el a tanulók. Emellett vizsgáltuk azt is, hogy az iskolában elsajátított ismeretek és a tanulók nemzeti azonosulásának erőssége összefügg-e egymással. A jelenségek közötti kapcsolat vizsgálatával az volt a célunk, hogy bizonyítékot találjunk arra, hogy a nemzeti szimbólumok elsajátítása lehet-e a nemzeti identitás fejlesztésének egyik eszköze. Végül a számítógép-alapú mérés lehetőségeit kihasználva, a tanulók tesztviselkedésének jellemzésére is vállalkozunk.

## *A nemzeti identitás jellemzői*

Az identitás a társadalomtudományok központi fogalma, amellyel a történettudomány, a szociológia és a pszichológia is élénken foglalkozik. A történettudományi kutatások abban segíthetnek, hogy meghatározzuk a nemzet fogalmát, valamint a nemzeti identitás kialakulásában szerepet játszó folyamatokat, tényezőket.

A nemzet elképzelt emberi közösség, abban az értelemben, hogy mérete miatt lehetetlen az összes tag közötti közvetlen személyes kapcsolat és interakció. Ennek ellenére a tagok felismerik összetartozásukat, és egy közösség tagjaként definiálják önmagukat (Anderson, 1983/2006). Összetartozásuk észlelésének és megélésének alapja a közösnek tekintett múlt, melyben a nemzet tagjait érintő események, valamint a múltban gyökerező hagyományok és szokások kapnak helyet (Cohen, 1985/2001; Renan, 1995). A közös múlt mellett számos olyan tényezőt észlelnek közvetlenül a nemzet tagjai a jelenben is, melyek erősítik az összetartozás érzését. Ilyen tényezőnek számít a nyelv, a közös kultúra, valamint a nemzet megkülönböztetéséhez és behatárolásához használt szimbólumok (Smith, 2009).

Az egyén a szocializációs folyamatok során megismeri, elsajátítja a kollektív emlékezet elemeit (Assmann, 1999). A közösség emlékezetében helyet kapó narratívák kiemelt szerepet játszanak az összetartozás érzésének megteremtésében, hozzájárulnak a nemzeti identitás konstrukciójához (László, 2012). A narratívákban megjelennek különböző ismeretelemek is, melyeket a szakirodalom többféleképpen is nevez. A történettudományi kutatásokban nemzeti szimbólum kifejezéssel jelölik azokat a tudáselemeket, melyeket a nemzeti kultúra fontos részének tartanak (Smith, 1991). A szimbólumok a nemzet elképzelt közösségének (Anderson, 1983/2006) útjelzőiként funkcionálnak, erős érzelmi töltettel rendelkeznek. További fontos jellemzőjük, hogy egy esemény, terület vagy személy akkor kezelhető szimbólumként, ha egy közösség azt annak tekinti (Cohen,

1985/2001). A történettudományi kutatásokban, a kollektív emlékezetben helyet kapó események, helyszínek, személyek összegzőjeként megjelenik az emlékezhely fogalma is (Nora, 2009), amely a nemzeti szimbólumokhoz hasonló tulajdonsággal rendelkezik. Mindkettőről elmondható, hogy a nemzeti csoport számára fontos események, személyek, területek, tárgyak vagy éppen művészeti alkotások sorolhatók ide, melyeknek szimbolikus jelentést tulajdonítanak a nemzet tagjai. Jelentésük részben kanonikus, a közösség által elfogadott jelentésen alapul, ugyanakkor nyitott az egyéni értelmezésekre is; végezetül mindkettőhöz érzelmek kapcsolódnak. Mivel a szimbólum kifejezés ismertebb, valamint utal arra, hogy a jelzett dolgok önmagukon túli jelentéssel is bírnak, ezért a továbbiakban ezt a kifejezést használjuk.

A nemzeti identitással foglalkozó hazai szociológiai kutatások a társas identitás elméletéből (Tajfel & Turner, 1979) kiindulva az egyén csoporttagságát, a számára fontos közösségekkel való azonosulását tekintik a nemzeti identitás alapjának. A kutatások azt vizsgálják, hogy milyen tényezők vesznek részt a nemzeti identitás konstrukciójában, a társadalomban milyen identitásmintázatok tárhatók fel, valamint az azonosságtudat milyen más társadalmi jelenségekkel (például előítélet, szociokulturális közeg) függ össze.

A hazai kutatások az állampolgári szocializáció szerepét emelik ki a nemzeti identitás konstrukciójában, ugyanakkor felhívják a figyelmet a politikai szocializáció identitásformáló erejére is (Szabó, 2004, 2010). A tanulók foglalkozó kutatások elsősorban a serdülőket vizsgálják, és arra keresik a választ, hogy milyen kritériumok alapján határozzák meg a diákok a magyarságot, valamint milyen vélekedések kapcsolódnak a saját nemzethez és más nemzetekhez (Dancs, 2016). A felnőttekkel foglalkozó kutatások ezek mellett arra keresik a választ, hogy milyen mintázatok figyelhetők meg, azaz a nemzeti identitáshoz kapcsolódóan milyen attitűdök, vélekedések vannak jelen a társadalomban (Csepeli, 2002; Csepeli, Örkény, Székely, & Poór, 2004).

A pszichológiai kutatások segítenek a nemzeti identitás pszichikus rendszerben betöltött szerepének tisztázásában, jellemzőinek meghatározásában. Az identitás értelmezésekor Pataki (2008, 2011) én-meghatározásából indulunk ki, miszerint az én a személy önmagáról való tudását tömöríti; olyan összetett rendszer, amelyet multifunkcionalitás jellemez. Tudáselemei mentális, érzelmi és viselkedésekhez kötődő reprezentációk, melyek a pszichikus rendszerben képződnek le. Komplexitását a tudásrendszerben mutatkozó egyéni különbségek és az egyes tudáselemek helyzeti aktiválódása adja, hagyományosan kétféle forrását, és ezzel együtt kétféle alrendszerét szokás megkülönböztetni. Egyrészt beszélhetünk az önreflektív gondolkodás eredményeként nyert éntudásról, mely a személyes énben képeződik le, másrészt a személy közösségeknek is tagja, a csoporttagságot belsővé teszi, beépíti énképébe, ezzel párhuzamosan a csoportok jellemzőit az egyén bizonyos mértékig önmagára is vonatkoztatja, így létrehozva társas énjét (Oyserman, Elmore, & Smith, 2012). Végezetül meg kell említeni, hogy újabban a szakirodalom megkülönbözteti az interperszonális helyzetekből önmagunkra vonatkoztatott éntudást is, ami a relációs énben képeződik le (Brewer & Gardner, 1996; Swann Jr & Bosson, 2011; Sedikides, Gaertner, & O'Mara, 2011).

A nemzeti identitás a többi identitáskategóriához hasonlóan az énrendszer társas eredetű alrendszeréhez tartozik, de ez nem jelenti azt, hogy az önreflexiónak vagy a társas kapcsolatból származó tapasztalatoknak nincs szerepe elemeinek gyarapodásában. Ha szerkezeti szempontból közelítjük meg az énrendszert, akkor azt mondhatjuk, hogy az identitás az énkép része (Bennett & Sani, 2004; Oyserman, Elmore, & Smith, 2012), annak különálló eleme, amely a csoporttagságból fakadó reprezentációk összessége, a társas én eleme (Stryker & Burke, 2000). A gyermekek kognitív és szociális fejlődésével párhuzamosan fejlődik az énrendszer. A fejlődésben kezdetben az önészlelés játszik szerepet, majd az óvodáskor, de még inkább az iskoláskor idején a gyerekek egyre fogékonyabbá válnak a környezetükből érkező visszajelzésekre. A külső forrásokból származó vissza-

jelzések énrendszerbe való beépülésével párhuzamosan enyhül a tanulók egocentrizmusa, gyarapodik a társas és a relációs én, kialakulnak az identitáskategóriák (Rosen & Patterson, 2011; Harter, 2012).

Az eddigiek alapján a következő megállapításokat tehetjük a nemzeti identitással kapcsolatban: A nemzeti identitás egyike az egyén énrendszerében helyet kapó identitáskategóriáknak, kifejezi, hogy a személy a nemzet elképzelt közösségének tagjaként tekint önmagára, a szocializációs folyamatok eredményeként alakul ki, a közös kultúrának és a kollektív emlékezetnek fontos szerepe van abban, hogy megteremti azt az értelmezési keretet, amelyben az egyén elhelyezi önmagát. Végezetül megállapíthatjuk azt is, hogy a nemzeti identitás az énkép részét képezi, valamint sokféle reprezentáció (például attitűdök és vélekedések) vizsgálatára nyílik lehetőség a nemzeti identitással összefüggésben. A következőkben áttekintjük ezeket a reprezentációkat.

### *A nemzeti identitás tudáskészletének elemei általános iskolás korban*

Általános iskolások esetében a nemzeti identitással összefüggésben sokféle reprezentáció vizsgálatára nyílik lehetőség: beszélhetünk kognitív, affektív és viselkedéses elemeket érintő reprezentációkról. A kognitív elemek közé tartozik a nemzeti csoport létének ismerete, az önkategorizáció, azaz hogy az egyén önmagát az adott csoport tagjának tekinti, a nemzettel összefüggésbe hozható földrajzi ismeretek, képzetek, a nemzeti kultúra szimbolikus elemeinek ismerete, valamint vélekedések, mint például sztereotípiák vagy tévképzetek a nemzeti történelemmel kapcsolatban. Az affektív elemek közé tartozik, az adott identitáskategória erősségének mértéke, a nemzethez, valamint annak földrajzi területéhez való kötődés és a nemzettel kapcsolatos egyéb attitűdök (például attitűdök a magyar nyelvvel, zászlóval kapcsolatban stb.). Végezetül a viselkedéses elemek közé tartoznak szokások és rutinok, amelyek a nemzeti identitás kifejezésével, ahhoz kötődő tevékenységek végzésével kapcsolatosak (például részvétel megemlékezéseken) (Barrett, 2007).

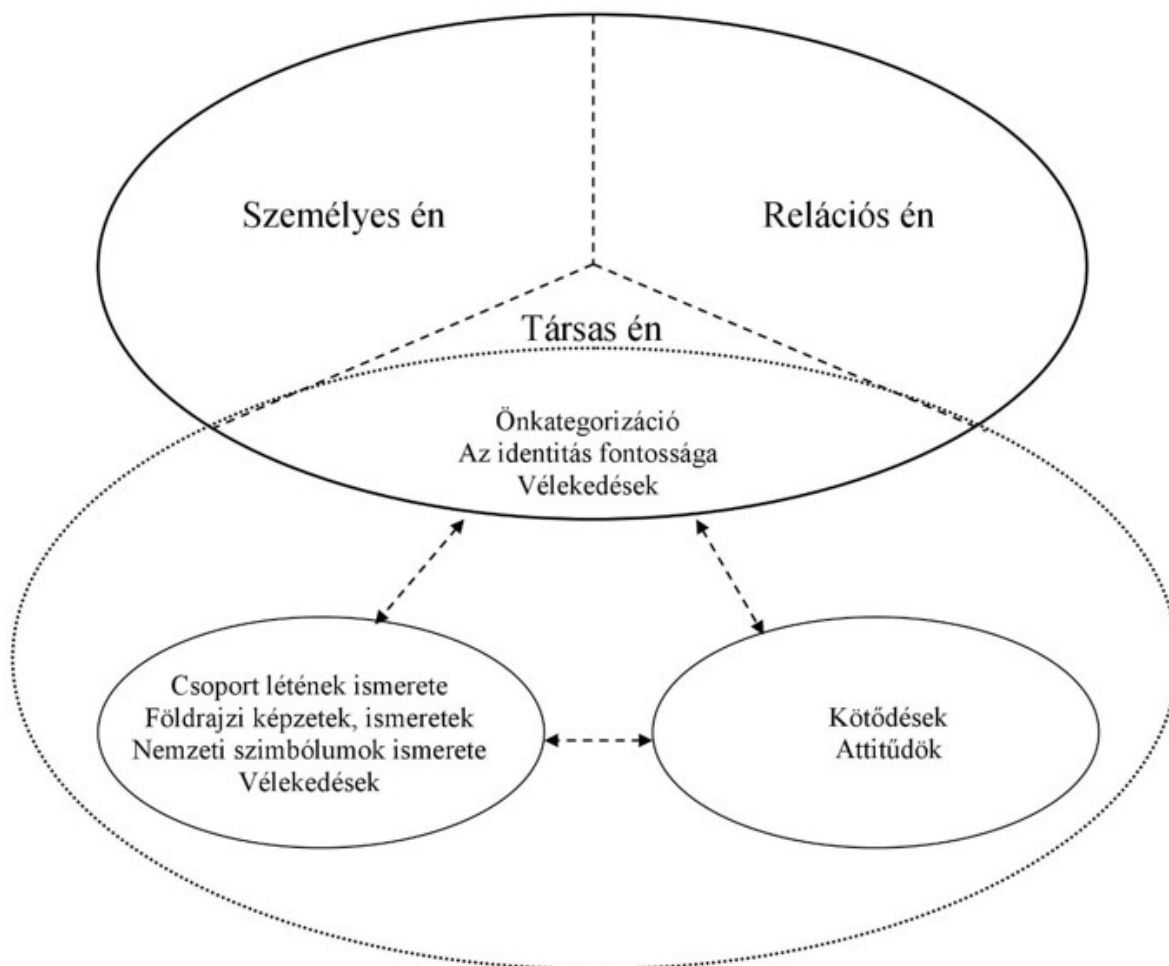
Az identitáskategóriával összefüggésben vizsgálható reprezentációk köre széles, éppen ezért felvetődik az a kérdés, hogy melyek pontosan azok az elemek, amelyek az identitás magját adják, azaz ténylegesen az énkép részét képezik, és melyek azok, amelyek nem az énkép elemei, viszont ettől függetlenül a nemzeti identitás tudáskészletének elemei. Ennek megállapításához azt a kérdést kell megválaszolni, hogy melyek azok a reprezentációk, amelyek hozzájárulnak az egyén éntudásához.

A viselkedéses elemek vizsgálata a legkevésbé elterjedt a kutatásokban, ami miatt kevés információ áll rendelkezésünkre ezek jellemzőiről, működéséről. További kutatások szükségesek ezek tisztázásához, ezért munkánk tovább részében a nemzeti identitás kognitív és affektív elemeire fókuszálunk. Ezek esetében az önkategorizáció, a vélekedéseken belül a sztereotípiák, valamint az identitás fontossága tekinthetők olyan reprezentációknak, amelyek az énkép részét képezik. Az önkategorizáció annak a mentális leképeződése, hogy a személy az adott csoport tagjaként tekint önmagára. Ez a tudás egyértelműen az énkép részét képezi, tudósít arról, hogy mely csoportokban rendelkezik az egyén tagsággal, mely csoporttagságok épültek be az énrendszerbe. Ehhez kapcsolódik az identitás fontossága, ami arról nyújt információt, hogy a személy énjében milyen súllyal jelenik meg ez az identitáskategória, mennyire fontos számára az adott csoport. A gyerekek nemzeti identitásával foglalkozó kutatások ennek megfelelően vizsgálják, hogy a gyermekek a nemzeti közösség tagjaként tekintenek-e önmagukra, illetve a számukra releváns identitáskategóriák sorba rendezésével vizsgálják, hogy más identitáskategóriához viszonyítva mennyire fontos számukra az adott kategória (Barrett, Wilson, & Lyons, 2003; Reizábal, Valencia, & Barrett, 2004).

A sztereotípiák esetében, habár csoportjellemzőkről van szó, az egyén önmagára is vonatkoztat ebből információkat, például azt, hogy mennyire felel meg a sztereotípiában helyet kapó tulajdonságoknak. Davis (2007)

kutatásában bizonyítékot talált arra, hogy a magasabb önértékeléssel rendelkező tanulók pozitívabban értékelték csoportjukat, mint másokat. Ez az eredmény arra utal, hogy a csoportértékelés és az önértékelés bizonyos esetekben összefügg, azonban a kapcsolat irányát nem ismerjük, így nem tudhatjuk, hogy a magasabb önértékelés vezet a csoportok pozitívabb értékeléséhez vagy fordítva. Ez az eredmény azonban rámutat arra, hogy az identitáskategóriák elemei kapcsolatba hozhatók az énrendszer más elemeivel is.

A további elemekről azt mondhatjuk, hogy nem képezik az énkép részét, viszont az identitáskategóriával összefüggő reprezentációkról van szó, amelyeket gyakran vizsgálnak a kutatások (Dancs, 2016). Kapcsolatuk sokféle lehet a nemzeti identitás magját képező elemekkel. Feltételezhetjük, hogy az énkép elemeként funkcionáló reprezentációk előhívása aktiválja ezen elemeket, ugyanakkor a kapcsolat fordított irányú is lehet, azaz a pszichikus struktúrában tárolt reprezentációk működésbe lépése aktiválja az énképben helyet kapó elemeket (l. 1. ábra). Végezetül, ha nem is mutatható ki minden esetben a kapcsolat a változók két csoportja között, a pszichikus rendszerben helyet kapó elemek vizsgálata segíthet annak megértésében, hogy milyen tudáselemekkel rendelkezik a személy az identitáskategóriához tartozó csoportról, esetünkben a nemzetről.



1. ábra: A nemzeti identitás énrendszerben helyet kapó és a pszichikus rendszerben található kognitív és affektív tudáskészletének elemei

## *A neveléstudományi kutatások lehetőségei*

A témában folytatható kutatások célkitűzéseit a tantervekben megjelenő fejlesztési feladatok határozzák meg. Az Ember és társadalom műveltségterülethez kapcsolódóan jelenik meg célként a hazafias nevelés és a nemzeti öntudat kialakítása, azaz a nemzeti identitás fejlesztése, valamint ezen keresztül a nyitottság, a tolerancia elősegítése (NAT, 2012). Ugyanakkor a nemzeti identitást az állampolgári kompetencia elemeként is definiálják, így a témával foglalkozó hazai és nemzetközi kutatások is érdeklődnek iránta (Kinyó & Molnár, 2012).

Az iskolai vizsgálatok elsődleges feladata az lehet, hogy jellemezzék a tanulókat, információt adjanak arról, hogy a nemzeti identitás tudáskészletébe tartozó elemek esetében hogyan alakulnak a tanulók attitűdjei, vélekedései, ismeretei. Így fontos lehet annak tisztázása, hogy a nemzeti identitás erősségének milyen jellemzői vannak az általános iskolások körében. A nemzetközi kutatásokban találunk példákat arra, hogy az említett korosztály esetében vizsgálták a nemzeti azonosulás erősségét. Az eredmények szerint a gyerekek már hatéves koruktól kezdve egyértelműen azonosítják magukat egy nemzeti csoport tagjaként, így ettől az életkortól kezdve vizsgálódnak a kutatók. Reizabal, Valencia és Barrett (2004) keresztmetszeti vizsgálatában 6, 9, 12 és 15 évesek azonosulásának erősségét mérte, és nem találtak különbséget az egyes korosztályok között. Clay és Barrett (2011) ezzel szemben erősebb attitűdöket tárt fel a 6-7 évesek körében, mint idősebb társaik esetében. Oppenheimer (2011) 8, 10, 12, 14, 16 éves holland tanulóknál azt találta, hogy a legfiatalabbak (8 és 10 évesek) tanúsították a legerősebb azonosulást, a 12 és 14 évesek gyengébb azonosulást tanúsítottak, míg a 16 éveseknél ismételt erősödés volt megfigyelhető. A nemek esetében erősebb nemzeti azonosulást mutattak ki lányoknál (Mertan, 2011), míg más esetekben nem találtak ilyen különbséget (Oppenheimer, 2011). Az eredmények ellentmondásosak, a kutatók ezzel kapcsolatban felhívják a figyelmet az eltérő kulturális közeg identitáskonstrukcióban betöltött szerepére és ebből fakadóan a nemzeti enkulturáció különböző, országonként eltérő mintázatairól beszélnek (Barrett, 2007). Az ellentmondásos eredmények ellenére az énefejlődés jellegzetességei (Rosen & Patterson, 2011; Harter, 2012) miatt azt feltételezhetjük, hogy a tanulók énképének differenciálódása miatt az attitűdök gyengülése következik be.

A kutatások másik iránya lehet a tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjének jellemzése, mivel az iskolai tananyagban ezek a szimbólumok helyet kapnak. A nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban már korábban megállapítottuk, hogy azok a nemzet kollektív emlékezetében jelenlévő narratívák elemei. A nemzeti szimbólumok közös jellemzője, hogy (1) funkciójuk az identitásképzés és a közösség összetartozásának közvetítése, erősítése, a nemzet elképzelt közösségének útjelzői, amelyek kijelölik a mi és ők határvonalat, a közösség határait, kifejezik a közös múltat és jelent (Csepeli, 2002). (2) széles spektrumon mozoghat, hogy mely ismeretelemek (pl. személyek, tárgyak, események, szokások, területek, épületek, eszközök) sorolhatók a nemzeti szimbólumok közé. Emellett (3) szimbolikus jelentéstartalommal bírnak, azaz eredeti tartalmuk mellett további, közösségi jelentéssel bírnak, ugyanakkor nyitottak az egyéni interpretációra is (Cohen, 1985/2001; Edensor, 2002). Végezetül (4) érzelmi információkat közvetítenek, melyek a legtöbb esetben pozitív irányúak (például öröm, büszkeség), de negatív érzelmeket is kiválthatnak (például bánat, szégyen) (Bernáth, 2010).

A nemzeti szimbólumok jellemzőinek összefoglalásából kitűnik, hogy annak meghatározása, mely személyek, események, területek vagy alkotások tekinthetők nemzeti szimbólumnak, nem könnyű feladat. A szakirodalomban sokféle ismeretlem megjelenik a nemzeti szimbólumok között, így például a nemzeti történelemben fontos szerepet kapó személyek és események (Hidegkuti & Münnich, 2012), a nemzeti jelképek, a fontosabb

városok (Smith, 1991), de az adott ország esetében jellegzetesnek tartott növények, állatok, tájak, sportok, foglalkozások és kulturális alkotások is funkcionálhatnak nemzeti szimbólumként (Kapitány & Kapitány, 1998).

