

# AUTONÓMIA

ÉS

# FELELŐSSÉG

Folyóiratunk rovatai továbbra is a lapindításnál felvázolt horizontális szempontokat követik. A *multiperspektivitás* diakrón és szinkrón lehetőségeiről, a *diverzitással* kapcsolatos megközelítések pontosításáról, az *inklúzió* folyamatának feltételeiről, valamint a különböző csoportok közötti *dialógust* akadályozó előítéletekről szóló tanulmányok indították el a horizontok vezérfonalait a folyóiratban, s ezekhez csatlakoznak szemléletükben, vagy akár szervesen a második számban megjelenő tanulmányok és a műhelyrovat írásai.

# AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG

Neveléstudományi Folyóirat

Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet  
Pécs, 2015

Vol. I. 2. szám

A kiadvány a „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” című TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 kódszámú projekt keretében készült.

#### SZERZŐK

*Somogyvári Lajos*, ügyvivő szakértő, Pannon Egyetem, Tanárképző Központ  
*Sándor-Schmidt Barbara*, PhD hallgató, PTE BTK NTI „Oktatás és Társadalom” Doktori Iskola  
*Rayman Julianna*, pszichológus MA  
*Nyitrai Ágnes*, főiskolai tanár, tanszékvezető, Kaposvári Egyetem, Pedagógia-Pszichológia Tanszék  
*Lázár Ildikó*, egyetemi adjunktus, ELTE, Angol Nyelvpedagógiai Tanszék  
*Sipos Margit Erika*, pedagógiatanár, Kaposvári Szakképzési Centrum Nagyatádi Ady Endre Gimnáziuma és Szakképző Iskolája és Kollégiuma  
*Adorján Boglárka*, történelem-földrajz tanár, Baka István Általános Iskola  
*Torgyik Judit*, főiskolai tanár, intézeti tanszékvezető, Kodolányi János Főiskola, Neveléstudományi Tanszék  
*Nyerges Katalin*, egyetemi hallgató, PTE BTK franciatanár-földrajz tanár MA, gyakornok, Akvitániai Drámapedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság: Kéri Katalin, Varga Aranka, Dezső Renáta Anna, Arató Ferenc

Főszerkesztő: Arató Ferenc  
Olvasószerkesztő: Márhoffer Nikolett

A szám tanulmányait lektorálták: Géczai János, Bigazzi Sára, Dezső Renáta Anna, Arató Ferenc

Terv: Kiss Tibor Noé

Kiadja: Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet  
Felelős kiadó: Ambrusné Dr. Kéri Katalin

ISSN 2415-9484



## Előszó az Autonómia és Felelősség folyóirat második számához

Folyóiratunk rovatai továbbra is a lapindításnál felvázolt horizontális szempontokat követik. A *multiperspektivitás* diakrón és szinkrón lehetőségeiről, a *diverzitással* kapcsolatos megközelítések pontosításáról, az *inklúzió* folyamatának feltételeiről, valamint a különböző csoportok közötti *dialogust* akadályozó előítéletekről szóló tanulmányok indították el a horizontok vezérfonalait a folyóiratban, s ezekhez csatlakoznak szemléletükben, vagy akár szervesen a második számban megjelenő tanulmányok és a műhely rovat írásai.

Somogyvári Lajos a kép-antropológia lehetséges szerepét vázolja fel a neveléstudományi diskurzusban egy példán is szemléltetve a megközelítés alkalmazhatóságát a gyakorlatban. Ezzel mintegy felhívva a figyelmet a képi aspektusok vizsgálatának jelentőségére a neveléstudományi diskurzus, illetve akár a pedagógusképzés szempontjából. A multiperspektivikus megközelítés aspektusa itt a szinkrón és diakrón vizsgálatok által előírt többszörös perspektívákat, perspektíva-váltásokat kiegészíti a jelentésartikuláció szempontváltásával, miszerint a verbális-nyelvi jelek mellett érdemes lenne az oktatás-nevelés hagyományát és jelenét a *képi jelek perspektívájából is vizsgálni*, s az erről szóló diskurzusokat is bevonni a neveléstudományi diskurzusba, illetve a tanárképzés reformjának folytatásán munkálkodó diskurzusokba.

Sándor-Schmidt Barbara – OTDK díjazott kutatása alapján – mutatja be azt az érdekes kísérletet, amely az óvodás korú gyerekek plurális intelligencia modell alapján történő feltérképezésével, a gyerekek mélyebb megismeréséhez vezethet. A gyermekek különböző intelligenciáit, kompetencia-területeit tárhatja fel az óvodapedagógus a gyerekekkel együtt, s ezáltal egy *sokszínűbb, összetettebb képet alkothatnak egy-egy óvodásról*. Tanulmányában összeveti a Montessori pedagógia és a gardneri többszörös intelligenciák elméleti és gyakorlati alapvetéseit, fogásait, s az ez alapján kidolgozott, kísérleti témahetektől álló projekt keretében vizsgálja a gyakorlati alkalmazás lehetőségeit, tanulságait.

Rayman Julianna egy az előző számban megjelent tanulmány folytatásaként, elemzi a pedagógusok gondolkodásában fellelhető sémákat a hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulókkal kapcsolatban, amelyek közül a *sztereotíp*, a *hárító* és a *felelősségteljes* gondolkodás három típusa rajzolódik ki. A szerző a tanulmány második részében összeveti ezeket az igazgatói gondolkodási sémákkal, s beszámol arról, hogy milyen összefüggéseket talált az igazgatói és pedagógusi sztereotípiák összehasonlításakor. Az eredmények bemutatása után a szerző továbblépési lehetőségeket is javasol, amelyek segíthetik az intézményeket az eredményesebb integráció, a megvalósuló inkluzivitás útján.

Nyitrai Ágnes a mese és a mesélés szerepére hívja fel a figyelmet a kisgyermekek fejlesztésében. Hangsúlyozza, hogy a nevelői és szülői oldalnak egyaránt jó lenne kialakítania, mozgósítania, fejlesztenie a *mesélési kompetenciáját*, mert ennek használatával, a meséléssel olyan személyes kompetencia-elemeket, az érzelmi intelligencia olyan összetevőit hozhatja mozgásba, segíthet azok fejlődésében, amelyek egy egész élet során segíthetik a felnövekvő gyerekeket.

Lázár Ildikó egy nemzetközi hálózat, az Európa Tanács Pestalozzi programjának keretében működő *Community of Practice*-nak az első hazai műhelyét mutatja be. Alapvető megközelítése ennek a hálózatnak a *jogállamiság*, a *demokrácia* és az *emberi jogok* érvényesítése az oktatásban. Ehhez kapcsolódóan egy olyan nyitott önfejlesztő műhelyt szerveznek, amelynek célja a *mindenki számára* biztonságos, élményekkel teli, s képességeit kibontakoztató iskolák kialakítása - akár a tanulókról, akár a tanárokról van szó.

A következő tanulmány az előző számban megjelent gordonai konfliktus-kezelési modell egy másik elemét mutatja be. Sipos Margit Erika számol be a gordonai *vereségmentes konfliktus-kezelési modell* alkalmazásáról kollégiumi környezetben. A szerző röviden ösz-

szefoglalja az alkalmazni kívánt modell lényegi szempontjait, lépéseit, s lépésről lépésre beszámol az első próbálkozásról, s annak eredményeiről.

A Napló rovatban három kiadványt mutatunk be. Az első a *Hungarian Educational Research Journal* különszáma *Non-European History of Education* címmel, Adorján Boglárka ismertetésében. Ezt követően az *Autonómia és felelősség tanulmánykötet-sorozat* első, a pedagógusképzés reformjáról szóló, *Horizontok* című kötetét mutatja be Torgyik Julianna. Harmadikként a plurális intelligencia-koncepciókhoz kapcsolódó gardneri modell francia adaptációjaként megvalósuló, *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner* című kötetet elemzi Nyerges Katalin.

# Tartalom

## Tanulmányok

<b>Multiperspektíva – Somogyvári Lajos:</b> A kép-antropológia alapjai a neveléstudományban .....	7
<b>Diverzitás – Sándor-Schmidt Barbara:</b> Egy plurális intelligencia-koncepció és a Montessori pedagógia komparatív megközelítése .....	20
<b>Dialógus – Rayman Julianna:</b> Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata .....	33
<b>Inklúzió – Nyitrai Ágnes:</b> A bölcsődés gyermek és a mese .....	47

## Műhely

<b>Lázár Ildikó:</b> Tegyük mi is azért, hogy tanulni és tanítani jó legyen!.....	52
<b>Sipos Margit Erika:</b> Thomas Gordon vereségmentes konfliktuskezelési módszerének alkalmazása a gyakorlatban .....	64

## Napló

<b>Adorján Boglárka:</b> Kultúrákon és kontinenseken átívelő gondolatcsere .....	69
<b>Torgyik Judit:</b> A pedagógus mint kulcsszereplő.....	73
<b>Nyerges Katalin:</b> A többszörös intelligenciák alkalmazási lehetőségei francia módra .....	76

## Abstracts



SOMOGYVÁRI LAJOS

# A kép-antropológia alapjai a neveléstudományban

*Kutatásaim a hatvanas évekbeli magyar pedagógiai sajtó fényképanyagán alapulnak, hat folyóiratot vizsgáltam meg ebből a szempontból: a Család és Iskolát, a Gyermekünket, a Köznevelést, az Óvodai Nevelést, A Tanítót és a Tanító Munkáját. A képek feldolgozásában interdiszciplináris módszertant követtem, amely az oktatástörténet hagyományos forrásait az ikonográfiával és az antropológiával ötvözi. Az 5371 elemből álló korpuszt különböző csoportokra lehet osztani – fő célom a formális és informális oktatás-nevelés szereplőinek és az iskoláztatás hétköznapi történetének a felvázolása. Tanulmányomban az oktatástörténetben is hasznosítható fénykép-elemzések (kép-antropológia) rövid elméleti háttérét mutatom be, ezt egy rövid példa követi a kutatási módszer gyakorlati alkalmazására.*

*Kulcsszavak: oktatástörténet, antropológia, ikonográfia, pedagógiai sajtó*

## Bevezetés

Az oktatás-nevelés világáról és történetiségéről szólva minduntalan képekbe (képzetekbe) ütközünk. A gyermekkép, az iskola képe, a tantestület látványa, a tanulásról alkotott képzetek – a sort folytathatnánk. Ezek a képek egyszerre egyediek és sematikusak, konkrétak és absztraktak, elemezhetők önmagukra vonatkoztatva és más képekkel való kapcsolataikban, feloszthatók, kategorizálhatók és sokszorozhatók. A képekről való beszéd annyira természetesnek tűnik, hogy fel sem tesszük a kérdést: mi az alapja a képekről tett érvényes, tudományosan igaznak tekintett kijelentéseknek? Márpedig az általánosan elfogadott diskurzusok, közéletben meglévő beszédmódok teljes természetességgel használják fel ezeket az állításokat, logikai sorba helyezik őket, a gondolati műveletekkel implikálva egy, a beszélők által intuitíve birtokolt, folyamatosan változó tudáseggyüttest az emberről, tevékenységeiről és interakcióiról, az általa elfoglalt helyekről és időbeli keretéről.

Szó és kép, vizualitás és verbalitás ellentéte, egymással való harca – pontosabban az ezt megjelenítő és továbbhagyományozó tudományos és művészeti narratíva – nagy történelmi múltra tekinthet vissza (BELTING, 2009; MITCHELL, 2008: 15-51). Kevesebb figyelmet helyezünk a két terület közös mátrixára, átfedéseikre: egy festmény, vagy egy papírlapon egymás után sorakozó írásjelek érzékelése ugyanúgy a láthatóságon alapul. Evidensnek tűnik a megállapítás, de csak azokat a jeleket, nyomokat tudjuk megfejteni, értelmezni a képen, vagy íráson, amelyeket látunk. A látvány elemeinek rögzítése és a jelentésadás folyamata közös a képelemzés és olvasás folyamatában, sokan emiatt a képek, művészetek nyelveiről beszélnek (GOODMAN, 1968), megfordítva ezzel az ismert tény, miszerint az emberi nyelvek is telítve vannak költői képekkel, metaforákkal.

A fénykép felületén is jelentkezik szó és kép (együtt)láthatósága: a figurák elrendezése és kapcsolataik, a háttér, arckifejezések, szimbólumok stb. felfejtésével különféle történeteket (nyelveket) tudunk alkotni az iskoláról, a gyermekről, vagy tanárról. A képeket lét-



rehozó mechanizmusok és eljárások sajátos tudást közvetítenek felénk: a hatalom tudását (FOUCAULT, 1990), ugyanis valamennyi történeti korszak gyermekről alkotott elképzeléseit, feltevéseit, tudását külső nézőpontból, maguk a felnőttek (a hatalom képviselői) alkotják meg. Paradox módon a gyermekről folyó beszédmódokban, a róluk szóló történetekben a diskurzus tárgya, a gyermek nem nagyon jutott szóhoz idáig. Ezek a történetek kapcsolódnak, kiegészítik egymást, néha ellentmondóak, gyakran versengenek a kizárólagos igazság címéért – a kutatói nézőpont és kérdésfeltevés foghatja egybe, rendezheti újra a történetek hálózatát. A hermeneutika tudományának alapállása szerint az értelmezés folyamatában mindig a szemlélő által feltett kérdésekre ad választ a vizsgálati korpusz, vagyis ugyanazon forrásokból más és más történetek teremthetők meg (BRUNER, 2004: 109).

Tanulmányom célja, mely megadja az elemzés kereteit, a következő: egy lehetséges kép-antropológiát kívánok felvázolni, melynek központi fogalmát a térben és időben megjelenő emberi test adja. A cím kettőssége a képelemzések (ikonológia, ikonográfia) és az antropológia eredményeinek közös keresztszétét jelöli ki: a két diszciplína neveléstudományban releváns szakirodalmi munkáinak áttekintését követően gyakorlati példát is mutatok a képelemzésre és hasznosíthatóságára a neveléstudományban.

### *Ikonológia és ikonográfia*

Az ikonológia-ikonográfia, mint különböző festmények, művészeti alkotások vizuális elemzésének módszere nagyon sokáig a művészettörténet-írás egyik eszköze volt – egészen a képek iránti megnövekedett érdeklődés kezdetéig, amikor a szellemtudományok egyre szélesebb területén kezdték el alkalmazni. *Erwin Panofsky* 1920-as, 30-as években megjelent művei jelentették a kiindulópontot a jelenkori ikonográfiai kutatások számára. *Panofsky* egyszerre mutatta meg, hogyan lehet az értelmezés eltérő szintjeit elkülöníteni egymástól a vizsgált műtárgy jellemzőin keresztül, s elhelyezni a kifejtett jelentéseket az adott korszakra jellemző szimbolikus-kulturális dimenzióban, hatékony módszertani keretet nyújtva ezzel a képelemzésben (PANOFSKY, 1972: 3-33). A szerző egyik leghíresebb tanulmányának következtetése szintén egybevág tanulmányom alapállásával: „A művész mindig föl kellett, hogy tegye (és föl is tette) magának a kérdést, hogy vajon a festmény perspektivikus elrendezését állítsa-e be a néző helyzetéhez képest (...) vagy éppen fordítva: a nézőnek kelljen-e képzeletben a festmény perspektivikus elrendezéséhez igazodnia...” (PANOFSKY, 1984: 196). Az idézet fontosságát az adja, hogy tudatosítja a nézőpont konstruált jellegét, még a természetesnek tűnő perspektíva esetében is – a gyermekről szóló diskurzusokra ugyanúgy érvényes ez a megállapítás.

Hosszú idő telt el, míg 1994-ben *Mitchell* és *Boehm* programadó írásai megfogalmazták a képi fordulat narratíváját a szellemtudományokban – a nyelvi fordulat analógiájára ebben a szemléletmódban a kép kerül a tudományos vizsgálódások középpontjába, egyrészt követendő mintaként és paradigmátikus modellként, másrészt megoldásra váró problémaként (BOEHM, 1994; MITCHELL, 2008: 131-155). A kultúratudományok változása összefügg a technológia gyors átalakulásával és fejlődésével, a képelemzésben a legdöntőbb változás *Mitchell* azon szempontja lehetett, mely az ideológia, az érzelmi-akarati viszonyulás beemelését jelentette az ikonográfiába. Az ideológia fogalma köti össze *Foucault*-t és *Mitchell*-t saját elemzési kísérletemben: az ideológia (vagy hatalom) nemcsak uralja az egyéneket, hanem általuk gyakorlódik. Csak úgy lehetséges valamely uralmi viszony, ellenőrző rendszer fenntartása, ha azok, akikre vonatkozik, elfogadják, betartják, és a szabályszegőket szankcionálják. A nevelés-oktatás formális és informális világában a gyermek ugyanúgy alakítója, közvetítője és hordozója az alá-, fölérendeltség állandóan változó viszonyainak, s nem csupán passzív elszenvedője. Ezek a hatalmi viszonyok a képek felületén is megfigyelhetők.

A pedagógia tudományán belül logikusnak tűnik az ikonográfia alkalmazása, hiszen a diszciplína egyik fontos kutatási területének számít a gyermek-, tanuló-, tanár- és iskola- képek feltárása (ld. például: GOLNHOFER – SZABOLCS, 2005; PUKÁNSZKY, 2001), ennek ellenére mindmáig Magyarországon kevés ilyen jellegű, módszeres kutatás készült el. A Szege-di Tudományegyetem által kezdeményezett, *Fabiny Tibor, Pál József, Szőnyi György Endre* vezette irodalmi és művészettörténeti indíttatású ikonológiai vizsgálatok úttörő szerepet töltek be ebben a folyamatban Magyarországon (lásd a bevezető kötetet: PÁL, 1997). A különböző vizsgálatokban egyre inkább előtérbe kerül – párhuzamosan a történetírás saját feladatairól vallott elképzeléseinek átalakulásával – a személyes és a kollektív tapasztalat kérdésköre, hiszen a fényképek által közvetített tudásban összefonódik ez a két szempont (STURKEN, 1999). Továbbra is sok feladata van a filozófiának és a pszichológiának a belső, mentális képalkotás és a fizikai képek kapcsolatával, az imagináció természetével (NYÍRI, 2001), a kép jellemzőinek feltárásával (HORÁNYI, 1999), vagy éppen a történettudománynak, muzeológiának a hagyományosabb képi források (híres emberek portréi, nagy események ábrázolásai) feldolgozásával (BASICS, 1998; STEMLERNÉ, 2009).

Mindezek a feladatok annál is sürgetőbbek, mert korunkban a képek egyre nagyobb szerepet kapnak az ön- és csoportidentitások létrehozásában, különböző idősíkok értelmezésében – az ezekből nyerhető információk feldolgozásához, jobb megértéséhez pedig elengedhetetlenül szükséges valamilyen vizuális írásbeliség kialakítása, elsajátítása (Dwyer – Moore, 1994). Különböző társadalmi gyakorlatokba nyerhetünk így mélyebb betekintést, olyan magától értetődő képzeteket tehetünk kérdésessé, történetivé, mint a tanár, diák, vagy az iskola képe (ROUSMANIERE, 2001).

Figyelembe véve a fentebbi megszorításokat, igen nagy haszonnal járhat az oktatás-nevelés világait bemutató, azokat alakító fényképek elemzése. Az iskolai fénykép nyugati kultúrában univerzális jellege, az iskoláztatás tapasztalata egyetemes élményre reflektál (BURKE – DE CASTRO, 2007), melyet ugyanakkor a hazai neveléstudomány még nem vizsgált meg kellőképpen. A képek feltárják az intézményi környezetről szóló tudást (GROSVENOR – LAWN, 2005), a rejtett tanterv hatásait (MARGOLIS, 2000) és számos olyan tényezőt, amelyet nélkülük nem tudnánk megismerni.

A hazai kutatások terén *Géczi János* tekintette át az ikonológia-ikonográfia helyzetét, ő javasolta segédtudományként való alkalmazását a történeti pedagógia (tehát az oktatástörténet) számára (2008). Számos más írásában tett közzé *Géczi* részleteket a módszer alkalmazásának lehetőségeiről, többek között a szocialista gyermekfelfogás speciális szeletéről, a túlkorosak és felnőttek ábrázolási módjairól (2006), az 1960-as, 1980-as évek nevelésügyének képi hangsúlyairól (2010b), valamint *Darvai Tiborral* közösen ugyanezen korszak gyermekképéről (GÉCZI – DARVAI, 2010). A szerző egyik legutóbbi tanulmánykötete, a *Sajtó, kép, neveléstörténet* című (2010a), saját kutatásaimhoz áll közel, hiszen a hazai pedagógiai sajtó szerepvállalásait és képi természetét elemzi különböző korszakokban. Két neveléstudóst kell még megemlíteni e tekintetben: *Kéri Katalin* az 1950-as évek *Nők Lapja* címlapképeit vizsgálta meg a gyermekkor-történeti kutatások oldaláról (2002, 2009), *Mikonya György* pedig életképeket villantott fel az 1945 utáni magyar neveléstörténetből (2006). A magyarországi pedagógiai sajtóban megjelent fotók elemzésének tehát van előzménye a hazai oktatástörténet-írásban, a példák azonban csupán kiragadott részletek a hatalmas anyagból, melynek alaposabb feldolgozása még nem készült el, sem az időszak egészére, sem annak egy részére vonatkozóan. A módszertan, technikai kérdések tekintetében szintén rendelkezünk megfelelő segédeszközzel magyarul, ez pedig *Ulrike Pilarczyk* és *Ulrike Mietzner* írása, *A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban* címmel (2010).

### Az antropológia főbb csomópontjai

Az antropológia merész célkitűzése – az emberi jelenség megmutatása változó történeti környezetben – magában hordhatja az elemzés parttalanná válását. Határt szabhat ennek az abszolutizáló igénynek a vizsgálati korpusz (jelen esetben a képek használata), valamint más tudományterületek eredményeinek felhasználása és megszorító szempontjaik figyelembe vétele az elemzés során. Magyarországon *Németh András* és *Pukánszky Béla* közös könyvében (2004) az elsők között szorgalmazta egy olyan történeti pedagógiai antropológia létrehozását, mely a hagyományos eseménytörténet helyett a problémákat, az egymás melletti, párhuzamos történeteket, folyamatokat helyezi előtérbe. Az emberről és világról alkotott elképzelések valamennyi korban meghatározták a köznapi gondolkodást – a megújított oktatástörténet tárgya lehetne az így felfogott ember- és világkép.

Számtalan forrásból táplálkozik az oktatástörténet beillesztése a szélesebb spektrumú kultúra- és embertudományokba – alapvetően német és angolszász-francia orientációt figyelhetünk meg a kérdéssel foglalkozó szakemberek körében. A szakirodalom szinte áttekinthetetlen nagyságú ezen a területen, így csak a saját kutatásaim kiindulópontjai szempontjából legfontosabb kutatókat és írásokat veszem itt figyelembe. *Christoph Wulf* és az általa kialakított intézményi-szervezeti háttér (*Berlin, Freie Universität Interdisziplinäres Zentrum für Historische Anthropologie*) jelenti az egyik legfontosabb tájékozódási pontot német nyelvterületen. Magyarul is megjelent egyik alapművében (*Wulf, 2007*) az antropológia kritikai nyitottságát hangsúlyozza a szerző, amely különböző tudományágak kereszteződésében állva saját kulturalitásának, nézőpontja korlátainak is tudatában van. *Wulf* legnagyobb vállalkozása az enciklopédikus *Vom Menschen* című mű (1997), mely nagy szakembergárda segítségével, különböző szócikkekben tekinti át a *conditio humana* fogalmát, az ember és környezete jelenségét. 1154 oldalon keresztül bizonyítja be a kézikönyv magától értetődő fogalmaink és vonatkoztatási kereteink (például: tér, idő, érzelmek, testi jellemzők) megalkotott és történetileg változó jellegét. Az oktatás új kultúrtörténetéről beszél *Heinz-Elmar Tenorth* is (2001), mikor az utóbbi két évtized tudományos eseményeit számba véve megállapítja, hogy a nagy metanarratívák és rendszerek elvesztették érvényességüket, helyüket a konkrét életfolyamatok elemzése vette át. Ez a változás megköveteli a forrásanyag kibővítését, például a grafikus-figuratív hagyomány (képek, fotók, rajzok) felé. *Tenorth, Wulf* és társaik érdeklődésének, kérdéseinek háttérében a történelemről, történettudományról (és általánosságban a tudományokról) való gondolkodásmód átalakulása áll – ezt szokás posztmodern fordulatnak hívni. A németül *Alltagsgeschichte* néven illetett tudományos perspektíva, vagy mentalitás-, mikrotörténet az emberi gondolatok és érzések történetének leírási kísérleteivel a hétköznapi tapasztalat és szubjektivitás élményeire reflektál, számos tudományterület állításait átfogva (*SPODE, 1999*). Kérdés, hogy mennyire általánosíthatóak az így elemzett egyedi események és helyzetek, azaz mennyire reprezentálja egy adott korszak közgondolkodását a kutató által feltárt jelentéshálózat – veti fel az alapvető problémát *Alf Lüdtke* a történeti tapasztalat rekonstrukciójáról szóló bevezetőjében (1995).

Hasonló kérdések határozzák meg az angolszász és francia antropológiai gondolkodást, eltérő hangsúlyokkal és kutatási irányokkal. A francia gondolkodók eredetileg a szociológiából kiindulva elemezték azokat a feltételeket, melyek között a nyugati kultúra és társadalom létrejöhetett – közismertek *Durkheim* gondolatai a kollektív társadalmi tudatról, vagy *Bourdieu* habitus-fogalma és a kulturális tőke elmélete (nézeteiket összefoglalja: *HOLLAND – LEVINSON, 1996*). A túlságosan absztrakt és Európa-centrikus gondolkodásmódokat *Marcell Mauss* fordította olyan, manapság is aktuális antropológiai témák felé, mint például a test technikái, vagy a társas kapcsolatok természete (2000). Az 1920-as, 1930-as években megjelent írások örököse egy jobb világban *Norbert Elias* lehetett volna – hiába fejezte be

Németországból való emigrációja után, 1939-ben nagyszabású művét, *A civilizáció folyamata* (1987) címmel, hatása csak jóval később érvényesült. A *Vom Menschen* kézikönyvhöz hasonlóan az emberi viselkedésformákkal, a kultúrát kialakító elemek vizsgálatával foglalkozó *Elias* úttörő volt saját korában. A következő nagyhatású francia antropológus, *Lévi-Strauss* az angolszász kutatókhoz hasonlóan etnográfiai, vagy szociálandropológiaként határozza meg saját tudományterületét (2001), hangsúlyozva a társadalomban, közösségben élő ember kutatásának fontosságát. Számos összefoglaló mű született magyarul és angolul is az antropológia társadalmi-kulturális vetületeiről, a tudományág történetéről (ANDERSON – LEVITT, 2006; BOHANNAN – GLAZER, 2006; ÉRIKSEN, 2006; KUKLICK, 2008; LETENYEI, 2012). Legfontosabbnak *Clifford Geertz* munkásságát vélem e történetből, aki a sűrű leírás fogalmának megalkotásával (2001) az antropológiát az interpretáció és jelentésteremtés diszciplínájaként definiálta. A kultúratudományok pezsgő szellemi környezetében született meg a vizuális antropológia, mint alkalmazott tudományág fogalma, a fénykép kutatási eszközként való felhasználásával (COLLIER – COLLIER, 1986), az iskolai környezet leírásának eszközeként (PROSSER, 2007), újszerű módszertanok kidolgozásával (PINK, 2009). A tudásterület magyarul is megjelent egyik szintézise *Piotr Sztompka* tollából született meg: ez a *Vizuális szociológia* (2009), mely egy születőben lévő és alakuló kutatási módszert mutat be.

Magyarországon döntően két tudományterület foglalkozott eddig az antropológiai megalapozású képkutatással: a vizuális antropológia és a kommunikációelméleti, filozófiai megközelítések tartoznak ide. *Kunt Ernő* iskolateremtő személyiségéhez köthető az első szemléletmód: *Kunt* 1993-ban hozta létre a Miskolci Egyetemen a Kulturális és Vizuális Antropológia Tanszéket, megteremtve ezzel a szervezeti kereteit az etnográfiai indíttatású, vizuális anyagot is felhasználó kultúrakutatásnak. Az iskolaalapító kutató a népi – paraszti világ szokásrendszerét vizsgálva a fényképezés használati módjait és jelentéseit állította előtérbe vizsgálataiban (ld. 1995, 2003), míg a szintén a miskolci intézethez köthető *Bán András* ezt kiegészítette a fotó elméletével és oktatásának gyakorlati hasznáival (2008). A kommunikáció- és médiatudományban is egyre nagyobb szerepet töltenek be a képek, *Horányi Özséb* és *Horányi Attila* ebből a szempontból vette szemügyre a vizuális nyelvet és befogadást (1999, 2003), *Tasnádi Róbert* írásai pedig a kérdéskörön belül a sajtófotó szerepeire kérdeznék rá (2012).

A fentebbi vázlatos felsorolás csak érzékeltetni tudta az antropológia lehetőségeit és kapcsolódási pontjait a neveléstudomány és oktatástörténet felé. Elsősorban a kutatás nézőpontjait megalapozó, különböző tudományterületeket egybefogó, közvetítő elméleti háttérként tekintek az antropológiára, melynek számos szempontja hasznosítható elemzéseimben. Természetesen számos más megközelítése létezik a tudománynak – többek között evolúciós, filozófiai, néprajzi, nevelési szempontból (ezeket összefoglalja: WULF, 2007; a nevelési antropológiára jó példa: SKIERA, 2000), vagy a tér és idő fogalmait alapul véve (ld. LAWRENCE-ZÚÑIGA-LOW, 2003; NÉMETH, 2010) -, melyekre itt nem tértem ki.

Írásom utolsó fejezetében egy sajtófotó elemzésében mutatom meg a felvázolt szempontok alkalmazását, a kép jelentéshálózatát.



*Két gyermek figurája***1. kép****Kép készítője:** Sándor Zsuzsa**Kép címe:** Elvtársak**Megjelenés helye, ideje:** *Gyermekünk*, 1970/4, 6. oldal

A kép befogadásának módja függ közvetítésének (medialitásának) természetétől – *Hans Belting* megállapítása (2005: 302-303) elemzésre választott képi példám esetében különösen fontos, mely több szempontból is szokatlannak számít az általam vizsgált, 1960 és 1970 közötti, magyar pedagógiai sajtóban közölt képanyagban. A fotót önmagában szemlélve, különválasztva verbális háttérétől egy hagyományos, a „történeti korokon átnyúló narratíva” jellemző példáját látjuk, az ártatlan gyermek mítoszát (GOLNHOFER – SZABOLCS, 2005: 14-23). Spontán elkapott pillanatról van szó, a gyermeki szolidaritás példájáról: egy síró fiúgyermeket társa vigasztal. Öltözkükből arra lehet következtetni, hogy nyáron fényképezték őket, hiszen csak rövidnadrág és cipő van rajtuk. Ezen kívül sem környezetük, sem öltözkük nem ad további kiindulópontot – nem tudjuk meg a kisgyermek társadalmi státuszát, nem tudjuk a helyet, időt, a sírás lehetséges okait (bár ez utóbbira léteznek naiv mentális forgatókönyveink, játék közben megsérült stb.).

A kép látszólagos eszköznélkülisége, puritán jellege az érzelmekre, a gyermek figurákra és ezek időtlen, univerzális mivoltára helyezi a hangsúlyt. A hely- és időjegyek hiánya is hordoz jelentést: bárhol és bármikor megtörténhetett az ábrázolt pillanat. A sírás ténye az érzelmi bevonódást is szolgálhatja, a nézőből kiválthatja a hagyományos gondoskodó re-

akciókat, a fénykép felnőtt befogadójának védelmező magatartását, s ez természetesen maga után vonja a gyermek függő pozíciójának, az ezt hordozó képzetnek a megerősítését. Lássuk tehát *Anne Higonnet* amerikai művészettörténész műve alapján (1998: 23-30) az ártatlan gyermek koncepciójának milyen elemei köszönnek vissza a képen!

A kép kompozíciójának centrumában a gyermeki testek helyezkednek el, s bár a világos fiatal felnőtt szerepet vesz fel, leginkább a romantikus gyermekképre emlékeztet mindkét figura: gyermeki ártatlan testek, melyek teljesen elválasztottak, elkülönültek a felnőtt léttől. Nemük, nemiségük nincs kifejezve, osztályuk lényegtelen – mindezt természetességük okozza, melyet még „nem rontott meg” a felnőtt társadalom. Egy olyan elvesztett Édent szimbolizálnak, ahol még nincsenek jelen azok a gazdasági, osztályproblémák, a nemi szerepek szabta keretek, melyek később annyira meghatározóak lesznek számukra. Ez a fénykép valójában nem a gyermekekről szól, hanem a felnőtt nosztalgiáról a gond nélküliség világa iránt – bár ennek látszólag ellentmond a síró gyermek látványa. Minden gyermekkép társadalmi konstrukció, felnőttek vélekedéseit és elvárásait fogalmazza meg, megalkotása és intézményesülése is ezen előfeltevések függvénye – a gyermekkor-történet számára evidens megállapítást az angol új szociológia képviselőinek tanulmányai alapták meg (ld. például: HENDRICK, 1997).

A sajtófotót azonban sosem lehet elválasztani az őt körülvevő nyelvi környezettől – ide tartozik a kép címe, készítőjének neve, az esetleges képmagyarázat; mindezek hiányában az újság szövegösszefüggéseinek rendszere, a cikkek tartalma (akár kapcsolódik ehhez a kép, akár nem). *Barthes* a képek retorikájáról szólva három üzenetet különböztet meg (2010) – ezek közül a denotált, kódolatlan üzenet (a látvány valóságos tárgyai, a gyermekek) és a konnotált, szimbolikus jelentés (az ártatlan gyermek elképzelése, a kulturális forma) feltárása az előzőekben megtörtént. A harmadik rétege az üzeneteknek a nyelvi szubsztancia, mely jelen esetben alapvetően megváltoztatja konnotáció és denotáció viszonyát és jellegét is.

A fotóhoz tartozó szöveg hozzárendelésével a kép megtelítődik egy, az eddigiektől gyökeresen eltérő ideológiával, ami kettős funkciót tölt be: felborítja az ártatlan gyermek képzetét, és olyan ellentmondást hoz létre, mely szükségszerűen újra a képre tereli a figyelmet. Tulajdonképpen a vizuális konvenció átrási kísérletéről van szó, s ezen közben bepillantást nyerhetünk a kép előállításának, kezelésének és közzétételének mechanizmusaiba is. Nemcsak a fénykép címét és készítőjének nevét tudjuk meg (*Sándor Zsuzsa*), hanem (a képanyagban kivételesen) a kép készítésének körülményeit, intencióit, a cím értelmezését, sőt a cím valóságra vonatkoztatását is. Ritka pillanat az, amikor egy sajtófotó eléri az önreferencialitást, önmagáról szólás eme fokát, még ha nem is a fényképész *Sándor Zsuzsa* írta a kommentárt, hanem a gyermekverseket, meséket is publikáló *Horgas Béla*.

