

NEVELÉSTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT

AUTONÓMIA

ÉS

FELELŐSSÉG

VOL. IV. 01-04

AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG

Neveléstudományi Folyóirat

Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet
Pécs, 2018-2019

Vol. IV. 1-4. szám

SZERZŐK

Andl Helga, egyetemi adjunktus, PTE BTK NTI

Deli Kitti, tanársegéd gyakornok, PTE BTK NTI

Hegedűs András, PhD hallgató, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Ladnai Attiláné, PhD hallgató, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Rayman Julianna, pszichológus MA

Tóthné Farkas Andrea, pedagógia tanár MA, Cserepka János Baptista Általános Iskola,

Középiskola és Sportiskola tanár

Trenzl Fanni, egyetemi tanársegéd, PTE BTK NTI

Varga Aranka, egyetemi docens, Intézetvezető PTE BTK NTI

Vida Gergő, egyetemi tanársegéd, PTE BTK NTI

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

Főszerkesztő: Arató Ferenc

Olvasószerkesztő: Márhoffer Nikolett

A számot lektorálta: Arató Ferenc, Bálint Ágnes, Varga Aranka

Terv: Kiss Tibor Noé

Kiadja: Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet

Felelős kiadó: Ambrusné Dr. Kéri Katalin

ISSN: 2415-9484

kompetenspedagogus.hu



Tartalom

Tanulmányok

<i>Dialógus - Hont-Gáspár Anita - Rayman Julianna - Szefcsik Dóra Eperke:</i> Hitek és tévhitek a pedagógiai munkában - Sztereotip gondolkodási stratégiák és ami mögöttük van.....	5
<i>Multiperspektíva - Ladnai Attiláné:</i> A „Pozitív pedagógia” lehetséges útjai.....	25
<i>Diverzitás - Vida Gergő:</i> A diagnózistól a fejlesztésig - tanulási hatékonyság és intelligencia	49
<i>Inklúzió - Tóthné Farkas Andrea:</i> Kooperatív tanulásszervezési eljárások a két tanítási nyelvű oktatásban	65
<i>Inklúzió - Andl Helga - Trendl Fanni - Varga Aranka:</i> Kooperatív gyakorlatok I. - Pedagógusok sajátélményen alapuló reflexiója a kooperatív tanulásszervezésről.....	83

Műhely

<i>Hegedüs András:</i> A hálózatkutatás módszereinek alkalmazása a neveléstörténetben.....	97
--	----

Napló

<i>Deli Kitti:</i> A kizárástól a kiválóságig: az inklúzió gyakorlati aspektusai és a pedagógus szerepköre az inkluzív oktatásban	107
--	-----

Abstracts

HONT-GÁSPÁR ANITA – RAYMAN JULIANNA – SZEFCSIK DÓRA EPERKE

Hitek és tévhitek a pedagógiai munkában – Stereotip gondolkodási stratégiák és ami mögöttük van

Jelen tanulmány a magyar kontextusban és a pedagógiai környezetben gyakran előforduló sztereotípiákhoz és előítéletekhez köthető gondolkodási módokat összegezve igyekszik e jelenségeket bemutatni. Nevezetesen nyolc sztereotip gondolkodási stratégiát mutat be: biológiai rasszizmus, szociális redukció, teljesítmény redukció, áldozat hibáztatása, dehumanizáció, racionalizáció, kivételképzés, kulturális színvakság. A tanulmány célja a teljesség igénye nélkül készült elméleti összegzésen túl, hogy az említett sztereotípiák működését bemutatva önreflektivitásra ösztönözze az olvasókat. Az elméletek szemléltetését kutatási interjúkból kiemelt idézetek támogatják.

Kulcsszavak: sztereotip gondolkodási stratégia, méltányosság, pedagógiai munka

Szívesen kezdenénk tanulmányunkat azzal a meghökkentő és talán sokakat megbotránkoztató mondattal, hogy a hétköznapi folyamatban minden ember használ sztereotip stratégiákat. Mégsem tehetjük, hiszen egyrészt ez a mondat már a megfogalmazásában is túláltalánosító és végletes, másrészt pedig a tudomány világában nem biztos, hogy megállja a helyét, hiszen nem ismerünk minden embert, nem vizsgáltuk, kérdeztük ki őket tudományosan alátámasztható, ellenőrizhető és megismételhető módszerekkel. Célunk éppen az, hogy az olvasókat arra buzdítsuk, legyenek bátrak, ismerjék meg saját gondolkodásukat, és nézzenek szembe azzal, hogy mitől is zárja el őket az esetlegesen alkalmazott végletes és túláltalánosító, sztereotip stratégiák használata.

Tény, hogy 1922-ben, amikor Walter Lippmann bevezette a sztereotípiák fogalmát a társadalomtudományokba, még nem vált el egymástól élesen a „kategória”, a „sztereotípiák”, az „előítélet” és az „attitűd” fogalma. Akkoriban e fogalmak mindegyikével arra utaltak, hogy a világ észlelésekor takarékoskodnunk kell az erőforrásainkkal, és erre pedig kollektíven kidolgozott leegyszerűsítő mechanizmusok segítségével van lehetőségünk a mindennapokban (CSEPELI, 2006).

A társadalomtudományok és a szociálpszichológia napjainkra sokkal kifinomultabb fogalom meghatározásokkal dolgozik, ugyanakkor a sztereotípiákkal kapcsolatban a kognitív szociálpszichológia területén máig áll az a nézet, hogy a hétköznapi során az egyik legfontosabb funkciójuk az, hogy segítsék az agyunkba beérkező tengernyi információt zárt és kezelhető halmazokba rendezni, és így a kategóriákon keresztül egyfajta egyszerűsítést hajthassunk végre. A sztereotípiák túllépnek az egyszerű kategorizáción, vagyis azon hogy bizonyos alapvető tulajdonságok alapján valakit egy adott csoportba sorolunk. A sztereotípiák esetében az történik, hogy a társadalmi vagy kulturális hovatartozást jelölő kategóriák alaptulajdonságai (pl. bőrszín, külső tulajdonságok, nyelv) kibővülnek,

és kapcsolódnak hozzájuk más leginkább pszichológiai, morális tulajdonságok és/vagy személyiségjegyek (pl. szépség, lustaság, muzikalitás, bűnözésre való hajlam, stb.). Ezek összefonódnak az adott csoport alapvető tulajdonságaival, és a csoporttagok meghatározásának elemi részévé válnak (BIGAZZI, 2013). (Például: „A romák/cigányok lusták, mind-egyikükben benne van a bűnözésre való hajlam, de legalább a ritmusérzékük kiváló.”)

A sztereotípiák alkalmazása tehát tudományosan magyarázható, érthető és elfogadható okokból történik, segíti a világban való eligazodásunkat. Cikkünk megírásával arra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy amikor sztereotípiákat használunk a hétköznapjaink során, azt nem azért tesszük, mert rossz emberek vagyunk, hanem azért, hogy könnyebben boldoguljunk. Fontos azonban, hogy tisztában legyünk azzal, hogy a „Stereotípiáink és előítéleteink erősen befolyásolják azt, ahogyan másokat megismerünk.” (BIGAZZI, 2013:16) Ezért is érdemes mélyebben megismernünk a sztereotip stratégiáinkat, az azokat létrehozó és hozzájuk kapcsolódó mechanizmusokat. Mint fentebb kiemeltük, a sztereotipizálást legtöbbször tudattalanul, ártó szándék nélkül hívjuk segítségül a világ rendkívüli komplexitásának leegyszerűsítéséhez, tehát a sztereotípiák életünk természetes velejárói. Ennek ellenére, számos esetben előfordulhat, hogy a világ összetettségének túlzó leegyszerűsítése éppen, hogy hátráltat az összetett jelenségek megértésében és kezelésében. A sztereotip stratégiáinkkal kapcsolatos belső munka éppen ezért egyéni felelősségünk. Segítségével sokat profitálhatunk szakemberként és magánemberként is. A pedagógusi hivatás tekintetében kimondható, hogy a sztereotip stratégiákkal való munka az egyéni- és szakmai felelősség egyaránt, hiszen számos elvárt pedagógus kompetencia (például egyénre szabott tanítás, közösségfejlesztés) alapját képezi az előítélet- vagy sztereotípiamentes gondolkodásmód. Az, hogy tudatosságunkat növeljük, emberi kapcsolatainkban új minőségeket, munkánkban pedig magasabb eredményességet eredményezhet. A jelenségek megismerése és felismerése az első és legfontosabb lépés. Ha ráismerünk a mindennapjaink során alkalmazott sztereotip vagy előítéletes gondolatokra, akkor van esélyünk jobban megismerni saját magunkat, gondolkodásunkat. Ha pedig már ismerjük a saját sztereotípiáinkat, és úgy ítéljük meg, hogy az adott stratégia korlátoz bennünket, elzár attól, hogy nyitottak legyünk más csoportok tagjainak személyes és valódi megismerésére, akkor – ezzel a megértéssel és a változásra való nyitottsággal, motivációval – már van esélyünk, hogy módosítsunk a nézőpontunkon, gondolkodásunkon.

A következőkben valós példán keresztül igyekszünk szemléltetni a sztereotip gondolkodás mindennapi helyzetekben tetten érhető viselkedéses következményét. A példa megmutatja, hogy egy egyszerűnek tűnő hétköznapi esemény mögött milyen előfeltevések húzódnak, és mindezek milyen káros hatással lehetnek akár a hordozója-, akár a fogadója számára.

„Néhány évvel ezelőtt fészalltam egy Budapestről vidékre közlekedő, péntek délutáni, tömött vonatra. Ahogy szabad hely után kutattam, találtam egy kabint, amelyben mindössze egy ember ült. Ápoltt, szimpatikus, vélhetően roma fiatalember olvasott a kupében. Megkérdeztem, hogy szabadok-e a helyek, leülhetek-e. Meglepettséget láttam az arcán némi örömmel vegyülve, és hamarosan a válasz is érkezett: „Persze, úgyse hinném, hogy bárki ideülne.” Először nem is értettem, tulajdonítottam nagy jelentőséget a dolognak. A hosszú úton valóban többen bekukkantottak a kabinba, a folyosón is álldogáltak néhányan, mégsem ült be mellénk senki. Mind a ketten egyetemisták voltunk, jól elbeszélgettünk a közlgő vizsgaidőszak gyötrelmeiről. Az út vége felé, a szabad helyekre nézve, rá mertem kérdezni, hogy gyakran történik-e ilyesmi. A fiú elmondta, hogy ez rendszeres, sokáig nagyon bántotta, de már próbálja pozitívan szemlélni, elvégre kinek van még ezen a vonaton ennyi helye rajta – meg persze most már rajtam – kívül.”

E példa remekül modellezi, ahogyan a sztereotípiák hatnak a viselkedésünkre (Pl. Azt gondoljuk, hogy a cigányok lopnak, hangosak, ápolatlanok, ezért inkább elkerüljük őket és nem ülünk melléjük a vonaton.) Ugyanakkor, ha a fenti példa szereplője, akkor és ott a sztereotípiákra hallgat, és ennek következtében az elkerülést választja, akkor elveszített volna egy kellemes élményt, beszélgetést, egy nagyon kedves embertársa megismerését. A sztereotípiák valóban takarékos megoldást kínálnak az elménknek, de egyúttal rengeteg érdekes és jó dologtól, találkozástól foszthatnak meg bennünket. Ez az egyik legnagyobb ár, amit a stratégiák használatával fizetünk. Elfelejtünk nyitni, rácsodálkozni embertársaink egyediségére, meglátni azt, ami a másikban szép, amit egymás valódi megismerésével nyerhetünk.

Az előbbieken bemutatott jelenségnek és a hátterét képező pszichológiai folyamatoknak több szempontból is különösen nagy jelentőségük van az iskolai környezetben. Bevezetésként ezek közül a nézőpontok közül, most csak egyet emelnénk ki. A sztereotípiák alkalmazása gyakran kapcsolódik össze az előítéletes gondolkodással. A tanulók iskolai teljesítményét pedig leginkább a rájuk irányuló előítéletek befolyásolják. Ha a pedagógus a gyermek felé negatív attitűdöket és értékeket közvetít, az a tanulót a legkárosabb fejlődési irányba vezetheti: többek között sikertelen iskolai teljesítményhez, alacsony önértékeléshez, és identitászavarhoz (CSEPELI 1998, idézi MÁTÉ, 2015). Ez nem jelent mást, mint azt, hogy a pedagógus felelőssége – ebből a szempontból is – óriási, hiszen már azzal hatással van a gyermek előre haladására, teljesítményére, és ezáltal a jövőjére, ahogyan az adott tanulóról gondolkodik.

Márai Sándort idézve, „... önmagunk megismerése a legnagyobb utazás, a legfélelmezből felfedezés, a legtanulságosabb találkozás.”¹Márai önismeret erősítésére hívó idézete jól tükrözi, hogy az önmagunkról és világunkról alkotott szemlélet felülvizsgálata éppen annyira kihívásokkal teli, mint amennyi pozitív felismerést, vagy tanulságot von maga után.

Fogalmi bevezetés

Tanulmányunk összegző jellegű munka, mely a sztereotip gondolkodási stratégiák ismeretetésére törekszik, egyrészt azok bemutatására a szakirodalmi háttér feldolgozásával, másrészt kiemelve azok gyakorlati vonatkozásait különös tekintettel az iskola világára, pedagógiai környezetre. Írásunkkal tehát nem új ismeretek, kutatási eredmények bemutatása az elsődleges célunk, hanem a már meglévő ismeretek rendszerezése, keretbe foglalása – és azon pontok kiemelése, amelyek a pedagógus-tanuló viszonyrendszerben és a tanuló iskolai sikerességében, jól-létében meghatározók.

A szakirodalmi ismereteken túl az idézett példamondatokat a „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció”², a „Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban” és az „Életutak egy roma szakkollégiumban”³ című kutatások interjúból emeltük ki. Az első kutatás iskolaigazgatóktól származó idézetekkel bővítette jelen tanulmányt, kiemelve az általuk alkalmazott sztereotip gondolkodási stratégiák élőszóban előforduló példáit. A második kutatás hátrányos helyzetű- és/vagy roma/cigány középiskolás fiatalokkal készült interjúk segítségével a sztereotípiákban érintett fiatalok nézőpontjával gazdagította cikkünket. Végül a harmadik kutatás olyan idézeteket biztosított tanulmányunk számára, melyek reziliensnek mondható hátrányos helyzetű- és/vagy roma/cigány egyetemisták életútjából származtak. Úgy gondoljuk, hogy hitelesebb, valódibb és élőbb példákat nem tudtunk volna találni, mint amiket maga az élet írt.

A tanulmány központjában az ún. „sztereotip gondolkodási stratégia” fogalma áll, melynek értelmezéséhez elsőként a sztereotípiák jelenségének magyarázata szükséges. Maga a *sztereotípiák* egy társas csoportról alkotott benyomás, amely a csoportot meghatáro-

zott jellemzőkkel és érzelmekkel társítja (SMITH, MACKIE ÉS CLAYPOOL, 2016). A sztereotípiára jellemző (ALLPORT, 1977), hogy:

- Bizonyítás nélküli, másodkézből vett megállapítás,
- Általánosít,
- Leegyszerűsít,
- Merev és ellenáll azon tényezők hatásaival szemben, melynek nyomán a sztereotípi módosulhatna,
- Gyakori az érzelmi színezettsége,
- Nem egyéni, társadalmi jellegű.

Sztereotipizálás során az egyén a csoportra vonatkozó elvárásait és asszociációit a csoport egy tagjára alkalmazza.

Amikor sztereotip gondolkodási stratégiáról írunk, akkor tulajdonképpen nem másrtünk alatta, mint egy olyan sztereotípiát, amit az adott egyén rendszeresen és következetesen alkalmaz, jellemző mintázattá vált a gondolkodási struktúrájában. Tanulmányunkban nyolc sztereotip gondolkodási stratégiáról írunk részletesebben, mutatjuk be az ezek háttérében álló vagy ezekkel összefüggő mechanizmusokat. A következő nyolc stratégiáról olvashatnak alább, példákkal szemléltetve: Biológiai rasszizmus, Szociális redukció, Teljesítmény redukció, Áldozathibáztatás, Dehumanizáció, Racionalizáció, Kivételképzés, Kulturális színvakság.

Mielőtt rátérnénk a fenti gondolkodási stratégiák részletes ismertetésére, röviden szólnánk az előítélet és a diszkrimináció fogalmairól is, mert ezeket témánkkal szorosan összefüggőnek, attól elválaszthatatlannak gondoljuk.

Az előítélet a tapasztalást megelőző vagy az empirikus adatok hiányára épülő, hibás értékítélet, egy adott társadalmi csoport tagjainak jogtalanul kedvező vagy kedvezőtlen megítélése (mint attitűd, érzelmi hangsúlyú). Az előítélet esetében megkülönböztetjük egymástól

- a nyílt, klasszikus előítéletet, mely közvetlen módon irányul az előítélet tárgyára,
- a burkolt, rejtett, puha előítéletet, amely indirekt, közvetett úton sújtja az előítélet tárgyát,
- és az intézményes előítéletet, amely egy rendszerszintű hátrányos megkülönböztetés. (BIGAZZI, 2013).

A diszkrimináció bármilyen pozitív vagy negatív viselkedés, amely egy társas csoportra, illetve annak tagjaira irányul. A diszkrimináció egyik formája az elkerülés, mely során soha nem mozdulunk ki saját csoportunk kényelmes keretei közül, más csoportok tagjait elkerüljük, ezáltal kirekesztjük őket. Így magunkat is megfosztjuk az új tapasztalatoktól.

Verbális diszkriminációról beszélhetünk akkor, amikor bántó sztereotip megjegyzéseket teszünk, viccelődünk, lekicsinylünk másokat, mely ellenséges légkört teremt. Ez sérti azokat, akikre a verbális támadás irányul, akaratuk ellenére is bevonja a környezetében tartózkodókat, és utat nyit az ellenségeskedés súlyosabb formái előtt.

Elképzeltető, hogy az aki, előítéletes megjegyzéseket tesz a másik személyre, soha nem menne ennél tovább, de a verbális inzultus normát teremt, amelynek hatására gyengébb ítélőképességű személyek megengedhetőnek érezhetik a diszkrimináció súlyosabb formáit is (FISKE, 2006).

Allport (1977) immár klasszikussá vált munkájában az előítélet különböző szintjeit, fokozatait különbözteti meg. Elmélete egyrészt összegzi a fentiekben bemutatott fogalmakat, másrészt rámutat a lépcsőfokokra, amelyek mentén a legsúlyosabb következményekig

juthatunk el. Első szintként a szóbeli előítéletességet (pl. cigányok/romák szidalmazása, roma-viccek) említi, ezt követi az elkerülés (pl. a cigányokkal/romákkal való találkozás kerülése), majd a hátrányos megkülönböztetés, kirekesztés (pl. iskolán belüli, osztályonkénti szegregáció: az „A”, „B”, „C” osztály esetében tendencia, hogy a „C” osztályba kerülnek a hátrányos helyzetű családok gyermekei), ezután a fizikai agresszió (romák bántalmazása) és végül az üldözés és a népiirtás.

Nehéz szembenézni a történelmi példákkal, melyek bizonyítékul szolgálnak, hogy a külső csoportokkal szembeni előítéletesség, milyen végzetes tettekig fajulhat. Éppen ezért fontos, hogy az előítéletesség jelenségének-, és súlyos következményeinek tudatában feltárjuk, hogy egyéni szinten, mivel tudunk hozzájárulni a negatív hatások elkerüléséhez. Mindennek szükségességét erősíti, hogy az elmúlt közel 60 évben az előítéletek megjelenési módja változáson ment keresztül. A nyugati demokráciákban ugyanis a politikai korrektség színre lépésével társadalmi tabuvá vált az előítéletes gondolkodás (ERŐS, 2001), melynek hatására (a várttól ellentétben) nem csökkentek az előítéletek, csupán egy komplexebb és burkoltabb formát öltöttek, látszólag elrejtve az előítélet létét, nehezebben felismerhetővé téve azt mind a hordozója, mind pedig a hallgatója számára. Ezeket az előítélet típusokat rejtett vagy burkolt előítéleteknek nevezzük. A rejtett előítéletek a megjelenési formáiktól függetlenül ugyanúgy kifejtik negatív hatásukat az előítéletekben érintett csoportok felé, és rejtett voltjukból fakadóan (az ellentmondás ellenére) még a liberális gondolkodású társadalmak, személyek esetében is jelen lehetnek (PETTIGREW és MEERTENS, 1995). Így a tévHITEKből táplálkozó, automatikusan és tudat alatt működő, akár önmagunk számára is rejtett sztereotípiáink, előítéleteink vizsgálata saját felelősségünk.

1. Biológiai rasszizmus

A biológiai vagy genetikai rasszizmus néven ismert gondolkodási stratégia során egy adott csoport tagjaival kapcsolatos nézeteinket biológiai vagy genetikai áltudományos érvek határozzák meg. Az ilyen gondolkodási módra jellemző a determinizmus (megváltoztathatlanság), hiszen amennyiben azt feltételezzük, hogy egy adott csoport sajátosságait kizárólag az öröklődés vagy a genetika határozza meg, akkor elengedjük a változás lehetőségét (ARATÓ, 2012).

Arató kutatása (2012) alapján a következő példákat emelte ki a biológiai érvrendszer, mint előítéletes gondolkodás iskola környezetben történő megjelenésére: „A romák előbb érnek.” „Megvan bennük a hajlam a prostitúcióra már öt éves korukban.”, „Genetikai oka van a rossz iskolai teljesítménynek, helytelen viselkedésnek, Czeizel is megmondta”.

Gyakran e stratégia képes a diszkriminatív és egyenlőtlen társadalmi helyzetek létjogosultságát magyarázni, nem helytálló genetikai érvekkel alátámasztani a meglévő status quot (ARATÓ, 2012). Így a biológiai rasszizmus a klasszikusnak mondható előítéletek közé sorolható, mely a társas csoportok közötti hierarchia biológiai alapon történő igazolását tételezi fel.

2. Szociális redukció

Napjaink nyugati demokráciáiban a biológiai érvrendszerrel igazolt hierarchia társadalmilag már kevésbé elfogadott. Barker (1981) modern rasszizmusnak nevezte a klasszikus (biológiai érvekre épülő) rasszizmust felváltó nézőpontot, mely szerint a társas csoportok közötti különbségek alapja egyfajta kulturális hierarchia, melyben a domináns csoportok kulturális értékei, normái, viselkedései felsőbbrendűek az egyéb csoportok értékeinél, nor-

máinál, viselkedési jegyeinél. Hasonló gondolkodásmódot tükröz az *etnocentrizmus* jelensége, mely során a saját etnikai csoport („etno”) központba helyezésével („centrizmus”), annak (kulturális) sajátosságai felsőbbrendűséget élveznek más csoportokkal való összehasonlításban (TAJFEL és TURNER 2004).

Jelen írás szociális redukciónak nevezi azt a sztereotip gondolkodási stratégiát, amely során a saját csoporttal való összehasonlítás eredményeként észlelt szociális vagy kulturális dimenzió mentén leértékeljük egy másik csoport tagjait. E leértékelés eredhet a saját csoport modern rasszizmusból vagy etnocentrizmusból levezethető megítéléséből, mely során a saját csoport értékei felsőbbrendűséget élveznek. Ez esetben feltételezzük, hogy a saját csoportunk szociális kompetenciái vagy kulturális értékei a „normálisak”, míg egy másik csoport tagjait „abnormálisnak” tekintjük. Így a szociális redukció alapja a másság társas vagy kulturális tényezők mentén történő kihangsúlyozása- és negatív értékelése, szemben a másság mögötti értékek (vagy jelenségek) keresésével.

Pedagógiai környezetben végzett vizsgálatok is feltártak a szociális redukcióval összefüggésbe hozható jelenségeket. Arató (2015, 49.o.) a szülőkre irányuló szociális redukciónak nevezte a szülők „kiskorúsítását”, mely során a roma/cigány szülők viselkedésének leértékelése szimbolikusan a szülők felnőtt státusztól való megfosztásáig, gyermeki szintre helyezéig terjedt („A szülőket kellene megnevelni”). Ugyancsak Arató (2015) vezette be a temperamentum fogalmát, mellyel egy másik csoport tagjának személyes vagy társas kompetenciáinak egy adott állapotát a csoport kulturális értékének próbálja beazonosítani, minősítve ezzel a csoport kultúráját. E jelenség során is leértékelést tapasztalhatunk a szociális/kulturális dimenzió mentén. A temperamentum magyarázatára Arató (2015, 50. o.) a következő iskolai környezetet vizsgáló kutatásból kiemelt példát hozta: „A romák ilyenek, csak ordítani bírnak, vagy majomszeretettel kényeztetni”. A példából jól látható, hogy nem egy gyermekneveléssel küzdő embertárs képe rajzolódik ki a személy viselkedésének értelmezéséből, hanem a viselkedést a személy a csoporttagsággal magyarázza („a romák ilyenek...”), és megfogalmazásában minősíti („ordítani”, „majomszeretettel kényeztetni”). Mindez rejtett módon a saját csoporttal való szociális vagy kulturális tényezők mentén való összehasonlítás eredménye, mely az észlelt eltérő viselkedés (pl. kényeztetés) leértékelésével jár.

Érezhető a szociális redukció megközelítéséből, hogy implicit módon a monokultúra helyénvalóságát hangsúlyozza, hiszen a társas összehasonlításban az biztos alapnak kizárólag a saját kultúráját és annak viselkedési jegyeit ismeri el. E vélekedésen keresztül értelmezi egy másik csoport tagjának viselkedését, azt a saját- és a másik csoport közötti eltérés mentén az „abnormális” kategóriába helyezve, és szociális vagy kulturális különbségek mentén minősítve.

Így e stratégia kezeléséhez elsőként fel kell tennünk a kérdést; valóban egy olyan társadalomban szeretnénk-e élni, melyben egy csoport uralkodó kultúrája lehet csak a „helyes” nézőpont, vagy megengedjük-e magunknak a sokszínűségből eredő értékek felismerésének lehetőségét, a másik kulturális sajátosságainak befogadásával- és pozitívumainak elismerésével. E nyitottság megteremtésével a másik csoport viselkedésének félreértő- és megkülönböztető minősítése helyett teret nyerhet a valódi empátia, ahol a fenti példából kiindulva, egy gyermekneveléssel küzdő embertársunkat láthatjuk egy adott viselkedés mögött.

3. Teljesítmény redukció

A teljesítmény redukció az a sztereotip stratégia, amely során egy adott személy (értelmi) képességét a csoporttagsága függvényében leértékeljük (ARATÓ, 2015). Ez egyúttal azt is jelenti, hogy e hiedelemmel az adott személy teljesítményére vonatkozó elvárás is csökken,

azaz nem feltételezzük azt, hogy képes lenne legalább olyan jó, vagy akár jobb teljesítményre, mint saját csoportunk egy tagja.

„- ...annak ellenére, hogy alsóban is kitűnő voltam, ott nem nagyon emeltek ki a többiek közül, mert hát gondolom azt gondolták, hogy úgyis majd szakma lesz, vagy nem fogom befejezni, vagy ilyesmi. – Ők miért gondolták? – Hát mert már a tanárok is azt sugallták nekem, hogy hát majd jó leszel majd, menjél majd pincérnek, vagy szakácsnak. – De miért, ha kitűnő voltál? – Nem tudom. „ (hátrányos helyzetű, roma, egyetemista)

„Már az is eredmény, hogy elvégzik a nyolc osztályt.” (iskola igazgató)

Az ilyen jellegű teljesítmény leértékelésnek rendkívül súlyos hatásai lehetnek. Az egyik ilyen hatás, hogy azok az elvárásaink, amelyeket a másik személy felé akár kimondatlanul, de viselkedésünkkel közvetítünk, akár kimondva kommunikálunk, kihat az egyénre, aki ennek az elvárásunknak megfelelően fog viselkedni, beigazolva kezdeti feltételezéseinket. E jelenséget Merton (1948) definiálta elsőként önbeteljesítő jóslat néven.

Az oktatási környezetben különösen gyakran vizsgált jelenség ez. Rosenthal és Jacobson (1992) Pygmalion-hatásnak nevezte a pedagógus tanulóra vonatkozó elvárásainak önbeteljesítő erejét. Kutatásukban tanulók IQ-ját mérték, majd a mérés látszólagos eredményeit átadták a pedagógusoknak. A valódi mérési eredményektől eltérően olyan adatokat adtak a pedagógusoknak, amelyek segítségével a későbbiekben mérhetővé vált a pedagógusok elvárásainak hatása a tanulók teljesítményére. Ennek megfelelően voltak olyan tanulók, akik az IQ mérés alapján képességeik tekintetében átlagosak vagy akár átlag alattiak voltak, ám a pedagógusok számára kiemelkedő képességekkel rendelkezőknek állították be őket Rosenthal-ék. Ezzel ellentétben voltak tanulók, akik a felmérés alapján különösen tehetségesnek bizonyultak, ám a kutatók a pedagógusoknak ezzel eltérő információval szolgáltak, mondván az ő képességeik jóval szerényebbek az átlaghoz képest. Végül voltak olyan tanulók, akikről a kutatók a valóságot kommunikálták a pedagógusok felé. A tanulókról adott információk után egy évvel Rosenthal és Jacobson megvizsgálta e tanulók iskolai teljesítményét. A vizsgálat eredményeként azt találták, hogy e megfigyelt tanulói csoport esetében nem a kezdeti intelligencia mérés következtetésesei jósolták be tanulmányi sikereiket, hanem azok az információk, amelyeket a kutatók a tanulókról a pedagógusok felé közvetítettek. Így bizonyították, hogy az iskolai eredményességben a pedagógusok diákjaikról való gondolkodásának sokkal jelentősebb hatása volt, mint a tanulók valódi képességeinek. Azok a tanulók, akikről a pedagógusok feltételezték, hogy tehetségesek (valós képességeiktől függetlenül), valóban jobban teljesítettek, szemben a negatívan megítélt tanulókkal. Így a tanári elvárásokból fakadó explicit vagy implicit viselkedéses megnyilvánulások beváltották előzetes feltételezéseiket, kihatva a tanulók valódi teljesítményére (ROSENTHAL ÉS JACOBSON, 1992).

A kutatási példából jól látható, hogy a pedagógus pozitív és negatív irányba egyaránt képes elmozdítani egy tanuló teljesítményét, a tanulóra irányuló kezdeti elvárása tükrében. E jelenség ismerete megerősíti annak fontosságát, hogy a tanulói eredményesség érdekében a pedagógus egyik feladata, hogy feltárja azokat az értékeket, melyek segítségével pozitív elvárásokkal megerősítheti a tanuló iskolai sikerességét. Másik oldalról a pedagógusnak fontos felismernie azokat az esetleges hiedelmeit, amelyek tanulóira kihatva negatívan befolyásolják a tanuló eredményességét.