A hazai kutatásokban eddig elsősorban azt vizsgálták, hogy a történelmi narratívákban helyet kapó eseményeket hogyan értékelik a tanulók (Kinyó, 2005). Az állampolgári kompetenciával foglalkozó kutatások mellett eddig arra keresték a választ, hogy milyen jellemzői vannak 1–6. évfolyamos diákok társadalmi és állampolgári ismereteinek. Ezekben a tesztekben helyet kapott néhány nemzeti szimbólum (például zászló, címer) (Kinyó, 2015), arra azonban nem alkalmasak, hogy a tanulók szimbólumokkal kapcsolatos teljesítményét megismerjük. Kutatásunkban ezért azt a célt tűztük ki, hogy a tanulók tudásszintjének jellemzéséhez használható teszteket dolgozzunk ki. A tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos ismeretei a nemzeti identitás tudáskészletének részét képezik. Kutatásunkban ezért a tanulók nemzeti azonosulásának erősségét is mértük, vizsgáltuk, hogy milyen kapcsolat mutatható ki a jelenségek között. A jelenségek közötti összefüggések keresése elősegíti, hogy jobban megismerjük az iskolai munka hatékonyságát, a tananyag identitáskonstrukcióban játszott szerepét.

## Minta és eszközök

A technológiai fejlődés lehetővé teszi, hogy a pedagógiai folyamatokat IKT-eszközökkel támogassuk. A számítógépalapú mérés (*computer-based assessment*) a tanulók tudásának értékelését, az azonnali visszajelzést, a diagnosztikus mérést valósítja meg digitális környezetben. A pedagógiai értékelés digitalizálása az említett folyamatok gyorsítása és költségkímélőbb tétel mellett újabb lehetőségeket is nyit az értékelés területén. A digitális környezet és az online tér lehetővé teszi olyan területek mérését, amelyeké eddig papír alapon csak nehézkesen volt megoldható (Pásztor-Kovács, Magyar, Hülber, Pásztor, & Tongori, 2013). A mérésekből származó eredmények és visszajelzések a mindennapi pedagógiai munka segítése mellett a közoktatás fejlesztésének új útját is megnyitják (Csapó, Molnár, Pap-Szigeti, & R. Tóth, 2009). Végezetül azt is meg kell említeni, hogy az online környezet a teszt kitöltés menetének jobb megértését is lehetővé teszi azáltal, hogy a válaszadói viselkedés elemeit (például eltöltött idő, kattintások, visszatérések korábbi oldalakra) ún. logfile-okban rögzítik (Csapó, Lőrinczi, & Molnár, 2012; Zoanetti, 2010).

Az ismertetett előnyök figyelembevételével a számítógépalapú mérés mellett döntöttünk. Vizsgálatunk lebonyolítására 2017 májusában és júniusában került sor az eDia platform segítségével (Molnár & Csapó, 2013). Az 5. és 6. osztályosok számára kidolgozott teszt feladatokat és kérdőívet összesen 753 tanuló töltötte ki. 5. évfolyamon 417 fő, 6. évfolyamon 336 tanuló vett részt vizsgálatunkban. A nemek megoszlása egyenletes a mintában, 19 tanuló esetében ez az adat hiányzott (lásd 1. táblázat).

	Fiú	Lány	Hiányzó adat	Összesen
5. évfolyam	208	196	13	417
6. évfolyam	160	170	6	336
Összesen (fő)	368	366	19	753
Összesen (százalék)	48,88%	48,60%	2,52%	100%

1. táblázat: A tanulók nemi megoszlása az egyes évfolyamokon és a teljes mintában



A mérés első részében a tanulók a tesztfeladatokat oldották meg, melyek a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos ismereteiket mérték. A nemzeti szimbólumok körének meghatározása több lépésben történt a tesztfeladatok elkészítése előtt. Elsőként a szakirodalom alapján meghatároztuk a szóba jöhető szimbólumokat, majd pedagógusokkal folytatott interjúk során szűkítettük a szimbólumok körét azokra, amelyek az általános iskolások esetében szóba jöhetnek. Következő lépésben egy kérdőíves vizsgálat keretei között kérdeztünk meg pedagógusokat arról, hogy az így kiválogatott földrajzi helyszínek, a tárgyi kultúra elemei, történelmi személyek és események véleményük szerint nemzeti szimbólumnak tekinthetők, rendelkeznek-e a szimbólumokra jellemző attribútumokkal (szimbolikus tartalom, pozitív vagy negatív érzelmi töltet). Emellett kértük a résztvevőket, hogy értékeljék a felsorolt szimbólumokat aszerint is, hogy milyen gyakorisággal jelennek meg a pedagógiai munkában. A kérdőíves kutatás eredményeként 51 elemre csökkentettük a listánkat, ebből a kerettantervekhez igazodva kiválogattuk azokat az irodalmi és történelmi személyiségeket, történelmi eseményeket és alkotásokat, amelyek relevánsak a vizsgált korosztály szempontjából (lásd 2. táblázat). A tesztkitöltés alkalmával a tanulóknak felismerést (szelektálást) és felidézést (rövid választ) igénylő feladatokat kellett megoldaniuk.

Személyek	Helyszínek, területek	Szellemi és tárgyi kultúra	Történelmi események
Géza fejedelem			tatárjárás
Szent István			nándorfehérvári csata
Mátyás király	Erdély		mohácsi csata
Dobó István	Vereckei-hágó	János vitéz	az 1848–49-es forradalom
Petőfi Sándor	Kárpát-medence	Egri csillagok	és szabadságharc
Arany János	Alföld	Szózat	Eger 1552-es török
Széchenyi István	Ópusztaszer		ostroma
Kossuth Lajos			október 6.
Kodály Zoltán			augusztus 20.
Bartók Béla			

2. táblázat: A tesztben szereplő nemzeti szimbólumok

A szimbólumok mellett a tanulók jellegzetes magyar tájakra vonatkozó ismereteit is mértük. Magyarországra jellemző és nem jellemző tájak képei szerepeltek a tesztben, melyeket előzetesen felnőttekkel értékeltünk abból a szempontból, hogy mennyire jellemzők Magyarországra, valamint mennyire tartották a képeket vonzónak. Ezen válaszok alapján választottunk ki tíz képet, öt jellegzetes (cseszneki várrom, debreceni és budapesti városrészlet, alföldi és balatoni látkép) és 5 nem jellegzetes magyar tájat (angol falurészlet, hegységet, tundranövényzet, tengerpart és londoni látkép). A tanulóknak a tíz kép esetében azt a feladatot adtuk, hogy döntsék el, Magyarországon készült-e a kép vagy sem. A szimbólumokra és a földrajzi területekre vonatkozó feladatokkal együttesen 48 itemből állt a teszt.

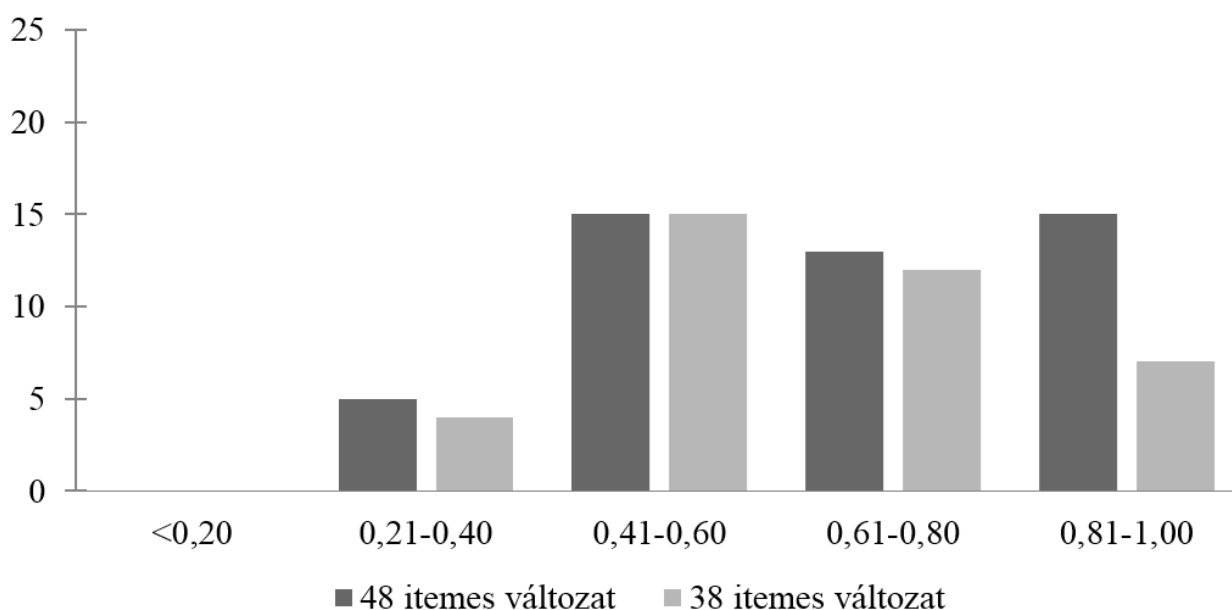
A tesztfeladatok mellett a résztvevők kitöltötték egy kérdőívet is. Ebben a tanulók szocioökonómiai státuszának jellemzéséhez is gyűjtöttünk adatokat, annak érdekében, hogy megtudjuk, összefüggésbe hozható-e a teszten nyújtott teljesítménnyel. Kértük a tanulókat, hogy adják meg, bizonyos tartós fogyasztási cikkek közül mennyi van a családjuk birtokában (például mobiltelefon, laptop, autó), milyen lakhatási körülmények jellemzik

otthonukat (például van-e a tanulónak saját szobája), és volt-e lehetőségük az utóbbi évben nyaralásra. Emellett vizsgáltuk a tanulók iskolával kapcsolatos viszonyulását is. Kérdőívünk tartalmazta a nemzeti azonosulás erősségét mérő skála (*Strength of Identification Scale*, röviden SolS; Barrett, 2007) hazai adaptációját, amely öt attitűdkijelentés segítségével méri a válaszadók nemzeti identitásának erősségét. Ezek a nemzeti közösséggel való azonosulásának mértékére, a nemzeti büszkeségre, a nemzeti identitás fontosságára, a nemzeti érzésre és a nemzeti azonosságtudat belsővé tételének (internalizáció) mértékére vonatkozó állításokat tartalmaznak, melyekre 1-7-ig terjedő Likert-skála segítségével válaszolhattak a tanulók. Érdeemes megjegyezni, hogy az utolsó kijelentés fordított volt, azaz a tanulónak arról kellett véleményt mondaniuk, hogyan éreznék magukat, ha valaki rosszat mondana a magyarokról.

## Eredmények

### A teszt működése

A teszt megbízhatósága jó, a szimbólumokra vonatkozó feladatok (38 item) esetében a Cronbach- $\alpha$  értéke 0,85, míg a képes földrajzi feladatokkal együtt (48 item) 0,84. Az itemnehézségek vizsgálata alapján megállapítható, hogy a 48 ítemes teljes tesztben változatos nehézségű itemek szerepeltek, ugyanakkor több feladat mutatója 0,80-nál nagyobb, azaz a tanulók többségének nem okozott gondot megoldásuk.

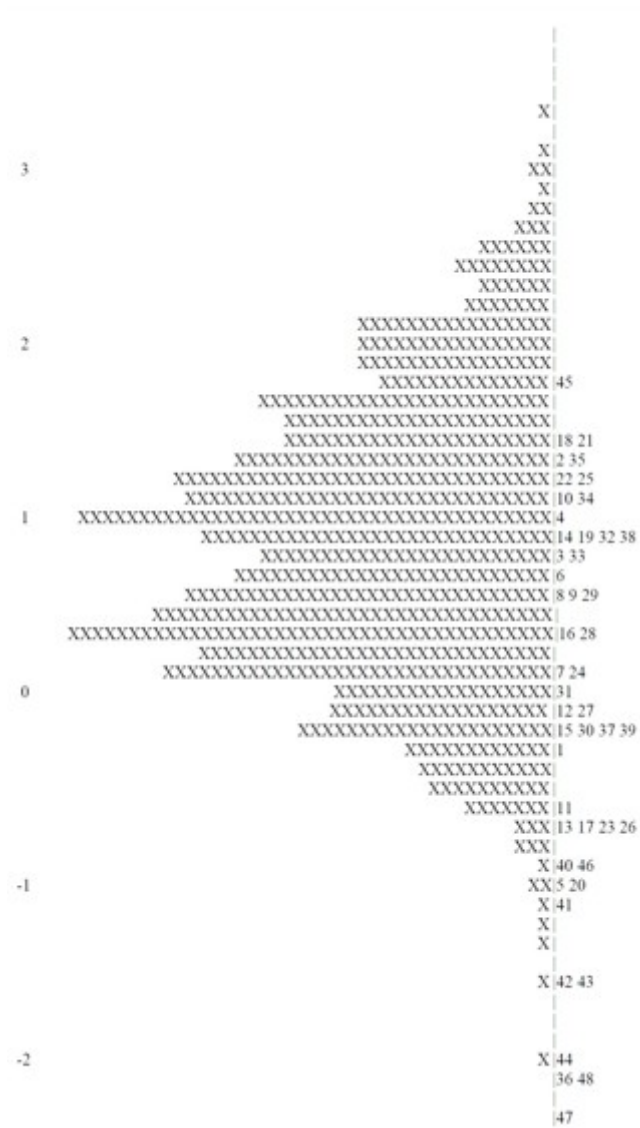


2. ábra: Az itemnehézségek alakulása a szimbólumokra és földrajzi ismeretekre együttesen, valamint csak a szimbólumokra vonatkozó itemek esetében

Megvizsgáltuk az elkülönítésmutatókat is: a 48 item közül tíz esetében nem szignifikáns az értéke. Két item a szimbólumokra vonatkozott, ezekben Bartók Béla portréját kellett felismerniük, és a Székely Bertalan által festett II. Lajos holttestének megtalálása című képhez kellett a megfelelő eseményt, a mohácsi csatát kiválasztaniuk. A többi nyolc item mind a jellegzetes magyar és nem magyar tájak felismerésére vonatkozott, azaz csak a balatoni látkép és a londoni városrészlet esetében beszélhetünk olyan itemekről, amelyek a tesztünk egészé-

vel összefüggő ismeretelemeket mérnek. Érdekes eredménynek számít, hogy minden esetben olyan itemek mutatója nem mutatott szignifikáns együttjárást a teszt egészével, amelyek során képek felismerését kértük. Ez arra utalhat, hogy a tanulók tudásrendszerében az általunk mért ismeretek vagy nem kapcsolódnak a teszt által mért tudásanyaghoz, vagy olyan ismereteket mértünk, melyekkel még nem rendelkeznek a tanulók. Az utóbbi feltételezés tűnik valószínűbbnek, különösen annak figyelembevételével, hogy a tájakra vonatkozó képeket mi válogattuk össze előzetes kutatómunkánk során. Úgy tűnik, hogy az általunk mérni kívánt ismeretekkel a tanulók még nem rendelkeznek, így ezek mérése még nem lehetséges ebben az életkorban.

A modern tesztelmélet segítségével személy-item térképen tudjuk ábrázolni a tanulók képességszintjének eloszlását, valamint ezzel összefüggésben a feladatok nehézségét (2. ábra).



3. ábra: Az itemekhez tartozó személy-item térkép

A tanulók képességszintje széles skálán mozog (-2 és +3 logit között), míg a tesztben szereplő itemek csak a -2 és +2 logit közötti tartományt fedik le. A személy-item térkép alapján megállapítható, hogy az itemek elosz-

lása egyenletes, valamint széles képességskálát fednek le. A tanulópopuláció eloszlása is egyenletes, azonban azt láthatjuk, hogy a függőleges tengely mentén a két sokaság nem illeszkedik egymáshoz, a kutatásba bevont évfolyamok képességszintje meghaladja a tesztben szereplő feladatokhoz szükséges képességszintet.

Tesztünk továbbfejlesztése, reliabilitásának növelése további itemek bevonásával nem oldható meg, hiszen a tanári vélemények alapján összegyűjtött nemzeti szimbólumokat a tantervek alapján válogattuk össze tesztünkhez. A feladatok kidolgozásakor a kutatói és szaktanári tapasztalatok szem előtt tartásával határoztuk meg, hogy a tantervekben szereplő ismeretelemeket ráismerés vagy felidézés szintjén kérjük számon a tanulón. Eredményeink arra utalnak, hogy alábecsültük a tanulók tudásszintjét, ezért a további tesztfejlesztés egyetlen lehetősége, ha a ráismerést kérő feladatokat bizonyos esetekben felidézést kérővé alakítjuk át, amelyek alkalmasak a magasabb képességtartományok lefedésére.

### *A tesztfeladatokon elért eredmények – évfolyamok és nemek közötti különbségek*

A tanulók átlagosan 31,10 pontot értek el a 48 itemes teszt kitöltése során, azaz 64,78%-os teljesítményt nyújtottak. Az átlagértékkel összehangban a minimálisan elért pontszám 6 volt, míg több olyan válaszadó is volt, akiknek 47 pontot sikerült szereznie. Ha csak a szimbólumokra vonatkozó feladatokat nézzük, akkor a maximálisan elérhető 38 pontból átlagosan 22,91 pontot gyűjtöttek, azaz 60,28%-os teljesítményt nyújtottak (3. táblázat). Az itemnehézségnél már szó volt arról, hogy a jellegzetes magyar tájakra vonatkozó feladatok nem kapcsolódtak a teszt egészéhez. Ennek ellenére a tanulók teljesítménye magas volt, a maximálisan szerezhető 10 pontból átlagosan 8,19 pontot értek el, ami 81,89%-os teljesítménynek felel meg. Ez alapján feltételezhetjük azt is, hogy a dichotóm válaszelehetőségek közül választva a tanulók esetleg több alkalommal tippeléssel oldották meg a feladatokat.

	Tesztteljesítmény (% pont)	Szórás (% pont)
Szimbólumok	60,28	17,98
Jellegzetes magyar tájak	81,89	11,94
Teljes teszt	64,78	15,21

3. táblázat: A tanulók teljesítményének alakulása a szimbólumokra és a képes földrajzi feladatokra vonatkozóan

A szórásértékek segítségével további lehetőség nyílik a tanulók teljesítményének jellemzésére. Ezek szerint a tájak felismerése során eredményesebbek voltak a tanulók, míg a szimbólumok esetében jelentősebb különbség mutatkozott az egyes tanulók teljesítményében.

Ha az évfolyamok közötti különbségeket vizsgáljuk, akkor a következőket állapíthatjuk meg: a várakozásoknak megfelelően a 6. osztályosok teljesítménye volt jobb a szimbólumok ( $t=-9,39$ ,  $p=0,000$ ) és a jellegzetes magyar tájak felismerése során ( $t=-3,53$ ,  $p=0,000$ ). Nem találtunk különbséget a fiúk és a lányok között a szimbólumok ismeretét illetően, ugyanakkor a magyarországi tájak felismerésében a fiúk szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak ( $t=3,41$ ,  $p=0,001$ ).

A teszteredmények néhány háttérváltozóval is összefüggésbe hozhatók. A tanulók iskolai teljesítményükkel való elégedettségének mértéke szignifikáns együttjárást mutat a tájak felismerésével ( $r=0,13$ ,  $p=0,000$ ) és a szimbólumok ismeretével ( $r=0,27$ ,  $p=0,000$ ), ugyanakkor a korrelációs együttthatók értéke alacsonynak mond-

ható mindkét esetben. A tanulók szociokulturális háttérére vonatkozó kérdések esetében az Országos kompetenciamérésben alkalmazott módszereknek (lásd Balázi & Zempléni, 2004) megfelelően jártunk el, azaz a regresszióanalízis segítségével megvizsgáltuk, melyek alkalmasak a tanulók teljesítményében mutatkozó különbségek magyarázatára. Eredményeink szerint az otthoni számítógépek száma, a tanulók saját szobával való rendelkezése és a nyaralások száma bizonyult olyan tényezőnek, amelyek magyarázó erővel bírnak. A változók azonban együttesen is csak a variancia elenyésző részét, 4%-át magyarázzák. Ez alapján arra következtethetünk, hogy más változók játszanak szerepet a tanulók tudásszintjében. Kutatásunkban nem vizsgáltuk a résztvevők iskoláinak jellemzőit, például hogy a tanárok a nemzeti identitás fejlesztését mennyire tartják fontosnak, ehhez kapcsolódóan milyen módszereket alkalmaznak. Emellett arról sem gyűjtöttünk információkat, hogy a szülők hogyan vélekednek erről a témáról.

### *Az azonosulás erősségének jellemzői – évfolyamok és nemek közötti különbségek*

Megvizsgáltuk, hogy a nemek illetve a különböző évfolyamok esetében hogyan alakul az egyes kijelentésekkel való egyetértés mértéke. A nemzeti büszkeség, a nemzeti identitás fontossága és a nemzeti érzés esetében találtunk szignifikáns különbséget a két évfolyam tanulói között. Mindhárom esetben a fiatalabb tanulók értettek egyet inkább ezekkel a kijelentésekkel (4. táblázat). A nemek esetében egyik kijelentés esetében sem mutatkozik szignifikáns különbség.

Annak eldöntésére, hogy az adaptált skála tényleg alkalmas-e az említett látens változó mérésére főkomponens-elemzést végeztünk. Az öt attitűdkijelentés együttes KMO-indexe 0,83, így alkalmasak arra, hogy az elemzést elvégezzük. Az eredmények szerint az öt állítás valóban egy faktorba rendeződik, és együttesen a variancia 57,85%-át magyarázza, így összevont értékük alkalmas arra, hogy a tanulók azonosságtudatának erősségéről képet adjon. Az összevont érték esetében is megvizsgáltuk, milyen életkori és nemi különbségek mutatkoznak. Az életkor esetében szignifikáns különbséget találtunk a tanulócsoportok között: a fiatalabb tanulók tanúsítottak pozitívabb attitűdöket ( $t=2,45$ ,  $p=0,01$ ), míg a nemek esetében nem találtunk különbséget.

	5. évfolyam		6. évfolyam		Levene		Kétmintás t/d	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Azonosulás mértéke	6,24	1,30	6,08	1,40	1,94	0,16	1,63	n.s.
Büszkeség	6,08	1,29	5,81	1,51	4,75	0,03	2,59	0,01
Nemzeti identitás fontossága	6,01	1,31	5,72	1,49	8,28	0,00	2,79	0,01
Nemzeti érzés	6,05	1,23	5,81	1,39	5,46	0,02	2,44	0,02
Internalizáció	2,32	1,75	2,45	1,61	4,67	0,03	-1,01	n.s.