Több következménnyel is jár szöveg és kép összekapcsolása – a kép létmódjára, hatalommal való viszonyára és lehetséges jelentéseire vonatkozóan egyaránt. A sajtófotó ellátása kommentárral, az interpretáció kereteit kijelölő útmutatás, a keletkezési körülmények és a kép előállításának ismertetése – mindezek a műveletek (intencionalitás, kodifikáció, korpusz megalkotása, értelmezésre váró kép) a sajtófotó autonóm létmódját, művészeti alkotásként való kezelését vonja maga után. A kép messze maga mögött hagyta illusztrációként való funkcionálását, önmagáról szóló nyelv, legitimációját kívülről erősíti meg. Az ártatlan gyermek hagyományát át-, és újrafogalmazza már pusztán a kép címe: *Elvtársak*, s ezzel újra eljutottunk a narratívák szintjére.

# Eltársak

Sándor Zsuzsa készítette ezt a felvételt még 1946-ban. Egy alkalommal elmondta nekem, hogy tervei közt szerepel egy könyv, amelynek azt a címet adná, hogy „Eltársak”. Az „elvtársiasság” egy-egy állomását mutatná be képekben, a növekedés, az idő múlása és így a történelem alakulása szerint. Ezzel a képpel akarta kezdeni könyvét. Az elvtársiasság ebben a korban kezdődik, mondta, nézze őket, ők még csakugyan azok: elvtársak. Buzgón helyeseltem, de már akkor is megakadtam a még és a csakugyan szón; valami halvány keserűség bujkált Sándor Zsuzsa szavaiban. Hadd adjak most én hangot Sándor Zsuzsa tervének és a hangjában felcsendülő szomorú felhangnak — hiszen öt múlt évi hirtelen halála megakadályozta abban, hogy szóban vagy képen kifejezhesse gondolatait.

Ez a még és ez a csakugyan s végül az elvtárs valójában mit jelent?

Az „elvtárs” napjainkban jöszerevel hivatalos megszólítási formula lett, noha erre semmiféle szerv, semmiféle hivatal nem kötelez senkit. Megszólítási formula, amelynek tartalmát a távolabbi múltban kell keresnünk. Az idő persze csak a külső alakot — a jelet kezdte ki, és nem azt, amit jelent. De az bizonyos, hogy sokat szűrkiült, kopott a szó.

Milyen jó lenne, ha akik használjuk, s minél többen tiszta szívvel és belső meggyőződésünk szerint használnánk ezt a megjelölést-megszólítást, ha akik így nevezzük egymást, valóban társak lennének életünk vezérlő elveiben és gyakorlatában. Úgy, olyan őszintén, mint ők ketten, ezen az 1946-ból származó fényképen.

Jó lenne vigyázni az elvtárs szóra, hiszen annyi mindenben vagyunk társak: életben, munkában, szakmában, iskolában, sportban, s mi mindenben még! De elvtársnak lenni: mégis más, több ennél.

HORGAS BÉLA

## Horgas Béla képmagyarázata

Megjelenés helye, ideje: Gyermekünk, 1970/4, 7. oldal

Egy hagyomány újraírásának kísérletéről van szó – pontosabban egy már meglévő konvenció újraélesztéséről. A gyermek, mint kicsinyített felnőtt képe *Philippe Ariès* kutatásai (1987) óta elfogadott a gyermekkor-történet számára: olyan tulajdonságok, attitűd viselkedését jelenti ez, ami sajátosan felnőtt konstrukció. A felnőtt elvtársiasság megfogalmazása és a megszokott, elfogadott gyermekfotó ellentmondása, feszültsége arra készíti a nézőt, hogy újra és újra megnézze a képet, elolvassa a szöveget, s ezzel a mű el is érte célját. A szöveg tartalmazza ugyanakkor a fejlődéselvű gondolkodás jellemző elemeit is (ami egy újabb narratíva), hiszen az elvtársiasság egy-egy állomását mutatná be az a sorozat, aminek egyik tagja ez a fénykép. A történelem és az egyén fejlődése egybevágy: egyre magasabb fokozatokba jutva halad mindkettő a tökéletesedés felé. Egyén és társadalom kölcsönös meghatározottsága összekapcsolja a modern gyermekfelfogásokat: a természetesen fejlődő és a szocializálódó gyermek modelljeit értem ez alatt (GOLNHOFER – SZABOLCS, 2005: 26-36). A gyermekben már csirájában megvan a felnőtt léthez szükséges pozitív szolidaritás, testvériesség eszméje, de ennek kibontakoztatásához szükség van a közösségre, a társra – mindezt szimbolikusan és kimondva is kifejezi a kép.

A narratívák szintjéről térjünk át elemzésünk következő lépcsőfokára – mit jelent mindez a hatalom és a gyerekekről való tudás összefüggésében? *Foucault* szerint (1991) mindenféle tudományos és hétköznapi beszédmód alá van vetve különböző korlátozó-ellenőrző eljárásoknak, melyekkel a fennálló gondolkodási rendszerek tulajdonképpen önmagukat szabályozzák. Ilyen belső eljárás a kommentár, amely egyrészt a diskurzus önmagáról szóló beszéde, másrészt a jelentésadásban irányt adó útmutatás is. Mit tudhatunk meg a kommentár alapján a képről? Az első mondat egyből egy nagyon sűrű szimbolikus jelentéstartományba vezet minket: „Sándor Zsuzsa készítette ezt a felvételt még 1946-ban.” A befogadó a II. világháború végére asszociál ebből a látszólag objektív tényközlésből – a háború épphogy befejeződött, a sok szenvedés, nyomor és hiány nyomait keressük már a gyermekek ruházatán, arcán és a környezetén. A katasztrófát átélt emberek összeforrott, igazi testvérisége mutatkozik így már meg számunkra, a gyermekek ebben az értelemben már a szebb jövő, egy új remény ígéretét jelzik – a jelentéseltolódás a kép harmadik, nyelvi

üzenetrétegének köszönhető. Ezt a belső, mentális képet, az értékes múltat a szerző egy általánosan elfogadott retorikai művelettel szembeállítja a sivár, kiüresedett jelennel, ahol csak a megszólítás formájaként maradt meg az elvtárs szó és nem átélt érzelmeként. Múlt és jelen, belső és külső, értékgazdagság és az értékek hiányának szembeállítása jól ismert a magyar olvasó számára a protestáns jeremiádok és a Himnusz óta, tehát jól bevált érzelmeket szólít meg bennünk a képhez fűzött magyarázó szöveg. A kép nyomtatásban való megjelenésére is indokot hoz *Horgas Béla* – a fényképész előző évi halála és a képből a jelen számára sugárzó példaadás gondolata (szintén bevett irodalmi eszköz) elegendő ürügy erre. A kép készítőjének intenciója – egy elvont eszme megtestesítése -, és a kép szerkesztőjének gesztusa – a megmutatás és megidézés – egymást erősíti.

A kép mai nézője (olvasója) azonban teljesen más kontextusban szemléli az így sugallt jelentéseket, s ezzel egy újabb szemantikai váltásig jutottunk el. Az „elvtársak” kifejezés az államszocialista rendszer, a keleti blokk bukása után diszkreditálódott és kikerült a köznapi nyelvből – a történelem részévé vált (A szovjet típusú rendszerek nyelvhasználata és szókinccse egyébként szintén érdekes kutatási feladat és számos területen érintkezik az ikonográfiával, amire itt csak utalni tudok, lásd: TÓTH, 2011). *Apor Péter* történész tanulmánya (2008) jól körülírja a példaként használt kép és szöveg együttesének egy lehetséges értelmezési keretét, ami relevánsnak tekinthető 2015-ben is. E szerint a szocialista rendszerek vizuális és verbális nyelve egyaránt egy elképzelt, jövőbeli társadalom leírására szolgált, értékeket és ideológiai elvárásokat fogalmazott meg. A hétköznapi élet valamennyi területe ki volt téve az ideológia behatolásának – jelen esetben a két kisgyermek látványa váltja ki ezt.

A világnézet váltakozó hangsúlyokkal volt jelen a közoktatás, nevelés világában, a hatvanas években: az évtized első felére még az ideológia túlsúlya jellemző, majd az inga átlendült a szakmaiság irányába. Az 1968-as gazdasági reformok nyomán bekövetkező visszarendeződés azonban reideologizálást hozott, a marxista világnézetű nevelés jelszavának erősödését (NAGY, 2000: 218-219). Ennek a folyamatnak a részeként is szemlélhetjük az „Eltársak” kifejezés beemelését a pedagógiai diskurzusba, ami az 1970-ben olvasókat figyelmeztethette a szocialista társadalom eredeti célkitűzéseire. A mai értelmező szemszögéből viszont egy megghiúsult utópia illusztrációjának tekinthető a kép és az aláírás, hiszen a szolidaritással áthatott egyenlők társadalmának kialakítása (ami a kommunizmus hatalomra jutása után egyre messzebbre került és kiüresedett jelszóvá vált) megghiúsult kísérlet maradt.

Ikonográfiai értelemben további jelentésrétegek is lefejthetők szó és kép együtteséről. *Mitchell* a képek egyik típusaként külön fejezetben foglalkozik a metaképekkel (2008: 155-158) – az „őnelemző műalkotás” jelenségével. A hangsúly a közvetítés, a kép meghatározó körülményein van: az intézményi háttér (fényképsorozat és lehetséges könyvkiadás), a történelmi beágyazottság (1946 – a kép elkészülte és 1970 – a kép publikálása közti ellentét artikulálása), és a befogadó megszólítása (példakövetés) tartozik ide az amerikai kutató szerint. A kép készítésének hogyanjára és miértjére ritkán kapunk annyira adekvát választ, mint az ilyen fotók bemutatása esetén. Egy másik ikonográfiai hagyományt is megszólít Sándor Zsuzsa műve, ez pedig az embléma, mint a középkor és kora újkor meghatározó kifejezésmódja (SZÓNYI, 2004), mely a XX. századra szinte teljesen eltűnt gondolkodási, reprezentációs készletünkben. Az embléma olyan allegória, amit egyszerű magyarázat és mottó kísér, valamint erkölcsi tanulságot is közvetít. *Schopenhauer* definíciója – amit *Szónyi György Endre* idéz – megfelel példának: gondolati tartalmat (az elvtársiasságot) fejezi ki kép formájában, amit egy mottó (Eltársak) és rövid magyarázó szöveg támaszt alá, valamint morális céllal (példakövetés) is rendelkezik.

Elemzési példám három tanulsággal szolgál a további képmagyarázatokra nézve. Az első: a képet sosem szabad kiragadni történeti-kulturális kontextusából és szövegekörnyezetéből. Második következtetésem: az interpretáció több szinten is lejajlik, megfelelő az antropológia igényének a sűrű leírásról, összetett, egymásba gabalyodó fogalmi struktú-



rák bemutatásáról (GEERTZ, 2001). Utolsó konzekvenciám a hatalom mindenütt jelenlévő természetéről szól, mely a történeteket átideologizálja, saját képére formálja és más diskurzusokkal hozza kapcsolatba.

### Összegzés

A vizsgált dimenziók – a test, tér, idő – mindegyikéről megállapítható történetileg, kulturálisan kialakult, társadalomban gyökerező jellege, a fotókra referáló narratívák pedig központi szerepet játszhatnak későbbi kutatásokban. A gyermek személyéből kiinduló vizsgálat számba veheti annak szűkebb és tágabb környezetét (a testet körülvevő legszűkebb ikonográfiai szférát, a családot, az intézményi környezetet, kortárs-közösségeket), tevékenységformáit (munkát, játékot, tanulást, közösségi életet) és az oktatás – nevelés formális, informális világával való kapcsolatát. Olyan tudást hozhatunk így létre, mely a gyermek képére épül, arra utal, és azt használja fel ismereteink bővítéséhez, kiegészítéséhez, új nézőpontban való láttatásához.

### Hivatkozások

- ANDERSON-LEVIIT, Kathryn M. (2006): Ethnography. In: Camilli, Gregory – Green, Judith L. – Elmore, Patricia B. (ed.): *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. American Educational Research Association (AERA), London – Washington. 279-297.
- APOR Péter (2008): A mindennapi élet öröme. In: Horváth Sándor (szerk.): *Mindennapok Rákosi és Kádár korában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest. 13-50.
- ARIÉS, Philippe (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest.
- BÁN András (2008): *A vizuális antropológia felé*. Typotex, Budapest.
- BARTHES, Roland (2010): A kép retorikája. In: Blaskó Ágnes – Margitházi Beja (szerk.): *Vizuális kommunikáció. Szöveggyűjtemény*. Typotex, Budapest. 109-125.
- BASICS Beatrix (1998): *Történeti ikonográfia*. In: Bertényi Iván (szerk.): *A történelem segédtudományai*. Osiris – Pannonica, Budapest. 40-50.
- BELTING, Hans (2005): Image, Medium, Body. *Critical Inquiry* Volume 31, Issue 2, 302-319.
- BELTING, Hans (2009): *A hiteles kép. Képviták, mint hitviták*. Atlantisz, Budapest.
- BOEHM, Gottfried (1994): Die Wiederkehr der Bilder. In: Boehm, Gottfried (hg.): *Was ist ein Bild?* Wilhelm Fink Verlag, München. 11-38.
- BOHANNAN, Paul – GLAZER, Mark (2006, szerk.): *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. PANEM, Budapest.
- BRUNER, Jerome (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest.
- BURKE, Catherine -DE CASTRO, Helena Ribeiro (2007): The School Photograph. *History of Education* Volume 36, Issue 3, 213-226.
- COLLIER, John Jr. – COLLIER, Malcolm (1986): *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*. University of New Mexico Press, Albuquerque.
- DWYER, Francis M. – MOORE, David M. (1994): *Visual Literacy: A Spectrum of Visual Learning*. Educational Technology, New Jersey.
- ELIAS, Norbert (1987): *A civilizáció folyamata. Szociogenetikus és pszichogenetikus vizsgálódások*. Gondolat, Budapest.
- ERIKSEN, Thomas Hylland (2006): *Kis helyek – nagy témák: bevezetés a szociálandropológiába*. Gondolat, Budapest.
- FOUCAULT, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat, Budapest.
- FOUCAULT, Michel (1991): A diskurzus rendje. *Holmi* 1991/3, 7. szám. 868-889.

- GÉCZI János (2006): A szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956-1964. Köznevelés. *Magyar Pedagógia* 2006/106, 2. szám. 147-168.
- GÉCZI János (2008): Ikonológia – ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra* 2008/18, 1-2. szám. 108-119.
- GÉCZI János (2010a): *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Iskolakultúra, Veszprém-Budapest.
- GÉCZI János (2010b): A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya. *Iskolakultúra* 2010/20, 1. szám. 79-92.
- GÉCZI János – DARVAI Tibor (2010): A gyermek képe 1960-1980-as évek magyar nevelésügyi szaksajtójában. *Új Pedagógiai Szemle* 2010/60, 3-4. szám. 201-237.
- GEERTZ, Clifford (2001): *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Osiris, Budapest.
- GOLNHOFER Erzsébet – SZABOLCS Éva (2005): *Gyermekkor. Nézőpontok, narratívák*. Eötvös, Budapest.
- GOODMAN, Nelson (1968): *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*. Bobbs – Merrill Company Inc., Indianapolis – New York – Kansas.
- GROSVENOR, Ian – LAWN, Martin (2005): Portraying the School. Silence in the Photographic Archive. In: Mietzner, Ulrike – Myers, Kevin – Peim, Nick (ed.): *Visual History: Images of Education*. Peter Lang, Bern, 85-109.
- HENDRICK, Harry (1997): Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present. In: James, Allison – Prout, Alan (ed.): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Falmer Press, London. 14-63.
- HIGONNET, Anne (1998): *Pictures of Innocence: The History and Crisis of Ideal Childhood*. Thames and Hudson, London.
- HOLLAND, Dorothy – LEVINSON, Bradley A. (1996): The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. In: Foley, Douglas E. – Holland, Dorothy – Levinson, Bradley A. (ed.): *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. State University of New York Press, Albany. 1-57.
- HORÁNYI Attila (1999): *A képekről*. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris, Budapest. 178-189.
- HORÁNYI Özséb (2003, szerk.): *A sokarcú kép. Válogatott tanulmányok a képek logikájáról*. Typotex, Budapest.
- KÉRI Katalin (2002): Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. *Iskolakultúra*, 2002/12, 3. szám. 47-59.
- KÉRI Katalin (2009): Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a Nők Lapja címlapjain az 1950-es években. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok II*. Eötvös, Budapest. 111-233.
- KUKLICK, Henrika (2008): *A New History of Anthropology*. Blackwell-Wiley, Oxford.
- KUNT Ernő (1995): *Fotóantropológia. Fényképezés és kultúrakutatás*. Árkádiusz, Budapest – Miskolc.
- KUNT Ernő: *Az antropológia keresése. Válogatott tanulmányok*. L'Harmattan – MTA Néprajzi Kutatóintézet, Budapest, 2003.
- LAWRENCE-ZÚÑIGA, Denise – LOW, Setha M. (2003): *Locating Culture*. In: Lawrence-Zúñiga, Denise – Low, Setha M. (ed.): *The Anthropology of Space and Place*. Blackwell, Carlton – Malden – Oxford. 1-49.
- LETENYEI László (2012): *Kulturális antropológia: elmélettörténet*. Typotex, Budapest.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (2001): *Strukturális antropológia I-II*. Osiris, Budapest.
- LÜDTKE, Alf (1995): Introduction. What is the History of Everyday Life and Who Are its Practitioners? In: Lüdtke, A. (ed.): *The History of Everyday Life. Reconstructing Historical Experiences and Way of Life*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey. 3-41.

- MARGOLIS, Eric (2000): Class Pictures: Representations of Race, Gender and Ability in a Century of School Photography. *Education Policy Analysis Archives* Volume 8, Number 31. Letöltés helye, ideje: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/422/545>, 2015. 02. 06.
- MAUSS, Marcel (2000): *A test technikái*. In: Mauss, Marcel: *Szociológia és antropológia*. Osiris, Budapest. 425-449.
- MIETZNER, Ulrike – PILARCZYK, Ulrike (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra* 2010/20, 5-6. szám. Melléklet, 3-20.
- MIKONYA György (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika XX. század második felében* Magyarországon. Eötvös Kiadó, Budapest. 59-114.
- MITCHELL, William J. Thomas (2008): *A képek politikája*. W. J. T. Mitchell válogatott írásai. szerk.: Szőnyi György Endre-Szauter Dóra, JATEPress, Szeged.
- NAGY Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon*. Új Mandátum, Budapest.
- NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest.
- NÉMETH András (2010): *Emberi idővilágok. Pedagógiai megközelítések*. Gondolat, Budapest.
- NYÍRI Kristóf: A mentális kép, mint teoretikus konstrukció. *Magyar Tudomány* 2001/171, 10. szám. 9-23.
- PÁL József (1997, szerk.): *Az ikonológia elmélete. Szöveggyűjtemény az irodalom és a képzőművészet szimbolizmusáról*. JATEPress, Szeged.
- PANOFKY, Erwin (1972): *Studies in Iconology. Humanistic Themes In The Art of the Renaissance*. Icon Editions, Westview Press.
- PANOFKY, Erwin (1984): *A jelentés a vizuális művészetekben*. Gondolat, Budapest.
- PINK, Sarah (2009): Applied Visual Anthropology. Social Intervention and Visual Methodologies. In: Pink, S. (ed.): *Visual Interventions: Applied Visual Anthropology*. Berghahn, New York – Oxford.
- PROSSER, Jon (2007): Visual Methods and the Visual Culture of Schools. *Visual Studies* Volume 22, Issue 1. 13-30.
- PUKÁNSZKY Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- ROUSMANIERE, Kate (2001): Questioning the Visual in the History of Education. *History of Education* Volume 30, Issue 2. 109-116.
- SKIERA, Ehrenhard (2000): *Egy antropológiai pedagógia alapvonásai*. ELTE TFK Neveléstudományi Tanszék, Budapest.
- SPODE, Hasso (1999): Was ist Mentalitätsgeschichte? Struktur und Entwicklung einer Forschungstradition. In: Heinz Hahn (hg.): *Kulturunterschiede: Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten*. Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt (Main). 9-62.
- STEMLERNE Balog Ilona (2009): *Történelem és fotográfia*. Osiris, Budapest.
- STURKEN, Marita (1999): The Image as Memorial: Personal Photographs in Cultural Memory. In: Hirsch, Marianne (ed.): *The Familial Gaze*. Dartmouth College Press University Press of New England, Hanover. 178-196.
- SZŐNYI György Endre (2004): Emblematika és emblematicusság. In: Szőnyi György Endre: *Pictura & Scriptura. Hagyományalapú kulturális reprezentációk huszadik századi elméletei*. JATEPress, Szeged. 116-125.
- SZTOMPKA, Piotr (2009): *Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer*. Gondolat – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest – Pécs.
- TASNÁDI Róbert: Miről szólnak a képek? Sajtófotó, képjelentés, kontextus a média- és kommunikációkutatás nézőpontjából. *Médiakutató* 2012/13, 4. szám. 73-85.
- TENORTH, H.-E. (2001): „A New Cultural History of Education”. *A Developmental Perspective on History of Education Research*. In.: Popkewitz T. – Franklin B. M. – Pereyra M. A. (ed.):

*Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling.* Routledge, London – New York. 67-83.

TÓTH Szergej (2011): *Nyelv, kép, hatalom.* Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.

WULF, Cristoph (1997, hg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie.* Beltz Verlag, Weinheim – Basel.

WULF, Cristoph (2007): *Az antropológia rövid összefoglalása: történet, művelődés, filozófia.* Enciklopédia, Budapest.

SÁNDOR-SCHMIDT BARBARA

# Egy plurális intelligencia-konceptió és a Montessori pedagógia komparatív megközelítése

*Óvodapedagógusi gyakorlati munkám során több kérdés is megfogalmazódott bennem, az óvodai nevelésben alkalmazott intelligenciamérések és azok megközelítésének, egy új, a többszörös intelligenciákat alkalmazó koncepcióban rejlő lehetőség, az egyéni és csoportos képességek feltárását, kibontakoztatása kapcsán. A tanulmány célja, hogy a kutatási eredményeire építve ezeket a kérdéseket megválaszolja, valamint a Montessori-módszer és a gardneri többszörös intelligenciák elmélete közötti összefüggéseket vizsgálja, a vonatkozó magyar és angol nyelvű szakirodalom feltárásával. Kutatásomat egy fővárosi óvodában végeztem, ahol a helyi óvodai nevelési program Montessori módszert alkalmaz. A két koncepciót összehasonlító szempontból figyelem meg, valamint a többszörös intelligenciák elmélete és gyakorlata óvodai adaptációjának lehetőségét vizsgálom. A kutatás gyakorlati keretét képezi az általam tervezett témahetek megvalósítása, amely a gardneri többszörös intelligenciák koncepcióján alapul, a megvalósításához pedig Montessori eszközöket alkalmaz. Megvalósításában 15 gyermek vett részt és két témahét öleli fel a tevékenységeket, minden nap más intelligencia megfigyelésével.*

*Kulcsszavak: intelligencia, óvoda, Gardner, Montessori*

## Bevezetés

Kutatásom egy a saját pedagógiai praxisom és folyamatban lévő neveléstudományi egyetemi tanulmányaim metszéspontjain létrejött mátrixként is értelmezhető. Tanulmányom megírása előtt óvodapedagógusként, gyakorlati munkám során több kérdés is megfogalmazódott bennem. Ezek a kérdések egyrészt az óvodai nevelésben alkalmazott intelligenciamérések kérdéskörét, egy új koncepcióban rejlő lehetőség kérdését, az egyéni képességek feltárását, az egyéni és csoportos intelligenciaprofil (GARDNER, 1993) feltérképezését, valamint ennek alapján a képességek kibontakoztatását érintik. Ezek a kérdések az óvodáskorú gyermekek képességeinek, készségeinek feltárását, a gyermekek teljesítményének értékelését, annak pontosságát fókuszálják, valamint a Montessori-módszer (MONTESSORI, 1930) és a gardneri többszörös intelligenciák elmélete közötti összefüggéseket (VARDIN, 2003; KAI, 2007) vizsgálják. A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének tanterv és programfejlesztő programjában egy olyan kutatási team tagja lettem, melyben a kutatók a plurális intelligencia-konceptiók elméleti és gyakorlati adaptációs lehetőségeit vizsgálják. Így azonosulok azzal az alaptétellel, mely szerint a „pluralista intelligencia-konceptiók diskurzusában nem pszichológusként jelenítem meg állásfoglalásomat, a neveléstudományok művelőjeként a plurális koncepciók vizsgálatára teszek kísérletet” (DEZSŐ, 2013). Kutatási tevékenységem során a szakmámban alkalmazott Montessori pedagógiát és a gardneri többszörös intelligenciák elméletét összehasonlító szempontból



figyelem meg, továbbá a többszörös intelligenciák elmélete és gyakorlata óvodai adaptációjának lehetőségét vizsgálom. A fent felsorolt kérdésekből születtek meg kutatásom hipotézisei. Azt feltételezem, hogy számos hasonlóságot lehet felfedezni a *Montessori* és a *gardneri* koncepcióban. Úgy vélem, hogy a jelenlegi óvodáskori képességvizsgálati rendszereken túl létezik és alkalmazható – a fent említett koncepció alkalmazási keretein belül – olyan egyéni és csoportos intelligenciaprofilit feltáró eljárás, amely elősegíti a képességek kibontakoztatásának differenciált tervezését. Azt feltételezem, hogy több lehetőség is van a többszörös intelligenciák koncepció óvodai nevelés területén történő alkalmazására, amely segítségével a gyermekek intelligenciái feltárhatóak és mozgósíthatóak.

### *Az intelligencia feltárása óvodás korban*

Az intelligencia definiálása napjainkban igen vitatott kérdés. (DEZSŐ, 2012, 2014; HAVAS, 2003) „Az intelligencia egyfajta értelmezési helyzet-felismerési képesség. A megfelelő viselkedés megválasztásának képessége”. (HAVAS, 2003: 7.) A kutatás során, s így itt is e definícióval azonosulok az intelligencia/intelligenciák értelmezésekor. Az intelligenciák feltérképezése óvodás korban az iskolaérettségi vizsgálatok keretében valósul meg, ennek ellenére az intelligencia vizsgálatokat külön kell kezelni az iskolaérettségi vizsgálatoktól. (APRÓ, 2013). A teljes listát a megtalálható vizsgálatokról, itt nem célozom felsorolni, csak azokat a vizsgálatokat, amelyek az óvodás gyermekek intelligencia szintjével kiemelten foglalkoznak. A Binet-skálát az egyik legtöbbször alkalmazott gyermeki intelligenciát vizsgáló tesztként tartják számon. A feladatokat különböző szintekre osztja, amelyek egyre nehezebb feladatmegoldást vonnak maguk után. A teszt az intelligencia feltárását tekintve globális intelligenciát mér, melyben több faktor is kiemelt szerepet játszik. (ÉLTES, 1914). A Frostig-féle vizuális percepció teszt főként a megismerés egyes területeinek fejlettségét vizsgálja (HUBA, 2011). A Goodenough-féle emberalak ábrázolására és ennek minősítésére épülő teszt eredménye a rajz-kvóciens, vagyis az RQ. *Goodenough* úgy vélte ez az eredmény meglehetősen közelít, korrelál a gyermekek IQ-jával (VASS, 2006). A Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer, vagyis a DIFER-teszt, meghatározott képességeket, készségeket, illetve azok fejlettségét vizsgálja. A diagnosztikus teszt megmutatja, hogy a gyermekek az adott területeken milyen szinten teljesítenek, melyek azok a képességek, amelyek fejlesztésre szorulnak (NAGY, 2003). A fent felsorolt vizsgálati eljárásokon kívül több komplex magyar vizsgálat is létezik, melyek közül a Porkolábné Balogh Katalin-féle tanulási zavar előrejelzésére szolgáló részképesség zavarokat vizsgáló tesztjét említem. Az eljárás a tanköteles korú gyermekek vizsgálatát célozza. Felöleli a Budapest Binet-féle intelligencia-tesztet, a Binder, a Frostig-féle teszt részleteit, valamint a Diszlexia Prognosztika Tesztet.

### *Howard Gardner és a többszörös intelligenciák elmélet*

A plurális intelligenciaelméletek közül több is létezik, de ebben a kutatásban én a *Howard Gardner* által alkotott többszörös intelligenciák koncepciót helyeztem a fókuszba. *Gardner* a Harvard egyetem kortárs professzora, munkássága a múlt század nyolcvanas éveinek elején megalkotott többszörös intelligenciák elméletéről ismert. (DEZSŐ, 2012) Ahhoz, hogy *Gardner* elméletét jobban megérthessük, először az általa megfogalmazott kritériumrendszerrel kell megismernünk, azaz, hogy teóriája szerint miben is áll az intelligencia természete, melyek azok a feltételrendszerek, amelyeknek egyes képességcsoportoknak meg kell felelniük ahhoz, hogy azt intelligenciának nevezhessünk. Az értelmezési keretben meghatározott terminusok ezek függvényében, hogy minden intelligencia alkalmas információ

feldolgozásra, számításra alkalmas kapacitást feltételez. (DEZSŐ, 2011) Továbbá problémamegoldó és teremtő képességgel rendelkeznek, amely segítségével értékes kulturális környezeti, közösségi alkotást tud létrehozni. Csak olyan egység, képesség értelmezhető intelligenciaként, mely „univerzálisan igaz az emberi fajra”, rendelkezni kell „egy azonosítható központi cselekvéssel vagy cselekvési rendszerrel”, továbbá „alkalmasnak kell lennie egy szimbólum rendszerben történő lekódolásra”. (DEZSŐ, 2011) Gardner jelekben is csoportosította a kritériumokat. Ezek a jelek: a „különleges képesség, az alapvető kognitív – szimbolikus műveletek, fejlődési profil, agyi lokalizáció, evolúciós történet, kulturális jelentőség”. (ANDERSON, 1998: 73.) Minden egyes képességhez felvázolja ezeket a meghatározott tényezőket, ez által bizonyítja az intelligencia érvényességét. A fent felsorolt kritériumoknak való megfelelés, vagy részben megfelelés feltételezi, az intelligenciaként definiálható képességeket. Kezdetben Gardner hét intelligenciát ismert el koncepciójában. Az egyes intelligenciák, mind más-más kognitív struktúrában értelmezhetőek. A hét bizonyított intelligencia a nyelvi, zenei, logikai-matematikai, térbeli, interperszonális, intraperszonális és testi-kinesztetikai. A koncepcióból kiindulva feltételezhető hogy az intelligencia nem egy elméleti besorolásba tehető item, hanem változó természetű, néha viselkedésben megnyilvánuló, néha kognitív folyamatként megjelenő, néha agyi struktúráként megfigyelhető tényező. Gardner olvasatában, a kultúra és az intelligencia egymástól elkülöníthetetlen tényezők. Ebből a gondolatból kiindulva feltételezi, hogy a magas intelligenciaszinttel rendelkező egyén, megfelel bizonyos kulturális kritériumoknak is, képes alkalmazkodni azok elvárásához, az abból adódó problémákat képes megoldani (GARDNER, 1993).

### *A Montessori pedagógia*

Maria Montessori a 19. század végén, az első olasz nő volt, aki orvosként diplomázott. Orvosi pályája elején, pszichiátriai klinikán dolgozott, és fogyatékos gyermekek fejlesztésével foglalkozott, amely a későbbiekben meghatározó tényezőnek bizonyult munkája során. A gyermekekkel való közös munkában fejlesztette ki módszerét, amellyel a fogyatékosként diagnosztizált gyermekek képességfejlesztésében óriási sikereket ért el. Az eredmények fényében dolgozta ki módszerét egészséges gyermekek fejlesztésére, nevelésére is. Montessori pedagógiája egyre nagyobb körben terjedt a világban. Globálisan nézve nagy hatással voltak rá kora természettudományos kutatóinak eredményei, szellemi hozományuk, melyek pedagógiai munkájában is megjelennek. Wundt, Hall, Piaget kutatási eredményeit nyomon követte.

Montessori pedagógiája, nevelési rendszere határozott elvekre épül, középpontban a gyermekkel, annak teljes személyiségével és lényével. Az elvek, amelyeket megfogalmazott, élesen szembe fordulnak Montessori korának nevelésről, pedagógiájáról alkotott paradigmájával. Az alábbi elvek határozzák meg a módszert: az egyéni cselekvés, az aktivitás elve; a szabadság elve; a lélektani elv; társadalmi elv; az erkölcsi és vallásos nevelés elve. Az egyéni cselekvés, aktivitás elve nem más, mint az a gondolat, hogy a gyermek saját aktivitása révén jusson el a képessége, személyisége legtökéletesebb szintjére, aktív, cselekvő öntevékenység során. Montessori úgy véli az egyéniség „pszichofizikai egység”, (KURUCZ, 1995: 19.) melyet folyamatos megfigyeléssel, méréssel kell nyomon követnünk. A szabadság elve, a gyermek szellemi, fizikai szabadságát jelenti, vagyis azt, hogy a gyermeket ne korlátozzuk szabad cselekvésében mind addig, amíg a gyermek viselkedése nem jelent veszélyt magára vagy másokra. „A Montessori nevelés célja: a független, önmagát ellátni képes, dolgozó, kreatív, önállóan gondolkodó, problémamegoldó, segítőkész, együttműködésre képes, toleráns és békeszerető ember formálása” (B. MÉHES, 1997: 20.). A módszer lélektani megalapozása lehetővé tette, hogy módszerében alkalmazza korának gyer-

meklélektani eredményeit. A gyermek optimális fejlődése érdekében, hagyni kell, hogy a gyermek érzékszervei segítségével, minél tökéletesebben tudja érzékelni az őt körülvevő világot, illetve, hogy e tevékenységében, az elmélyülésben, ne zavarja meg senki. Ezt a folyamatot *Montessori* „a figyelem polarizációjának” (KURUCZ, 1995: 23.) nevezi. A lélektan alkalmazására bipoláris folyamatként tekint a tanító nem csak a gyermeklélektant tanulja, hanem önismeretet is, hiszen csak egy önmagát jól ismerő pedagógus képes a gyermekekkel foglalkozni. A társadalmi elv, egy globális szociális szemléletmódot feltételez, amely elv alapján a nevelés résztvevője nem csak a gyermek és a tanító, hanem a család, a gyermeket körülvevő felnőttek és a társadalom is. Minden eszközt a gyermekek számára elérhetővé kell tenni, valamint az eszközöknek, eszközrendszereknek a gyermekeket a mindennapi élethez szükséges készségekkel kell megismertetni, felruházni. Minden eszköznek adott állandó helylyel kell rendelkeznie. Az önkiszolgálás és a napos rendszer szintén *Montessori* nevéhez fűződik, amellyel a mindennapi élet tevékenységeire, az önállóságra neveli a gyermekeket. A csoportszobákban növények és állatok is találhatóak, melyeket a gyermekek a felnőttekkel közösen gondoznak. (B. MÉHES, 1997)

### *A Montessori módszer és a gardneri többszörös intelligenciák elmélet összevetése*

Ebben a fejezetben azokat a pontokat igyekszem feltárni, melyekben *Montessori* és *Gardner* elmélete érintkezik, közös álláspontot képvisel. Kutatásom során két olyan tanulmányt is találtam, amelynek fókuszában a *Gardner* és *Montessori* által kidolgozott koncepciókban rejlő egyezéseket és különbségeket állnak (VARDIN, 2003; KAI, 2007). Az említett tanulmányok inspiráltak kutatásom során. A két koncepció összevetésében az első terület, az emberi képességek és intelligencia konstans álláspontjának kritikája, amely azt feltételezi, hogy a személy adott képességekkel születik, amelyek nem vagy csak kis mértékben fejleszthetők. *Gardner* ezt az elméletét a „*Frames of mind*” című (1983) művében hosszasan tárgyalja, *Montessori* pedig a gyakorlatban is bizonyította, amikor szellemi fogyatékos, hátrányos helyzetű gyermekeket kezdett fejleszteni (VARDIN, 2003). Egyet értenek azon kérdésben, hogy az emberi potenciális kapacitás fejleszthető, bővíthető. Az intelligencia kérdésében *Gardner* úgy vélekedik, hogy az intelligencia segítségével, az emberek képesek problémákat megoldani, illetve a kulturális kérdések és hátterek, vagy értékítéletek megalkotásában segídeknek. Ezt a következtetést később továbbfejlesztette, és úgy határozta meg az intelligenciát, mint olyan „lehetséges biopszichológiai információ-feldolgozó rendszer, amely a környezetünkben fellelhető kulturális problémák megoldásakor aktiválható, és amely kulturális értékeket képvisel” (GARDNER, 1993: 34).