A teljesítmény leértékeléssel összefüggésbe hozható az a jelenség, amelyet Aronson és Steele (1995) sztereotípiya fenyegetettség néven definiált. Míg a Pygmalion-hatás a pedagógus oldaláról közelíti meg a teljesítmény leértékelés tanulóra vonatkozó hatását, addig a

sztereotípiá fenyegetettség a tanuló szemszögéből értelmezi a teljesítmény romlásának okait. A sztereotípiá fenyegetettség azt jelenti, hogy egy adott csoport tagja tudatában van a csoportjával szemben támasztott társadalmi sztereotípiáknak (például a képességeinek leértékelésének), és e tudatosság hatására kialakul a sztereotípiák igazolásának lehetőségéből eredő félelem. E jelenséget Aronson és Steele (1995) kutatásukban úgy igazolták, hogy afro-amerikai- és európai-amerikai tanulókkal egy bonyolult, verbális tesztet vettek fel két eltérő kísérleti helyzetben. Az egyik helyzetben az instrukció szerint a teszt a diákok képességeinek mérését szolgálta, míg a másikkban azt egy egyszerű laboratóriumi feladatnak állították be. A kutatás eredménye feltárta, hogy az afro-amerikai és az európai-amerikai diákok a teszten ugyanolyan jól teljesítettek abban az esetben, ha azt egy egyszerű laboratóriumi feladatnak vélték. Azonban amikor a tanulók a képességek felmérésének hitték a tesztet, az afro-amerikai tanulók képességeivel kapcsolatos sztereotípiák (nincs meg a képességük/tehetségük a tanuláshoz) kihatottak a vizsgált afro-amerikai tanulói csoportra, lényegesen rontva teljesítményüket (szemben az e helyzetben is azonos teljesítményt mutató európai-amerikai diákokkal). Mindez bizonyította, hogy a saját csoportra vonatkozó sztereotípiák beigazolásától való félelem, szorongást és teljesítményromlást idézett elő (ARONSON ÉS STEELE, 1995). E kutatási példa a sztereotípiák következményeként megjelenő fenyegetettség érzés egy konkrét teljesítményre vonatkozó hatását bizonyítja. A sztereotípiáknak azonban a teljesítmény romlásában megfogható következménye csak egy lehetséges kimenete a sok közül. Serdült (2015) elméleti összegző tanulmánya e kérdéskört tárgyalja, rávilágítva a fenyegetett identitás komplexitására, és betekintést nyújtva a fenyegetett identitással összefüggő dinamikákba. E tanulmány további érdeme, hogy e fenyegetettségekben a determinisztikus nézőpont helyett kiemel olyan lényeges elemeket, melyek a fenyegetettség érzésének- és az ebből következő hatásoknak a megváltoztathatóságát bizonyítja. Mindez következik azoknak az elméleteknek a bemutatásából, melyek az identitás folyamatosan változó, dinamikus jellegére helyezik a fókuszot. Továbbá felhívja a figyelmet a befogadó szemlélet (inkluzivitás) identitás formálásában szerepet játszó pozitív hatására is (Serdült, 2015).

4. Áldozathibáztatás

„Kilátástalan a helyzetük, nincs pénzük, hozzáteszem zárójelben: dolgozni sem akar a többsége.” (iskolaigazgató)

E stratégia úgy tulajdonít felelősséget egy beazonosított társadalmi problémáért a benne érintett csoportnak, hogy közben eltekint a helyzet kialakulásában szerepet játszó társadalmi berendezkedéstől. Azaz az áldozatot magát hibáztatja sorsáért, az áldozatra hárítja a teljes felelősséget (RYAN, 1974 idézi ARATÓ, 2014). (pl. ha az adott személy munkanélküli, akkor biztosan lusta, azért nincs munkája; ha az adott személyt megerőszakolták, akkor ő kereste magának a bajt; vagy ha a szülő gyermeke megbukik matekból, arról a szülő tehet róla, miért nem noszogatta jobban).

Az áldozathibáztatás folyamata négy lépésre bontható:

1. Első lépésben azonosítanak egy társadalmi problémát és egy, a probléma által érintett társadalmi csoportot (pl. a magyarországi cigányok lemorzsolódnak a közoktatásban).
2. Második lépésben a probléma által érintett csoport értékeit és viselkedését a probléma által nem érintett csoportok értékeihez és viselkedéséhez hasonlítják (pl. a magyar családok gyerekeihez),

3. Majd a probléma forrását a sikeres és sikertelen csoportok közötti különbségben látják (pl. a magyar családok gyerekei azért tanulnak jobban, mert roma, cigány szülők nem akarnak dolgozni, így nem mutatnak jó példát).
4. Negyedik lépésben változások megtételét kezdeményezik az érintett csoport viselkedésében, nyelvében, családi és gyermeknevelési szokásaiban (ilyenek a felzárkóztatási programok pl. a roma, cigány szülők dolgozzanak legalább közmunkásként, vagy tegyék kollégiumba a roma gyerekeket, elválasztva őket így a szülőktől).

Az áldozat okolásának egyik változata az, amikor az érintett csoport tagjainál az egyéni erőfeszítések hiányára hivatkoznak, mint a társadalmi mobilitást hátráltató tényezőre (RYAN, 1976 idézi ARATÓ, 2014).

Ugyanez a mechanizmus például amikor a kisebbségi csoportok alacsony társadalmi státuszának magyarázatánál eltekintünk a társadalmi berendezkedésből eredő tényezőktől és a kisebbségi csoport belső erőfeszítésének hiányával azonosítjuk a problémát. Például: „a romák azért nem tanulnak tovább egyetemen, mert motiválatlanok, nem akarnak változtatni társadalmi státuszukon, ők jól érzik magukat így”; vagy az előbbi példánál maradva: „a cigányok azért nem találnak munkát, mert nem is akarnak dolgozni”, stb (ARATÓ, 2014).

Az áldozathibáztatás stratégiájának magyarázatát jelentheti Lerner „igazságos világba vetett hit hipotézise”. E hipotézis szerint, ha igazságtalan szenvedés szemtanúi vagyunk, motiváltak vagyunk arra, hogy közbeavatkozzunk az igazságtalanság megszüntetése érdekében úgy, hogy segítünk az áldozatnak valamilyen módon. Ha ez nem lehetséges, az emberek átváltanak arra, hogy az áldozatot hibáztassák az ő rossz jelleméért vagy helytelen viselkedéséért ahelyett, hogy együtt éreznének vele (i. m.). Napjainkban az előítéletek kapcsán zajlanak hasonló vizsgálatok, például Szekeres és munkatársai (2016 in: PAPP, 2017) azt találták, hogy rasszista előítéletekkel nem jellemezhető emberek, miután nem avatkoztak közbe, amikor rasszizmus szemtanúi voltak, gyakran éltek az áldozatokat hibáztató magyarázatokkal annak érdekében, hogy *kognitív disszonanciájukat*⁴ csökkentsék. Az áldozathibáztatás összekapcsolható az igazságos világba vetett hittel, mivel ez a torzítás szolgálhat alapjául annak, hogy az emberek szeretnek úgy gondolni mások szerencsétlenségére, hogy bizonyára megérdemelték azt. „Az áldozatok hibáztatása az egyik módja annak, hogy fennartsuk a világ érthetőségéről és kontrollálhatóságáról, illetve a saját jószágunkról és erkölcsi kiválóságunkról kialakított szemléletünket.” (SMITH –MACKIE, 2002: 287.)

A bűnbakképzés stratégiája során szintén egy ártatlan vagy gyenge csoport okolása következik be, amely visszavezethető a frusztráció elméletekre (BIGAZZI, 2013) is. Több vizsgálat alátámasztotta, hogy a frusztráció az előítélet megjelenését idézi elő (DOLLARD, MILLER et al., 1939 in BIGAZZI, 2013). Ennek háttérben az áll, hogy az egyén a saját (élet) helyzetével való elégedetlenség miatt frusztrációt él meg, amely frusztráció projektálódhat (kivetíthető) egy másik csoportra (MILLER és BUGELSKI, 1948 in BIGAZZI, 2003). Ennek bekövetkezési valószínűségét jelentősen felerősíti, ha a frusztráció valós okozója valamilyen okból 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).

Az áldozat okolása, az igazságos világ hipotézise és a bűnbakképzés stratégiáinak közös jellemzője, hogy egy adott problémáért jogtalanul egy gyengébb csoportot hibáztatnak. Ennek következtében a probléma valós oka és okozója háttérbe szorul, a felelősség pedig átruházódik a hibáztatott csoportra. Még nagyobb veszélyforrás lehet, hogy a felelősség nem csupán a probléma kialakulásában, hanem a megoldásában játszott szerepre is vonatkozhat.

Amennyiben egy pedagógus e stratégiák bármelyikével élve alkot véleményt egy kisebbségi csoportról, akkor az erősen befolyásolni fogja pedagógiai magatartását a kisebb-

séghez tartozó tanulók irányába. Erre érzékletes példaként Kende (2013) roma/cigány tanulók iskolai eredményeiben betöltött pedagógusi szerepkörre vonatkozó kutatási tapasztalata szolgál. A vizsgálat azt találta, hogy a kutatásban résztvevő pedagógusok egyetemesen a roma/cigány családok társadalmi helyzetében látták a tanulók iskolához fűződő viszonyát, amely körülményekkel szemben az iskolát tehetetlennek vélték (KENDE, 2013). Így az iskolai kudarc okát a kisebbségi tanulók családjára hárították, és a probléma megoldásának – például egyéni bánásmódnak megfelelő módszertani újításoknak – keresése nélkül felmentették önmagukat a felelősség alól (KENDE, 2013).

Pedagógiai környezetben gyakori és burkolt megjelenési forma az is, amikor a tanulmányi sikertelenség okának a szülőket jelölik meg. Lélektanilag ez sokszor a legkényelmesebb pozíció, hiszen a pedagógus/intézményvezető szereti és védelmezi a gyermeket, és a visszahúzó családra vetíti rá mindazt a negatív képet, amit amúgy gondol a romákról (KENDE, 2013). Erre példa: „Ő mint gyerek nem tehet arról, hogy ilyen körülménye van. Hiszen ő azt hiszi, hogy az egy jó körülmény, mivel nem látott attól jobbat. Ezt a szülőnek kellett volna biztosítani” (iskolaigazgató).

Az áldozat hibáztatásának szélsőséges esete a cigánybűnözés fogalma. Logikája az, hogy egy társadalmi jelenséget például nagyszámú bűnelkövető egy népcsoportban, az adott népcsoport sajátosságának feltételez valaki, és nem a társadalmi okokat vizsgálja a jelenség mögött. „A bűnelkövetők azonos arányban találhatók meg a hasonló szociális helyzetben lévő, pl. mélyszegénységben élő magyarok és romák között. Vagyis a szociális helyzet inkább a meghatározó, s nem a származás. Az pedig a rendszer diszkriminatív dinamikája, hogy a mélyszegénységbe viszont leszorult a romák/ cigányok 66-77%-a, mert soha nem tudtak keresztül vergődni a magyar oktatáson, csak nagyon kevesen, így nincs esélyük kitörni, csak keveseknek a szegénységből” (ARATÓ, 2014:50).

Az áldozathibáztató attitűd ára, hogy *pszichológiai távolságot teremt* az áldozat és a megfigyelő között, ezáltal csökkenti a szenvedők iránt érzett empátiát (BREINES, 2013 in PAPP, 2017). Erre a távolságteremtésre mutat rá a következő valós iskolai példa: „Azt mondta, hogy te csak lusta vagy nem az, hogy nem tudsz tanulni. Olyan volt. Sok tanár volt. ...Csak anno még nem tudták általánosba, hogy diszlexia a probléma, gyanakodtak a tanárok, de nem mertek kijelenteni dolgokat, inkább ráfogták arra, hogy játékos vagyok.” (hátrányos helyzetű, roma, közmunkás)

A pszichológiai távolság megteremtése és fenntartása gyakran dehumanizáló és *infrahumanizáló*⁵ mechanizmusokon keresztül történik (FISKE, 2011 in PAPP, 2017).

5. Dehumanizáció

A dehumanizáció a külső csoport leértékelésnek a lehető legszélsőségesebb formája, az a gondolkodási stratégia, mely során egy adott csoport tagjait szimbolikusan kizárjuk az ember kategóriából, megfosztjuk őket humán jellemzőiktől, értékeiktől és helyette 'állatias' jegyekkel, tulajdonságokkal valamint szegényesebb érzelmi repertoárral ruházzuk fel őket (MOSCOVICI és PÉREZ, 2005 in BIGAZZI, 2013).

E gondolkodásmód rendkívül veszélyes lehet, hiszen azáltal, hogy szimbolikusan elzárunk valakit az ember kategóriától már nem egy hozzánk hasonló értékes embertársunkat látjuk benne, hanem egy nálunk „alacsonyabb rendű lényt”, akivel nem szükséges együttéreznünk, akivel szemben indokolt, hogy fizikai távolságot teremtsünk (pl. szegregációval), és akivel szemben feljogosítva érezzük magunkat a megkülönböztető, diszkriminatív viselkedésre, a verbális és/vagy fizikai agresszióra (pl. gyűlöletcselekmények).

Saját magukat rekesztik ki.” (iskolaigazgató)

Chulvi és Pérez (2003) a cigányokról alkotott társadalmi reprezentációk vizsgálata során azt találta, hogy a nem cigányok a cigányokhoz rendszerint olyan jelzőket társítanak, melyek azt sugallják, hogy ők valójában különböznek az emberektől, antiszociális és erkölcs-telen nomádok, akik preferálják az emberi fajtól való elszigetelődést. Ez a dehumanizáló elképzelés azon kívül, hogy a cigányokat kirekeszti az emberi kategóriából, még azzal a téves oktatással is él, hogy a cigány népcsoport tagjai önszántukból, „állatias életmódjuk” miatt élnek a „civilizációtól” leszakadó szegregált régiókban, nem pedig összetett társadalmi folyamatok eredményeként létrejövő kényszerből (kirekesztés, izoláció).

A szegregáló iskolák rendszerint a párhuzamos osztályok adta szelekció segítségével különítik el a roma gyerekeket (KENDE, 2013). Itt sem beszélhetünk a gyermekek és szüleik saját akarataról, hiszen nekik választási lehetőségük nincs ebben a helyzetben. Maga az oktatási rendszer zárja el őket az integráció lehetőségétől és biztosítja azt, hogy a szegregáltan élő és szegregáltan oktatott gyermekek az izoláción kívül, mást ne tapasztaljanak meg szocializációjuk során.

A dehumanizáló sztereotípiák használatával nem csupán a fizikai kirekesztésre, hanem az adott csoport morális kirekesztésére (OPOTOW, 1990) is felhatalmazást adunk. Ilyen az, amikor az általunk leértékelt csoport tagjaival szemben feljogosítva érezzük magunkat az erkölcsi törvények áthágására. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy minél jobban el tudjuk távolítani magunktól az adott embercsoportot (érzelmileg is és fizikailag is), annál több jogot tudunk adni magunknak arra, hogy a csoporttagokkal szemben agresszíven lépünk fel, velük embertelenül bánjunk.

Az emberek akkor a legfogékonyabbak a külső csoport szélsőséges leértékelésére, amikor úgy gondolják, hogy a külső csoport, fenyegetést jelent a számukra (BREWER, 2001 in SMITH és msai., 2016). A fenyegetettség érzés hatására alakul ki a kívülállók iránti szélsőséges gyűlöletérzés. Ilyenkor két egymással összefüggő jelenség játszódik le egyidőben: a saját csoport dicsőítése (glorifikáció) és a másik csoport súlyos leértékelése (dehumanizáció). Ezek a folyamatok vezethetnek el egészen a külső csoporttal szembeni gyűlöletcselekmények elkövetéséig (REICHER és mtsai., 2008 in SMITH és mtsai., 2016).

A dehumanizáló attitűd lehetővé teszi, hogy adott csoporttól megvonjuk a segítségnyújtást, valamint a méltányos és igazságos bánásmódot. „Így ha a saját csoport tagjai atrocitásokat követnek el a külső csoporttal szemben, a saját csoport azon tagjai, akik különösen hajlamosak a csoportjuk felmagasztalására, a külső csoport dehumanizálásával reagálnak az eseményre, és elutasítják az elkövetők felelősségre vonását” (LEIDER, CASTANO, ZAISER és GINER-SOROLLA, 2010 in SMITH és mtsai., 2016:302). Iskolai környezetben a dehumanizáció legsúlyosabb következménye a gyermekekkel szembeni agresszió és az erőszak feletti személynél, a segítségnyújtás elmulasztása.

6. Racionalizáció

Amikor egy csoportról negatív sztereotípiával rendelkezünk, akkor a csoportra vonatkozó új, az előzetes negatív elvárásainkkal ellentétes információkat elménk nagyon nehezen fogadja el. Elliot Aronson szavaival élve: „Hagyjanak engem békén a tényekkel, én már döntöttem!” (ARONSON, 1980:188).

Mindannyian motiváltak vagyunk arra, hogy érzéseinket, hiedelmeinket és cselekvéseinket racionalizáljuk. Elemi szükségletünk, hogy meggyőzzük önmagunkat és egymást arról, hogy amit érzünk, gondolunk és teszünk az ésszerű és helyes. Minden olyan helyzetben, ahol egymásnak ellentmondó információkkal találkozunk, törekszünk a kellemetlen feszültség megszüntetésére (*kognitív disszonancia-redukció*). Ami igazán merevvé, ellenállóvá teszi a sztereotípiáinkat és az előítéleteinket, az az énvédelmi mechanizmus, melyet tu-

dattalanul működtetünk. Az emberi elme ugyanis nagyon nehezen viseli el az egymásnak ellentmondó információk teremtette feszültséget és fáradhatatlanul törekszik az egyensúlyi állapot fenntartására, azaz a már meglévő hiedelmeink igazolására. Előítéleteink másokra ténylegesen negatív hatással lehetnek, ezért pusztá létezésük beismerése is csorbát ejt a magunkról kialakított pozitív énképen (ARONSON, 1980).

A konstruktivista megközelítés szerint érzelmeink befolyásolják azt, hogy milyen információkat fogadunk be a külvilágból. Az előítéleteink érzelmeikkel erőteljesen átítatott „tudások”, melyek jelentősen korlátozzák azt, hogy mely további tudásokat vagyunk hajlandók elsajátítani a másiktól. Úgy kell elképzelni ezt a folyamatot, mintha egy különleges szemüveget vennénk fel, melyen keresztül csak az az információ tud áthatolni, amivel biztosan egyet fogunk érteni, a többit pedig ez a szemüveg cenzúrázza (BIGAZZI, 2013). Leegyszerűsítve így működik az előítélet: „Köszönöm szépen, de én már eldöntöttem, hogy mit gondolok a cigányokról, ezért hiába tesznek bármit, ami ennek ellentmond, én azt nem fogom észrevenni!”

A racionalizáció során az egyén mások elítélése vagy felértékelése árán zárja el a számára nemkívánatos információk útját, csökkentve a korábbi hiedelmeinket ellentmondó információk okozta diszharmoniót. Más szóval, azokat az információkat szűri és magyarázza, amelyek az előzetes meggyőződéseivel megegyeznek. A racionalizálás számos formája tetten érhető a sztereotípiák és előítéletek kapcsán:

- (1) Például amikor az egyén a feszültséget okozó információk forrását vonja kétségbe.
- (2) Egy következő lehetőség, amikor valaki a meg nem erősített forrásokból szerzett információkra tényként hivatkozik.
- (3) Előfordulhat az is, hogy az illető a megerősített forrásból származó részinformációkat használja fel saját meggyőződésének fenttartására, erősítésére.
- (4) Illetve a tényeket eltorzítja, hogy igazolhassa velük az adott csoporttal szembeni előítéleteit, vagy pedig átminősíti őket, hogy más területen fel lehessen használni az adott csoport ellen (ARONSON, 2003).

A jelenség klasszikus példája, amikor egy etnikai csoport szegénységét, státuszát a motiváció és erőfeszítés hiányával racionalizáljuk. Másik példája a racionalizációnak, amikor előítéletünket „jóindulatba” burkoljuk és a cigány/roma gyermekek „érdekeire” hivatkozva érvelünk például az integrált oktatás ellen, mondván, hogy a cigány/roma gyermekeknek ezzel teszünk jót.

7. Kivételképzés

„Van egy két kivétel, az viszont üdítő kivétel.” (iskolaigazgató)

Amikor egy csoportról negatív sztereotípiával rendelkezünk (pl. azt gondoljuk, hogy a roma/cigány gyerekek lusták, motiválatlanok), akkor azt várjuk, hogy a csoport tagjai ennek a bennük kialakult képnek megfelelően fognak viselkedni. Képzeljük el, hogy találkozunk ennek a csoportnak egy tagjával, és ő a negatív elvárásainkkal ellentétesen viselkedik. Pedagógusként például egy roma/cigány tanítványunk pozitív meglepetést okoz a teljesítményével. Mivel még erősen él bennünk a roma/cigány népcsoport egészéről kialakított negatív kép, ennek az egy interakciónak a hatása még kevés ahhoz, hogy hiedelemrendszerünket az egész csoportra nézve alapjaiban megváltoztassa. Mi a könnyebb út az emberi agy számára? Az ellentmondást a hiedelmeink és az új információk között meg kell szüntetnünk. Mit kezdünk az össze nem illő, azaz inkonzisztens információkkal (SMITH és mtsai., 2016)?

Megoldás lehet, ha keresünk valamilyen szokatlan külső körülményt, amivel indokolhatjuk a tanítványunk viselkedését és ezáltal hatástalaníthatjuk az előzetes elvárásainkkal ellentétes információt (pl. könnyű volt a feladat). Ezzel az értelmezéssel, azonban kizárjuk annak a lehetőségét, hogy diákunk viselkedése az ő valódi kvalitásait tükrözi, tehát nem szükséges megkérdőjeleznünk a roma/cigány tanulók képességeinek hiányáról kialakított hiedelmeinket (SMITH és mtsai., 2016).

Amennyiben tanítványunk hosszabb távon is jól teljesít, akkor túl sok, az előzetes hiedelmeinknek ellentmondó információt kellene hatástalanítanunk, ha ez nem működik, akkor megvédhetjük sztereotípiánkat altípusok képzésével is. Ez azt jelenti, hogy a tanulót elkülönítjük eredeti csoportjától és például a tehetséges, jó családból származó roma/cigány családok gyermekeként tartjuk számon. Figyeljük meg, hogy ebben az esetben az eredeti sztereotípiánk sértetlen marad, azaz továbbra is feltételezhetjük, hogy „Attól még, mert vannak tehetséges roma/cigány gyerekek, a legtöbbjük lusta, motiválatlan” (SMITH és mtsai., 2016).

„Vannak jó képességűek és van, aki észben is jó képességű.” (iskolaigazgató)

Abban az esetben, amikor a sztereotípiánkat sem külső körülménnyel megmagyarázni, sem pedig altípusba sorolni nem tudjuk, akkor élünk a kivételképzéssel. Az elvárásainkkal összeférhetetlenül működő személyre rendkívüli vagy kivételes csoporttagként tekintünk, például így fogalmazunk: „Ő nem is számít cigánynak, kivételesen tehetséges és szorgalmas, nem úgy, mint az igazi cigányok, azok mind mihasznák.” Ennek a folyamatnak a következményeként a megfigyelő arra a következtetésre juthat, hogy az átlagtól eltérő roma/cigány tanulók „valójában nem is tagjai saját csoportjuknak: máságuk a szabály alóli kivétellé képezi őket” (SMITH és mtsa., 2016:265).

„Kimagaslóan fejlettebbnek, kulturáltabbnak tartom, ha szabad így mondani normalisabbnak tartom a mi roma közösségünket, mint a környékbelieket.” (iskolaigazgató)

8. Kulturális színvakság (Colorblind)

„Én azt gondolom, hogy minden gyerek egyforma és akkor ne legyen a pozitív diszkrimináció, mert egy picit necces.” (iskolaigazgató)

A kulturális színvakság stratégiája során, az e stratégiát alkalmazók minden embert egyenlőként kezelve, eltekintenek a kulturális különbözőségekből származó tényezőktől és esetleges hátrányoktól (ARATÓ, 2012).

E nézőpont alkalmazása a kulturális hovatartozásból eredő különbségek tagadását, egyúttal az egyéni bánásmód szükségtelennek ítéletét jelenti – ezáltal az egyenlőség (*equality* ~ egyenlőség, egyformaság, egyenrangúság) megvalósul ugyan, de esélyegyenlőségről (*equity* ~ méltányosság) nem beszélhetünk (ARATÓ, 2012).

Az egyenlőség elvének érvényesítése azt jelenti, hogy a szociális környezet, társadalmi rendszer minden ember számára egyforma eszközöket, lehetőségeket biztosít egy boldogabb élet eléréséhez. Az esélyegyenlőség, méltányosság elvének érvényesítése pedig azt jelenti, hogy a rendszer és annak szereplői – az egyéni különbségekből eredő hátrányokat felismerve – egyénre szabott eszközöket, lehetőségeket biztosítanak a boldogabb élet reményében.

A kulturális színvakság stratégiájának alkalmazása sok esetben az egyéni bánásmód elleni érvelést is magával hozza, ami pozitív diszkrimináció-ellenességgel társul. A pozi-

tív diszkrimináció-ellenesség⁶ alatt azon beavatkozások ellenzését érjük, melyek segítik az adott csoportot a hátrányainak csökkentésben.

L. Derman-Sparks és B. C. Phillips (1996, idézi ARATÓ, 2009) felhívják a figyelmet arra, hogy az emberi egyenlőségre hivatkozva megtagadni valakitől a kulturális identitását olyan, mintha megtagadnánk tőle a kulturális és történelmi örökségéhez való jogát. A colorblind sztereotíp gondolkodási stratégia elhomályosítja azt a tényt, hogy a társadalmi egyenlőtlenség oka a rasszista társadalmi intézményrendszerben és berendezkedésben keresendő, és nem az emberek közötti különbözőségben. Ugyanakkor mindazok, akik így gondolkodnak mentesülnek a társadalmi cselekvéstől, hiszen azt a téves elképzelést tartják, hogy ha mindenki színvak lesz, már nem is lesznek rasszista társadalmi jelenségek többé. Derman-Sparks és Phillips (1996, idézi ARATÓ, 2009) azt is kifejti, hogy a kulturális színvakság, mint általános gyakorlati elv (azaz, hogy következetesen egyformán kezelünk mindenkit) szintén nem működhet, mégpedig azért, mert lehetetlen a többségi társadalom minden zavarodottságát, frusztrációját, féltrejékoztatottságát és félreértését ennek a megközelítésnek a segítségével felszámolni (ARATÓ, 2009).

Bigazzi (2015) fentiekkel egybecsengően szintén rámutat, hogy a colorblind gondolkodási forma veszélye: „... hogy nem ad lehetőséget a különbségek megértéséhez szükséges interpretációs keret felállításához, és nem tartja számon az egyén szükségletét, hogy a társadalmi rendszerben tudja, milyen csoportokba tartozik. Ez nemcsak saját gyökereinek és kulturális örökségének pozitív valorizálását (átértékelését, felértékelését) eredményezi, hanem a más csoportokkal való folyamatos összehasonlítást is.” (BIGAZZI, 2015, 31. o)

Ha a kulturális színvakság stratégiáját pedagógiai környezetben szemléljük, akkor látathatóvá válik, hogy egyrészt egyéni szinten is gyakori jelenség, másrészt akár egy egész intézményt is érinthet.

A colorblind stratégia a kisebbségi és hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozó tanulókra rendkívül káros hatással van (FEISCHMIDT, 2013). A színvak ideológia szerint oktató pedagógusok nem kezelik tudatosan a diákok közötti különbségeket, és az élethelyzetből adódó hátrányokat nem ellensúlyozzák – például egyéni bánásmóddal -, hanem azoknak viselkedésben vagy eredményekben megnyilvánuló hatását deficitként értelmezik (FEISCHMIDT, 2013). Egy konkrét kutatással szemléltetve (FEISCHMIDT, 2013) két magyarországi település iskoláinak intézményen belüli szegregációját vizsgálva arra az eredményre jutott, hogy a diákok szelekciójának egyik módja, hogy a tanárok az általuk „magatartászavarosnak” vélt gyerekeket, elkülönített osztályba helyezik. A pedagógusok az ítéletalkotás folyamatában nem voltak tekintettel a tanulók szociális és kulturális hátterére, és az iskolai élet központi elemeként számon tartott fegyelmet – a tanulók közötti különbségre vak módon – követelték meg a diákoktól, annak be nem tartását pedig „deficitként” értékelték és kezelték (FEISCHMIDT, 2013). Ez jól példázza azt, hogy a kulturális színvakság megléte elegendő ahhoz, hogy az a nyílt előítéletnek megfelelő viselkedésben – szegregáció – öltözzön testet.

Kende (2013) kutatásainak eredménye alapján a következő iskolatípus meglétéről ír: „... a színvak iskola, amely nem kíván tudomást venni a gyerekek közti (etnikai) különbségekről, és ezáltal olyan környezetet teremt, amellyel tabusítja a társadalomban valójában számon tartott különbségeket. A tanulók egy része számára a másság tudomásul nem vétele beleillik a már szüleik által megkezdett asszimilációs stratégiai folyamatba, másik részének viszont az iskola így idegenné és ellenségessé válik, hisz a valódi problémáikról nem hajlandó tudomást venni. (KENDE, 2013, 72. o.)”

Összegzés helyett – a beavatkozás esélyeiről

Tanulmányunkban nyolc sztereotip gondolkodási stratégiát és a velük összefüggő főbb pszichológiai mechanizmusokat kívántuk összegezni, azzal a szándékkal, hogy olvasóinkat önreflexióra ösztönözzük.

Aronson (2003) szerint, ha minden időnket azzal töltjük, hogy énünket védelmezzük, akkor elzárjuk magunkat a fejlődés lehetősége elől. A fejlődéshez vezető belátáshoz nagy adag énerőre és őszinteségre van szükség, leginkább önmagunkkal szemben.

A belátáshoz a következőképpen juthatunk el:

1. megértjük a sztereotip stratégiáink működését,
2. felismerjük, ha gondolatainkat, érzéseinket és viselkedésünket sztereotip stratégiáink befolyásolják,
3. elegendő énerőt fejlesztünk ki magunkban ahhoz, hogy szembenézzünk sztereotip stratégiáinkkal,
4. és belátjuk, hogy így önreflektivitásunk fejlesztése, hiteink és tévhiteink felülvizsgálata milyen pozitív hatással lehetnek másokra.

Az oktatási rendszerünk számos eleméről elmondható, hogy rendszerszintű változtatást igényelnének, ám tanulmányunkban ezeket nem volt célunk górcső alá venni. Ugyanakkor nem tolhatjuk el magunktól a felelősséget, hiszen amit egyéni szinten is meg tudunk tenni, az nem más, mint a méltányos bánásmód érvényesítése, alkalmazása a napi gyakorlatunkban. Aronson fenti lépéssorát azért tartottuk fontosnak ismertetni, mert hisszük, hogy ha ezt a fajta önreflektív gondolkodásmódot sikerül elsajátítanunk, akkor egyre sikeresebben fogjuk tudni gyakorolni a méltányosságot a mindennapokban.

Különösen nagy jelentőségű ez a pedagógusi munkában. Számos roma/cigány egyetemi szakkollégiumi hallgató számolt be arról, hogy életútja alakulásában döntő szerepe volt egy-egy támogató pedagógusnak, mert a velük kialakított bizalmi kapcsolat, valamint a kapcsolatban megtapasztalt támogatás és méltányos bánásmód jelentős mértékben hozzájárult a későbbi tanulmányi előmenetelükhöz, iskolai és továbbtanulási sikereikhez, valamint motivációjuk fenntartásához.

Az alábbi idézetek bizonyítják, hogy egy-egy iskolai szereplő támogató hozzáállása és a sztereotipizálást nélkülöző bánásmódja mekkora hatással lehet egy diák tanulmányi pályájára és ezáltal egész életútjára.