4. táblázat: Évfolyamok közötti különbségek a nemzeti azonosságtudat erősségét mérő kijelentések esetében

Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a fiatalabb tanulók erősebb azonosulást fejeznek ki a nemzeti csoporttal, mint idősebb társaik. Ha megnézzük az egyes kijelentések alakulását is, akkor megállapíthatjuk, hogy abban nem különböznek, mennyire határozottan tekintenek magukra magyarként, vagy milyen mértékben vált az énképük részévé a nemzeti azonosságtudat (lásd internalizáció). Az idősebb tanulók ugyanakkor kevésbé büszkék, kevésbé fontos számukra ez az identitáskategória, és kevésbé tartják jó érzésnek azt, hogy ők is magyarok. A lehetséges magyarázatok közül itt azt érdemes kiemelni, hogy az énefejlődéssel együtt jelentős differenciálódás következik be az énképben (lásd Rosen & Patterson, 2011; Harter, 2012). Egyre több identitáskategóriával gyarapodik a tanulók énrendszere, valamint szerteágazó közegekből kapnak visszajelzéseket, differenciálódik önértékelésük. Ennek a differenciálódásnak lehet az eredménye, hogy a korábbi pozitívabb véleményük valamivel kedvezőtlenebbé válik.

Arra is kerestük a választ, hogy a tanulók ismeretei kapcsolatba hozhatók-e attitűdjeikkel. A SoIS kijelentései és a tesztpontszámok között szignifikáns korrelációs kapcsolatok mutatkoznak, azonban az együttthatók értéke alacsony a teljes mintán a szimbólumok ( $r=0,17$ ,  $p=0,000$ ) és a tájak felismerése ( $r=0,15$ ,  $p=0,000$ ) esetében. Amennyiben az egyes évfolyamokat vizsgáljuk, eltérő kép rajzolódik ki. Az 5. osztályos diákok azonosulásának erőssége továbbra is szignifikánsan korrelál a szimbólumok ismeretével ( $r=0,24$ ,  $p<0,001$ ) és a tájak felismerésével ( $r=0,21$ ,  $p=0,000$ ). A 6. évfolyamosok esetében összefüggés továbbra is fennáll ( $r=0,16$ ,  $p=0,05$ ). Z-próba segítségével összehasonlítottuk az együttthatókat, az elemzés szerint nincs szignifikáns különbség az együttthatók között, így nem jelenthetjük ki, hogy gyengül a változók közötti kapcsolat. Ugyanakkor érdekes eredménynek számít, hogy a tájak felismerése csak 5. évfolyamon mutat szignifikáns korrelációs kapcsolatot az azonosulás erősségével. Ezzel szemben a szimbólumok ismerete és az iskolai teljesítménnyel való elégedettség esetében szintén nincsen szignifikáns különbség az együtt járás mértékében.

		6. évfolyam			
		1.	2.	3.	4.
5. évfolyam	1. Szimbólumok ismerete	-	0,23**	0,16**	0,36**
	2. Tájak felismerése	0,34**	-	n.s.	0,16**
	3. Azonosulás erőssége (SoIS)	0,24**	0,21**	-	0,26**
	4. Elégedettség az iskolai teljesítménnyel	0,28**	0,13**	0,13*	-

5. táblázat: A nemzeti azonosságtudat mérésére használt kijelentések összefüggései a pontszámokkal

Megjegyzés: \* $p<0,05$  szinten szignifikáns kapcsolat, \*\* $p<0,01$  szinten szignifikáns kapcsolat

Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a tanulók ismeretei ebben az életkorban nem állnak szoros kapcsolatban a nemzeti azonosulás erősségével, azaz nem a nemzeti identitás erősségével hozható összefüggésbe, hogy melyik tanuló mennyi szimbólumnak tekinthető történelmi személyt, eseményt, kulturális elemet vagy földrajzi területet ismer.

## *Tesztviselkedés*

A tesztviselkedést gyakran elemzik a vonatkozó adatok közül a teljes teszttel, illetve az egyes feladatokkal töltött idővel, valamint ezeknek a kitöltők teljesítményével való kapcsolatával. Goldhammer, Naumann és Greiff (2015) eredményei szerint egyéni szinten a kitöltésre fordított idő és a feladat megoldottsága negatív együttjárást mutat, azaz akik több időt töltöttek a feladatokkal, gyengébb teljesítményt nyújtottak. Az összefüggés erősségét befolyásolta, hogy milyen képességszinttel rendelkezett a kitöltő, és milyen nehézségű volt a megoldott feladat.

A PISA olvasásvizsgálataiban hasonlóan negatív együttjárást tártak fel a feladatmegoldás sikeressége és a feladattal töltött idő között. A magasabb képességszinttel rendelkező tanulóknak rövidebb volt a reakcióidejük (azaz hamarabb kezdték el a feladat megoldását), mint az alacsonyabb képességszinttel rendelkező társaiknak. Éppen ezért az egyik lehetséges magyarázat a feltárt összefüggésre, hogy az egyéni különbségek, azon belül is a képesség begyakorlottsága az egyik fontos tényező, ami kontrollálja a feladatokkal töltött időt. A teszttel töltött időre a kitöltők motivációjának egyik indikátoraként is tekinthetnénk, amely esetben pozitív együttjárást feltételezhetnénk a változók között. Az eredmények azonban kimutatták, hogy a feladatok nehézsége sokkal inkább befolyásolja az időt, mint más változó. A könnyű feladatok automatikus reakciókat, gyors feladatmegoldást tesznek lehetővé, így ezen esetekben negatív korreláció áll fenn az idő és a teljesítmény között. A nehéz feladatok esetében azonban az együttjárás megfordul, az összetettebb feladatok megoldása több időt igényel a kitöltőktől (OECD, 2015).

Hazai kutatások tudásszintmérő tesztek esetében is megerősítették, hogy a feladatok megoldására fordított idő az itemek nehézségével függ össze, valamint azok tesztben elfoglalt helyével: a teszt elején elhelyezkedő feladatokkal a tanulók több időt töltöttek (Vidákovich, 2014). Az 1–6. osztályosok állampolgári ismereteit mérő tesztek eredményeinek elemzése arra mutatott rá, hogy az alsóbb évfolyamos tanulóknak volt szüksége több időre a kitöltésre, ami utalhat a képességszintbeli, valamint a számítógépes jártasságban megmutatkozó különbségekre is. Ezzel összhangban az idősebb tanulók fordítottak kevesebb időt a feladatok megoldására. A tesztre kevés időt fordító tanulók esetében pozitív összefüggés mutatkozott a képességparaméter és a teszttel töltött idő esetében (Kinyó & Dancs, 2015).

Az online tesztkitöltés lehetővé tette, hogy információkat gyűjtsünk a tanulók tesztviselkedéséről. Minden tanuló esetében rendelkezésünkre állt a tesztfeladatok, valamint a tesztfeladatok és a kérdőív együttes kitöltéséhez szükséges idő. A feladatok kitöltése átlagosan 10,5 percet (pontosan 631,36 mp-t) igényelt (szórás: 3,41 perc, pontosan 205,88 mp) igényelt a tanulóktól, ugyanakkor a szórásérték segítségével azt is megállapíthatjuk, hogy a tanulók 41%-ának 6,75 és 13,95 perc (405,48 és 837,24 mp) közötti időre volt szüksége, hogy válaszoljon kérdéseinkre.

A tesztre fordított idő és az elért eredmény között nem találtunk szignifikáns kapcsolatot a teljes mintán. A lányok és a fiúk között szignifikáns különbség mutatkozott ( $t=-3,54$ ,  $p=0,000$ ), a lányok átlagosan 52 másodperccel több időt fordítottak a kitöltésre. Az évfolyamok esetében az 5. osztályosok átlagosan 40 másodperccel több időt töltöttek a feladatmegoldással ( $t=2,78$ ,  $p=0,006$ ). Megvizsgáltuk az egyes feladatokra felhasznált idő és a teljesítmény kapcsolatát is, a várakozásokkal ellentétben azonban egy eset kivételével nem találtunk összefüggést a feladatra fordított idő és a megoldottság között.

A kitöltéshez szükséges idő esetében jelentős különbségek észlelhetők a tanulók között, melyek több tényezővel is indokolhatók. Egyrészt a tanulók motiváltsága eltérő lehetett, különbözőképpen álltak a kitöltés-

hez. Arról nem gyűjtöttünk információt, hogyan érezték magukat a kitöltés során, az iskolába járás szeretetéről viszont kérdeztük a tanulókat. Az elemzések szerint pozitív együttjárás tapasztalható a kitöltésre fordított idő ( $r=0,26$ ,  $p=0,000$ ), valamint az iskolába járás kedveltsége között. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy azok a tanulók, akik pozitívan viszonyulnak az iskolához, a kitöltésre is több időt szántak, míg akik kevésbé szeretnek iskolába járni, kevesebb időt töltöttek el a teszt és a kérdőív kitöltésével. Évfolyamok szerinti bontásban azonban ez az összefüggés eltűnik, és sem 5. sem 6. évfolyamosok esetében nem mutatható ki ez az a kapcsolat a változók között.

Szignifikáns egyéni különbségeket feltételezhetünk a tanulók számítógépes jártasságában is. Háttérkérdőívünkben a szülői háztartásban található eszközök számával kapcsolatban is gyűjtöttünk információkat. A válaszadók 11%-ának nincsen otthon számítógépe, míg 34,8%-nak egy, 30,3%-nak két, 23,9%-nak három számítógép is van a birtokában. A mobiltelefonok jóval elterjedtebbek a háztartásokban: mindössze a válaszadók családjának 0,8%-ának nincsen ilyen eszköze, míg 89,9% esetében a háztartásban legalább három ilyen eszköz is található. Feltételezésünk igazolásához a rendelkezésünkre álló időadatokat hasonlítottuk össze az otthoni számítógépek száma szerint képzett csoportokban. A varianciaanalízis eredményei szerint sem a feladatokra, sem a teljes kitöltésre fordított idő esetében nincsen szignifikáns különbség az egyes részminták között. Ezen eredmények alapján kijelenthetjük, hogy mérésünk esetében nem a tanulók számítógépes jártasságában mutatkozó különbségek állnak a kitöltéshez szükséges idők esetében tapasztalható különbségek mögött.

Megvizsgáltuk azt is, hogy az átlagnál több vagy kevesebb időt teszteléssel töltő tanulók teljesítményében milyen különbségek vannak. Az átlagos időtől egy-egy szórásnyi értékre elhelyezkedő időadatokat felhasználva 3 csoportot hoztunk létre a 6,75 perc (405,48) és 13,95 perc (837,24 mp) határokat felhasználva. A varianciaanalízis szerint a legkevesebb időt töltők eredménye szignifikánsan különbözik az átlagos vagy átlagosnál több idő alatt megoldóképtől. A legjobb teljesítményt azok nyújtották, akik átlagos idő alatt oldották meg a tesztet, míg a leggyengébb teljesítményt a kevés időráfordítással megoldók érték el. A három csoport esetében azt is megvizsgáltuk, hogy tapasztalható-e különbség az iskolába járás kedveltségében, eredményeink szerint azonban ebben a tekintetben nincsen eltérés a csoportok között.

	Létszám	Átlagos teljesítmény	Szórás	Iskolába járás szeretete	Szórás
< 405,48 mp	76	29,13	9,60	3,01	1,11
405,48 mp < és <837,24 mp	571	31,35	7,05	3,03	0,98
837,24 mp <	106	30,05	7,17	3,16	1,00

6. táblázat: A szórástértékek felhasználásával létrehozott három csoport létszáma, valamint átlagos teljesítménye

## Összefoglalás

Bemutatott kutatásunk a tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjét mérő tesztünk első adatfelvételének eredményeit ismerteti. Ezek szerint a kidolgozott teszt megbízhatónak bizonyult, alkalmas a tanulók tudásszintjének jellemzésére, ugyanakkor a teszt mutatói alapján elmondható, hogy a jellegzetes magyar tájak felismerését mérő feladatok nem kapcsolódtak tesztünk egészéhez. Feltételezhetjük, hogy a tájak felismerése bonyolult ismeretegyüttest igényel, ami a magyar és nem magyar tájakkal kapcsolatos tapasztalatok



összegzéseként jön létre. Eredményeink arra utalnak, hogy a vizsgált évfolyamokon a tanulók még nem rendelkeznek ezekkel az ismeretekkel. A tesztfejlesztés további lépése lehet a teszt megbízhatóságának növelése. A mért tudáskészlet speciális, definiálása, elemeinek meghatározása több lépésben történt, így itemek elhagyásával nem tudunk rajta javítani. Az itemek követelményeinek átalakítása, a ráismerést kérő feladatok felidézést igénylővé alakításában látjuk azt a lehetőséget, amelynek segítségével növelni tudjuk a továbbiakban tesztünk reliabilitását.

Eredményeink szerint a 6. évfolyamos tanulók szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak a teszten, mint fiatalabb társaik. A nemek esetében csak a tájak felismerésével kapcsolatban találtunk különbséget: a fiúk teljesítménye volt jobb. A tanulók teszteredményének csak nagyon kis részét magyarázza szocioökonómiai státuszuk, így a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos teljesítmény esetében nem jelenthetjük ki, hogy a tanulók családi hátterének ezen tényezője lenne a felelős a teljesítménykülönbségekért. Ennek ellenére a család fontos szerepet játszik a nemzeti enkulturációban (lásd Barrett, 2007), ebből adódóan feltételezhetjük, hogy hatással van a nemzeti szimbólumok elsajátítására is. Mivel azonban a szimbólumok az iskolai tananyagban is megjelennek, az is valószínű, hogy ez a hatás csak az iskola megkezdése előtt vagy az iskolába lépéskor érvényesülhet. A tanulók közötti különbségek forrását a vizsgált évfolyamokon más tényezőkben kell keresnünk. A családi háttér esetében a szülők nemzeti identitása, ezzel kapcsolatos vélekedéseik lehetnek olyan tényezők, amelyek vizsgálata indokolt lehet. Az iskola esetében a pedagógusok vélekedései, pedagógiai gyakorlata lehetnek olyan változók, amelyek hatással lehetnek a tanulókra, így ezek feltérképezése lehet a továbblépés másik lehetősége.

A tanulók tudásszintjének jellemzése mellett kutatásunkban arra is kerestük a választ, hogy milyen változókkal hozható összefüggésbe a teljesítmény. Mind a tájak felismerése, mind a szimbólumok ismerete együttesen mutat azzal, hogy a tanulók mennyire elégedettek iskolai teljesítményükkel. Korábban már volt szó az iskolán kívüli hatások szerepéről, ez az eredmény azonban azt erősíti meg, hogy az iskolai hatások sem elhanyagolhatók. Megvizsgáltuk a teljesítmény és a kitöltésre szánt idő kapcsolatát is: az eredmények szerint a teljes teszten nyújtott teljesítmény a kitöltés során nem függött össze a kitöltésre fordított idővel. Feladatszinten is megvizsgáltuk a kapcsolatot, nem találtunk azonban kapcsolatot a feladatokra fordított idő és a megoldottság között a vizsgált évfolyamokon. A rendelkezésre álló IKT eszközök szerint sem találtunk különbségeket, ami alapján nem a jártasságbeli különbségeknek tulajdonítottuk az időadatokban megmutatkozó nagy eltéréseket.

Pozitív kapcsolatot találtunk az iskolába járás kedveltsége mint az iskolához fűződő általános viszonyulás indikátora és a tesztidő között: a kitöltésre több időt fordítók pozitívabb attitűdöket táplálnak az iskola iránt is. Megvizsgáltuk a kitöltésre kevés, átlagos és az átlagosnál több időt fordítókat is: a várakozásoknak megfelelően a legkevesebb időráfordítással dolgozók eredménye lett a leggyengébb. Feltételeztük, hogy az idő és az iskola kedveltsége közötti kapcsolat okán különbség lesz a csoportok között az iskolához való viszonyulásban. Várakozásainkkal ellentétben azonban nem találtunk eltérést a csoportok attitűdjeiben. Ez utóbbi eredmény arra utal, hogy a csoportok közötti teljesítménykülönbséget nem feltétlenül tulajdoníthatjuk a kitöltők eltérő motiváltságának. Feltételezhetjük, hogy a tanulók egyéb képességeiben (például a szövegértésben) megmutatkozó különbségek is felelősek az időadatokban tapasztalható eltérésekért.

A szakirodalmi várakozásokkal összhangban (Oppenheimer, 2011) az azonosulás erősségéről elmondható, hogy erősebben van jelen a fiatalabb tanulónál. Ezt az eredményt úgy interpretálhatjuk, hogy a tanulók nemzeti identitása gyengül és kevésbé fontos számukra, ez azonban nem az enkulturációs folyamat zavarát jelezi, hanem a tanulók énefejlődésének velejárója. Arról nem gyűjtöttünk információt, hogy milyen más identitáskategóriákkal (például nemi, lakóhelyi, életkori stb.) jellemezhetőek a tanulók, és ezek számukra milyen fontossággal

bírnak. Elképzelhető, hogy a vizsgált életkorban – a serdülőkor kezdetén – jelentkező változások átformálják a tanulók személyiségét, énrendszerét, és egészen új együttállásokat hoznak létre. A továbbiakban ezért érdemes lenne más életkorokra is kiterjeszteni a vizsgálatokat, és feltérképezni, hogy a serdülőkorban, valamint fiatalabb tanulók körében milyen változások következnek be.

A tanulók ismeretei és nemzeti azonosulásának erőssége között 5. és 6. évfolyamon is találtunk szignifikáns korrelációs kapcsolatot, amely elemzésünk szerint azonos erősségű a két évfolyam esetében. Ez az összefüggés indirekt módon arra enged következtetni, hogy a két vizsgált jelenség feltételezhetően ugyanannak a hipotetikus konstruktumnak, a nemzeti identitás tágan értelmezett tudáskészletének eleme. További kutatások szükségesek a változók közötti kapcsolat pontos értelmezéséhez. Esetünkben a tanulók először a tesztfeladatokat oldották meg, majd a kérdőív kérdéseire válaszoltak. Elképzelhető, hogy a kitöltési sorrendnek hatása volt a válaszokra, például a szimbólumokra vonatkozó feladatok mozgósították a tanulók attitűdjeit vagy érzelmeit, amelyek pozitívabb attitűdök formájában jelentek meg az azonosulás erősségét mérő kérdéseknél. A továbblépés egyik lehetősége lehet egy olyan kutatás lebonyolítása, ahol az egyik csoport a már ismertetett sorrendben tölti ki a kérdéseket, míg a másik csoport fordított sorrendben, ezzel ellenőrizhetővé válik, hogy a feltejt kérdések sorrendje, vagyis az egyes tudáselemek aktiválása hatással van-e az eredmények alakulására.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy az 5. és 6. osztályos tanulóknak kidolgozott tudásszintmérő tesztünk alkalmas a diákok tudásszintjének jellemzésére. Az eredmények alapján úgy tűnik, jelentős különbségek vannak a tanulók között, de általában véve jól teljesítettek, és a kerettantervekben megjelenő nemzeti szimbólumokat legalább felismerés szinten, de elsajátították. Megvizsgáltuk a nemzeti identitás fontosságát mérő attitűdkijelentések és a teszteredmények közötti kapcsolatot is: úgy tűnik, hogy a vizsgált életkorban nincsen változás, ugyanolyan erősségű kapcsolat mutatható ki 5. és 6. évfolyamon. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a feltárt korrelációs együttthatók értéke alacsony, amit a következőképpen magyarázhatunk: az említett ismeretelemek egyre gyakrabban kerülnek elő az iskolai tananyagban (például irodalom, történelem, földrajz), emiatt többet találkoznak és foglalkoznak ezekkel a tanulók. Emiatt az elemek kapcsolata a nemzeti identitással gyengül, és immáron nem a nemzeti lét kifejezőiként gondolnak rájuk a tanulók, hanem mint megtanulandó elemekre, amelyeket az iskolában kérnek számon rajtuk. Annak eldöntésére, hogy pontosan milyen változások következnek be, a vizsgálatok további szélesítésére, fiatalabb tanulók bevonására van szükség a jövőben.