Bár teljesen eltérő kultúrából érkeztek és más-más korban éltek, *Gardner* és *Montessori* sok azonos következtetésre jutottak. Mind a ketten első kézből, saját tapasztalatból gyűjtöttek eredményeket, információkat. Mind a két kutató dolgozott szellemileg ép és valamilyen problémával küzdőkkel is (KAI, 2007). *Montessori* kezdetben szellemi fogyatékkal élő gyermekekkel, később hátrányos helyzetű gyermekekkel dolgozott. *Gardner* különböző típusú agykárosodást szenvedett pácienseket, majd egészséges és tehetséges gyermekeket figyelt meg. Az ezekből a kutatási tapasztalatokból szerzett információk segítettek később mind a kettőjüknek megérteni az emberi elme sokféleségét, sokszínűségét, az elme és a szellem kapacitásának, potenciáljának természetét. Mindketten megfigyelték, hogy az egyéni különbségek, már az élet korai szakaszában kimutathatóak, és hogy az egyes területek erőssége nem feltételezi más területek erősségeit is. Továbbá mind a ketten úgy vélték a képességek fejlődésében két tényező meghatározó a nevelés és a külső környezeti, természeti hatások, tényezők. A genetikai alap, illetve háttér, mint a képességeket



befolyásoló tényező mind a két kutató elméletében megjelenik. Vagyis az emberi fejlődés egy folyamatos és dinamikus kölcsönhatása a genetikai és környezeti tényezők hatásának. *Montessori* többször is említi, hogy a környezeti tényező épp annyira romboló lehet a gyermekek fejlődésében, mint amennyire építően hathat a képességekre (KAI, 2007). *Gardner* is úgy véli, hogy a két tényező közül a környezeti hatások erőteljesebben érvényesülnek a fejlődés során, mint a genetikai tényezők. Véleménye szerint, egy tehetséges ember intelligenciája sokkal kisebb mértékben fejlődik, ha nincs megfelelő eszköz és támogatás a fejlesztéséhez. Azonban megfigyelhetünk több különbséget is a két elméletalkotó között. Az első, a gyakorlat és elmélet orientációja. *Montessori* esetében a koncepció kidolgozása elsősorban a gyakorlaton alapult. Az egyes gyakorlati elemekből nyert tapasztalatok és megfigyelések eredményeként születhetett meg maga a koncepció. Ezzel szemben *Gardner*nél egy elméleti orientációt figyelhetünk meg, amelyből később gyakorlati adaptáció született. *Gardner*nél nincs kidolgozott oktatási koncepció, stratégia, amely *Montessori* esetében részletesen kidolgozott formában található meg. *Gardner* azonban úgy véli, a pedagógusoknak maguknak kell meghatározniuk a többszörös intelligenciák gyakorlati megvalósításának eszközeit, módszereit a gyakorlati tapasztalatnak, előzetes megfigyelési eredményeknek megfelelően (VARDIN, 2003). A másik nagy különbség az egyes tényezők alapvető fontosságában fedezhető fel. *Montessori* munkáját végig kísérte az erkölcsi, lelki, szellemi terminusok, mint attribútumok az emberi teljesítményben és fejlődésben, ezek a tényezők ugyan megjelennek *Gardner* munkájában is, de alapvetően nem képezik a részét, hiszen ezek, az intelligenciák természetének megfelelő kritériumok tartományán kívül esik. Az egyes intelligenciák és azok kölcsönhatásait, melyeket *Gardner* leírt az egyes *Montessori* eszközökkel végzett feladatokban is tökéletesen megfigyelhetők. *Gardner* és *Montessori* munkásságában alapvető egyezés, hogy mind a ketten három területre fókuszáltak, mégpedig a tudományra, az emberi értelemre és a nevelésre (KAI, 2007). *Montessori* és *Gardner* munkájában szintén közös vonás, hogy mind a ketten megkérdőjelezték a kor intelligenciaelméletéről, annak relevanciájáról alkotott elméleteket. *Montessori* például sokáig vizsgálta a Binet-Simon féle tesztet, amelyről később úgy nyilatkozott nem számol a családi háttérrel, az értelmiségi szülők gyermekeit egyenlően bírálja a munkásosztály családjából származó gyermekekkel, valamint az életkornak nem feltétlenül megfelelő szintűek a vizsgálati anyagok (MONTESSORI, 1965). *Gardner* is több szinten fogalmaz meg kritikát a kor intelligencia mérésével, azok természetének elfogadott és egyetemes elméletével. Az ő olvasatában az intelligenciának más természete van. Nem a konstans, állandó, egy szintű intelligenciát ismer el, hanem több szintű, többszörös, folyamatosan és dinamikusan változó intelligenciákat tart elfogadhatónak. A közösségi nevelés a társas intelligencia, az érzelmi intelligencia fejlesztése mind a két elméletben szintén kiemelt helyet foglalnak el. *Montessorinál* a közösség, a népesség a világegyetemesség jelenik meg a kozmikus nevelés színterén. *Gardner*nél a társas, interperszonális intelligenciában fejeződik ki ez a terület. A kultúrák tiszteletét az is bizonyítja, hogy mind a ketten tájékozottak voltak a más kultúrákból származó nevelésfilozófiai tanulmányokkal, a nevelési módszerekkel.

### Kutatás

A többszörös intelligenciák elmélet alkalmazásának lehetőségét világszerte több általános iskolában is megtalálhatjuk, (Multiple Intelligences International School, Fülöp-szigetek, Quezon; Gardner School of Art and Science, Brit Kolumbia, Vancouver; IVY School, Kína, Beijing). Ezen kívül számos irodalom is napvilágot látott, amely tematikákat, ötleteket, óravázlatokat közöl, a St. Luis-i tantervfejlesztés „Becoming a multiple intelligences school”, (HOER, 2000) a koncepció iskolai alkalmazásához további segítséget nyújt a „Multiple

intelligences in the classroom” (ARMSTRONG, 2009). Az „*Eight ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*” című műben, az egyes intelligenciákhoz kapcsolódóan fogalmaz meg a szerző lehetőségeket (LEASER, 2003). Ezzel szemben, bár léteznek többszörös intelligenciák koncepcióra épülő külföldi óvodai modellek is, (a kaliforniai MI School, a floridai IDEAL Pre-school and Elementary School, a mumbai-i Leap Bridge International Pre-school) az óvodai nevelésben magyar nyelvű irodalmat nem találtam. A hazai óvodai nevelés gyakorlatában is megjelenik azonban a többszörös intelligenciák koncepciója például a tehetséggondozásban (Kíváncsi-láda projekt, Kaleidoszkóp gyűjtemény), illetve a hazánkban is honosított „Lépésről – lépésre” (Step by step) gyermekközpontú pedagógiai program alapelvei, valamint objektív és szubjektív feltételei között is megtalálhatóak a Gardner által kidolgozott teória elméleti alapjai (MAJZLAN, 2012). Egy az Idaho állam fővárosában, Boise-ban található intézmény óvodai kézikönyv és tantervfejlesztési útmutatójában a „*Kindergarten Handbook & Curriculum Guide*” több érdekes és hasznos információra találtam (sz. n. 2001). A Boise Independent School District kiadványa többek között foglalkozik a nevelés, oktatás fejlesztésének lehetőségeivel, hogy ez hogyan valósul meg az óvodai nevelésben, bemutat egy széleskörű elméleti perspektívát, amely a nevelés fejlesztésének szolgálatában állhat, valamint a tanítót – nevelői módszertár bővítését is célozza. Felvázol továbbá olyan meghatározó tényezőket is, amelyek a tantervfejlesztés sikerességét eredményezhetik az óvodai nevelési programban, illetve bővebben is kitér a többszörös intelligenciák elmélet alkalmazási lehetőségeire is. Ezt követően az egyes nevelési területeket taglalja, valamint gyakorlati példákkal támasztja alá a megvalósítás módját. Az intelligenciákhoz különböző központok (*centerek*) felállításának lehetőségeit is leírja. Ezek a központok a művészeti központ (*artcenter*), a bázis (*block center*) központ, a dramatikus játékok központja (*dramatic play center*), az irodalmi és zenei központ (*library / listening center*), az írásközpont (*writing center*), a manipulatív központ (*manipulative center*), valamint a tudományos központ (*science center*). A különböző központokhoz más – más intelligenciák tartoznak. Ez a teremrendezési eljárás részben megjelenik a „Lépésről – lépésre” pedagógiai programban is, a tevékenységközpontok, tevékenység sarkok kialakításával (MAJZLAN, 2012), valamint a tevékenységközpontú óvodai nevelési programnál is az egyes terek, tevékenységekhez kapcsolódó differenciálásának tekintetében (CHRAPPÁN és FÁBIÁN, 2007). A művészeti központ lehetővé teszi a gyermekeknek, hogy megmutassák és kifejezzék érzéseiket a műalkotásaikon keresztül. Ez a központ a térbeli, az interperszonális és az intraperszonális intelligenciák fejlesztésére szolgál. A bázis központ lehetővé teszi, hogy a gyermekek használják és fejlesszék a testi-kinesztetikus intelligenciájukat, főként a nagy-mozgásos képességek fejlesztése valósulhat itt meg. A feladatok tervezése arra készíti azonban a gyermekeket, hogy a nyelvi-verbális és az interperszonális intelligenciájukat is mozgósítsák. A dramatikus játék központjában a gyermekek az interperszonális intelligenciájukat, valamint a nyelvi és verbális intelligenciájukat fejleszthetik, a közös szerepjátékok során. Azonban a drámajátékok elengedhetetlen követelménye a mozgás, mozgásos formák bemutatása, így a testi-kinesztetikus intelligenciát is fejlesztik. Az irodalmi és zenei központ a nyelvi-verbális intelligencia, valamint a zenei intelligencia mozgósítására szolgál. Ebben a központban a gyermekek zenét hallgathatnak, olvasgathatnak, történeteket mesélhetnek. Az írásközpont az óvodai nevelésben esetleg csak a nagycsoportban alkalmazható, ha a gyermekek igénylik, ám a gyakorlásra és az írást előkészítő gyakorlatok végzésére létrehozható ez a központ is. Az intraperszonális, és interperszonális intelligenciák mozgósításához ajánlott. A manipulatív központ a logikai-matematikai intelligencia, mozgósító központja. A központban elhelyezhetőek a konstruáló játékokhoz szükséges eszközök, pl. építőkocka, illetve a finommotoros fejlesztés eszközei a pl. gyöngyök. A tudományos központ a logikai-matematikai intelligencia, valamint a naturalista intelligenciák mozgósítására létrehozható központ. Itt a gyermekek kísérletezhetnek, felfedezhetnek,

megfigyelhetik a különböző anyagok tulajdonságait, a különböző halmazállapotokat is itt vizsgálhatják meg.

### *A kutatás körülményei*

Kutatásomat egy fővárosi, budai előkelő környékén lévő óvodában végeztem. A kutatásban résztvevők az óvodába járó 3-6-7 éves korú gyermekek voltak, akik közül egy 15 fős kisebb csoport kialakítására került sor. A gyermekek nemi arányait tekintve a 15 gyermek közül 6 lány és 9 fiúgyermek vett részt a tevékenységekben. Korösszetételük tekintetében 1 fő 3 éves gyermek, 7 fő 4 éves gyermek és 7 fő 5 éves gyermek. A gyermekek szocio-ökonomiai státuszának (SES) vizsgálatakor a szülők foglalkozását, iskolázottságát, a jövedelem forrását, a háztartás minőségét, a lakókönyezet státuszát figyeltem meg (VASS, 2006). Ez alapján a gyermekek közül 12 fő a magas SES státuszba tartozik. Ez a gyermekcsoport 80%-át jelenti, míg a maradék 20%-a, vagyis 3 gyermek a közepes SES státuszba tartozik. A mintaválasztás, a székhelyi óvodába járó 81 gyermek közül, minden ötödik gyermek kiválasztásával történt. Első lépésként a gyermekeket meg kell ismertetni ezzel az új szemléletmódú koncepcióval, vagyis elmagyarázom az egyes intelligenciákat, azok természetét, valamint intelligenciájuk sokféleségét. A többszörös intelligenciák koncepció alkalmazása előtt egy önértékelési, önismereti kérdőívet töltöttem ki, hogy én mely intelligenciában, milyen teljesítményt tudok elérni. Ezzel a módszerrel fel tudtam tární saját intelligencia profilomat, amely segítséget nyújtott a tervezés során. A többszörös intelligenciák mozgósítása összekapcsolható az óvodai nevelés tevékenységi köreivel is. A mese-vers tevékenység a verbális intelligenciával, a matematika tevékenység a logikai-matematikai intelligenciával, a külső világ tevékeny megismerése a környezeti intelligenciával, az ének-zene, énekes játékok tevékenység a zenei intelligenciával, a mozgás, mozgásos játékok tevékenység a testi-kinesztetikus intelligenciával, a rajz, mintázás, kézimunka tevékenység pedig a vizuális intelligenciával. A felsorolásból két intelligencia maradt ki az interperszonális intelligencia, melynek óvodai megfelelője a szocializáció, valamint az intraperszonális intelligencia, amely az egyéni fejlesztés keretein belül kaphat hangsúlyosabb szerepet.

Jelen kutatásban én az intelligenciáknak minden esetben külön tevékenységi napot biztosítottam, amely által összesen tíz napig – vagyis két hétig – tartott a téma feldolgozása. Ebből az első napot az okos térkép tervezésével, valamint az intelligenciák és a téma megbeszélésével töltöttünk, nyolc napon át a konkrét tevékenységekkel foglalkoztunk, az utolsó nap pedig a levezető játékokkal telt, amely során a gyermekek feldolgozták az információkat, használhatták az eszközöket, szabad tevékenység keretein belül. A többszörös intelligenciák alapú nevelés meghatározott szempontú teret igényel, amelyben az intelligencia területeknek megfelelő sarkok vannak kialakítva. Ezt az elrendezési modellt az óvodai csoportszobában is megvalósítottam. A többszörös intelligenciák alapú koncepcióhoz tartozó tételrendezést ebben az esetben az eszközök csoportosításával kiviteleztem. Az egyes érzékszervi fejlesztéshez használt eszközöket csoportosítottam, majd úgy helyeztem el a csoportszobában, hogy azok külön teret kaphassanak, így az intelligenciáknak megfelelő elrendezés is megvalósult. Kutatásomban az egyes tevékenységek értékeléséhez egy értékelőlap tartozott. Minden intelligenciához külön-külön tíz kérdést fogalmaztam meg, melyre 1-1 pontot kaphattak a gyermekek. A végeredményt, táblázatban, diagramon és egy összesítő grafikonban összegeztem, míg a gyermekek tevékenységben elért egyéni teljesítményét, az egyéni intelligenciaprofil ábrán. A kapott eredményeket, grafikonokat, táblázatokat később személyes konzultáció keretében a csoportos óvónőknek is bemutattam. Ezzel a céloom a tapasztalatcsere, az ellenőrzés, a potenciálok feltárása, valamint a módszer

alkalmazási lehetőségének bemutatása volt. A megfigyelési szempontok összeállításánál, egyrészt az iskolaérettséghez szorosan kapcsolódó fejlődési mutatók megfigyelése (érzelmi, értelmi, szociális fejlettségi mutatók), a tevékenységek végzéséhez szükséges tényezők – feladattudat, feladattartás, szabálytudat, aktivitás – kerültek a fókuszba. A felsorolt elemeken túl a logikai gondolkodás és a kreativitás több intelligencia megfigyelésénél is kiemelt szerepet játszott. Továbbá minden intelligencia mozgósítását és feltárását elősegítő tevékenységben külön-külön az egyes intelligenciákra jellemző tényezői kerültek még előtérbe, amelyek javarészt az említett intelligenciákra vonatkoznak. A pontozásnál nem csak a gyermekek aktuális tevékenységét figyeltem meg, hanem az előzetes ismeretek, korábbi mérési-értékelési anyagok eredményei, valamint a gyermekek általában nyújtott teljesítményének függvénye is befolyásolta az adott pontokat.

### *Többszörös intelligenciák mozgósítása – témahetek Montessori eszközökkel*

A témahetek tervezésekor a célom az volt, hogy a *Montessori* féle pedagógiai elemeket és a többszörös intelligenciák elméletben megjelenő lehetőségeket ötvözsem. Így született meg a *Montessori Smart – Map Okos* térkép témahetek terve. Ez első fázis a gyermekekkel közös tervezés volt. A közösen megtervezett térképet ezután jól látható helyre tettük, hogy az mindig elérhető legyen. A másik cél az elhelyezéssel kapcsolatban az volt, hogy a gyermekek a témahetek napjai alatt önállóan választhassák ki az aznapi tevékenységüket – amely bár nagyobb felkészülést igényel –, megfelel mind a *Montessori* pedagógiai elveknek, mind a *Gardner*-féle koncepciónak.

Az első napon a gyermekeket tájékoztattam a tevékenységekről, az abban foglalt feladatokról, a megoldásra váró problémákról. A beszélgetés és tevékenység során elmagyaráztam, hogy mi fog következni a tevékenységi napokban. Egy-egy rajz segítségével érzékeltettem az egyes intelligenciákat. Az elkészült térképet a gyermekek kiszínezték, majd elhelyeztük a csoportszobában. A megbeszélte feladatokat az intelligenciához csatoltuk.

A második napon a gyermekek az *intrapersonális intelligenciát* választották. Ehhez a területhez a klasszikus *Montessori* pedagógia egyik legjellemzőbb játékát a csendjátékot választottam. Önmagunk megfigyelését, a csend megélését minden nap alkalmazzuk, ám ezúttal a tevékenység, fokozottan a nonverbális társas és egyéni játék színterévé változott. Eszközként az eredeti játékban szereplő gyertyát választottam. A tevékenységgel fejlesztett területek az önfegyelem, az önbizalom, a felelősségtudat kialakítása, társas intelligencia mozgósítása volt. A gyermekeket *megfigyeltem* tevékenységük során. A megfigyelési szempontjaim az intrapersonális intelligencia megfigyelésénél – éppen úgy, ahogyan az összes tevékenységnél – az érzelmi, értelmi, szociális fejlettség mutatóinak megfigyelésével nyertem (HEGYI, 2000). Ezen kívül minden területen megjelennek közös, a tevékenységre vonatkozó megfigyelési szempontok, amelyek a részvételre, a feladattudatra, feladattartásra irányultak, valamint a gyermekek teljesítményén túlmutató szempont volt, hogy továbbfejlesztik-e a játékokat, vagyis a gyermekek kreatív feladatmegoldása. A felsorolt szempontokon kívül ehhez az intelligenciához tartozott a gyermekek önértékelésének megfigyelése, az önbizalom, az önfegyelem megfigyelése, valamint a kitartásának megfigyelése. Az elvégzett feladatokat pontokkal értékeltem a szabályok betartásának tükrében, ezeket táblázatban rögzítettem, az egyéni lapok mellett. A csoport teljesítményét az adott intelligenciában diagramon is ábrázoltam, hogy a csoporton belüli szórást is megfigyelhessem.

A harmadik napon a *testi-kinesztetikus intelligenciára* esett a gyermekek választása. Ehhez az intelligenciához a *Montessori* pedagógiából ismert titokzások játékot választottam. A problémát ebben a tevékenységben a kihúzott feladat elvégzése jelentette. A játék menetét tekintve első lépésben felmértem az óvoda udvarán található eszközöket, melyekhez egy-



egy feladatot csatoltam. Az egyes feladatokat differenciáltam, majd a feladatokhoz 32 db laminált kártyát készítettem. A kártyákat később betettem egy titokszákba és megkértem a gyermekeket, hogy húzzanak egy-egy kártyát, a rajta szereplő feladatot pedig végezzék el. A feladatokat sorban egyesével végeztük el, és aki segítséget kért, annak segítettem. Az intelligencia mozgósítása tekintetében nagy hangsúlyt fektettem a nagy és finommotoros mozgások területére, a társas intelligencia szerepére, a koordinációs képességre, valamint a vizuális intelligencia – képolvasás képességének – mozgósítására. A megfigyelési szempontok a fent felsoroltak mellett, itt főként a téri orientációt, a mozgásemlekezetet, önmaga képességeinek felmérését, illetve a kreativitást, kreatív feladatmegoldást célozták.

A hetedik napon a *logikai-matematikai intelligenciát* választották a gyermekek. Az adott intelligencia mozgósításához a *Montessori* pedagógiából jól ismert torony játékot választottam. A megoldandó probléma, hogy melyik a legnagyobb kocka, amit először el kell helyeznünk, ha a kockákból tornyot szeretnénk építeni. A kockák felépítésének több variációja lehetséges, – például azonos élkehez való igazítás. Ez is helyes megoldásnak minősül. A fejlesztendő területek a vizuális képzetek-emlekezet mozgósítása; a taktilis érzék-formák; tapintása; a mértani fogalmak; a gondolkodási műveletek-összehasonlítás; nagyságbeli különbségek, soralkotás mozgósítása. A megfigyelési szempontok ebben az esetben – az általános megfigyelési szempontokon kívül – a hibafelismerést, a hibák korrigálását, valamint annak módját; a sorba rendezési képességet, az összefüggések felismerését; az ok-okozati viszonyok meglátását; a feladatban való kitartást vizsgálták.

Az ötödik napon a *zenei intelligencia* mozgósítására került sor. Az intelligenciához választott *Montessori* eszköz a harangsor. A feladat során megoldandó probléma hogy, hogyan rendezzük sorba a harangokat hangmagasságuk szerint. A fejlesztendő területek a hallás, az auditív percepció fejlesztése, az auditív differenciálás képességének mozgósítása, a hangmagasság, hangszín felismerésének tökéletesítése. Az alapvető megfigyelési szempontokon kívül most a hangszerhasználat, a zenei hangok felismerése, differenciálása, egyszerű zenei dallamok visszaadása, a ritmusérzék megfigyelése, valamint a hangerő felismerése, annak prezentálása került a középpontba.

A hatodik nap a *természeti intelligencia* mozgósításának jegyében telt. A természeti intelligencia, a külső világ tevékeny megismerése a *Montessori* pedagógiában a mindennapi állat- és növénygondozás, a kozmikus nevelés jegyében telik. A gyermekek minden nap aktívan dolgoznak egészséges környezetük gondozása területén. Ebben az esetben mi a csoporttal már egy ideje gondoztunk egy egzotikus cserjét, amelyből kóla ízű limonádét készítettünk. Az önellátás és a munka jellegű tevékenység területeit is felöleli ez a játék, valamint a társas és egyéni intelligencia mozgósítása is előtérbe kerül. Megtanulják a gyermekek azt is, hogy ha rendszeresen és odafigyeléssel gondoznak egy növényt, annak milyen előnyeit élvezhetik, valamint azt is, hogy ebből a különleges növényből, hogyan készíthetnek egészséges kólát. A fejlesztendő területek ebben az esetben a finommotorika, a társas kapcsolatok, az interperszonális intelligencia, a természet iránti tisztelet, a gondozás, a munka jellegű tevékenységre való motiváció mozgósítása, a környezettudatos magatartás erősítése. A megfigyelési szempontok között szerepelt a környezethez, az élőlényekhez való viszonyulás, a tevékenység cselekvő formájának megfigyelése, a környezettudatos magatartási formák ismeretének feltérképezése.

A hetedik napon az *interperszonális intelligencia* következett. A gyermekek csoportban homokvárat építettek. A megoldandó probléma ebben az esetben a közös munkavégzés által felmerülő problémák kezelése, a kooperációval való ismerkedés, valamint a konstruáló készségek kihívásai jelentették. A gyermekeknek e tevékenység közben fejlődnek társas kapcsolataik, a természet ismeretének köre kibővül, fejlődik továbbá finommotorikájuk, vizuális intelligenciájuk. A fejlesztendő területeket tekintve, kiemelt hangsúlyt kapott a társas kapcsolatok, intraperszonális intelligencia mozgósítása, a finommotorika, a ter-

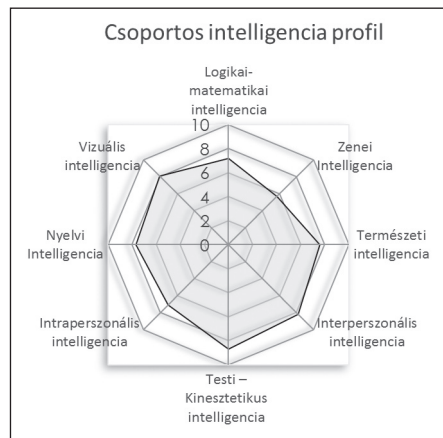
mészeti ismeretek bővítése valamint a vizuális intelligencia mozgósítása. A megfigyelési szempontok között ebben az intelligenciában az együttműködési képesség megfigyelése, a segítségnyújtás, az önérvényesítés, az előzékenység, az önálló vélemény kinyilvánítása, a kritikák elfogadása és a kreativitás megfigyelése volt. A kapott eredményeket táblázatban rögzítettem. A teljesítményt pedig egy diagramon ábrázoltam.

A nyolcadik napon a *nyelvi verbális* intelligencia területére került a sor. A *Montessori* eszközök közül ezúttal a mesekosár alkalmazására esett a választásom. A megoldandó probléma, hogy a gyermekek kreativitásukat alkalmazva alkossanak mesét. Az eszközök egy mesekosár és több mesefigura. A fejlesztendő kiemelt területek a kreativitás mozgósítása, a szókincs bővítése, a társas intelligencia, valamint verbális kifejezőképesség fejlesztése. A megfigyelés során ebben az intelligenciában az eszközök használatára, az átlényegülésre, mesetudat megjelenésére, a non-verbális kommunikációs eszközök használatára, a történet összefoglalására, megértésére fókuszáltam.

A kilencedik nap a *vizuális intelligenciáé* volt. A választott *Montessori* eszközök a színsorok, színpárok lettek. A megoldandó probléma, a színsorok kirakása, színszőnyeg készítés. A probléma, hogy melyik a legsötétebb szín. Az eszköz a színsor készlet. A fejlesztendő területek a vizuális percepció fejlesztése, a vizuális differenciálás fejlesztése, a színárnyalatok felismerése, sorba rendezés képességének mozgósítása valamint a társas intelligencia mozgósítása. A megfigyelési szempontok között ezúttal a színek, színárnyalatok felismerése, képi memória, a kevert színek ismerete, a színárnyalatok sorba rendezése, logikai háttér felismerése szerepeltek.

Az utolsó, vagyis a tízedik napon a gyermekek *szabadon tevékenykedhettek* a témahetek napjain használt eszközökkel, melyeket a többszörös intelligencia koncepcióban meghatározott szempontok szerint területekre osztottam. A gyermekek óvodai nevelése során elengedhetetlen a spontán játék szerepe, illetve a tevékenységek kötetlen szervezeti formája. A tevékenységek során a gyermekek motivációját sikerült az egyes eszközökkel felkeltenem, bár a megfelelő eredmények elérése érdekében a tevékenységek formája kötött volt. Érdekes volt megfigyelni, hogy melyik gyermek, milyen eszközöket használ a szabad játéktevékenység során. Több olyan eszközhasználati megoldást és játékvariációt is felfedeztem a gyermekek szabadjátékában, amely sokkal magasabb szintű kreativitást feltételez, mint a tevékenység során bemutatott teljesítmény, ezt mindenképp fontos megfigyelésnek tekintettem, és szintén egy új perspektíva felé mutat a jövőbeli értékelési, megfigyelési rendszer kidolgozásánál, amely már ezt a megfigyelést is számba veszi majd. A gyermekek szívesen játszottak a játékeszközökkel, önállóan is kezdeményeztek játékszituációt és tevékenységeket. Kevesebb esetben kérték a segítségemet, mint egy átlagos szabadjáték során, ami számomra is meglepetést okozott, ezen túlmenően a konfliktushelyzetekre is ez volt jellemző, ám ebből az egy esetből nem vonhatok le messzemenő következtetéseket. A gyermekek az eszközöket már intelligenciákhoz tudták kapcsolni, kicsit más szemszögből is megismerték azokat, így ismereteik is bővültek. A saját képességeiket, intelligenciáikat önállóan és társaik segítségével feltérképezhették, amely a személyiségfejlődésükben valószínűleg egy újabb lépcsőfokot jelent.

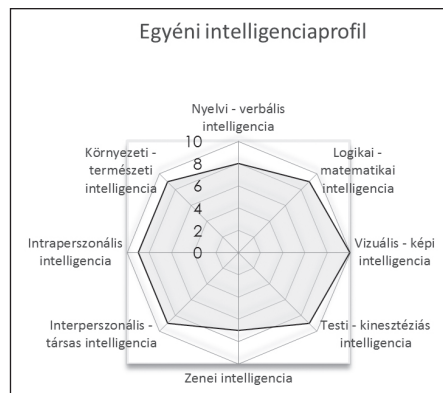
Így zajlott a tíz napon át tartó két témahét, amely során igyekeztem a legmegfelelőbb eszközöket kiválasztani a *Montessori* eszköztárból, hogy bemutassam, megvalósítsam a többszörös intelligenciák óvodai adaptációját. A gyermekek tevékenységét rögzítettem és értékeltem. A gyermekek teljesítményének átlagértéke diagramon a gyermekek csoportos eredményét tartalmazza, egy *csoportos intelligenciaprofilit* mutat be. (1. ábra)



1. ábra. Csoportos intelligenciaprofil

A kapott eredményekből sok hasznos információhoz jutottam. Egyrészt az adott tevékenységeket és területeket megfigyelve megállapítottam, hogy a legerősebb, a testi - kinezetikus intelligencia, amelyben a gyermekek nagyon magas eredményt értek el. A leggyengébb, a zenei intelligencia eredménye volt.

Azonban nem csak a csoportos eredmények láttak napvilágot, hanem minden gyermek esetében egy önálló megfigyelési eredménylap is született, melyet kiegészítettem egy *egyéni intelligenciaprofil* ábrával. (2. ábra)



2. ábra. Egyéni intelligenciaprofil

Ezen a diagramon jól szemléltethető a tevékenységek során elért teljesítmény az intelligenciák tükrében. A kutatás során olyan eljárásokkal, lehetőségekkel ismerkedtem meg, amelyek jó alapot képezhetnek egy releváns feltárási rendszer kialakításához. Többek között új szempontokat vázol fel a gyermekek megismeréséhez, valamint a szülők számára is lehetőséget nyújt megismerni azokat az intelligenciákat, amelyekben a gyermekek kimagaslóan teljesítenek, tehetségesek, illetve azokat, amelyek további fejlesztésre szorulnak. A tevékenységsor és értékelése segít megismerni a csoportunkat, a csoport erősségeit, a mozgósítás lehetséges útját és módját, így hatékonyabban szervezhető majd a gyermekek nevelése, továbbá az egyéni teljesítmények egy új szemléletmódú megfigyeléséhez is segítséget nyújt.

## Összegzés

A kutatás során a *Montessori* és a *gardneri* koncepcióban felfedezhető elméleti és gyakorlati összefüggésekbe és különbségekbe is sikerült bepillantást nyernem. Az eredmények is bizonyítják, hogy a két elméletben az egyezések száma a különbségek felett áll. Úgy vélem a két koncepcióból, módszerből, eszköztárból nem lehetett volna közös gyakorlati tevékenységet szervezni, ha azok valamilyen szinten nem korrelálnak, illetve nem lett volna eredményes a témahét. Az óvodáskorú gyermekek képességeinek, készségeinek feltárása, a gyermekek teljesítményének értékelése, annak pontossága tekintetében a kutatásban bemutatott megfigyelési szempontsor, az egyéni és csoportos értékelési modell, valamint az óvónők visszajelzéseiből egyértelműen kiderült, hogy ez a szemléletmód más nézőpontból közelíti meg a gyermekeket és olyan lehetőségeket is feltár, amelyek eddig rejtve maradtak. A többszörös intelligenciák koncepcióra építő modell alkalmazható az óvodai nevelésben, akár egy témahét tevékenység keretein belül, akár egy kiegészítő megfigyelési anyagként. A kutatási eredmények bizonyítják, hogy a koncepció jól integrálható és alkalmazható akár egy már meglévő pedagógiai program keretén belül, akár önálló programként is, amennyiben ennek kidolgozására lehetőség nyílik.