„...És ugye volt ott több tanárnő is, köztük az alsós tanárnőm, aki volt az osztályfőnököm, aki mindig bátorított arra, hogy tényleg járjam az utamat, és ne adjam fel, bármilyen tinikor jön, vagy nem tudom, ilyen megbolondulások, akkor is gondolkodjak egy kicsit hidegfejjel is. És igaza volt. Ő volt a nagy támogató személy nálam.” (hátrányos helyzetű, roma, egyetemista)

Bátorítás, támogatás – talán ezek a fenti gondolat kulcsszavai. Olyan pedagógusi működésmódról árulkodnak ezek, mely a nyitott hozzáálláson és elfogadáson alapszik. A nehéz sorsú gyermekeknek ahhoz, hogy az őket érő rengeteg stresszforrás negatív hatását képesek legyenek enyhíteni, az előttük álló kihívásokkal pedig képesek legyenek adaptívan megküzdeni, rengeteg énerőre van szükségük. Amennyiben az őket körülvevő iskolai környezet előítéletes, elutasító, elkerülő, úgy a gyermekeknek nincs lehetőségük arra, hogy kibontakoztathassák a bennük rejlő értékeket, egyszerűen azért, mert nem kapják meg azokat a támogató visszajelzéseket, melyekből megtanulhatnak önmagukról, hogy értékesek és tehetségesek. A sztereotípiákon alapuló teljesítmény-redukció eredménye-

ként a gyermekek alacsony önbizalmat, énhatékonyságot tapasztalnak meg. A jelenlegi iskolarendszer tulajdonképpen számos ponton bebetonozza a hátrányok teremtette alacsony énhatékonyság-érzést (pl. akkor, amikor valakit a „C” osztályba sorol). A pedagógusi eszköztár egyik legfontosabb fegyvere ebben a helyzetben a gyermekek iránti őszinte nyitottság és az elfogadáson alapuló kapcsolat, melyben a gyermek értékeinek felfedezésén és megerősítésén van a hangsúly. A gyermekekben rejlő egyedi értékek felismerésével és visszatükrözésével a pedagógus rengeteget tehet annak érdekében, hogy a diákok megtapasztalhassák énhatékonyságukat, bízhassanak saját teljesítőképességükben és ezáltal bátrabban, magabiztosabban vegyenek részt a tanulási folyamatban.

„a magyar tanárom. És általa szerettem meg a magyart..... ez volt az ilyen nagy motiváció, és ezért énnekem ő is az ilyen példaképem...és ő szerettette meg velem igazán, és akkor döntöttem el, hogy én is tanár szeretnék lenni, és hogy olyan, mint majd ő..” (hátrányos helyzetű, roma, egyetemista)

A pedagógus, mint példakép – fontos gondolat, hiszen a tanári hivatás, az osztálytermi munka minden pillanatban minta-adás, meghatározó útravaló lehet a diákok későbbi életére nézve is. A pedagógusi mintaadó szerep különösen meghatározó azon tanulók számára, akik közvetlen környezetében olyan a generációról generációra öröklődő társadalmi hátrányok a jellemzők, amelyek megnehezítik az e típusú példaképek megjelenését.

„gimnáziumban harmadik osztályos voltam, mikor az osztályfőnök elhívott beszélgetni magához, és mondta, hogy te nem ilyen vagy, kezdesz rossz felé hajlani, és túlságosan rossz társaságba keveredni. És akkor ezt nem éreztem, hogy mért csinálja, de hatott rám, és így utólag hálás vagyok neki, hogy abban a serdülőkori pillanatban ott megfogott, és ráadásul kicsit a beszédemet, hogy rosszabbul, vagy lassabban beszélek nem csak a születésnek tudom nyilvánítani, hanem hogy valahogy nem tudtam kibontakozni a magyar oktatás miatt.” (hátrányos helyzetű, roma, egyetemista)

Beszélgetés, őszinte odafordulás, érdeklődés – ez az, amiért minden tanuló hálás, főként azok, akik sok nehézséggel küzdenek akár az iskolarendszerben, akár családi, egészségügyi körülményeikből, állapotukból adódóan.

„Mondjuk órákon kemény volt velem, nem is gondoltam, hogy ilyen kapcsolat alakult ki kettőnk közt. De amikor bekerültem a kórházba, akkor bejött, és mindig bejött. És beszélt nekem, hogy nem szabad feladni, és ő egy olyan vágányon tartott, ami szerintem mai napig bennem van, hogy nem fordultam le erről, és nem keresem a pénzemet könnyűszerrel. Nem rabolok, nem fosztogatok, és nem üzletelek olyan dolgokkal, hogy ebből bajom legyen. Akkor is megmondta édesapám is, hogy becsületesen is lehet, hogy nagyon nehéz, de legalább becsületes marad. És azért a mai világban egy ilyen dolog, ez érték.” (hátrányos helyzetű, roma, egyetemista)

Nem szabad feladni – olyan gondolat ez, amelyet sem diákként, sem pedagógusként nem lehet elégszer hallani, elmondani másoknak vagy akár saját maguknak, még akkor sem, ha elcsépelten hangzik. Az idézett példa egyben azt is megmutatja, hogy a gyermekek milyen sokat profitálnak az egyéni gondoskodásból, és hogy mekkora értékteremtő erő rejlik a „vágányon tartás”-ban, a személyes figyelemben.

„- ...mert volt egy angol tanárom az általános iskolában, ő már nekem úgy hetedikesen már ezt mondta. Mert én hatodikban kezdtem el az angolt tanulni. Fél év alatt

úgy be tudtam a lemaradásomat hozni, hogy aki több éve tanulta az angolt, neki nem ment annyira, mint nekem. És akkor ő ezt így látta bennem, meg úgy a többi tantárgyból is a jegyeimet. És akkor ő már így nekem az egyetemet ajánlotta, mert látta, hogy milyenek az öcsém is, teljesen mások, mint én. Hát hogy nem látok példát, és evégett nagyon, nagyon mondta nekem.

- És akkoriban te tudtad, hogy mi az, hogy egyetem? Hogy oda járni?

- Hát annyit tudtam, hogy diplomát ad. Ennél többet nem. Meg esetleg így a filmekből, hogy ilyen előadás jellegű, ilyen professzorok tanítanak, meg így ennyi. Meg hát ő mondta, hogy nagy mennyiségű anyag van, de hogy menni fog." (hátrányos helyzetű, roma, egyetemista)

A fenti roma szakkollégistákkal készült interjú részletekből kiolvasható, hogy a nehézsorsú tanulók különböző hátrányai az oktatási rendszerben más-más módon jelenhetnek meg. Legyen szó a továbbtanulási lehetőségekkel kapcsolatos információ hiányáról, a családon belüli sikeres tanulmányi karrier példaértékű megjelenésének (és így követésének) elmaradásáról, vagy egyéb az iskolai pálya során érzékelhető személyes nehézségekről. Ahogyan az idézetek is szemléltetik, az ilyen és ehhez hasonló esetekben egy pedagógus támogató és bizalomra épülő szerepe nélkülözhetetlen erőforrást jelenthet a diákok karrierjében. E támogató- és bizalmi attitűd eléréséhez szükségeszerű első lépés az önreflexivitás növelésével meglévő nézeteink felülvizsgálata, és az esetlegesen tévhitekből táplálkozó szemléletmód felismerése és tudatos formálása.

E tudatosság megteremtésével elkerülhető a tanulók nehézségeiből eredő viselkedési jegyek sztereotip félreértelmezése (pl. „azért nem tanul, mert motiválatlan”) és a sztereotipizálást felváltathatja a valódi befogadó- és támogató szemléletmód alkalmazása. A hátrányos helyzetből adódó nehézségek rendszerszemléletű megközelítése közelebb vihet a diákok valódi szükségleteinek felismeréséhez, miközben segít abban, hogy pedagógusként azokra adekvát válasz születhessen. Mindez a napi gyakorlat részévé válhat, amennyiben a tanulóknak rejlő tehetség kibontakoztatására kerül a hangsúly, félretéve a sztereotip megítélésekből eredő tévhiteket. Ha beszélhetünk „sztereotip szemüvegről”, mely a világot a benne lévő társas csoportokról alkotott pontatlan nézetek tükrében szemléli, akkor szükséges feltételezni, hogy létezik egy „befogadó szemüveg” is, melynek használatával a tanulókat a maguk teljességében láthatjuk meg, és az őket érő valódi nehézségek és kihívások mögé látva, méltányos bánásmóddal fordulhatunk feléjük.

Jegyzetek

- 1 Márai Sándor: Füves könyv – 5: Arról, mi az élet igazi élménye. Első kiadás: Révai Kiadó, Budapest, 1943. Idézett rész a Helikon Kiadó 2004-es kiadásának 10. oldalán olvasható.
- 2 „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció)” II. szakasz 4.1 „Az iskolafenntartás változásainak hatása a közoktatásra” c. témaegység keretében megvalósított kutatást a Pécsi Tudományegyetem végezte az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megbízásából.
- 3 „Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban” és „Életutak egy roma szakkollégiumban” című kutatások a „TESZ-WHSZ” Tevékeny közösség, Egyéni gondoskodás, Személyes tudomány a Pécsi Tudomány Egyetem Wlislocki Henrik Szakkollégiumában című projekt keretében EFOP-3.4.1-15-2015-00009 támogatásával valósultak meg.
- 4 „Leon Festinger kognitív diszonzancia elmélete szerint feszültséget élünk át, ha el-

lentmondást észlelünk. Mint minden kognitív elmélet szerzője, Festinger is feltételezi, hogy racionális lények vagyunk, és arra törekszünk, hogy a gondolataink és nézeteink egymással összhangban legyenek, és ezen túlmenően a cselekedeteinket is a racionalitás jellemezze. A valóságban azonban ez nem így van, számtalan dolgot művelünk, amit ha józanul mérlegelnénk, akkor helytelennek, károsnak vagy akár erkölcstelennek tartanánk. Ez viszont a saját magunkról kialakított nézetekkel, az énképpel kerül ellentmondásba. Így keletkezik az a gondolati feszültség, ami arra indít minket, hogy ezt a kognitív disszonanciát csökkentjük.” (N. KOLLÁR, 1998, 56.p.)

5. Infrahumanizáció: kevésbé tartjuk képesnek az adott személyt komplex, árnyalt és sajátosan emberi érzésekre (mint például szeretet, remény, gyász), és inkább az állatokra jellemző, egyszerűbb érzélemvilággal (úgy mint félelem, harag, szomorúság) jellemezzük őket.
6. A pozitív diszkrimináció angol nyelvű megfelelője az „affermative action”. Ez szó szerint megerősítő cselekvést jelent, mely annak céljára, azaz a hátránykompenzációra utal. Az „affirmative action” támogatói úgy határozzák meg a fogalom jelentését, mint olyan eszköz, amely a munkaerő-piaci és felsőoktatási lehetőségekhez egyenlő hozzáféréssel rendelkező, képzett egyéneket biztosít a társadalom számára. A kifejezést először J. F. Kennedy használta 1961-ben, abban az elnöki rendeletében, melyet az egyenlő foglalkoztatási esélyek érdekében hozott. Ez cikkünk szempontjából azért érdekes kitekintés, mert ekkor fogalmazódik meg először az USA-ban – az állampolgári jogok érvényesítésének alkotmányos feladatára hivatkozva –, hogy a szövetségi pénzekből finanszírozott projektek esetében, a felvételi és alkalmazási gyakorlatban a faji előítélet-mentességet garantáló megerősítő tevékenységekre van szükség (ARATÓ, 2009).

Hivatkozások

- ALLPORT, G. W. (1977): *Az előítélet*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- ARATÓ Ferenc (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? In: *Új Pedagógiai Szemle* 2007/57, 5. szám.65-76.
- ARATÓ Ferenc (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. In: Orsós Anna és Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők*. PTE BTK, Pécs. 24-32.
- ARATÓ Ferenc (2014): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. In: *Autonómia és felelősség* 2014/1,45–58.
- ARONSON, E. (2003): *A társas lény*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest.
- ARONSON, J., STEELE, C. (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. In *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 69, No. 5, 797-81.
- BARKER, M. (1981): *The new racism*. London: Junction Books.
- BIGAZZI Sára (2013): Előítéletek. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.15-36.
- CSEPELI György (2006): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó Kft., Budapest.
- ERŐS Ferenc (2001): *Az identitás labirintusai. Narratív konstrukciók és identitás-stratégiák*. Janus-Osiris, Budapest. 81-106.
- FEISCHMIDT Margit (2013): A szegregáció folyamánya: kortárs és tanár-diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben. In: *Oktatási esélyegyenlőségek Európában és Magyarországon, Esély Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*. Hilscher Rezső Alapítvány, Budapest. 2013/24, 2. szám. 53-69.

- FISKE, S. T. (2006). *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó Kft., Budapest.
- KENDE Ágnes (2013): Normál gyerek, cigánygyerek. Általános iskolai pedagógusok percepciója cigány gyerekekről, többségi-kisebbségi viszonyokról, együtt tanulásról és elkülönítésről. In: *Esély* 2013/24, 2. szám. 70-82.
- MÁTÉ Dezső (2015): Reziliens romák identitáskonstrukciói. In: *Erdélyi Társadalom* 2015/13, 1. szám. 43-55.
- MEERTENS, R.W., PETTIGREW, T. F. (1997): Is subtle prejudice really prejudice? *Public Opinion Quarterly*, Volume 61, 54-71.
- MERTON, R. (1948): The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, Vol. 8, No. 2, 193-210.
- N. KOLLÁR Katalin (1998): Kognitív disszonancia és az elégtelen jutalom pszichológiája. In: *Iskolakultúra* 1998/8, 10. szám. 56-67.
- OPOTOW, S. (1990): Moral Exclusion and Injustice: An Introduction. *Journal of Social Issues*, 46, 1-20.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1992): *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development* (Newly expanded ed.). Bancyfelin, Carmarthen, Wales: Crown House Pub.
- SERDÜLT Sára (2015): Lenni és lehetni: az identitás és az inkluzív kiválóság kapcsolata. In: Arató Ferenc és Varga Aranka (szerk.): *Befogadó Egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 61-75.
- TAJFEL, H., TURNER, J. C. (2004): The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: J. T. Jost and J. Sidanius (Eds.), *Key readings in social psychology. Political psychology: Key readings* (pp. 276-293). New York, NY, US: Psychology Press.
- Z. PAPP Zsuzsanna (2017): Az áldozathibáztatás pszichológiai magyarázatai. A kontroll szerepe az áldozatsegítésben. In: *Alkalmazott Pszichológia* 2017/17, 1. szám. 77-97.

LADNAI ATTILÁNÉ

A „Pozitív pedagógia” lehetséges útjai

Jelen munka a humanisztikus és pozitív pszichológiai irányzat térhódítása nyomán elindult újszerű pedagógiai megközelítésmódokat vizsgálja, tekinti át azok egy szegmensének hozadékát pedagógiai kontextusban. A tanulmányban a pszichológiai tőke individuális szinten fejlesztett seligmani modellje kerül bemutatásra, hozzákapcsolva feltáró jellegű kvalitatív kutatási eredményeket, melyek kutatás közbeni jelentéseken alapulnak. Az elméleti háttér feltárása során a cél az volt, hogy a kinyert indikátorok alapján a megfigyelés, a mélyinterjú, valamint az adatredukció eszközeivel végzett kvalitatív adatelemzés segítségével láthatóvá váljanak jelentős tartalmi egyezőségek a pozitív pedagógia elemei mint elmélet, és egy hazai modell – a Kék Madár – jó gyakorlat között. További kutatási irányként kínálkozik a pozitív pedagógia egyén felől vizsgált pszichológiai tőkájének és az inkluzív pedagógiai környezet hatásának összehasonlító, összefüggéseket kereső vizsgálata.

Kulcsszavak: fekete pedagógia, pozitív pszichológia, pozitív pedagógia, érzelmi intelligencia, PERMA modell

Problémafelvetés

A pozitív pszichológia szellemisége és eredményei „új” vagy inkább „más” irányt mutatnak a nevelés és az oktatás iránt elkötelezett kutatóknak és gyakorlati szakembereknek, mint az a „hagyományos”¹ értelemben megszokott. Az „új” itt a Radó (2017) által felvázolt értelemben értendő, aki leginkább a szemléletváltás szükségességét emeli ki a tényezők közül, melyek egy új szemléletmódon nyugvó iskola kívánalmait vetítik elő. Munkájában külön fejezetben mutatja be a „hagyományos iskola” jellemzőit: új eljárásokra zárt vagy rugalmatlan, teljesítményorientált, a deklaratív tudás szerepét hangsúlyozza. Ezzel szemben az új iskola a változatos tanulási kontextusok, kultúrák és terek helyszíne, ahol személyre szabott, aktív és növekvő mértékben önvezérelt tanulás jön létre a gyermek köré rendezve. A hatékony tanulás offline és online, iskolai és iskolán kívüli egyéni tanulási környezetet is ki- és felhasználva zajlik, ezúton járulva hozzá a tudáselsajátítási folyamat eredményességéhez.

Hunyady (2011) kutatásai megerősítik, hogy a tanárok érzékelnek egyfajta paradigmaváltást, távolodnak a „hosszú ideig jellemző hagyományos tekintélyelvű nevelési modelltől” (uo.80.) és előnyben részesítik például a reformpedagógiai ihletésű „személyiség-központú pedagógiák bizonyos elemeit”; ám az iskolának, mint szervezetnek kell a gyökeres változást kialakítania, annak tényleges megvalósulásához az iskolai élmények vizsgálata kapcsán Hunyady (2011) megállapítja, hogy a pozitív élményeket okozó nevelő hatások jelentős része nem szándékos; a pozitív élmények egyfajta „melléktermékei” a tudatos, értéktelített pedagógiai munkának. Megfogalmazza, hogy jó pedagógiai gyakorlat olykor a pozitív rutin következménye, melynek forrása a támogató tanári attitűd (uo.92). Hiszen a pedagógia célja eredendően pozitív, ami a nevelést illeti, azonban

erre (PUKÁNSZKY, 2001:131; MILLER, 2002:57; KRUMM 2003:33 idézi M. NÁDASI, HUNYADY, ÉS SERFŐZŐ, 2006),²a gyakorlat olykor rácafol. Ezt nevezi fenti szerzők nyomán Hunyadyné és mtsai (2006) fekete pedagógiának. Meghatározásuk szerint a fekete pedagógia egy határendszer, amely magába foglalja a pedagógiai ártalmak intézményes nevelésben megmutató formáit, egyben tudatos és nem-tudatos pedagógiai diszfunkcionális részhalmoz, amely időben távolra ható módon is negatív nyomot hagy a neveltben.

A „fekete pedagógia” szó inverze, a „fehér pedagógia” nem gyökerezett meg a szakirodalomban, viszont a pozitív pszichológia mintájára született „positive education” (magyarul: pozitív pedagógia) már használatban van. A pozitív pszichológia meggyőzően bizonyította, hogy a pozitív szemlélet hasznos lehet az oktatási-nevelési folyamatban is, mégis a „pozitív” szó elcsépelet volt, és például a „boldogság” szó köznapi jelentése a kétkedőket tovább erősíti abban a hitben, hogy talán csak egy múló divatról van szó a pedagógiában is. Ugyanakkor kevés annak tudomásul vétele, hogy az oktatás eredményességét mérő nemzetközi teszteken a magyar tanulók (relatív) gyenge eredményeket produkálnak, valamint, hogy az oktatást alakító aktorok (tanár, diák stb.) egymásra mutogatnak a saját felelősségükre való reflektálás helyett. Hunyadyné (2001, 2013) kutatásaiban vizsgálja az egyes aktorok iskolaképét. A diák számára az a jó iskola, amely széles, a tanulók motivációját, szükségleteit, a választást is lehetővé tevő tevékenységrepertoárt biztosít, amelyben a diákok átélhetik, hogy kompetensek valamiben, tapasztalatokat szerezhetnek saját tudásbeli fejlődésükről. Ennek színtere (mikrokörnyezetét tekintve) igenis lehet a tanítási óra, forrása pedig lehet a tanulás. Kiemeli, hogy az oktatás személyiségfejlesztő (nevelő) hatása is hangsúlyos kell legyen az oktatási-nevelési folyamatban. Hangsúlyozza a nyitottság szerepét, mely lehetőséget ad olyan tevékenységek gyakorlására, amelyek a diákok számára örömforrásokká válnak. Hunyadyné (2011) kutatásai megerősítik, hogy a tanuláshoz való pozitív attitűd kialakulásában meghatározó a tanárral való személyes és bizalomteli kapcsolat, valamint a közösségi- és csoportélmények, illetve a pozitív élmények kirajzolódása.

A pozitív pedagógia

A pozitív pedagógia a tanuló és a tanár saját erőforrásait felhasználva kínál alternatívákat a sikeres és eredményes tanuláshoz, mely záloga lehet az életben való „beválásnak”, és hatékonyan járulhat hozzá az oktatás nemzetközi élményéhez való felzárkózáshoz is. A pozitív pedagógia továbbá a személyiség karaktererősségeinek³ fejlesztését is célozza, melynek eredményeként megvalósulhat a környezetét és önmagát építő módon alakító „autotelikus személyiség”⁴ kialakulása.

Az erősségek azért is váltak sarkalatos konstruktummá, mert a pedagógiában alapvető fejlesztési cél, hogy létrejöjjen ezek pallérozása. A karaktererősségek Peterson és Seligman (2004) kutatásaihoz kapcsolódnak, akik együtt alkották meg a humán erősségek rendszerét. Átvizsgálták az erénykatalógusokat arra keresve választ, hogy melyek azok az erények és erősségek, melyek univerzálisan, kultúrától függetlenül mindegyikben megjelennek. Végül, hat erény (ami mozgatja a cselekvést), és huszonnégy erősség adta a taxonómiát, mely operacionalizálását is elvégezték, a VIA karakter kérdőív segítségével. Az erények és az értékek (ami mentén a cselekvés történik) ugyanakkor értékítélettel terhelt kategóriák. Ezért Petersonék azokat az indikátorokat vizsgálták, amiből következtetni lehet arra, hogy mindez működik-e valakiben. Például a bölcsesség egy erény, ennek erősség indikátora a kíváncsiság, ami akár vonásszinten mérhető. Amikor az erősségek működése történik, akkor jó érzés keletkezik, ezek tehát önjutalmazó tevékenységek (pl. ha annak ellenére jelzés történik a pénztáros részére, hogy az anyagi különbözet az egyén javát szolgálja, s ez a jó érzés máskor is hasonló cselekvést generál). (OLÁH, 2004b)

Ugyanakkor a negatív „élmények” jelentősége sem elhanyagolható. Nem mintha a kellemetlen dolgok csak rossz hatással lehetnének a fejlődésre, hiszen az egyes életesemények megélése, átélése, és a rájuk adott reakció a személyiségfejlődésben előrébb is vihet (FREDRIKSON, 2015). Egy konfliktus feldolgozása és kimenetele egy következő élethelyzetben megoldási sémaként is funkcionálhat. Ebből tanulva, az önismeret és a megküzdési képesség valamint az önbizalom is fejlődhet. A negatív gondolatokkal ugyanakkor vitázni is lehet. Ezek szembesítése a realitással nem ugyanazt jelenti, mint a „dolgok rózsaszínbe öltöztetése” (uo. 221). Mindezekhez nélkülözhetetlen az objektivitás és a reális önértékelés, és kettő közötti különbségtételre való képesség.

Összehasonlítva a pozitív és negatív élményeket (HUNYADYNÉ, 2001), tartalmukat, jelleget tekintve ezek nem egymás tükörképei, „inkább komplementer, egymást kiegészítő jelenségei” (uo.19). Az élmények érzelmi vonatkozásait tehát mindenképpen számba kell venni, akár az iskolai teljesítményről, akár az ottani közérzetről, vagy a kapcsolatok minőségéről essék szó.

A pozitív pedagógia munkadefiníciója (vö. LADNAI, 2015) a következő: a pozitív pedagógia egy hatásrendszer, mely magában foglalja a pedagógusok által tudatosan alakított és használt, összetett egészét alkotó pozitív kommunikációs, attitúd- és viselkedési mintázatokat. Bázisa a pozitív pszichológia. Hatása pozitív irányú, elősegíti mind a hatékony tanulást, mind a tanuló testi-lelki-szellemi egészségének fejlődését. Eredménye pozitív módon hat a tanulási-tanítási folyamatra, a formális és informális értékelésre, a társas együttélés szabályainak kialakítására, minőségére, a kortársak közötti együttműködésre, valamint a hatalmi helyzet konfliktusaira, összetett módon a nevelési stílusra is.

Nézőpontváltás a pszichológiában

A pozitív pedagógia elméleti forrásai a pozitív pszichológiában keresendők. A pszichológia sokáig a betegség felől indulva próbálta megérteni az egészséget. Maslow (1954; idézi OLÁH 2012:7) felvetésére elindul egy olyan folyamat, mely ezt a szemléletet lassan árnyalni kezdi. A humanisztikus pszichológia talaján kinövő pozitív pszichológia paradigmaváltást jelent a pszichológiában: pozitív megközelítéssel kíván hozzájárulni a lelki jelenségek, pszichológiai folyamatok értelmezéséhez, hogy a lélektudomány oly sokáig a betegség és a patológiák felől közelítő látásmódját kiegyensúlyozza (uo.2012:3-5). Bár dinamikus fejlődő, de nagyon fiatal (mindössze két évtizedes múlta visszatekintő) tudományágról lévén szó, egységes fogalomtára és elméleteinek egzakt, mindenki által elfogadott terminusai még hiányoznak, illetve kidolgozás alatt vannak.

Kiemelkedő a munkásság a magyar kontextusban Oláh Attilának,⁵ aki a pozitív szemlélet kialakulásának fogalmi előzményeit Maslow (1954 idézi Oláh, 2004b) és Rogers (2008, idézi Oláh uo.) munkásságára vezeti vissza. „A pozitív pszichológia befogadja a humanisztikus pszichológia emberfelfogását és az érett, egészséges emberekkel való foglalkozást, az erősségek fejlesztését, az önkiteljesedés előmozdítását központi célként fogalmazza meg” (Oláh, 2004b:7). További hasonlóság, az a „vezérelv”, hogy: „az erények és a bűnök listájának gondolata a kultúránk egyik vezető elve, a személyiség és a helyzetek negatív vonásaival történő megküzdés és a pozitív jegyek köré integrálása pedig legalább a humanisztikus pszichológia óta vezérelv.” (PLÉH, 2012:13)⁶

Oláh szerint Maslow és Rogers nyomdokaiban manapság Seligman és Csíkszentmihályi tevékenykedik. Erre érvként az a párhuzam szolgál, hogy Seligman konstruktum-⁷ai és rendszerei Maslow-hoz hasonlóan értelmezhetők. Továbbá Csíkszentmihályi (1997) és Rogers⁸ (2008) személyiségről alkotott terminusainak hasonlóságai is kézenfekvők. Seligman, aki az egyént aktív döntéshozónak tekinti, erősségek, erények, önmegvalósítás, és jóllét

(SELIGMAN, 2011:24) megélése mentén és hatására képzelet el annak optimális működését. Ennek kapcsán Oláh hozzát teszi, (2004b:134) hogy a „pozitív pszichológia igazi hivatása az ember fejlesztéséhez való hozzájárulás”. A pozitív pszichológia fontos küldetése, hogy a diszfunkciók és patológiás jelenségek megfigyeléséről az emberi erősségek, erények feltárására és kiaknázására helyezze át a pszichológia fókuszpontját. Oláh (2004b:25) miközben áttekinti az új pszichológiai paradigma amerikai előzményeit, kitér arra is, hogy mi mindennek az üzenete a nevelés számára. Az egyik fontos fogalom, amit a pozitív pszichológiától a pozitív pedagógiának mindenképp el kell sajátítania, az a flow gyakorlati megtapasztaltatása. Oláh és további kutatók számos vizsgálattal is bizonyították a flow osztálytermi megélésének pozitív hatását (pl. Oláh, 2005, Kádár-Somodi 2011, Holecz-Molnár 2014) stb. Oláh szerint az „addig terhelem, ameddig flowban tudom tartani elv” alkalmazásával az oktatás olyan pozitív élményt teremtő eljárás alakítható, amely segítheti a tudás-asszimiláció és személyiségfejlesztés folyamatának megvalósulását.

A pozitív pszichológia központi elemeinek (fogalma,összetevői stb.)jelenleg igen eltérő értelmezései élnek egymás mellett.

Clonigen (2004) a pozitív pszichológiát a jóllét tudományának nevezi, melyet a jóllét spirál, és egy háromszakaszos modell (negatív emóciómentesség, allocentrikus perspektíva, elmélkedés szintje) jellemez. Összetevőit tekintve a jóllét tudománya a spirituális értékek valamint társas kapcsolatok, az egyén, illetve a kognitív folyamatok együtteseként értelmezhető. Megvalósulási módjai az önrányítottság, transzcendencia élmény, együttműködés, és az önszeretet. Kahneman⁹(1999) a pozitív pszichológiát az objektív boldogsággal, és a jó-rossz dimenziók mentén definiálta kezdetben. Diener (1984, 2000) a hedonikus jóllét konstruktmot nevezte a pozitív pszichológia lényegi elemeként, és a boldogságot a pozitív és negatív érzelmek egyensúlyi állapotával írta le. Ryff (1989) eudaimonikus és hedonikus jóllét fogalmakat használ a pozitív pszichológia lényegi elemeiként, melyeket az önfogadás, életcél, személyes növekedés, másokkal való pozitív kapcsolat, kiválóság elérése, autonómia megvalósulásai által ír le. Seligman (2002,2011) a pozitív pszichológia lényegi elemeként a boldogságot írja le, amit a szubjektív jólléttel azonosít (ennek célja az étellel való elégedettség növekedése), tárgy pedig a virágzás, amit flourishingnek nevez (cél, ennek minél gyakoribb előmozdítása).Keyes,1998, 2007 a szociális jóllétben véli a pozitív pszichológia lényegét, ahol a virágzás egy állapot, amelyben az emberek pozitívan viszonyulnak az élethez, valamint pszichológiai és szociális viselkedéses mutatók alapján kimutathatóan jól működnek. Lyubomirsky(2008) a boldogság megvalósulását az alábbi összetevők fejlesztése által képzelet: hála és pozitív gondolkodás, optimizmus, társas kapcsolatok ereje, nehézségek kezelése, rágódás elkerülése, jelentudatoság, apró öröme élvezete, célok, testi lelki egészség, mozgás, meditáció, társas kapcsolatok. Csíkszentmihályi (2010, 1998) az autotelikus élmény megélése, és a személyiség köré rendezi a pozitív pszichológia fogalmait, illetve az eudaimoni tevékenységek végzését emeli ki mint segítőt az élmény megéléséhez. Ennek megvalósulása az öröm, értelem, célok (belemerülés a tevékenységbe, elszántság, jelentudatoság, harmónia, tervek által lehetséges. Oláh (2002) az emberi erősségek, erények feltárását és kiaknázását is a pozitív pszichológia feladatának tartja. Úgy véli, a globális jóllét az érzelmi egészség tablója három összetevőre épül: pozitív érzések (pozitív affektus, boldogság, megelégedettség), pozitív működés (pszichológiai-szociális), spirituális jóllét. Kiemeli a flow és coping, valamint a savoring tevékenységek szerepét a mindennapokban. (Oláh és Kapitány-Fövény (2012) alapján)

Jelen tanulmány Seligman (2011) értelmezését használja, melyben a jóllét egy olyan konstruktmként fogható fel, amelynek öt eleme van (feltételezése szerint ezeket önmagukért választhatók, és egymástól elkülönülten mérhetők): pozitív érzelem (*positive emotion*), elmélyülés (*engagement, finding flow*), értelmes élet (*meaning, purposeful existence*), teljesítmény (*achievement a sense of accomplishment*), és pozitív emberi kapcsolatok (*positive*

relationships). Az összetevők egyes kezdőbetűi a PERMA szót adják ki, ezért maga Seligman is a jóllét PERMA-modelljeként hivatkozik rá. A PERMA-modell később került kiegészítésre az egészség összetevővel.¹⁰ A pozitív pszichológia képviselői ugyanakkor (pl. FREDRICKSON, 1998; ROWE ROWE és mtsai, 2007; idézi SELIGMAN és mtsai, 2009:294-295) rámutattak arra is, hogy egyértelmű kapcsolat áll fenn a jóllét és a tanulás között. Seligman és mtsai (uo. 294) azt állítják, hogy „a nagyobb jóllét együtt jár az eredményesebb, hatékonyabb tanulással.”