## Irodalom

1. Anderson, B. (1983/2006). *Elképzelt közösségek*. Budapest: L'Harmattan: Atelier.
2. Assmann, J. (1999). *A kulturális emlékezet*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
3. Balázi, I. & Zempléni, A. (2004). A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 54.(12.), 36–50.
4. Barrett, M., Wilson, H., & Lyons, E. (2003). The development of national ingroup bias: English children's attributions of characteristics to English, American and German people. *British Journal of Developmental Psychology*, 21.(2.), 193–220.
5. Barrett, M. (2007). *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*. Hove: Psychology Press.
6. Bennett, M. & Sani, F. (2004). Introduction: Children and social identity. In Bennett, M. & Sani, F. (Eds.), *The Development of the Social Self*. (pp. 1–26.) Hove & New York: Psychology Press.
7. Bernáth, Á. (2010). A történelmi múlt megőrzésének természetes formái avagy a kollektív emlékezet és a társas reprezentációk. In Münnich, Á. & Hunyady, Gy. (Eds.), *A nemzeti emlékezet vizsgálatának pszichológiai szempontjai* (pp. 117–134). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

8. Brewer, M. B. & Gardner, W. (1996). Who is this “we”? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71. (1.), 83–93.
9. Clay, D. & Barrett, M. (2011). National identifications and attitudes towards a „traditional enemy” nation among English children. *European Journal of Developmental Psychology*, 8. 25–42.
10. Cohen, A. P. (1985/2001). *The Symbolic Construction of Community*. London & New York: Routledge.
11. Csapó, B. (2003). Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Tudomány*, 47.(12.), 1478–1485.
12. Csapó B., Molnár Gy., Pap-Szigeti, R., & R. Tóth, K. (2009). A mérés-értékelés új tendenciái: a papír és számítógép alapú tesztelés összehasonlító vizsgálatai általános iskolás, illetve főiskolás diákok körében. In Perjés, I. & Kozma T. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola* (pp. 99–108). Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
13. Csapó, B., Lőrincz, A., & Molnár, Gy. (2012). Innovative Assessment Technologies in Educational Games Designed for Young Students. In Ifenthaler, D., Eseryel, D., & Ge, X. (Eds.), *Assessment in game-based learning: foundations, innovations, and perspectives*. (pp. 235–254). New York: Springer.
14. Csepeli, Gy. (2002). *A nagyvilágon e kívül... Nemzeti tudat és érzésvilág Magyarországon 1970–2002*. Budapest: Józsefvárosi Műhely Kiadó.
15. Csepeli, Gy., Örkény, A., Székelyi, M., & Poór, J. (2004). Nemzeti identitás Magyarországon az ezredfordulón. In Kolosi T., Tóth I. Gy., & Vukovich Gy. (2004). *Társadalmi Riport 2004* (pp. 471–483). Budapest: TÁRKI.
16. Dancs, K. (2016). Kultúra – iskola – nemzeti azonosságtudat. A nemzeti identitás értelmezése és vizsgálatának lehetőségei általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 116.(4.), 403–425.
17. Davis, S. C. (2007). Children’s implicit and explicit ethnic attitudes, ethnic group identification and self-esteem. *International Journal of Behavioral Development*, 31.(5.), 514–525.
18. Edensor, T. (2002). *National Identity, Popular Culture and Everyday Life*. Oxford & New York: Berg.
19. Goldhammer, F., Naumann, J., & Greiff, S. (2015). More is not Always Better: The Relation between Item Response and Item Response Time in Raven’s Matrices. *Journal of Intelligence*, 3.(1.), 21–40.
20. Harter, S. (2012). Emerging self processes during childhood and adolescence. In Leary, M. & Tangney, J. (Eds.). *Handbook of self and identity* (pp. 680–715). New York: Guilford Press.
21. Hidegkuti, I. & Münnich, Á. (2012). Nemzeti emlékezethelyek kapcsolatainak jellemzése. In Kovács, J. & Münnich, Á. (Eds.), *Nemzeti emlékezethelyek: attitűdök, reprezentációk, élmények, funkciók, struktúrák* (pp. 9–32). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
22. Kapitány, Á. & Kapitány, G. (1998). Nemzeti és politikai szimbólumok változásai a 20. században. In Voigt, V. (Ed.), *A magyar jelrendszerek évszázadai* (pp. 121–150). Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság.
23. Kinyó, L. (2005). A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia*, 105.(4.), 409–432.
24. Kinyó L. (2015). A társadalmi és állampolgári ismeretek online vizsgálata. In Csapó, B. & Zsolnai, A. (Eds.). *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 97–122). Budapest: Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
25. Kinyó, L. & Dancs, K. (2015). 7–12 éves tanulók állampolgári tudásának online vizsgálata és a teljesítmények összefüggése az adatfelvétel során gyűjtött tanulói szintű interakciós adatokkal. *Magyar Pedagógia*, 115.(2.), 93–113.
26. Kinyó, L. & Molnár, E. K. (2012). Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In Csapó, B. (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 289–326). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
27. László, J. (2012). *Történelemtörténetek: bevezetés a narratív pszichológiába*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
28. Mertan, B. (2011). Children’s perception of national identity and in-group/out-group attitudes: Turkish-Cypriot school children. *European Journal of Developmental Psychology*. 8.(1.), 74–86.

29. Molnár, Gy. & Csapó, B. (2013). Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer. In Józsa, K. & Fejes, J. B. (Eds.), *XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program – Előadás-összefoglalók* (pp. 82). Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
30. NAT (2012). *Nemzeti alaptanterv, 110/2012. kormányrendelet*
31. Nora, P. (2009). *Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Napvilág Kiadó.
32. OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing. Retrieved from <https://static.rasset.ie/documents/news/oecd-report-on-technology-in-education.pdf>
33. Oppenheimer, L. (2011). National identification of Dutch youth: An exploratory study. *Journal of Adolescence*, 34. 445–453.
34. Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, Self-Concept, and Identity. In Leary, M. R. & Tangney, J. P. (Eds.), *Handbook of Self and Identity. Second edition* (pp. 69–104). New York: Guilford Press
35. Pataki, F. (2008). Az „eltűnt én” nyomában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 63.(3.), 409–470.
36. Pataki, F. (2011). Stabilitás és változás az én-rendszerben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66.(2.), 229–268.
37. Pásztor-Kovács A., Magyar A., Hülber L., Pásztor A., & Tongori Á. (2013). Áttérés online tesztelésre – a mérés-értékelés új dimenziói. *Iskolakultúra*, 23.(11.), 86–100.
38. Reizábal, L., Valencia, J., & Barrett, M. (2004). National Identifications and Attitudes to National Ingroups and Outgroups amongst Children living in the Basque Country. *Infant and Child Development*, 13.(1.), 1–20.
39. Renan, R. (1995). Mi a nemzet? In Bretter, Z. & Deák, Á. (Eds.), *Eszmék a politikában: a nacionalizmus* (pp. 171–187). Pécs: Tanulmány Kiadó.
40. Rosen, L. H. & Patterson, M. M. (2011). The Self and Identity. In Underwood, M. K. & Rosen, L. H. (Eds.), *Social Development. Relationships in Infancy, Childhood and Adolescence*. (pp. 73–100.) New York: The Guildford Press.
41. Sedikides, C., Gaertner, L., & O'Mara, E. M. (2011). Individual Self, Relational Self, Collective Self: Hierarchical Ordering of the Tripartite Self. *Psychological Studies*, 56.(1.), 98–107.
42. Smith, A. (1991). *National identity*. London: Penguin Books.
43. Smith, A. D. (2009): *Ethno-symbolism and nationalism. A cultural approach*. London & New York: Routledge.
44. Stryker, S. & Burke, P. J. (2000). The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63.(4.), 284–297.
45. Swann Jr., W. B. & Bosson, J. K. (2011). Self and Identity. In Fiske, S. T., Gilbert, D. T., & Lindzey, G. (Eds.), *Handbook of Social Psychology. Fifth Edition* (pp. 589–628). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
46. Szabó, I. (2004). Kollektív identitásminták a politikai szocializációban. *Educatio*, 13.(4.), 551–566.
47. Szabó, I. (2010). Nemzeti identitás és politikai szocializáció. *Új Ifjúsági Szemle*, 8.(1.), 75–98.
48. Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In Austin, W. G. & Worchel, S. (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relation* (pp. 33–47). Monterey: Brooks-Cole, Monterey 33–47.
49. Vidákovich, T. (2014). Students' task response times and task solving efficiency on online foreign language vocabulary tests. In Korom E. & Pásztor, A. (Eds.), *PÉK 2014. XII. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program; Előadás-összefoglalók* (pp. 127). Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
50. Vigolens, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an Integrative View of Identity. In Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 1–30). New York: Springer.

51. Zoanetti, N. (2010). Interactive computer based assessment tasks: How problem-solving process data can inform instruction. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26.(5.), 585–606.

### *Dancs, Katinka: Grade 5 and grade 6 students' knowledge of national symbols – results of a computer-based assessment*

---

Developing students' national identity is a developmental goal in school curricula, however we have scarce information about students' national identity. Our study aimed to assess their test performance related to national symbols, knowledge associated with national identity. National symbols are parts of the national culture, they are persons, events, places and artworks appearing in historical narratives. We gathered national symbols from school curricula through several steps and used them to develop a test. Our results showed that the test proved reliable, students achieved 64.78% on average. Older students performed better, no gender differences were found. Pupils' strength of national identity was also assessed. Grade 6 students showed had weaker identification, no gender differences were found. The connection between test performance and the strength of identification was also investigated. There is significant connection between the variables, but the correlation coefficients are low. Test performance is related to students' satisfaction with their school performance indicating that the test assessed knowledge appearing in the curricula. We used computer-based assessment and gathered data about pupils' test behaviour. No connection was found between test performance and time on test, however time is significantly correlated with the general liking of school. This outcome confirms that time is rather influenced by attitudes than students' knowledge. Our study is the first step to investigate the role of school in the process of national identity development.

**Key words:** elementary school, knowledge assessment, citizenship competence, national identity, computer-based assessment

# A magánénekes felsőoktatási képzésben részt vevő hallgatók zenei és nyelvi képzettsége egy kérdőíves kutatás tükrében

Ujvárosi Andrea\*

*Jelen tanulmányunk egy az eredeti nyelvű éneklés kérdéssel foglalkozó átfogó kutatás részterületét dolgozza fel. Elsőként azt tekintjük át, hogy a jelenlegi magyar zenei felsőoktatási rendszerben résztvevő magánénekes hallgatók zenei és nyelvi felkészültségét milyen szociokulturális tényezők és hogyan befolyásolják. Ezt követően számba vesszük, hogy milyen nyelveket, milyen keretek között és milyen eredményességgel tanulnak. Végül azt tárjuk fel, hogy az intézményi nyelvi képzések hogyan viszonyulnak az idegen nyelvű éneklésre vonatkozó interpretációs elvárásokhoz. Vizsgálatainkat a hallgatók kérdőíves lekérdezésével folytattuk le 2017-ben, az eredményeket kvantitatív technikával dolgoztuk fel. A hallgatói lekérdezés mintasokaságát hat zenei felsőfokú intézmény magánénekes hallgatói állománya alkotta (N=90). Az anonim kitöltésekből kapott adatokból SPSS adatbázist generáltunk, az elemzés során az SPSS 19. programot használtuk, százalékos eloszlásokat és átlagokat használtunk. Kutatási eredményeink igazolták azokat az előzetes feltevéseinket, amelyek szerint a magánénekes hallgatók demográfiai és szociális háttere (szülők végzettsége, anyagi tőke, településtípus) alapvetően befolyásolja a zenetanulás és nyelvtanulás lehetőségeit. A nyelvi preferenciákkal kapcsolatban várakozásainknak megfelelően igazolást nyert, hogy a hallgatói életkor erősen meghatározza azt. A fiatalabb korcsoportok nyelvtudása döntően az angol nyelvre koncentrált. Orosz, francia és spanyol nyelvet minimálisan, olaszt és németet jóval kisebb arányban és kevesebb ideig tanulnak. A hallgatók nyelvi preferenciái tehát nem állnak összhangban az eredeti nyelvű vokális interpretációs elvárásokkal. Mivel a vokális irodalom jelentős része éppen ezeken a nyelveken íródott, intézményes keretek közötti oktatása a magánénekes képzés nyelvi komponensének eredményesebb továbbfejlesztését kívánna meg.*

**Kulcsszavak:** nyelvi képzettség, zenei képzettség, hallgatók, felsőoktatás

## Bevezetés

Napjaink operaszínpadai egyértelműen elvárják az énekesektől, hogy a vokális műveket képesek legyenek eredeti nyelven interpretálni. Az eredeti nyelvű előadás magyarországi gyakorlata történelmi és képzési tradícióinak megfelelően az elmúlt évszázadok alatt hosszú fejlődési útvonalat járt be. Mára már nem kérdéses, hogy az énekelt szöveg csak eredeti nyelven megszólaltatva tolmácsolja hűen szerzője szándékát. A nyelvi felkészültség a zenei képzettséggel párhuzamosan, szükségszerűen a jól képzett magánénekes ismérve. Tanulmányunkban elsőként azt tekintjük át, hogy a jelenlegi magyar zenei felsőoktatási rendszerben részt vevő magánénekes hallgatók zenei és nyelvi felkészültségét milyen szociokulturális tényezők és hogyan befolyásolják. Ezt követően számba vesszük, hogy milyen nyelveket, milyen keretek között és milyen eredményességgel tanulnak. Végül azt tárjuk fel, hogy az intézményi nyelvi képzések hogyan viszonyulnak az idegen nyelvű éneklésre vonatkozó interpretációs elvárásokhoz.

\* A Debreceni Egyetem Zeneművészeti Karának mesteroktatója. novandra14@gmail.com

## *Elméleti háttér*

A magyar felsőoktatásban a zeneművészeti és a zenei művészetközvetítő képzés hagyományosan erőteljesen elválik egymástól (Duffek, 2009). A magánénekesek képzésére vonatkozóan – annak függvényében, hogy tanári vagy zeneművész végzettség a cél – képzési szintek, formák terén igen nagy változatosság jellemző. A magánénekesek művészképzése a szó eredeti tartalmával jelenleg a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen és az egykori főiskolai tagozatokon, Debrecenben, Pécsen, Szegeden, Miskolcon és Győrben folyik. A bolognai szerződés által az egységes Európai Felsőoktatási Térhez való csatlakozás az angolszász felsőoktatási rendszer hazai bevezetését hozta. A 2007-ben elinduló többciklusú képzési rendszerben a magánénekes hallgatók hároméves klasszikus énekművész alapképzésben (BA) és kétéves opera-, valamint oratórium-, dal mesterképzésben (MA) vehetnek részt (Gévaýné & Kerekné, 2013; Kertész, 2015). A zenei művészetközvetítő (ének-zenetanár) tanárképzés legfőbb formájává a 2012-ben a művészeti tanárképzésben is bevezetett 4+1 éves osztatlan tanárképzés vált. A művészképzésben részt vevő énekes hallgató tanulmányainak gerincét a magánének mint főtárgy jelenti. Az ének főtárgy stúdium mellett a művészeti képzés teljességét a korrepetíció, a kamaraének, a dalirodalom, a repertoárismeret, az operatörténet, az akusztika, a színpadi mozgás és a beszédtechnika tárgyak biztosítják. Mivel professzionális szinten a nyelv tökéletessége közel azonos fontosságú a hanggal (Owen, 1960), a vokális irodalom döntő többségét kitevő olasz, francia, német, angol, orosz és spanyol nyelvű művek eredeti nyelvű megszólaltatása speciális nyelvi képzési háttérrel igényel (Denbow, 1994). Az idegen nyelvrák mellett idegen nyelvű szerepgyakorlat, idegen nyelvű interpretációs kurzusok opcionálisan szerepelnek a különböző intézmények tantervi hálóiban, intézményenként eltérő óraszámokban és elnevezéssel.

A fiatalok, és azon belül a hallgatók nyelvtudására számos hazai és nemzetközi kutatás irányul, és a kutatók egyik fő irányát a szociális háttérváltozók jelentik (Brauer, 2001; Garai & Kiss, 2014). A nevelésszociológiai aspektus első iránya a nevelési színterekhez, az eltérő nevelési stratégiákhoz, illetve azok megtérüléseihez vezet, a második pedig a felsőoktatás kutatásához. Ahhoz, hogy kutatási eredményeinket értelmezni tudjunk, mind a két megközelítés szükséges. Az első aspektushoz kapcsolható a nyelvi tőke és a zenei tőke fogalma, amely jelen munka nevelésszociológiai alapját jelenti. A tőkeelméletek a felsőoktatás-kutatásban jól felhasználhatók (Pusztai, 2015). A tőke fogalma Bourdieu-höz kapcsolható (Bourdieu, 1978), s a fogalom sajátosságai (munkával felhalmozható, erőforrásként értelmezhető, átváltható, stb.) jól alkalmazhatók az általunk vizsgált két területhez, hiszen a különböző nevelési stratégiák, nevelési színterek eredményeképpen fejlesztett készségek, tudások egyfajta megtérülését vizsgáljuk. Az egyik alapfogalmunk a nyelvtudás leírására használt „nyelvi tőke” fogalma (Kiss, 2009; Gábor, 2013). Kutatásunkban a hallgatók idegennyelv tudásának mintázatait értjük alatta (nyelvvizsgák száma és milyensége, nyelvtudás szintje). A nyelvi tőke a kulturális tőkével összefonódhat. A nyelvtanulás egy fontos szelete az árnyékoktatás területén ragadható meg, ennek az az oka, hogy az árnyékoktatás a formális oktatás hiányosságaihoz illeszkedik (Gordon Győri, 2008; Réti, 2009). A nyelvi tőke jelentős változója lehet a fiatalok munkaerő-piaci elhelyezkedésének, a pluszpontok révén felsőoktatásba való bekerülésének. A zenei felsőoktatás helyzete ebből a szempontból speciális, mivel a felvételi vizsgán a nyelvvizsga nem jelent többletpontot. A hallgatói eredményesség-kutatások során indikátorként működik (Nyüsti & Veroszta, 2015; Dusa, 2015). Az általunk vizsgált hallgatói populáció esetében az idegen nyelvű éneklés, tehát a nyelvek használata a képzés és a munkavégzés része, feltételezhetően a nagyobb nyelvi tőke birtoklása előnyösebb helyzetbe hozhatja a diákokat mind a képzés során, mind pedig az elhelyezkedéskor. A nyelvi tőkéhez hasonlóan a zenei készségek birtoklása is felfogható „zenei tőkeként” (Bocsi, Karasszon & Pusztai, 2012). Ösz-

szetevői szintén formális és informális keretek között szerezhető meg, s a családi szocializáció nagymértékben alakítja. A felhalmozott készségek és tudás a végzés utáni karriert alapvetően befolyásolja.

Vizsgálatunk terepét a bolognai rendszerű felsőoktatás, míg szűkebb keretét a művészeti képzések egy speciális, korábban csak ritkán vizsgált atipikus szegmense adja. Ennek oka olyan sajátos képzési körülményekben keresendő, mint a speciális eszközigény (hangszerek), valamint a mester-tanítvány viszonyon alapuló képzésekhez kötődő intézmény rendszerszintű tehetséggondozó szerepe (Kucsera & Szabó, 2017).

Az éneklés tudományos és művészi vetületeiből fakadnak a zeneművészeti képzés kutatási értelmezési specifikumai. Az énekpedagógiai kutatások egyik fő ága évszázadok óta az éneklés fiziológiai aspektusaira koncentrált, a tudományos alapú megközelítés az interdiszciplínák terén is az énekhang képzésének tökéletesítését szolgálja. A magánének pedagógiai kutatások másik vonulata az előadás művészi szempontjaira fókuszál. A vokális előadások nyelvének tökéletesítése ebbe az irányzatba illeszkedik. A kulturális, nyelvi és oktatáspolitikai előzmények a kelet-közép-európai régió magánénekes képzése számára jelentenek jellegzetes feladatot. Az énekelt szöveg nyelvének és használatának vizsgálatára azonban mindeddig nem irányultak kutatások. Tanulmányunk egy, az idegen nyelvű interpretáció tökéletesítésének kérdésével foglalkozó átfogó hiánypótló kutatás részterületét dolgozza fel.

## *A kutatás módszertani jellegzetességei*

Vizsgálatainkat a hallgatók kérdőíves lekérdezésével folytattuk le, az eredményeket kvantitatív technikával dolgoztuk fel. A hallgatói lekérdezés mintasokaságát a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, a Debreceni Egyetem Zeneművészeti Karának, a Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Karának, a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karának, a Széchenyi István Egyetem Művészeti Karának, valamint a Miskolci Egyetem Bartók Béla Zeneművészeti Intézetének magánénekes hallgatói állománya alkotta (N=90). Az anonim kitöltésekből kapott adatokból SPSS adatbázist generáltunk (Idegen Nyelvű Interpretációs Adatbázis), az elemzés során az SPSS 19. programot használtuk. Vizsgálatunk során százalékos megoszlásokat és átlagokat képeztünk, az anyagi töké mutatójából, a nyelvtudásból és a nyelvvizsgák számából pedig indexeket alakítottunk ki.

## *Kutatási eredmények*

### *A magánénekes hallgatók demográfiai és szociokulturális jellemzői*

Kvantitatív elemzésünk első lépéseként a kérdőíves kutatásban részt vevő hallgatók demográfiai és szociokulturális jellemzőit tekintjük át. Ahol lehetőségeink megengedik, saját adatainkat országos vagy regionális adatokkal hasonlítjuk össze. Mivel az adatbázis elemszáma alacsony, leginkább százalékos eloszlásokat és átlagokat használunk.

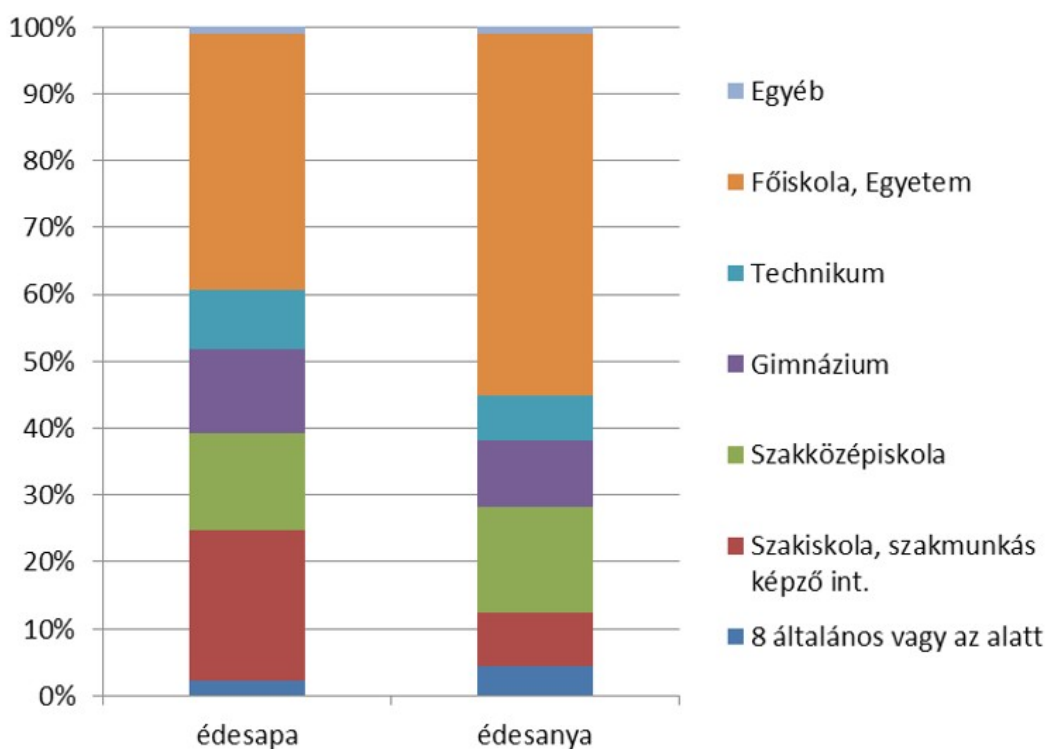
A minta nemek szerinti megoszlása a következő arányokat mutatja: a válaszadók 24,7%-a férfi, 75,3%-a nő. A nők aránya, amint látjuk, magasabb, mint az országos átlag, ami 51,7% a KSH szerint a 2016/17-es tanévben. Ennek hátterében az állhat, hogy a felsőfokú művészeti képzésben általában véve is nagyobb arányban vesznek részt nők. A megkérdezettek átlagéletkora 25,4 év, a minimum érték a 19 év, a maximum az 59 év. A felsőfokú magánének tanulás nem feltétlenül kötődik középfokú zenei tanulmányokhoz, ezért sok esetben gimnáziumi érettségét követően, akár több éves felkészülés, vagy akár eltérő irányú diploma megszerzése is megelőzheti a felsőfokú énekes tanulmányokat. Ez lehet az oka az átlagnál magasabb életkori arálynak és a hallgatói életkor kitolódásának. Emellett másik fontos magyarázó tényező, hogy a bolognai rendszer bevezeté-



sével a már pályán lévő tanárok és művészek, újabb kihívások elé kerülve, felnőttkorban igyekeznek megszerezni mesterszintű diplomájukat.