## Hivatkozások

- ANDERSON, Mike (1998): *Intelligencia és fejlődés* Kulturtrade Kiadó, Budapest.
- ARMSTRONG, Thomas (2009): *Multiple Intelligences in the Classroom*, VA Alexandria.
- APRÓ Melinda (2013): A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra* 23. évf. 1. sz. 52-71. o.
- B. MÉHES Vera (1997): *Montessori pedagógiai rendszere és alkalmazása az óvodában* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- CHRAPPÁN MAGDOLNA – FÁBIÁN KATALIN (2007): *Tevékenységek központú Óvodai Nevelési Program*. Fabula Human szolgáltató Bt, Miskolc.
- DEZSŐ Renáta Anna (2014): May Each Learn. *HERJ*. [http://herj.lib.unideb.hu/index.php?oldal=archivum&folyoirat\\_szam=2/2014](http://herj.lib.unideb.hu/index.php?oldal=archivum&folyoirat_szam=2/2014)
- DEZSŐ Renáta Anna (2012): „Többszörös intelligenciák – utópia a magyar közoktatásban?” In: Bálint Ágnes – Di Blasio Barbara (szerk; 2012): *Az utópia ezer arca*. PTE BTK NTI 208-215. o. [http://nevtud.btk.pte.hu/files/tiny\\_mce/Ut%C3%B3pia%20k%C3%B6tet%202012.pdf](http://nevtud.btk.pte.hu/files/tiny_mce/Ut%C3%B3pia%20k%C3%B6tet%202012.pdf)
- DEZSŐ Renáta Anna (2011): „Tudd, hogy mit kell tenned érte, hogy más legyen...” – *Közoktatási projektcsomag a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával*. <http://bit.ly/1rRPdGY>
- DEZSŐ Renáta Anna (2013): *Plurális intelligenciakoncepciók neveléstudományi relevanciái – „Így kutattunk mi” Kutatói blog*. <http://bit.ly/1pWmuLW>
- EBERLE, Scott G. (2011): Playing with the Multiple Intelligences – How Play Helps Them Grow *American Journal of play*. 4, 1. sz., 1-18. o.
- ÉLTES Mátyás (1914): *A gyermeki intelligencia vizsgálata* Athenaeum Kiadó, Budapest.
- GARDNER, Howard (1993): *Frames of mind* Basic Books, New York.
- GOLEMAN, Daniel (2007): *Társas intelligencia*. Nyitott könyv Kiadó, Budapest.
- GYARMATHY Éva (2007): *Diszlexia a specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- HAVAS, Harald (2003): *Az intelligencia nagykönyve*. Cser Kiadó, Budapest.
- HEGYI Ildikó (2000): *Fejlődési lépcsőfokok óvodáskorban*. Okker Kiadó, Budapest.
- HOER, Thomas R. (2000) : *Becoming a Multiple Intelligences School*. ASCD, VA Alexandria.
- HUBA Judit (2011): *Pszichomotoros fejlődés és fejlesztés*. Logopédia Kiadó, Budapest.



- KAI, Kimiko (2007): Maria Montessori and Howard Gardner: Educational development in different cultures. *Fuji Woman's University* 2. 69-74. o.
- Kindergarten Curriculum Guide and Handbook* (2001) Boise School District. Summer. <http://bit.ly/1rdhOkY>
- KURUCZ Rózsa (1995): *Montessori – pedagógia*. Nodus Kiadó, Veszprém.
- LEASER, David (2003): *Eight ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Glenview, Skylight Professional Development.
- MAJZLAN Katalin (2012): Megelőzési iskolai programok alkalmazása a pedagógiai gyakorlatban. *Őrszavak* 2012. tanulmányok, március sz.
- MOLNÁR Gyöngyvér – CSAPO Benő (2003): A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra*, 2. szám.
- MONTESORI, Maria (1930): *Módszerem kézikönyve*. Kisdudnevelés kiadása, Budapest.
- NICHOLSON-NELSON, Kristen (2007): *A többszörös intelligenciák*. Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest.
- PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin – PÁLI Judit – PINTÉR Éva – SZAITZNÉ GREGORITS Anna (1996): *Komplex Prevenációs Óvodai Program – Kudarc nélkül az iskolában – Óvodai fejlesztő program, tanulási zavarok megelőzésére*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- VARDIN, Patricia A. (2003): Montessori and Gardner's theory of multiple intelligences. *Montessori Life*, 15. évf., 1. sz., 40-43. o.
- VASS Zoltán (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Flaccus Kiadó, Budapest.

RAYMAN JULIANNA

# Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata

*Jelen kutatás általános célja, hogy a roma/cigány és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, mint célcsoport iskolai helyzetéről képet nyújtson. Mindezt a pedagógusok és iskolaigazgatók célcsoportról való vélekedésében fellelhető tartalmi dimenziók, és azok – elsősorban előítéletes gondolkodáshoz köthető – viszonyrendszerének vizsgálatával teszi. A tanulmány első részében pedagógusok (n=1369) által kitöltött kérdőívek adatelemzése által három gondolkodási stílus rajzolódik ki. A gondolkodásmódok a tanárok célcsoporthoz való viszonyulása, valamint a tanulókat érintő problémákban a felelősség megállapítása mentén fogalmazódnak meg. A vizsgálat második fele az iskolaigazgatók (n=21) mélyinterjúi és az intézményben oktató pedagógusok (n=277) kérdőíves adatai segítségével az előítéletes gondolkodásban fellelhető összefüggésekre világít rá. A tanulmány az iskolai környezetben megjelenő rejtett és nyílt előítéletek viszonyrendszerének feltárásával bepillantást enged azokba a lehetséges sémákba, amelyek ezen értékítéleteket tudatosan vagy tudattalanul mozgathatják.*

*Kulcsszavak: előítélet, áldozat okolása, frusztráció elméletek*

## **Elméleti bevezető**

Jelen kutatás az iskolai környezetben tetten érhető előítéletekkel foglalkozik. Ezen előítéleteknek és a magjukat képező sztereotípiáknak számos megjelenési formája lehetséges, a következményeik pedig rendkívül károsak lehetnek az előítéletekben érintett tanulók iskolai karrierjére vonatkozóan. A következőkben tömören áttekintésre kerül néhány – a kutatás folyamán is megjelenő – előítéletes megközelítés, továbbá a bennük rejlő korlátozó attitűdök.

Sztereotípiákon nyugvó előítéletes gondolkodáshoz köthető a biológiai/genetikai rasszizmus, amely során az értelmi- és tudáselsajátítási képességek a származás függvényében kerülnek értelmezésre (ARATÓ, 2012). A pedagógusok gondolkodásában megfogható biológiai/genetikai rasszizmus egyik legalapvetőbb következménye a *teljesítmény-redukció*. Más szóval a tanárok a tanulók származására hivatkozva leértékelik (értelmi) képességeiket, amellyel egyúttal teljesítményükre vonatkozó elvárásaikat is csökkentik (ARATÓ, 2015). Ennek az előzetes sztereotíp értékítéleten alapuló elvárásnak rendkívül súlyos hatásai lehetnek. A másikkal szemben állított elvárások implicit úton kihatnak a velük való viselkedésre, amely végső soron a kezdeti elvárásnak való megfelelést eredményezi a másikban. E

jelenséget elsőként Merton (1948) írta le és az önbeteljesítő jóslat definíciójával látta el. Az oktatás területén többek között Rosenthal és Jacobson (1992 in ROSENTHAL, 2003) vizsgálta az önbeteljesítő jóslatot pedagógus-tanuló kontextusban. A kutatásukban azt találták, hogy a tanárok kísérleti instrukcióként kapott előzetes elvárásai – és az elvárásokhoz köthető rejtett viselkedéses és kommunikációs megnyilvánulásokon keresztül – hatással voltak a diákok intellektuális teljesítményére, amely jelenséget *Pygmalion effektusnak* neveztek (ROSENTHAL–JACOBSON, 1992 in ROSENTHAL, 2003). A tanári – és általánosságban a többségi társadalom által felállított – elvárások mögött meghúzódó hatást *sztereotípa-fenyegetettségnek* definiálta Aronson és Steele (1995). Ez a külső csoportra vonatkozó, adott szituációban érvényre juttatható negatív sztereotípa a csoport tagjaira, esetünkben a diákokra hat. Aronsonék kutatásukban feltárták, hogy az afro-amerikai tanulók abban az esetben teljesítettek rosszabbul egy verbális teszten az európai-amerikai diákokhoz képest, amennyiben képességeik diagnosztikai felméréseként tüntették fel a teszt célját. Ugyanakkor a teszt céljának megnevezése nélkül hasonló teljesítményt mutattak a különböző etnikumú diákok (ARONSON–STEELE, 1995). Mindezzel bizonyították (ARONSON–STEELE, 1995), hogy a csoportra vonatkoztatott képességeket stigmatizáló negatív sztereotípa beteljesülésétől való félelem kihat a sztereotípiában érintett csoport tagjainak teljesítményére.

### *Etnocentrizmus és szociális redukció*

Egy másik megközelítés az etnocentrizmus, amelyben a saját csoport kultúrájának – értékeinek, normáinak, szokásainak – omnipotenciája érezhető, és amely ennek eredményeként a másik csoport kultúráját olyan társadalmi viselkedésformákkal azonosítja, amelyek szociális helyzettel állnak kapcsolatban (KOZMA, 1993 in ARATÓ, 2012, 2015). A pedagógusok előítéletes gondolkodását mozgató etnocentrizmus a sztereotípiában érintett csoport tanulóinak *szociális redukciójával* jár. Mindez – hasonlóan a biológiai rasszizmussal – az oktatóknak a diákok képességeire és ebből eredően teljesítményükre vonatkozó elvárásaiknak a beszűkülésével jár. Kende (2013) pedagógusok kisebbségi – roma/cigány- diákok percepciójáról szóló tanulmányában megfogalmazza, hogy akár genetikai érvelésről, akár szociális vagy kulturális leértékelésről van szó, eredményében mindkét eset a „mátság” kihangsúlyozását szolgálja. A kiemelt „mátság” pedig a pedagógusok szemében lehetőséget biztosít a mögöttes meghúzódó elvárásaik szerinti különbségtétel legitimizálására (KENDE, 2013).

### *Áldozat okolása, igazságos világ hipotézise, bűnbakképzés és frusztráció elméletek*

Egy másfajta gondolkodási keret az áldozat okolása stratégiában fogható meg. E stratégia úgy tulajdonít felelősséget egy beazonosított társadalmi problémáért a benne érintett csoportnak, hogy közben eltekint a helyzet kialakulásában szerepet játszó társadalmi berendezkedéstől (RYAN, 1974 in ARATÓ, 2012). E szemléletmóddal párhuzamba állítható az *igazságos világ hipotézise*, amely a világban található morális egyensúlyban való hitből kiindulva feltételezi, hogy egy csoport az őt érő előítélet különböző szintű megnyilvánulásaiért felelős, hiszen azokra valamilyen úton rá kellett, hogy szolgáljon (LERNER, 1980 in BIGAZZI, 2013). A *bűnbakképzés* során szintén egy ártatlan vagy gyenge csoport okolása következik be, amely stratégia visszavezethető a frusztráció elméletekre (BIGAZZI, 2013). Több vizsgálat is alátámasztotta, hogy a *frusztráció* az előítélet megjelenését idézi elő (DOLLARD, MILLERET al. 1939 in BIGAZZI, 2013). Ennek hátterében a saját (élet)helyzettel való elégedetlenség okozta frusztráció áll, amely frusztráció projektálódhat egy másik csoportra (MILLERÉS BUGELSKI, 1948 in BIGAZZI, 2013). Ennek bekövetkezési valószínűségét jelentősen megerősíti,

ha a frusztráció valós okozója valamilyen okból kifolyólag nem vagy nehezen elérhető (ARONSON, 2003). Amikor mindezek együttesen a negatívan értékelt szituáció megváltoztatásában érzett tehetetlenséggel párosulnak, a külső csoport hibáztatása a helyzetért a bűnbakképzésig erősödhet (TAJFEL, 1981 in BIGAZZI, 2003).

### *A kutatás kontextusa*

A jelen kutatás alappilléret a Pécsi Tudományegyetem „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” című tudományos vizsgálata adta. A „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” című kutatásba hátrányos helyzetű, roma/cigány tanulók oktatásával foglalkozó 147 köznevelési intézmény vett részt országsszerte. Az iskolák 2006-ban európai uniós forrásokból (HEFOP) részesültek, melynek köszönhetően olyan fejlesztéseket valósítottak meg, melyek a hátrányos helyzetű, és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatási minőségének javítására irányultak. A mintában lévő iskolák intézményvezetői és pedagógusai számára külön-külön on-line kérdőív készült, amely kérdéseinek összeállítását az OFI és a PTE kutatócsoport tagjai közösen végezték. A kérdőíves adatfelvétel időszaka 2014. április és június közt esett. Az online kérdőívet 1369 pedagógus töltötte ki, amely intézményekben dolgozó pedagógusok körülbelül 60%-át jelenti. Az online kérdőívek feldolgozása a PTE kutatócsoportjából Varga (2015) írásában olvasható, amely tanulmány a pedagógus attitűdöket az inkluzív kiválóság szempontrendszer szerint értékelte.

A kutatásban résztvevő iskolák közül az OFI illetve a PTE kutatócsoport közösen választotta ki azt a 33 intézményt, amely a kutatás második részében bevonásra került. A kiválasztás fókuszában az állt, hogy az ország különböző fejlettségű régióiból egyaránt kerüljön a mintába intézmény, illetve, hogy a heterogéntanulói összetétel szempontja is megjelenjen. Ezen felül további kiválasztási szempont volt annak a szem előtt tartása, hogy az intézmények a hátrányos helyzetű, roma/cigány tanulók számára létrehozott támogató szolgáltatásokban, illetve a diákok iskolai eredményeikben, karrierjükben is változatosságot nyújtsanak. A vizsgálat ezen szakaszán a kiválasztott intézmények vezetőivel (illetve a vezetők távolléte esetén a helyettesükkel) strukturált mélyinterjúk készültek („Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” kutatási jelentés 2014). A mélyinterjúk elemzését a PTE kutatócsoportból Arató (2015) végezte, aki vizsgálódásának központjába helyezte a rejtett és nyílt sztereotípiák feltárását és azok hatását az iskola működésére.<sup>1</sup>

A „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” című átfogó kutatásban szereplő minta és felvételi eljárás segítségével nyert adatbázis bizonyos részeit a jelen tanulmány két kutatási egységben dolgozta fel. A vizsgálat első szakaszának célja volt, hogy felfedezze a pedagógusok kérdőíveiből azokat a mögöttes tartalmi dimenziókat, amelyek mentén különböző gondolkodási stílusok rajzolódnak ki a hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulókról való vélekedéssel kapcsolatban. A kutatás második szakaszában igazgatók (n=21) és az adott iskolában tanító pedagógusok (n=277) gondolkodásában található összefüggések vizsgálata zajlott, amely során a pedagógusok előítéletessége intézményi kontextusból értékelve került elemzésre az igazgatók mélyinterjúi segítségével.

### *Első kutatási szakasz: A pedagógusok különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának tipológiája*

A pedagógusok roma/cigány és hátrányos helyzetű tanulókról való gondolkodásának feltárására az 1369 tanár által kitöltött kérdőív releváns tételeinek értékelése szolgált. A kérdőívre adott válaszok az SPSS program faktoranalízis módszerével kerültek elemzésre. A

faktoranalízis által beazonosított 19 faktort a mögöttes tartalmi dimenziójuk mentén definiáltam (1., 2., 3. számú táblázat), majd megvizsgáltam azt, hogy a faktorok egymással milyen viszonyrendszerben állnak. A faktorok közötti összefüggések megfigyelése az SPSS hierarchikus klaszteranalízis módszerével történt, amely program a faktorokat a köztük feltárható kapcsolati rendszer szerint csoportokba (klaszterekbe) rendezte. A faktorokon felül a klaszteranalízisbe került az ún. előítélet skála annak érdekében, hogy a klaszterek előítéletes gondolkodáshoz köthető tartalma világossá válhasson. Összesen három gondolkodási tipológiát sikerült beazonosítani a pedagógusok különböző szociokulturális háttérű tanulókról való vélekedésében.

*Első gondolkodási stílus: előítéletes*

Az első klaszterbe csoportosult 11 faktor (1.számú táblázat) alapköve az előítélet skála, amelyből a klaszterbe tartozó tételek előítéletes gondolkodással összefüggésbe hozható mögöttes tartalmára következtethetünk. Az előítélet skálához kapcsolódó legdominánsabb faktorok kivétel nélkül a célcsoportot jelölik meg a tételekben felvetett különböző problémák okaként. Mindez egy olyan perspektívából történik, amely túlnyomórészt a célcsoport belső tulajdonságaira, illetve a normáktól eltérő magatartására – etnocentrizmus – hivatkozik az indokok felsorolásánál. A célcsoport hibáztatása kapcsolatba állítható az előítéletes gondolkodás azon aspektusával, amely hajlamos az áldozatot okolni helyzetéért. Mindezt súlyosbítja, hogy a hibáztatásban többnyire személyiségjegyeken alapuló tételek kerülnek kiemelésre, ami mellett a célcsoport a helyzetének megváltoztatásában ágensként értelmezhető, amely a kizárólagos felelősségét növeli e kontextusban.

A klaszter távolságuk tekintetében az előítélet skálától messzebbre elhelyezkedő faktoroknál olyan állítások jelennek meg a felsorolt kérdéskörök magyarázatául, amelyeknél az oktulajdonítás célcsoportra utaló jellege elhalványul. Szemben az előzőekben említett előítélet skálához közelebb álló faktorokkal, itt a célcsoport szerepe a bizonyos problémák előidézésében közvetetten jelenik meg. A személyiségjegyeken alapuló és a normától eltérő magatartással összefüggésbe hozható elképzeléseket felváltják olyan tételek, amelyek elsősorban körülményekre hivatkoznak, és amelyeknél, ezáltal, a célcsoport hibáztatása részlegesen jelenik meg illetve burkoltabb formált ölt. Annak ellenére, hogy első ránézésre a nagyobb klaszter távolsággal rendelkező faktorokból egyértelműen nem olvashatók ki az előítélet konkrét jegyei, az a tény, hogy ezen elemek korrelálnak az előítélet skálához közelebb elhelyezkedő bizonyos tételekkel, az előítéletes gondolkodás árnyaltabb/burkoltabb jelenlétére enged következtetni.

Összefoglalóan elmondható az első klaszterbe tartozó elemekről, hogy elsősorban a célcsoportot hibáztatják helyzetükért. Az előítélet skálához közelebbi faktorok mindezt tulajdonságokkal és – az etnocentrizmusra jellemző – normától eltérő viselkedést leíró tételekkel teszik, amelyeknél egyedüli ágensként értékelhető a célcsoport, míg a távolabbi faktoroknál ez közvetett úton olyan körülményekre hivatkozva történik, amelyek a célcsoporthoz köthetőek, de a helyzetben betöltött szerepük és cselekvőképességük több szempont függvényében is értelmezhető. Az első klaszterbe sorolt faktorok mindegyikében egyhangúan érezhető, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű illetve roma/cigány tanulók iskolai problémáinak okaként a pedagógusokon kívül álló tényezők kerülnek említésre, amelyek kisebb vagy nagyobb mértékben a célcsoportot teszik felelőssé jelenlegi iskolai helyzetük változtatásáért. Egy ilyen gondolati struktúrában, ahol az oktulajdonítás és a cselekvőképesség a célcsoportra van helyezve, a pedagógusok oldaláról mindez egy passzív és feltételezhetően ellenséges magatartással társulhat, amely sztereotípiákra épülő előítéletes ideológiai rendszerbe ágyazódik.



*Második gondolkodási stílus: empátikus probléma-kerülő*

A klaszter analízis által létrehozott második csoportba (2. számú táblázat) összesen négy faktor került. Ezek közül az egymással erőteljesebben összefüggő első két faktor az általuk reprezentált problémakörre olyan válaszokkal reagálnak, amelyek leginkább a roma/cigány gyerekeket érő kirekesztő viselkedéssel állíthatóak párhuzamba. A klaszter távolságuk tekintetében távolabbra elhelyezkedő második két faktor pedig olyan tényezőket sorakoztat fel az iskolai problémákra vonatkoztatva, amelyek az intézmény dolgozóinak munkájában tetten érhető elégtelenségekre hivatkoznak.

Közösen megragadható négy faktorban, hogy szemben az első klaszter tételeiben megjelenő célcsoportot hibáztató attitűddel, itt a különböző roma/cigány tanulókat érintő problémákra olyan magyarázatokat találunk, amelyek rajtuk kívül álló tényezőkkel hozhatóak összefüggésbe. Eszerint az áldozat okolását felváltja egy olyan empátikusabb gondolati keret, amelybe a célcsoportot érő külső diszkriminációs viselkedések illetve az iskolai munkakörben megfogható problematikus eljárások tehetőek felelőssé a kialakult helyzetért. Fontos kiemelni, hogy ebben a fajta meglátásban a felelősség tulajdonítás nem csupán a célcsoportot kerüli el, hanem magát a pedagógust is. Ugyan a tételekben feltűnnek a tanárok téves munkájára, továbbá előítéletes viselkedésére tett utalások, de ezek kontextusukra tekintettel nem értelmezhetőek konkrét felelősségvállalásként, mivel nem önkritikai elemként vannak jelen. A problémák forrásának diszkriminációra épülő külső, illetőleg rendszerszintű megragadása valószínűsíthetően együttérző attitűddel párosul a pedagógusok oldaláról, de a kiemelt tételek értelmében a helyzetben betöltött szerepük minimálisra értékelt. Mindez a felelősségvállalás hátrítására enged következtetni, amely az empátikus gondolati rendszerbe épülés ellenére passzív magatartást eredményezhet a probléma megoldására tett lépések helyett.

*Harmadik gondolkodási stílus: realiztikus felelősség tudat*

A klaszteranalízis eredményeként kapott harmadik csoportot négy faktor alkotja (3. számú táblázat). A legdominánsabb összefüggést mutató két faktor esetében olyan tételek kerülnek a központba, amelyek a pedagógusokat nevezik meg a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek iskolai karrierjének mozgatójaként. Ebben a perspektívában a pedagógusok aktív ágensként értelmezhetők, hiszen a helyzetben mutatott felelősség-vállalással érzékeltetik a jelzett problémák felszámolásához szükséges szerepük fontosságát.

A klaszterben elfoglalt helyük szerint kisebb rokonsági kapcsolat tulajdonítható a második két faktornak. Az első két faktorban a pedagógusok olyan állításokkal érveltek a felhozott kérdésekben, amelyekkel egyértelműen saját feladatuk alá vonták az említett problémát, és ezzel önmagukat jelölték meg kompetens cselekvőnek az adott szituációban. Ellenben a második két faktorban a pedagógusokról a célcsoportra kerül a hangsúly, még hozzá egy olyan megközelítésben, ahol iskolai hátrányukat anyagi okokból származó tényezőkkel, pszichés problémáikkal és nyelvi korlátaikkal magyarázzák. Ebben a szemléletmódban nem a viselkedésük vagy tulajdonságaik mentén hibáztatják célcsoportot (mint az első klaszterben), nem is az őket érő diszkriminációval illetve egyéb külső hatásokkal magyarázzák helyzetüket (mint a második klaszterben), hanem olyan konkrét problémákra világítanak rá, amelyekre pedagógusi hatáskörük már nem terjed ki és valószínűleg külső segítők bevonása szükséges az említett nehézségeken való túllendülésen.

A harmadik klaszterről összefoglalóan megállapítható, hogy egy olyan nézőpont övezi, amelyben a pedagógusok felismerik és kihangsúlyozzák saját cselekvőképességük fontosságát, és továbbá azt is, hogy melyek azok a fennálló problémák, amelyek megoldása saját és egyben a célcsoport kompetenciáján kívül esik. Mindez egy olyan realiztikus küldetés-

tudat meglétére enged következtetni, amelyben a pedagógusok felelősséget vállalnak az általuk befolyásolható területeken. Mindemellett a valóság talaján maradvá rávilágítanak azokra a nehézségekre is, amelyek alapvetően hatnak a célcsoport hátrányaira, és amelyek felszámolására sem a célcsoport, sem pedig a pedagógus nem elegendő. Ebben a gondolkodásmódban az előítéletesség nem érzékelhető, hiszen az említett, célcsoporthoz köthető problémák nem azt sugallják, hogy ők felelősek helyzetükért, hanem azt, hogy az adott szituáció való túllépéshez segítségre van szükségük.

#### *A három gondolkodási tipológia összehasonlítása*

A három klaszter segítségével három különálló gondolkodási tipológiát sikerült beazonosítani a pedagógusoknál. Az első klaszter az előítéletes gondolkodási rendszerbe illeszthető, melynek magját a tételeiben tetten érhető áldozat okolási stratégia alkotja, és amely sztereotípiákkal túlfűtött nyílt, illetve árnyaltabb kontextusba helyezett burkolt előítéletes megnyilvánulásokra építi véleményformálását. A második klaszter egy empatikus, ugyanakkor problémakerülő (hárító) gondolkodási stílussal írható, hiszen a tételeinek központi elemei olyan célcsoportot érő diszkriminációs viselkedéssel és téves eljárásokkal állíthatóak párhuzamba, amelyek külső személyek és tényezők függvényében értelmezhetőek. Ebben a szemléletmódban a célcsoport mások által generált áldozati szerepén van a hangsúly, amely felismer ugyan egy problémát, de azt a pedagóguson kívüli kontextusba helyezi, ezzel a lépéssel elkerüli, illetőleg hárítja a megoldásával összefüggő felelősségvállalást. A harmadik klaszter jellemezője ezzel szemben egy olyan realiztikus felelősségtudattal rendelkező gondolkodási rendszer, amelyben a pedagógusok kihangsúlyozzák azokat a területeket, melyekben szerepük elengedhetetlen fontossággal bír, továbbá azokra a célcsoportra vonatkozó problémákra is rávilágítanak, amelynek felszámolásához külső segítők bevonása szükséges. A klaszterek által képviselt három gondolkodási tipológia tömör összefoglalásából egyértelműen kitűnnek a köztük meghúzódó differencia eredői. Ezek közül a legfontosabb azt felismerni, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű illetve roma/cigány gyermekek iskolai karrierjéről szóló különböző kérdéskörökben az eltérő szemléletek hol tételeznek fel problémát és kinek tulajdonítják azt. A probléma forrásának megnevezésével következtethetünk a hozzákapcsolódó attitűdre, az adott témakörben feltételezett felelősre, továbbá a megoldására szánt lépésekre. Ebből az elemzési szempontból kiindulva elmondható, hogy az első, 'előítéletes' klaszter a probléma eredőjének – és ezzel egyúttal a felelősének is – magát a célcsoportot jelöli meg, mely egy olyan negatív attitűddel társul, amely a probléma megoldását az 'okozójától' várja el. Az áldozat okolása szemléletéből az is következik, hogy az 'előítéletes' klaszterbe tartozók a fennálló probléma-helyzetet legitimnek tekintik. A második klaszter a problémákat kivetíti külső tényezőkre/személyekre, amelyből egy olyan 'távrolól figyelő' empatikus, de cselekvőképtelen attitűd következik, amely a felelősséget hárítja, továbbá a megoldást kívülről várja. A harmadik klaszter meghúzza a határt a pedagógus hatáskörébe tartozó területek és a célcsoport külső segítőkkel feloldható problémái között. Mindezzel a sajátjának értékelt problémák tekintetében kompetenciáinak megfelelően felelősséget vállal, ugyanakkor nem a célcsoporttól várja az őket érő problémák megoldását, melyből egy előítélet-mentes és realista attitűd meglétére következtethetünk. Azt érdemesnek tartom megjegyezni, hogy annak ellenére, hogy a kutatás ezen pontján a három említett tipológiát elkülönült egységes rendszerként írtam le, a valóságban mindez egy sokkal árnyaltabb képpel rendelkezik. Ha személyenként vizsgálnánk meg az egyes klaszterbe tartozók válaszait, differenciált eredményeket kapnánk annak tükrében, hogy milyen mértékű reprezentativitást nyújtanak az adott csoport tagjaként. Mindez könnyen vizualizálható, amennyiben egy skála mentén képzeljük el az adott csoportba sorolt személyeket. A skála egyik végpontján a klaszter által képviselt

gondolkodásmódot leginkább hordozó tagjai állnak, míg a másik oldalon az e csoportba és szemléletbe tartozó, de velük legmérsékeltebb megfelelést mutató személyek találhatóak. A két szélsőség között pedig vannak azok a személyek, akik a csoportjellemzőket némileg eltérő mértékben hordozzák – közelítve az átlaghoz. A klaszterek csoportra vonatkoztatott gondolkodásmódjának egyéni szintű megjelenése a kapcsolódó viselkedésben eltérő szinten manifesztálódik. Például az a személy, aki az első 'előítéletes' klaszter ideál típusaként írható le, annak valószínűsíthetően nyílt előítéletes és ellenséges megnyilvánulások figyelhetők meg viselkedésében. Az is feltételezhető, hogy az e csoportban kevésbé reprezentatívnak számító egyénnél burkoltan fedezhetőek fel az előítéletes jelei, amely viselkedés szinten reflektál minderre. Fejlesztési oldalról megközelítve rendkívül fontos e gondolkodási stílusokon belüli varianciát szem előtt tartani, hiszen amennyiben a szemléletmódokban változásokat kívánunk előidézni, azt e tendencia követésével különböző mértékű és eszközű beavatkozási formákkal lehetséges elérni.

***Második kutatási szakasz: Pedagógusok és iskolaigazgatók gondolkodásában fellelhető összefüggések vizsgálata intézményi kontextusból megközelítve***

A kutatás második szakaszában az intézményvezetőkkel (n=21) készített strukturált mélyinterjúk kerültek elemzésre azzal a céllal, hogy a vezetők és a pedagógusok gondolkodásában található összefüggések feltárhatóvá váljanak. A pedagógusoknak szóló kérdőívből nyert faktorok, illetve a faktorokon elvégzett klaszteranalízis eredményei adták a narratív elemzés szempontrendszeréül szolgáló kódokat. A kidolgozott kódrendszer segítségével a vezetői interjúkat az ATLAS-ti narratív tartalomelemző programmal vizsgáltam meg. Ezt követően, az ATLAS-ti által kapott relatív kódszó gyakoriságértékek összevetésre kerültek annak a 277 pedagógusnak az előítélet skálán elért pontszámával, akik a 21 vizsgálatba bevont intézmény valamelyikében tanítanak. A mélyinterjúk kódszó gyakoriság értékét és az előítélet skálán elért pontszámok viszonyrendszerét az SPSS lineáris regresszió analízis módszerével figyeltem meg. Mindezzel fény derült arra, hogy melyek azok a vezetői narratívában megfogható jelentéshalmazok – faktorkódok –, amelyek az intézményekben dolgozó pedagógusok roma/cigány tanulóira irányuló előítéleteségére hatást fejtenek ki.

A regresszió analízis eredményeként öt faktorkód került kiemelésre a vezetői interjúkból – szignifikáns összefüggést mutató-, amelyek együttesen 15 %-ban befolyásolják, illetve előrejelzik a pedagógusok előítéleteségét. Mindez arra enged következtetni, hogy a pedagógusok előítéleteségének forrása 85%-ban iskolán kívüli – otthoni környezet, barátok, média, szocializáció stb. – tényezőkből eredeztethető, míg a maradék 15%-a az intézményen belül megfogható – a vezetők szövegeiben felbukkanó – gondolatokkal hozható összefüggésbe. Az öt faktorkódból három pozitívan korrelál az előítélettel – jelenlétét erősíti –, míg kettő negatív viszonyban áll vele – megjelenését csökkenti. Más szóval, a vezetői narratívákban minél többször észlelhetőek az előítélet skálával pozitív kapcsolatot mutató faktorkódba sorolt kijelentések, annál nagyobb előítélet jellemzi az intézményben dolgozó pedagógusokat. Ezzel szemben minél több olyan állítás található az igazgatók elbeszéléseiben, amelyek az előítélet skálával negatív viszonyú faktorkódba illenek, annál kisebb előítéleteség észlelhető a tanároknál/tanítóknál.

A vezetői interjúk és az előítélet skála eredményei alapján legerőteljesebben, 6,5 százalékkal ( $R=,065$ ), a 'Pedagógiai hatékonyság körülmények' faktorkód jelzi előre a pedagógusok előítéleteségének jelenlétét. A 'Pedagógiai hatékonyság körülmények' kód az iskolaigazgatók olyan jellegű megnyilvánulásait tartalmazza, amelyek a pedagógiai munka eredményességét megnehezítő tényezőként körülményeket neveznek meg. A narratívákból a körülmények kategóriába kerültek a pedagógusok túlterheltségére (pl. „lát-



hatóan fáradtak”), az időhiányra (pl. „26 órájára, minden órára felkészülnie, óravázlattal, hát én megnézném azt a kollégát, aki ezt végig tudja csinálni, mindent ledokumentálni”), a túl sok adminisztrációs feladatra (pl. „Ezekkel a gyerekekkel, sokkal többet kellene foglalkozni. Én úgy érzem, most rengeteg idő elmegy a papír munkára”), anyagi okokból megrekedő továbbképzésekre/fejlesztésekre (pl. „külön kölcsön a szakmai fejlesztésre, ezt most egyelőre nem tudja megoldani a KLIK”), illetve szabályozások által gátolt cselekvésekre vonatkozó állítások. Ezen elemekben megfogható közös jellemző, hogy külső okokra/okozókra hivatkoznak, továbbá az, hogy a pedagógusok illetve az intézmény tehetetlenségét érzékeltetik az adott helyzetben. A pedagógusok előítélet skálán elért pontjaival szintén pozitívan korrelál a vezetői interjúk „Pedagógiai hatékonyság munkatárs’ faktorkódja, amely 1,4 százalékkal ( $R = ,014$ ) járul hozzá az előítélet megjelenéséhez. A „Pedagógiai hatékonyság munkatárs’ kód az előzőekben szemléltetett kérdéskörrel foglalkozik; vagyis a pedagógiai munka sikerességét akadályozó tényezőket foglalja össze, de e kategóriában az igazgatók nem külső körülményeket neveztek meg a problémák forrásának, hanem a pedagógus kollégákat. A mélyinterjúkban megjelenő „pedagógiai hatékonyság munkatárs’ kódhoz tartozó gondolatok között szerepelnek a pedagógusok előítéletességéről (pl. „akiben van előítéletesség, az nem tudja levethőzni és azt tapasztalom, hogy megérik a gyerekek is.”), személyiségükből adódó problémákról (pl. „nem eléggé rátermett”), hozzáállásukról (pl. „nem találni olyan embert, aki komolyan gondolja”), gyerekekkel való bánásmód hiányosságairól (pl. „sok pedagógusból hiányzik a véna, hogy a gyerekeket megfogja”) szóló tétel. A harmadik, és egyben utolsó pedagógusok előítéletességét növelő faktorkód a „Lemorzsolódás negatív sztereotip értékítélet”, amely 1,4 százalékkal ( $R = ,014$ ) jósolja be az előítéletet. E kódba az igazgatóknak azon megállapításai kerültek, amelyek a roma/cigány gyerekek iskolai lemorzsolódásának – középiskolából vagy általános iskolából való kiesésének, szélsőséges hiányzásának, illetve magántanulói rendszerbe kerülésének – okát célcsoportra vetített negatív és sztereotip értékítélettel írták le. A faktorkódba illeszkedő igazgatói kritizáló kijelentések a lemorzsolódást a célcsoport párkapcsolati szokásaival (pl. „a romák a tanulás és a szerelem együtt nem megy”), a kitartásukkal (pl. „fiúk pedig általában nem annyira szorgalmasak, ezért maradnak ki.”), a korai gyerekvállalásukkal (pl. „terhesség közbejön, mert náluk benne vannak a szokásaikkban, hogy hamarabb”), a normától eltérő magatartásukkal (pl. „mindent elkövetett azért, hogy paterolják ki őt innen”), és a gyermekek értelmi képességeivel (pl. „tehát az összes gyerek aki ismét, az tényleg azért ismét, mert hogy értelmileg is gyenge”) magyarázzák.