A fekete pedagógia jelenségének feltárása a magyar közoktatásban már a kétezres évek elején megtörtént (Vö. HUNYADY, M. NÁDASDIÉS SERFÖZŐ; 2006), azonban a pozitív pedagógia kezdeményeire való reflexió még csak nyomokban fedezhető fel (HAMVAI és PIKÓ, 2008:75 utal rá). Klein Sándor, mint Rogers pszichológiájának magyarországi folytatója (Vö. KLEIN, 2012) sikeresen beazonosított több tucat jó gyakorlatot a hazai alternatív iskolák pedagógusainak praxisa alapján, ugyanakkor a hagyományos oktatási intézmények oktatási-nevelési módszertanának feltérképezésére kutatása nem terjedt ki. (Vö. KLEIN 2007, 2011).

A PERMA-modell egyik építőeleme a XX. században a figyelem fókuszába kerülő érzelem fogalom, pozitív jelzővel ellátva, ami ugyanakkor hatásként is érthető, hiszen a negatív érzelmeknek is lehetnek – és vannak is – pozitív hozadéka. Plutchik (2003:35) így fogalmaz: „Tudósként, és terapeutaként azt vallom, hogy hasznosak és meg is érthetők az érzelmek. Vannak tudományos eredmények, amely intellektuálisan segítik az elemzési, és megértési folyamatot. Példaként megemlítenéd és Darwinhoz köthetők az evolúciós, William Jameshez a pszicho-szociológiai, Walter Cannonhoz a neurobiológiai, Sigmund Freudhoz a pszicho-dinamikai kutatási előzmények”.

Az érzelmi oldal által kínált megközelítési mód olyan tanítási célú, de érzelmi szempontú fókuszot jelent egy-egy tananyag kapcsán, amely közös nevezőt jelenthet a tanár és a diák szempontjából előkészítve, -és később megalapozva és megvalósítva ezzel az egyik rész cél, a motiváció bekövetkezését (FREDRICKSON, 2015:303). Az érzelmi pozitivitás egy út, és nem cél. Formái (relatív gyakoriságuk sorrendjében): hála, derű, érdeklődés, remény, büszkeség, vidámság, inspiráció, áhítat, és a szeretet (uo.245-270). Ezek megélésének képessége fejleszthető, megfelelő nyitottsággal (minőségi kapcsolatteremtéssel), kedvességgel, de úgy is, hogy a tanuló portfóliót készít az erősségeiről¹¹, vagy a *loving-kindness* (szeretet és kedvesség) meditáció gyakorlásával (uo.271-300). Mindezek a gyakorlatban (akár tanári, akár az egyén saját életében) az elme kiterjesztését eredményezhetik, valamint az ellenálló képesség (tkp. az immunrendszer) „motorját” is hatékony működésre készíthetik, és így az élet spirálját egy felfelé irányuló irányba terelhetik: ez az úgynevezett a *broaden-and-built* folyamat (uo.85). Ennek folyamata és hatása az alábbiak szerint alakul: pozitív érzelmek kibővítik a figyelem, a megismerés és a cselekvés hatókörét, kiterjesztve a pillanatnyilag szem előtt tartott észleléseket, gondolatokat és cselekvéseket (vö.: Isen (1990), Ashby, Isen és Turken (1999), Fredrickson (2015). A pozitív érzelmek hatására az észlelés holisztikussá válik (szemben az analitikussal). Ennek eredményeként szélesednek az emberek szokásos gondolkodási vagy cselekvési módjai (kibővülnek a repertoárok), és megteremtődik az egyes erőforrások személyiségbe történő integrálódásának lehetősége. A személyes erőforrások hosszú távú hatásai tartósak, túljutnak az átmeneti érzelmi állapotokon és később tartalékként működhetnek, javítva az optimális megküzdést. „A pozitív érzelmek tapasztalatai révén az emberek maguk is átalakulnak, egyre kreatívabbak, tájékozottabbak, rugalmasabbak, társadalmilag integráltabbak és egészségesebbek lehetnek.” (Fredrickson, 2015)

Mindennek oktatási következményei, hogy a diákok megtapasztalják a pozitív légkört, motiváltak lesznek a felfedezésre, képessé válnak a figyelem kiterjesztésére, optimális kognitív kapacitással rendelkeznek, képesek rugalmas gondolkodásra, valamint készen állnak az új ismeretek megszerzésére. A tanárok pedig hatásosnak, és hatékonynak érzik magukat.

Ugyanakkor, a motiváció például nem egyszerűen érzelmi kérdés, mint ahogyan az korábban vélték (WINNE-MARX,1989), az utóbbi években egyre inkább ennek a folyamatnak a gondolkodási aspektusból történő vizsgálata került előtérbe. Ez nem azt jelenti ugyanakkor, hogy az egyének intrinzik motivációja nem létezik, csak szükséges megkülönböztetni az extrinzik motivációtól. Könnyen belátható, hogy az iskolai tevékenységek túlnyomó része nem szerez önmagában örömet a diákok számára. Továbbá az is, „hogyan az a tanuló sem ritka, akit semmilyen iskolai tevékenység és cél nem vonz, mert az iskola nem képvisel értéket számára, és családja számára sem” (PAJOR, 2015:10).

Walls és Little hipotézisként fogalmazták meg, hogy az intrinzik motiváció összefüggésbe hozható az iskolával kapcsolatban érzett pozitív érzelmekkel, s bár kutatásaik gyenge kapcsolatot igazoltak köztük, elmondható, hogy a tanulás élménnyé tétele mellett az önszabályozás legalább olyan mértékben szükséges feltétel (idézi PAJOR, 2015) az iskolában érzett pozitív érzelmek bekövetkezéséhez. Az önszabályozásban kulcskérdés lehet az önismeret, melynek fejlesztése további hozamokkal járhat. A kevésbé motivált – vagy talán csak meg nem értett, érzelmi spirálba került – diák ugyanakkor visszahathat a tanárra is, aki elsősorban a diák bevonódása által válhat sikeressé/ hatékonyá (PAJOR, 2015). Nem különösebben forradalmi elképzelés, hogy a pozitív kapcsolatok (tanár-diák, diák-tanár, szülő-tanár-diák) az iskolákban támogatják diákok pozitív eredményeit. Egy kutatás adatainak metavizsgálata (CORNELIUS és WHITE, 2007) igazolta, hogy az iskolát elvégző gyermekek várt és tényleges eredményei között érzékelhető kapcsolat van, mely mind a tanulói eredményekben, mind a fokozott részvételben, a kritikus gondolkodásban, az önbecsülésben és az elégedettségben is megmutatkozik. Ennek a szemléletmódnak (pozitív megközelítés, pozitív pszichológiai eredmények), és az alkalmazott pozitív attitűdnek a hatására csökken az iskolai lemorzsolódás is. Mindennek hozadéka a tanárok számára (MARTIN és DOWSON, 2009) az, hogy a pozitív kapcsolatok és visszajelzések (motiváció és a teljesítmény) hozzájárultak az ő egyéni, személyes jóllétük növeléséhez (BLACK és ROBINSON 2016). (idézi PAJOR 2015)

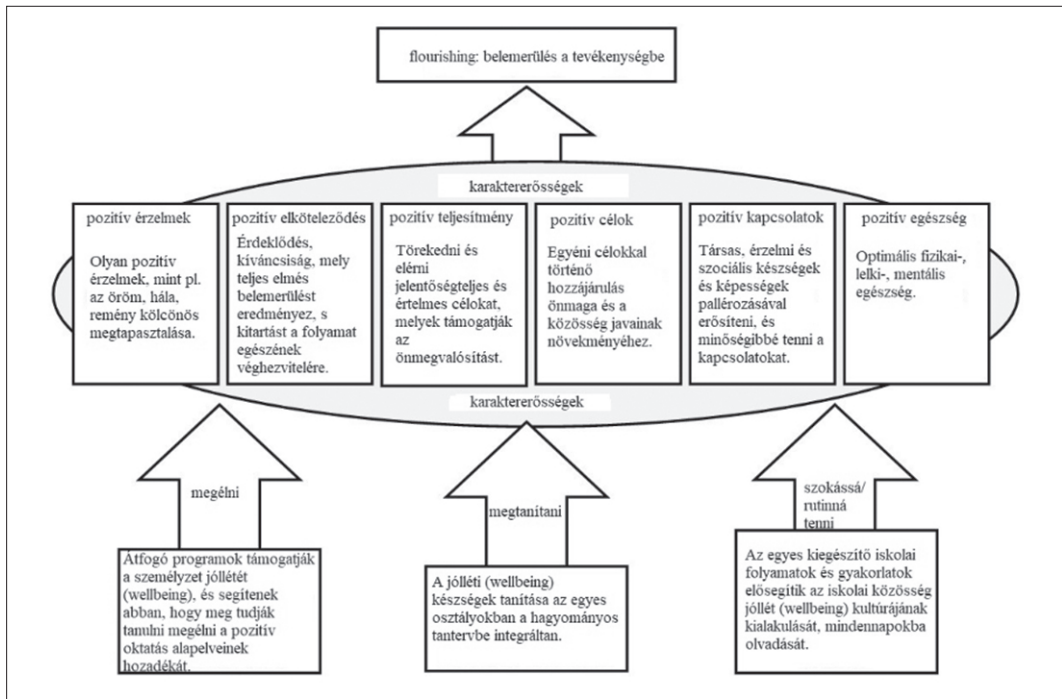
Goleman szerint az „érzelmi analfabetizmus” (GOLEMAN, 2009:343-389) ára túl nagy (iskolai agresszió, gyermekkori nehézségek fokozódása), s aggályosnak tartja, hogy a tantervi keretek „szót sem ejtenek ennek a rettenetes elmaradottságnak az orvoslásáról” (uo. 343). Ő a rossz érzelmi környezetet (társas problémák, a figyelem és a gondolkodás problémái, bűnözés, agresszió); és a külső stressz megnövekedését említi e globális jelenség meghatározó okaiként. Amellett érvel, hogy szükség lenne az agresszió proszociális irányba történő átcatornázására, a depresszió megelőzésére, az azt okozó gondolkodásmód megváltoztatására. Mint írja, „edzeni kellene a barátságra” (uo. 370), és az aktív összetevők (kognitív, magatartásbeli és érzelmi készségek) fejlesztésére. Ez utóbbi alatt nem mást ért, mint az önfigyelést, az érzelmek megfelelő felismerését, azonosítását és kifejezését, valamint a vágyteljesítés késleltetését. Nem utolsó sorban ide érti a stressz és a szorongás kezelését is (uo.343-390). Mindezek ellensúlyozása céljából érzelmi nevelés kurzusok segítségével (leckével az együttműködésről, önismereti órákkal, továbbá haragról szóló kurzusokkal), és ezek tapasztalatainak felhasználásával megalkotta az „érzelmi intelligencia ABC-jét” (uo.399). Célul tűzte ki, hogy osztályzat helyett a nagybetűs életre való felkészítés legyen oktatási tevékenységének kimenetele. Az indulati kontrollra vonatkozóan megalkotta például a „közlekedési lámpa” technikáját, melyen a piros azt jelzi: stop, higgadj le, gondolkodj, mielőtt lépnél! A sárga négy állomást jelent: mondd ki, mi a gond és mit érzel (1). „Tűzz ki pozitív célt (2), gondolj ki rengeteg megoldást (3), és gondold végig a lehetséges következményeket” (4)! Ezek után a zöld jelzés következik, vagyis „törekedj a legjobb terv megvalósítására” (uo. 409)! Az érzelmi nevelést tehát egyértelműen prevenciósszándékkal kell alkalmazni, mely esélyt teremthet a kreatív konfliktuskezelésre, valamint a harag és agresszió feletti uralkodásra, közvetett módon küszöbölve ki ezek további kö-

vetkezményeit. Mindennek tudatos alkalmazása a tanárképzésben és az iskolában tágabb nézőpontot, perspektívát követel meg, ugyanakkor Goleman eredményei alátámasztják rendszere hatékonyságát. Külön hangsúlyozza, hogy „az érzelmi pallérozottság növeli az oktatás hatékonyságát” (uo.421). Rogers tanítványai (Gordon TET, Rosenberg NVC) megalkották az érzelmi asszertivitásra épülő kommunikáció nyelvi-pszichológiai modelljeit, amelyeket Goleman rendszere is javasol. A Dewey munkásságára is támaszkodógordoni modellen belül a vereségmentes konfliktuskezelés módszere (*no lose method*) hat lépésre épül, mely nem hatalom, hanem konszenzussegítségével hoz létre közös megoldást egy adott probléma kezelésére. Míg a *win-win*, győztes-győztes helyzetekre érdemes törekedni, addig biztos garancia az asszertív vereségmentes modellek segítségével, azaz a *no lose* helyzetek elérésére történő törekvéssel vállalható. Ezek célja, hogy a konfliktusok megoldásának, a közös döntéseknek ne legyenek vesztesei. Gordon modellje a gyakorlatban is megállja a helyét, alkalmazása konkrét pedagógiai helyzetben is dokumentált (vö. például Sipos 2015, Tornai 2014).

Forradalom az oktatásban

Seligman egyik legújabb cikkében (SELIGMAN, 2018) úgy összegzi a jelenleg zajló trendeket, hogy forradalom zajlik az oktatásban. Seligman a pozitív pszichológia területén végzett kutatásai során már korán felismerte, hogy mi ennek az új pszichológiai iskolának az üzenete az oktatás számára. A Penn Rugalmassági Program (Pennsylvania, USA) keretében véletlenszerű kontrollcsoportos mérések és longitudinális utókövetés segítségével a program (ami a reziliencia kezelésében hozott újat) eredményeit is kutatta. A beavatkozás eredményei a következők: a depresszió/reményvesztettség/szorongás/magatartási problémák előfordulása csökkent a részvevő diákok körében, a jóllét, optimizmus, egészség mértéke pedig növekedett, a tudatos beavatkozás hatására. Seligman felhívja a figyelmet, hogy a program különböző etnikai háttérű gyermekeknél egyaránt működik, illetve, hogy a tanár szerepe óriási a folyamat sikerében (SELIGMAN, 2011:88-90, 2012: 127-143). A kísérlet folytatásaként a Strath Haven-ben (Philadelphia mellett) 347 fő 9. és 10. évfolyamos (14-15 éves) diákok 20 alkalommal heti 80 perces osztálytevékenységet végeztek, amelyről házi feladat keretében számoltak be. A diákok egyik fele úgynevezett pozitív pszichológiai tanterv szerint haladt, a másik fele az iskola szokásos tanterve szerint. A beavatkozás eredményeképpen abban a csoportban, a pozitív pszichológiai tanterv szerint haladtak, növekedtek a kíváncsiság, tanulásszeretet, kreativitás, örömméret, bevonódás, tantárgyi eredmények, társas készségek értékei, sőt, egyes technikák alkalmazása rutinná is vált a program hatására (uo.90-92).

A program eredményei láttán Seligman egy teljes iskolát érintően szeretne volna elérni a jóllét tanítását, s az ausztráliai Geelong Grammar School-ban kezdte el programjának kidolgozását; ahol az iskola mérföldkövei közül a negyedikként tartják számon a pozitív oktatás (*positive education*, továbbiakban PE)¹² 2008-ban történt megvalósulását. Seligman a Positive Education fő területeit a pozitív egészséggel kiegészített PERMA-modell alapján fejlesztette ki (SELIGMAN, 2011:13-35). Hangsúlyozza, hogy a PE hatékony megvalósítását három szinten egyszerre kell végezni: „tanítani, beépíteni, megélni” (ld. 1. ábra).



1. ábra: A positive education modellje (In.: *Applied framework for positive education* NORRISH, WILLIAMS, O'CONNOR, & ROBINSON, 2013) [18. 10.02.] / a szerző saját interpretációja

A Seligman-féle modell alapja a fentebb ismertetett karaktererősségek (hat), melyeket Seligman és mtsai, (PLÉH, 2004:671) közös kutatásaik során hoztak létre.

Ennek segítségével hat erényt (karakterjegyet) azonosítottak be, amelyet további négy részre, (azaz összesen huszonnégy erősségre (az erények viselkedésbeli megnyilvánulásai) bontottak. Ez a hat erény az alábbi: bölcsesség és tudás, bátorság, szeretetés emberiség, igazságosság, mértékletesség, transzcendencia. Haindt kutatásai –fentiekhez hasonlóan - azt igazolták, hogy létezik az emberrel született erkölcs, ő öt területen definiálta ennek „csíráit¹³”, az emberi lélekben. Ez az elmélet összecseng C.G. Jung elképzelésével, mely szerint létezik kollektív tudattalan, amelyben az emberiség genetikusan öröklött tartalmi várnak arra, hogy megjelenhessenek és szabályozzák az egyén viselkedését. Ezek a területek: oltalom/törődés, igazságosság/kölcsönösség, csoporton belüli lojalitás/hűség, tekintélytisztelet, tisztaság és feddhetetlenség. Célszerű tehát ezek létezésével tisztában lenni, mert befolyásolják az egyén viselkedését. Fúzi szerint: Amennyiben a „tanár sérti ezeket diákjaiban”, vagy nem tartja be őket, könnyen elveszheti tekintélyét diákjainál, ami kihathat a velük létrejövő kapcsolatrendszerre is, mindezek mellett még rossz példát is mutatva, kapcsolataikra is -véli összességében Fúzi.(FÚZI, 2013)

Seligman a fent részletezett és operacionalizált karaktererősségekre építi modelljét, mely alapján meg is kezdte az átfogó oktatási anyagok tervezését és fejlesztését, amelyek segítik a pozitív oktatás fogalmának megértését, terjesztik ismeretét és gyakorlatát, valamint tudományos mérésekkel történő legitimálásához is hozzájárulnak. O'Connor és mtsai (2013) az ausztráliai projekt longitudinális adatainak elemzése során megerősítették, hogy a GGS-modell¹⁴ hat eleme hozzá tud járulni a pozitív mentális egészség mértékének növeléséhez a serdülőkorban, az egyes elemek pedig együttesen a tartományok ígéretes, hosszú távú növekedésének érvényességét vetítik előre. Ez egyértelműen igazolja és tá-

mogatja a pozitív oktatás szükségességét, valamint indokolja, hogy átfogó és sokoldalú megközelítéseket fogadjanak el a döntéshozók a fiatalok lelki egészségének megteremtése és védelme érdekében.

A PE egyik tananyag vázlatát, mely a tananyag tartalom és képesség fejlesztés tanítását is tartalmazza, Seligman könyve tíz pontba foglalva ismerteti (SELIGMAN, 2011:97). Ezek a következők: bevezetés a pozitív pszichológiába, pozitív teljesítmény és gondolkodásmód, pozitivitás megértése és hangsúlyozása a mindennapok során, elköteleződés flow állapotra, aktív és konstruktív válasz (és ugyanilyen visszajelzés), reziliencia, célok kiszabása (egymás különbségeinek elfogadása), karaktererőségek tudatosítása (pl. erősségek családja) felfedezéstől az életig (tudatos tervezés szerepe), bearanyozás (reflektálás a folyamatra, a gyakorlatok mindennapivá tétele). A gyakorlatban néhány tantárgy alapján látható is, hogyan kivitelezik mindezt: angol nyelv és irodalom: karaktererőségek (nyelvtanárok 6 folklór és kultúra) teszt a Lear király alapján. Retorika: „beszélj egy olyan esetről, amikor másoknak segítettél”. Zene: rugalmasság, optimizmus átgondolása és vizsgálata a zeneszámokban. Művészet: a szépség élvezete, ennek az örömmel az átélése, megélésének tudatosítása. Atléтика: a „kihagyott lehetőségek” áttekintése, elemzése, megbeszélése. Vallás: erkölcs és az élvezet viszonya (Arisztotelész vs. Mill vs. modern agyutatóások), értelemdialógusok folytatása. Földrajz: nemzetek jóllét kritériumainak vizsgálata, összehasonlítása, okfejtések. 1-6. osztály: jó volt az, hogy..., a hét erőssége, három jó dolog gyakorlat, *What Went Well* napló.

Néhány eredmény: az *Australian Council for Educational Research* - empirikusan validált mérőeszköz - 7-9-11 éves diákoknál 3 év alatt 16%-os szociális és érzelmi jóllét növekményt mutatott ki, s a diákok flourishing élménye is több volt. Az *Individual Flourishing Questionnaire* kérdőívvel vizsgáltak (15 itemben, 3 évig) mindenkit. A 9 évesek 31%-os flourishingje kiemelkedő volt (NORRISH, 2015:279). Részletezve, 2011-ben a diákok: 26%-a, a dolgozók: 44%-a, 2012-ben a diákok 19%, míg a dolgozók 49%-a; illetve 2013-ban a diákok 23%-a, míg a dolgozók 46%-a produkált javuló eredményeket (uo:280). Longitudinális kutatási programmal, kvalitatív és kvantitatív mérések segítségével, melyeket a Melbourne-i egyetem koordinált további eredményeket hoztak napvilágra. Random komparatív próbákkal ellenőrizték a kurrikulumok célrendszerét, és megállapították a mentális egészség növekedését. Az egyes komponensek hozzáférhetőségét vizsgálva is igazolódott a jóllét érzés és a mentális egészség növekedése (a közösségen belül, és azon túl is)! A mintákban szociális és demográfiai tekintetben azonos háttérrel rendelkező, korosztályban azonos tanulók kerültek összehasonlításra (9,10,11 évesek); és a legnagyobb pozitív mértékű eltérést a Timbertopról¹⁵ érkező diákoknál tapasztalták (uo.283-284). A Timbertop a GGS campusa, ahol a diákok természetes körülmények között tanulják és gyakorolják és élnek a rezilienciával, a hálával, a kooperativitással. Nap mint nap vizsgálják és elemzik például saját, és mások karaktererőségeit. Ugyanakkor, mint arra Johnson és Johnson (1999, idézi Arató, 2014) is rámutat, nagyobb mértékű változásokhoz strukturális változások is szükségesek. Ezzel elérhető, hogy a flourishing ne csak reziliens pszichológiai tőkeként tudjon érvényesülni, hanem a tervezett tanulási folyamatok, keretek és struktúrák döntően befolyásolják a minden egyes tanulóra kiterjedő eredményesség, és nagyobb mentális kiegyensúlyozottság javulását. Az értékelés negyedik dimenziója Arató (2017) alapján éppen ennek szerepére világít rá, ahol az értékelés az egyediség, az értelmezés és pedig a kooperatív, reflektív, kritikai, konstruktív keretek között történnek; s a visszajelzés - negyedik dimenzióként - a tanulás szervezés formájával valósul meg. Ebben a dimenzióban érti meg az egyén, vagy legalábbis reflektál rá, hogy ki ő a tanulási folyamatban, hogy mi a szerepe a tanulásnak egyéni boldogulása „jólléte” érdekében. A pozitív pedagógia is éppen erre építve céloz változást.

A PE modell alapja az univerzális karaktererőségek, melyek fejleszthetőek, és hozzájárulhatnak a flourish¹⁶ állapot bekövetkezéséhez, és egymást erősítve az egyén virágzó ál-

lapotához. Mindez (vagy inkább az erre fogékonyabbá válás képessége) pedig akkor válik taníthatóvá, ha az egyén saját maga megéli, szokásává teszi, és tudatosan közvetíti is ezeket az „értékeket”. Ez a megközelítés az individuális pszichológiai tőke seligmani hangsúlyát emeli ki –erre épül jelen tanulmány is –,hozzákapcsolva feltáró jellegű kvalitatív kutatási eredményeket és kutatás közbeni jelentéseket. Mindemellett szükséges (a jövőre nézve) a környezet által mozgósított, generált és fejlesztett pszichológiai tőketényezők áttekintése is, hiszen együttes hatásukat felhasználva szélesebb körben érvényesíthető pozitív hozadékuk.

Positive Education és a Kék Madár személyközpontú pedagógiai program

Alábbiakban egy konkrét gyakorlati modell kvalitatív vizsgálatának részeként elkészült mélyinterjú alapján, abból vett részletekkel illusztrálva, kerül bemutatásra, a PE alap elemeinek megjelenése, és iskolai gyakorlatban történő működése.

A Veszprémi Báthory István Sportiskola Általános Iskola alsó tagozatán 26 éve sikeresen működő program néhány főbb ismérvei például a szöveges értékelés, és az eredményeket igazoló attitűdvizsgálatok. A program legfőbb célja, hogy a gyermekek számára igazolódjon: öröm a tanulás! Szakminisztériumi ajánlással (önkormányzati döntés ellenében) többedik nekifutásra engedélyezte a program elindítását az akkori településvezetés. Négy évig egy osztályban kísérleti jelleggel kezdték meg a működést, utána pedig mérések következtek, melyek eredményekkel bizonyították a sikert, ez után indulhatott el minden évfolyamon egy-egy osztály. A módszer törekvéseit a 90-es évek reformjai hívták életre, és nemzetközi szinterről is merítették a reformpedagógiákból, továbbá Rogers és Gordon munkásságát, valamint személyes példáikat és tapasztalataikat is felhasználták. Jól tükrözi mindezt az interjúalany, akinek belső motivációját, saját személyes fejlődésének ön-reflektív vizsgálatát mutatja be az alábbi rövid részlet. Ez az a professzionális szint, amikor a pozitív fordulatban kulcsszerepben lévő pedagógus képes a pozitív és negatív tapasztalatokból egyaránt, a saját szakmai- és programja fejlődését meghatározó tanulságokat levonni.

A „mesés hármas: gyermek - pedagógus - szülő egységét emeli ki a program kulcsa”-ként annak egyik megalkotója Jegesné, az interjú alanya. A programot együtt hívták életre Darabos Györgyivel. Klein, Vastagh, Bárdossy, Gáspár – óráin a pécsi egyetemen „megfertőződöttünk”- mondja a vezető pedagógus. „Meglátogattuk a képzésünk során a bécsi Waldorf iskolát, a budapesti Winkler Márta féle Kincskereső iskola programjait, valamint Benda József kooperatív pedagógiája ihletésével saját „álom iskola” programot hoztunk létre. „...Nem voltam jó gyermek, rossz sem, csak nem bírtam nyugodtan maradni., (..) a merev korlátok nekem sem működtek, (...) elsőben odakötöztek a székhez, mert nem tudtam negyvenöt percig egy helyben ülve maradni ! Ez volt az egyik fő motivációm a program megálmodásakor. Megértem azokat a gyermekeket, akik ilyenek, álljon fel, menjen ki a mosdóba, vagy valamelyik társához, akkor meg fog nyugodni.”

A továbbiakban a feldolgozott mély-interjú a Seligman-modell struktúrájának megfelelő elemek mentén,és azon definíciók értelmezésében kerül bemutatásra abból a célból, hogy vizsgálja abban a *Positive Education* (PE) indikátorainak megjelenését. A vizsgálat módszere kvantitatív szöveg- és tartalomelemzés, mellyel lehetőség nyílik az egyes interjú szövegek manifeszt tartalmainak feltárására. Az adatredukció segítségével a jó gyakorlat segíthet rávilágítani arra, hogy mely tényezők vannak jelen, és mely továbbiak beemelése szükséges még a PE-ből a hazai köznevelés rendszerébe. A kutatás e megközelítésének segítségével

felmutatásra kerülhetnek deklaráltan, direkt – és indirekt módon (ennek hiányában is) működő módszerek, melyek jelentős mértékben elősegíthetik az oktatás (jelenleg többnyire inkább negatív) trendjének átalakulását. Arra, hogy mi is a „titok”, Norrish úgy felel, a titok az, hogy tulajdonképpen nincs titok! A szenvedély, elkötelezettség és a kemény munka nem csak Norrish (2015: 227) óta a siker záloga. A megfigyelés 2018 tavaszán készült és a mélyinterjú során rögzítettek leíró narratív feldolgozása olvasható alább; az interjú alányának szó szerint idézett kijelentései külön bekezdésben, dőlt betűvel olvashatók.

A PE Elemeinek terminusai (saját fordítás alapján) az alábbiak: pozitív kapcsolatok, érzelmek, elköteleződés, teljesítmény, egészség, célok.

Pozitív kapcsolatok

A konstruktum elismeri és támogatja a sikeres kapcsolatok fontosságát, segít a tanulóknak olyan szociális és érzelmi készségek (ki)fejlesztésében, amelyek az önmagával és a másokkal való kapcsolatot táplálják, erősítik. Lehetséges alkalmazási területek: szociális és érzelmi intelligencia¹⁷, kommunikáció (asszertivitás, aktív és konstruktív válasz), megbocsátás, hála, együttműködési képesség (csapatmunka), empátia. Ez utóbbit Goleman a szociális kompetenciához sorolja. Érdekes párhuzam állítható fel Goleman (2002) munkájában megjelöltekkel, ahol az érzelmi intelligencia elemei az én-tudatosság, önszabályozás, motiváció, empátia és társas készségek. Ezek egyrésze a seligmani modellben a pozitív teljesítmény alatt kerülnek elő részletesen. A motivációt az elköteleződés indikátoraként jelöli ki Seligman, míg Goleman az érzelmi intelligenciánál tárgyalja. Ugyanakkor ez a bevonódás, a saját értékekre, pozitív pszichológiai tőke mozgósítására és fejlesztésére is irányul.

„Kiemelt szerepe van az együttműködésnek a programban. Ha például munkaidőn túl dolgozik a szülő, mi megoárjuk, amíg ő a gyermekért jön. Ugyanakkor viszont, reggel elnézőbbek vagyunk a késéssel. Szeretnénk, ha a délutáni rohanást kicsit kompenzálni, ezért reggel lehet kicsit késni, a reggelük legyen nyugodt, legalább.” Igyekszünk bevinni a szülőket, van, hogy 80 fős „családi” kirándulás jön létre, és például mind egy erdei iskolába vonulunk el. Esetenként arra is sor kerül, hogy a szülő tesz javaslatot, vagy akár bele is szól az egyes programok alakulásába. Ha tud valami érdekességet, ami a témához kapcsolódhat, jelzi. Mivel a szemlélet az „én mit tudok adni”, többet beadnak a „közösbe”, és ez mindenkinek jó. Így a gyermek is más mintát lát.”

A Kék Madár programba járó gyermekek kb.60-70%-az értelmiségi szülők (nem ritkán második ott tanuló) gyermeke, melynek számos előnyét és olykor hátrányát is élvezik az ott tanítók. Ez azzal is együtt jár, hogy a szülők igényei és elvárásai magasak a gyermekeik természetes fejlődési ütemét illetően, ugyanakkor szeretnék minél tovább megőrizni gyermekük gyermeki létét is. A pedagógusok alkalmazkodnak a gyermeket körülvevő közeghez, fontosnak tartják, hogy szolgáltató szerepet töltsenek be. A programban kiemelt a szülők szerepe, és meglehetősen hangsúlyos bevonódásuk az iskolai mindennapok folyamataiba. Minél kisebb a gyerek, annál inkább közös felelősségként tekintik a gyermek személyiségének fejlesztését. Az együttműködést érzi a diák. Számos közösségformáló tényező közül kiemelendő például a gyermekek, szülők, tanárok együttes kirándulása. Jeles alkalmakra tanár és szülő együtt készít ajándékot a gyermeknek, erősítve és szimbolikusan is kifejezve közös, felelős szerepük megszilárdulását. Az évszakünnepeken, projektzárókon mindig szép számmal vesznek részt a szülők, testvérek is, de az előkészület folyamataiba is gyakran beemelik speciális tudásukat. Alapelv, hogy tevékenységüket szolgáltatóként értelmezik a tanárok, ahol a szakmaiság mellett a szülői elvárásoknak megfelelnek. Hangsúlyos az egymásra figyelés, a partneri viszony, az építő együttműködés a kapcsolatokban.