Településtípus szerint a legnagyobb csoportokat a fővárosiak (29%) és a megyeszékhelyen élők (29,5) alkotják. A legkisebb csoport a faluról, tanyáról érkezetteké (14%), kisebb városból pedig a kitöltők 28%-a érkezett. Ez a megoszlás, a 2012 Magyar Ifjúság országos adatbázis hallgatói almintájával összevetve jelentős százalékos eltérést mutat. A hallgatói megoszlás a felsőoktatás egészében kevésbé polarizálódik, mint mintánkban, ott a faluról és a kisebb városból érkezők nagyobb (26,1%-os illetve 37,2%-os) arányban képviselik magukat a hallgatói populációban (Bocsi et al., 2017). Ezt az arányeltolódást azzal magyarázzuk, hogy a falvakban, tanyákon és kitelepüléseken folyó művészeti képzés infrastrukturális háttere kevésbé kiépített, a zenetanulás intézményes feltételei a nagyobb városokhoz, illetve a fővároshoz köthetők leginkább.<sup>1</sup>

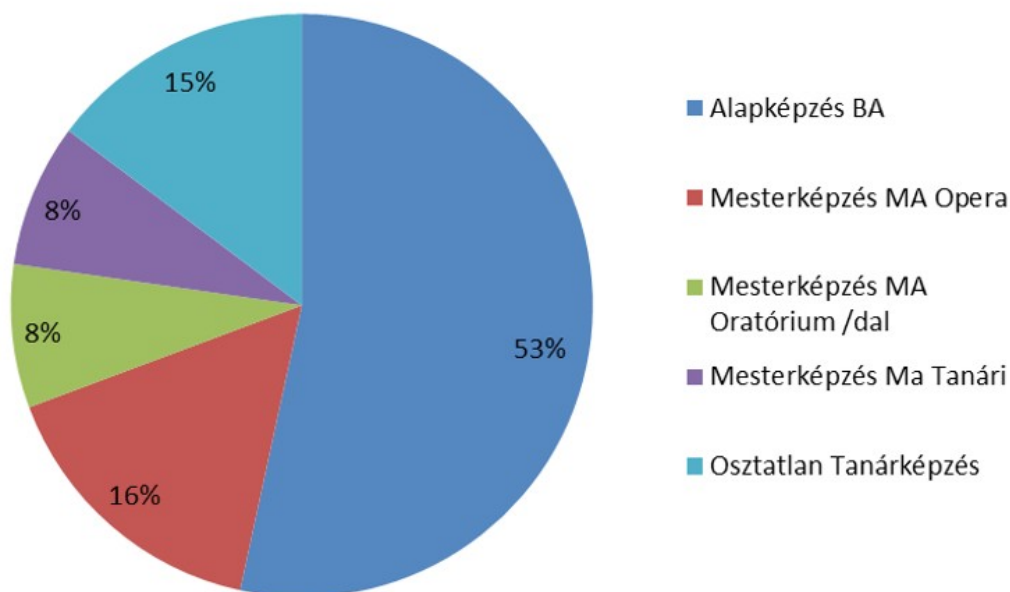
Következő lépésben a hallgatók szüleinek iskolai végzettségét vizsgáltuk meg. Azt a figyelemreméltó eredményt kaptuk, hogy az apáknál és az anyáknál egyaránt a főiskolai és egyetemi végzettséggel bíró szülők alkotják a legnagyobb csoportot (Ennek értéke az anyáknál 53,9, az apáknál 38,2%). A Eurostudent V. mintájában ezzel szemben a középfokú végzettség dominál, diplomával az apák 33%-a, az anyáknak pedig 39,1%-a rendelkezik (Garai & Kiss, 2014). A magánénekes hallgatók között felülreprezentáltak a magasabb státuszú családokból érkezők. Az alapfokú végzettségű anyák aránya mindössze 4,5%, az apáké 2,2% (1. ábra).



1. ábra: A magánénekes hallgatók szüleinek iskolai végzettsége százalékban megadva (N=90)

1. Elemzésünk során a tartós fogyasztási javakból indexet képeztünk, azonban ezt csak a későbbiekben fogjuk felhasználni, mivel más kutatásokkal nem egyezett meg a kérdésblokkunk. Ez a kérdésblokk 10 darab tartós fogyasztási cikket tartalmazott (ház/lakás, nyaraló, autó, mosogatógép, szárítógép, klíma, televízió, személyi számítógép, okostelefon, tablet/laptop). Az indexbe kettes értékkel számoltuk a „több van” válaszlehetőséget, eggyel az „egy van” válaszlehetőséget, és nullával, ha a hallgató nem rendelkezett az adott fogyasztási cikkel. Elemzésünk későbbi szakaszában a hallgatókat kb. 33%-os csoportokra bontottuk (alacsony, közepes és magas anyagi tőkével bíró almintá), s így történtek az összevetések.

A képzési szintek és szakok szerinti megoszlást a 2. ábra szemlélteti. Látható, hogy a válaszadók legnagyobb százaléka a magánénekes alapképzésben vesz részt. A hallgatói megoszlásnak megfelelően, a legkisebb hányaddal az MA oratórium és az MA tanári szakos hallgatók vettek részt a kutatásban. A szakonkénti és szintek szerinti megoszlásban tükröződik a vizsgált intézmények már tárgyalt képzési szerkezete. A LFZE-n a vizsgálat idején nem volt osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgató, a SZE-MK és a ME-BBZI pedig nem folytat mesterszintű művészképzést. Alapképzés a vizsgált intézmények mindegyikében folyik, ez mindenképpen indokolja a BA képzésben részt vevő hallgatók magas kitöltési arányát.

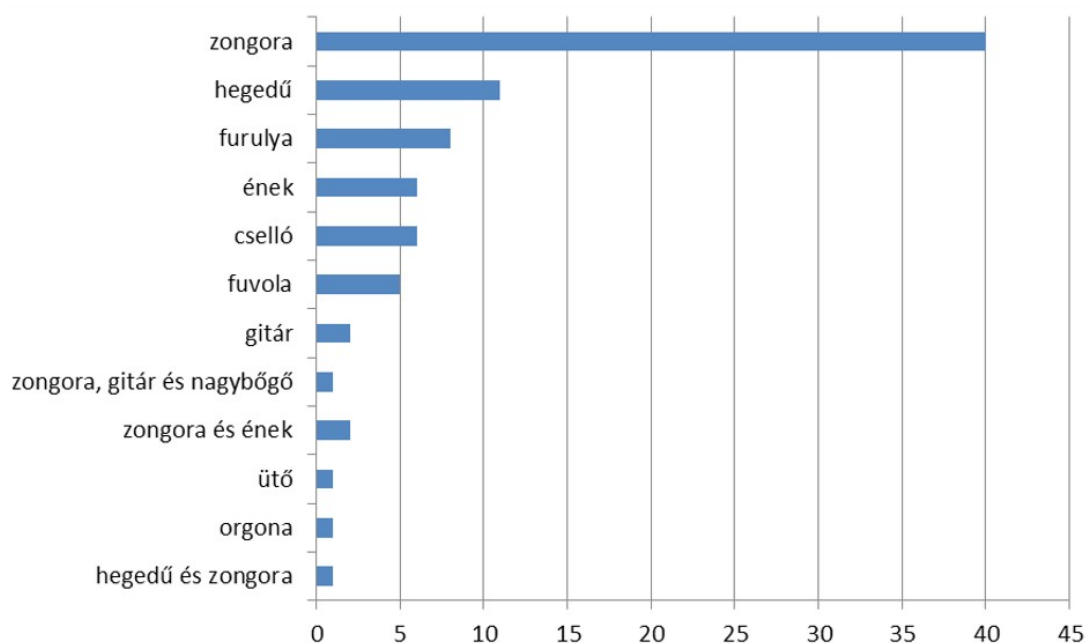


2. ábra: Az Idegen Nyelvű Interpretációs Kérdőív kitöltőinek szakok és képzési szintek szerinti százalékos megoszlása (N=90)

## Zenei képzettség

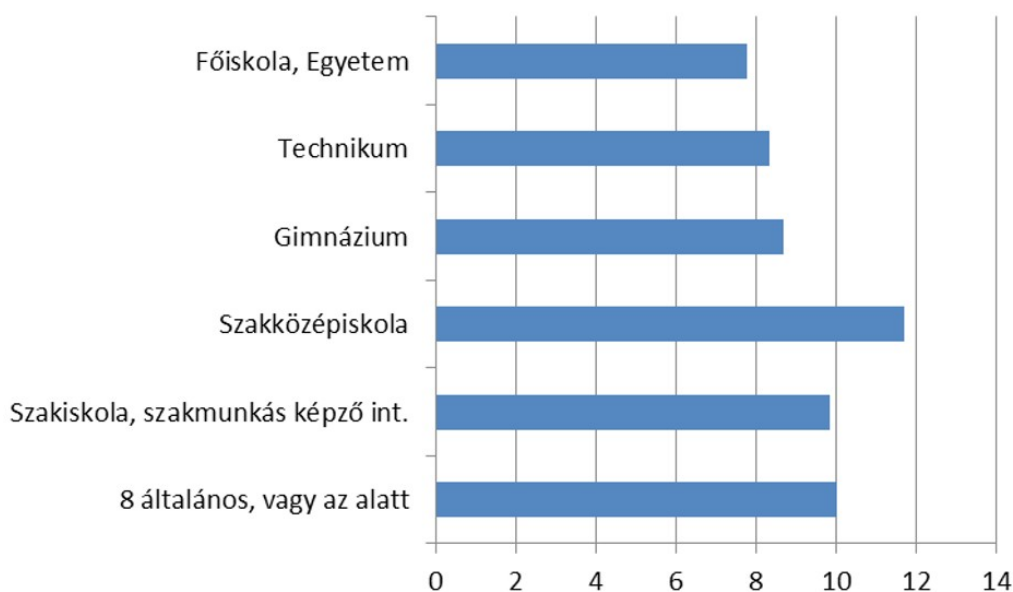
A szakmai felkészültség alapos megközelítéséhez elengedhetetlennek tartjuk a zenetanulás kezdeteinek, irányainak és módjainak vizsgálatát. A zenetanulás kezdete átlagosan 8,8 év, de a legkorábbi, 3 éves és a legkésőbbi, 27 éves életkor nagyon szélsőséges eredményt mutat. Úgy véljük, magyarázattal ismét az a tény szolgálhat, hogy a zenetanulás iránti vágy sok esetben csak a felnőtté válás idején, olykor már felnőttkorban alakul ki.

Úgy gondoljuk, hogy fontos ismernünk a választott hangszereket és a tanulás kezdetét is. Ahogyan azt 3. ábráról leolvashatjuk, a leginkább preferált hangszer a zongora, amelyet 40 hallgató jelölt meg első hangszerként. A hegedűről 11, a furulyáról 8, a csellóról és énekről 6-6, a fuvoláról 5, a gitárról 2, a zongora és az énektanulás együttes kezdetéről pedig 2 hallgató nyilatkozott. Orgona, ütős hangszerek, nagybőgő első hangszerként további 1-1 hallgatónál jelentkezett. A vonós hangszerek preferenciája az énekes hallgatók hangszerválasztásában jól látható, ami alátámasztja a „legato” éneklés és a vonós hangszerek használatának, énektechnikai szemléltetésének indokoltságát.



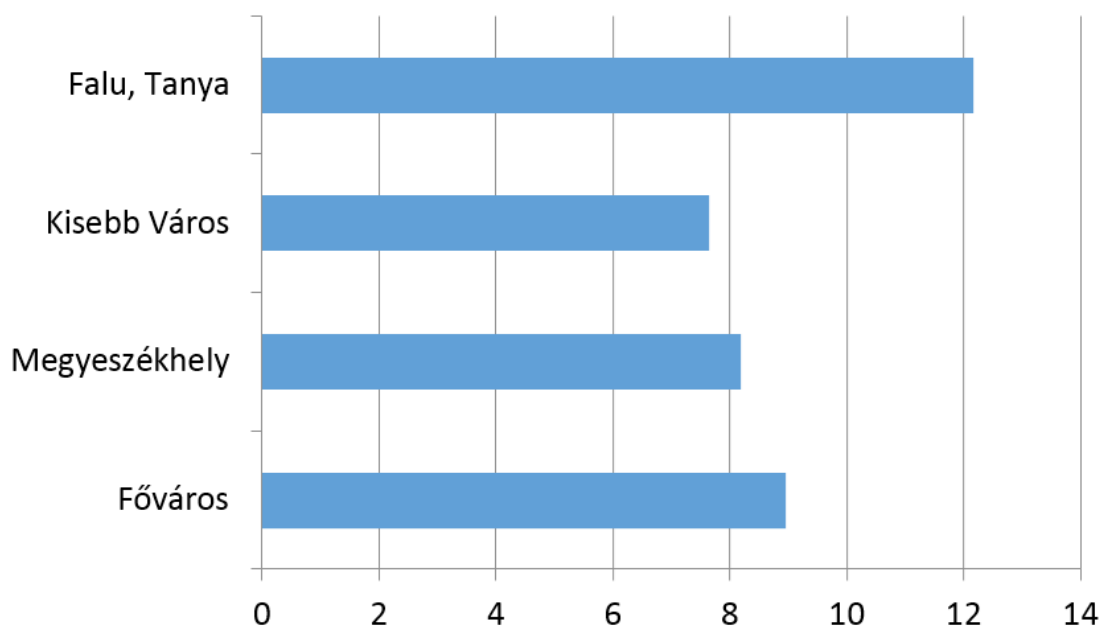
3. ábra: A hangszertanulás kezdetének életkora főben megadva (N=90)

Azt is megvizsgáltuk, hogy a háttérváltozók közül melyek alakítják a hangszertanulás kezdetének életkorát. Sajátos rajzolatot találtunk az anya iskolai végzettsége és a hangszertanulás kezdete esetében. Azt tapasztaltuk, hogy az egyetemi vagy főiskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei korábban (8 éves kor alatt) kezdik el a zenetanulást, míg a szakközépiskolát végzett anyák esetében ez a 12 éves korra tolódik ki. A magasabb iskolai végzettséghez magasabb szintű szociokulturális háttérrel társíthatunk, amely a hangszertanulás feltételeit nagyobb eséllyel teremti meg. A szakközépiskolát végzett anyák esetében ennek a háttérnek, illetve a zenetanulás presztízsének hiánya állhat.



4. ábra: Az anya végzettségének és a hangszertanulás kezdetének kapcsolata életkorban megadva (N=90)

További lényeges összefüggés tárható fel a zenetanulás kezdete és a településtípus között. Legkorábban, 8 éves kor körül a kisebb városokban élők kezdik el a zenetanulást, míg a faluról, tanyáról érkező gyermekek zenetanulásának kezdete a 12 év. Azt látjuk, hogy a kisebb létszámú faluról, vagy tanyáról érkező hallgatói csoport a zenetanulást is később kezdte meg. Ennek okát szintén a művészeti képzés infrastruktúrájának hiányosságában fogalmazzuk meg. Ugyanakkor az is feltűnhet, hogy a kisebb városokban korábban kezdenek a gyermekek zenét tanulni, mint a megyeszékhelyeken, vagy akár a fővárosban. Véleményünk szerint ennek hátterében a zenetanulás mint a magasabb státuszú társadalmi csoportok életmódjának követése, vagy pedig a kisebb települések intézményeinek személyesebb kapcsolati hálója állhat.



5. ábra: A településtípus és a hangszerstanulás kezdetének kapcsolata életkorban megadva (N=90)

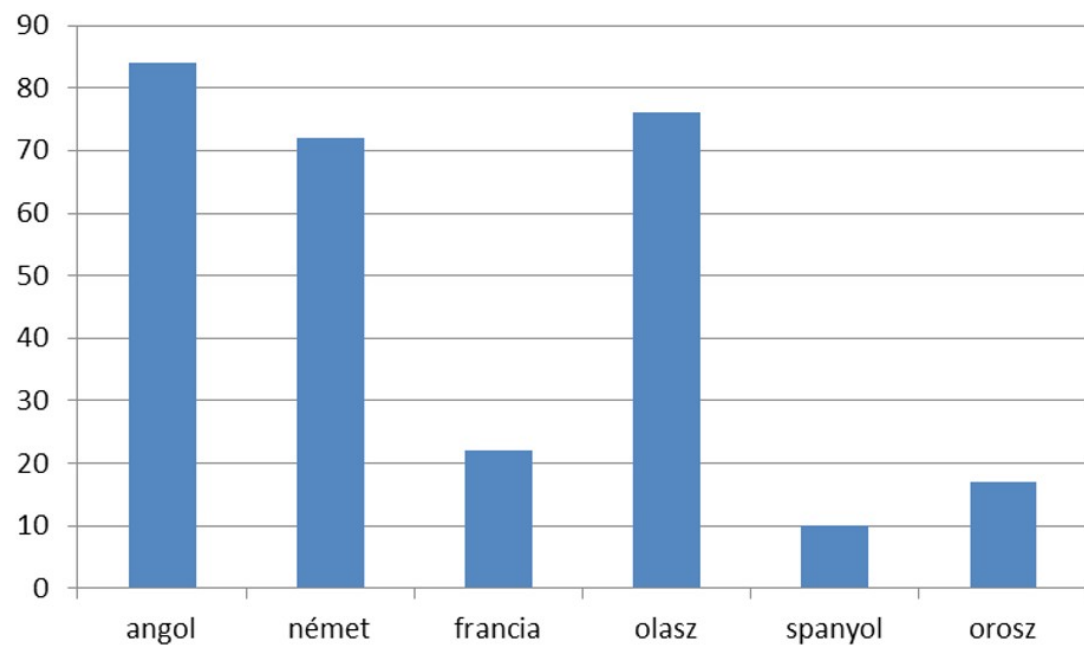
Arról is megkérdeztük a hallgatókat, hogy a családjukban foglalkoznak-e mások is zenével, játszanak-e hangszeren. A családoknak 55,1%-ában zenélnek mások is, 44,4%-ában nem. A családi zenélés tehát a magánénekes hallgatók szélesebb körében jellemző, de úgy véljük, hogy a csekély különbség azt jelzi, hogy mintánk esetében ez nem tekinthető egyértelmű pályaeorientációs tényezőnek.

A hangszeres zene tanulásának kereteiről jellemző képet nyújt az az arány, ami szerint a hallgatók 68,5%-a intézményes formában, és csak jóval kisebb hányada, 7,9%-a tanulta magánúton a hangszerjátékot. A hangszeres magánúton és intézményes keretek között egyaránt tanult hallgatók aránya is mindössze 23,6%. Vélhetően ők azok, akik később, a magánénekes tanulás kötelező tantárgyaként kezdték el a hangszerstanulást – elsősorban zongorát –, és a felsőfokú tanulmányokra való felkészülés alatt képezték magukat magánúton.

A magánénekes-tanulás formái is hasonló arányokat mutatnak. A vizsgálat során azt láttuk, hogy a magánúton történő tanulás aránya kicsivel magasabb, 10,2%, a magánúton és intézményes keretek között folytatott tanulás aránya 33%, az intézményes magánénekes-tanulás aránya kisebb a hangszeresnél, 58,6%. Ezek az eredmények a magánénekes képzés speciális jellegét igazolják. Az a sajátosság, hogy az énektanulást – a fiziológiai, biológiai érési folyamatoknak köszönhetően – a többi hangszerhez mérten későbbi életkorban ideális megkezdni, indokolja, hogy a leendő énekes magánúton tanulva válasszon mestert magának.

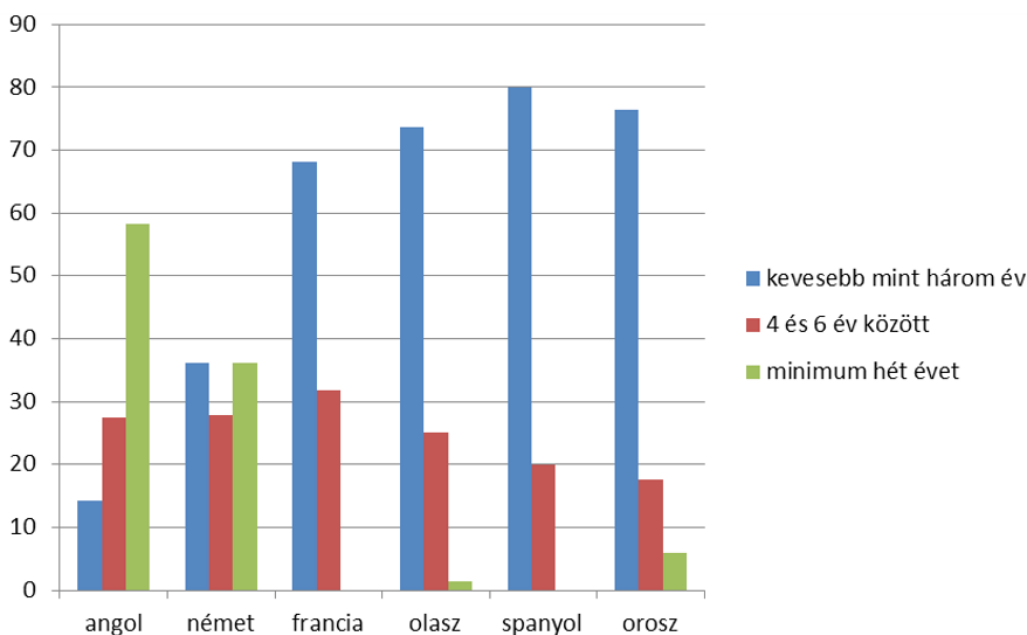
## Nyelvi képzettség – Nyelvtanulás, nyelvtudás, nyelvvizsga

A harmadik kérdéscsoportban a magánénekes hallgatók nyelvi képzettségéről kívántunk képet kapni. A tanult nyelvek vonatkozásában a 6. ábrán látható módon egyértelműen kirajzolódik az angol nyelv prioritása. Mindössze 6 hallgató nem tanult sohasem angolul. Németül 72, olaszul 76, franciául 22, oroszul 17, spanyolul pedig 10 hallgató tanult. A német és az olasz nyelv magas tanulási arányát ahhoz a tényhez köthetjük, hogy a vokális irodalom jelentős része ezeken a nyelveken íródott. Ezek a nyelvtanulási adatok összhangban állnak azokkal az országos mérési eredményekkel (Veroszta, 2016), amelyek szerint a felsőfokú művészeti és művészetközvetítő képzésben tanulók legalább alapszintű nyelvismerete az angol (98,5%) és a francia (25,3%) nyelvek vonatkozásában az országos átlag (94,8% és 18%) felett áll.