A pedagógusok előítéletességét mérséklő vezetői mélyinterjúkból kiragadott két kód-ból az első a „Kudarccsalád külső ok”, amely jelenléte 3 százalékkal ( $R = ,030$ ) befolyásolja az előítéletet. A „Kudarccsalád külső ok” faktorkódban helyet foglaló igazgatói idézetek a halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány tanulók iskolai kudarcait – a tanulók iskolai sikertelenségének körülményeit: bukást, rossz jegyeket, hiányzásokat – a családjukat érintő külső tényezőkkel magyarázzák. Az életkörülményekre visszavezethető külső tényezők között szerepel a család szegénysége (pl. „én inkább az anyagiakat mondanám, az azért sok mindent meghatároz”), szülők munkanélkülisége (pl. „van munkája nincs munkája a szülőknek”), szülők alacsony iskolai végzettsége (pl. „ő náluk a családi háttér, ott ahol a legnagyobb iskolai végzettség a négy osztály”), továbbá e három elem bármelyikéből mint következtetés levonható megállapítás (pl. „fő befolyásolási szempont az, hogy a gyerekeknek egy jó része elég ingerszegény környezetből származik”). A második kód, amely mentén a vezetői narratíva negatív irányú hatását feje ki a pedagógusok előítéletességére, méghozzá 2,7 százalékkal ( $R = ,027$ ), az a „Külső segítők”. A „Külső segítők” kódban az igazgatók a célcsoportról való elbeszélésükben iskolán kívüli segítők szükségességét (pl. „Konkrétan, célzottan lenne egy családsegítő a család mellett.”) és hiányát (pl. „sok problémás gyerekünk van, és szeptember óta nekünk nincs logopédus. Nincs pszichológus.”) emelik ki a nehézségek eredőjeként.

A pedagógusok előítéletességét előrejelző három faktorkód értelmezésénél azt figyelhetjük meg, hogy közülük egy – ‚Lemorzolódás negatív sztereotip értékítélet’ – hozható egyértelműen összefüggésbe az iskolaigazgatók előítéletes gondolkodásával. Mindez azt mutatja meg számunkra, hogy e faktorkód mentén megjelenő vezetői előítélet az intézményen belül kihat a dolgozókra és a bennük csírázó előítéletességet megerősíti. Ezzel szemben a másik két faktorkód- ‚Pedagógiai hatékonyság körülmények’ és ‚Pedagógiai hatékonyság munkatárs’ – nem a vezetők előítéletességének meglétét feltételezi, hanem a pedagógusokat érintő olyan jellegű problémákat hangsúlyoz ki, amelyek végső soron a pedagógusok előítéletességének növekedését eredményezhetik. A ‚Pedagógiai hatékonyság körülmények’ faktorkódban szereplő tételekben érzékelhető az a fajta pedagógusokra ható tehetetlenség, amely az adott szituációban a kontroll elvesztéséből és a helyzet megváltoztatásának lehetetlenségéből fakad. Mindez rövidtávon düh és frusztráció képződését, hosszútávon pedig a pedagógusok kiégettségét idézheti elő. Mindkét kifejeletnek lehet az előítéleteket előtérbe helyező következménye, hiszen kézzel foghatóbb stratégia projektálni a ‚problémás’ gyerekekre a munkavégzés nehézkes körülményeiből származó frusztrációt, mint a tényleges okozójára, egy felsőbb hatalmi szervre. Mindez egybecseng a frusztráció hipotézis és bűnbakképzés elméletével (lásd. elméleti bevezető). A ‚Pedagógiai hatékonyság munkatárs’ faktorkód a pedagógusokat érintő és bennük előítéletet kiváltó problémák sorát a tanárok/ tanítók oktatói kompetenciáinak hiányosságával, továbbá a bennük rejlő előítéletességnek feltüntetésével bővíti ki. E két a pedagógusok munkájában megfogható problémakör szemléletesen magyarázza azt, hogy azokban az intézményekben, ahol az igazgató narratívájában ezek kihangsúlyozásra kerülnek, a pedagógusnál az előítélet színre lépése várható. A tanárokból/ tanítókból jelenlévő előítélet említése a vezetői mélyinterjúban egyértelműen az intézményben dolgozók előítéletességét támasztja alá. A pedagógiai kompetenciák hiányosságainak feltüntetésénél hasonló stratégia megléte valószínűsíthető, mint amit a tehetetlenséget eredményező körülményeknél vázoltam fel, hiszen végeredményben az inkompetencia is cselekvőképtelenség, majd frusztrációérzésbe torkollik. A kettő közötti különbség az, hogy itt nem egy nehezen megfogható felsőbb hatalmi szerv okolása helyett kerül át a hangsúly a célcsoportra, hanem az önkritika megjelenését és saját kompetenciák hiányának felismerését válthatja fel a ‚problémás’ gyerekekre kivetített negatív attitűd. Mindkét eset beleillik a frusztráció-elméletek és a bűnbakképzés perspektívájába.

A pedagógus előítéletességére mérséklően ható két kód – ‚Kudarcsalád külső ok’ és ‚Külső segítők’ – közös jellemzője, hogy az igazgatók beszédében egy olyan perspektívát tükröznek, amelyben – áldozat okolási stratégiától mentesen – a célcsoport nehézségekkel teli élethelyzete kerül előtérbe. Ebben a szemléletmódban elhelyezkedő két kód közül az egyik – ‚Kudarcsalád külső ok’ – definiálja azokat az életkörülményekre visszavezethető problémákat, amelyek a célcsoportot hátráltatják iskolai karrierjük sikerességében, míg a másik – ‚Külső segítők’ – kihangsúlyozza ezen nehézségekből származható hátrányok leküzdéséhez elengedhetetlen iskolán kívüli segítők szükségességét. A kutatási eredményeimtől először azt vártam, hogy a pedagógusok előítéletességét az a felfogás fogja egyértelműen csökkenteni, amelyben az igazgató felelősséget vállal – a pedagógiai környezetben megvalósítható – a célcsoport iskolai hátrányainak felszámolásáért. A kapott eredmények természetesen nem zárják ki azt, hogy a ‚Kudarcsalád külső ok’ és ‚Külső segítők’ kód mellett érzékelhető lenne a vezetők felelősség vállalása. Mindössze arra mutatnak rá, hogy a pedagógusok előítéletességének mérséklődésére inkább hatást fejt ki az a nézőpont, amely a célcsoport szocio-ökonómiai hátrányait a társadalmi probléma kontextusának figyelembevételével hangsúlyozza, és amely meghúzza a határt az iskola és a külső intézmények cselekvőképessége között az adott helyzet megoldásával kapcsolatban.

### Záró gondolatok

A pedagógusoknál felfedezett roma/cigány és hátrányos helyzetű tanulókról való gondolkodási tipológiák útmutatást nyújthatnak az előítéletek leküzdéséért tett lépésekhez. Először fontos felmérni – akár önismereti módszerekkel –, hogy melyik pedagógus milyen gondolkodási stratégiával – és milyen sztereotípiákkal – közelít a különböző szociokulturális háttérű tanulókhöz. Mindennek beazonosítása után van lehetőség olyan fejlesztési program megfogalmazására, amely személyre szabva képes figyelembe venni az iskola dolgozóinak aktuális nézőpontját a témában. A vélekedésben feltűnő individuális különbség felmérése, és az egyéni fejlődési folyamat szem előtt tartása az első lépcsőfokként szolgálhat egy eredményes inklúzív környezet megteremtésében. Hasonló elképzelés olvasható Booth és Ainscow (2002) modelljében, akik az ún. inklúzív index bevezetésével leírták azt a három dimenzióban megvalósítható fejlesztési folyamatot, amely a befogadó környezet kialakításában elengedhetetlen. E három dimenzió első eleme a helyzetelemzésen alapuló közösségfejlesztés, amely kiindulópont tartalmazza az inklúzív szemlélet kiépítését az intézményben. Ezt követően látja a szerzőpár kivitelezhetőnek a második dimenzióban az inklúziós programok tervezését, majd a harmadik dimenzióban a tervek gyakorlatba ültetését (BOOTH-AINSCOW, 2002). Vélhetően ez a kritikus első lépés maradhatott el a jelen kutatásban vizsgált intézményeknél, amelynek köszönhetően az egyéb fejlesztési törekvések zsákutcába futottak. Ugyanezen iskolák 2008-as felmérése ugyanis – hasonlóan a jelen vizsgálathoz – az intézményben dolgozók előítéletességére világított rá (LISKÓ-KEMÉNY, 2008). Más szóval az elmúlt hat év integrációt serkentő és inklúzív környezet létrehozásán fáradozó számos támogatás nem érte el végső célját. Érdemes tehát újragondolni a fejlesztési lépéseket és célszerű bevonni az individuális különbségek mércéjét, ahhoz hogy megállapíthatóvá váljon ki hol tart és kinek hova kell eljutnia az egyéni fejlődési folyamatában.

Az eredményesebb fejlesztések kivitelezéséhez továbbá kulcsszereplő lehet az iskolaigazgató személye. Az intézményvezetők és pedagógusok gondolkodásának iskolai kontextusban megvalósult elemzése által világossá vált, hogy az igazgatók hatással vannak a pedagógusok előítéletességére. Ennek az információnak a birtokában megállapítható, hogy az intézményvezetők fontos feladatot láthatnak el egy inklúzív környezet létrehozásában, azzal, hogy a tantestületnek irányt mutatnak a sztereotípiák újraértékelésének folyamatában, továbbá az előítéletmentes gyakorlatok megvalósításában. Több szakirodalom is kiemeli a vezetők átható szerepét az iskolákban folytatott különféle fejlesztési törekvések kapcsán (PETERSONÉS DEAL, 2002; WALDRON-MCLESKEY, 2010), amely gondolatot a jelen kutatás is megerősített. Következtetesként hasznos lehet az igazgatókra, mint lényeges fejlesztési „eszközökre” tekinteni, akik megfelelő felkészítést követően képesek irányítani és kezelni egy befogadó környezet megteremtésének folyamatát.

## Mellékletek

1. tábla: 'Előítéletes' gondolkodási stílus: az első klaszterben szorosabban kapcsolódó faktorok, kérdőívben foglalt kérdéseik, változóik és magyarázataik			
Faktor neve	Faktorhoz tartozó kérdés	Faktor változó/ítemei (faktorsúly)	Faktor magyarázata:
1. LEMORZSOLÓDÁS NEGATÍV SZTEREOTIP ÉRTÉKÍTÉLET  (Cronbach's Alpha= ,863)	„A roma/cigány gyerekek tekintélyes része az általános iskola után vagy egyáltalán nem tanul tovább, vagy a formális jelentkezést követően meg sem kezdi középfokú tanulmányait, vagy hamar lemorzsolódik, kimarad. Mi ennek az oka? Az alábbi magyarázatok közül melyekkel ért egyet?”	nincs bennük kitarítás (.822); korán lesz gyereük (.804); korán házasodnak/letesítenek élettársi kapcsolatot (.798); a roma/cigány közösségekben nincs értéke a tanulásnak (.787); a gyerekek értelmi okokból nem képesek teljesíteni a középiskolai követelményeket (.677); a gyerekek nem bírják a fokozott terhelést (.617); be sem fejezik az általános iskolát (.580)	E faktor állításai az iskolai lemorzsolódás okának a célcsoportot jelölik meg, oly módon, hogy azokból (egy tétel kivételével) negatív hangvételű sztereotip nézőpont vehető ki. Mindebből előítéletes gondolkodásmód jelenlétére lehet következtetni, amely az itemek tartalma szerint egynél szimbolikus rasszizmus jegyeként érhető tetten, míg több állításnál az előítélet nyíltan is manifestálódik.
2. GYÓGYPEDAGÓGIA HÁTTÉR HIÁNYOSSÁGA  (Cronbach's Alpha= ,799)	„A kutatások szerint roma/cigány gyerekek/tanulók az átlagosnál magasabb arányban kerülnek gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézménybe, osztályba, tanulócsoportha. Az alábbi magyarázatok közül Ön melyekkel ért egyet?”	ingerszegény környezetben élnek (.809); a szülők iskolázatlanságuk miatt nem tudják megfelelően felkészíteni gyerekeket az iskolára (.785)	E faktor két olyan állítást tartalmaz, amelyek a roma/cigány gyerekek magas arányú gyógypedagógiai képzésbe kerülését a családi háttérrel és szociális tényezők hiányosságaival hozzák összefüggésbe.
3. PEDAGÓGIAI HATÉKONYSÁG CÉLCSOPORT  (Cronbach's Alpha= ,785)	„Az alábbiak közül mi nehezíti munkájának eredményességét?”	tanulók passzivitása, érdeklődésük hiánya (.816); tanulók szorgalma (.787); tanulók magatartása (.760); szülőikkel való együttműködés hiánya (.548); tanulók gyenge előképzettsége (.548); tanulók családi háttere (.534)	E faktor elemei szerint a pedagógus munkát megnehezítő tényezőnek maga a célcsoport számít. A faktorban telítődés szerinti legrelevánsabb tételek a tanulók órai viselkedésével, magatartásával és szorgalmukkal hozhatóak párhuzamba.
4. KUDARC CSALÁD BELSŐ OK  (Cronbach's Alpha= ,817)	„Az Ön véleménye szerint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcait milyen mértékben határozzák meg az alábbi tényezők?”	szülők hanyagsága, nemtörődomsége (.800); iskolázatlanság kapcsolat ambíciók hiánya a családban (.745); otthoniingerszegény környezet (.716); szülők nem hajlandók együttműködni az iskolával (.697); családi szocializáció hiányosságai (.667); család helytelen életmódja (.632)	E faktor itemei az iskolai kudarcot családból eredő okokkal magyarázzák. Ezen tételek a problémák forrását a szülők viselkedésében és a családi szocializációban látják leginkább.
5. GYÓGYPEDAGÓGIA FEJLETLENSÉG  (Cronbach's Alpha= ,876)	„A kutatások szerint roma/cigány gyerekek/tanulók az átlagosnál magasabb arányban kerülnek gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézménybe, osztályba, tanulócsoportha. Az alábbi magyarázatok közül Ön melyekkel ért egyet?”	értelmileg gyengén fejlettek, mert nem kapják meg a megfelelő táplálékot (.819); testileg gyengén fejlettek, mert az anya ivott/ dohányzott a terésség alatt (.777); testileg gyengén fejlettek, mert a szülők elhanyagolják őket (.771); testileg gyengén fejlettek, mert a szülőknek nincs módjuk jól ellátni őket (.732); értelmileg gyengén fejlettek, mert a szülők nem foglalkoznak velük (.683), esetükben nagyobb a genetikai károsodottság esélye (.623)	E faktor a roma/cigány gyerekek nagy arányú gyógypedagógiai képzésbe kerülését a tanulók fizikai és szellemi fejlődési visszamaradásával magyarázzák. Az állítások közül csupán kettőben nem érzékelhető az az erőteljes negatív értékítélet, amely a többi elemből egyértelműen kiolvasható és amely a szülők helytelen viselkedésére vezet vissza gyermekeik fejlődési visszamaradását.
6. KOMPENZÁCIÓ HATÉKONYSÁGA CÉLCSOPORT  (cronbach alfa= ,673)	„Az Ön véleménye szerint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kompenzációjának hatékonyságát milyen mértékben befolyásolják a következő tényezők?”	Család életmódja (.802); szülők hozzáállása (.787); család kultúrája (.680); gyerek szorgalma, hozzáállása (.667); család szociális helyzete (.513)	E faktor az iskolai lemaradás kompenzációjában az áldozat okolása stratégiával él, amellyel a tanulókat és családjukat a helyzet változtatásáért egyedüli felelősként tünteti fel.
'Előítéletes' gondolkodási stílus: az első klaszterben kevésbé szorosan kapcsolódó faktorok, kérdőívben foglalt kérdéseik, változóik és magyarázataik			
7. GYÓGYPEDAGÓGIA ÓVODA  (Cronbach's Alpha= ,896)	„A kutatások szerint roma/cigány gyerekek/tanulók az átlagosnál magasabb arányban kerülnek gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézménybe, osztályba, tanulócsoportha. Az alábbi magyarázatok közül Ön melyekkel ért egyet?”	nem járnak óvodába (.883); kevesebbet járnak óvodába, mint a roma/cigány gyerekek (.865)	E faktorban található két tétel az óvodáztatás hiányában véli felfedezni a tanulók gyógypedagógiai rendszerbe sorolásának forrását.

8. PEDAGÓGIAI HATEKONYSÁG KÖRÜLMÉNYEK (Cronbach's Alpha= ,667)	„Az alábbiak közül mi nehezíti munkájának eredményességét?”	tanulók túlterheltsége (,701); pedagógusok túlterheltsége (,663); időhiány (,644); nagy osztálylétszám (,624)	E faktor a pedagógiai munka nehézségeként olyan körülményeket emel ki, amelyek megváltoztatására kevésbé van lehetősége a pedagógusoknak. Emiatt ezek frusztráció forrását képezhetik.
9. KUDARC CSALÁD KÜLSŐ OK (Cronbach's Alpha= ,703)	„Az Ön véleménye szerint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcait milyen mértékben határozzák meg az alábbi tényezők?”	család szegénysége, szülők munkanélkülisége (,805); szülők alacsony iskolai végzettsége (,782)	E faktor a családban véli felfedezni az iskolai kudarc eredetét, de a 'család belső ok' faktorra, itt olyan kijelentések olvashatók, amelyek család szocioökonómiai helyzetéről szólnak.
10. LEMORZSOLÓDÁS BELSŐ HATÁS (Cronbach's Alpha= ,898)	„A roma/cigány gyerekek tekintélyes része az általános iskola után vagy egyáltalán nem tanul tovább, vagy a formális jelentkezést követően meg sem kezdi középfokú tanulmányait, vagy hamar lemorzsolódik, kimarad. Mi ennek az oka? Az alábbi magyarázatok közül melyekkel ért egyet?”	a roma/cigány szülő nem szívesen engedi kollégiumba a gyerekét (,897); a roma/cigány gyerek nem szívesen szakad el a családtól, ha kollégiumba kell mennie (,894)	E faktor családon belüli dinamikával (a gyerekek otthoni közegből történő nehéz elszakadásával) magyarázza az iskolai lemorzsolódás okait.
11. KUDARC ÓVODA (Cronbach's Alpha= ,680)	„Az Ön véleménye szerint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcait milyen mértékben határozzák meg az alábbi tényezők?”	megfelelő óvodáztatás hiánya (,825); korai fejlesztés hiánya az óvodában (,703)	E faktor óvodai hiányosságokat jelöl meg a tanulók iskolai sikertelenségének alapjaként.

**2. tábla: 'Empatikus probléma-kerülő' gondolkodási stílus: a második klaszterbe tartozó faktorok, kérdőívben foglalt kérdéseik, változóik és magyarázataik**

Faktor neve	Faktorhoz tartozó kérdés	Faktor változóit/temei (faktorsúly)	Faktor magyarázata:
1. GYÓGYPEDAGÓGIA ISKOLAI KIZÁRÁS (Cronbach's Alpha= ,903)	„A kutatások szerint roma/cigány gyerekek/ tanulók az átlagosnál magasabb arányban kerülnek gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézménybe, osztályba, tanulócsoportha. Az alábbi magyarázatok közül Ön melyekkel ért egyet?”	az iskola igyekszik szabadulni a problémás családoktól (,912); az iskola igyekszik szabadulni a problémás gyerekektől (,902); az iskola igyekszik szabadulni a roma/cigány gyerekektől (,900); az iskola ilyen módon biztosítja a roma/cigány gyerekek elkülönített oktatását (,697)	E faktor az iskolának a roma/cigány tanulókra valamint családjukra irányuló kirekesztő szándékkal magyarázza a gyerekek gyógypedagógiai képzésbe kerülésének okait.
2. LEMORZSOLÓDÁS KÜLSŐ HATÁS (Cronbach's Alpha= ,773)	„A roma/cigány gyerekek tekintélyes része az általános iskola után vagy egyáltalán nem tanul tovább, vagy a formális jelentkezést követően meg sem kezdi középfokú tanulmányait, vagy hamar lemorzsolódik, kimarad. Mi ennek az oka? Az alábbi magyarázatok közül melyekkel ért egyet?”	a roma/cigány gyerekeket a többiek kinézik maguk közül a középiskolában (,746); a roma/cigány szakmunkástanulók nem találhatnak maguknak gyakorló helyet (,737); a település rossz anyagi helyzete (,678); a pedagógusok felkészületlensége (,639); a pedagógusok előítéletessége (,625)	E faktor szerint a korai iskola elhagyásért célcsoporton kívüli tényezők vonhatóak felelősségre. A felsorolt körülmények változatosak, említenek az iskolán kívüli és intézményen belüli problémákat egyaránt, amelyek túlnyomó része a tanulókat érő diszkriminatív viselkedésekre vezethető vissza, néhányuk pedig gazdasági helyzettel hozhatóak összefüggésbe.
3. PEDAGÓGIAI HATEKONYSÁG MUNKATÁRSÁK (Cronbach's Alpha= ,718)	„Az alábbiak közül mi nehezíti munkájának eredményességét?”	Vezetőség (,835); tantestületen belüli konfliktusok (,743); szakmai kontroll hiánya (,741)	E faktor a kollégákkal állítja párhuzamba a pedagógusi eredményesség elérésének nehézségeit.
4. GYÓGYPEDAGÓGIA DIAGNOSZTIKA (Cronbach's Alpha= ,825)	„A kutatások szerint roma/cigány gyerekek/ tanulók az átlagosnál magasabb arányban kerülnek gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézménybe, osztályba, tanulócsoportha. Az alábbi magyarázatok közül Ön melyekkel ért egyet?”	nem megfelelő pedagógiai eszközökkel méri a tanulókat a szakértői bizottságok (,892); nem megfelelően zajlanak a tanulók diagnosztikai vizsgálatai (,876); a vizsgálati szakértői fejlesztési véleményeket a pedagógus nem tudja használni (,677)	E faktor a tanulókon végzett diagnosztikai eljárás valamely pontján tetten érhető mulasztással magyarázza a roma/cigány gyerekek magas arányú gyógypedagógiai képzésbe kerülését.



3. tábla: 'Realisztikus felelősségtudat' gondolkodási stílus: a harmadik klaszterben található faktorok, kérdőívben foglalt kérdéseik, változóik és magyarázataik

Faktor neve	Faktorhoz tartozó kérdés	Faktor változói/ítmei (faktorsúly)	Faktor magyarázata:
1. KOMPENZÁCIÓ HATÉKONYSÁGA ISKOLA (Cronbach alfa= ,843)	„Az Ön véleménye szerint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kompenzációjának hatékonyságát milyen mértékben befolyásolják a következő tényezők?”	pedagógusok szakmai, tantárgyi felkészültsége (.819); pedagógusképzés tartalma (.814); pedagógusok türelme (.808); iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek (.796); iskola felszereltsége, eszközellátottsága (.745); a tanulók társadalmi összetétele az iskolában, csoportban, osztályban (.504)	E faktor a hátrány kompenzáció hatékonyságát az iskola oldaláról közelíti meg. A felsorolt okok sora változatosságot mutat, a faktorban betöltött szerepük fontosságának tekintetében a legmértékesebbek a pedagógusokat érintő kérdések, majd ezt követi egy az iskola állapotáról szóló állítás és végül legkevésbé lényegesnek tartott elem a faktorban az integráció tétele.
2. KUDARC PEDAGÓGIAI KÖRNYEZET (Cronbach Alpha=,906)	„Az Ön véleménye szerint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcait milyen mértékben határozzák meg az alábbi tényezők?”	a pedagógusok pedagógiai felkészültsége (.852); az alkalmazott pedagógiai módszerek elégtelensége az iskolában (.837); a pedagógusok szakmai, tantárgyi felkészültsége (.825); az egyéni bánásmód hiánya az iskolában (.825); iskolavezetés (.757); pedagógusok kiégettsége (.751); a szükséges tárgyi feltételek hiánya az iskolában (.707), pedagógusképzés hiányosságai (.657); az iskolának nincs jó kapcsolata a családokkal (.604); a pedagógusok alacsony bérezése (.514)	E faktor az iskolai kudarc okait pedagógusokat érintő különféle tényezőkre vezeti vissza, legyen szó a pedagógusok szakmai hiányosságairól, a pedagógusok munkamórájára hatással levő elemekről, valamint intézményi szinten megfogható problémákról.
3. LEMORZSOLÓDÁS POZITÍV MEGKÖZELÍTÉS (Cronbach's Alpha= ,762)	„A roma/cigány gyerekek tekintélyes része az általános iskola után vagy egyáltalán nem tanul tovább, vagy a formális jelentkezést követően meg sem kezdi középfokú tanulmányait, vagy hamar lemorzsolódik, kimarad. Mi ennek az oka? Az alábbi magyarázatok közül melyekkel ért egyet?”	nincs pénze a családnak az iskoláztatás költségeire (.767); dolgozniuk kell mert a családnak szüksége van a keresetükre (.755); a gyerekek félnek az iskolai kudarctól (.584); a gyerekek félnek az idegen környezettől (.570)	E faktor olyan megállapításokkal magyarázza a roma/cigány gyerekek iskolai lemorzsolódását, amelyekben a család anyagi helyzetére illetve a gyerekek iskolához köthető félelmeire hivatkoznak.
4. GYÓGYPEDAGÓGIA NYELVI KORLÁTOK (Cronbach's Alpha= ,757)	„A kutatások szerint roma/cigány gyerekek/tanulók az átlagosnál magasabb arányban kerülnek gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézménybe, osztályba, tanulócsoportha. Az alábbi magyarázatok közül Ön melyekkel ért egyet?”	tudnak magyarul, de nem értik azokat a feladatokat, kérdéseket, amelyeket a szakértői bizottság vizsgálata során meg kellene oldaniuk (.760); tudnak magyarul, de nem értik az óvodában, iskolában használt fogalmak jelentős részét (.745); nem tudnak jól magyarul (.638); szoronganak a vizsga helyzettől (.601)	E faktor a gyógypedagógiai nevelésbe kerülés okának elsősorban a gyermekek nyelvi hiányosságait és a belőlük eredő problémákat azonosítja be.

## Jegyzetek

- 1 Jelen kutatás egy trianguláris vizsgálatnak tekinthető Arató (2015) munkájával összefüggésben.

## Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc. (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. in Orsós Anna-Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők*. PTE BTK, Pécs. 24-32.
- ARATÓ Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. in Arató Ferenc (szerk.): *Autonómia és felelőség*. Vol. I. 1. 45-58.
- ARONSON Elliot. (2003): *A társas lény*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest.
- ARONSON Joshua, STEELE Claude M. (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. in *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 69, No. 5, 797-811.

- BIGAZZI Sára (2013): Előítéletek. in Varga A. (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 15-37.
- BOOTH Tony – AINSLOW Mel (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, revised edition*. CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol. 122.
- KENDE Ágnes (2013): Normál gyerek, cigány gyerek: Általános iskolai pedagógusok percepciója cigány gyerekekről, többségi-kisebbségi viszonyokról, együtt tanulásról és elkülönítésről. In: *Oktatási esélyegyenlőségek Európában és Magyarországon*, Esély Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat, 2013/2, 70-82.
- LISKÓ Ilona – FEHÉRVÁRI Anikó (2008): *Hatásvizsgálat – a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről*. Kutatás közben 281. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- MERTON Robert K. (1948): The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, Vol. 8, No. 2, 193-210.
- PETERSON Kent, DEAL Terrence E. (2002): *The shaping the school culture fieldbook*. The Jossey-Bass, San Francisco.
- ROSENTHAL Robert (2003): Covert Communication in Laboratories, Classrooms, and the Truly Real World. in *Current direction in Psychological science*. Blackwell Publishing, Volume 12, Nr. 5, 151-154.
- VARGA ARANKA. (szerk. 2014): „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” – kutatási jelentés (kézirat).
- VARGA Aranka (2015): Lemorzsolódás vagy inklúzió. In: Fehérvári Anikó-Tomasz Gábor (2015 szerk.) *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: OFI (megjelenés előtt).
- WALDRON Nancy L., MCLESKEY James (2010): Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 58-74.

NYITRAI ÁGNES

## A bölcsődés gyermek és a mese

*Az utóbbi években a kisgyermekkori fejlődésre irányuló kutatások eredményei a korábbi évtizedekhez képest még árnyaltabban bizonyítják, hogy a mesélésnek a kisgyermek életében való jelenléte jelentősen befolyásolja a későbbi fejlődést. Ezek az eredmények új hangsúlyokat adhatnak a módszertani elképzelések gazdagításának is. A módszertani fejlesztések egyik lehetséges alapja lehet a kompetencia alapú megközelítés, mely vonatkozik egyrészt a meséknek a kompetenciák fejlődésére gyakorolt hatására, másrészt pedig a mesélő felnőtt (szülő és pedagógus) mesélési kompetenciájának fejlesztésére is.*

*Kulcsszavak: mese, mesélés, kompetenciák fejlődés*

### Bevezetés

Kimeríthetetlen gazdagságának köszönhetően a mese az utóbbi évtizedek egyik divatos kutatási témája lett. Az egyes tudományágakban folyó kutatások eredményei között ritkán alakulnak ki olyan szintézisek, amelyek a pedagógiának a mesélésről való gondolkodását segítenék, a kutatások és a pedagógiai gyakorlat közötti kapcsolódás esetleges. A kutatók kevészer fogalmazznak meg pedagógiai relevanciával is bíró következtetéseket, a módszertani koncepciók kidolgozói pedig gyakran hangsúlyozottan szakmai tapasztalataikra hagyatkoznak a javaslatok kidolgozása során.

Miközben a szakemberek és a szülők között teljes az egyetértés abban, hogy a mesehallgatás, a felnőttel közös képeskönyv-nézegetés élménye nem hiányozhat a gyermekkorból, a mese- és könyvválasztásról és mese hatásáról való gondolkodásban, a felnőtt szerepének értelmezésében azonban jelentős nézetkülönbségekkel is találkozunk. Egyes elgondolások csupán a spontán fejlesztő hatásokra építkeznek (ha sok mesét hall a gyermek, akkor jól fejlődik), mások direkt fejlesztést kapcsolnak a meséléshez (visszakérdezik pl. a mese tartalmát), másodlagosá téve ezzel az élményszerűség alapvető szerepét.

A meséről több vonatkozásban is érdemes tágabb kontextusokban gondolkodni, ezek közül a jelen írás a következőkre tér ki:

- a mesék a történelem folyamán;
- a mesék a literációs fejlődés kontextusában;
- a mesék és a kompetenciák világa.

### *A mesék a történelem folyamán*

A meséknek az egyén szocializációjában betöltött szerepét, ennek a történelem folyamán bekövetkező alakulását (RIESMAN, 1983) foglalja össze, 3 nagy korszakra osztva ebből a szempontból az emberiség történelmét. 1) Az írásbeliség kialakulása előtt a felnőtté válás-

hoz szükséges ismeretek és tapasztalatok átadása szinte kizárólagos eszközei a mesék és a mítoszok voltak, melyeket a gyermekhez közel álló, őt jól ismerő felnőttek meséltek el a gyermekhez igazítottan. 2) Az iparosodás korában az írásbeliség terjedésével a gyermek már viszonylagos önállóságot is kapott a mesék kiválasztásában és elolvasásában, a felnőtt ebben és az olvasottak befogadásának segítségével már kevésbé tudott részt venni. 3) Napjaink fogyasztói társadalmában már a legkisebbek fogyasztóvá nevelése is idejekorán megkezdődik, ami mindennapjaink egyik pedagógiaiilag nehezen kezelhető velejárója. A gyermekeknek szánt kiadványok választéka mennyiségileg sokkal bőségebb a korábbi időszakok választékához képest, a minőség azonban igen vegyes, sok a gyenge színvonalú alkotás. A kínálat korcsoportonkénti differenciáltsága gyakorlatilag megszűnt, kialakult a "mindent minden korosztály számára átdolgozni" szemlélet: vagyis kapható pl. Csipkerózsika, Hófehérke a szöveg nélküli leporellótól az illusztráció nélküli teljes változatig minden korcsoportnak (vö: BOLDIZSÁR, 1997). A mesehősök (mesefilm-hősök) a gyermekek használati tárgyain, ruháin is megjelennek.

A meséknek a felnövekvő nemzedékek nevelésében való alkalmazásában általában két-féle megoldással találkozhatunk az egyes történelmi korszakokban: vagy a rendelkezésre álló történetekből válogattak valamilyen szempontot követve (szakmailag ez a támogathatóbb), vagy pedig valamilyen nevelési céllal írtak történeteket, tanmeséket. Napjainkban erős a tanmesék és a meseterápia ötvözésére való törekvés, ennek köszönhető az úgynevezett gyógyító mesék műfajának megjelenése. Maga a megnevezés is tautológia, hiszen a jól megválasztott mese önmagában is gyógyító hatású. A gyógyító mesék a kisgyermek életének, fejlődésének nehezebben megélhető és/vagy a felnőtt által nehezen kezelhető mozzanataira (alvással, étkezéssel, szobatisztasággal, félelemmel, stb. kapcsolatos helyzetek) építő történeteket mesélnek el. A történeteknek a főhőse hasonló élethelyzetben van, de elhatározásának, belátásának, a felnőttre hallgatásának következtében a probléma varázsütésre megszűnik. Véleményem szerint ezek a típusú mesék erősen kioktató jellegüknek köszönhetően egyáltalán nem segítik a problémás helyzetek megoldását, sokkal inkább várhatjuk azt a jól megválasztott, élmény gazdag meséléstől.

### *A mesék a literációs fejlődés kontextusában*

A bontakozó literáció, az írásbeli kultúrába való belenövekedés (CLAY, 1966, idézi: SZINGER, 2007; RÉGER, 1990) lényege, hogy a gyermek jóval korábban kapcsolatba kerül az írásbeliséggel, mint ahogyan a formális írás-olvasóoktatás elkezdődik, és ez a későbbi életszakaszok alakulására is jelentős befolyással bír. Az írásbeliségbe való belenövés a születéskor vagy még inkább előtte 9 hónappal kezdődik, és a család szociokulturális jellemzői által erősen meghatározott. A mesélésnek, képeskönyv-nézegetésnek a gyermek életében való jelenléte különösképpen függ a család szociokulturális jellemzőitől, az írásbeliséghez való viszonyulásától. Közismert, hogy a gyermekek családi literációs környezete erősen különböző: míg egyes gyermekeknek folyamatos élménye a mesehallgatás, számos gyermekkönyv kínál számukra folyamatos élményszerzési lehetőséget, mások a bölcsődében vagy az óvodában hallanak először mesét, ismerkedhetnek a képeskönyvvel, ceruzával. Az írásbeliség a gyermek életének 3 nagy területéhez kapcsolható: a képeskönyv-nézegetéshez, a játékhoz és a hétköznapi élethelyzetekben szerzett tapasztalatokhoz. A három nagy terület között természetesen vannak összefüggések: ha a szülők életében fontosabb szerepet tölt be az írásbeliség, a gyermek inkább nézeget képeskönyvet, hallgat mesét, és játékában is gyakrabban jelenik meg az írásbeliséghez kapcsolható elem.