A szülők anyagi terheinek mérséklésére igyekeznek a tanárok (a pedagógiai asszisztens segítségével) pályázati forrásokból a tanfolyamokhoz¹⁸ szükséges előadói díjak egy részét előteremteni. Ez jelentősen hat a tanár-szülő kapcsolatra (a szülő szakértőbb lesz). A szülő-diák-tanár hármas, mint a szociális intelligencia pallérozásának egyik eszköze jelentős eleme a programnak. Ennek eredményeként a nyílt és szeretetteljes, kölcsönösen alakított és elfogadott szabályokon alapuló kommunikáció valósul meg, a kölcsönös megbocsátás, a csapatmunkában dolgozás készségeinek megalapozása és elsajátítása észrevétlenül alakul ki a növendékekben.

Pozitív érzelmek

A tanulóknak a pozitív érzelmi tapasztalatok előrejelzésére, kezdeményezésére, megtapasztalására, meghosszabbítására és építésére, valamint a negatív érzelmekre való egészséges reagálás fontosságára hívja fel a figyelmet. Fő alkalmazási területek címszavakban: hála, savoring (boldogságteremtés, megbocsátás, hálaadás, erények által vezérelt viselkedés, proaktív, preventív, promotív alkalmazkodás, flow) pozitivitási, negativitási arány és ezek haszna, flow.

„Ehhez a munkához személyes és szociális kompetenciáiban erős személyiség szükséges, elhivatottság nélkül ezt nem lehet csinálni, hiszen nagyon sok a plusz munka, ami természetesen bőségesen megtérül, ám ez mégsem mindig vonzó azonnal. Visszatérő diákjaim gyakran emlegetik fel, mennyit hallották tőlem: „Meg tudod tenni, képes vagy rá, csak szánj rá több energiát! Minden megy, csak úgy kell nekiállni!” A program nagy pozitívuma a feltétel nélküli elfogadás: aki a megfelelő figyelem hiányában elsikkadna, mi azt sem hagyjuk”. Érdekes hogy a nyugdíjba vonult kollégák helyett képzett szülők jönnek, akik gyermeke ide jár(t), mert látják, hogy a program (és persze mi mind együtt) mit tudunk tenni gyermekeinkkel. A hagyományosnak tartott fegyelmezési módok, mint pl. a beírás, fekete pont, hangemelés használatára nincs szükség. Hiszen mit írnek be? Amit én itt nem tudok itt megoldani, azzal mit kezd otthon a szülő? A dicséret viszont, - természetesen egyénre szabottan, és megérdemelten – hangsúlyosan jelen van a programban.

A Kék Madárban reggelenként beszélgető-kör keretében közösen megismerik az aktuális élményeket, történeket, mindent, ami történt, mióta nem látták egymást, így a családi légkör gyakorlatilag magától alakul, ahogy az egymás meghallgatása, és az egymás iránt érzett aggodás is. A nélkülözhetetlen harmadik tényező (a fent említett szülő és diák mellett) a pedagógusok, akik szintén kölcsönösen segítik egymást, facilitátor a beszélgetésen. A reggeli szokásos történet mesélés a tanulóknak a pozitív érzelmi tapasztalatok előrejelzését segíti, ahol egymás érzelmeit ismerik meg és reflektálnak rá, mindezt bátran és tisztelettel kommunikálva. A diákokat a nevelők sajátjukként kezelik. (Előfordul, hogy egy gyermekét ott taníttató szülő képi át magát, és áll be tanárnak!) Ez a munka csak hivatásként élhető, és fontos a csoportkohézió ereje, és az egymásból, egymásra építkezés. A dolgozók nem a rendszertől várják a változást, maguk tesznek érte. Vallják, ha a csapat és a kollégák támogatják egymást, akkor az hosszú távon eredményes lesz, ilyen közegben tud jól működni egy ilyen jó gyakorlat. A kollegiális viszonyok alakulása a program során jelentősen nem változott, bár a kidolgozás után nem volt önkéntes jelentkező. Majd felső vezetői döntésre, egy alsós 4 évfolyamot végigtanítva, s ezt megerősítve egy 120 órás képzéssel oszlopos tagokkal bővült a tanári kar. A képzésen kommunikációs tréningen vettek részt, ahol önismeret, konfliktuskezelés, tanulászervezés, értékelési rendszer hangsúlyos elemekként szerepeltek. Jelenleg 8 fő tanár, 2 asszisztens dolgozik a 4 évfolyamon, a fluktuáció nem jelentős. A közös cél vagy feladat természetesen hozzájárul a sikerekhez, de szellemiségbeli hasonlóság is elengedhetetlen. A pozitív megerősítés személyiségre gy-

korolt hatására és a feltétel nélküli elfogadásra Rogers irányította rá figyelmet, ahogyan számos golemáni elem is felbukkan és mutat átfedést jelen tanulmányban újként tárgyalt elemekkel, melyek újszerűsége ennek fényében tekinthető át objektíven.

Pozitív elköteleződés

Arra összpontosít, hogy a tanulók megértsék és csúcsművekként megtapasztalják a tevékenységek teljes „bevételét” azáltal, hogy megismerik az elkötelezettség természetét, az útvonalakat, ahogyan eljutnak egy egy feladat befejezéséhez, ezzel járulva hozzá, az egyéni (és akár a csoportos) jóllét növekedéséhez is. Főbb témák, melyeket magába foglal (s melyekre építkeznek) ez a fogalomkör: áramlás, motivációs elmélet, önismeret, saját erősségek, felfedezése, szenvedély. Goleman (2002) az áramlás (flow) és a szenvedély kivételével ezeket az érzelmi kompetencia szerkezeténél tárgyalja munkájában.

„Nálunk a feladat mindig az első, amíg az nincs kész, nincs mással foglalkozás. A gyermekek közös szintjének megállapítása nehéz, mert ha magasan van a léc, elvesztem a gyengéket, ha alacsonyan, akkor meg a jókat. Szerintem, mindig kicsit fölé kell lőni annak, amire az adott csoport adott pillanatban, együtt képes. Ez nem könnyű. A terem elrendezése dinamikusan változik, ugyanakkor mindig a problémásabbak ülnek közel hozzám, így azonnal és gyorsan lehetséges visszazökkenteni őket, még az egyéni munka esetén is. Viszont, biztos, hogy ha nem veszi el a fonalat, nem fog a növendék unatkozni. Mivel szoros a kapcsolat köztünk, érzik a gyerekek, hogy ha rosszat tesznek, ez bántja is őket. Tudják, hogy ránk mindig mindenben számíthatnak, a saját érzéseinket is mindig elmondjuk nekik: Miért csináltad ezt velem, nekem nagyon rosszul esik, ha ezt teszed, vagy ha így viselkedsz. Ha mégsem rendeződne így egy konfrontáció, akkor együtt ülünk le megbeszélni a felmerült problémát. De ilyenre alig néhányszor került sor a számos év alatt. Mivel többnyire szabadon döntenek, ki-miről írna vagy gyűjtene szívesen, nem gond a motiváció: ha sok mindent mutatunk nekik, akkor mindenki megtalálja, ami neki tetszik. Sokan jönnek hozzánk pedagógusok, számos elem átvétele megtörténik, de az egész program mégsem terjedt el más intézményben. Talán, a kollégák nem merik elengedni a megszokottat. Az biztonságot ad a napi rutin során, s pedagógusként sokan nem merik felvállalni, ha valaki valamiben elsőre nem tökéletes” (vs. BÁNRÉTI, 2002- a szerző megjegyzése). Ahol lehetőség van rá, mi éneklünk, ahol előjöhöt számolunk, mert az nem csak az órákra tartozik, hanem, az élethez. A tárgyak közötti kompetencia területek hasznosítása (pl. a matek és az ének kapcsolata) remek szolgálatot tehet nekünk a tanteremben. Nem értem, nem tudom, mi, hol, mikor és miért romlik el a tanároknál, hogy ezt olyan ritkán használják ki. Talán a képzésben? Sajnos azt tapasztalom, hogy a fiatalok hamar „átállnak”, bár lelkesen jönnek, de látom, hogy már két hónap után, ugyanúgy ő is kiállítja a sorból a rendetlenkedő gyermeket, s megszégyeníti. Nálunk a programmal párhuzamosan „nem madaras” évfolyamok is vannak, ahol teljes mértékben a „hagyományos kereteknek” megfelelően működik minden. Annak ellenére, hogy például a beszélgető-körhöz sincs szükség semmilyen szokatlan feltételre, mégsem alkalmazzák. Pedig jó! Az előző közoktatási törvény nagy teret engedett mindenkinek, mégsem éltek vele. Gyakran mondom a tanulóknak, én segíteni tudok, hogy nyugodt feltételek között tudjatok tanulni, játszani, magatok látjátok kárát, ha nem haladtok a dolgokkal. És ezt meg is tanulják, mert tapasztalják, így van.”

A Kék Madár programban a tananyagtartalmak, a képességfejlesztés struktúrája úgy kerül kialakításra, hogy az motiváló legyen tanárnak és diáknak. Az órák nem 45 percesek, hanem előre tervezetten, tananyag egységhez- feldolgozandó és elsajátítandó ismeretanyaghoz, képességfejlesztéshez kerülnek meghatározásra. A diákok pontosan tudják, mikor meddig kell eljutniuk. Mivel kialakul (a közös munka eredményeként), hogy a diák a saját szabadidejét befolyásolja munkateljesítménye segítségével, a közös munka, közös felelős-

séggel, így hatékonyan zajlik. A fegyelmezés és a figyelem végig aktív maradt a foglalkozásokon, a belső fegyelemre épít a tudatos tervező. A diákok egymást is figyelemre, és akár együttműködésre is ösztönzik. A szülőknek két évente kommunikációs és konfliktuskezelő tanfolyamot szerveznek, ahol megtanítták nekik is pl. az én üzenetek használatát, valamint ez hozzájárul egy közösségépítő erő kovácsolódásához is. A tréningen a részvétel ajánlott, tanulságait maguk is reflektálják. Ennek köszönhetően informális keretek között rendszeresen találkoznak a szülők a későbbiekben is. A munkaszervezés során az osztályban lévő csoportokat folyamatosan változtatják a tanárok, van, hogy a csoport, van, hogy a feladat kerül módosításra, ahogy a helyzet (és-vagy a gyerek) kívánja. Eredményesnek azt tartják, ha minden gyermek azt a munkaformát, módszert, információforrást, feladatot kapja meg differenciáltan, amiben ő a lehető leghatékonyabban tud fejlődni (vö. Arató 2014 - visszajelzés a tanulás formájával). Magatartással kapcsolatos nehézségek többnyire nincsenek, ritkán van szükség nyomtatékos beavatkozásra, ilyenkor a legnagyobb „büntetés” a részvétel megvonása az egyes tevékenység végzése alól. Ekkor a teremben marad a gyermek, s csendben elfoglalja magát. Az értelmi intelligencia mellett az érzelmi intelligencia fejlesztésére is nagy hangsúlyt fektetnek a programban tevékenykedő szakemberek, hiszen vallják, hogy ez a sikeresség egyik legfontosabb eleme. Jelentős a programban az olvasás szerepe, ezzel is egymásra hatnak a tanulók. Megosztják olvasási élményeiket egymással, termékeny beszélgetések, kritikai észrevételek és reflexiók bővítik ezeket a beszámolókat. Ösztönző erőként is merít ezekből mindenki, ennek hatására például meseíró pályázatra jelentkeznek a tanulók, – melyen való részvételük további növeli készségeik fejlesztését.

A belső motiváció egyértelmű kialakulását támasztja alá, hogy a tanulók irigykednek egymásra, jutalomzámba megy, ha valaki pl. lapbookot készíthet. Többnyire csoportmunka során használatos ez a fajta számonkérési mód, ám manapság önként kezdtek el készíteni a diákok, önmaguk számára. Ennek megvannak a szigorú tartalmi és formai feltételei, de a témát a tanulók választhatják, s a tanári segítségnyújtás ezután kapcsolódik be a folyamatba. A saját témaválasztást vázlat készítése követi, ahol a források számbavétele is megtörténik, figyelembe véve a többiek véleményét. A kidolgozandó munkára használt értékelési szempontrendszer mindenki ismeri, mint a feladatot is (terjedelem, arányok, stilisztikai és formai követelmények), s a folyamat végén közös véleményezés (értékelés) van. Pozitív elköteleződés akár a témaválasztás bőséges lehetőségei, akár a szíves jelenlét, a közösségi jóllét érzés meglétét feltételezi, ugyanakkor a motiváció és a saját erősségek, felfedezése, szenvedélyes munkavégzés is támogatott a program keretében. Az egyes témák felosztása egymás között demokratikus úton valósul meg, egyénileg, saját tetszés szerint. Lehetőség van sportolni, a néphagyományok, művészet, környezetvédelem keretében projekteknél részt venni, mindennek van felelőse. Amióta a program működése engedélyezve lett, eredményeik legitimálják célkitűzéseik megvalósulását.

A jó gyakorlattá minősített program, referencia- és mentoráló intézményként működő iskolában zajlik, melyben megfordul sok szemlélődő fiatal, ami bizakodásra ad okot továbbélésének kérdését tekintve. Ugyanakkor, a gyakorlott pedagógus továbbképző úgy tapasztalja, hogy a program egyes elemeit építik csak be munkájukba a látogatók, de a tanítás egész rendszerében nem történik változás.

Pozitív teljesítmény

Az egyéni potenciál kifejlesztése az érdemi eredmények elérése és értékelése révén valósul meg a PE-ben. Fő témák, lehetséges alkalmazási területek: implicit intelligencia-elmélet, cél-, remény elmélet, dicséret, szociális és érzelmi készségek, ezen belül önérték, öngazgatás, társadalmi tudatosság, konfliktuskezelés és kommunikáció, valamint aktív döntéshozatal és felelősségvállalás. Goleman ezeket az elemeket az érzelmi kompetencián belül a személyes és szociális kompetenciák keretében részletezi. Gordon¹⁹ (1998) az értékeléssel

kapcsolatban tesz javaslatokat: azt hangsúlyozza, hogy a tanár visszajelzése, ha pozitív, irányulhat a személyiségre és a teljesítményre is; viszont ha az negatív, akkor csak a teljesítményt szabadna, hogy minősítse.

„Nálam lehet süggni, – segíts neki, ha te most ezt tudod” – ezzel is az elfogadó szemlélet, a megértés, amit tanulhatnak; továbbá azt, hogy senki nem tud mindig mindent.” Ami mindenképpen tilos, az az agresszió bármilyen formája. Mindenképpen azt szeretnénk, hogy tudják, az nincs rendjén. Voltak autista, aspergeres gyermekeink is, akik elvesztek volna a hagyományos rendszerben. A szociális együttműködést kellett nekik leginkább megtanulni. Végül, a diákok egyike például közgazdasági egyetemet végzett, most az Innovációs és Technológiai Minisztériumban dolgozik, az országos menetrendet felügyeli ma már. Mindig is a közlekedés volt fontos neki. A másik tanítványunk a keszthelyi Pannon Egyetem Georgikon Karán természetvédelmi mérnöki szakon tanul, és sorolhatnám. A legnagyobb szó az ilyen sorsokban, hogy hozzá tudunk járulni a gyermek önálló élethez és életre alkalmassá tételéhez, ez minden fizetésnél, elismerésnél többet jelent számomra!”

A Madárban különösen fontos, hogy a társaiktól milyen visszajelzéseket, élményeket, megerősítéseket kapnak a tanulók, s mit vesznek természetesnek magukkal szemben. A sokszínű tevékenységrendszerben mindenki megtalálja azt a területet, amiben sikeres, s ez kihat a többi készség és képesség fejlődésére is. Kezdetben, fontos a szülő számára is annak hangsúlyozása, hogy nem az elért teljesítmény százalékos mértéke a lényeg, hanem hogy meglegyen az a terület, amit erősíteni kell. A teljesítmény elismerése, az esetleges hibák hangsúlyozása megfelelő módon kell, hogy történjen. Az értékelés nem csak hogy szöveges, de egyénre szabott, és elsődleges célja, hogy negyedik évfolyamra kialakuljon a gyermek reális önértékelése. Negyedik osztályban kezdik el szoktatni a tanítványokat a felsős szabályokhoz, amit többnyire zökkenőmentesen fogadni is tudnak a növendékek. Ennek az oka épp az, hogy egy idő után tudja a gyermek saját maga, hogy mit ért el, még ha nincs is jegyesítve teljesítménye. A tanár mindig önmagához viszonyítja a gyermeket. A kritika a tanuló számára ugyanakkor világosan megfogalmazásra kerül. Az egymáshoz viszonyítást elkerülik a tanárok, és mindent meg is tesznek ellene. Kiemelten hangsúlyos a pedagógusok számára, hogy arról kapjon visszajelzést a tanítvány, ami az erőssége, illetve, hogy miben kell még fejlődnie.

Ezzel együtt „nem minden rózsaszín” (FREDRIKSON, 2015:221), szembesítve vannak a tanuló a hibáikkal, de pontosan tudják, hogy annak soha nincs kijavíthatatlan következménye. Pozitív teljesítmény egy vers kapcsán például, az önértékelés és a reális elvárások kialakítása, illetve a jobb eredményre való törekvés, mely a világos célok kialakításához is segítséget nyújt. Az egzakt szabályrendszer segít a célok megvalósításában, a reális önértékelés kialakításában, s a mentális és pszichés, fizikai egészség minél gyakoribb jelenlétében is.

Pozitív egészség

Területe arra összpontosít, hogy segítsen a tanulóknak olyan fenntartható szokások fejlesztésében, rutinná tételében, kialakításában, amelyek az optimális fizikai és pszichológiai egészséghez hozzá tudnak járulni, ugyanakkor megbízható tudásbázisból származnak. Főbb témái: teljes elmés figyelem, reziliencia, rugalmasság, test tudatosság, saját test feletti tudatos uralom – önuralom fejlesztése. Lelki-fitness, meditáció, odafordulás. Míg korábban az elmét és a fizikai testet külön-külön vizsgálták és tanulmányozták, a közelmúltban nagyhangsúlyt kap a holisztikus egészség fogalma, melynek során az egész személyt integrált és összekapcsolt entitásnak tekintik (HASSED, 2008). Ez a holisztikus megközelítés összhangban áll az Egészségügyi Világszervezet (1948) egészségügyi definíciójával, mely szerint ez a „ teljes fizikai, mentális és társadalmi jóllét állapota, és nem pusztán beteg-

ség vagy fogyatékoság hiánya". Keyes szerint (2002, 2005) az egészség több tényezőből álló konstruktumként tekintendő, mely elemei a (1) a fizikai egészség, optimális fiziológiai rendszerek; (2) a szubjektív (érzelmi egészség) vagy pozitív érzelmi viszonyulások az életben, valamint az érzelmek hatékony kezelése és szabályozása; (3) a szociális egészség avagy a megbízható kapcsolatok jelenléte és a másokkal való hatékony együttműködés, és (4) pszichológiai egészség, beleértve a jövőre vonatkozó optimizmust és bizalmat a jövő kihívásainak és érzéseinek kezelése. Az egészség fizikai, pszichológiai, társadalmi és érzelmi összetevőinek feltárása mellett fontos annak megértése, hogy a különböző emberi csoportok, közösségek hogyan egészítik ki, és kölcsönösen hogyan befolyásolják egymást. A tudományos és egészségügyi szervezetek egyre inkább felismerik az elme-test kapcsolatának szerepét és jelentőségét, illetve, hogy a gondolatok és az érzések jelentősen hatnak az élettani rendszerekre, és fordítva (NOVACK, CAMERON és EPEL, 2007).

„A Kék Madárban a hiányzás egészen egyszerűen nem jellemző. Érdekes módon a betegeskedés nem sokat szól bele a dolgunkba. Gyakran a kis diák még maradhatna otthon betegség után, de jönni akar, s erre kiemelkedő figyelmet fordítunk. Jönni akar, mert jól érzi itt magát.”

Sokan sportolnak rendszeresen, fontos a testi-lelki egészség. Mivel az intézmény kiválóan felszerelt, számos lehetőség kínálkozik erre. A lányoknak balett, fiúknak taekwondo, foci, korcsolyázás, uszoda, kerékpártúra, balatoni biciklikör biztosított. Lehetőség szerint minél több időt töltenek a friss levegő (délelőtt is, délután is kint vannak) kihasználva a szabad játék örömeit és felszabadító erejét. A mozgást egyéni és csapatjáték formájában is élvezettel és örömmel végzik, szeretettel játszanak. Az optimális fizikai és pszichológiai egészséghez hozzá tud járulni akár a sport, akár a légtér, amit a programban dolgozók biztosítanak, a test tudatosság, önuralom fejlesztése mind-mind a szociális kompetenciák fejlődésén keresztül is megmutatkoznak a diákoknál.

Pozitív célok

Ennél a fogalomkörnél nem pusztán a saját célok, hanem a mások céljainak tiszteletben tartása is kiemelt szerepet kap. Megérteni, hinni és szolgálni valami nagyobbat, mint az egyén önmaga, és szándékosan részt venni a mások előnyeinek kiaknázásában, tenni azok növekményéért kiemelten fontos a diákoknál. A modell alkalmazási területei: értelem és cél az életben, társadalmi tudatosság, célprojektek, közösségi szolgálat, eudaimoni tevékenység²⁰, spiritualitás. A tanulmányban bemutatott jó gyakorlattal szembeni vélekedés ambivalens.

„Van egy olyan megközelítés, hogy a „problémások járnak ide”, ennek oka, az a téves közhi-eedelem, hogy alternatívába a problémások járnak. Ha egy szülő elmeséli, hogy az intézménybe akarja járattatni a gyermekét, gyakran megkérdezik tőle: miért, mi a baj veled? Én azért vissza kérdeznék: ki a problémás, ki szerint, mi alapján? Mindenféle „problémás” jár(t) a program-ba, van, aki egyszerűen csak éretlen, de vannak (voltak) diszesek, és vannak (voltak) nagyon tehetséges növendékek (matek, sakk, írás, olvasás...stb.) is. Vannak, akik egyszerűen csak érzékenyek. Nem ritka, hogy a szülő épp ezért választja a Madarat. A szülő gyakran a demok-ráciára épít otthon, félti gyermekét, hogy a „hagyományos iskolarendszerben” érzékenységét nem tudják kezelni, vagy esetleg büntetik, vagy csak nemkezelik megfelelően. Azért is hozzák őket az intézménybe, mert féltik őket a korai kudarctól. A szülők célkitűzése, hogy a diák minél tovább maradhasson gyermek, hiszen értelmes és jó képességű, ne kelljen mindjárt az elején meggyötörni. A teljesítmény értékelésénél kiemelten fontos, hogy a számonkérés ne stressz forrása legyen. Nem értem, hogy ha az egyetemen előre felkészülhetsz, amikor akarsz, miért elvárás az általános iskolában, hogy: gyere ki, és mondd? Nálunk is vannak erre is szabályok,

és természetesen idő, mire megértik, megtanulják: ezek értük vannak, de kialakul a belső fegyelem, és nem félnek a megmérettetéstől. Az elért eredményeink tekintetében azt tartom a legfontosabbnak, hogy többnyire megtalálták az útjukat, s beépítették a program értékeit mindennapjaiba. Ők úgy vélik magukról ugyanolyanok, mint mások, de mégis kicsit mások lettek. Gyakran, ha spontán összefutunk, elmondják, hogy mennyire nem értik, ha valakinek ez a dolga, miért nem csinálja ezt meg, a tőle telhető legjobb módon. Kicsit másként élik az életüket a Madarasok, az életmódjukra azt mondják, hogy: „mi azért kicsit mégis mások lettünk, mint a többiek”. Azt tapasztalom, szinte minden gyermek oda került, ami az útja, ahol boldogan él.”

A közös cél a Madárban az, hogy a növendék profitáljon abból, hogy a számára legitim személyek együttműködnek, érte! Mindezt személyesen élményén át is részletesen bemutatja és megerősíti az interjúalany, hiszen iker lányai voltak az első Kék Madár programosok. Ugyanakkor, vannak, akik úgy vélik, válogatott értelmiségi gyermekekkel együtt tanulva a programban, nem is lehet nehéz!

A célok, bevonódás és az elköteleződés megalapozása és megerősítésének segítése elsődleges és folyamatos a Madárban. A számonkérés nagymértékben mindezek objektív és reális kialakulását, jelenlétét támogatja. A programban megjelenő számonkérési módok közül az egyik a tudományos kisdolgozat, ami szintén saját téma kiválasztásával kezdődik, így arról készít a tanuló egy kis esszét, ami érdekli. Ezt be is mutatják egymásnak, hiszen a harmadik osztálytól már kiegészül a beszélgető-körben, és ott minden nap bemutatják egymásnak választott témájukat. Ennek megvitatása, valamint a javaslatok mérlegelése már a tanuló feladata. A folyamat során többrétű és többszintű építő kritikával verteződnek fel a diákok. Ezáltal folyamatosan és spontán valósul meg az egymástól tanulás. Negyedikben már ppt-t is készítenek, szintén egymás számára, és nagyélvezettel, büszkén és alaposan felkészülten teszik mindezt. A folyamat részeként természetesen le kell adni mindig egy kézzel készített verziót is, de a technikát is jó, ha felhasználják a feladat teljesítésre. Fontos az íráskészség fejlesztése is, ugyanakkor a saját kreativitás is benne van a feladatban. Jelentős szereppel bővül a feladatkör, amikor már ki is kell állniuk a többiek elé, ám még mindig, érdemjegy nélkül. A tanuló ezzel is elindul egy úton, amikor is hozzá kell szokni ennek a körülményeihez. Kiállni, elmondani, megnézni, megismerni, megvitatni ki, hogyan viselkedik egy-egy ilyen közegben. Ez is hozzájárul önmaguk megismeréséhez, az énkép objektív alakulásához. Hagyományos értelemben vett dolgozatot is írnak, mindazonáltal a tanári tekintély szerepe és jelenléte nem nyomasztja őket, „puska” használata engedélyezett. Ez többnyire ugyanakkor csak egy vázlat, vagy néhány kulcsszó, melynek terjedelme többnyire fix, célja azonban az értelmes tanulásra szoktatás (vázlatkészítés, kulcsszavas kiemelés).

A stressz, a feszélyezés szinte idegen fogalmak az itt tanuló diákok körében a jó gyakorlatnak hála, mert nem találkozik a növendék velük. Így a tanulók kiegyensúlyozottak, vannak saját céljaik, és pontosan tudják, mikor mi vár rájuk; mint ahogyan azt is, hogy ha nem elég számukra néhány hibával felmondani a feladott verset, addig tehetik ezt meg, amíg nem sikerül hibátlanra; vagy épp amíg önmaguknak elég. Saját maguk miatt. Ez pedig visszahat a közösségre is. A pozitív célok segítenek megérteni és megértetni önmagukat és a világot. Elhinni és szolgálni valami nagyobbat, társadalmi tudatosságra felkészülni, célprojektekben, közösségi szolgálatban részt venni, hiszen a korosztálynak megfelelően szintén megtapasztalható elemek ezek a programban. Állami ünnepek alkalmával például (Aradi vértanúk) felkeresik az utcákat, melyek az áldozatok neveit viselik, megnézik, hogy milyen intézményeket neveztek el a mártírokról, és reflektálnak arra, hogy milyen érzéssel teszik mindezt. A több irányból tapasztalt logikus következetesség és az idő, sok mindenben segít, tanárnak-diáknak egyaránt.

Összegzés

Fentiek ismeretében könnyedén belátható, hogy az igen mértéktartó terjedelemben ismertett magyarországi jó gyakorlat – bár nem tudatosan a pozitív pszichológia szellemében született – mégis annak az oktatási modellnek a jellegzetességeit hordozza magán, és illeszkedik a seligmani modell alapvetésihez. A pozitív érzelmek, egészség, célok, kapcsolatok vagy az elköteleződés teljesítmény mind-mind tetten érhetők a program elméletében és gyakorlatában. Ezzel együtt pedig (a kutatás során készült megfigyelések és fotók bizonyága alapján), a gyermekek szívesen járnak az intézménybe, mely a programban való részvétel lehetőségét biztosítja számukra. Ezzel együtt, a program mégsem terjedt el szélesebb körben.

„Nehéz belülről feszíteni a kereteket”. „Sokan azt mondták, válogatott gyermekkel könnyű, de én itt mindenkit ismernek, ki mire allergiás, miben sikeres, milyen területen vannak kudarcai, ez nem olyan egyszerű. Itt is vannak nehézségekkel küzdő gyermekek is. Mi mindennek ellenére, akarjuk meglátni bennük a jót!”

Mint a fentiekben meghatározásra került, a Kék Madár program hatása egyértelműen pozitív a nevelésben, tudását, testi-lelki-szellemi egészségét elősegítő módon jelent meg. Eredménye kétségtelenül pozitív módon hat a tanulási-tanítási folyamatra, a formális és informális értékelésre, a társas együttélés szabályainak alakulására, minőségére, a kortársak közötti együttműködésre, valamint a hatalmi helyzet konfliktusaira, összetett módon a nevelési stílusra is.

A program elterjedésének korlátaihoz vélhetően hozzájárultak a program létrehozójának tapasztalatai által megfogalmazottak, illetve a kor aktuális tanítási tanulási paradigmáinak kötöttségei is. Napjainkban, ismerve az EU 2020 TOP 10 skills stratégiáit²¹, és a NAT 2018-as tervét, melyek egyre inkább az affektív képességek fejlesztését hangsúlyozzák, talán szükséges lehet a pedagógia (pozitív) feladatait is át- vagy éppen újragondolni. Radó (2017) munkájában a tanulásszervezés: formális-informális-nonformális útjait, valamint a tudás és tanulás személyre szabottságát nyomatékosítja, egy új pedagógiai praxis megvalósulása által, melyet egy új értékelés, készségorientáltság, és a külső kapcsolatok (új szerepek) figyelembevétele jellemez. Gyarmathy (2018) a „6K”²² elemeket jelöli meg, míg Mitra²³ szerint „...az oktatás egy önszervező rendszer, melyből a tanulás, mint felszínre törő jelenség következik.”

További kutatási lehetőségek

Seligman (2012:307) a sikeren felbátorodva könyvének zárszavában olyan kérdéseket fogalmaz meg, mint: tanítható-e a történelem úgy, hogy, az emberi fejlődést hangsúlyozza, mely elképesztően jó, remek, sőt kiváló dolog? Vagy tanítható-e úgy a matematika, hogy azt nyomatékosítsa a diákokban, hogy az igazság legtökéletesebb formájának megjelenése ez a tantárgy? Sőt, mi több, tanítható-e a biológia egy olyan eszmerendszerbe ágyazva, mely szerint az emberi evolúció nem csak rosszat (háború, fegyverkezés, éhínség); hanem jót is (együttműködés, önfeláldozás, szeretet) eredményezett?

2018-as művében (SELIGMAN, 2018) már egyenesen forradalmat említ, s összegzi modelljének adaptációját. E szerint már Ázsia: Bhutan, Kína, Zhengcheng, Beijing, India sikeresen adaptálta, és működteti. Csatlakozott a folyamathoz a Közel-Keletről: Dubai, Jordánia, Szaúd-Arábia, Egyesült Arab Emírátságok, valamint az Amerikai kontinens egyes részei (Latin-Amerika, Észak-Amerika, USA), valamint Anglia és Ausztrália. Ebbe a diskurzusba

formálisan Magyarország még nem kapcsolódott be, ugyanakkor a folyamat hullámai már a magyar oktatás állóvizét is felkavarták.