6. ábra: A leggyakrabban tanult idegen nyelvek főben megadva (N=90)

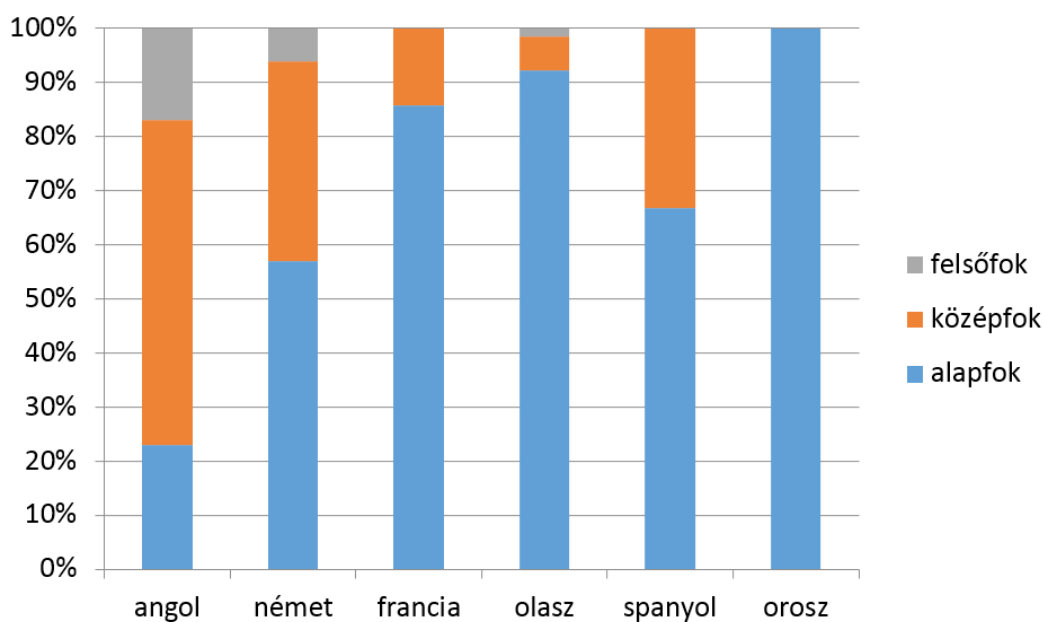
A nyelvtanulás időtartama a nyelvek összehasonlításában sajátos mintázatot mutat. A 7. ábrán azt láthatjuk, hogy a leghosszabb időt az angol (58,3%) és a német (36,1%) nyelvek tanulásával töltötték eddig a megkérdezettek. Több mint hét éven keresztül tanult még orosz nyelvet a hallgatók 5,9%-a, és csupán 1,3% mondta, hogy legalább hét évig foglalkozott az olasz nyelvvel. Franciául és spanyolul senki sem tanult ilyen hosszú ideig. A 4-6 év közötti intervallumban tanult nyelvek kiegyenlített képet mutatnak, legtöbben (31,8%) franciául, legkevésbé (17,6%) oroszul tanultak ennyi ideig. Szemléletesen kirajzolódik az is, hogy az énekes irodalomban szintén gyakran használt nyelveket, a franciát, olaszt, spanyolt, oroszot a legtöbben kevesebb, mint három évet tanulták.



7. ábra: A nyelvtanulás időtartamának nyelvek szerinti százalékos összehasonlítása (N=90)

Ezek az adatok arra engedtek következtetni, hogy az éneklésben használt nyelvek tanulása a felsőfokú képzés ideje alatt kerül előtérbe, míg az angol nyelvtudás megszerzése a korábbi tanulmányi évekre tehető.

A vokális interpretációban leggyakrabban használt nyelvek tanulásának vizsgálatát a nyelvtudás szintjének lekérdezésével folytattuk. Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgatók milyennek ítélik meg saját nyelvtudásukat. A kapott eredményeket a 8. ábrán ábráztuk, amely jól szemlélteti, hogy középfokon és felsőfokon is az angol nyelvet birtokolják leginkább a hallgatók saját megítélésük szerint. Az orosz nyelvtudását mindenki alapfokúnak ítéli, és felsőfokú nyelvtudásról csak a német (7%) és az olasz (2%) esetében nyilatkoznak. Franciául a nyelvet tanulók 15%-a, olaszul 7%-a, spanyolul pedig 23%-a tud középfokon saját megítélés alapján.

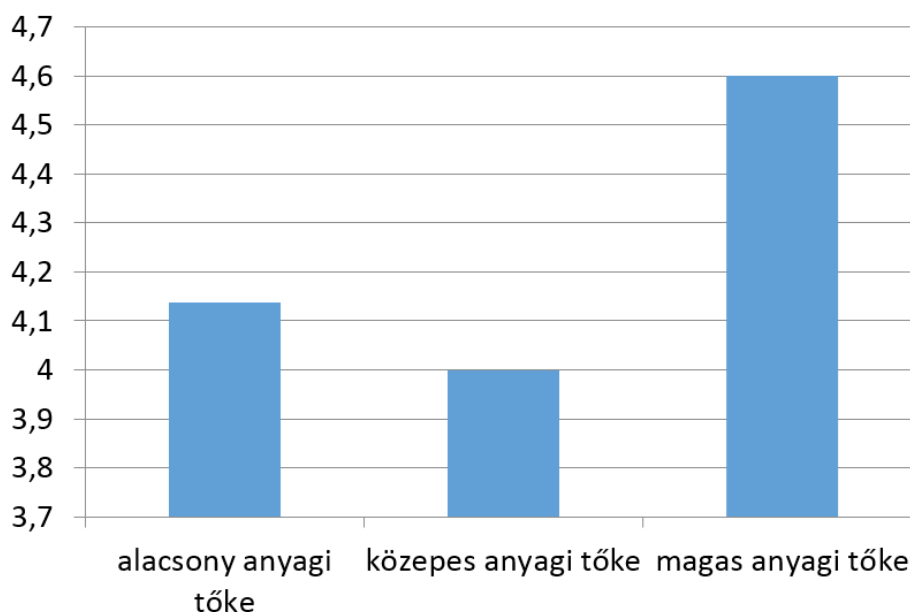


8. ábra: A nyelvtudás szintje saját megítélés alapján százalékban megadva (N=83, N=65, N=14, N=64, N=6, N=9)

A hazai vizsgálatok a hallgatói nyelvtudás eltérő aspektusaira helyezik a hangsúlyt. A Eurostudent V. kutatásban a hallgatói nyelvismeret mértékét a hallgatók szintén saját maguk ítélték meg. A megkérdezettek 52%-a nyilatkozott úgy, hogy 1 nyelvet, 17%-a pedig úgy, hogy 2, vagy több nyelvet ismer jól. A nyelvek közül az angol 22,2% jól ismeri, 74,8% pedig ismeri. A német nyelvet 71%, a franciát 20%, az olaszt 18%, a spanyolt és az oroszot pedig 15%-15% ismeri valamilyen szinten (Garai & Kiss, 2014).

A nyelvtudás egyéb változókkal való összevetésére indexet képeztünk (9. ábra). A hat nyelvből a válaszadóknak saját bevallás alapján kellett megbecsülniük a nyelvtudásuk szintjét. A felsőfokú nyelvtudás egy adott nyelvből három pontot ért, a középfok kettőt, az alafok pedig egyet. Ennek segítségével becsültük meg az egyes hallgatók nyelvtudását. Az így kapott nyelvtudás index átlaga 4,33 lett. Ez azt jelenti, hogy a hallgatók átlagosan legalább két nyelvet bírnak középfokon, vagy egy felsőfokú és legalább egy középfokú nyelvtudással rendelkeznek.

A képzett index segítségével a nyelvtudást már össze tudtuk mérni a háttérváltozókkal is. Az alacsony elemszámok most sem adtak lehetőséget a szignifikáns különbségek megragadására, de az anyagi tőkére vonatkozóan a 9. ábrán markánsan kirajzolódik az anyagi tőke és a nyelvtudás kapcsolata. A magas anyagi tőke-értékhez tartozó nyelvtudás-érték a legmagasabb: 4,6.



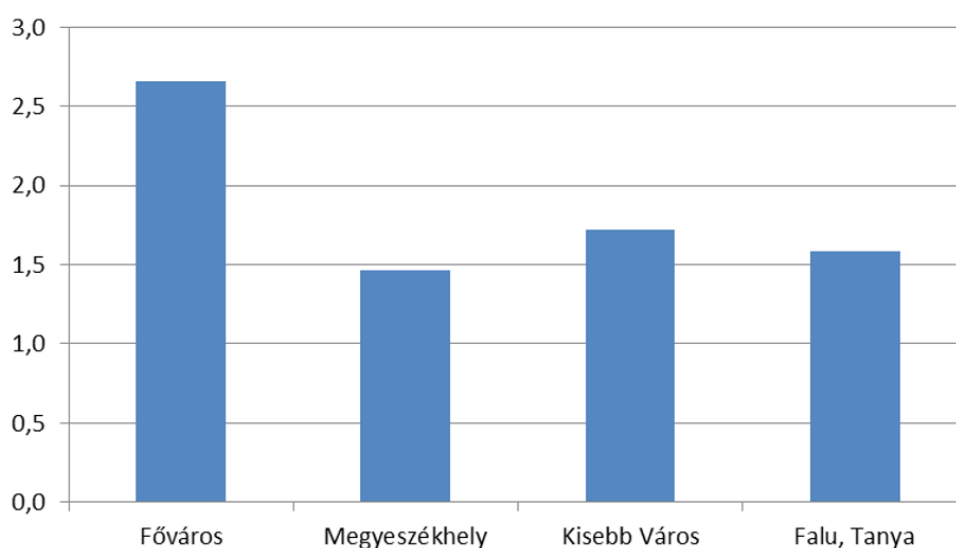
9. ábra: A nyelvtudás index értéke az anyagi tőke szerint (N=90)

A nyelvtudás fokát a nyelvvizsgák típusára és szintjére irányuló kérdésekkel mértük fel. A tanulmányozott nyelvekből szerzett vizsgákból újabb indexet képeztünk úgy, hogy a felsőfokú nyelvvizsga három, a középfokú nyelvvizsga kettő, az alafokú nyelvvizsga pedig egy pontot ért az indexben. A kapott érték a nyelvtudás indexéhez képest sokkal rosszabb eredményt mutatott. A hallgatói minták átlagértéke 1,89 volt, ami önmagában is figyelemreméltó adat. Ez az érték azt jelzi, hogy a hallgatók átlagának egy nyelvből sincs középfokú nyelvvizsgálója. A nyelvvizsga index és a saját megítélésű nyelvtudásból alkotott nyelvtudás index diszkrpanciája pedig a nyelvtanulás hatékonyságával kapcsolatban vet fel kérdéseket. A frissdiplomásokkal 2015-ben készült felmérések tanúsága szerint a végzetek 70%-ban a nyelvvizsgát jelölték meg a késedelmes diplomaszerzés okaként. A

művészeti és tudományterületi megoszlás alapján a művészeti és művészetközvetítői képzésben visszatartott diplomák aránya még ennél is magasabb, 76,3% (Veroszta, 2016).

Mintánk 30%-a még nem rendelkezik középfokú nyelvvizsgával, a BA képzésű hallgatókra szűkítve ez az arány nagyobb, 36,2%. Ha a nyelvvizsga indexét képzési szintenként vizsgáljuk, a legmagasabb átlagokat a mesterképzéses hallgatók esetén találjuk (opera MA – 2, oratórium-, dal MA – 2,28, tanári MA – 2,85), míg a legalacsonyabb átlaggal az osztatlan tanárképzésben (1,38) részt vevő diákok bírnak. Az alapképzésben részt vevők nyelvvizsga indexe magasabb (1,85), aminek az lehet a magyarázata, hogy a megkérdezettek többsége a képzési ciklus vége felé közeledve sűrűtöbbnek érzi a diplomához szükséges nyelvvizsga megszerzését, mint a felfutóban lévő osztatlan tanárképzés alsóbb évfolyamú hallgatói. Az MA képzésben részt vevő hallgatók magasabb nyelvvizsga indexe életkorukból, a nyelvtudásra fordított hosszabb időtartamból természetesen adódhat. Kutatásunk arra nem adott lehetőséget, hogy pontos képet kapjunk arról, hogy a mesterképzéses hallgatók melyik képzési ciklusban szerezték nyelvvizsgájukat. Fontosnak tartjuk ugyanakkor megjegyezni, hogy a magánénekes mesterszintű felsőoktatásban nem kötelező a második nyelvvizsga megszerzése.

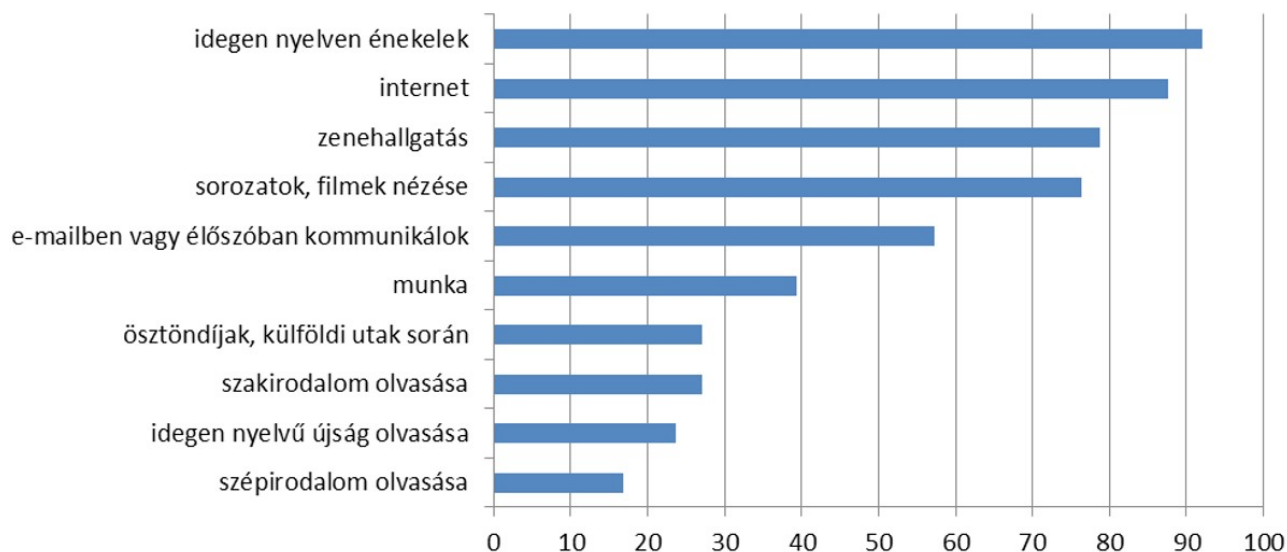
A nyelvtudás és a demográfiai háttér lehetséges kapcsolatát is fontosnak tartottuk feltárni. A nyelvvizsga index és a településtípus összevetésében azt tapasztaltuk, hogy a legmagasabb nyelvvizsga-index-értékkel a fővárosiak, míg a legalacsonyabbal a megyeszékhelyen élők rendelkeznek. Ezt egyrészt azzal indokolhatjuk, hogy a nyelvtanulás infrastrukturális háttere intézményi és magánúton tanulás tekintetében is gazdagabb a fővárosban. A faluról és tanyáról érkezett hallgatók vonatkozásában figyelemre méltó, hogy nyelvtudásuk nem marad el a városból érkezőkétől. Ennek oka vélhetően az, hogy középfokú tanulmányaikat már gimnáziumban, szak-  
középiskolában folytatták (10. ábra).



10. ábra: A nyelvvizsga index értéke településtípusonként (N=90)

A magánénekes hallgatók idegen nyelvtudásának felmérése a nyelv használatának összefüggésében nyer értelmet. A lekérdezés fontos részeként arról kérdeztük a hallgatókat, hogy milyen célból, milyen módokon használják az idegen nyelveket. A 11. ábrán szembeötlően kirajzolódik, hogy az idegen nyelvek felhasználásának legmeghatározóbb területe az idegen nyelvű éneklés, amelyet több mint 90%-ban jelöltek meg a hallgatók. Ezt követi csak az internethasználat és az idegen nyelvű zene hallgatása. Az idegen nyelven történő írásbeli vagy szóbeli kommunikáció a hallgatók 60%-ára sem jellemző.

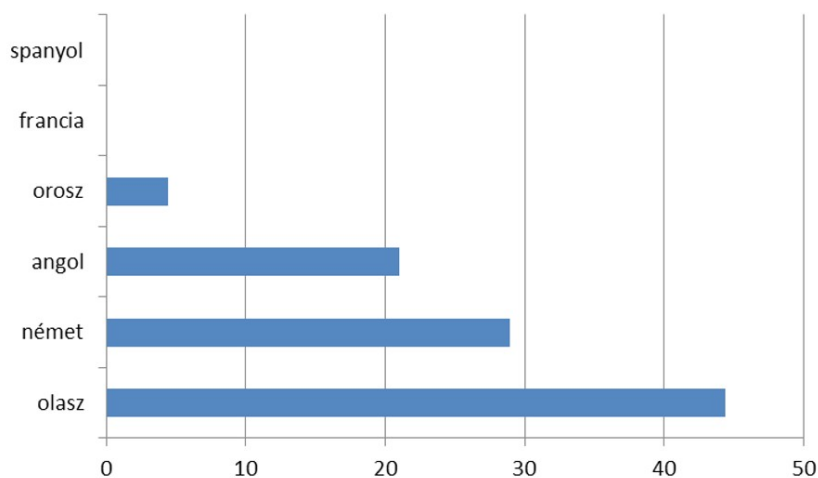




11. ábra: Az idegen nyelvek felhasználási területeinek százalékos megoszlása (N=90)

A nyelvhasználat teljeskörű feltérképezésére a tantárgyi keretekre vonatkozóan is fogalmaztunk meg kérdést. A válaszokból kirajzolódó kép alapján elmondhatjuk, hogy a hallgatók döntő többségében (95,3%) a fő-tárgy órák keretében, kisebb arányban a kamaraének (82,6%) és korrepetíció (80,2%) órákon használják az idegen nyelvet. Az a feltételezésünk, hogy más idegen nyelvek tanulásakor is jelentősen hasznosítják adott nyelvből már meglévő tudásukat, nem igazolódott, mindössze 31,8% nyilatkozott úgy, hogy más nyelvből is hasznát veszi a tanultaknak.

Miután megnéztük, hogy a magánénekes hallgatók milyen nyelvi képzettséggel rendelkeznek, és milyen területeken használják azt, indokoltá vált a nyelvi képzés intézményi feltételeinek vizsgálata is. Elsőként a vokális interpretáció során leginkább megjelenő nyelvek intézményi keretek közötti tanulását vizsgáltuk és ábrázoltuk a 12. ábrán. Az olasz (44,4%) és a német nyelv (28,9%) intézményi tanulása a legnagyobb arányú, oroszul 4,4% tanul, franciául és spanyolul egyetlen hallgató sem. Ez az arány az olasz és a német nyelv vonatkozásában indokolt, a francia és az orosz nyelv esetén azonban – az énekes irodalom nyelvi összetételét figyelembe véve – feltűnően alacsony (12. ábra).



12. ábra: Az éneklésben használt idegen nyelvek intézményes nyelvtanulásának százalékos megoszlása (N=90)

Végezetül arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgatók milyen mértékben használják az eredeti nyelvű éneklést. A magánénekes hallgatók vokális repertoárjának felmérésekor azt tapasztaltuk, hogy képzésük során 30%–30% gyakorisággal énekelnek olaszul és németül. Spanyol nyelvű műveket a hallgatók 35%, orosz 24%, francia nyelvű darabokat pedig 28%-os arányban tanulnak. Ezek az arányok különös megvilágításba helyezik az intézményes nyelvtanítás nyelvi megoszlásait, rávilágítva a nyelvi képzés és az interpretációs elvárások ellentmondásosságára. A problémával másik munkánkban foglalkozunk.

## *Következtetéseink*

---

Kutatási eredményeink egyértelműen igazolták, hogy a magánénekes hallgatók demográfiai és szociális háttere jelentősen befolyásolja a zenetanulás és a nyelvtanulás lehetőségeit. A kistélepülésről érkező hallgatók a zenetanulást később kezdik el, mint a nagyvárosból érkező társaik és nyelvtanulási lehetőségeik is szerényebbek. A fővárosi hallgatók rendelkeznek a legnagyobb arányban nyelvvizsgával és a magasabb anyagi státusz is kimutathatóan differenciálja a nyelvvizsga birtoklását. A nyelvi képzés tartalmi és formai elemeiről azt állapíthattuk meg, hogy a magasabb képzési szinthez nem kapcsolódik automatikusan hosszabb időtartamú nyelvi képzés, a mesterképzésnek nem szükségszerűen része a második nyelvvizsga megszerzése. A saját nyelvtudásról alkotott hallgatói megítélések és a nyelvvizsgával mérhető eredményesség közötti markáns eltérések az intézményes nyelvtanulás hatékonyságának hiányosságait jelzik. A magánénekes hallgatók nyelvi felkészültsége az angol nyelv tekintetében a művészeti képzés országos mutatóival összhangban áll, ez azonban az énekes hallgatók esetében csak a hétköznapi kommunikáció és szakirodalmi tájékozódás vonatkozásában mondható elégségesnek. A vokális irodalomban leggyakrabban használt nyelvek intézményes oktatása pedig csak részben elégíti ki azokat az eredeti nyelvű vokális interpretációs elvárásokat, amelyeknek a hallgatók repertoárjuk kialakításakor meg kell, hogy feleljenek. A francia nyelv esetében szembeötlő az ellentmondás az intézményes képzés hiánya és a repertoárban elfoglalt arány között. Az orosz nyelvű vokális repertoár is meghaladja az intézményes nyelvtanítás által biztosított kereteket. Az olasz és a német nyelv intézményes keretek között folyó tanulása szinkronban áll az énekes repertoár nyelvi megoszlásaival, az angol nyelv tanulásának aránya nem illeszkedik a repertoárban elfoglalt helyzetéhez. Ennek oka az kimeneteli követelmény, mely szerint a BA diploma megszerzésének előfeltétele egy középfokú komplex nyelvvizsga megszerzése, amelyre a hallgatóknak – a nyelvtanulással töltött időnek köszönhetően – angol nyelvből van a legnagyobb esélye. A nyelvi kurzusok tantárgyi felvételében ez a tényező bír kötelező erővel. A tanult nyelvek körét illetően, az eredeti nyelvű éneklés nemzetközi elvárásait figyelembe véve, egyértelműen megfogalmazható az orosz és a francia nyelv tanulásának intézményes formái iránti erőteljesebb igény. Az idegen nyelvű éneklés fejlesztésének a nyelvtudás azonban csak részeseleme. A nyelv hangzó oldalának és szerkezetének ismerete és tudatosítása mellett az eredeti nyelvű éneklés tökéletesítése messze túlmutat a nyelvtanítás keretein. Az énekelt nyelv specifikumaira épülő, a zene és szöveg, dallam és nyelv összefüggéseinek feltárásán alapuló speciális interpretációs képzés kurrikuláris összetevőivel és metodikájával kutatásunk másik szakaszában foglalkozunk. A képzés egészére vonatkozó stratégiai és módszertani ajánlásokat ezt követően fogalmazzuk meg.