A kisgyermekkorban kulcsszerepe van a szülővel történő képeskönyv-nézegetésnek, olvasásnak: ennek a komplex szituációnak nyelvi, gondolkodásbeli és érzelmi faktorai be-

folyásolják a fejlődést (CAIRNEY, 2003). A literációs tevékenységek fontos funkcióinak tartják a kapcsolatépítést/fenntartást, az információszerzést/mutatást, az élményszerzést és az önkifejezést, valamint a felnőtt részéről a képességfejlesztés érdekében folytatott tevékenységet (CAIRNEY, 2003). A mesélő felnőtt képességfejlesztési szándéka alapján jelentős különbségek vannak a mesélő felnőttek között. A gyermek fejlődését leginkább támogatja az élmények középpontba helyezése és a képességek fejlesztésének ehhez képest másodlagosként tekintése. A szándékos képességfejlesztés előtérbe helyezése nem eredményes.

RODRIGUEZ ÉS MUNKATÁRSAI (2003) kutatásaik során a 36 hónaposnál fiatalabb gyermekek esetében azt tapasztalták, hogy a literációs fejlődés és a nyelvi-kognitív fejlődés közötti összefüggéseket leginkább az anya életkora, iskolázottsága és foglalkoztatási státusa, az apa jelenléte (a gyermekkel élése), a gyermek neme és a testvérsorban elfoglalt helye befolyásolja. Tapasztalataik szerint a fiatal, kevésbé iskolázott anyák gyermekeinek fejlődési mutatói rosszabbak. Ugyanígy negatív hatású, ha az apa nem él a családdal. Beszámolnak az elsőszülöttség előnyéről, és a lányok jobb eredményeiről. Az elsőszülöttnék és a lánynak többször mesélnek a szülők. Véleményük szerint a literációs tevékenységek gyakorisága, az anyai viselkedés jellemzői (mind a kognitív ösztönzés, mind a szenzitivitás vonatkozásában) és a gyermekek életkorának megfelelő könyvek és játékok megléte befolyásolja leginkább a fejlődést.

Egy, a bölcsődés korú gyermekek körében végzett hazai kutatás eredményei is azt igazolják, hogy a gyermekek meséhez, képeskönyvhöz való viszonyának alakulása jelentős mértékben függ a szülők iskolai végzettségétől (NYITRAI, 1995).

A képeskönyv-nézegetés, olvasás helyzetei elképzelhetetlenek a szülők támogató jelenléte nélkül, a szituációk középpontjában a szülő és a gyermek közötti érzelmi kapcsolat áll. A korai kötődés és a mesélés összefüggéseire hívja fel a figyelmet BUS (2002) is. Megfigyelései szerint bizonytalan kötődés esetén az anyák kevésbé tudták a gyermek életkorának megfelelően alakítani az interakciót, beszélgetés helyett inkább felolvasták a könyvben szereplő szöveget (18 hónapos gyermekek esetében). Az anya túlszóttnzó vagy túlkontrolláló magatartása a gyermekben ambivalenciát idéz elő a könyvekkel szemben. Idősebbek (30-38 hónapos gyermekek) körében végzett vizsgálataik során azt tapasztalta, hogy ugyanazon könyv ismételt olvasása során a gyermek erősen ragaszkodik a „hivatalos verzióhoz”. Feltételezi, hogy a gyermek képeskönyv-nézegetési helyzetekben való aktív részvétele és tanulása erősen függ attól, hogy a szülő mennyire képes közelíteni a könyvben megjelenő világot a gyermek világához (BUS, 2002).

### *A mesék és a kompetenciák világa*

A meséknek a kompetenciák kontextusába ágyazott vizsgálatának két fő területe a meséknek és a gyermek kompetenciáinak fejlődésére gyakorolt befolyása, valamint a mesélő felnőttek a kompetenciái. Pedagógiai szempontból mindkettő releváns.

NAGY (2007) értelmezésében a kompetenciák a személyiség legátfogóbb komponensei, motívum- és tudásrendszerek, melyek az egyes élethelyzetekben a helyzet alakítása szempontjából célravezető tevékenység kiválasztására és végrehajtására tesznek képessé. A motívumok (melyek közé tartoznak többek között attitűdjeink, meggyőződéseink, stb.) a döntéseinket alakítják, a tudásrendszer (leegyszerűsítve: a képességeket és az ismeret jellegű tudást magában foglaló rendszer) pedig a végrehajtásért felelős. NAGY (2007) háromféle kompetenciacsoportot különböztet meg: a kognitív kompetenciák a megismerési tevékenységeket teszik lehetővé, ennek köszönhetően központi szerepük van a kompetenciákon belül, a személyes kompetenciák civilizációnkban a minőségi életet, az életminőség folyamatos javítására való képességet jelentik, a szociális kompetenciák pedig a közösségekben létezésre tesznek alkalmassá bennünket.



A személyes kompetenciák fejlődésére gyakorolt hatás megfogalmazásai a mesét mint élményforrást hangsúlyozzák. „A gyermekkorok két tündérvilága van: a cselekvés síkján a játék, szellemi síkon a mese” (HERMANN, 1979: 276). Hasonlóképpen fogalmaz *BETTELHEIM*: „A gyermek figyelmét az olyan történet köti le legjobban, amelyik szórakoztatja és felkelti kíváncsiságát. De életét csak akkor gazdagítja, ha mozgásba hozza képzeletét, ha fejleszti intellektusát, ha eligazítja érzelmeiben, ha megbékíti félelmeivel és vágyaival, ha elismeri nehézségeit, és akkor megoldásokat is javasol kínzó problémáira. Röviden: ha egyszerre reagál személyiségének minden megnyilvánulására” (BETTELHEIM, 1985: 11.).

A személyes kompetencia fejlődését a mesehallgatás során átélt élmények, a mesékből áradó optimista életfilozófia, az akadályok leküzdésére ösztönzés, a boldogulás lehetőségének hangsúlyozása, az önismeret és az önbizalom erősítése, valamint a pozitív jövőkép segítik. Nagy jelentőséggel bírnak ebben a folyamatban a mesék által kínált viselkedési, helyzetkezelési, azonosulási minták, az egyensúly helyreállításához vezető út megmutatása is (NYITRAI, 2012).

A szociális kompetencia fejlődése és a mesék közötti összefüggések kiindulópontja, hogy a mesék annak a kultúrának az értékrendjét hordozzák, melyben keletkeztek, ennek köszönhetően a különböző kultúrákban ősidőktől fogva az erkölcsi nevelés fontos eszközei voltak. A mesék történetének egyes mozzanatai és a gyermek élményei, tapasztalatai között átjárhatóság van. A mesét végighallgató gyermek szembesül az egyes viselkedések következményeivel, amire a mindennapi élethelyzetek itt és most jellegük miatt nem adnak lehetőséget. Bár a mese mindig optimista, a hősök tulajdonságainak, viselkedésének ábrázolásában nem pusztán a pozitív emberi tulajdonságok vannak jelen, így a gyermek az emberi viselkedés árnyoldalaival közvetve kerül kapcsolatba.

A mesélés a kognitív kompetenciák (hangsúlyozottan a gondolkodás) fejlődésének is segítője. *COOPER, COLLINS ÉS SAXBY* (1994) kiemelik a történeteknek a kritikai gondolkodás fejlődésében játszott szerepét, véleményük szerint a mesék, történetek hozzásegítenek az új összefüggések meglátásához, az összefüggések észleléséhez, az ok és okozat felismeréséhez, a mesék, történetek hatására fejlődik a problémamegoldás, a viszonyítás, a hasonlóságok és különbözőségek kezelni tudása, az osztályozása, a sémákba rendezés.

Az anyanyelvi kompetencia fejlődését a mese a narratív mondatsémák, szövegsémák beépülésével segíti. „A mesehallgatás során tanulja meg a gyermek a folyamatos, összefüggő beszéd megértését, sajátítja el az elbeszélések megfogalmazásához szükséges nyelvi struktúrákat és relációkat. A mindennapi kommunikáció erős szituativitása és a rá jellemző tömörítés miatt erre nem ad elég lehetőséget, mintát. A gyakori mesehallgatás segít elvonatkoztatni az aktuális időbeli és térbeli kötöttségektől, elősegíti a különböző viszonylatrendszerek megértését és elbeszélő kifejezésének használatát.” (NYITRAI, 2009: 20.)

*NELSON* (1998) szerint a mesehallgatás eredménye és feltétele is egyben a narratív kompetencia, melynek fontos szerepe van a saját- és mások életeseményeinek, mint történeteknek a feldolgozásában is. A narratív kompetencia elemei közé sorolja az események verbális tervezését, az összefüggő párbeszéd megértését és létrehozását, az egyes szereplők idő- és térbeli viszonyainak kezelését, az események várható alakulásának bejósolását, a kulturálisan jelentős sémák felismerését, valamint a kanonikus és nem-kanonikus történetek megkülönböztetni tudását. Erre az utóbbira jó példa, amikor a kisgyermek kijavítja a mesét máshogy mesélő felnőttet.

A gyermek kompetenciái csak úgy fejlődhetnek a mesélés hatására, ha kompetens felnőtt mesél neki. A mesélési kompetencia feltételezésem szerint magában foglalja a gyermekirodalom, a képeskönyvek és a mesék szeretetét, számos irodalmi alkotás ismeretét, a mesélés hatására vonatkozó tudást és a mesélés helyzeteinek élménnyé varázsolására való képességet. Mindez értelmezhető a szülők és a kisgyermeknevelők vonatkozásába egyaránt. További kutatások, elemzések szükségesek a pedagógus és a szülők mesélési

kompetenciáját megjelenítő modell struktúrájának kidolgozására, az egyes összetevők meghatározására, továbbá a kétféle modell közötti hasonlóságok és különbségek megállapítására.

A meséknek a gyermek kompetenciáinak fejlődésére gyakorolt hatása számos vonatkozásban túlmutat a bölcsődés koron, a mesélés kezdetei azonban a kisgyermekkorban gyökereznek.

### Hivatkozások

- BETTELHEIM, Bruno (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- BOLDIZSÁR, Ildikó (1997): *Varázslás és fogyókúra. Mesék, mesemondók, motívumok*. H.n.: JAK, Kijárat Kiadó.
- BUS, Adriana G. (2002): Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. In: Neuman, S. B.; Dickinson, D. K. (szerk.): *Handbook of early literacy research*. New York: The Guilford Press. 179-191.
- CAIRNEY, Trevor H. (2003): Literacy within family life. In: Hall, N.; Larson, J.; Marsh, J. (szerk.): *Handbook of early childhood literacy*. London: SAGE. 85-98.
- COOPER, Pamela J., COLLINS, R. és SAXBY, M. (1994): *The power of the story*. Maximillian Education, Pty. Ltd. Australia.
- HERMANN, Alice (1979): *A gyermekben érlelődik a jövő*. MNOT, Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- NAGY, József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NELSON, Katherine (1998): *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press, Cambridge.
- NYITRAI, ÁGNES (1995): *A mese, a vers és a képeskönyv szerepe a bölcsődés gyermekek életében és fejlődésében*. Bölcsészdoktori értekezés. Kézirat. JATE, Szeged.
- NYITRAI, ÁGNES (2009): A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: Nagy József (szerk.) *Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 9-32.
- NYITRAI, ÁGNES (2012): a kompetenciák fejlődése, a fejlődés nyomon követésére és segítésére alkalmas módszerek az óvodában. In: *Hét aranyalma*. Módszertani gyűjtemény óvodapedagógusoknak. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt, Budapest. 137-167.
- RÉGER, Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- RIESMAN, David (1983): *A magányos tömeg*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- RODRIGUEZ, Eileen T.; TAMIS-LEMONDA, Catherine S.; SPELLMANN, Mark E.; PAN, Barbara A.; RAIKES, Helen; LUGO-GIL, Julieta; LUZE, Gayle (2003): The formative role of home literacy experiences across The first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30: 677-694.
- SZINGER, Veronika (2007): Kivárás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás előkészítésben. *Könyv és Nevelés*, 1. sz. 70-85.

# Tegyünk mi is azért, hogy tanulni és tanítani jó legyen!

## Pestalozzi Péntek – egy nemzetközi hálózat hazai műhelyei

*Ez a tanulmány a budapesti Pestalozzi Péntek tanári önképzőkör kialakulásának történetét és első két évének néhány jellemző tevékenységét mutatja be. A tevékenységek leírását a résztvevők körében végzett két gyors felmérés eredményeinek elemzése egészíti ki. Az első felmérésből az derült ki, hogy bár a kooperatív tanulás alapelveit kifejezetten fontosnak tartják a tanárok az iskolai életben, ennek ellenére még mindig nagyon ritkán alkalmazzák ezt a tanulásszervezési formát. A Pestalozzi Péntek résztvevői körében végzett másik felmérés eredménye arra mutatott rá, hogy mi tart vissza minket, tanárokat attól, hogy hasonló önképző közösségeket hozzunk létre és együtt tegyünk valamit a szerethetőbb iskolákért. A célok és nehézségek tudatosítása remélhetőleg segít leküzdeni az akadályokat.*

*Kulcsszavak: Pestalozzi Péntek, önképzőkör, tanári szakmai közösségek, kooperatív tanulás*

Kimerült, sokszor elkeseredett tanárok, dolgozattól, feleléstől, kudarcától féltő, fáradt gyerekek, gyakran változó és ritkán kedvező törvényi környezet, csökkenő anyagi támogatás, hiányos felszereltség, nehézkes ügyintézés, tanácstalan szülők. Bizonyára nagyrészt ismerős ez a kép szinte mindenkinek. Ebben a helyzetben elképzelhető vajon, hogy 40-50 túlhajszolt és kevésbé jól fizetett általános és középiskolai tanár péntek délután a 7. vagy 8. óra után önként és rendszeresen részt vegyen egy estébe nyúló továbbképzésen, aminek az a fő célja, hogy együtt tegyünk valamit a szerethetőbb iskolákért? Igen. Az alábbi írásban erre mutatunk be egy érdekes kezdeményezést és egy, a résztvevők körében végzett felmérést.

### *Az első Pestalozzi Péntek*

A kezdetek mesébe illő történetet idéznek. Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy agykutató, egy idegenvezető, egy pszichológus, egy közgazdász, egy újságíró és néhány matematika, történelem és angol szakos tanár és tanárképző. Összesen heten voltak erre a sok szakmára, és az első dolog, ami különböző foglalkozásaik ellenére összehozza őket ebben a történetben, az az Európa Tanács Pestalozzi Programja által szervezett továbbképzéseken való részvételük. A Pestalozzi Program ([www.coe.int/pestalozzi](http://www.coe.int/pestalozzi)) célja a tanárok és a tanárképzésben dolgozó szakemberek szakmai továbbképzése, nemzetközi oktatási hálózatok létrehozása, és az emberi jogok, a demokrácia és a jogállam alapelveinek megerősítése az európai oktatási rendszerekben. Európai szinten a Pestalozzi Program tevékenységeire és módszereire a nemzetközi együttműködésre épülő eszmecsere, az új kezdeményezések

és projektek támogatása, tanárképző tananyagok írása, öntevékeny, cselekvő munkamódszerek, kooperatív elvek és struktúrák alkalmazása és megismertetése jellemző.

2011 márciusában korábbi Pestalozzi tanár- és trénerképzések néhány lelkes budapesti és vidéki résztvevőjével megalakult a Hazai Pestalozzi Hálózat, melynek célja, azóta is, a külföldön szerzett tapasztalatok és jó gyakorlatok magyarországi terjesztése és továbbfejlesztése. Néhány összejövétel és közösen tartott előadás és műhelymunka után úgy döntött az agyukatatóból, közgazdászból, pszichológusból és tanárokból álló kisebb csapat<sup>1</sup>, hogy rendszeresítik a találkozókat és nyitott ajtókkal várják az esetleg szintén csatlakozni vágyó tanárkollégákat. Így indult el Budapesten a Pestalozzi Péntek nevet viselő önképzőkör.

2013 őszén az első nyitott műhelyre egy 20 fős termet foglaltunk, ami rögtön kicsinek bizonyult. Már az első alkalomra is 35-en jöttek el. 2015 májusában zártuk önképzőkörünk második tanévét. A tavalyi évben 42, idén 45 résztvevőnek tudunk tanúsítványt adni úgy, hogy tanúsítványt csak az kaphatott, aki az év során a nyolc alkalomból minimum öt péntek délutánt velünk töltött.

### *Önképzőkör tanároknak a szerethetőbb iskoláért*

A Pestalozzi Péntek egy kevés kötöttséggel járó, és valóban gyakorlati támogatást kínáló önképzőkör lett, amely tanároknak nyújt informális módszertani-szemléleti töltekezési lehetőséget azzal a kimondott céllal, hogy már a következő héten jobb órákat tarthassunk, és szerethetőbb iskolákban dolgozhassunk, mint azelőtt. Havonta egy péntek délután együtt gondolkodunk, beszélgetünk, játszunk és kísérletezünk. A Pestalozzi Pénteknek több arca van – nyitott szakmai találkozó, módszertani tréning, sajátélmény-workshop, önismereti csoport és óratervező, problémamegoldó műhely egyszerre.

Felismertük, hogy mindannyian olyan iskolákat szeretnénk, ahol tanárok és tanulók a demokrácia értékei mentén, egymást tisztelve, inspiráló, támogató, aktív közegben, felelősen, hatékonyan és örömmel végezhetik a dolgukat. Olyan tanárok szeretnénk lenni, akik kompetensnek és bátornak érzik magukat ahhoz, hogy tegyenek is ezért valamit.

Minden Pestalozzi Péntek 2-3 gyakorlatból áll: van köztük olyan tevékenység, amit egy az egyben áttemelhetünk szaktantárgyi vagy osztályfőnöki óráinkra, van olyan is, amin megtervezünk közösen egy órát, és olyan is, amin kipróbálhatjuk magunkat különféle tanári szerepekben és szituációkban. Célunk a jó gyakorlatok tevékeny megismerése. Nagy teret engedünk a tapasztalatcserének és a kreativitásnak is.

A rendszeresen részt vevő tanárkollégák nagy létszáma a házigazda csapatot is meglepte. A kitartó aktív részvétellel és a lelkesedésre magyarázatot talán az év végi értékelésből idézett mondatok adhatnak leghitelesebben. A kérdés, amelyre a résztvevők ezeket a válaszokat adták: Mi volt számodra a Pestalozzi Péntek legfontosabb hozadéka?

- *Olyan témákról volt szó, amelyek az iskolában a hétköznapokon nem megbeszélhetők.*
- *Olyan helynek éreztem a Pestalozzi Pénteket, ahova tartozom, és ahol meghallgatják a gondolataimat.*
- *Sokat adott az, hogy átélhettem, megtapasztalhattam a számomra új módszereket.*
- *Olyan emberekkel találkoztam, akik hozzám hasonlóan állandóan változni, fejlődni akarnak.*
- *Tetszett a pozitív szemlélet, vagyis az, hogy mindenből ki lehet hozni valami jót.*
- *Olyan vezetői voltak a foglalkozásoknak, akik kipróbált gyakorlatokat adtak át, és csillogott közben a szemük.*
- *Sokféle kreatív gyakorlat volt alapvetően ugyanazzal az üzenettel: együtt kell megteremtünk a szerethető iskolát.*

– Többek között a Pestalozzi Pénteken tapasztalt, megélt és tanult dolgoknak köszönhető, hogy három év után újra elmondhatom: Szeretek tanítani, élvezem a tanítást!

### *Témakörök és tevékenységek*

A Pestalozzi Péntek foglalkozásainak kiemelt témái, amelyek köré a gyakorlatokat és azok megbeszélését felépítettük a következők voltak:

- erőszak- és előítélet-mentes iskolai együttélés
- asszertív kommunikáció és kölcsönös tisztelet a tanórán
- inkluzív iskola és interkulturális kompetencia
- alternatív értékelési módszerek és motiváció
- önismeret és reflexió

A témák feldolgozási módszereit az együttműködés-központú, élményalapú, felfedező tanulás jellemezte. Nem előadások hangzottak el, hanem szerepjátékokban, mozgásos tevékenységekben, gyakori vizuális ábrázolással, kooperatív tanulásszervezéssel és a tanulókat együtt összeszedve jutottunk el újabb és újabb felfedezésekhez. A használt módszerekkel és technikákkal is igyekeztünk a tartalmat megerősíteni, a résztvevő tanárok és saját magunk szemléletét és módszertani repertoárját gazdagítani.

A továbbiakban néhány példa következik a különböző témákhoz kapcsolódó játékokra és feladatokra. Az itt leírt tevékenységeket egyrészt az interneten elérhető Pestalozzi képzési anyagok (<http://www.coe.int/en/web/pestalozzi/training-resources>) és a hamarosan megjelenő új Pestalozsi kiadvány (MOMPOINT-GAILLARD – LÁZÁR, 2015), másrészt a kooperatív tanulásszervezésről olvasottak (ARONSON, 2000; ARATÓ – VARGA, 2012) inspirálták.

### *Kártyás bemelegítés*

Minden asztalra került egy kis pakli saját készítésű kártya, és a résztvevők kisebb csoportokban az elhangzott és kivetített szabályok alapján asszociációs játékot játszhattak bemelegítésként. Ezen az alkalmon a bemelegítés során minden egyes kártyán az iskolai értékeléshez kapcsolódó egy-egy kifejezés szerepelt, mivel ez volt az egyik aznapi fő témánk:

Feleltetés / Témazáró dolgozat / Javítási lehetőség / Felszerelés hiány: egyes/  
1 vagy 2 db osztályzat havonta / Szöveges értékelés / Váratlan röpdolgozat /  
Rossz magatartás: egyes

A szabályok:

1. A kezdő játékos húz egy lapot a pakliból, felüti és ad fél percet a többieknek és magának, hogy az első asszociációikat az adott szóval leírják egy papírra.
2. Ha már mindenki leírt 1-2 szót egyénileg, akkor sorban felolvassák ezeket, és a kezdő játékos feltehet 1 kérdést mindenkihez az asszociációikról (rövid válaszok, max. 4-5 perc/kör).
3. A következő körben a kezdő játékostól jobbra ülő csoporttag üt fel egy kártyát.

A kiscsoportos beszélgetés a szabályokkal strukturált kártyajáték során lehetővé teszi, hogy mindenki ráhangolódjon a témára, jobban megismerje a másik asszociációit és gondolatait, egyenlő félként vegyen részt a megbeszélésben és odafigyeljen a többiekre is.



### Sorakozó

A terem két oldalán egymással szemben állva sorakoztunk fel, és állításokkal kapcsolatban kellett véleményt nyilvánítani úgy, hogy egy lépést tett előre, aki részben egyetértett az állítással és kettőt, aki teljes mértékben. Mivel a két sor szemben állt egymással, azonnal nyilvánvalóvá vált, hogy ki hogyan vélekedik az adott dologról. Néhány állítás, amiről véleményt kellett nyilvánítani az órai telefonhasználatot leíró szabályok részletes megbeszélése előtt:

- Mobiltelefont soha nem viszek magammal az órára.
- A tanulók nem vehetik elő a telefonjukat órán.
- Ha valakinek órán megszólal a telefonja, azt el lehet venni tőle a nap végéig.
- Ha valaki megszegi a mobilhasználattal kapcsolatos szabályokat, a nap végén szüleinek kell bejönniük érte.
- Bátorítom tanítványaimat az új mobilalkalmazások letöltésére és órai használatára.
- Gyakran használunk a tanítványaimmal okostelefonokat az órákon szótárzásra, adatok kikeresésére vagy ellenőrzésére.

Ez a feladat értékelésre vagy igényfelmérésre is jó. Egy sorba rendeződve is játszható és az állításoktól függően véleményvonal is lehet belőle. Célja egymás megismerése, érzések, vélemények láthatóvá tétele – mozgás útján. Ebben a tevékenységben senki nem maradhat passzív és mindenkire oda kell figyelni. A néma vélemény-nyilvánítás után természetesen meg lehet beszélni, hogy ki miért áll ott, ahol, és hogyan érvel a véleménye mellett.

### Furcsa érzések galériája

A termet fotógalériává alakítottuk ehhez a tevékenységhez. 15 olyan fényképet válogattunk össze és tettünk ki különböző helyeken a falra, amelyek iskolai, gyerekcsoportos környezetben készültek, és amelyekről azt gondoltuk, erős érzéseket válthatnak ki a szemlélőből. Az instrukciók és lépések az alábbiak voltak:

1. Nézz körül, válaszd ki azt a képet, amelyik a legerősebb érzést váltja ki belőled, és állj mellé!
2. Egyénileg fejezd be írásban ezt a két mondatot:
  - (1) Az érzés, amit kivált belőlem ez a kép: ...
  - (2) Azért mozgat meg ez a kép, mert nagyon fontosnak tartom, hogy...
3. Pármunkában összehasonlítottuk, megbeszéltük az érzéseket és meggyőződéseket.
4. Négyfős csoportokban csoportos kerekasztal segítségével egy lapra felírtuk a meggyőződéseket (mindenkiét a szomszédja írja, aztán tovább adja a szót/papírt).
5. A végén a lapokat ki lehet tenni a falra és/vagy a leggyakrabban szereplő meggyőződéseket „kihangosíthatjuk” úgy, hogy minden csoportból egy valaki felolvassa a legfontosabbakat.

Ilyen meggyőződéseket gyűjtöttünk:

*Fontos a segítségnyújtás a kirekesztettnek; a szabad visszajelzés lehetősége; tolerancia; mai technikai eszközök jó használata; fontos az érdeklődés és kreativitás fenntartása; a szegénység leküzdése; ne csak ismereteket közöljünk; mindenkire meg kell találni a kulcsot, hogy motiváljuk; segíteni a valódi közösségeket; ne szorítsuk sarokba, ne frusztráljuk a diákokat; empatikusnak kell lenni; személyes emberi kapcsolatok fontossága; jog az egészséges élethez.*

Fontos élmény volt, hogy ugyanaz a kép sokszor egészen különböző érzéseket is kiváltott, ahogy az is, hogy egészen különböző képek és érzések mögött is hasonló meggyőződések kerültek megfogalmazásra. A feladat egyik tanulsága, hogy sokszor a leginkább zsigerinek tűnő érzéseink mögött is személyes alapelveink, meggyőződéseink húzódnak meg, és ezek tudatosítása fontos. A feladatot rávezetőnek szántuk a kooperatív tanulás alapelveinek megbeszéléséhez, amelyek sokszor egyben a kooperatív tanulásszervezés értelmét adó személyes alapelveink.

#### *Motiváció az ablakban*

Ebben a feladatban arra kerestük a választ, hogy mi motivál bennünket, tanárokat a tanulásra, továbbképzésre, és vajon a motiváló, kedvcsináló, energiát adó tényezőket a saját óráinkon is erősítjük-e ahhoz, hogy diákjaink is lehetőleg minél jobb kedvűek, energikusak és motiváltak legyenek. Az ablakmódszer egyik változatát használtuk. Ezek voltak a fő instrukciók és lépések:

1. Idézz fel magadban egy olyan órát vagy továbbképzést, amikor kíváncsi, energikus és motivált voltál a tanulás iránt.
2. Gondolkozz el rajta, hogy mitől lettél lelkes, mi adott új energiákat? Írj le néhány kulcsszót magadnak és karikázd be a 2 legfontosabbat!
3. Keressétek meg a közös pontokat a csoportban és töltsétek ki az ablakot: MI MOTIVÁL?

Kiosztjuk az előkészített ablakokat és a különböző színű filctollakat.

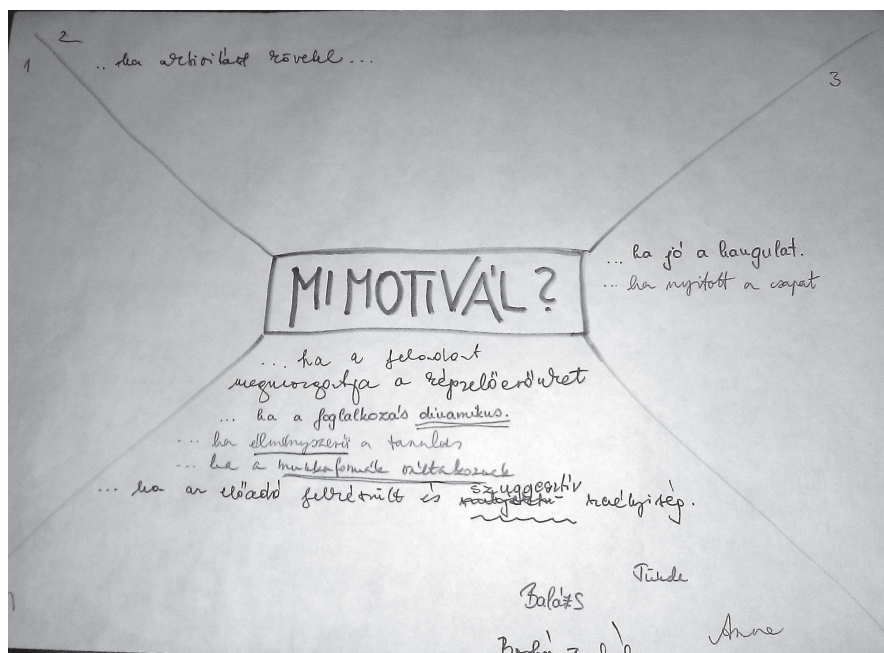


**1. ábra Motivációs ablak**

A megbeszélés szabályai:

- Egy véletlenszerűen kiválasztott csoporttag kezdi a megbeszélést az egyik legfontosabb kulcsszó megosztásával.
- Ha mindenki fontosnak találja ezt a motivációhoz, akkor az ötletadó az ablak 4-es számú paneljébe írja ezt a kulcsszót a saját filctollával. Ha hárman, akkor a 3-asba stb.
- A kezdőtől jobbra ülő folytatja ...
- Mindenki a saját filctollát használja a poszteren és a végén azzal írja alá a művet.

Mit teszünk azért, hogy a motiváció összegyűjtött feltételeit a saját diákjaink számára is elérhetővé tegyük? Karikázzátok be vagy húzzátok alá a saját listátokon azokat a feltételeket, amelyekre több figyelmet kellene, hogy fordítsatok. Jelöljétek ezeket aláhúzással, a saját színetekkel az ablakpanelekben is.



2. ábra Példa a motivációs ablak kitöltésére

Színkód magyarázat: A követhetőséget, a folyamatos visszajelzés lehetőségét biztosítja a színek használata. Az ablakban használt színek alapján minden visszakereshető. Például látszik, hogy „az aktivitás” B ötlete volt és még valaki fontosnak tartotta a csoportban, mert a 2-es panelban látható. A „jó hangulat” A ötlete volt és még ketten elfogadták fontosnak, mert a hármas panelba került. A „munkaformák változatossága” C ötlete volt és mindenki elfogadta, hiszen a 4-es panelben van. Az is látszik, hogy a „dinamikus” B ötlete volt, mindenki fontosnak tartotta, és ráadásul C és A is aláhúzta, tehát a saját óráikon ők is szeretnének jobban figyelni arra, hogy a dinamikusságot a diákjaiknak is biztosítsák, stb.

Kiderült ebből a feladatból az is, hogy mi motivál bennünket, tanárokat egy továbbképzésen:

Gyakorlati hasznosíthatóság Felkészült, lelkes előadó/tréner Érdekes téma/feladat Új ismeret Önkéntes részvétel Jó közösség	Elfogadó légkör Cselekvő részvétel Színesség/változatosság Váratlan, érdekes elemek Lendületesség, energikusság Humor	Közös alkotás Követhetőség Tervezettség Játékosság Pozitív visszajelzés
--	---	---

### Tépelődés

A falakat korábban gyűjtött pozitív tanári kijelentéseket tartalmazó kis poszterekkel díszítettük és a résztvevőknek a számukra legkedvesebb idézet mellé állva kellett (lehetőleg hány 4-5 fős) csoportokat alkotni. A kisebb csoportok asztal köré ülve 10-15 negatív tanári megjegyzést kaptak papírcetlikre írva. A megjegyzéseket különböző iskolák diákjaitól gyűjtöttük, tehát ezek mind elhangzottak a valóságban. A résztvevők a kisebb csoportokban egyesével felolvasták egymásnak a cetlikre írt megjegyzéseket és mindenki önállóan, az érzései szerint kisebb-nagyobb darabot tépett le a saját (előre elkészített, korábban kiosztott) 20 cm-es papírbabájából attól függően, hogy neki mennyire esett volna rosszul ezt a tanári megjegyzést hallani.

Néhány példa a felhasznált tanári megjegyzésekből:

- *Hát ez ötös lett, gratulálok! Kiről lestél?*
- *Nem adtad be időben a házi dolgozatod. Bukni így is lehet.*
- *Ez itt gimnázium, nem menyasszonyképző.*
- *Látszik a nyócker.*
- *Ha ezt Ady, vagy Babits írja, akkor elfogadom, de te egy senki vagy.*
- *Ez a legrosszabb osztály, akiket valaha is tanítottam.*

A feladat végén a csoportok a megtépett papírbabákat egy poszterre ragasztották és címet adtak a műnek. Többek között ilyen címek születtek: *A szó veszélyes fegyver, Megtépázott önbecsülés, Diákroncsok*. Végül közösen megfogalmaztuk a tanári kommunikáció vizsgált problémáit és javítottuk, átalakítottuk a rosszul eső megjegyzéseket.

### Osztálykirándulás

Egy három napos osztálykirándulás közös megtervezése volt a 6-7 fős csoportok egyik feladata. De nem akárhogy! Mindenki egy volt tanítványa szerepébe bújtt, és az ő személyiségével vett részt a kirándulás szervezésében. Három kérdésre kellett együtt választ találniuk a résztvevőknek: hova menjenek, milyen közlekedési eszközzel, és mit csináljanak az osztálykiránduláson? Arra voltunk kíváncsiak, kinek milyen élmény lehet részt venni egy ilyen szervezési folyamatban. Annak érdekében, hogy láthatóvá váljon a csoport átfogó véleménye, kézfeltartással „szavaztunk” a következő kérdésekről:

- Mindenki ugyanannyira tudta érvényesíteni az ötleteit?
- Van, akinek több mindenről kellett lemondania?
- Mindenki elégedett a végeredménnyel?
- Igazságosnak tűnt a döntéshozási folyamat?

A sokféle osztálykirándulás-tervezet ismertetése után azt beszéltük át, előbb csoportokban, majd közösen, hogyan kapcsolódhat ez a gyakorlat az inkluzivitáshoz. Íme egy összefoglaló az elhangzott ötletekből:

- Mindenki olyan jó ötletet mondott, hogy nem azt éreztük, hogy le kell mondanunk a sajátunkról, hanem, hogy egyre többet hozhatunk ki az útból.
- A legnehezebb a nagyhangú, de kompromisszumra képtelen diákkal volt együtt működni.
- A kezdeti egyéni ötletekből lefaragtuk a kiálló sarkokat, és így sima lett a közös a terv.
- Alternatívákban is gondolkodtunk, hogy olyan program szülessen, ami mindenkinek jó.

- A jó ötletek kiegészítették egymást, könnyű volt kompromisszumot kötni.
- Nagyon kellett figyelni arra, hogy pl. egy kerekesebb diák is bevonva érezhesse magát.
- Támogató légkörben könnyebb kompromisszumokba is belemenni.