További kutatási irányként említhető a Boldogságórák programjainak áttekintése, és komparatív összevetése a PE elemeivel. A program az ELTE kutatócsoportjának támogatásával országos népszerűségnek örvend, tudományos eredményeik vizsgálata folyamatban van. Szükséges lehet annak meghatározása, hogy a fent vázolt elméleti keretrendszerbe mely módon illeszkedik a program. A pedagógiai környezet jelentőségével kapcsolatos eredményekkel (Varga, 2015) történő összevetés, szintén releváns eredményeket hozhat. Ezek célja, hogy maga környezet is mozgósítsa, generálja és fejlessze a szükséges kompetencia elemeket. Ezáltal összeadódhatna a kooperatíván strukturált inkluzív környezet és a pozitív pedagógiai fordulat hozadéka, és a mindenkire kiterjedő magasabb tanulási teljesítmény mellett, a magasabb mentális kiegyensúlyozottság is szélesebb körben jelenhetne meg az iskolás gyerekek körében. Így lehetőség kínálkozik arra, hogy a tanulói és pedagógusi csoportok fejlődése ne csak részében legyen kimutatható, hanem a környezetfókuszú megközelítésekkel összekapcsolva, minden egyes tanulóra, és pedagógusra is kiterjedjen a pozitív fordulat hozadéka.

Jegyzetek

- 1 A „hagyományos” jelző itt Ellen Key szerint értendő: a hagyományos iskola teljes mértékben kiöli a gyermek természetes tudásvágyát, megfigyelőképességét, önállóságát. A gyermekek lélekgyilkolása zajlik az iskolában, ahol életük nagy részét töltik, amely nem igazi értéket és tudást nyújt a korának gyermeke (1976) számára sem! Új nevelést, új iskolát, az új emberek számára kell létrehozni. (Key, 1976:125, idézi Németh 1996:8)
- 2 Pukánszky szerint A gyermek kiszolgáltatott helyzetével visszaélő, a nevelést annak rovására mindenáron ésszerűsíteni akaró törekvések összessége. Alice Miller szerint egyrészt nevelési módszer, másrészt komplex beállítódás. Krumm alapján: Az a negatív kommunikációs tevékenység, amely legalább egy fél éven keresztül legalább heti egyszeri gyakorisággal fordul elő. Hunyady és mtsai szerint egy hatásrendszer, a pedagógiai ártalmak intézményes nevelésben megmutatózó formáit értik ezalatt.
- 3 Seligman beszámol arról, hogy a kultúrákban meglévő kétszáz „erénykatalógus” alapján Katherine Dahsgaard irányításával „olvasták át Arisztotelészt és Platón Aquinói Szent Tamást és Szent Ágostont, Konfuciuszt, Buddhát, Lao-cét, Benjamin Franklint, valamint az Ótestamentumból, a Talmudból, a Bushidóból, a Koránból és az Upanisadokból stb., s legnagyobb meglepetésünkre a mintegy háromezer évet és a földkerekséget lefedő kultúrák mindegyike számára ugyanaz a hat erény volt fontos.” Természetesen az egyes fogalmak jelentése nem teljesen azonos, de az átfedések kétségtelenek – véli Seligman. (vö.:Peterson, Seligman, 2004).
- 4 Csíkszentmihályi amerikai pszichológus, az MTA külső tagja, az emberi fejlődés professzora, az emberi hangulatszabályozás kiemelkedő kutatója, flow-elméletével a „feladatba belefeledkező” aktivitások örömszerző jellegét állította előtérbe az individuum életében. Kutatásai alapján az autotelikus embernek nincs szüksége anyagi javakra, hiszen jutalma a tevékenységéből származik (képes egyedül léte idején is áramlathoz jutni, csekélyebb mértékben kiszolgáltatott ezt nem gyakorló társaival szemben. Kevésbé befolyásolható extrinzik módon, tág érdeklődési körrel rendelkeznek, és önállóbbak és függetlenebbek az átlagnál. Azonosításuk legcélravezetőbb módszere, ha hosszabb időn keresztül, változatos helyzetekben kerülnek górcső alá. (Boros és Pléh, 2004)
- 5 A pozitív pszichológia mozgalom legmeghatározóbb magyarországi képviselője. Az

- ELTE PPK Pozitív Pszichológia Kutatócsoportjának vezetője, professzor, egyetemi tanár, az ELTE PPK Személyiség- és Egészségpszichológiai Tanszékének oktatója.
- 6 Professzor, nyelvész, pszichológus, az MTA rendes tagja
 - 7 konstruktum: összetett fogalom, ami tapasztalati jelenségekből áll, melyek együttes hatása által operacionalizálható maga az összetett fogalom. Seligman az időjárás vagy a szabadság példáján keresztül szemlélteti a konstruktum definícióját, melyek mértékéről tényezői által tudunk többet. (Seligman, 2011:23)
 - 8 Rogers szerint az egyént feltétel nélkül elfogadó, hiteles, empatikus másik személy segítheti hozzá személyisége optimális fejlődéséhez.
 - 9 10 évig a pozitív pszichológia missziója a boldogság volt, mint tudományos konstruktum, mely használhatatlan fogalom Kahneman Nobel-díjas kutató szerint. Munkásságában a boldogság objektív mérésére szentelt kiemelt figyelmet, és próbálta megragadni annak lényegét. Modellje a csúcs-vég modell. Szerinte két különböző entitás van, a tapasztaló én és az emlékező én. A tapasztalati én öröme nem vezet egyenesen az emlékező én boldogságához. Az emlékező én nem azt mondja meg, hogy milyen boldogan él valaki, hanem azt, hogy mennyire elégedett, amikor az életére gondol. A rossz pillanatok képesek átírni az élmény egészét, ami a hosszú távú memóriába kerül. Ezért különösen szükséges figyelni arra, hogy a sajátos élményrögzítési mód pozitív irányba terelődjön. (vö.: Takács2005; Oláh 2019 idézi Varga 2019)
 - 10 szemléltetve ld. 1. sz. ábra
 - 11 A saját erősségeken itt akár a diák előfeltevésein, akár a tanult ismeretin keresztül megfogalmazott erősségek értendőek, melyek vélhetően a karaktererősségek közé sorolhatóak.
 - 12 Fordítási problematika education és a magyar oktatás fogalom nem teljesen azonos jelentéssel bír. Pedagógia, neveléstudomány, oktatás: egyes kontextusban szinonimaként is kezelhetőek. A nyelvi eltérések és a terminológiai, jelentésbeli különbözőségek is figyelembe veendőek a téma tárgyalásakor. Pedagógia és az education nem teljesen azonos jelentésben értelmezendő. A szerző megjegyzései.
 - 13 Ez az öt véleménye szerint az alábbi: 1. oltalom/törődés, 2. igazságosság/kölcsönösség, 3. csoporton belüli lojalitás/hűség, 4. tekintélytisztelet, 5. tisztaság és feddhetetlenség. vö.: (Haidt, 2008 idézi Fúzi 2013)
 - 14 Geelong Grammar School, Ausztrália <https://www.ggs.vic.edu.au/>
 - 15 Részletesen vö: <https://www.ggs.vic.edu.au/School/Campuses/timbertop> (19.01.17) A diákok itt egy közösségként élnek.
 - 16 A virágzást a mentális egészség csúcs állapotaként is leírható, amelyet a pozitív érzelmek dominanciája, az optimális működés és a globális jóllét magas szintje együttesen jellemez. (Oláh, 2016)
 - 17 Érdekes párhuzam állítható fel Goleman 2002-es munkájában megjelöltekkel (Érzelmi intelligencia a munkahelyen címmel), ahol az érzelmi intelligencia elemei az én-tudatosság, önszabályozás, empátia, társas készségek. Ezek egy része a Seligman-féle modellben a pozitív teljesítmény alatt kerülnek elő. A motivációt az elköteleződés indikátoraként jelöli Seligman, míg Goleman e helyütt.
 - 18 Goleman-i kommunikációs tréning
 - 19 Munkái Golemanhoz hasonlóan kevésbé populárisak a ma diskurzusaiban, pedig érdemei a TET-PET könyvek megalkotásában, és azok gyakorlati hozadécai a praxis számára meglehetősen jelentősek.
 - 20 Személyiség személyes fejlődése a fontos, nem kifejezetten a pozitív érzelem, hanem a fejlődő személyiség a cél és a képesség kongruenciája révén és hatására valósul meg. (vö.: Csikszentmihályi, Gardner és Damon, 2016)

- 21 (sorrendben: komplex problémamegoldás, kritikus gondolkodás, kreativitás, emberi erőforrás menedzsment, kooperáció, érzelmi intelligencia, igazságosság a döntéshozatalban, szolgáltatás orientáció, tárgyalóképesség, megismerés alapú rugalmasság)
- 22 kommunikáció, együttműködés, társas helyzetek; kritikai gondolkodás, értelmezés, saját tudás kialakítása, keretek:közös kialakított szabályok; kavalkád, sokféleség; kezdeményezés, a választás lehetősége, kreativitás, alkotó tevékenység.
- 23 https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud?language=hu [18.11.12.]

Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc (2014) *Deconstruction of education*. HERJ/2014Vol. 4 (2014) No. 2 Learning-centered Education - Autonomy and Responsibility. Guest editor: Julianna Mrázik <http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/html/55d32820864ef> [19.01.18.]
- ARATÓ Ferenc (2017) Az értékes gyermek - az értékelés negyedik dimenziója egy lehetséges fogalmi keretrendszer vázlata. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat* 2évf.201714sz.6.6 In.:<http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/03-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2017-01-04szam.pdf> [19.01.17.]
- BÁNRETI Zoltán (2002) *Modern nyelvészet és korszerű oktatáspolitiká*. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zYVwE1xghA0J:mta.hu/fileadmin/I_osztaly/eloadastar/Banreti_mnyk.rtf+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu [15.12.08.]
- BLACK, M.- ROBINSON J. (2016) *How can we create positive teacher and students relationships?* In.: <https://www.ggs.vic.edu.au/institute/blog/blog-posts/lessons-from-letters> [17.11.13.]
- BOROS Otília - PLÉH Csaba (2004)*Bevezetés a Pszichológiába*. In.: https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevezetes_a_pszichologiaba/ch05s02.html [16.11.12.]
- CORNELIUS, R.- WHITE, J. (2007) *Learner-centred teacher-student relationships are effective*. A meta- analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. [16.04.02.]
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2010) *Az áramlat, Flow a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály, GARDNER H., DAMON W. (2016) *Jó munka - Amikor a kiválóság és az etika találkozik*. Libri. Budapest.
- FREDRIKSON B.(2015) *A pozitív érzelmek hatalma*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- FÜZI Beatrix (2013) *Pszichológia és személyiségfejlesztés*. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_pszichologia_es_szemelyisegfejlesztes_ii/tananyag/JEGYZET-12-2.1._Moral_es_kapcsolat_I_re.scorml [18.08.15.]
- GOLEMAN D.(2009) *Emotional Intelligence / Why it can matter more than IQ / First published In Great Britain 1996*, Bloomsbury Publishing Plc, 2 Soho Square, London W1V6HB
- GOLEMAN, D. (2002) *Érzelmi intelligencia a munkahelyen* EDGE 2000, Budapest.
- GYARMATHY Éva (2018) *Az ideális iskola hat jellemzője*. In.: https://hvg.hu/élet/20180125_Gyarmathy_Eva_Az_idealis_iskola_hat_jellemzoje. [18.06.12.]
- HAMVAI Csaba-Pikó Bettina (2008) *Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai*. *Magyar Pedagógia*, 108. 1. sz. p.71-88.
- HOLECZ Anita - MOLNÁR Szandra (2014) *Pedagógusok pozitív pszichológiai tükrében: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán*. *skolakultúra*. 2014/10/3-014. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00189/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_10_003-014.pdf [17.01.12.]
- HASSED, C. (2008) *The essence of health*. North Sydney: Ebury Press.
- HUNYADY Györgyné, M. NÁDASDI Mária, SERFŐZŐ Mónika (2006) *„Fekete pedagógia” Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.

- HUNYADYNÉ - M. Nádasi Mária (2011) *Az iskola a pedagógusok a gyerekek és a szülők szemével* 35-56 In. Hunyady Györgyné M. Nádasi Mária (2014): *Az iskolakép változatai és változásai*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest http://www.eltereader.hu/media/2014/06/Hunyady_Nadasi_Az-iskolakep_READER.pdf [17. 05.06.]
- HUNYADYNÉ - M. NÁDASI Mária (2013) *Szülők és gyerekeik iskolaképe- 2012*. In. Hunyady Györgyné M. Nádasi Mária (2014): *Az iskolakép változatai és változásai*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest http://www.eltereader.hu/media/2014/06/Hunyady_Nadasi_Az-iskolakep_READER.pdf [17. 05.06.]
- KÁDÁR Annamária – SOMODI Hajnal (2011) *Örömet adó tevékenységek áramlatában. Flow-élmény megélése diákok és pedagógusok körében*. Fordulópont 13. évf. 3. (53.) sz. / 2011
- KEYES, C. L. M. (2002) *The mental health continuum: From languishing to flourishing in life*. Journal of Health and Social Behavior, 43, 207-222.
- KEYES, C. L. M. (2005) *Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73, 539-548.
- KLEIN Sándor (2007) *Gyermekközpontú iskola* Edge 2000 Kft. Érd.
- KLEIN Sándor (2012) *Tanulni jó. Egy pszichológus a pedagógiáról*. Edge 2000 Kiadó Kft, Érd.
- KLEIN Sándor, Soponyai Dóra (2011): *A tanulás szabadsága Magyarországon*. Edge 2000 Kft.Érd.
- LADNAI Attiláné (2015) *Álmodjuk meg a pozitív pedagógiát!* In.: <http://www.peme.hu/userfiles/PEME%20XI.%20Konferencia.pdf> [16.10.01]150-156.
- M. NÁDASI Mária- Hunyady Györgyné- Serfőző Mónika (2001) *Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata 9-20* In. Hunyady Györgyné M. Nádasi Mária (2014): *Az iskolakép változatai és változásai*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest http://www.eltereader.hu/media/2014/06/Hunyady_Nadasi_Az-iskolakep_READER.pdf [17. 05.06.]
- MARTIN, A. J. – DOWSON, M. (2009) *Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice*. Review of Educational Research, 79(1), 327-365.
- NÉMETH András (1996) *A reformpedagógia múltja és jelene* NTK, Budapest.
- NORRISH, M. J.(2015) *Positive Education – The Geelong Grammar School Journey/Series of positive psychology*. Oxford University Press.
- NORRISH, M. J., Williams, P., O’Connor, M., & Robinson, J. (2013) *An applied framework for positive education*. International Journal of Wellbeing, 3(2), 147-161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2 In.: <http://internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/250/358> [18.10.02.]
- NOVACK, D. H., Cameron, O., Epel, E. (2007) *Psychosomatic medicine: The scientific foundation of the biopsychosocial model*. Academic Psychiatry, 51, 388-401.
- OLÁH Attila (2004a) *Megküzdés és pszichológiai immunitás*. In: Pléh Csaba, Boros Otília (2004) *Bevezetés a pszichológiába*, Budapest, Osiris.631-663.
- OLÁH Attila (2004b) *Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának?* Iskolakultúra, 2004/11 http://epa.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_11_039-047.pdf [14. 03.02.] 39-47.
- OLÁH Attila (2005) *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: Belső világunk Megismerésének módszerei*, Trefort Kiadó, Budapest
- OLÁH Attila, KAPITÁNY-FÖVÉNY Máté (2012) *A pozitív pszichológia tíz éve*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2013,67.1.19-45.
- OLÁH Attila (2016) *Pozitív pszichológia, Megküzdés Flow, Élmény*. <http://fejermepsz.hu/teszt/wp-content/uploads/2016/05/OlahAttila.pdf> [17.11.13.]
- PAJOR Gabriella (2015) *„Gyorsabban, magasabbra, bátrabban”- De hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben*. Iskolapszichológia Füzetek 34. sz. szerk.: N. Kollár Katalin. Budapest. ELTE Eötvös Kiadó. 2015.

- PLUTCHIK, R. (2003) *Emotions and Life: Perspectives From Psychology, Biology, and Evolution*. fordítás: <https://www.gondolatolvasas.hu/erzelmi-tudatosság/r-plutchik-az-erzelmek-termeszete/> [18.07.23.]
- RADÓ Péter (2017) *Az iskola jövője* Noran Libro Kft.
- ROGERS C.R. (2003) *Valakivé válni. A Személyiség születése*. Fordította: Klein Sándor Edge 2000 Kft.
- PETERSON Christopher - SELIGMAN Martin E. P. - PARK Nansook (2004) Strengths of character and well-being. In.: *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 23, No. 5. 603-619.
- SELIGMAN M. E. P. (2009) *Positive education: positive psychology and classroom interventions*. In.: *Oxford Review of Education* vo.35, No.3, June. p. 293-311.
- SELIGMAN M.E. P. (2011) *Flourish- élj boldogan!* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SELIGMAN M.E. P. (2012) *Az optimista gyermek (Védd meg a depressziótól – legyen boldog élete)* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SELIGMAN M.E.P. (2002) *Az erősségek és erények újjáélesztése*. In: *Authentic happiness*. New York, 2002, Free Press, 125-161. Ford. Szondy Máté. In: Pléh Csaba, Boros Otília (2004) *Bevezetés a pszichológiába*, Budapest, Osiris. 664-693.
- SELIGMAN, M. E. P., Adler, A. (2018) *Positive Education*. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *Global Happiness Policy Report: 2018*. (Pp.52 - 73). Global Happiness Council. https://www.researchgate.net/publication/323399593_Positive_Education [18.07.12.]
- TORNAI Katinka (2014) „Gordonka” Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat 2014/01. In.: <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/09-autonomia-es-felelosseget-btk-ni-2014-01szam.pdf> [19.01.02.]
- TAKÁCS Dávid (2005) *A boldogság közgazdaságtana*. In.: *A boldogság fogalmáról és mérhetőségéről takacs_david__a_boldogsag_kozgazdasagtana__a_boldogsag_fogalmarol_es_merhetosegerol__erzelmek_es_indulatok_a_gazdasagban.pdf* [19.01.11.]
- VARGA Aranka (2015) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Inkluzív pedagógiai környezet. (49-63) In.: http://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/oldal_mo/inklu_02_beliv_nyomda.pdf. [18.02.12.]
- VARGA Zoltán (2019) *Minden jó, ha a vége jó – prof. dr. Oláh Attila a boldogságról* In.: <https://mindsetpszichologia.hu/2019/02/05/minden-jo-ha-a-vege-jo-prof-dr-olah-attila-a-boldogsagrol/> [19.03.10]
- WINNIE, P. H., MARX, R. W. (1989) *A Cognitive Processing Analysis of Motivation within Classroom Tasks*. In: Ames, C., Ames, R. (eds.): *Research on Motivation in Education. Goals and Cognitions*. Vol. 3. Academic Press. 223–257. [17.11.13.]

VIDA GERGŐ

A diagnózistól a fejlesztésig – tanulási hatékonyság és intelligencia

A tanulási képességvizsgálat hazánkban törvényileg szabályozott diagnosztikus folyamat alapján zajlik. Magyarországon kizárólag a sajátos nevelési igény megállapítása vagy elvetése végett végezhető a tanulási képességek profiljának vizsgálata. A vizsgálati folyamat áttekintése, és komponenseinek a tanulás-tanítás gyakorlatában történő elhelyezése, azonban a nem érintett tanulók diagnosztikus értékelésével kapcsolatban is feltár releváns törvényszerűségeket. A pszicho-diagnosztikai eszközök feladata, hogy támogassák a hatékony tanulás-tanítás együttesét, és a diagnosztikus értékelés során kirajzolják a képességprofil, meghatározzák a további teendőket. A kognitív képességeket hazánkban intelligencia teszttel mérik, melyből a tanulási képességekre következtetnek, tehát evidensnek veszik, hogy az intelligencia és a tanulási eredményesség között szoros korreláció áll fenn. Mindezt annak ellenére, hogy kutatással cáfolható a hazai rendszerben is mindez. Ugyanis magas intellektusú tanuló hatékonysága is lehet alacsony, ahogy alacsony intellektusú gyermek is tanulhat hatékonyan. Ezt a diverzitást, sokszínűséget a sajátos nevelési igény kategória-rendszere sem képes kezelni. A diagnosztikus értékelés kompetencia határa nem egyértelműen meghatározott a hazai diagnosztikus vizsgálatok során, illetve hiányos annak alátámasztása, hogy az alkalmazott tesztekkel mért magas intellektus miként érvényesül hatékonyan a hazai pedagógiai gyakorlatban. A kognitív képességprofil vizsgálati eszköz alkalmas rá, hogy mérje a neurodiverzitást, de a kapott eredmények és a pedagógiai gyakorlat kapcsolódási pontjai nem feltétlenül világosak a pedagógusok többsége számára, így a tanulói eredményesség növeléséhez nem feltétlenül járul hozzá a vizsgálat. A tanulmány célja, hogy utat keressen a pedagógusok számára a diagnosztikus vizsgálatok eredményeinek értelmezéséhez, hogy annak eredményeit képesek legyenek lefordítani a mindennapi gyakorlatuk számára hasznos módon.

Kulcsszavak: tanulási képességek, pszicho-diagnosztikai mérés, tanulási eredményesség, Bloom taxonómia

Bevezetés

A hazai rendszerben pszichológiai intelligencia tesztekkel mérik a tanulók képességeinek szintjét, normatív módon az átlaghoz viszonyítva, a populáció életkori eloszlása alapján (MÉSZÁROS, 2012). A kognitív pszichológiai intelligencia teszteredményekből tanulási képességekre következtetnek a rendszerben. Azaz a jelenlegi rendszer evidensnek veszi, hogy alacsonyabb intellektus gyengébb beválást, magasabb intelligencia hatékonyabb tanulást eredményez. Az iskolai eredményesség és az intelligencia közötti kapcsolat a hazai rendszerben kidolgozatlan és evidenciaként kezelt, továbbá a pedagógusok számára feltáratlan háttér összefüggésekre alapoz. Az intelligencia és a tanulási eredményesség között legfeljebb közepes erősségű összefüggés tapasztalható csak (JÓZSA, 2001), így ennek az összefüggésnek a megértése erősen indokolt. Azaz közel sem biztos, hogy a magas IQ-val

rendelkező tanuló egyértelműen sikeres lesz az iskolában, vagy az alacsony intellektusú feltétlenül kudarcos. Itthoni vizsgálatok is alátámasztják (CEGLÉDI és MÁTH, 2013), hogy adott tananyagtartalom elsajátítására és az abból írt dolgozat eredményére a tanulásszervezés van sokkal inkább hatással, nem pedig az intelligencia. Ebből is látható, hogy maga az intelligencia vizsgálat és annak eredménye csak egy eleme a tanulási képességek komplex rendszerének, és közel sem meghatározó jellegű. A háttérben lehetnek ennél meghatározóbb elemek is, mint amilyen adott esetben akár a tanulásszervezés formája. Jelen tanulmány célja mégis az, hogy abban segítse az olvasót, hogy utat találjon a diagnosztikus mérések eredményei és a pedagógiai gyakorlat között.

A diagnosztikus tesztek eredetileg intelligencia vizsgálatot végeznek. A jelenleg is használt WISC-IV gyermekintelligencia teszt verbális megértés, perceptuális következtetés, munkamemória, feldolgozási sebesség területekre bontja fel az intelligenciát. Magát a tanulás során is aktivizálódó folyamatot *Bemenet* → *Integráció* → *Tárolás* → *Kimenet* szakaszokkal jellemzi, illetve felvállalja a folyamat lépéseinek diagnosztikus mérését is. (MÉSZÁROS, 2012). Ezzel szemben a Woodcock és Johnson Kognitív Képességek Tesztje verbális képességek, gondolkodási képesség, kognitív hatékonyság klaszterekre bontja az intelligenciát (RUEF és tsai. 2003: 1). A két tesztet párhuzamosan vélhetően ezért is használja a diagnosztikus gyakorlat, ugyanis a tesztek kidolgozása mögött álló elméleti elgondolás azonos. Ez az elmélet a Cattell és Horn által leírt kristályos és fluid intelligenciatípus elkülönítése. Pedagógiai szempontból a fluid a problémamegoldó képesség alapja lehet, míg a kristályos intelligencia a felhalmozott ismeretekkel áll korrelációban (MÉSZÁROS és MLINKÓ, 2012). A tesztek részletes mérésmechanizmusának feltárása a pszichológia tudományterületére tartozik, ezért a későbbiekben csak a klaszterek és altesztek pedagógiai szempontú leírására szorítkozunk, azok részletes tárgyalása nélkül. A pszichológiai mérések eredménye, a diagnózis értelmezhető a pedagógiai gyakorlat számára megragadható kompetenciák mentén is, megfelelő elméleti modell alapján, mint amilyen például a Bloom taxonómia. Talán a Bloom taxonómia lehetne az az értelmezési keret, amely elérhetővé teheti a pedagógiai gyakorlat szempontjából a releváns pszicho-diagnosztikai tartalmakat, melyeket az említett kognitív tesztek feltártak. A Bloom taxonómia implementációjára több irányból is kísérletet tett a hazai neveléstudományi diskurzus (BÁRDOSSY és tsai, 2002; CSAPÓ, 2001; VIDÁKOVICH, 1990).

Bloom taxonómiai rendszere didaktikai megközelítésből értelmezi a képességeket (KOTSCHY, 2007), így segíthet a modellek közös pontjainak feltárásában. Ez lehet a kapcsolat, mely a háttérben összeköti a diagnosztikus értékelést, az abban feltárt neurodiverzitást, a pedagógiai gyakorlattal, a fejlesztett kognitív képességekkel, és elért tanulási eredményességgel.

A munkamemória vizsgálata a kognitív teszt egyik eleme. Tekintsük ezt most példának a fentiek megértéséhez. Az emlékezet pedagógiai jelentéssel is megtölthető, hiszen a szövegértő olvasás esetében is releváns faktor. Bloom taxonómiája alapján is felhasználható tartalom, hiszen az említett példánál maradva, ha az elolvasott szövegről ismeret szinten sem kerül semmi a tanuló fogalmi rendszerébe, akkor látható, hogy emlékek sincsenek az adott szövegről.

SZINT	KOGNITÍV TERÜLET		PSZICHOMOTOROS TERÜLET		AFFEKTÍV TERÜLET	
	DE BLOCK	BLOOM	DE BLOCK	BLOOM	DE BLOCK	BLOOM
ismeret	tudatában van valaminek reprodukálni tudja	emlékezés felismerés, felidézés	érezkiszervvel érzékel példát utánoz	mozgások másolása, izomkoordináció nélküli mozgások	figyelmes nyitott valamire	készségek, érdeklődések, attitűdök értékek befogadására
	felfogja az értelmét	összefüggések értelmezése, leírása, definiálása	átlátása van	feledeges mozdulatok szűrése, szenzoros korrekció, mozgási sebesség növelése	átérez valamit	reakciók az érdeklődések, attitűdök és értékek szerint
megértés	elmondja a saját szavaival		bemutat		áhitattal teli valami iránt	
			kiválaszt érzékeléssel fel/leszerel		helyesel	
alkalmazás	alkalmazni tudja új helyzetben tervez	terminológiai, szimbólumok használata, feladatok megoldása	ural valamit	mozgások koordinálása, szimultán mozgások végzése	teljesítésre talál	értékek szerinti tevékenységek
	kiegészít		fel leszerel valami újat elkészít összeállít		élvez valamit kielégítésre talál meghatódik valamitől	
	önkéntelenül alkalmazza		analízis összehasonlítás, felosztás		gyors valamiben	
integrálás	sajátjaként éli meg	szintézis új eredmény létrehozása, tervezés, kivitelezés eredmények értékelése	biztos valamiben	rutin és spontán mozgások végrehajtása – automatizálás – rutinná válás	kiáll valami mellett	saját értékrendszer generálása
		értékelés összevetés elemzése, önálló véleményalkotás és ítékezés	szakértelmet bizonyít		önkéntese valaminek	értékek internalizációja, beépítése a viselkedésbe

1. ábra: De Block – Bloom és az intelligencia teszt összefüggései

Ha a kognitív teszt tehát munkamemória problémát jelez, a tanulás során pedig problémás a szövegértő olvasás és az ismeretek területén is hiányok jelentkeznek, akkor összekapcsolhatók a területek. Világos célként jelenhet meg olyan gyakorlatok alkalmazása a tanulási és tanítási folyamatban, amelyek segítik a memóriafejlesztést, és ehhez kapcsolódó feladatokat talál ki a szövegek feldolgozásához. Ez a példa természetesen végletesen egyszerűsített, hogy bemutassa a modellek kapcsolódási pontjainak sémáját. A valóságban ennél összetettebb a tárgyalt viszonyrendszer.

Az 1. ábrán egymás mellé függőleges oszlopba kerültek azok a részek, melyek bár különböző taxonómikus rendszerekben szerepelnek (De Block modelljét illeszti az ábra a Bloom taxonómia mellé), de mégis ugyanazt fedik le. A sötétszürkével beszínezett területek pedig azok a táblázatban, melyeket a szakértői bizottságokban alkalmazott kognitív tesztek (WISC, Woodcock-Johnson stb.) is vizsgálnak. Látható, hogy a pszicho-motoros területen már megjelennek a diagnosztikus mérésből hiányzó területek, az affektív terület pedig szinte teljes egészében lefedetlen. Mindez annyit jelent, hogy a motivációról, az attitűdről vagy az értékrendszerről a pszicho-diagnosztikai tesztek nem adnak képet, a pszicho-motoros területen is csak az írás, olvasás és beszéd funkciókban megjelenő mozgásokról nyújt információt, illetve a vizuális észlelés és érzékelés diszfunkciót fedheti le.

Önmagában a tanulási képességvizsgálat is azt a célt szolgálja, hogy a képességek adott szinthez történő viszonyításával és mérésével megadja a szükséges pedagógiai intervenció keretét és irányait. Azaz a pszichológiai tesztek eredményeit pedagógiai, gyógypedagógiai tervezésben használják fel, és didaktikai tartalmat rendelnek mellé. Ez a megfeleltetés azonban továbbra is rejtett elvek alapján történik, összegző szemléletű rendszerezésük eddig nem történt meg. Ráadásul a pedagógus értelmezését sem segíti, hiszen nem ad támogatást, hogy adott esetben a szorzótábla megtanulása és az alkalmazás szintjére emelése a munkamemória vagy a gyenge fogalmi gondolkodás miatt hiúsul meg folyamatosan.

A diagnosztikus értékelés és a konkrét pedagógiai gyakorlat kölcsönös megfeleltetésének hiányában a pedagógus támpont nélkül maradhat, hogy egy adott teljesítményt miként értelmezzen és értékeljen, hogyan tervezze meg a szükséges fejlesztő tevékenységeket. Azaz nem lesz egyértelmű, hogy adott tananyagtartalom elsajátításának nehézsége a kognitív profilban is beazonosított gyenge területekhez kapcsolható-e. Ez kontraindikált lehet, hiszen ha a kognitív profiljából hiányzó vagy nagyon alacsonyan funkcionáló területet terhel és értékeli folyamatosan a pedagógus, ahelyett, hogy a kompenzálásra és a transzverzális fejlesztésre helyezné a hangsúlyt, motivációs problémákat indukál, mellyel tovább rontja a hatékonyságot. Tehát, ha a korábbi példánkban a munkamemória területe mutat jelentős lemaradást és folyamatosan a munkamemóriát nagymértékben terhelő feladatokat kap a tanuló, akkor az negatív hatással lehet a motivációjára. Nyilvánvaló, hogy a munkamemóriát fejleszteni kell és nem hanyagolható el, de nagyon kényes az egyensúly, hogy meddig indokolt és hatékony a fejlesztés és értékelés, és mikor kezd inkább frusztráló lenni és akadályozni a hatékonyságot.

A későbbiekben a pszichológiai tesztek közül a WISC-IV teszt kerül részletesebben bemutatásra, az olvasás példáján keresztül és az altesztek szintjén, hogy a különböző modellek megfeleltetése közvetlenül pedagógiai tartalomhoz legyen köthető.