## *Irodalom*

---

1. Bocsí, V., Csercsa, Zs, Csobay, V., Karmacsí, K., Kőszegi, I., Kreidl, E. & Pálfi, R. (2017). Az egyetem peremén. A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karának szociokulturális összetétele. *Különleges Bánásmód*, 3, 1. Megjelenés alatt.

2. Bocsi, V., Karasszon, D. & Pusztai, G. (2012). Zeneértő hallgatók a felsőoktatásban. *Mediárium*, 6, 1–2, 33–49.
3. Brauer, G. (2001, Ed.). *Pedagogy of language learning in higher education*. London: Ablex Publishing.
4. Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése*. Budapest: Gondolat Kiadó.
5. Denbow, S. (1994). Teaching French to Singers: Issues and Objectives. *The French Review*. Volume. 67. 3. American Association of Teachers of French (pp. 425–431).
6. Duffek, M. (2009). Bizonytalan bizonytalanságok... Helyzetkép az átalakuló magyar zenei felsőoktatásról. In Szilágyi, Zs. (Ed.), *Zeneoktatásunk*. Budapest: Argumentum Kiadó.
7. Dusa, Á. R. (2015). A nemzetközi hallgatói mobilitás értelmezése eredményességi szempontból. In Pusztai, G. & Kovács, K. (Ed.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp. 25–41). Partium – PPS – ÚMK, Nagyvárad – Budapest.
8. Garai, O. & Kiss, L. (2014). Eurostudent V. – Magyarországi eredmények. In *A felsőoktatás szociális dimenziója. A Eurostudent V. magyarországi eredményei* (pp. 5–26). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
9. Gábor, E. B. (2013). A Sapientiaán végzett fiatalok elhelyezkedése a romániai munkaerőpiacon. In Kötél, E. – Szotál, Sz. (Ed.), *Hagyomány és jövőkép. Anyanyelv(ek) – oktatáspolitikai stratégiák – karrierkövetés* (pp. 251–277). Budapest: Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.
10. Gévainé, J. M. & Kerekné, F. É. (2013). *A Zenedétől a Zeneművészeti Karig*. Szeged: Triola Művészpalántákért és Oktatóikért Alapítvány.
11. Gifford, P. O. (1960). *The singer and foreign languages*. D. C., Washington: University Washington.
12. Gordon Györi, J. (2008). *Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar*. Educatio, 2. 263–274.
13. Kiss, J. (2009). A tudományos nyelvek, az anyanyelv és az értelmiségi elit. *Magyar tudomány*, 1, 67–74.
14. Kucsera, T. G. & Szabó, A. (2017, Ed.). A felsőfokú művészeti képzés Magyarországon. *Fundamenta Profunda 2.*, Budapest: Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet.
15. Nyüsti, Sz. & Veroszta, Zs. (2015). A felsőoktatási életútra ható intézményi tényezők. In Pusztai, G. & Kovács, K. (Ed.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp. 118–132). Partium – PPS – ÚMK, Nagyvárad – Budapest.
16. Pusztai, G. (2015). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In Varga, A. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 137–160). Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.
17. Réti, M. (2009). Az árnyékoktatás. In *Szárny és teher. A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag*. 17–21. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> (2018. 02. 20)
18. Veroszta, Zs. (2016). *Frissdiplomások 2015*. Budapest: Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály. Retrieved from [https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_zoi008.html](https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi008.html) (2017. 10. 09.)

## *Ujvárosi, Andrea: The Musical and Linguistic Qualifications of Students Participating in Higher Education Majoring as Soloists in the Light of a Questionnaire Research*

Our study is working on a subdivision of a comprehensive research about singing in the original language. First we give an overview about the language and musical skills of students participating in today's Hungarian higher education as soloists are affected by what sociocultural background and how. Then we are going to see what languages, in what frameworks and how efficiently students study. In the end, we are going to explore

how the institutional linguistic trainings relate to the interpretational expectations of singing in the foreign language. We made the students' questionnaire in 2017 and processed the results with quantitative technique. The students from six higher educational institutions were the respondents (N=90). From the anonym responses a database was created with the help of SPSS 19. Programme, percents and averages were used. The results of our research justified our presuppositions that refer to the effects of students' demographical and social background because these variables (parental education, economic capital, type of the settlement) essentially form the chances of learning music and languages. In connection with language preferences, according to our expectations, we found that the students' age is a strong determining factor. Students from the younger age concentrated on studying English. They studied Russian, French and Spanish in a minimum extent while there are significantly fewer students studying Italian and German for a shorter time. Therefore students' language preferences are not in accordance with the interpretational expectations of singing in the original language. As the main body of vocal literature is composed in these languages, its institutional education would require a more effective development of the language training component of the soloist students' training.

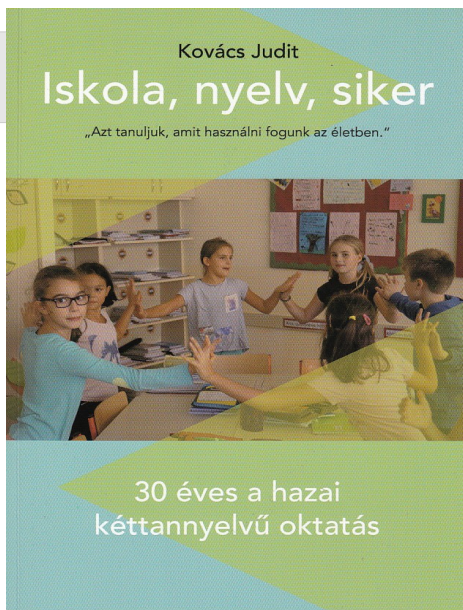
**Keywords:** linguistic qualification, musical qualification, students, higher education

Szemle

*Aktuális olvasnivaló*

## A CLIL 30 éve Magyarországon

Kovács Ivett Judit\*



Kovács Judit (2018). *Iskola, nyelv, siker*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

2017-ben 30 éves évfordulóját ünnepelte a kéttannyelvű oktatás Magyarországon. Kovács Judit, az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének habilitált docense, a tudományterület egyik legjelentősebb magyar szakértője, a kerek évfordulót a témában írt legújabb kötete megjelenésével köszöntötte: 2018 februárjában került az olvasóközönség elé, *Iskola, nyelv, siker* címmel.

Kovács Judit oktatóként és kutatóként is évtizedek óta foglalkozik a korai magyar–angol kéttannyelvű oktatással és az erre a szakterületre irányuló pedagógusképzéssel. Az elsők között írt publikációt a magyar kéttannyelvű oktatásról európai kontextusban (2005, 2007), első könyvében pedig a magyarországi általános iskolai programokat ismertette részletesen (2006). Vámos Ágnessel közösen a

két tanítási nyelvű oktatás elméletéről és gyakorlatáról jelentettek meg tanulmánykötetet 2008-ban – ugyancsak jubileumi kötetként. A kora gyermekkori nyelvsajátításról írt munkája (2009) után a módszertani vonatkozásokat és a szakterületre irányuló pedagógusképzést elemezték Trentinné Benkő Évával (2014) informatív és olvasmányos, tankönyvként is használható kötetükben. Számos kétnyelvű programmal dolgozó óvoda és iskola alapításában és szakmai munkájának mentorálásában vállalt gyakorlati szerepet, illetve képzési vezetőként személyesen alakította ki az ELTE TÓK angol műveltségterületi részképzését. A 2015/2016-os tanév óta a szerző nevét viselő ösztöndíjban részesül az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának angol nyelvi tanítói és óvopedagógiai alapszak arra legérdemesebbnek ítélt hallgatója.

A legújabb munka célját tekintve akár a kéttannyelvű oktatás eredményességét is vizsgálhatná, de címéből is láthatóan, az elkötelezett szerző inkább a programok sikerére fókuszálva kívánja a szakirodalom, saját gyakorlata, valamint legfrissebb kutatási eredményei alapján bemutatni és köszönteni a magyarországi kéttannyelvű oktatást, de legfőképpen annak oktatási módszerét, a CLIL-t (Content and Language Integrated Learning, vagyis tartalomalapú nyelvoktatás (Bognár, 2005)).

A könyv első három fejezete elsősorban a kontextust és a háttérrel elemzi: az iskolákat és az iskolai nyelvoktatást. Saját tapasztalataira, valamint főként Vekerdy Tamás (2003), Deli Éva, Buda Mariann (2007), Prievara Tibor (2015) munkáira támaszkodva Kovács részletes összehasonlításban mutatja be a hagyományosan működő iskola és a korszerű pedagógiai szemléletmód egyes elemeit. Ez utóbbi, alternatív szemléletű programok közé sorolja a CLIL módszerét is, melyre a kéttannyelvű pedagógiai programok épülnek. A nyelvtanulás, nyelvtudás és nyelvi eredményesség kérdéskörét nemzetközi és magyar szakirodalmi alapokra (többek között: Bárdos Jenő, Nikolov Marianne, Palacios Martinez, Colin Swatridge munkáira) építve arra a megállapításra jut, hogy a CLIL nem csupán módszerét tekintve korszerűbb szemléletmód, de célját illetően is közelebb áll a 21. század

\* Doktorjelölt az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében. kovacs.ivett@ppk.elte.hu

1. A recenzens és a recenzált között csak véletlen a névazonosság.

követelményeihez, hiszen: az „alkalmazni képes tudás” (Kovács, 2018, p. 30) előbbre való a leíró nyelvtan minél kevesebb hibával történő elsajátításánál. A módszertani különbségek következményeinek szemléltetésére Kovács megkülönbözteti az „eredményes” és a „sikeres” nyelvtanulót (Kovács, 2018, p. 34-35) a klasszikus nyelvtanítás és a CLIL-lel oktatott tanuló nyelvtudásának elkülönítésére alkalmazva. A CLIL módszer legnagyobb érdemeként az eredmények szemszögéből a stresszmentes, örömteli, belülről motivált tanulói helyzetet nevezi meg, ahol a gyermek mer kockázatot vállalni és tudása produktumoktól független.

A kötet talán legfontosabb gondolata fogalmazódik meg a harmadik fejezet címében: „Egy közoktatási forma, amely magában hordja a siker lehetőségét: a CLIL”. A hagyományos nyelvvoktatási formával szemben, ha egyformán lelkes és elhivatott pedagógusok tanítják hasonló körülmények között a hasonló adottságú gyermekcsoportokat, a CLIL alkalmazása egészen biztosan eredményesebb lesz, hiszen lényegi vonása, hogy figyelembe veszi a nyelvsajátítás kisgyermekkorai sajátosságait: a tapasztalatokon, játékon, élményeken keresztül közvetített nyelvi inputot, illetve „a nyelvtanulás és nyelvalkalmazás fázisát időben közelebb hozza egymáshoz, sőt, a kettő egy időben történik” (Kovács, 2018, p. 37). A fejezet kifejti, hogy miért vált elterjedt módszerré éppen a CLIL ebben az oktatási formában, miért került előtérbe a nyelvtanítással vagy éppen az immerziós (nyelvi belemerítés) gyakorlattal szemben. A történeti szálát elemezve bemutatja egyrészt a korai sikereket ismertető tanulmányokat (Vágó, 1999) éppúgy, mint az ellenérzéseket megfogalmazó véleményeket a nyelvészet, pszichológia, pedagógia, oktatáspolitikai területéről. A KIR Intézménytörzs, Köznevelési Statisztika vonatkozó adatai alapján Kovács megállapítja, hogy 2017-ben a közoktatási programoknak már 5-6%-a CLIL rendszerű, és a kezdeti középiskolai dominancia után a hangsúly áttevődött az általános iskolákra; valamint, hogy az angol nyelv előretörése minden régióban és iskolafokon jól látható (Kovács, 2018, p. 53).

A negyedik fejezet foglalkozik a követelményekkel és az eredményekkel. Itt a törvényi szabályozás bemutatása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy tisztán lássuk, milyen az oktatáspolitikai hozzáállása ezekhez a programokhoz. Érdekes lett volna szót ejteni arról is, hogy a 2013-ban bevezetett törvényi szabályozás eredményezte-e kéttannyelvű képzés megszűnését a Közös Európai Referenciakeret által meghatározott szintek el nemérése következtében, hiszen az eredményességi jelentés sem tér ki arra, mi történik ezekben az intézményekben a felmérések után (Öveges, 2017, p. 31).

A programok sikerességét elsősorban a célnyelvi kompetenciamérések eredményei és a nyelvvizsgák számának alapján mutatja be a szerző. A sikerességre példaként szerepel az OKTV-n (Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyek) és a Nemzetközi Érettségi Programban való részvétel is. A célnyelvi mérések táblázata magáért beszél, a nyelvvizsgák számát azonban izgalmasabb és látványosabb lett volna közös diagramon bemutatni azonos adattípusok összevetésével (százalékos arány, tanulók vagy nyelvvizsgák száma alapján).

A könyv második fele a szerző kutatására épül, melynek során kérdőívvel és interjúval gyűjtött adatot kéttannyelvű programban részt vevő diákoktól, szüleiktől, tanároktól, illetve a programban végzett volt diákoktól.

A kötet gyakorlati szempontból legizgalmasabb része az ötödik fejezet, mely a CLIL módszert a kutatás során gyűjtött válaszok, illetve a programmal dolgozó iskolák, tanárok mindennapi gyakorlati példái segítségével mutatja be. A tanórák fogalmának kitágítása, a tananyag újraértelmezése, a folyamatos értékelés, a szélesebb kontextus és a tevékenységközpontú tanulás mind-mind élő példákon keresztül nyer valódi értelmet: többek között gyerekszemmel megfogalmazott észrevételek, órai feladatok révén. Például: „a poszterkészítést azért szeretem, mert izgalmas és kreatív tevékenység. De ezek mellett még nagyon sok jó játék van az órákon.” (Kovács, 2018, p. 75). „Ezen az órán sokkal fontosabb dolgokat tanulunk, mint adatokat. És miközben tanulunk, szórakozunk.” (Kovács, 2018, p. 83)

A hatodik fejezet a CLIL módszer általános pedagógiai hasznára világít rá, valamint a személyiségfejlődésben játszott szerepét árnyalja tovább pedagógusok és diákok válaszaik alapján. A szerző kutatásának egyik legtanulságosabb része is ezt a képet színesíti: kilenc kéttannyelvű programba járt diák 25-30 év távlatából tekint vissza, reflektál a szerző kérdései alapján arra, hogyan látja mai szemmel a CLIL-módszert és eredményeit. Az egyik visszaemlékező például azt jegyzi meg, hogy „a nyelvtudás és nyelvhasználat révén sokkal elfogadóbbak az egész világ iránt” (Kovács, 2018, p. 98). Egy másik volt diák szerint: „Az, hogy... általános műveltségünk egy részét idegen nyelven, osztrák, kelet- és nyugatnémet tanáraink közreműködésével sajátítottuk el, csak tovább alakította gondolkodásunkat, szélesítette látókörünket” (Kovács 2018, p. 96).

A hetedik fejezet feladatokat, szemléltető anyagokat, tanórai felvételeket, hallgatói produktumokat stb. tartalmaz.

Kovács Judit legfrissebb könyve új szemszögből közelít a kéttannyelvű oktatás témájához: a 30 év alatt végzett gyakorlati munka, az összegyűjtött tapasztalatok, az elért sikerek, de legfőképpen a CLIL köré rendeződik mind az elméleti, mind a gyakorlati tudás és a gyűjtött adat. A CLIL módszer 30 éves bevalását követhetjük nyomon tehát a könyvben – számos aspektusból vizsgálódva. Információkban gazdag munka, mértéktartó megfogalmazásban, olvasóbarát stílusban. Legnagyobb erényét és izgalmasságát talán mégis az adja a kötetnek, hogy belülről, bennfentes szemmel osztja meg velünk tudását a szerző, ugyanakkor mégis tudományos nézőpontból közelítve a témához.

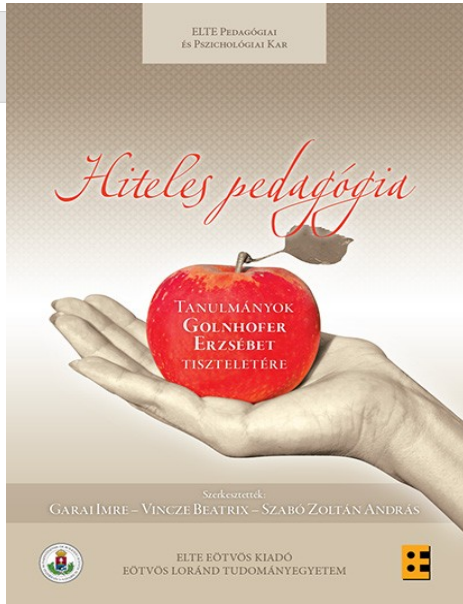
## Irodalom

1. Bognár, A. (2005). A tartalom fontossága az idegen nyelv oktatásában – is. *Új Pedagógia Szemle*, 9, 37–45.
2. Deli, É. & Buda, M. (2007). *Tanulástanítás? Élvezetes tanulás*. Budapest: Dinasztia Könyvkiadó.
3. Kovács, J. (2005). Content-based Primary Language Education in Hungary. In Kovács, J. (Ed) *Content-Based Language teaching in Hungary and Beyond. Publication of IATEFL-Hungary Young Learners Special Interest Group*, Spring, Budapest, The British Council, Hungary, (pp. 2-5).
4. Kovács, J. (2006). *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
5. Kovács, J. & Vámos, Á. (2007). CLIL in Hungary. In Maljers, A., Marsh, D. & Wolff, D. (Eds) *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning In the European Spotlight*. The Hague, European Platform for Dutch Education – Graz, European Centre for Modern Languages.
6. Kovács, J. (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
7. Kovács, J. & Trentinné Benkő, É. (2014). *The World at Their Feet. Children's Early Competence in Two Languages through Education*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
8. Öveges, E. (2017). Új szabályozók a nyelvoktatásban: minden változik, de minden az, aminek látszik? In Márkus, É., M. Pintér, T. & Trentinné Benkő, É. (Eds) *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben. Oktatás, kutatás, innováció*. Budapest: ELTE TÓK.
9. Prievara, T. (2015). *A 21. századi tanár*. Budapest: Neteducatio Kft.
10. Vámos, Á. & Kovács, J. (szerk. 2008). *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
11. Vekerdy, T. (2003). *Milyen iskola kell a gyerekeknek?* Budapest: Filum.



## Születésnapi köszöntő a szakmaiság és a személyesség húrjain

Sárospataki Barnabás\*



Garai I., Vincze B. és Szabó Z. A. (2016, szerk.): *Hiteles pedagógia: Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó<sup>1</sup>

Golnhofer Erzsébet hetvenedik születésnapja alkalmából jelent meg 2016-ban a *Hiteles Pedagógia* című tanulmánykötet. Ez a könyv izgalmas és tarka színfoltja a magyar neveléstudományi szakirodalomnak, s egyszerre kellemes, érdekes és hasznos olvasmány lehet mind a szakmabeliek, mind a laikusok számára. A kötet éppen attól válik izgalmassá, hogy a benne megjelent írások széles skálán foglalnak helyet a személyes köszöntőktől a pedagógiai esszéeken át a szakmaibb jellegű írásokig, melyeket olyan kutatók írtak, akiknek szakmai és/vagy személyes kötődésük van az ünnepelthez.

Bár a könyv írásai lazán kapcsolódnak egymáshoz, Golnhofer Erzsébet személye és életműve, valamint a címben is szereplő hitelesség fogalma fontos vezérfonalát jelentik a kötetnek. E két témát a

köszöntőben rögtön össze is kapcsolja Lénárd Sándor, s a magát az ünnepeltet jelöli meg szakmailag és emberileg hiteles személyként.

Falus Iván gördülékeny esszéjében a pedagógia hitelességét boncolgatja, rövid betekintést nyújtva a neveléstudomány történetének elmúlt évtizedeibe, melyet a Golnhofer Erzsébetnek szóló, személyesebb hangvételű kiszólások tesznek különlegessé. Írásában kiemeli a régebben jellemző ideológiai alapú pedagógia meghaladását, méltatja a magyar neveléstudományt és annak kutatóit a nemzetköziesedésben, a történeti hagyaték gondozásában és az interdiszciplinaritás terén tett előrelépések kapcsán. Megfogalmazza kételyeit a módszertani kérdések és a tudományos eredmények gyakorlatba való átültetésének terén, kiemelve ugyanakkor, hogy az ünnepelt személy munkássága e területeken is példaértékű.

M. Nádasi Mária születésnapi ajándéka didaktikai kérdések gyűjteménye. Kiemelt helyen az ünnepeltet, de bármely szakmabelit meghív ezzel a közös gondolkodásra, s a didaktika eredményeinek bővítésére. A felvetett kérdések – melyekben elmélet és gyakorlat szerencsésen összekapcsolódik – termékeny talajává lehetnek számos kutatásnak. Véleményem szerint kiemelten értékesek a tanárjelöltek óramegbeszélésein született, tervezéssel kapcsolatos kérdésfelvetései.