*Kínos helyzetek – Mit tegyünk? Mit mondjunk? Hogy mondjuk?*

Az inkluzivitást a valóságban lejátszódott kirekesztő, sértő iskolai párbeszédre át vizsgáltuk ebben a gyakorlatban. A különböző szituációkban talált helytelen pedagógus attitűdök javítására gyűjtöttünk ötleteket. A megoldási javaslatokkal, a helyes kimenetekkel arra világítottunk rá, hogy mennyire sokrétű lehet a jó megoldás a spontán, általában azonnali reakciót igénylő helyzetekben és mennyire fontos mindenképpen reagálni, ha tanulóktól (vagy időnként sajnós kollégáktól) kirekesztő megjegyzéseket hallunk. Néhány példa a szituációkra és a megoldási javaslatokra:

*Diák-diák-igazgató: új osztálytárs érkezik más kultúrából, társai közül páran elkezdik csúfolni a felnőttektől hallott előítéletek alapján, az igazgató úgy tesz, mintha nem venné észre a bántó megjegyzéseket.*

A csoport javaslatai arra, hogy hogyan kellett volna reagálnia az igazgatónak:

- *Képzelték el, hogy ti egy ilyen helyzetben hogy éreznétek magatokat egy új országban, új iskolában?*
- *Szeretném bemutatni nektek Hassant. Tudjátok, hogy neki még nehéz eligazodnia az iskolában, ezért Ádám arra kérlek, hogy segíts neki ebben.*
- *Először ismerd meg, lehet, hogy őt meg a te „bőrszíved” ijeszti... Nem a külsőben rejlenek az értékek, hanem a belsejében.*
- *Senkit sem bánthatunk így meg! Ismerjétek meg az új osztálytársakat, beszélgetsetek vele!*

*Diák-diák-tanár: egy új tanulóval a többiek egy sértő, nem megtörtént esetet terjesztenek el, azt állítják, hogy ő firkálta össze az iskola falait. A tanár nem reagál érdemben a vádakra.*

A csoport javaslatai helyes tanári reakcióra:

- *Mindenyikünk szokásai furcsák lehetnek egy máshonnan érkezőnek. Ráadásul nem tudhatjuk, hogy ő csinálta, tehát ne vádaskodjunk.*
- *Gyertek, közösen letakarítjuk a grafitit és megbeszéljük közben, miért nem jó, ha itt van.*
- *Nem tudom miből gondoltátok, hogy ezt az új osztálytársatok készítette. Hozzunk festéket és alakítsuk át kedvünkre!*
- *Csapatépítő, egymást megismerő, érzékenyítő játékok tervezése.*

*Tanító-diák(-kolléga): A tanító sértő, cigányozó megjegyzést tesz a gyerekek előtt az egyik – rosszul viselkedő – osztálytársra játék közben az iskolaudvaron. Az ott álló kolléga nem szólal meg.*

A csoport javaslatai helyes tanári reakcióra:

- *Tanító a rosszul viselkedő gyerekhez: Zolikám, nem illik így viselkedni.*
- *Tanító a rosszul viselkedő gyerekhez: Szerinted jó, amit csináltál?/ Miért gondolod, hogy ez jó?*
- *Kolléga a tanítóhoz (nem a gyerekek előtt): Jól hallottam, amit mondtál? Nem tartom elfogad-*



*hatónak, hogy cigányozol a gyerekek előtt. Milyen üzenetet küldesz ezzel a cigányságról a többi gyerekeknek? Nem csoda, ha egy ilyen megjegyzés után nem fogják a cigány tanulókat elfogadni az osztályban.*

*– Súlyos vagy többször ismétlődő, kirekesztő vagy gyűlöletkeltő szövegek hallatán jelentést kell tenni az iskola vezetőségénél, ha kell a hatóságoknál is.*

*Diák-diák-tanár: egy diák sértegeti zsidó osztálytársát az órák közti szünetben, horogkeresztet rajzol a táblára, majdnem összeverekednek, a többiek csak nézik, a belépő tanár elküldi őket az igazgatóiba, de nem beszél se a két fiúval, se az osztállyal az egész incidensről.*

A csoport javaslatai helyes tanári reakciókra:

- Gyerekek, mit tudtok erről a jelről, ami a táblán van? Mit jelent? Miért bántó?*
- Akkor ezt most beszéljük meg! Mi történt a szünetben? Mindenkit meghallgatunk.*
- Osztálykeretben beszélném meg, nem az igazgatóhoz küldeném.*

*Diák-diák-tanár: a diákok lesbinek nevezik és csúfolják az egyik lányt az osztályban, a tanár a csúfolódók cinkosaként tűnik fel a jelenetben.*

A csoport javaslatai helyes tanári reakcióra:

- Azt hiszem meg kell hogy beszéljük ezt a témát, senkit nem bánthattok meg így!*
- Egyéni beszélgetés külön a gúnyolódóval vagy az egész osztállyal: Mit jelent neked (nektek) ez a szó? Miért használod (használjátok)? Érzitek, hogy bántó, ugye?*
- Csapatépítő, egymást megismerő, érzékenyítő játékok tervezése.*

Természetesen még sok olyan helyzet létezik, amivel nem volt időnk foglalkozni, de ezek a részletek előbbre vittek bennünket mind gondolkodásunkban, mind a (lehetséges) cselekvés terén, saját asszertivitásunk továbbfejlesztésének irányában is – áttekintve a csoportok válaszait. Az együttgondolkodás, a megoldások keresése mindannyiunk számára tanulságos volt. Figyelembe kell vennünk azt is, hogy a kirekesztés, a zaklatás és az agresszió – akár fizikai, akár lelki értelemben – nem csak gyermek-pedagógus szinten, hanem gyermekek gyermekekkel szembeni viselkedésében és pedagógusok között is előfordul. A megoldások keresése során nem árt, ha tudatosítjuk az agresszió egyéb dimenzióit is, így a megoldások is kézenfekvőbbé válhatnak. Mindenesetre, ha passzívan, szó nélkül, közönyösen túrnénk, hogy a környezetünkben valakit sértegensenek származása vagy más, őt a többségi társadalomtól megkülönböztető tulajdonsága miatt, azzal a kirekesztést erősítjük és egyúttal a beilleszkedés lehetőségét is csökkentenénk.

### ***Két gyors felmérés a résztvevők hozzáállásáról és gyakorlatáról***

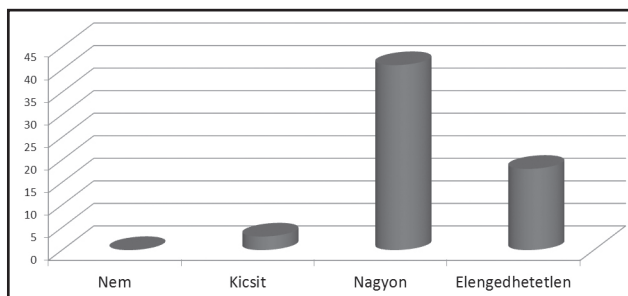
A Pestalozzi Péntek foglalkozásai alkalmat adtak arra is, hogy két kisebb felméréshez adatokat gyűjtsünk. Az egyik a résztvevő tanárok értékeit, alapelveit és gyakorlatát hasonlította össze a kooperatív tanulásszervezés szempontjából, a másik azt vizsgálta, hogy mennyire hajlandók a résztvevő tanárok többnyire nagyon pozitívnak ítélt Pestalozzi Péntek önképzőkörhöz hasonló közösség és tevékenység létrehozását kezdeményezni saját iskolájukban.

*Első felmérés: Mennyire fontosak nekünk a kooperatív tanulás alapelvei és milyen gyakran teszünk azért, hogy ezeket az alapelveket betartva szervezzük meg a tanulást?*

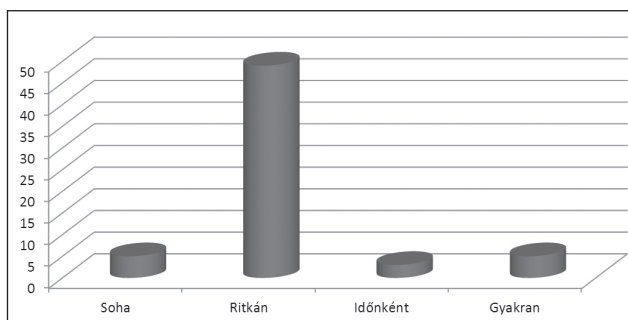
A kooperatív tanulásszervezés négy fő alapelvét (egyenlő részvétel, párhuzamos interakció, építő egymásrautaltság, egyéni felelősség) az egyik Pestalozzi Péntek során mozaikmódszerrel közelebről is megismertük, mert annak ellenére, hogy elvileg mindenki rengeteget hallott róla, nagyon kevesen ismerik és használják ezt a tanulásszervezési formát. A Pestalozzi Péntekeken már addig is gyakran használtunk kooperatív feladatokat (ablakmódszer, szakértői mozaik, szóforgó, stb.), tehát senkinek nem volt teljesen új a téma, illetve a módszer. A kiscsoportos megbeszélés végén összegyűjtöttük, hogy mit is fejlesztünk, ha kooperatív struktúrákat használunk és betartjuk a négy fő alapelvet. Ez a lista összesíti a megbeszélteket:

<i>felelősségvállalást, önállóságot aktív részvételt, tenni akarást problémamegoldást kritikus gondolkodást egymásra figyelmet, egymás elfogadását együttműködést, egymás segítségét multiperspektivitást, empátiát kommunikációs készségeket a közösség biztonságát nyújtó erejét önértékelést, egymás segítő értékelését</i>	<i>a motivációt idővel való gazdálkodást az adott csoportban rejlő energiák felismerését, amelyek egyéni- leg nem, csak az adott csoportban működnek mozaik csoportmunka esetén: a résztvevők a második lépésben információk közvetítői (hírvivők), tanítók, a tudás továbbadói részfeladatok alapján egymás rejtett értékeit, képességeit ismer- hetik meg</i>
--	---

Ahogy az 1., 2. ábrából is látszik, a 62 válaszadóból 18-an elengedhetetlennek tartották a kooperatív tanulásszervezés alapelveit, 41-en pedig nagyon fontosnak. Összesítve ez azt jelenti, hogy a résztvevők 95%-a nagyon fontosnak vagy akár engedhetetlennek tartja, hogy fejlesszük a szociális kompetenciákat, megtanítsuk a tanulókat az egyenlő részvételre, a felelősségvállalásra, az együttműködésre és a tevékeny, felfedező tanulásra. Ennek ellenére a válaszadóknak mindösszesen 8%-a használ gyakran és 4%-a időnként kooperatív tanulási formákat.



1. ábra: Mennyire fontosak nekünk a kooperatív tanulás alapelvei?



2. ábra: Milyen gyakran használunk kooperatív tanulásszervezési formákat?

Gyakran találkozunk hasonló kutatási eredményekkel, amikor kutatók azt találják, hogy egy-egy fontosnak vallott érték vagy cél érdekében a gyakorlatban keveset vagy semmit nem tesznek az emberek; legyen szó a környezetvédelemtől, a gyermeknevelésről vagy az oktatásról. Talán a megoldás egyik kulcsa tanárok esetében a tudatosításon kívül a gyakorlati, kipróbálási és reflektálási lehetőség biztosítása. Reméljük, hogy a Pestalozzi Péntek ebben is segítettek a résztvevőknek.

*Második felmérés: Tudunk-e és akarunk-e tenni azért, hogy saját iskolánkban is létrejöhessen egy Pestalozzi Péntek típusú önképzőkör a szerethetőbb iskoláért?*

Ez a kérdés azért is foglalkoztatta a szervező csapatot, mert a saját hozzáállásunkon és motivációnkon is pozitív változást érzékelünk a Pestalozzi Péntek önképzőkör beindítása óta. A Pestalozzi Péntek első évadjának utolsó foglalkozásán, 2014 májusában, 32 résztvevő adott választ az alábbiak szerint. 4 fő válaszolta, hogy el tudja képzelni és már el is indult valamilyen kezdeményezés, 11 fő szívesen indítana ilyet, 10 fő nem kezdeményezne, de csatlakozna, ha lenne az iskolájában ilyen műhely. Az egyértelműen „Nem” választ adók (7 fő) többsége le is írta, hogy miért nem tud elképzelni egy hasonló önképzőkört a saját iskolájában. Ezek az indokok a következő négy csoportba sorolhatók: kollégák érdektelensége, leterheltség, a válaszadó nem szervező típus, illetve kezdő tanár.

A Pestalozzi Péntek 2. évadjának utolsó foglalkozásán, 2015 májusában, 28 résztvevő válaszolt a hasonló témájú kérdésre az utolsó foglalkozás végén. 3 fő jelezte, hogy már el is indította, vagy a közeljövőben indítja iskolája műhelyét, 4 fő segítséggel indítana ilyen műhelyt az iskolájában, 12 fő szerint nem adottak hozzá a feltételek, bár szeretné, ha indulna ilyen műhely, 9 fő nem gondolt még arra, hogy indítson, illetve nem gondolja, hogy szükség lenne rá. Az utóbbi két csoportba tartozók itt is megindokolták, hogy miért nem adottak a feltételek náluk egy önképzőkör beindításához, illetve miért nem is gondoltak még erre a lehetőségre. A magyarázatok a következő csoportokba sorolhatók: nem nyitottak a kollégák, nincs ideje ilyesmire a tanároknak, nem támogató a légkör, az iskolavezetés irányításában már működik egy eléggé más jellegű továbbképzés, már nyugdíjas a válaszadó, illetve nem érett még meg eléggé a résztvevőben a szándék.

Bár a kérdések nem voltak teljesen egyformák a két év végi visszajelző lapon, annyit meg tudunk állapítani összefoglalásként, hogy a résztvevők fele/kétharmada nem kezdeményezne, de sokan szívesen részt vennének egy-egy ilyen foglalkozáson, ha valaki megszervezné, vagy legalább segítene megszervezni, és néhányan kedvet kaptak és talán erőt is merítettek ahhoz, hogy saját maguk létrehozzanak egy hasonló önképzőkört abban az iskolában, ahol tanítanak.

### *Tapasztalatok és következtetések*

Talán az egyik legfontosabb személyes tapasztalatunk a Pestalozzi Péntek második évadjának végén, hogy a hét fős szervező csapat továbbra is nagyon szívesen folytatja az önképzőkör szervezését és vezetését a következő tanévben is – annak ellenére, hogy sehonnan nem kapunk anyagi támogatást ehhez. Érdekes felfedezés volt számunkra is, hogy a tagadhatatlanul sok munkával járó közös készülést, tervezést, szervezést és tanulást mindannyian nagyon élvezzük és hihetetlen motiváló és energiákat adó tevékenységnek érezzük.

Az a tény, hogy a Pestalozzi Péntek nem egy szokványos továbbképzés, nem előadás és fejtágítás, hanem élmény-alapú tanulás és közös reflexió sok pár- és csoportmunkával, mozgással, rajzolással, és szerepjátékkal, az valószínűleg sokat jelent a résztvevő tanárkollégáknak is. Többen mondták az év során, hogy ők is vidáman és feltöltődve szoktak

ezen a péntek estéken hazamenni. Az idei tanév utolsó foglalkozásán készült értékelő szócsokor jól összefoglalja érzéseiket:

### *Jegyzetek*

- 1 Andics Attila, Czene Zsuzsanna, Hős Csilla, Ispánovity Márta, Kováts Beatrix, Lázár Ildikó és Meszéna Gabriella

### *Hivatkozások*

- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012): *Együtt tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- ARONSON, Eliot (2009): *Columbine után – Az iskolai erőszak szociálpszichológiája. (Nobody left to hate)*. AB-OVO Kiadó, Budapest.
- MOMPOINT-GAILLARD, Pascale-LÁZÁR, Ildikó (Eds.) (2015): *TASKs for Democracy: Developing Competences for Sustainable Democratic Societies*. Strasbourg: Council of Europe.

### *További információk*

[about.me/pestalozzihalozat](https://about.me/pestalozzihalozat)  
[facebook.com/pestalozzipentek](https://facebook.com/pestalozzipentek)  
[pestalozzipentek@gmail.com](mailto:pestalozzipentek@gmail.com)

# Thomas Gordon vereségmentes konfliktuskezelési módszerének alkalmazása a gyakorlatban

*Thomas Gordon hatlépéses vereségmentes módszerének rövid összefoglalása után annak lehetséges alkalmazását kívánom bemutatni. Azt vizsgálom, hogy a humanisztikus pszichológia és a pragmatikus filozófia közös gyakorlati modellje, amelyet többek között Gordon írt le és mutatott be könyveiben, vajon hogyan működik kollégiumi pedagógiai környezetben.*

*Kulcsszavak: vereségmentes módszer, én-közlés, értő figyelem, kollégiumi gyakorlat*

## **Alapvető megközelítések**

Thomas Gordon amerikai pszichológus Carl Rogers humanisztikus pszichológiája és a John Dewey-féle hat lépéses problémamegoldó folyamatának felhasználásával dolgozta ki módszerét, melyet a konfliktusmegoldás vereségmentes módszerének nevezett el.

Thomas Gordon számos könyvet írt, melyekben a kommunikáció, a nevelés problémáival foglalkozik. Jelen írás – *A tanári hatékonyság fejlesztése*. A T.E.T. módszer címet viselő könyv segítségével készült, felhasználva a könyvben ismertetett hat lépéses módszert, átültetve a saját pedagógiai gyakorlatomba.

Kollégiumi nevelőként a konfliktuskezelés a mindennapok velejárója. A gyerekek a hét nagy részét itt töltik, így az összezártság miatt is több lehetőség adódik konfliktusok kialakulására, mint az iskolában.

A tanulócsoporthoz 14-20 éves kor közötti fiatalok vannak, tehát a serdülőkor szinte minden fázisa képviselteti magát. Ez a korszak egy konfliktusokkal teli életszakasz, melynek során meg kell élni a szülőkről való leválást, ezzel párhuzamosan a hozzájuk való ragaszkodást, az identitáskeresés nagyon nehéz útját. A krízishelyzeteket mindenkinek meg kell élnie ahhoz, hogy felnőtt korára harmonikus személyiségű ember lehessen.

A pubertás a gyerekeknek, a szülőknek, tanároknak is egy harcokkal, konfliktusokkal teli időszak.

Az életkori sajátosságoknak megfelelően mindennaposak a szabályok elleni apró lázadások, azok megkérdőjelezése, egymás, és adott esetben a nevelők kéréseinek kritikai szemléletű értékelése. Ebben az életkorban a hatalmi szó nem célravezető, mivel minden szabályt, korlátozást a saját maguk ellen való támadásnak vélnek, ezért az észérvekkel való meggyőzés, a közös kompromisszum keresése célravezetőbbnek mutatkozik. Sok tényező befolyásolja az adott konfliktushelyzet kimenetelét, mint az adott pillanatban lévő életkori, pszichikai folyamatok. Aki serdülőkkel foglalkozik, az tudja, hogy bármilyen, általunk talán kicsinek vélt probléma is egy adott élethelyzetben puskaporos hordóra emlékeztető reakciókat válthat ki. Egy félre hallott megjegyzés, egy félreértelmezett gesztus, néha még egy rosszallónak tűnő pillantás is hatalmas veszekedések kiindulása lehet.



Pontosan érzékelteti ezeknek a fiataloknak a reakcióit a felnőttek általi kritikai megjegyzések, vagy az általunk jobbító szándékúnak vélt tanácsok esetén:

„Túl sokszor mondják nekem, mennyire rossz és megbízhatatlan vagyok, milyen buta ötleteim vannak. Ezért még több olyan dolgot csinálok, ami nem tetszik nekik. Ha már úgyis azt hiszik, hogy rossz és ostoba vagyok, akkor folytathatok is mindent ugyanúgy. Olyan mindegy!” (GORDON, 1994: 66)

*Gordon* szerint a kommunikációs gátak, vagy közléssorompók azok, melyek gátolják a gyerekekkel való hatékony kommunikációt konfliktushelyzetekben. Ilyenek pl. a parancsolás, utasítás, fenyegetés, kioktatás, bírálat, kritizálás, stb. (GORDON, 1994.) Ezek helyett azt tanácsolja, hogy használjuk az elfogadás nyelvét, mely a hatékony kommunikáció egyik alapvető feltétele.

„A másik elfogadása olyannak, amilyen, fontos tényező egy olyan kapcsolatban, melyben a másik ember tud fejlődni, konstruktív változásokat létrehozni, megtanulni a problémamegoldást, megőrizni lelki egészségét, eredményessé és kreatívabbá válni és lehetőségeit kiterjeszteni.” (GORDON, 1994: 65)

A fenti megfogalmazásban benne van minden, ami a nevelés és oktatás során elvárás kellene, hogy legyen a pedagógusok mindennapi munkáját illetően.

Több évtizedes pedagógiai gyakorlatom során sokféle konfliktuskezelési módszerrel ismerkedtem meg, és használom azokat a napi munkám során.

Nem fedné a valóságot, ha azt mondanám, hogy mindig, minden helyzetet úgy tudtam kezelni, hogy mindenki érdeksérelem nélkül kerüljön ki a konfliktusból. A problémahelyzetek megoldása során mindig kompromisszumokat kell kötni annak érdekében, hogy a megfelelő megoldást meg tudjuk találni.

Az egyik módszer, mely a kompromisszumos megoldást segíti elő, *Gordon* hat lépésből álló módszerének alkalmazása, avagy a vereségmentes módszer. Ennek használhatósága abban rejlik, hogy nincs egyértelmű győztes, vagy vesztes, hanem az ésszerűen meghozott kompromisszumok segítségével úgy oldjuk meg a kialakult konfliktusokat, hogy senkiben sem kelti a vereség érzését.

Mi is az a konfliktus? *Thomas Gordon* a következőképpen fogalmazza meg: „Az emberi kapcsolatokról alkotott modellünkben akkor beszélünk konfliktusról, amikor harcokra és összeütközésekre kerül sor két (vagy több) ember között olyankor, amikor a; viselkedésük akadályozza egyikük vagy másikuk igényeinek érvényesítését; vagy b; amikor értékrendjük különböző.” (GORDON, 1994: 179) *Gordon* szerint a konfliktusok egy része elkerülhetetlen, illetve szükséges velejárója az emberi kommunikációnak: „a konfliktusok minden emberi kapcsolat szerves részét képezik: se nem „jó”, sem nem „rosszak” (GORDON, 1994: 179).

Az élet minden területén konfliktushelyzetekkel kerülünk szembe, de a megoldási módok tekintetében több variációt is használhatunk. Az általánosan használt módok az egyik fél veszteségével, a másik fél nyereségével végződnek, általában valamelyik fél hatalmi pozíciója miatt.

*Gordon* módszere nem a hatalomra, hanem az együttműködésre helyezi a hangsúlyt, a problémákat demokratikus úton kívánja megoldani azáltal, hogy egyik fél se sérüljön, együtt hozzák meg a közösen kialakított kompromisszumos megoldást.

### *A vereségmentes módszer lépései*

#### *1. lépés – A probléma (konfliktus) meghatározása*

Ebben a fázisban nagyon fontos, hogy meg tudjuk nyerni a másik felet egy problémamegoldó beszélgetésre. Az adott konfliktust minden esetben világosan és érthetően kell megfogalmazni, kerülve a másik felet hibáztató közléseket, helyette „én-üzenet” formájában közöljük a problémát. „A problémákat (teljesítetlen igényeinket) ismertessük, ne pedig az általunk kívánt megoldást.” (GORDON, 1994: 222) Továbbá törekedjünk az értő figyelem eszközeit alkalmazni, hogy a másik fél is kifejtse, megfogalmazhassa a problémáját.

#### *2. lépés – A lehetséges megoldások keresése*

Ebben a fázisban az a hangsúlyos, hogy közösen gyűjtjük a megoldási javaslatokat, melyeket egyenrangúnak tekintünk, tehát nincs jó vagy rossz javaslat.

#### *3. lépés – A megoldások értékelése*

Ebben a lépésben az eddig felmerült javaslatok közül bármelyik fél indoklás nélkül kihúzhat bármennyit a felvetések közül.

#### *4. lépés – A legjobb megoldás kiválasztása (döntéshozatal)*

Ebben a szakaszban közösen kell dönteni a még fennmaradt megoldási módok közül arról, amelyek mindkét fél számára elfogadhatók, és betarthatók.

#### *5. lépés – A döntés végrehajtási módjának meghatározása*

Ha eddig eljutottunk, akkor közösen kell kidolgozni a részleteket, hogy miként valósítható meg a választott megoldás. El kell dönteni, hogy kinek mi a feladata, ki fogja ellenőrizni, és hogyan.

#### *6. lépés – A megoldás sikerességének utólagos értékelése*

Ez elengedhetetlen lépése a módszernek függetlenül attól, hogy sikeres vagy sikertelen volt a probléma megoldás. A konfliktusban érintett közösségnek fontos arra reflektálnia, hogy a közösen választott megoldásokkal, milyen eredményt értek el.

Amennyiben nem sikerül túljutni valamelyik lépésen, akkor minden esetben vissza kell lépni az előző fázishoz, újra kell értékelni a javaslatokat, vagy ha a javaslatok egyike sem felel meg, akkor visszalépni az ötletelés szakaszába, további megoldási javaslatokért. Olyan is előfordulhat, hogy nem jönnek újabb ötletek, ilyenkor célszerű a problémára koncentrálni újra, s még pontosabban meghatározni, őszintébben feltárni, esetleg részproblémákra bontani, mindenestre újraindítani a probléma-artikuláció folyamatát. Újra és újra végig kell menni a lépéseken mindaddig, amíg kompromiszumra nem jutunk.

### *Kísérlet az alkalmazásra*

A következőkben egy konfliktushelyzetnek a gordonai módszerre épülő megoldási módját szeretném bemutatni. A napi munkám során a legtöbb konfliktus abból adódik, hogy a kötelező szilenciumi foglalkozásokról általában elkésik néhány tanuló, így zavarják azokat, akik már hozzáláttak a leckéhez, illetve a szilencium elején történő közös megbeszélésről, mely a nap történéseiről szóló egyéni beszámolókat tartalmazza. Ezt a megbeszélést nagyon fontosnak tartom a közösségalkotás szempontjából, hiszen ezek a kötetlen beszélge-

tések feltárhatnak olyan egyéni sajátosságokat, problémákat, melyek segítik egymás megismerését, a közösség alakulásának szempontjából.

#### 1. lépés – A probléma (konfliktus) meghatározása

A konfliktust úgy fogalmaztam meg, én-közlést alkalmazva (TORNAI, 2015), hogy engem nagyon zavar az a tény, hogy nem mindenki tartja be a szabályokat, melyek a szilenciumi foglalkozások kezdetére vonatkoznak, s ez akadályoz abban, hogy az eltervezett feladatokat közösen elvégezzük. Ennek a konfliktusnak a megoldása érdekében javaslattal éltem, miszerint fogalmazzunk meg közösen olyan elfogadható alternatívákat, melyek az adott helyzet megoldását jelenthetnék.

A tanulók szívesen fogadták a javaslatot, mert őket is zavarják a késve érkezők, így örömmel vettek részt a megoldási javaslatok megfogalmazásában.

#### 2. lépés – A lehetséges megoldások keresése

A következő megoldási javaslatok merültek fel:

- aki késik, marad még egy pótszilenciumi foglalkozáson
- a késve érkező ne mehessen ki szünetre
- többszöri késés esetén kimenő megvonása határozott időre
- amennyit késik, annak az időnek a dupláját kell benn tölteni a szilenciumi teremben
- ahányszor elkésik, annyi napi kimenő megvonása

#### 3. lépés – A megoldások értékelése

Ebben a fázisban mindenki indoklás nélkül kihúzhat egy javaslatot a felmerültek közül. Mivel a kollégiumban a legfontosabb dolog a kimenő kérdése, ezért az ezzel kapcsolatos felvetések kerültek először megvételre. Mivel demokratikus módon mindenkinek van vétó joga, én például azt a pontot vétóztam meg, hogy ne mehessen szünetre, aki késik, hiszen pihenőre, mozgásra nagy szüksége van egy fejlődő szervezetnek.

#### 4. lépés – A legjobb megoldás kiválasztása (döntéshozatal)

Végül egy javaslat maradt fenn a táblán, hogy a késés dupláját kell benn tölteni a teremben. Ez a megoldási javaslat mindenki számára elfogadhatónak tűnt, így ebben állapotunk meg.

#### 5. lépés – A döntés végrehajtási módjának meghatározása

A közösen kialakított kompromisszum elfogadása után abban kellett döntenem, hogy ki fogja ellenőrizni a késéseket. Abban maradtunk, hogy ez az én feladatom lesz, hiszen én mindig beérek időben, tehát tudom ellenőrizni a diákokat.

#### 6. lépés – A megoldás sikerességének utólagos értékelése.

Ez a fajta konfliktus megoldási mód megfelelő módon működik a csoportban. Mióta e szerint dolgozunk, elenyésző számban késnek a tanulók, sőt, még az ellenőrzésükről sem nekem kell gondoskodnom, hiszen mindenki figyeli a többi tanulót, így ők is figyelmeztetik a késésekre, és a közösen megalkotott szabály betartására.

Úgy gondolom, hogy ezzel a módszerrel hatékonyan lehet megoldani a felmerülő konfliktusokat anélkül, hogy bárki is büntetésnek vélné, hiszen közösen egyeztünk meg a felállítandó szabályban, amit mindenki a sajátjának érez.

Nem állítom, hogy nem fordul elő késés, de már egyre kevesebb alkalommal, hiszen a többiek is nagyon szigorúan megkövetelik a szabály betartását, miszerint a késés dupláját kell még a szilenciumi teremben tölteni.

Az alkalmazott módszer azért is bizonyult hatékonynak, mert a kollégiumi csoportfoglalkozásokon általában kooperatív tanulásszervezési módokat alkalmazok (ARATÓ –

VARGA, 2012), így az együttműködés, a kompromisszumok keresése nem volt újdonság számukra.

### **Hivatkozások**

ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012): *Együtt tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulás-szervezés rejtelseibe*. Mozaik Kiadó, Szeged.

DEWEY, John (1912): *Iskola és társadalom*. Lampel Róbert Kiadó, Budapest.

GORDON, Thomas (1994): *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T. módszer*, Studium Effektive. Budapest.

KAGAN, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet. Budapest.

ROGERS, Carl R.(2006): *Valakivé válni – A személyiség születése*. Edge 2000. Kiadó, Budapest.

TORNAI Katinka (2015): „Gordonka”. In *Autonómia és Felelősség*. I. évf. 1. szám 59-67.

ADORJÁN BOGLÁRKA

## Kultúrákon és kontinenseken átívelő gondolatcsere

A Hungarian Educational Research Journal (HERJ) a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének (HERA) 2011. óta negyedévi rendszerességgel megjelenő, angol nyelvű online szakmai lapja, amelynek 2014. évi utolsó száma a nem-európai típusú nevelés- és oktatástörténet gazdag témacsokra köré szerveződik, amely rendezői elv végigvonul a folyóiratszám egészén. A hangsúly az Európán kívüli nevelésügy múltjának – és jelenének – korábban méltatlanul elhanyagolt felkutatására, ennek fontosságára került, amelyet áthat a multiperspektívus szemléletmód és a komprehenzív megközelítés, tehát ilyenformán hiánypótló és iránymutató a magyar nevelésügy palettáján. Időszerűségét tekintve pedig soha nem lehetne aktuálisabb, hiszen a globalizáció, az egyre nagyobb arányú, országok és kontinensek közötti migráció, a nem európai népek lélekszámának egyre gyorsuló növekedése miatt lehetetlenség, és természetesen nem is szabad kivonnunk magunkat a más kultúrával, hagyományokkal rendelkező emberekkel való érintkezés alól. Ahhoz pedig, hogy megértsük eltérő műveltségüket és tradícióikat, meg kell ismernünk az őket ilyenéne formáló nevelési formáikat is – vallásukkal, társadalmukkal, történelmükkel egyetemben.

A folyóirat jelen számának online felületére lépve látható, hogy a folyóiratban helyet kapott dokumentumok műfajuk, tematikájuk szerint kerültek csoportosításra. Elsőként természetesen a kötet előszavával – amelyben *Kéri Katalin*, a lapszám vendég-szerkesztője kijelöli a megnevezett témakör értelmezési kereteit és kitűzött céljait –, majd négy tanulmánnyal találkozhatunk. Ezeket egy konferencia beszámoló követi, amelyet újabb négy (eset)tanulmány kísér, végül a sort szintén négy recenzió zárja.

A kötet első tanulmányának címe *National Past and Worldwide Perspective: A Comparative Approach To The Research of The History of Education*. A szerző, *Kéri Katalin* bemutatja, hogy miért van szükség az egyetemes neveléstörténet kereteinek kitágítására, illetve milyen jelentőséggel bír, és milyen hagyományokkal rendelkezik a nem nyugati nevelés történetének kutatása, valamint tisztázza az ezzel kapcsolatos legalapvetőbb fogalmakat. Így kifejti a „Nyugat” és „Kelet” fogalompárjának az anakronisztikus mivoltát, létjogosulatlanságát és a külföldi szakirodalmak bevonásával a „keleti” kifejezés helyett a folyóiratszám címében is szerepelő „nem-európai” meghatározást javasolja. Továbbá megismerkedhetünk az elmúlt években született, a témához illeszkedő jelentősebb neveléstörténeti munkákkal, amelyek tükrében *Kéri Katalin* bemutatja az elmúlt évtizedek legfontosabb szemléletmódbeli változásait, illetve az egyetemes neveléstörténeti munkák jellemzőit. Így az átfogó, interkulturális, összehasonlító nézőpontú egyetemes neveléstörténeti vizsgálódások egyik lehetőségeként kiemeli a különböző országok nevelési múltjainak áttekintését, mint összevetési alapot. Másik megközelítési módként pedig a világ különböző tájai jeles pedagógia-történeti képviselőinek csokorba gyűjtött életműveit jelöli meg, kitérve mindkét szemléletmód előnyeire és hiányosságaira is.

A második cikk szerzője *Kereszty Orsolya*, *Postcolonial perspective in the history of education: research problems and trends in an international context* című tanulmánya a posztkolonializmus neveléstörténeti vonatkozásait vizsgálja, amely az utóbbi években egyre meghatározóbb



megközelítési móddá vált a nevelés- és oktatástörténet területén. *Kereszty* betekintést nyújt a témához illeszkedő, e szemléletmódot tükröző legmeghatározóbb munkákba és kapcsolódó konferenciák, illetve a legújabb kutatások eredményeibe. A tanulmány külön izgalmas lehet számunkra, hiszen ahogyan a szerző is idézi, a posztkolonializmussal foglalkozó tanulmányok kinyitják Pandora szelencéjét, ugyanakkor a magyar neveléstörténetben még nem nyertek kellő teret maguknak a hasonló szemléletmóddal írt munkák, annak ellenére, hogy a nemzetközi nevelés- és oktatástörténet írásban a szerepük mára már megkérdőjelezhetetlenné vált. A szerző célja a csupán Európa-centrikus felfogással való szakítás, és a volt gyarmati országok „hangjának” felerősítése, a figyelem felhívása többek között arra, hogy a gyarmatosító és gyarmatosított országok közötti kulturális cserére nem az az egyoldalúság jellemző, amely a korábbi, a témával kapcsolatos diskurzusokat jellemezte, hanem az országok közötti kétoldalú kölcsönhatás. A több szempontú megközelítés, a multi- és interkulturális nézőpontot előtérbe helyező látásmódok fontosságának hangsúlyozásával tökéletesen folytatja a *Kéri Katalin* által megkezdett gondolatmenetet az új perspektívákat nyitó, a hangsúlyt a korábban elhanyagolt, Európán kívül eső területekre helyező tanulmányok sorában.