Az intelligencia mérés szerepe a tanulási zavarok diagnosztikájában.

Az 1. ábrán láttuk, hogy a kognitív pszichológiai tesztek az affektív területeket nem vizsgálják, így a tanulási motiváció, értékrend, attitűd nem kerül feltárára, pedig feltételezhetően a tanulási problémák esetében ennek vizsgálata legalább annyira releváns lenne, mint a kognitív területek feltérképezése. Korábban már kitértünk rá, hogy az iskolai teljesítés során egy nem pontosan megállapított norma küszöb alatt vagy felett az oktatási rendszer intoleránssá válik az eltérő tanulói teljesítménnyel szemben. Azonban ezek a határok nem egységesek, illetve közel sem világosak. Meghatározatlan magának a tanulói teljesítménynek is a fogalma az értékelés aspektusából. Vélhetően ezért fordul a hazai oktatási rendszer a pszicho-diagnosztikához segítségért, azt gyanítva, hogy a problémák forrása kognitív deficitből fakad, vagy legalábbis a probléma nem az alkalmazott módszertanban kereshető, hanem a tanulóban, gyerekekben. Valóban tény, hogy a kognitív deficit tanulási zavarhoz vezethet, de az, hogy a tanulási zavar mögött csak kizárólag deficit áll, nem egyértelműen állítható jelenleg (GYARMATHY, 2000). Maga a deficit fogalmát a hazai oktatási modellben úgy határozhatnánk meg, mint a normához viszonyított eltérő teljesítményképet, mely diverzitáshoz a jelenlegi osztályteremben tapasztalható körülmények és módszertanok önmagukban alkalmazkodni képtelenek. A tanulási zavar, mint deficit tehát nem az érintett tanuló hiánya, hanem rendszer szintű hiányosság, azaz legalább annyira a jelenlegi oktatási modell diagnózisa is, mint a tanulóé. Valójában arról van szó, hogy az említett diverzitáshoz képtelen alkalmazkodni a jelenlegi általános pedagógiai gyakorlat, és ehhez kér visszacsatolást, validálható, kvantitatív mérési eredményt a szakértői vizsgálatok révén. Ebben pszicho-diagnosztikai eszközökre támaszkodik, ugyanis a jelenleg alkalmazott pedagógiai mérés és értékelési rendszer a norma, átlag, eltérés stb. fogalmakkal kapcsolatban bizonytalan. A kognitív pszichológia eszköztára, mely az eloszlás sajátosságai alapján képes meghatározni a leggyakoribb képességstruktúra sajátosságait adott populációban, választ adhat arra, hogy adott morfológiájú iskolai írás, olvasás, számolás teljesítmény mögött milyen kognitív képességprofil áll. Azaz, hogy a tanuló bizonyos, a tanulás szempontjából relevánsnak ítélt képességeinek mért szintje alapján átlagos tanuló. Az átlagos, mely megegyezik a populációban legnagyobb eloszlásban tapasztalhatóval. Ez érvényesíti a pszichológiai diagnosztika létjogosultságát a tanulási zavarok megállapításában, és utal arra, hogy a jelenlegi rendszer leginkább az átlagosnak mondható

tanulókkal tud sikeres lenni. Az átlagtól felfelé és lefelé eltérő értékek inadaptivitást eredményeznek, melyhez gyógypedagógiai stb. ellátásra van szükség ebben a modellben.

A feltárt képességprofil, azaz a diverzitás tükrében dönti el a szabályzó rendszer, hogy elkülönítve, azaz szeparáltan oktatható-e, enyhe fokú intellektuális képességzavar esetében (LÁNYINÉ, 2017), az érintett tanuló vagy integráltan a többi tanulóval. A tanulási zavarral kapcsolatos szegregáció jelenleg tilos a hazai modellben. Az integráció azonban csak olyan fejlesztő foglalkozások mellett lehetséges, melynek célja, hogy a szórt, de lefelé eltérő jegyeket mutató kognitív profilt kiegyenlítetttebbé tegye, más szóval közelítse az átlaghoz, akár kompenzáció által is (hatékonyabban funkcionáló kognitív területek bevonásával), hogy a többségi iskolai gyakorlat számára adaptálható legyen a tanuló. Tehát nem az alacsony hatékonysággal funkcionáló területek „elengedésével” és a transzverzális kompetenciák (VASS, 2017) építésével próbálkozik elvben a rendszer, hanem a legkedvezőtlenebb területek átlagos vagy minimum szintre való „felzárkóztatásával”. Ahogy arra utaltunk, a minimum szint azonban vélhetően minden pedagógus számára más, a diverz képességprofil esetében pedig szélsőséges különbségek lehetnek a tanulók között is abból a szempontból, hogy kinek mi a minimum szintje, melyet maximális hatékonysággal elsajátíthat. Külön nehezítő tényező, hogy nincs egységes érvrendszerrel alátámasztva a minimum teljesítmény, ezért a deficit értelmezése is változatos. A pedagógusok értékelési gyakorlata közel sem egységes, mely a tanulási problémák beazonosításában is nehézség lehet, hiszen ha nem világos, mi a minimum követelmény, nehéz megállapítani, hogy adott tanuló képe-e az erőfeszítések ellenére azt teljesíteni vagy sem.

Az intelligencia mérése és a használt teszt

Az orvosi vizsgálatok során pszichológiai vizsgálatra is sor kerül. Ezt a vizsgálatot WISC-IV gyermekintelligencia teszttel (MÉSZÁROS, 2012) végzik (amennyiben ennek nincs akadálya, pl.: nyelvi stb. diszfunkciók). Az értékelés és a pedagógiai gyakorlat szempontjából annyi mondható el, hogy a „Wechsler-féle felfogásmód megmarad: a cél az átfogó működés megragadása többféle feladattípuson keresztül (összetett képességek). Az egyes szubtesztek és az indexek nem egyedi képességek, kognitív folyamatok vagy konstruktumok mérésére szolgálnak!” (MÉSZÁROS, 2008:85)¹⁷. Összefoglalva tehát komplex képességet és gyermekintelligenciát mér a teszt – kognitív folyamatokat és konstruktumokat ad meg számosított értékeken keresztül, tehát kognitív térkép rajzolható minden egyes vizsgált tanuló esetében. Mindezt négy területen avagy konstruktumban (MÉSZÁROS, 2012):

- Verbális megértés
- Perceptuális következtetés
- Munkamemória
- Feldolgozási sebesség

Ebből áll össze a súlyozott átlagok alapján az a középérték, mely a teljes tesztmutató, azaz ebben a modellben az IQ.

Ez alkotja gyakorlatilag a hazai diagnosztikus rendszer tanulás fogalmát (*Bemenet* → *Integráció* → *Tárolás* → *Kimenet*) és a tanulás diagnózis során vizsgált összetevőit (*verbális megértés, perceptuális következtetés, munkamemória, feldolgozási sebesség*). Bár a protokoll megemlíti egy helyen a kvalitatív mérési metódust, illetve a fejlesztés orientált diagnosztikát hangsúlyozza, de ezt érdemileg nem fejti ki. Emellett a protokollban nem található meg a tanulás neveléstudományi leírása, definiálása. Megelégszik a pszichológiai modell alkalmazásával, hiszen alternatívát nem kínál fel.

Azzal, hogy pszichológiai eszközt alkalmazunk a pedagógia területén, az egyik paradigmából a másikba lépünk. Laudan modellje (LAUDAN, 1984; FARKAS, 1994) alapján a tudomány feladata a problémamegoldás, mely során az egyik paradigmából a másikba is eljuthatunk adott lépések elvégzése során. A pedagógiai és pszichológiai fogalmak megfeleltetésének esetében az alkalmazott intelligenciateszt a kognitív pszichológia speciálisan kifejlesztett eszköze, mely létrehozása mögött nem meglepő módon kognitív pszichológiai elmélet húzódik (CSÉPE, 2005). Az intelligencia tesztet tehát ebben az esetben a kognitív pszichológia tanuláseméletére épül és a tanulási folyamat feltérképezésére irányul. Tehát az elmélet koncepciója egy olyan kognitív pszichológiai állításhalmaz, mely a tanulást kívánja leírni. A tanulás lesz tehát a pedagógiai és pszichológiai paradigmák, fogalmi halmozok közös pontja ebben az esetben. Az analógia, megfeleltetés tudományelméleti alapja az lesz, hogy feltételezhetően az elméletek logikai struktúrája is azonos (SNEED, 1971; FARKAS 1994). Bár maga az elmélet is változhat a pedagógiában (pl.: a nevelés-oktatás gyakorlati tartalmával bővíthet), a tanulás, mint az elmélet központjában álló mag változatlan. Bár ez az okfejtés részletesen nem került bele a vizsgálati protokollba, így feltételezésen alapul, de igazolható logika mentén történt.

Az intelligencia és a taxonómikus modell összefüggései

Az olvasás teljesítmény létrejöttének példáján levezethetjük a Bloom féle taxonómia pszicho-motoros vetületének pedagógiai összefüggéseit. Természetesen ez az írás vagy számolás tekintetében is teljes mértékben adaptálható.

TERÜLETEK	WISC-IV MODELL		WOODCOCK-JOHNSON MODELL		BLOOM MODELL	
NYELVI TERÜLETEK	VERBÁLIS MEGÉRTÉS INDEX	közös jelentés	VERBÁLIS KÉPESSEGEK	verbális analógiák		
PEDAGÓGIAI TARTALOM beszédértés, szókincs, szemantikai teljesítmény, szófelismerési teljesítmény (Wagner, 1997) • szókincs felismerést támogatja, • akusztikus érzékelés/észlelés ép • emlékezetből előhívható verbális tartalmak • hallási differenciálás		általános megértés		szinonimák, ellentétek	KOGNITÍV	ISMERET: betűk, hangok felismerése • szavak írott alakját felismerik, jelentésével összekapcsolják (Marsh és Tsai, 1980). • hang-betű/betű-hang megfeleltetés (Zieglér - Goswami, 2005)
TÉRI VIZUÁLIS TERÜLET	PERCEPTUALIS KÖVETKEZTETESI INDEX	mozaik	GONDOLKODÁSI KÉPESSEGEK	teni relációk		MEGÉRTÉS: kapcsolatok megértése • szavak írott alakját felismerik, jelentésével összekapcsolják (Marsh és Tsai, 1980). • hang-betű/betű-hang megfeleltetés (Zieglér - Goswami, 2005)
PEDAGÓGIAI TARTALOM • annak megértése, hogy a betűk hangokat jelentenek • vizuális érzékelés/észlelés ép, differenciál • stabil hang – betű kapcsolat, kód irányából induló feldolgozás (mintázatok)		képi fogalomalkotás matrix képlegyszerítés		képi szókincs		ALKALMAZÁS: elemek összekapcsolása • szavak hangokra bontása (olvasástamulási követelménye) az olvasás magasabb szintjének szükséges, de nem elégséges feltétele. (Csépe, 2014)
EMLEKÉZÉS TERÜLETE	Munkamemória index	betű-szám szekvencia		emlékezés nevekre	PSZICHOMOTOROS	UTÁNZÁS hang-betű/betű-hang leképezés konzisztenciája
PEDAGÓGIAI TARTALOM • megfelelő szókincs, emlékezetből előhívható verbális/vizuális tartalmak, • új kapcsolatok tárolhatók, előhívhatók		szantierjedelem törles	KOGNITÍV HATÉKONYSÁG	számok fordított sorrendben		MANIPULÁCIÓ fonológiai műveletek fonológiai elemek összekapcsolása és egy integrált fonológiai kimenet létrehozása (Nation és Snowling, 2004)
MUNKATEMPŐ TERÜLETE	Feldolgozási sebesség	szöveglukeresés		Mennyiségi gondolkodás		AUTOMATIZÁLÁS összetevőmérték vagy granularitás (ortográfiai méret) – „szóhossz”
globális szóalak és a szó betűzése/szótárgalás alapján is lehet olvasni – gyakorlottság és nyelvi sajátosság kérdése (Csépe, 2014)		kódolás törles		vizuális párosítás		graféma-fonéma megfeleltetés szakasza: hang-betű / betű-hang szabály mellett betűkombinációk ejtési szabályai is - ismeretlen szavak esetében is alkalmazni tudják (Marsh és Tsai, 1980)

2. ábra: WISC-IV – Woodcock-Johnson – Bloom taxonómia megfeleltetése az olvasás rendszere és fejlődése és modelljei alapján

A szövegértés létrejöttének lépései a 2. ábrán részben bemutatott modellek szerint a beszédértés, szókincs, szemantikai teljesítmény, szófelismerési teljesítmény és a fonológiai műveletek (NATION – SNOWLING, 2004). Látható ebből a felsorolásból is, hogy az egységek, szintek avagy kritériumok ugyanazok és ugyanúgy megfeleltethetők a Bloom modellnek és a WISC-IV modell szubtesztjeinek.

Konkrét példával élve, a már korábbi levezetést felhasználva, a pszicho-diagnosztika megmutathatja, hogy a betűk vizuális felismerésével van-e probléma, ebben az esetben az olvasás pontossága sérülhet és konzekvensen „félreolvas”, hosszú ismeretlen szavakat pedig „átkölti” (CSÉPE, 2014). Ennek ellenőrzésére a pedagógus hivatott, és tananyagtartalmakba ágyazva is elvégezhető. Ebben az esetben a Bloom taxonómia kognitív követelményeinek szintjén az ismeretek szintje még nem sérül, de az analízis és szintézis már nehezítetté válik. Tehát összességében sérülhet a szövegértés. De a szövegértés akkor is sérülhet, ha a munkamemória problémája áll fenn, ugyanis akkor a mögöttes tartalmak felidézése nehezített, lassítja az olvasás folyamatát, és megfelelő hangos olvasás mellett is gyenge szövegértés mutatkozhat. A pszicho-diagnosztika és a taxonómikus rendszerek megfeleltetése rámutat tehát a diverz oki háttérre. Ugyanakkor arra is, hogy ha a feltárt kognitív profilban nem található eltérés, akkor máshol kell keresni az alacsony teljesítmény okait, lehet, hogy a tanulón kívül, akár az alkalmazott tanulási-tanítási módszertanban. Ugyanis, ha nincs eltérés a vizuális észlelésben, a hallási differenciálásban, megfelelő a szókincs és jól funkcionál a munkamemória, képes algoritmusokat futtatni és automatizálni a vizsgált tanuló, de a szövegértő olvasása mégis az olvasási zavaros populációval ekvivalens, akkor a kognitív területet kizárhatjuk a háttérváltozók közül. Hiszen a Bloom taxonómiában legfeljebb ismeret szintre jutott, pedig a pszichológiai tesztek által vizsgálat kognitív területen magasabb szinten is teljesít, ami ellentmondás. Ebben az esetben marad a diagnosztikus mérés során nem vizsgált affektív terület, a motiváció, az attitűd és értékrend, és az alkalmazott tanulósszervezés és módszertan hatékonyságának kérdése. Hiszen, ha nem tananyagtartalmakba ágyazottan magasabban funkcionáló kognitív képességeket mutat ugyanazon a területen, mint közvetlenül tananyagtartalmakban, adott esetben szövegértő olvasás területén, akkor a kognitív képességek implementációja vélhetően a tanulási helyzethez köthetően sérül, nem pedig a tartalmához kötve.

Ismét összefoglalva a megfeleltetés a következőképpen végezhető el:

- Ahhoz, hogy egyáltalán a betű/hang megfeleltetés létrejöhhessen, alapvetően szükséges, hogy a betűfelismerés vizuális dekódolása, az érzékelés és észlelés ne legyen akadályozott.
- Ha sikeresen lezajlott az érzékelés és észlelés, akkor lehet egyáltalán csak a vizuális és nyelvi tartalmak összevetését megkezdeni és előhívni az emlékezetből.
- Az olvasás műveletének megértése után a következő szint, hogy az algoritmus bármilyen betűtípusú, elrendezésű betűkön, szövegen „futtatható” legyen. Az ortográfiai hossz növekedésével pedig az egységnyi idő alatt hatékonyan dekódolható jelhalmaz mérete növekszik.
- A képkiegészítés kognitív művelete szavatolja, hogy a szövegben nem konkrétan szereplő jelentéstartalmak is kinyerhetők legyenek. Ez biztosítja az absztrakció vizuális háttérét és akár hiányos vagy rosszul dekódolt szöveg sikeres olvasását is, mely elvezethet az értékelés taxonómikus régiójába

A vizuális felismerés és a figyelem az olvasás releváns háttértényezője, mely nélkül nem jöhet létre adekvát szövegértő olvasás. Ennek az evidenciának a magyarázat nem szorol részletesebb kifejtésre, hiszen, ha adott esetben egy érintett tanuló nem tud emlékezni a betűk formájára, még ha esetleg egymás mellé téve két betű esetében a különbségeket jól analizálja, akkor a dekódolás nehezítetté válik. Ugyanígy, ha a dekódolás sikeresen végbe-

megy, de nem képes a kinyert tartalmakat az emlékezetében megtartani, akkor ugyanúgy nem jön létre a szövegértő olvasás teljesítménye stb. Látható tehát, hogy a kognitív háttér fontos, de valójában a pedagógia számára a Bloom rendszer teszi elérhetővé a tartalmakat, hiszen a fejlesztő értékelés szempontjából is így értelmezhető az összefüggés a kognitív profil és az iskolai teljesítmény mögött. Ha pedig e kettő különbözik, akkor a módszertant és egyéb összetevőket is vizsgálni szükséges.

KOGNITÍV KÉPESSÉG-PROFIL (IQ)	TAXONÓMIKUS KÉPESSÉGPROFIL (BLOOM)
NYELVITERÜLET	<p>megfelelő szókincs és ismeretek ellenére problémás a feladatok megértése és kivitelezése – a nyelvi transzfer esetében vizsgálni kell a teljes profilt, hogy az ismeretek, megértés, alkalmazás, analízis vagy szintézis sérült, esetleg az affektív terület (motiváció, attitűd stb.)</p> <p><i>Példa: szókincsben szereplő elemeket nem tudja aktivizálni, így sérül a kivitelezés vagy akár a megértés, bár önmagában a szókincssel nincs probléma stb. – ilyenkor kell plusz magyarázat és kifejtés szemléltetéssel megtámogatva – alkalmazást kell ugyanis fejleszteni. Affektív területre utal, ha mindez nem jelenik meg az IQ tesztprofilban, csak a Bloom rendszerben</i></p>
PERCEPTUÁLIS TERÜLET	<p>a vizuális kódolás és az elvont gondolkodás, absztrakciók területe, mely utal a kódolt minták (akár nyelvi mintázatok) ismeretének, megértésének és alkalmazásának, analízisének és szintézisének szintjére</p> <p><i>Példa: téri-vizuális orientáció jó, de fejben adott objektumot elképzelni, elforgatni, azzal műveleteket végezni nehéz – ebben az esetben az ismeret, megértés rendben, az alkalmazás sérül, és azt kell segíteni. Szükség lehet verbális támogatásra, magyarázatokra. Affektív területre utal, ha mindezt fizikából alkalmazza, de ugyanazt a tartalmat kémián nem aktivizálja.</i></p>
MUNKA-MEMÓRIA	<p>ha az életkori átlaghoz és a profilhoz képest is számottevően elmarad a munkamemória teljesítménye, akkor az befolyással lehet az ismeretekre és a megértésre. Az alkalmazás és a megértés azért sérül, mert kiesik a tartalom és nem fér hozzá az ismeretekhez. Ilyenkor az ismereteket vizuálisan, verbálisan folyamatosan külső tárolón (plusz szemléltetés) biztosítani kell.</p> <p><i>Példa: magas szintű problémákat képes megoldani, de nem a szabályt követi, mert azt rossz hatékonyság mellett idézi fel. Szódogozat, szorzótábla alacsony szinten megy, de jól fogalmaz, egyenletet, függvényt, arányosságot stb. megold. Affektív területre utal, ha mindezt a diagnosztikus tesztben mért jó munkamemória és hatékony gondolkodás mellett végzi.</i></p>
FELDOLGOZÁSI SEBESSÉG	<p>leginkább az automatizálás és a pszicho-motoros terület indikátora – megmutathatja emellett a „taníthatóságot”, utalhat az affektív területre</p> <p><i>Példa: időnyomás alatt teljesítménye visszaesik az egyszerű kódolást igénylő feladatokban, és nem kapcsolódik észlelési vagy memória problémákhoz, akkor ez az affektív területre utal.</i></p>
INKOGRUENS TESZTEREDMÉNYEK	<p><i>A területek nem elszigeteltek egymástól. A taxonómia abban segíthet, hogy ha megfelelő a szókincs, az emlékezet, a megértés, az absztrakció, de a taxonómia már ismeret vagy a megértés szintjén jelzi az alacsony hatékonyságot a pedagógiai tesztekben, akkor az utal az affektív területre (szorongás, frusztráció stb.) vagy az inadekvát módszertanra bármely tantárgy esetében.</i></p>

3. ábra: kognitív (IQ) profil és Bloom rendszerének kapcsolata

Látható tehát, hogy a diagnosztikus, kognitív tesztekre alapozott feltárás és a pedagógia eszköztárszere építő, tananyagtartalmakhoz rendelt kognitív követelmény szintek (Bloom taxonómia) összekapcsolhatók. Amint az látható, a szövegértési problémák háttérben rengeteg faktor húzódnak, melyek megfelelő értékelési startégiával felismerhetők a pedagógia területén belül maradván, megtámogatva a pszicho-diagnosztika eredményeivel.

Kognitív profil nélkül is felfedezheti a pedagógus a teljesítményekben az ellentmondást, akár a tantárgyrendszerek közti ellentmondásokban, ahogy arra a 3. táblázat utal. Azaz, hogy fizikából kiválóan működik az absztrakció és hatékony a tanuló, de kémián ugyanez már nem működik. Ebben az esetben nem a tananyagtartalmak a felelősek, hanem az alkalmazott módszertan, hiszen a kognitív területek által megadott képességek függetlenek a tananyagtartalmaktól. A felvett IQ tesztek sem tananyagtartalmakba implementáltak és mégis pontos képet adnak a képességekről. Így igazolható az a logika is, hogy ha az egyik tanórán „tud gondolkodni” és másik nap másik tartalmakkal operálva ugyanazokat a kognitív műveleteket nem végzi el, „nem tud gondolkodni”, akkor azért nem a tartalmak hibázthatók.

Az alábbi táblázatban (4. ábra) az olvasás teljesítmény létrejöttének aspektusából próbáljuk feltárni a megfeleltetés algoritmusát, vagyis azt, hogy milyen olvasási kritériumok, milyen bloomi taxonómikus elemnek felelnek meg. Így az értelmezés a jelenségek megfigyelése felől is eljuthat a Bloom taxonómiához. Vagyis nemcsak a diagnosztikus értékeket vizsgálhatja a pedagógus a Bloom taxonómia segítségével, hanem egy specifikus területen (pl. olvasás tanulása) a megfigyelt tanulási jelenségeket is be tudja azonosítani a Bloom taxonómia elemeivel. Ez azt jelenti, hogy egy megfigyelt jelenséget össze tud vetni a Bloom rendszer elemein keresztül a diagnosztikus értékekkel, és visszafelé is, a diagnosztikus értékek alapján, a Bloom taxonómia és a speciális kritériumoknak megfelelően tudja az adott gyermek fejlesztését optimálisan egyénre szabni. Az olvasás kritériumszintjeit az Ziegler-Goswami olvasási modell (CSÉPE, 2014) alapján állapítottuk meg.

ZIEGLER-GOSWAMI	BLOOM TERÜLET
<i>Adott példával élve ugyanis a tanuló, ha már ismeri a szó hangalakját, szerepel a szókincsében, akkor a dekódolás után a beazonosítás már rövidebb úton zajlik. Mindez segítheti a fonológiai tudatosságot is, de ehhez a szóképzésben szerepelnie kell ismeret szintjén az adott szavaknak. Ez a fonológiai tudatosság kritériuma.</i>	ISMERET
<i>Ha a közös jelentéshez rendelt feladatban jól teljesít az adott tanuló, azaz képes újszerű verbális tartalmak generálása a szemantikus emlékezet tartalmaiból, akkor képes lehet az olvasás magasabb szintjére is lépni, hiszen jó eséllyel felismeri a szavakat alkotó kisebb szemantikai egységeket (később megérti a mondatokat alkotó szavak összefüggéseit szabályait stb.). Ez az alapja és szintje annak, hogy átértelmezze, átkódolja, transzformálja, tovább gondolja a vizuális jelek és a hangok, betűk, szótagok és szavak összefüggéseit. Ez fonématudatosság kritériuma.</i>	MEGÉRTÉS
<i>Ha mindezt tudja alkalmazni, akkor tud szótagolni, a szótagokból újabb szavakat alkotni és így tovább. Ha általánosan megérti az olvasás műveletét, akkor képes lesz ezt más, ismeretlen szövegen is alkalmazni. Egyre nő az elolvasható szavak, majd pedig szöveg hossza. Ez a granularitás szintje, azaz az összetevőméret lesz a releváns szint.</i>	ALKALMAZÁS

4. ábra: Példa az olvasási kritériumok és a Bloom taxonómia megfeleltetésére

Az intelligencia súlya a tanulási zavar mögött

A tanulási zavar szakmai értelmezése és a kategóriaalkotás bizonytalanságaira már korábbi tanulmányokban kitértünk (lásd VIDA, 2017). Az intelligencia teszt lényeges eleme a tanulási zavarok megállapításának (a tanulási képességek leírásában), de a zavarok, nehézségek differenciálásában nincsenek egyértelmű, vizsgálatokkal igazolt határok. Legfeljebb az intellektuális képességzavar elkülönítésében releváns faktor (LÁNYINÉ, 2017), ebben azonban az orvosi paradigma is rendelkezik diagnosztikus eszközökkel. Semmilyen háttérváltozó nincs arra nézve, hogy adott értékek miként erősítik meg vagy vetik el a tanulási nehézség vagy zavar diagnózisát, amit a törvényi rendszer viszont külön kategóriaként jelöl. Ezért szükséges a kognitív és affektív terület megkülönböztetése és lenne indokolt mindkettő vizsgálata.

A pszichológiai, intelligencia teszt mellett gyógypedagógia vizsgáló eszközöket is bevet a hazai diagnosztikus rendszer, amit azért indokolt megemlíteni, mert a WISC-IV tesztben alkalmazott részfeladatokkal kongruens feladatokat végez a vizsgáló gyógypedagógus. Az érvényességre utalhat, és azt erősítheti, hogy a két vizsgálat adott tanulási funkció területére vagy egységére vonatkozik, így megfeleltethető egymásnak. Ezáltal fedésbe kerül adott képesség mérése, de a tisztázatlan fogalmi határok miatt nézőpont kérdésevé válik, hogy kognitív képességről vagy pedagógiai teljesítményről beszélünk-e. A rendszerben értelmezési hurok keletkezhet, vagyis egy vizsgált terület a két vizsgáló számára más-más értelmezési kontextusban kerül vizsgálatra, viszont könnyen előfordulhat, hogy nem konvertábilis a két értelmezés egymással, a szakemberek „elbeszélnek egymás mellett”.

Konkrét példával élve, a WISC-IV teszt számok visszamondását kéri adott majd fordított sorrendben. Ez a feladat a számolási zavar gyógypedagógiai vizsgálatában is előkerül. Innentől értelmezhető a munkamemória terjedelmének megadására és a gyógypedagógiai vizsgálat során pedig a számemlékezetre is. Természetesen egyik terület sem függetleníthető a másiktól, de látható, hogy a mérési eredmény innentől kontextus függő, ami önmagában nem probléma, az viszont igen, hogy a mérési metódus és maga a diagnosztikus rendszer nem írja le pontosan a kontextust, és ezáltal a mérések értelmezhetőségét, így érvényességét is redukálja. Ez a probléma ismétlődik a diagnosztikus mérések eredményeinek iskolai felhasználása során is, amikor akár a két szakértői kontextustól független, esetleg naív értelmezői kontextusból, megérkezik a gyermeket mindennap tanító pedagógus, hogy a gyakorlat nyelvére fordítsa le a kapott diagnosztikus eredményeket. A mérési eszközök önmagukban tehát relevánsak, viszont kérdéses, hogy az eredmények érvényessége milyen paradigma hatókörébe tartozik, és hogy redundanciát gerjeszt-e vagy éppen egyértelműsít.

A tanulásnak, mint neveléstudományi fogalomnak a meghatározása önmagában sem egyszerű feladat (NAHALKA, 2006), de ha már tanulási zavarról beszélünk, és az intelligenciával hozzuk fedésbe, akkor indokolt lehetne a fogalmakat tisztázni. Az elv alapján a gyógypedagógiai vizsgáló eljárások nem magát a tanulást mérik, ahogy a pszichológiai tesztek (*tananyagtartalmaktól független eszközökkel*), hanem annak a produktumát (*tananyag-tartalmakba implementálva*) és így, deduktív módon igyekeznek a pszichológiai vizsgálattal együttesen minél hatékonyabb képet festeni adott tanulóról. A hazai diagnosztizáló rendszer tehát a tanulást definíció szintjén nem fogalmazza meg. Bár jelen tanulmányban nem vállalkozunk a definíciók számbavételére, de ha a tanulást folyamatként, reprodukcióként, tudásalkotó, tudásátalakító, konstruáló tevékenységként (GASKÓ, 2004) értelmezzük, akkor diagnosztikus szempontból ez indokoltá teszi azt a kérdést, hogy adott esetben milyen háttérváltozókat azonosíthatunk be akár olvasási zavar diagnosztikus mérése során, főleg, ha intelligenciát mérünk.

Az intelligencia teszt rövid ismertetése során bemutattuk a területeket, ame-

lyeket szubtesztek részeredményeinek összegzésével ír le pszichológia (*verbális megértés/”intelligencia” három vagy öt terület átlagából adódik össze*). Majd ezen területek (*verbális megértés, perceptuális következtetés, munkamemória, feldolgozási sebesség*) súlyozott átlagából alakul ki a teljes teszt mutató avagy IQ, mely a gyógypedagógiai mérésekkel közösen azt hivatott eldönteni, hogy fennáll-e a tanulási zavar vagy sem. Azonban ennek eldöntéséhez számszerű határokat nem ad a rendszer, mint ahogy arra korábban kitértünk. Egy ezt a kérdéskört is érintő vizsgálat (VIDA, 2017) részben választ adhat a tanulási zavar és az IQ közötti számszerű kapcsolat feltárására. Az említett kutatás az integráció hatékonyságát vizsgálta a tanulási zavaros tanulók körében. Az eredményekből arra lehetett következtetni, hogy annak ellenére, hogy a törvény és a diagnosztikus rendszer nem tesz különbséget a tanulási zavaros tanulók között, sok más nem hazai rendszerhez képest (RÉTHY, 2013), ez a differenciálás akár az IQ teszt alapján is elvégezhető lenne.