Petriné Feyér Judit írásműve üti meg a legközvetlenebb hangot, melyben saját maga is számos fontos, személyes részletet oszt meg Golnhofer Erzsébet életéből. Gondolatainak kerete a fájdalommal való megküzdés témája (mely számomra, akinek kapcsolata az ünnepelttel a távoli (szakmai) tiszteletadás szintjén mozog, helyenként már-már zavarba ejtően kendőzetlen). Írása tiszteletadás és köszönetnyilvánítás személyes és szakmai

\* Sárospataki Barnabás harmadéves doktori hallgató az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán. sarospataki.barnabas@ppk.elte.hu

1. A tanulmánykötet elérhető a <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/hiteles-pedagogia-tanulmanyok-golnhofer-erzsebet-tiszteletere/> oldalon

téren egyaránt, mely kapcsolatot teremt a szerző, az ünnepeelt és az olvasó között. Saját gondolatain túl több tanítvány személyes üzenetét is beemeli esszéjébe.

Kotschy Beáta írásával a kötet elmozdul a szakmaibb jellegű írások felé (mely innentől a kötetet jellemzi). Tanulmányában az értékeléssel kapcsolatos számos alapkérdést tekint át, melyben régi-új témák, szerzők épp-úgy előkerülnek, mint az aktualitások. Írása egyszerre hivatott eredmények bemutatására és kérdések felvetésére, kijelölve a téma kutatásának további lehetséges útjait.

Bárdossy Ildikó és Dudás Margit a tanárképzés, a tanárrá válás tanulhatóságát, tanulásának módjait tekinti át. E kérdések rövid történeti áttekintése után saját kutatásukból emelnek ki fontos szemelvényeket. Az eredmények kulcsfogalmai: önképzés, saját tanulási célok átgondolása, reflexió (érintőlegesen itt is megjelenik a kötet kulcsfogalma: a hitelesség); összegezve: az önszabályozott tanulás kulcsszerepét emelik ki, fontos támpontokat megfogalmazva a tanárképzés korszerűsítéséhez és programfejlesztéséhez.

Kálmán Orsolya írásában egy olyan kutatásba nyerhetünk betekintést, mely egy fontos, ám az érdeklődés fókuszába nem túl régen került témával foglalkozik: az egyetemek és főiskolák oktatóinak pedagógiai kompetenciáival. A kutatás fontos összefüggésekre világít rá, mint például arra, hogy az oktatók vélt pedagógiai kompetenciája összefügg azzal, hogy milyen pedagógiai támogatást igényelnek (leegyszerűsítve: készen kapott „recepteket”, vagy autonóm tanulási utakat támogató lehetőségeket), egy másik fontos eredmény, hogy a tudományos fokozat és a vélt pedagógiai kompetencia között nem mutatható ki kapcsolat. Ezek az eredmények fontos adalékok a felsőoktatás pedagógiájának megértéséhez és további kérdések felvetésének, kutatásoknak adnak teret.

Pusztai Gabriella tanulmánya szintén a felsőoktatás működését vizsgáló, statisztikai módszerekkel dolgozó kutatás egy szeletét mutatja be. A felsőoktatási intézmények népszerű (ám annál kevésbé megbízható) rangsorolását helyezi új alapokra számos eddig nem vizsgált tényező bevonásával, és a felsőoktatási hozzáadott értéket befolyásoló, fontos tényezők jelentőségére világít rá, mint például az intézményi közösségek, csoportok szerepe; illetve a generációkon belüli vagy éppen azok közötti kontaktusok aránya.

Márton Sára és Venter György (Bárdossy és Dudás írásához hasonlóan) a tanárképzés világának egy fontos részkerdését tárgyalja: a portfóliót mint viszonylag új tanulási és értékelési eszközt. Saját tapasztalataik gyűjteménye az írás, melyben hangsúlyosan teret kap a portfóliók értékelése (értékelhetősége) és annak szempontjai. Felvázolják a portfólió írása során adható támogatás lehetőségeit, melynek egyik fő konklúziója (hasonlóan a fent említett tanulmányhoz) hogy a reflexivitás és az önszabályozó tanulás kulcsfontosságú.

Szabolcs Éva írásának nagy erénye, hogy bár (hasonlóan a legtöbb, e kötetben megjelent tanulmányhoz) egy olyan témát érint, mely egy nagyobb kutatásának része, de a narrativitás, és a posztmodern történetírás kérdéséhez nem „felülről” közelít, hanem egy-két mellékszálra tér ki, mely valóban izgalmas és érdekes adalékokkal szolgál. Röviden bemutat néhány narratív szemléletű pedagógiai kutatást, mellyel kézzelfoghatóan illusztrálja a narratív megközelítésmódot és ezáltal hatásosan alakíthatja, tágíthatja az olvasó kutatási szemléletét, kutatásának határait.

Vincze Beatrix egy olyan személy, Lesznai Anna életét foglalja össze röviden biográfiai írásában, akinek (ismét a kötet címhez kapcsolódva) az autenticitás fontos kérdéskörként volt jelen személyes életében, művészeti tevékenységében és pedagógiai munkásságában egyaránt. Vincze egy olyan kvázi-pedagógus nőalak emlékezetét eleveníti fel írásával, akinek élettörténetének és munkásságának részletes megismerése még várat magára, holott sok fontos tudás és érték láthatna napvilágot ezek feltárása során.

A kötet végéhez közeledve egy kiemelkedően alapos munkát olvashatunk Németh András tollából. E tudománytörténeti írás, mely a sztálini diktatúra idején bekövetkező változásokat mutatja be, rendkívül lényegrető-

rő és egyben alapos, terjedelméhez képest nagy szakirodalmi háttérrel vonultat fel, elméleti szempontból is igen megalapozott, s így hiteles tudományossággal rajzolja meg a kommunista neveléstudomány sajátosságait, nem pusztán egy korszakot bemutatva, hanem a jelenkorra vonatkozó fontos tanulságokat is megfogalmazva.

A könyv zárásaként Réthy Endréné másodelemzését olvashatjuk, melyben tulajdonképpen egy mélyfúrás-szerű vizsgálat során hasonlítja össze a 60-as évek NDK-jának nevelőintézeti gyakorlatát és a makarenkoi nevelési elveket. Az izgalmas és érzékeny összehasonlítás rávilágít arra (ismét a hitelesség kérdéskörét implikálva), hogy az akkori rendszer által hangoztatott elvek, mennyire távol álltak a gyakorlati megvalósítástól.

Mint látható, a szakmai témájú tanulmányok két nagy tudományterületet érintenek: didaktikai és neveléstörténeti kérdéseket tárgyalnak. Nem véletlenül, hiszen Golnhofer Erzsébet elsősorban e két területen kutatott és publikált. A kutatások, esszék tárgya szerint is csoportosíthatók az írások. Előkerülnek a neveléstudományra magára vonatkozó témák (Falus Iván; Szabolcs Éva; Németh András), terítéken vannak általános didaktikai kérdések (M. Nádas Mária; Kotschy Beáta), olvashatunk a tanárképzés (Bárdossy Ildikó és Dudás Margit; Márton Sára és Venter György) és általában a felsőoktatás világáról (Kálmán Orsolya; Pusztai Gabriella), illetve az oktatás-nevelés egyes határterületeibe nyerünk betekintést: életreform és pedagógia (Vincze Beatrix), nevelőintézetek (Réthy Endréné). Az alap- és középfokú oktatás, a gyermekkutatás, az iskola világa, az osztálytermi témák sajnos nem igen kaptak helyet ebben a gyűjteményben, holott Golnhofer Erzsébet eddigi életműve ezt maximálisan indokolná. Hogy ezek a tematikailag különböző írások mégis egységes kompozíciót alkotnak és egy szép ívbe rendeződnek a kötetben, az a szerkesztők: Garai Imre, Vincze Beatrix és Szabó Zoltán András munkáját dicséri.

Érdekes megfigyelni azt, hogy hogyan kapcsolódnak az egyes tanulmányok az ünnepelthez. Míg a kötet elején olvasható írások személyesen megszólítják Golnhofer Erzsébetet (adott esetben „Tanárnőt” vagy akár „Erzsit”) a későbbiekre inkább az jellemző, hogy az ünnepelt kutatási eredményeinek valamelyikéhez kapcsolódnak bevezetőjükben. Ez is hozzájárul ahhoz, hogy e születésnap i kötetben az ünnepelt személyes és szakmai kapcsolatai, élete, munkássága egyaránt kirajzolódik töredékeiben.

Az írások fontos tudományos tudást közvetítenek, azonban nem állítható, hogy szakmai szempontból kifogástalanok, illetve, hogy jelentős novummal bírnának. A legtöbb írás a szerzők más helyeken is publikált kutatómunkájának kisebb mellékszálait, kiegészítő eredményeit tárgyalja. Az esszéisztikus tanulmányokban nyitva hagyott kérdések körüljárására számos szakirodalmi forrás kínálkozna, ezek felkutatását azonban az olvasóra (az ünnepeltre?) bízzák a szerzők.<sup>2</sup> A fentiekén túl, bizonyos esetekben kutatómódszertani kifogások is megfogalmazhatók.<sup>3</sup>

2. Itt elsősorban M. Nádas Mária írására utalok, amelyben a megfogalmazott kérdések jelentős része nem újszerű. Szűrőpróba-szerűen kerestem (és találtam) egyes kérdésekre (pl. öndifferenciálás a gyakorlatban, indokolt-e a különbségtétel és csoportmunka és kooperatív munka között, a tanári „odafordulás” és a tanulói motiváció közötti összefüggések) vonatkozó szakirodalmat, ezek bemutatása azonban túlmutat jelen írás keretein.

3. Apróbb kifogások kvantitatív és kvalitatív kutatásokról szóló tanulmányok esetében is találhatóak. Előbbire példa Kálmán Orsolya írása, melyben nem derül ki, hogy mely populációra vonatkoznak az eredmények, és hogy a minta milyen alapon lett ehhez kijelölve. Különösen problematikus ez az összefoglaló fejezetben megfogalmazott első néhány állítás esetében, melyek látszólag általános érvényűek az egyetemi oktatók körében. Még hozzávetőleges arányok is megfogalmazódnak „(...) az oktatók majdnem fele a pedagógiai kompetenciáit is jónak tartja (...)” Kérdés, hogy ez minden (hazai?) egyetemi oktató felére igaz? (A szöveg értelmezésem szerint ezt sugallja.) Felmerülhet az a kérdés is, hogy ezek az arányok hogyan oszlanak meg a két vizsgált, meglehetősen különböző profilú intézmény között, és hogy a két főiskola/egyetem eredményei összevethetőek-e. Több kvalitatív kutatásról szóló tanulmány bevezetőjében olvashatunk alaposan kidolgozott bevezetőt a vonatkozó elméleti háttérrel, a kutatás tárgyának elemzése azonban legfeljebb implicit módon utal vissza ezekre, érintőlegesen használja fel a bevezetőben bemutatott elméleteket. Példa erre Réthy Endréné írás, mely elsősorban Gadamerre hivatkozva a hermeneutikai vizsgálat módját mutatja elméleti keretként, valamint a makarenkoi elveket is filozófiai alapokra helyezi. Ezek után azonban

Kérdés azonban, hogy felróhatók-e ezek a hiányosságok egy ilyen kötet esetében? (Én azt gondolom, hogy nem.) Megfogalmazhatjuk a kérdést, hogy mi a célja egy születésnapi tanulmánykötetnek... S amennyiben a válasz az, hogy nem (vagy nem elsősorban) tudományos eredmények közlése, akkor mi indokolja azt, hogy közlésre, és olvasásra érdemes? Mert véleményem szerint nagyon is az. Szubjektív benyomásom alapján ez a könyv mindenképpen méltó arra, hogy forgassuk, s ezt az az élmény indokolja számomra, amelyet az olvasása jelentett.

A könyv egészének mottója köszönetnyilvánítás, egy tiszteletet érdemlő kutató méltatása mind emberként, mind szakemberként. Ennek kapcsán mozaikszerűen kirajzolódik Golnhofer Erzsébet személyes története és kutatói pályafutása, s ennek kontextusaként, ennek háttérében (helyenként előtérbe kerülve) felsejlik egy tudományos közösség, valamint egy tudománynak is a története és a jelenje, számos aktuális rész kérdést fókuszálva, s emellett olyan alapkérdéseket is felvillantva, mint például a pedagógia hitelessége. Így a kötet egy olyan holisztikus élményt nyújt, melyben partikuláris és átfogó témák egyaránt terítékre kerülnek, egyszerre mélyfúrászerű és madártávlati, egyszerre személyes, közösségi és szakmai, s egyszerre jelent intellektuális és emocionális élményt. Közvetve megjeleníti azt, hogy a kutatói lét nemcsak szakmai síkon valósul meg, hanem szorosan összekapcsolódik személyes élményekkel, közösségi tartalmakkal. A könyv betekintést nyújt egy szakmai és emberi közösségbe, de olvasása során abba be is kapcsol, annak részévé tesz (különösen fiatal kutatóként).

Különleges írásmű ez, mely izgalmas témája lehetne egy antropológiai, egy tudományelméleti, egy tudászociológiai, egy pragmatikai vagy akár egy szövegtani-stilisztikai kutatásnak is. Megjelenése nem pusztán a tudományos tudás kiterjesztésének aktusa; rituális esemény, mely egyszerre tartalmaz formális elemeket és személyes szólásokat. Keverednek benne a magánszféra alakításának, a kapcsolatok fenntartásának, a tudományos eredmények közlésének és egy tudományterület legitimálásának funkciói.

Kiemelném Falus Iván írását, mely ezt a sokrétűséget önmagában is képes közvetíteni. Szakmailag nem akar többet mutatni, mint amennyit az írás valójában tartalmaz, hiszen nincs is rá szüksége. Egy sokat megélt kutató gondolatai, melyben szakmaiság és személyesség szervesen találkozik. Külön kiemelném, hogy ő az egyetlen, aki egy kisebb kritikát is meg mer fogalmazni az ünnepelttel kapcsolatban, s paradox módon ez teszi esszéjét még közvetlenebbé és hitelesebbé.

S bár a többi írás vagy a személyesség, vagy a tudományosság regiszterében tesz nagyobb kitérőket, az általuk kirajzolt összkép mozaikja egy olyan kötetet rajzol ki, mely olvasmányos és szívhez szóló, ugyanakkor tudományos szempontból is informatív, és mindenek előtt – s ebben esetben talán ez a legfontosabb – *hiteles*.

két konkrét intézményi gyakorlat egyes eseményeit, elemeit hasonlítja össze már-már emotív hangnemben. Írása hatásos, informatív, azonban a hermeneutikai és filozófiai tartalmak nem térnek vissza az írás elemző részében.

## Szerzőink

*Szivák Judit*

az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának habilitált egyetemi docense. Vezetője a kar Neveléstudományi Intézete keretei között működő Pedagógusok, pedagógus szakmai közösségek, pedagógusképzés kutatócsoportnak. Tagja számos hazai és nemzetközi pedagógiai, tanárképzési szervezetnek. Kutatási területe a pedagógus gondolkodáskutatás, különös tekintettel a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárására és fejlesztésére, annak módszertanára, valamint a pedagógusképzés. Nevéhez fűződik a reflektív paradigma hazai elméleti és kutatási megalapozása, a reflektív tanárképzési modell kialakítása. Aktív szerepet játszik a hazai tanárképzési és tanártovábbképzési modellek fejlesztésében, kidolgozásában. A Neveléstudományi Doktori Iskola törzstagja, a Szaktárgyi pedagógiai program vezetője, reflektív és felsőoktatáspedagógiai doktori kurzusok oktatója és témavezetője. Szakmai vezetőként és szakértőként számos kutatási-fejlesztési pályázat megvalósítója elsősorban a pedagógusok, a pedagógusképzés fejlesztéséhez kötődő témákban.

*Gazdag Emma*

az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Doktori Iskola, Nevelélméleti Programjának abszolvált PhD hallgatója. Kutatási területe az adaptív iskolák és a közösségi iskolák variánsai Magyarországon és Szerbiában. Kutatási területe az adaptív és a közösségi iskolák vizsgálata, továbbá a reflektivitás és a videóval támogatott felidézés.

*Nagy Krisztina*

magyar nyelv és irodalom, valamint filozófia szakos középiskolai tanár. 2013-ban közoktatási mentor, 2014-ben közoktatási vezetői végzettséget és szakvizsgát szerzett a Budapesti Műszaki Egyetemen. Szakdolgozati témái a pedagógus továbbképzéshez kapcsolódtak. Jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje. Kutatási témája a mentorálás, a pedagógus- és mentorképzés, a mentorok tanulása, továbbá a reflektivitás és a videóval támogatott felidézés.

*Czető Krisztina*

az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében dolgozik egyetemi tanársegédként, valamint a Neveléstudományi Doktori Iskola doktorjelöltje. Kutatási és tudományos érdeklődési területe az iskolához kapcsolódó tanulói nézetek és értelmezések, az iskolai attitűd vizsgálata, illetve a 21. századi gyermekkor konstrukciók és az iskola kapcsolatának értelmezési lehetőségei.

*Dancs Katinka*

történelem és pedagógia szakos középiskolai tanárként végzett. A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének tanársegéde. Érdeklődési területe az állampolgári kompetencia.

*Ujvárosi Andrea*

történelem és orosz szakos egyetemi diplomája megszerzését énekművész-tanári diploma követte. Művészi pályája során hazai és külföldi koncertek, lemezfelvételek mezzoszoprán szólójaként szerepelt. Operaénekesként mintegy harminc szerepet formált meg jelentős színpadokon. Tapasztalatait jelenleg az Opera nagyköveteként zenepedagógiai és művészetközvetítő tevékenységben kamatoztatja. A Debreceni Egyetem Zeneművészeti Karán mesteroktatóként magánének főtárgyat, módszertani és egyéb tárgyakat oktat. Nyelvi, oktatói és művészi kompetenciái adnak széles alapot a pályáját végigkísérő tudományos érdeklődése és kutatási tevékenysége számára.

*Kovács Ivett Judit*

az ELTE Bölcsészettudományi Karán végzett magyar szakot és műfordítás programot. Jelenleg doktorjelölt az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében, emellett

óraadóként tanít az ELTE PPK Pedagógia szakán, az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán, valamint az Apor Vilmos Katolikus Főiskola angol nyelvű óvodapedagógus szakán is. Doktori kutatási témája a nemzetközi óvodák szervezeti kultúrája és interkulturális pedagógusközössége. Kutatási területe továbbá a korai nyelvelsajátítás, korai kétnyelvű fejlesztés és a korai nyelvpedagógia.

*Sárospataki Barnabás*

harmadéves doktori hallgató az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán, emellett biológiát, kémiát és magyart tanít, osztályfőnökként is működik egy Budapest környéki gimnáziumban. Doktori kutatása kulcsszavai: pedagógus identitás; tanárszerepek; szociális nevelés; személyes tanár-diák kapcsolat; pályakezdő tanár; önreflexió. Tagja a Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Antropológia Kutatócsoportjának, amely elsősorban az állampolgári nevelés kérdéseivel foglalkozik.

## Authors

*Judit SZIVÁK*

She is a habilitated university docent at the Faculty of Education and Psychology, ELTE. She is also the head of the Teachers, Teacher professional community operating at the Educational Research Institute, and the Pedagogue Training Research Group. In addition to these she is the member of many national and international pedagogical, teacher training organizations. She studies the ways of pedagogical thinking, with particular attention to the exploration and development of the reflective thinking of (novice) teachers, its methodology and incorporation to teacher training. She is associated with the foundation of the theoretical and research foundation of the reflective paradigm, and the development of a reflective teacher training model. Furthermore, she plays an active role in the innovation of national teacher education and teacher training models. Member of the Doctoral School of Education, and head of the Subject Pedagogy Program, also a lecturer and supervisor of doctoral courses. As a professional leader and expert she is the manager of many innovations and tenders mainly on the field of teacher development and the development of teacher training.

*Emma GAZDAG*

is a PhD student at the Department of Educational Theory at the Faculty of Education and Psychology at the Eötvös Loránd University in Budapest. Her research focuses on the development and existence of school community and adaptive schools, reflective thinking and video stimulated recall.

*Krisztina NAGY*

is a secondary school teacher of Hungarian language and literature, and philosophy. In 2013 she acquired qualification as a mentor, then in 2014 as a public education leader at the Budapest University of Technology and Economics. Her dissertation topic was in-service teacher training. Currently she is a fellow PhD student of the Doctoral School of Educational Sciences at ELTE. Her research interest includes mentoring, teacher- and mentor education, the learning of mentors, reflective thinking and video stimulated recall.

*Krisztina CZETŐ*

is an assistant lecturer at the Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology, and a PhD candidate of the Doctoral School of Education. Her research interest covers school attitude research, and the interpretations and constructions of childhoods in the 21st century and their relevance for schooling.

*Katinka DANCS*

She graduated as a high school history and pedagogy teacher. PhD candidate at the University of Szeged in the Doctoral School of Education, assistant lecturer at the University of Szeged in the Institution of Education. Her research interests are civic competence.

*Andrea UJVÁROSI*

After graduating with her History and Russian degree she got the degree of Teacher of Music. In her artistic career she took part in concerts and CD recordings at home and abroad as a mezzo-sopranosoloist. As an opera singer she has performed thirty roles on significant stages. She is using her experiences as the Ambassador of the Opera working in Music Pedagogy and Art mediator activities. In the University of Debrecen she is a Master Instructor teaching Solo Singing, Methodology and other subjects. Her linguistic, teaching and artistic competences serve as a wide base for her interest in science and research work which have always accompanied her career.

*Ivett Judit KOVÁCS*

graduated from ELTE with a degree in Hungarian Literature and Grammatics and Literary Translation. Currently she is a PhD candidate at ELTE University, the

Faculty of Education. She teaches at the ELTE University, the Faculty of Education and the Faculty of Primary and Preschool Education and also at the Apor Vilmos Catholic College, at the Faculty of Preschool Education. She also works as educational coordinator in an early years bilingual program. Her doctoral research focuses on the organizational culture of international kindergartens and intercultural teacher communities. Her interest fields also include early language acquisition and early bilingual education.

*Barnabás SÁROSPATAKI*

is a doctoral student in Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, and also an entrant biology, chemistry and Hungarian language and literature teacher in a high school. He is in the third year of his doctoral studies. The keywords of his autoethnographical doctoral research are: pedagogue identity; teacher roles; social education; personal teacher-student relationship; entrant teacher; self-reflection. He is also part of the Pedagogical Anthropology Research Group in the university, their research area is civic education.