A következő tanulmány, amely Brazília XIX. századi neveléstörténetére tekint vissza, igazi unikumnak számíthat a magyar olvasók számára. A *José Gondra* és *Alessandra Schuller* szerzőpáros *Education, Education Of The People And The Building Of The Brazilian Nation* című munkájukban azt kutatták, miként járul hozzá a nevelésügy és a kiszélesedő iskoláztatás a brazil nemzetépítmény felállításához, megkonstruálásához. Az európai gyökerekre támaszkodó nevelési minták a brazil környezetbe átültetve és a sajátos tradíciók által újraformálva izgalmas képződményeket hoztak létre, és meghatározó eseményeket vontak maguk után a nevelés- és oktatástörténet terén. Ennek az evolúciónak a lépéseit és eredményeit politikai- és társadalomtörténeti kontextusba ágyazottan tárják elénk a szerzők, hiszen a brazil oktatásügy számos küzdelme parallel és összefüggésben zajlott a szabadság és az állampolgári jogok kivívásával, a nevelés-oktatás pedig a nemzetté formálódás egyik katalizátoraként is azonosítható Brazíliában, ennél fogva jelentősége megkérdőjelezhetetlen.

A negyedik tanulmányban, a chilei *Pablo Toro* *Educational Freedom or Teaching State?: political discussion of the school subvention law in 1951. A key episode on a deep cleavage in the history of Chilean education* címmel röviden áttekinti a chilei iskolaügy történetét az 1830-as évektől kezdve, elérve így egészen kutatásának fő vonaláig, az 1951-es, az iskola-támogatási rendszert teljesen újrafogalmazó törvény, illetve az ezzel kapcsolatos politikai viták elemzéséig. Témáját korabeli újságcikkeket és beszédeket forrásként felhasználva, azoknak tükrében mutatja be. Az egyik legfontosabb felfedezéseként a szerző azt emeli ki, hogy e konfliktusban már az 1950-es évek elején felmerült a *szubszidiaritás* alapelve, annak az eszmének a sarokköve, amely végső fokon győzedelmeskedett a chilei oktatási elvekben az Augusto Pinochet által (1973-1990) vezetett polgári-katonai diktatúrát követően. Ez a munka, a braziliai szerzők tanulmányához hasonlóan számos újdonságot adhat a magyar olvasóknak, hiszen a távoli kontinensről származó kutatók egészen új perspektívákkal gazdagíthatják a hazai neveléstörténetet, tágabban magát az összehasonlító neveléstudományt.

*Nagy Varga Anikó* beszámolójából, melyet az Európai Összehasonlító Pedagógiai Társaság (Comparative Education Society in Europe, CESE) Freiburgban tartott XXVI. konferenciájáról írt, megismerkedhetünk a CESE és a WCCES társulások működésével, célrendszerével, majd részletesen a konferencia konkrét témaköreivel, amelyeket különböző munkacsoportokban dolgoztak fel a résztvevők. A szerző kiemelten bemutatja hazánk két képviselőjének a konferencián tartott előadását – ezek közül az egyik éppen sajátja, amely tartalmát tekintve a BA-s óvodapedagógus hallgatók tantervének európai országok közötti összehasonlító felmérésével foglalkozik. Végül pedig röviden értékeli a konferencián elért eredményeket, levont tanulságokat.

Fónai Mihály és Mohácsi Márta esettanulmányukban elsőévesek szakma- és specifikációválasztási motivációját vetették össze két felsőoktatási intézményben: a Debreceni Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karán, illetve a Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Karán, hogy felfedjék a lehetséges hasonlóságokat és különbségeket. Megállapították, hogy mind a szociális háttér, mind pedig a szülők iskolai végzettsége és a korábbi iskolai élet döntően meghatározza azoknak a faktoroknak a fontosságát, amelyek részt vesznek a döntés meghozatalában. Jelentős különbségeket fedeztek fel a két vizsgálati csoport között, ugyanakkor ezen felül, ettől függetlenül a levelezős és nappali tagozatos hallgatók körében is.

A következő cikk Imre Anna tollából született *Early School Leaving: EU Recommendations and International Experience* címmel, és mint ahogy a címe is mutatja, a korai iskolaelhagyás jelenségével foglalkozik behatóan, amely napjainkban egyre jobban foglalkoztatja az Európai Uniót, így oktatáspolitikájának kiemelt célja e jelenség arányának csökkentése a tagállamokban. Ennek érdekében az EU felállított egy, a korai iskolaelhagyás jelenségével foglalkozó tematikus munkacsoportot két éves megbízással, amely zárójelentésének rövid összefoglalója e munka, amelynek kulcsszavai lettek a *kormányzás és együttműködés, az adatgyűjtés és folyamatos ellenőrzés, illetve a megelőzés – beavatkozás – kompenzáció*: ezek alkotják az uniós szinten javasolt átfogó politika legfontosabb elemeit.

Somogyvári Lajos *Internationalism and the Third World (Photograph in the Hungarian Educational Press in the 1960's)* című munkája érdekes színtöltja a folyóiratszámunk. Kutatásai az 1960-as évek magyar időszakos folyóiratainak fotográfiai gyűjteményén alapulnak, amelyek elemzése során a szerző fókuszpontját a nem európai, hanem a harmadik világbeli országoknak, illetve azok nevelési-oktatási rendszerének képi megjelenési formáira irányította, és azt vizsgálta, hogy a korabeli szocialista pedagógiai elképzelések, a szolidaritás és az internacionalizmus milyen mértékben és minőségben alakították át az addig a fent említett országokról kialakult, domináns európai nézőpontot.

Galántai Júlia *Spatial Inequalities and Social Exclusion in Small Schools* című cikke egy etnikailag vegyes település többségében roma származású tanulókkal rendelkező kisiskolájában, a tanárokkal és a szülőkkel folytatott interjúk alapján általa végzett kutatást mutat be. A szerző rendkívül aktuális és égető társadalmi és egyben oktatási-nevelési problémákat – többek között a szegregáció, a kirekesztés és a felelősségvállalás hiánya jelenségét – veszi górcső alá munkájában. Nem fél feltenni a kérdést, hogy vajon kinek, kiknek a felelősségét terhelik az általa vizsgált kisiskolában kialakult állapotok, amelyek mintegy tükörképei rengeteg más, hasonló helyzetben lévő intézménynek, és szorgalmazza a kultúraközi interakciókat, a szorosabb együttműködést és mindenekelőtt az elfogadást az érintett felek: tanárok – tanulók – szülők, valamint romák és nem romák között.

Végül pedig négy, a tematikához tökéletesen illeszkedő recenzióval találkozhatunk. Sanja Španja szerzőnő Ian Macpherson, Susan Robertson és Geoffrey Walford szerkesztők *Education, Privatisation and Social Justice: case studies from Africa, South Asia and South East Asia* című könyvét mutatja be, amely tizennégy értekezést tartalmaz, és kilenc különböző ország magánoktatási rendszerébe nyújt számunkra betekintést.

Amjad M. Hussian: *A Social History of Education in the Muslim World. From the Prophetic Era to Ottoman Times* című kötetét Galántai László ismerteti meg velünk, ezáltal elrepítve minket a varázslatos, számunkra sokszor sajnos ismeretlen, ezért meg nem értett iszlám világába, megvilágítva számunkra a nevelés és oktatás korabeli jellemzőit.

Charles Murray *Real Education: Four Simple Truths for Bringing America's Schools Back to Reality* című gondolatébresztő, provokáló művét Bencze Rita mutatja be. Általa betekintést nyerhetünk az amerikai oktatási rendszer – ahogyan Murray nevezi – zsákutcáiba, abból a kijelentéséből kiindulva, hogy „The educational system is living a lie. The lie is that every child can be anything he or she wants to be.”

Barta Szilvia Karin Heinrichs, Fritz Oser és Terence Lovat *Handbook of Moral Motivation. Theories, Models, Applications* című könyvét ismerteti, amely az erkölcsről, etikáról és motívációról külön a tanárképzésre, a tanári hivatásra is vonatkoztatva közöl velünk kutatási eredményeket, ugyanakkor mindenkinek, aki emberekkel foglalkozik szakmája során, új szemléletmódot nyújthat.

A folyóirat cikkei szorosán kapcsolódnak a lapszám központi témaköréhez: legfőképpen a kultúráköziséghez. Kifejezetten nagy hozzávéka továbbá a HERJ jelen számának, hogy közelebb hozza egymáshoz az európai és nem európai kutatókat, ezáltal megtermékenyítően hatva a nemzetközi együttműködésre, és öröndetes az is, hogy az egyes tanulmányok, munkák végén szereplő rendkívül gazdag és változatos szakirodalmi listák jelentősen kiszélesítik a későbbi kutatások forrásbázisát. A későbbiekben üdvözítő lehetne még több külföldi, akár afrikai, ázsiai kutatók bevonása is a nemzetközi tapasztalatcserébe, ugyanakkor, ahogyan *Kéri Katalin* is fogalmaz az előszóban: „ez a lapszám csupán előhírnöke további, hasonló szemléletmóddal szerkesztett folyóiratoknak és köteteknek”. Megítélésém szerint ez az előzetes célkitűzés, a szerkesztői szándék maximálisan teljesült.

A kötetet ajánlom minden neveléstörténettel és összehasonlító neveléstudománnyal foglalkozó kutatónak, aktív és leendő pedagógusoknak, hiszen munkásságuk, tanulmányaik során jól felhasználható, új ismeretekhez juthatnak általa, illetve minden, más népek kultúrája iránt érdeklődőknek, akik szeretnék tágítani a világról és a benne, annak más tájain élő embertársaikról alkotott elképzeléseiket. Fontos ez a folyóiratszám azoknak, akik belátják, hogy európaiként egy olyan színes és elképesztően változatos, Föld nevű bolygó lakói vagyunk, ahol számos más, nem európai érték és hagyomány is létezik, és ezeket mindenképpen érdemes, sőt, meg kell ismerni.

TORGYIK JUDIT

## A pedagógus mint kulcsszereplő

A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében, 2014-ben jelent meg Arató Ferenc szerkesztésében a *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása* című tanulmánykötet, amely a pedagóguspálya szakmai szocializációjáról tíz szerző írását tárja az érdeklődő olvasók elé, s egyúttal a pécsi tanárképző és neveléstudományi műhelyben, s annak tágabb miliójében az utóbbi években meghatározó fejlesztési törekvéseiről ad körképet. A kötet alapvetően két részre osztható, az első felében a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán működő Neveléstudományi Intézet oktatóinak az adott egyetem praxisára vonatkozó munkáit találjuk, míg a második részben a tanárképzés megújítására irányuló nemzetközi gyakorlatok, jellegzetes fejlesztések tanulságos megvilágítására kerül sor *Falus Iván* vezette munkacsoport tagjainak írásain keresztül.

Jelen kiadvány megjelentetése európai uniós fejlesztési program keretében történt, tartalmát tekintve az aktuális nemzetközi felsőoktatási, tanárképzési trendekhez, célkitűzésekhez szorosan kötődik. A globális társadalmi térben jól kivehetően felértékelődött a tanulás és a tudás, az alkalmazható képességek értéke és szerepe az elmúlt években. Mindinkább láthatóvá vált, hogy a munkaerőpiac számára csakis a jó minőségű oktatás biztosíthatja a megfelelő szakembereket, s egyáltalán nem mindegy, milyen képzettséggel, tudással, képességekkel rendelkező munkavállalók kerülnek ki a rendszerből. Lényeges szemponttá vált az élethosszig tartó tanulás gondolata a pedagógusok körében is, hiszen a gyorsan változó gazdasági környezetben a megújuló, kompetenciáit folyamatosan fejlesztő szakemberekre van szükség. A versenyhelyzet erősödése nagyfokú alkalmazkodást, jobb minőséget, a környezet igényeire adekváтан reagáló, s a nemzetközi trendekkel lépést tartó képzést kíván hazánkban is. A pedagógusok pozíciója jelentősen felértékelődött, a tanárok egyre inkább lényeges ágenseivé válnak az aktuális európai, humán fejlesztési folyamatoknak. Ehhez a globális tendenciához, s a körülötte kialakult diskurzushoz kapcsolódik a pedagógusképzés reformjának hazai mozgalma, s benne a pécsi tanárképző műhely lokális munkája.

A tanárok megfelelő felkészítésére a pedagógusképzés hivatott. Hogyan működhet a társadalom, illetve a leendő munkavállaló igényeire jól reagáló pedagógusképzés? A pécsiek válasza: humanista módon és kooperatívan, céljaiban az egyénre illetve annak környezetére adekváтан reflektálva. E műhely évtizedek óta az oktatás és a társadalom közötti kapcsolati szálak erősítésére, gondozására, ápolására törekszik, miközben a pedagógus személyiségének humanisztikus szemléletre épülő fejlesztését tűzte ki célul. Ebben a kötetben a pécsi szerzők tradicionálisan képviselt szakmai értékeikre világítanak rá, didaktikai, neveléstörténeti és nevelésszociológia szempontból. *Bárdossy Ildikó, Kéri Katalin, Varga Aranka, Mrázik Julianna, Galántai László* tanulmányaikban, hagyományiak bemutatása során az egyén és a közösség szoros kapcsolatának fejlesztési formáit, lehetőségeit hangsúlyozzák a szakmai szocializációban. *Bárdossy Ildikó* a pécsi tanárképzési tradíciók közül a személyiségközpontú megközelítést és társadalmi kapcsolatok együttes szerepét emeli ki. A pécsi tanárjelölt hallgatók képességfejlesztésében hangsúlyos helyet kap az elmélet és a gyakorlat szoros egységének megteremtése, az iskolát körülvevő környezettel való jó együttműködés (ennek jó példája az egykori szentlőrinci iskolakíséret, majd a Gandhi Gimnáziummal és további intézményekkel való aktív, fejlesztő kapcsolat, továbbá az IPR

létrehozása, illetve gondozása), valamint a képzésben a szakmai önismeret, a kommunikációs képességek, a problémaközpontú kritikai gondolkodásfejlesztésére tett évtizedes törekvések.

A PTE-en évtizedek óta nagy hagyományokkal bír a neveléstörténet oktatása. *Kéri Katalin* professzor asszony írása a műhely neveléstörténeti vonatkozásait, tradícióit ismerteti, hangsúlyozva a forrásközpontúság, a nemzeti értékek mellett a globális perspektíva, a korábban kevésbé kutatott társadalmi csoportok nevelés- és művelődéstörténeti megismeretetésének helyét és fontosságát a tanárképzésben. A kötet másik neveléstörténeti témájú írása e gondolatmenethez szorosan kötődik. *Galántai László* amellett érvel, hogy a neveléstörténeti kurzusok háttérbe szorulása a hazai tanárképzés gyakorlatában egyfajta válságjelenségként értelmezhető. E tárgyakat mellőzni, vagy kihagyni helytelen lépés. A rendszer átalakulásával óraszámuk csökkent, azonban érdemes észrevenni, hogy a neveléstörténeti tanulmányok nagyban hozzájárulnak a szakmai nyelv elsajátításához, történeti gyökerek ismerete nélkül nem lehet meg egyetlen pedagógus sem.

*Varga Aranka* az inklúzió, mint európai oktatási alapelv helyi tanárképzési vonatkozásairól szólva kiemeli, hogy a különböző sajátosságokkal, képességekkel, jellemzőkkel bíró egyének befogadása az EU oktatáspolitikájának egyik kulcsszava, meghatározó célja. A befogadás tanulást, szemléletformálást kíván a pedagógusok körében is, amelynek a tanárképzés és a továbbképzés adhat helyet. A pécsi tanárképzésben az inklúzió kezdetektől a romológia oktatásával kapcsolódik össze, mára azonban messze nem csupán e területre terjed ki. Módszereik között a saját élményű tanulás, a kooperatív tanulásszervezés szerepelnek, mint olyan tényezők, amelyek a hallgatók érzelmeit, egész személyiségét megmozgatják, fejlesztik.

*Mrázik Julianna* empirikus vizsgálat keretében a jelöltek portfólióját, s ezen belül a bevezető esszéket elemezte, s ezzel a hallgatók körében a pályára kerülés indokait kutatta. Írása az első portfólió elkészítésének nehézségeire mutat rá – mint szokatlanság, újszerűség, alkotó jellegű reflektív feladat, mellyel korábban a hallgatók előzőleg kevésbé találkoztak.

A kötet második része a nemzetközi perspektívák irányába viszi az olvasót, a gyakoronoki rendszer kérdéseit járja körül, jelezve a pedagógusképzés világszerte átalakulóban van, s a pedagógusokkal szemben támasztott új igényekre a rendszer számos országban reagál. *Falus Iván* hat ország – köztük Németország, Anglia, Lengyelország, Hollandia és az USA egyik tagállamának gyakorlatába ad bepillantást a gyakoronoki évek jellemzőin keresztül. Az írás keretet ad a kötet további tanulmányaihoz, mintegy bevezetesként szolgál a tanárképzésből frissen kikerült gyakoronokok és a mentorok tevékenységének összehasonlító szempontú megértéséhez. A professzor rámutat, bármely országot vizsgáljuk is, sok tekintetben közös célok fogalmazódnak meg a gyakoronokokkal kapcsolatban, így a kezdők szakmai szocializációjának, beilleszkedésének segítése, a pálya presztízsének emelése – a nemzetközi törekvések hazánk számára is tanulságokat hordoznak.

*Nagyné Fóris Katalin* a gyakoronoki időszak Írországi tapasztalatait összegzi, s a véglegesítés feltételeit mutatja be. Külön kiemeli, hogy a gyakoronoki idő alatt szervezett műhelymunkák témaköreit – pl. szülőkkal való kapcsolattartás formái, a tanári jóllét, az inklúzió gyakorlata – az iskolai munka mellett folyamatos további képzés formájában sajátítanak el a pályakezdők. Szól továbbá a mentori feladatokról, a patronálók tevékenységének fő jellemzőiről is.

*Bikics Gabriella* a németországi tanárképzésben bevezetett sztenderdekre irányítja a figyelmet. Megtudjuk, hogy az egyes tartományokban különbözőképp alkalmazzák, értelmezik a kialakított sztenderdeket, melyek alapvetően kiindulópontként szolgálnak az értékelés során. A gyakoronokok munkáját ennek alapján értékelik, azonban ennek módja intézményenként változhat – szabad szöveges értékeléstől kezdve az értékelő skáláig, illetve e kettő együttes használata ugyancsak jellemző lehet a rendszerben.



*Kimmel Magdolna* az USA egyik államába, Connecticut-ba vezet bennünket, amelyet a kompetencia-alapú pedagógusértékelés mintaállamaként tartanak számon. A szakmai szocializáció segítésére, támogatására évek óta nagy figyelmet fordítanak, céljuk sokkal inkább a gyakornokok fejlődésének segítése, mint értékelése.

A könyv *Major Éva* írásával zárul, aki tanulmányában Hollandia példáját tárja elénk, ahol a kilencvenes években létrehozták a tanári profilokat, meghatározták a tanárokkal szemben elvárt szakmai követelményeket, bevezették a kezdők mentorálásának rendszerét, mindezzel a tanári pálya megerősítéséért, presztízsének növeléséért tettek jelentős előrelépéseket.

A kötetet figyelmébe ajánlom a felsőoktatás-pedagógia, a tanári pálya, különösen a kezdő pedagógusok támogatásának témaköre iránt érdeklődő szakemberek számára.

*ARATÓ Ferenc (szerk.): Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása.  
PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Pécs, 2014.*

# A többszörös intelligenciák alkalmazási lehetőségei francia módra

*A Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner* (A máshogy-tanítás kézikönyve Howard Garder többszörös intelligencia elmélete alapján) kötetet 2009-ben adta ki a párizsi székhelyű Retz kiadó, 11 szerző jegyzi, szerkesztője Bruno Hourst<sup>1</sup>.

A könyv elsősorban pedagógusoknak szóló útmutató, mely egy az eddigiektől különböző oktatási-nevelési módot tár elénk, ilyen formán hiánypótló alkotás a francia pedagógiai szakirodalomban, hiszen ehhez hasonló útmutató még nem íródott ezelőtt. Magyar fordítás egyelőre nem készült. Az általam elemzett kötet a „harmadik ciklus”<sup>2</sup> oktatóinak szól, de az ezt megelőző időszakokra is készült kiadvány. Ennek kapcsán jegyezném meg, hogy az említett műből hiányolom a többszörös intelligencia elméletéről szóló ismertetőt, ami a második ciklusnak készült kötetben (szerk. *Véronique Garas*) megtalálható. Ugyancsak ebben a kötetben fejtik ki a szerzők, miért fontos szerintük a különböző intelligencia-területek összekapcsolása: mivel az emberek sokfélék, de társas lények, természetünkől adódóan tapasztaljuk, hogy „lehet máshogyan is”. Ez érvényes a szerzők szerint a tanulás folyamatára is: mindig lehet máshonnan közelíteni (GARAS, 2013:5).

A könyv előszavában *Paul Benaych* kifejti, utoljára a XVI. századi humanistáknál számított erénynek, ha valaki több területen volt jártas, ezután az iskolában inkább az volt a jó diák, aki a tanár által elvárt választ tudta a kérdésére. Sajnálataát fejezi ki, hogy sok helyen még mindig ez a felállás, de bízik abban, hogy *Howard Gardner* elméletére<sup>3</sup> alapuló kiadvány segíteni tud e tény megváltoztatásában. Az előszóban a szerzők beszélnek a mai kor iskolájáról, ahol szerintük szükség lenne arra, hogy a pedagógusokat ne csak az előző generációk tanai formálják, ismerjenek meg új elméleteket és módszereket. Szerintük a pedagógus-szerep újraértelmezésére is szükség lenne, mert a mai társadalom kiegyensúlyozott, nyílt szellemű és több területen jártas diákokat részesítene előnyben. Ez után következik a bemutatás rész, ahol a könyv állást foglal *Gardner* elmélete mellett és megmagyarázza az olvasónak, hogyan is értelmezik a szerzők a többszörös intelligencia fogalmát, és hogyan viszonyulnak hozzá. Kitérnek például arra, hogy a nyolc intelligenciaterület elméleti entitás, és általában kombinálva használjuk az életben csakúgy, mint a tanulási folyamatban úgy, hogy egy domináns és több kiegészítő intelligencia-területet működtetünk. A szerzők a kötet elején tisztázzák azt is, senkinek nem kell egy tananyagot nyolcféleképpen megtanítania, levezetnie, a kötetükben inkább a kikerülhetetlen vagy legtöbbit segítő módszereket mutatják be. A szerzők ígérik ezen kívül azt is, hogy a kötet segít eszközöket adni a tanároknak olyan kompetencia- és intelligenciaterületek fejlesztéséhez, amelyekben ő ugyan bizonytalanok érzik magukat, de a diákok fejlődéséhez elengedhetetlenek.

Mindezek után a könyv felépítésének leírását és konkrét célmeghatározásokat is találunk: egyidejűleg a pedagógusoknak és a diákoknak is segíteni kívánnak az iránymutatásokkal, elemzésekkel és a néhány kidolgozott feladattal. Szeretnék, ha a diákoknak joguk

és lehetőségük lenne több intelligenciaterületet is használni azokon az órákon, ahol esetleg ennek nincs is hagyománya egyes iskolákban.

Felépítés szempontjából a más-más szerző(k) által megírt fejezetek az egyes tantárgyak műveltségterületek szerint haladnak, ahol egy rövid bevezető után 2-6 célkitűzést fogalmaznak meg. A kötethez tartozik egy CD-ROM is, melyen további feladatok, táblázatok, más vizuális anyagok találhatóak, ez a könyv szerves részét képezni, nélküle nem, vagy csak nehezen használható. Ezen kap helyet a feladatok bibliográfiája, egy segítő táblázat, és szempontok az óra sikerességének elemzéséhez (jelen esetben a sikeresség az összes intelligencia együttes használatára vonatkozik), valamint segédletek a pedagógusoknak, például arról, hogyan lehet felismerni, melyik diák mely intelligencia-területen jártas. Az itt megtalálható képek színesek, nagy felbontásúak, a térképek is jó minőségűek, így ellensúlyozzák azt, hogy a kötet maga ugyan jól átlátható, de az illusztrációk kevésbé látványosak. (A könyvnek egy internetes verziója is létezik, ez azonban nem tartalmazza az összes oldalt, sem a CD-n lévő segédanyagokat.)

Úgy gondolják, ezt a fajta pedagógiát lassanként kell bevezetni a tanítás-tanulás folyamatába, hogy a pedagógus is és a diák is hozzászokhasson. Ehhez előzetesen tervet szükséges készíteni: a pedagógusnak meg kell vizsgálnia, saját óráin mely intelligencia területeket mozgósít a leggyakrabban, és melyeket kevesebb alkalommal, vagy soha. Ezen felül a diákokról is készíthet egy táblázatot, amit év közben módosíthat (sőt, ez ajánlott is), hogy lássa, kinek mi az erőssége, és mely új intelligencia területeket fedeztek fel maguknak a diákjai. Meg kell említeni, hogy a kötet felépítése ugyan egyezik a szerzők által előre meghatározottal, de annak okán, hogy mindegyik részt más szerző írta, az egyes alrészek felépítése, főleg a bevezetés és az előzetes értelmezés nagyban eltérhetnek egymástól. Annak, aki egyben kívánja végigolvasni a könyvet, ez zavaró lehet, ugyanakkor feltételeznünk kell azt is, a tanárok, akik számára az útmutató készült csak a saját tárgyukba mélyednek bele, így nem kell küzdeniük a különböző nyelvezetek, különböző logikai felépítések kibogozásával.

A szerzők a történelem-földrajz<sup>4</sup>, a matematika, a zene, a francia nyelv és irodalom, a vizuális művészetek, a tudományok és a sport tantárgyak témakörét járják körbe, ami ugyan nem foglalja teljes egészében magában az említett iskolai szakaszban tanított tárgyakat, de egy jó kiindulási alapot nyújthat az oktatóknak.

A jelen szöveg szerzőjének nem célja a különböző részek részletes elemzése (ehhez talán először egy megfelelő szakfordítás elkészítése is szükséges lenne), de nézzük röviden, mit kínálnak a különböző tantárgyakhoz. Minden fejezet elején egy ábra látható, amely bemutatja, hogy valóban minden egyes intelligencia területet górcső alá vesznek minden tantárgy esetében. Végigolvasva a könyvet azonban beigazolódnak a szerzőknek az előszóban említett azon állítása, miszerint néha „erőszakkal” kell a tananyaghoz nyúlni, hogy néhány terület megkerülhetetlenül bekerülhessen a tanórába. Így jó ötletnek, követendő példának, de Magyarországon a gyakorlatban nehezen megvalósíthatónak tartom például földrajz órán a zenei intelligencia hasznosítását olyan módon, hogy a folyó különböző szakaszainak hangszerekkel és hangutánzó szavakkal való illusztrálásával jussunk hozzá egy bizonyos tudáshoz, vagy testnevelés órán a nyelvi intelligencia fejlesztésére a játék jövőbeli lefolyásának hosszas tárgyalását a siker érdekében.

Elsőként a történelem-földrajz tantárgyon belüli változtatási lehetőségek leírását találjuk, majd földrajzi és történelmi feladatokat külön-külön, minden segédanyag, téma, intelligencia-terület pontos megnevezésével. A könyv írói nem árulnak zsákbamacskát, iskolákban már kipróbált témákat, feladatokat kínálnak nekünk. Ezután következik a matematika, ahol az osztás, törtek, arányok, terület és kerület, párhuzamosság témakörét járják körül a különböző gyakorlatok során. A zenei (ének-zene) rész a kórus fontosságát, és a ritmikus játékok nevelési hatékonyságát emeli ki a felsorakoztatott feladatokon keresztül. A francia, mint anyanyelv tantárgy bevezetőjében fogalmazza meg a rész szerzője a kötet egyik fontos

gondolatát: a diákokat olyannyira alkotó, mint befogadó helyzetbe kell hozni, így például a nyelvtani elemzést össze lehet kötni egy dalszöveg elemzésével, aminek a szabályok vizsgálomondásán túl gyakorlati haszna is lehet. A képi és vizuális művészetek rész a közös rajz, az önarckép, a rajz és a zene kapcsolatán keresztül mutatja be, mit gondolnak a szerzők a többszörös intelligencia elmélet adta lehetőségekről. A tudományok részt több oldalról is megközelítik, az ég és a Föld kapcsolata (a magyar oktatási rendszer szerint ez a földrajz tantárgyhoz tartozó ismeretkörök tárgyalása), élőlények a környezetükben (környezetismeret-biológia tantárgy), az élő egység és diverzitás (biológia) témakörök leírásának külön részt szentelnek a szerzők. A fizikai oktatás-sport tantárgyi rész írói a tánc és a kosárlabda tevékenységek leírásán keresztül modellezik az órák felépítésének lehetőségeit.

A többszörös intelligencia elmélet, és az erre épülő pedagógiai irányzat(ok) beépítése a tantervbe, az órák menetébe kívánatos lenne, ez a kötet is erre próbálja felhívni a figyelmünket, bemutatván, hogyan lehet több oldalról megközelíteni ugyanazt a tantárgyat, ami nem csak az óra színesítéséhez lehet egy kiváló eszköz, de a különböző kompetenciájú diákoknak is segítséget nyújthat a tanulási folyamatban. Úgy gondolom, ha a kötetet egy pedagógus a teória előzetes ismeretének birtokában, saját tárgyára koncentrálna veszi kézbe, remek segédanyag lehet, amennyiben gondot fordít a tanulók kompetenciáinak felmérésére, nyomon követésére. A kötetben és a CD-n található feladatok megérnek egy próbát, és inspirálhatnak a továbbiakban újak kitalálására is.

*Hurst, Bruno (szerk.): Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner Edition Retz, Paris, 2009.*

### Jegyzetek

- 1 Véronique Garas, Dominique Devé Bourquin, Danièle Adad, Pascal Bihannic, Claudine Chevalier, Michele Dell'Angelo, Aline El Adhram, Benoît Lasnier, Didier Mendibil, Patricia Richard
- 2 *cycle 3*: az óvoda-általános iskola együttesét a franciák három ciklusra bontják. Első ciklus: óvoda (kis csoport, középső csoport), második ciklus (nagycsoport, első osztály, második osztály) – az alapvető ismeretek megtanulásának időszaka, harmadik ciklus (harmadik, negyedik, ötödik osztály) – az ismeretek elmélyítésének időszaka. Hatodiktól a felső tagozatosok már egy új intézménybe, a „collège”-be járnak.
- 3 GARDER (1983) kötetében 8 intelligencia-területet határoz meg: nyelvi, logikai-matematikai, téri, zenei, testi-kinesztéziás, naturalista (megfigyelő-rendszerező); intraperszonális (*én-intelligencia*), és *interperszonális* (szociális intelligencia).
- 4 Franciaországban egy tantárgyként tanulják-tanítyják az iskolákban.

### Hivatkozások

- GARAS, Véronique (szerk.) (2011): *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples-maternelle*. Éditions Retz, Paris.
- GARAS, Véronique (szerk.) (2013): *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples-cycle 2*. Éditions Retz, Paris
- GARDER Howard (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.

# Abstracts

## Studies

Lajos Somogyvári

### **An Anthropology of Images in the Education Sciences**

*My researches based upon the photographic corpus of the Hungarian periodical journals in the 1960's. I have been examined six journals: Family and School (Család és Iskola), Our Child (Gyermekünk), Public Education (Köznevelés), Education in Kindergarten (Óvodai Nevelés), The Elementary Teacher (A Tanító) and The Work of the Elementary Teacher (A Tanító Munkája). In this interdisciplinary approach I combine the traditional sources of history of education with iconography and anthropology. Several sequences of pictures can be separate in this 5371 elements' corpus – the main goal of my study is to draw the figures of the formal and informal education and the everyday history of the schooling. In this paper I try to give a short theoretical background to the work of photograph-analyses (the anthropology of images) in the history of education, and a brief example of the application of the research methodology.*

*Keywords: history of education, anthropology, iconography, educational periodicals*

Barbara Sándor-Schmidt

### **A comparative approach to the plural intelligences concept and the Montessori pedagogy**

*In the course of my work as a kindergarten trainee many practical questions occurred to me regarding children's IQ tests as I found it essential to find new potential in the concept of multiple intelligences and new ways to explore children's individual as well as their group work skills. The purpose of my article is to try to answer these questions and to investigate the correlations between the Montessori Method and Gardner's Multiple Intelligences Theory by analysing the results published in relevant studies available in Hungarian and in English. I carried out my research in a kindergarten where the local educational program is based on the Montessori Method. During this research I observed the two concepts in a comparative fashion and I tried to find the possibility to apply the Multiple Intelligences Theory in this environment. As a practical framework I planned two thematic weeks - which are based on Gardner's 'multiple intelligences concept' - and in the realization of this I used Montessori methodology. Fifteen children participated in the research and I focused on different intelligences each day.*

*Keywords: intelligence, nursery, Gardner, Montessori*



Rayman Julianna

**Diversity in the school: Examining how teachers and school principles think about students with different socio-cultural background**

*The following research aims to discover Roma/Gypsy and disadvantaged pupils situation in the school context by examining teachers and directors -prejudiced- thinking towards them. The first part of the article focuses on teachers' (n=1369) questionnaire data analysis and results the separation of three thinking style. The thinking patterns are divided by the teachers relations toward Roma/Gypsy and disadvantaged pupils, furthermore by the level of responsibility what the teachers are claiming for themselves in their work with the students. The second half of the research explores the connection between school directors' (n=21) and teachers' (n=277) prejudiced thinking by examining interviews and questionnaire data. To sum up, the article is helping the get a clearer point of view about the possible patterns behind prejudices in the school context.*

*Keywords: prejudice, blaming the victim, frustration theories*

Lázár Ildikó

**Let us also do something to make learning and teaching more enjoyable!  
Pestalozzi Friday – Interior workshops of an international network**

*This study aims to present the story of the creation of the Budapest based Pestalozzi Friday professional development community as well as some of its most typical activities. The descriptions are supplemented by the analysis of the results of two small-scale surveys conducted among the participants. The first survey shed light on the fact that although the principles of cooperative learning are considered essential at school, the majority of the participating teachers still rarely implement cooperative structures. The second survey conducted among the Pestalozzi Friday participants shows what prevents us teachers from creating similar professional development communities and from doing something together for more likeable schools. Becoming aware of our aims and difficulties will hopefully help overcome the obstacles.*

*Keywords: Pestalozzi Friday, professional development, teachers' community of practice, cooperative learning*

Sipos Margit Erika

**No-lose method – Thomas Gordon's conflict-resolution method in practice**

*After a short summary of Gordon's six steps no-lose method I will present an opportunity of implementation in practice. How can we implement in pedagogical context of a dormitory this common practical model of humanistic psychology and pragmatic philosophy which was described and presented in Gordon's books, among others?*

*Keywords: no-lose method, I-message, active listening*