Az derült ki ugyanis, hogy a hazai köznevelési rendszerben a teljes IQ mutató kevésbé releváns faktor a sikeres iskolai előmenetelben, mint a teszt részeredményeinek szórása. Ugyanis, ha a szubtesztek részeredményei között adott területen nagyobb a lemaradás, mint 30%, aminek mértékét az intellektuális képességek teljes populációban történő eloszlása is igazol, akkor ez releváns a tanulási zavar megállapításának szempontjából. Hiszen az enyhe fokú intellektuális képességzavar is a teljes tesztre nézve 70%, azaz 70-es IQ mentén megállapítható, melyet az eloszlás görbe igazol. Emellett ha ez vagy ennél nagyobb mértékű eltérés több területet, szubtesztet érint, akkor nem egyszerűen „csak” tanulási zavar áll fenn, hanem az érintett terület jellegétől függően *közvetlen* vagy *közvetett kognitív deficitről* beszélünk, annak ellenére, hogy a teljes tesztmutató a „normál” övezetben van. Hiszen közvetlen kognitív funkciók deficitje okozza a lemaradást, amit a 30%-os mértékű eltérés alapján már relevánsnak vehetünk az eloszlás képe alapján. Ha a szórás megvan, ugyanilyen mértékben, azonban „felfelé”, azaz előfordul szubteszt 90%-os eredménnyel az életkorhoz képest és 120%-os is (tehát az életkort meghaladó szintű teljesítmény), akkor attól még fennállhat a tanulási zavar, de jelentősebb kognitív deficit nélkül. Ezt mutatja, hogy a kognitív deficit nélküli tanulási zavarral küzdő tanulók iskolai előmenetele kevésbé kudarcos a kutatott mintában. Vélhetően az életkori átlagot meghaladó képességükkel képesek hatékonyan kompenzálni. Ha minden terület átlag alatti vagy ahhoz közeli, akkor ez a kompenzáció sokkal nehezebbé válik. Az enyhe fokú intellektuális képességzavarral küzdők esetében ez több területen is bekövetkezik és/vagy több területen jóval meghaladja a 30%-ban megadható deficit mértékét. A tanulásban akadályozottság és az enyhe fokú intellektuális képességzavar (LÁNYINÉ, 2017) között is ez lehet a határtényező. Azaz, hogy 70% közeli eredményt mutat a teljes tesztmutató, ami 70 körüli IQ-t jelent, viszont közel sem mindegy, hogy a szubtesztek eredményei között előfordul-e olyan és mennyi, mely bőven 70% felett van. Ebben az esetben ugyanis nem beszélhetünk a korábbi terminológia esetében klasszikus értelmi fogyatékoságról, hiszen van olyan terület, melyen „normál” teljesítményt hoz a tanuló. A pozitivistáknak alapján nem körülhatárolt, hogy miképpen lehetséges, hogy az érintett tanuló idegrendszere bizonyos aspektusból „értelmi fogyatékosan funkcionál”, míg más területeken nem. Ez a tanulásban akadályozottság lényegi vonása is, hogy igazából nem értelmi fogyatékos, de csak olyan intenzitású intervenció mellett lehet sikeres, mint az intellektuális képességzavarral küzdők számára biztosított beavatkozások (PAP, 2002). Ezt a logikát igazolta egy 2018-ban végzett kutatás, mely a hazai SNI integráció hatékonyságát vizsgálta (VIDA, 2018) és indokolt lenne a tanulási zavar megállapításának gyakorlatába is beemelni, annak ellenére, hogy további kutatások végzése elengedhetetlen a pontos fogalmi distinkcióhoz. Az affektív terület vizsgálata nélkül pedig továbbra is eszköztelen a diagnosztika annak eldöntésében, hogy inadekvát tanulási és tanítási módszertan is bejátszik-e a mutatkozó problémák létrejöttében. Ebben továbbra is csak teszteredményekre támaszkodhatunk, melyek azonban nem alkalmasak folyamatdiagnosztikára csak állapot-

felmérésre, így az affektív terület sérülésére csak következtethetünk a kognitív képességek és a mutatott iskolai teljesítmény nagyobb fokú eltérése esetén, azaz ha az intelligencia teszt részeredményei és a területhez csatolható pedagógiai területen mutatott teljesítmény között nagyfokú eltérést látunk. Természetesen a jó módszertan ugyanígy pozitív irányban is elmozdíthatja a teljesítményt kedvezőtlen intelligenciaprofil mellett.

A bemutatott modellek kapcsolatainak háttere

Ahogy azt fent már jeleztük a mérési és diagnosztikus rendszerben használt tesztek és a Bloom taxonómia megfeleltetése lehet az egyik lehetséges alternatíva a továbbiakban, mely támogatja a folyamatszemplétet és megkerüli azt a falat, melyet a kognitív pszichológia diagnosztikai eljárása emelt a kvantitatív mérési eredményekkel. Említettük korábban, hogy adott feladattípus előkerül a gyógypedagógiai és pszichológiai vizsgálat során is, de értelmezésük nem teljesen esik egybe. A Bloom taxonómia erre lehet megoldás. Ennek oka, hogy a tanulási képességvizsgálat során alkalmazott tesztek értékelésében előkerül az ismeret, megértés, alkalmazás, analízis, szintézis meghatározás (BREDÁCS, 2014), mely megteremtheti a hidat a paradigmák között.

Hogy érthetővé és igazolhatóvá váljék Bloom megfeleltetése Nagy József kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált meghatározása felől érdemes közelíteni. A pszichológiai paradigma pedagógiai gyakorlatban történő felhasználásra ugyanis a kritikus kognitív készségek és képességek azért lehetnek megfelelők, mert ugyanaz a fogalmi bázis, nevezetesen a képességek. Nagy József 2000-ben igyekezett meghatározni azokat a kritikus kognitív készségeket és képességeket, melyek nélkül a tanulási folyamat el sem kezdődhet (látható, hogy a tanulás itt is folyamatként értelmezett). Nagy szerint *„a készségek öröklött és tanult rutinokból, valamint egyszerűbb készségekből, ismeretekből szerveződő pszichikus rendszerek, amelyek a képességek, a kompetenciák komponenseiként aktíválódnak a személyiség működésében, viselkedésében.”* (NAGY, 2000:16). Látható, hogy megemlít öröklött rutinokra is építő pszichikus rendszereket, melyek végül kompetenciákban, viselkedésben és személyiségben öltenek testet.

A kognitív tesztek egyik feltételezése, hogy a munkamemória, az emlékezetbiológiai struktúrák által nagymértékben determinált (RACSMÁNY, 2005), mely konkrét példán bemutatva, az olvasási problémák pszichológiai és pedagógiai perspektívájának összekapcsolása során válik értelmezhetővé. A közös pont a két terület között a tanulás egy adott területének, funkciójának létrejötte, az olvasás esetében a szövegértés, mint produktum értelmezhető. Mindegyik megközelítés a saját területén azt vizsgálja, hogy miként jön létre maga az olvasás. A gyógypedagógiai vizsgálat igazolhatja, hogy valóban nem kellően hatékony a vizsgált tanuló esetében a szövegértés. Az olvasás vizsgálata során a gyógypedagógus megpróbálja feltárni, hogy mire vezethető vissza a hatékonyság csökkenése. Adott esetben a hasonló betűk cseréjére. A betűcsere azonban már lehet a vizuális észlelés problémája, mely a pszichológiai értelmezési tartományához tartozik. Ezt megerősítheti a pszichológiai vizsgálat, ahol a teszt megmutathatja, hogy valóban észlelési vagy memória gyengeség, vagy egyéb tényező lehet a hosszabb válaszidő és a gyengébb szövegértési mögött. Az orvosi vizsgálat pedig további adatokat gyűjt, hogy a funkcionális eltérések mögött van-e strukturális eltérés is. Azaz adott esetben nem is látja a látás zavara miatt rendszeren a betűk formáját stb.

Nagy József kritérium rendszerében ez úgy kapcsolódik össze, hogy a változatos háttérű hatékonyság csökkenés miatt az olvasás nem lesz alkalmas önálló tudásszerzésre a vizsgált tanuló esetében. Bloom taxonómikus rendszeréből pedig az olvasással kapcsolatban az derülhet ki, hogy a szöveggel kapcsolatban melyik szintig jut el a vizsgált tanuló.

Ha a kognitív terület sérül, melyre a hazai diagnosztikus rendszer épít, akkor az affektív terület vizsgálata nagy valószínűséggel okafogyottá is válik. Ennek oka, hogy vélhetően kevés gyerekek okoz örömet olyan tevékenység végzése, mely aránytalanul nagy fizikai és mentális terhelést jelent, és alacsony megtérülést a befektetett energiák ellenére is. A kritériumrendszer oldja fel a diagnosztikus rendszer azon gyengeségét, hogy a feltárt problémák ellenére is folytatódhat-e az olvasás tanulása, és a norma kerül más szintre, az egyén sajátos képességrendszerébe implementálva azt. Sikeres tanulási folyamat esetében pedig a kritériumot a tanuló magának állítja fel, és így eljuthatunk az értékelés további dimenzióiba, melyben a tanár már csak a folyamat facilitátora.

A konstruktív vagy szocio-konstruktív modell értelmében (VIRÁG, 2014) illetve az újabb pszichológiai paradigmák alapján létezik a neurolaszticitás paradigmája (PLÉH, 2008), amely az agy hihetetlen rugalmasságából, az agyi területek funkcióváltásaiból vezeti le az aggyal kapcsolatos megközelítéseket, fejlesztési lehetőségeket. Ezzel összhangban a neurodiverzitás paradigmája (DEZSŐ, 2015), amely abból indul ki, hogy az általánosan megállapítható kategóriák (pl. SNI kategóriák) helyett célszerűbb lenne azt figyelembe venni, hogy minden egyes ember különbözően összetett képletet hordoz magában, mely alapján a normaállítás, ha nem is megkérdőjelezhető, de egyénre szabása indokolható. Így koncentrálna a pedagógusa diagnózisban eredményesnek mért területre is, a feltárt nehézségek ellenére, ezzel megváltoztatva a gyakorlati fejlesztés irányát. A diagnózis alapján ilyenkor nem azt gyakorolják, ami amúgy sem megy, hanem azt, ami funkcionál. A pszichológiai teszt eredményei segíthetnek a kiemelkedő területekre és az azokhoz kapcsolódó módszertanra és tananyagtartalmakra fordítani a figyelmet, így megőrizni a motivációt, és a magasabban funkcionáló területeket bevetni a kompenzálásba. Innentől nem bátorság, hanem mérési eredményekre alapozott és szakszerű intervenció lesz az, hogy mit kell elengedni a számonkérés és értékelés gyakorlatából, hiszen az érintett tanulóval kapcsolatban pont igazolják az eredmények, hogy éppen az a terület nem számon kérhető vagy értékelhető adott profil tükrében. A diagnosztizálás determinációs vagy kategorikus ereje így csökken, ahogy erre már a korábbiakban utaltunk. Ez a megközelítés azáltal érvényteleníti a pozitivistát, a gyakorlatban gyakran a „megbélyegzésig” jutó modellt, hogy akár az intellektuális képességzavar esetében is a norma helyett a kritériumot és a kompenzálási lehetőségeket tartja szem előtt az egyéni tanulási utak során. A plaszticitás és diverzitás nem csak az idegrendszerre, hanem a tanulásra is vonatkoztatható. Ez akkor is igaz, ha a tanulást markánsan csak idegrendszeri funkciókra vezetjük vissza. A rendszer sajátossága ezek alapján a komplexitás, plaszticitás és diverzitás, melyek nem csak az idegrendszer, hanem a tanulás jellemzői. A szorongás miatt potenciálisan kieső eredményes terület visszacsatornázása, és mint újra felhasználható erőforrás figyelembe vétele növelheti a hatékonyságot. A hatékonyabban funkcionáló területek kiaknázása és a transzverzális kompetenciák kiépítése (VASS, 2017) magával vonhatja az „elengedett” területek fejlődését is. Ezáltal a tanuló is előre lép a taxonómikus rendszerben és a pedagógus is tovább léphet az értékelés következő dimenziójába.

A kognitív, pszicho-diagnosztikai tesztek hatóköre

A korábbi összefoglaló táblázatban (1. ábra) láthatóvá vált, hogy a diagnosztikus eljárások során alkalmazott tesztek az affektív területet szinte érintetlenül hagyják és az attitűdökről, értékrendszerekről nem adnak információt, pedig az a tanulási képességek szempontjából sem közömbös (FALUS, 2007)

Az olvasás affektív területének vizsgálata is ezt bizonyította (HÓDI és tsai, 2015). Nagy József szerint a legnagyobb probléma, hogy „azok sem tudják, hogy mi az íráskészség opti-mális begyakorlottságának, működésének a kritériuma, akiknek e készség kifejlesztése a feladata”

(NAGY, 2012:46). Ez az ellentmondás nem is oldható fel, és a normaállítási próbálkozás is kudarcot vall, hiszen az olvasásteljesítmény létrejöttében részt vevő háttér folyamatokat vélhetően olyan változatosság jellemzi, melyet az itt felsorolt intelligenciatesztek is csak részben tudnak visszaadni. Illetve problémák esetén csak a deficit potenciális okát képesek nagy valószínűséggel megadni. Hatókörük ennyiben áll. Látszólag tehát nem juthatunk el a kritériumorientált értékeléshez és fejlesztéshez a diagnosztikus értékelés dimenziójából. Valójában azonban csak a problémát kell újra fogalmazni. A standardizált feladatsorok mérési eredményei ugyanis felrajzolják az adott tanuló, adott pillanatban mért kvantitatív tanulási hatékonysági profilját. Az időszakos mérések pedig megmutathatják a fejlődés dinamikáját a vizsgált tanuló esetében. A probléma átfogalmazása pedig abban áll, hogy a kvantitatív faktorokat nem teljesítménynek, tanulásnak stb. hívjuk és nem normához viszonyítjuk, hanem a tanulóhoz magához. Így implementálva a mérési eredményeket a folyamatszempelésű modellbe. A kirajzolt kép pedig nem más, mint a tanuló saját tanulási íve, mely felfelé és lefelé is eltérhet a kognitív képességek által megjósolható előre haladás ívétől. A tesztek nem mérik az érzelmi, affektív területet, mely egy markáns összetevője a tanulásnak, így biztosan nem a tanulási képességeket mérik globálisan. Nem hívhatjuk azért sem tanulási képességvizsgálatnak, mert valójában csak következtetünk az idegrendszeri folyamatokra, de a tanulási zavar diagnosztikájában a hétköznapi gyakorlatában még nem elérhető az intelligenciateszt kitöltésekor a komplex agyi tevékenységet valós időben feltáró vizsgáló eszköz, mellyel teljes mélységben vizsgálható lenne a tanulásban résztvevő minden agyi terület. A neurodiverzitás (DEZSŐ, 2015) pedig már most arra utal, hogy a tanulás idegrendszeri alapjait tekintve is jelentősebb eltérések tapasztalhatók, melyek a tanítás módszertana szempontjából sem semlegesek

Az inklúzió és integráció tehát nem csak az érintett tanuló plaszticitását teszi próbára, hanem az átlagra, a normára beállított oktatási rendszer alkalmazkodóképességét is. Ami adott gyereknél, adott profilhoz ugyanis optimális begyakorlottságnak minősül, az közel sem biztos, hogy egy másik gyerek profiljában is azon a szinten áll. Ezért a kritériumállítás csak profilhoz és egyénhez köthető, ugyanakkor átlag és normatív kritériumokra, szintekre továbbra is szükség van, ugyanis az eltérések megfogalmazása csak viszonyítási ponthoz kötötten lehetséges. A legésszerűbb választásviszonyítási pontnak a leggyakoribb profilnak megfelelő és a legtöbbek számára optimumnak tekinthető szint lehet. Az eltérésekből fakadó konfliktus feloldására az egyetlen lehetőség az egyénre szabott, folyamatba ágyazott és fejlesztő értékelés lehet.

Összefoglalás

A hazánkban, a tanulási képességvizsgálat során két leggyakrabban alkalmazott teszt összehasonlítása már megtörtént (MLINKÓ, 2012), Igaz, hogy mozgássérült populáción, de ez nem veszi el az összevetés érvényességét. Az elvégzett vizsgálat tükrében elmondható, hogy a WISC-IV teszt összevethető más, előírt és alkalmazott teszttel is, és ha nem is teljes mértékben, de egymásnak megfeleltethető. Mindennek a jelentősége abban áll, hogy a diagnosztikus értékelés szempontjából releváns tesztek biztosan finomíthatók és szükség is van a fejlesztésükre, de a hatókörük nem változik és a feltárt megfeleltetés algoritmusára más teszt esetében is alkalmazható. A kritériumrendszer értékelésben történő alkalmazásának akadálya, mely szerint a tanulás egyes értelmezésekben nyílt rendszer, az összes komponense sohasem feltárható (NAGY, 2000) elhárítható azzal, hogy prediktív jellegű megállapításokat teszünk csak, és minden diagnosztikus mozzanatot a jóslat hatékonyságának növelése érdekében végzünk. Ez viszont a normatív értékelést az egyén szintjére teszi csak kiterjeszhetővé, még azonos kognitív profil esetén is.

Akár az olvasás, számolás vagy írás létrejötte már a legelemibb szinten is több és egymáshoz változatosan kapcsolódó rendszer precízen összehangolt működése során jön létre. Ha ebből a rendszerből akár egy is jelentősebb mértékben atipikus, veszélyezteteti az egész rendszer integritását, és ezáltal a jelenlegi oktatási rendszer számára optimális teljesítmény létrejöttét. Látható, hogy a pszichológiai és pedagógiai modellek fedésbe hozhatók, és mivel nem törekszünk általános érvényű normatív értékek meghatározására, megkerülhető a pozitivista szemlélet és a kvantitatív értékelés okozta akadály. Azon keresztül ugyanis, hogy például a Bloom taxonómiában adott gondolkodási területek elérése célá válik, megjeleníthető produktummá, majd a képességek kiépülésével eszközzé, azzal megvalósulhat a folyamatszemlélet. A Bloom taxonómia alapján vizsgálódó pedagógus össze tudja vetni a bloomi taxonómia területein észlelt hiányosságokat a diagnózisban megjelenő területekkel. Megállapíthatja, hogy vajon a célterület elérésének hiányossága mögött valamilyen diagnózissal is feltárt hiányosság áll-e, és akkor azon a területen kér segítséget gyógypedagógus kollégáitól. Vagy egyszerűen ki tudja deríteni, hogy a diagnózis alapján azzal a területtel nem lehetne gondja a tanulónak, ilyenkor viszont önmagában keresheti az okokat (Mit tettem az adott tanuló motivációjának felkeltéséért? Milyen tanulásszervezési eljárással igyekeztem támogatni pedagógiai munkám során a magasabb teljesítmény elérését?). Ez ad létjogosultságok a megfelelő hatókörű psicho-diagnosztikus vizsgálatoknak, mely a produktumok, célok és teljesítmények mögötti területek szerkezetét és adott esetben diszfunkcióját mutathatja meg. A tanulási célok bloomi értelmezése úgy tűnik, lehetne egy olyan fogódzó a pedagógusok számára, amelynek segítségével értelmesen, a tanulók fejlesztése érdekében megvalósítandó pedagógiai gyakorlat nyelvére tudják lefordítani a diagnosztikus vizsgálati eredmények kvantitatív adatait.

Jegyzetek

- 1 <http://oshungary.hu/media/wisc-iv-tanfolyam1-PA8RUJYN.pdf> 2018. június 25.

Hivatkozások

- BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHÓNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécsi Tudományegyetem.
- BREDÁCS Alice Mária (2015): A hagyományos és az IKT-vel támogatott mérés és értékelés a szakképzésben, BME Tanárképző Központ, Digitális tananyag. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_hagyomanyos_es_az_ikt-vel_tamogatott_meres_es_ertekeles_a_szakkepzesben/HI/shijs03g.htm, 2018. július 23.
- CEGLÉDI Erzsébet – MÁTH János (2013): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. *Alkalmazott pszichológia*, 13. évf. 4. sz. / 2013 pp. 23-46
- CSAPÓ Benő (2001): A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory Zoltán és
- CSÉPE Valéria (2014) Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: (Lukács Ágnes – Pléh Csaba szerk.): *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 339-370.
- CSÉPE Valéria. (2005). *Kognitív fejlődés neuropszichológia*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- DE BLOCK, Alfred (1978): Taxonomie van Leerdoelen. *Antwerpen by Standaard educatieve uitgeverij*, pp.128
- DEZSŐ Renáta Anna (2015): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat*, 1. évf. 1. sz. /2015. pp. 32-44

- FALUS Iván (szerk.) (2001): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 270-293.
- GASKÓ Krisztina (2004): Az osztályfőnök, a szülők és az osztálytársak értékelésének hatása a tanuló önértékelésére, *Iskolakultúra* 14. évf. 10. sz. / 2004, pp.62-74.
- GYARMATHY Éva (2000): Tanulási zavarok, átlagon felüli intelligencia és a Mawi-gy. *Pszichológia*, 20. évf. 3. sz. / 2000, pp. 243-270
- HÓDI Ágnes – NÉMETH B. Mária – KOROM Erzsébet – TÓTH Edit (2015). A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra*, 25(4), 18-30 pp.
- JÓZSA Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest. 162–174.
- KOTSCHY Beáta (2007): Az oktatás célrendszere pedagógiai értékelés. In FALUS IVÁN (szerk.) *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest. pp. 385-416.
- LAUDAN, Larry (1984): *Science and Values: The Aims of Science and Their Role*. Scientific Debate (Pittsburgh Series in Philosophy and History of Science), University of California Press
- MÉSZÁROS Andrea (2008): A részpróbák által reprezentált intellektuális képességek In: RÓZSA SÁNDOR (szerk.) *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról*, *Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság*, Budapest
- MLINKÓ Renáta (2012): Új intelligenciavizsgáló eljárások felhasználása a mozgáskorlátozott tanulók kognitív képességvizsgálataiban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 55/1. sz./2012. pp. 36-47.
- NAGY József (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*. 7-8. sz. pp. 255-269.
- NAGY József (2012): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NAGYNÉ DR. RÉZ Ilona–MÉSZÁROS Andrea (2012): *A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft
- NAHALKA István (2006): A tanulás pedagógiai értelmezése. In: NAHALAK ISTVÁN (szerk.): *Hatékony tanulás*, ELTE PPK
- NATION, Kate – J. SNOWLING, Margaret(2004): Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*. 2004/27. pp. 342-356
- NYÉKI Lajos: De Block taxonómiája, <http://rs1.szif.hu/~nyeki/okt/DeBlock.pdf>, 2019. 04. 18.162–174.
- RACSMÁNY Mihály (2005): Introspekció és kontroll az emlékezeti előhívásban In: Gervain Judi és mtsai (szerk.): *Az Ezerarcú Elme – Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 235-250
- SZABOLCS Éva (1981): Taxonómiák a nevelési célok rendszerében. *Magyar Pedagógia*, 2. 183–189.
- TÓTH Beatrix (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar nyelvőr*, 130. évf. 4. sz. / 2006, 457-469
- VASS Vilmos (2017): Dialógus – A transzverzális kompetenciák tantervfejlesztési összefüggései. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat*. 3. évf. 1-4. sz./2017. pp. 55-65
- VIDÁKOVICH Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest

TÓTHNÉ FARKAS ANDREA

Kooperatív tanulásszervezési eljárások a két tanítási nyelvű oktatásban

A tanulmány arra törekszik, hogy megmutassa a kooperatív tanulásszervezési eljárások alkalmazásának lehetőségeit a két tanítási nyelvű oktatásban. Ehhez kapcsolódva a kooperatív tanulásszervezési eljárások hatékonyságának vizsgálatára kerül sor a hagyományos oktatási formákkal szemben. A kutatás kiterjed a kooperatív módszerek alkalmazásának hatásaira a tanulói önértékelésre és az angol nyelvvel kapcsolatos attitűdökre. A tanulmány professzionális tapasztalatokon keresztül mutatja meg a kooperatív tanulásszervezés alkalmazásának előnyeit és adaptálhatóságát az angol nyelv, azon belül is a két tanítási nyelvű oktatás területére. A vonatkozó nyelvpedagógiai és pszichológiai háttér bemutatásával párhuzamosan tekinti át, hogy a gyakorlatban hogyan valósulnak meg a kooperatív alapelvek. A kooperatív alapelvek megvalósulását az alkalmazott struktúrákon keresztül mutatja be, áttekintve hogy milyen módon teljesülnek a nyelvoktatás, nyelvelsajátítás sikerkritériumai. A vizsgálat pedagógiai kísérlet módszerével történik, melyet a tanulók önértékelését és attitűdjeit vizsgáló kérdőíves kutatási eszköz támogat. A kísérletet végző tanár saját, és kollégája által megvalósuló résztvevői megfigyelések biztosítanak további kvalitatív adatokat a kutatási eredmények értelmezéséhez. A tanulmány a kooperatív tanulásszervezés alkalmazásának lehetőségeit a két tanítási nyelvű angol oktatásra fókuszálva foglalja össze. A tapasztalatok a nyelvoktatás egyéb területeire is adaptálhatók, továbbgondolásra alkalmasak.

Kulcsszavak: két tanítási nyelvű oktatás, kooperatív tanulásszervezés

Bevezetés

A nyelvoktatást vizsgáló 2018. évi jelentés (ÖVEGES–CSIZÉR, 2018) rávilágít arra, hogy a nyelvtanítás hatékonyságával baj van. Pedagógusként magunk is érzékeljük, hogy a mai gyerekeket másképp kell tanítani, a régi, hagyományos módszerek nem hatékonyak. A tanulmány egy olyan kutatás eredményeire támaszkodik, amely során a cél a kooperatív tanulásszervezési eljárások kipróbálása a két tanítási nyelvű angol oktatásban, negyedik osztályban, valamint a kísérleti tanulás eredményességének vizsgálata. A kutatás tehát pedagógiai kísérlet módszerével történt, amelyben a kísérleti csoport kooperatív módszerekkel tanult, a kontrollcsoportban pedig hagyományos frontális, illetve hagyományos csoportmunkával valósult meg a tananyag feldolgozása. A kooperatív tanulásszervezési eljárások eredményességét a nyelvi készségfejlesztés, célzottan az íráskészség, a hallott szövegértés, illetve az olvasott szövegértés területén vizsgálja. A két tanítási nyelvű oktatás sikerességét jelentős mértékben meghatározza a tanulók motiváltsága, a célnyelvhez kapcsolódó attitűdjeik. A vizsgálat kiterjed a kísérleti csoport énképének, motiváltságá-

nak, attitűdjének a vizsgálatára is. A kooperatív tanulásszervezési eljárások során szerzett tapasztalatok, mind a tanulók, mind a kísérletben résztvevő nyelvtanár szemszögéből összefoglalva, szintén a tanulmány tárgyát képezik. A kutatás hipotézise, a nemzetközi tapasztalatok alapján az volt, hogy a kísérleti csoport nyelvi készségei eredményesebben fejlődnek a kooperatív tanulásszervezési eljárások alkalmazásával. Vélhetően a kooperatív tanulásszervezés alkalmazása pozitívan befolyásolja a tanulók motivációját is, vagyis nő az önbizalmuk, énképük és a célnyelvhez való attitűdjeik pozitív irányba változik.

A kooperatív tanulásszervezés és a kerettantervi elvárások összevetése

GILLIES (2016) áttekinti és összefoglalja a 2000 után történt hatástanulmányokat, újra megvizsgálja azokat faktorokat, melyek a sikeresség tényezői, útmutatást nyújtva azoknak a tanároknak akik alkalmazzák ezt a tanulásszervezési eljárást. A tanulmány felhívja a figyelmet a kooperatív alapelvek megvalósulásának szükségességére, és megerősíti a korábbi években vizsgált sikeres területeket (pl. JOHNSON és JOHNSON, 2009). A kooperatív tanulásszervezésben alapelveként jelenlévő pozitív egymásrautaltság, mint a hatékony tanulás sikertényezője jelenik meg középiskolai oktatásban, orvosolva a csökkent motivációt, mely ezt a korosztályt jellemzi, segítve a beilleszkedést, az átmenetet az általános iskola és a középiskola között. (GILLIES: 2016:50-51)

Fontos kiemelni, hogy a kooperatív tanulás nem módszertan, sokkal inkább oktatásszervezési keret, ahogy azt Arató és Varga megfogalmazza (ARATÓ és VARGA, 2008:15-16). A kooperatív tanulás, ahogy az elnevezés is sugallja az együttműködés elvén alapszik, melyet nem a módszerek, hanem a kooperatív elvek mentén kialakított kölcsönösség határoz meg. Az elmúlt évek során számos sikeresen alkalmazott, jól működő struktúrát jegyeztek le (lásd pl. KAGAN és KAGAN, 2011), azonban a hangsúly nem ezek másolásán, hanem a kooperatív alapelvek betartásán és az ehhez kapcsolódó attitűdök elfogadásán van. A hazai és nemzetközi szakirodalom szerint (KAGAN és KAGAN, 2009, ARATÓ és VARGA, 2008) akkor mondhatjuk, hogy a tanulás kooperatív, ha a kooperatív tanulásszervezés diszkurzusában megfogalmazott alapelvek érvényesülnek a pedagógus munkájában illetve a tanulási folyamatban.

A jelenleg hatályos kerettanterv¹ kifejezetten javasolja a kooperatív tanulásszervezés alkalmazását a célnyelvi órákon. Ugyanakkor megjelöli azokat a fontos nyelvtanulási területeket is, amelyeket a két tannyelvű oktatás során érdemes figyelembe venni:

- kommunikációs helyzetek
- kihívást jelentő, érdekes nyelvi tevékenységek
- beszédészlelés, beszédértés, beszédlátás, spontán nyelvhasználat
- kontextus
- hallott szövegértés
- szóbeli interakciók

A továbbiakban áttekintjük a célnyelvi oktatás jellemző jegyeit, tevékenységeit és a kooperatív alapelvek, struktúrák kapcsolatát.

Mindenkire kiterjedő párhuzamos interakció

A két tanítási nyelvű oktatás a kommunikációs helyzeteken, szóbeli interakciókon a nyelvi kifejezések kontextusba helyezésén keresztül kell, hogy megvalósuljon. A kooperatív struktúrákon keresztül létrejövő párhuzamos és egyidejű interakciók megsokszorozzák ezeket a tevékenységeket. Frontális osztálymunka esetén a tanár és egy gyermek között

zajlik az interakció, míg a többiek jó esetben figyelnek. Kooperatív tanulás esetén legalább annyi interakció zajlik párhuzamosan az osztályteremben, ahány csoport dolgozik. (ARATÓ és VARGA, 2008:17-18) A párhuzamos és egyidejű interakciók során a tanulók beszédészlelés, beszédértése, beszédlátása, spontán nyelvhasználata és nem utolsósorban a hallott szövegértése is fejlődik. A nyelvi struktúrák kontextusba ágyazva jelennek meg. Fontos azonban megemlíteni, hogy a párhuzamosság önmagában nem elegendő. A kulcs a párhuzamosság és az egyidejűség mellett a személyesség elve ahol mindenki véleménye, ötlete meghallgatást nyer. (ARATÓ és VARGA, 2008:19)

Példaként kiemelném például a szóforgóstruktúrát melynek lényege, hogy mindenki sorban hozzáteheti a véleményét, tudását a közöshöz. A szóforgó struktúrában a mikrocsoportokon belül az egymás után következő megszólalások biztosítják az interakciót, s mivel minden kiscsoportban „szóforgóznak” a tanulók, ezért annyi interakció zajlik párhuzamosan az osztályban, ahány mikrocsoport van. Pármunkában tevékenykedtetve a tanulókat elmondhatjuk azt, hogy a tanulók 50 százaléka interakcióban van, mely csoportmunkában 25 százalék, szemben a frontális „kérdéss-, felelek” szituációban ahol ez a szám 3,3 százalék. (KAGAN és KAGAN, 2009: 12,25)

A csoportinterjú és ennek változatai, melyek információ megszerzést szolgálnak, szintén remek alternatívái az egyidejű és párhuzamos interakció megvalósításának. A csoportbeszámoló a kettős kör módszerével szintén megsokszorozzák az interakciók számát miközben az egyidejűség elvének megvalósulásával értékes időt is megtakaríthatunk. A nyelvtanulás, nyelvvelsajátítás szempontjából kulcsfontosságú kiemelni, hogy a párhuzamos és egyidejű interakciók során megvalósul a célnyelvi bemenet. (KAGAN, 2004: 12:2- 12:9)

Építő és ösztönző egymásrautaltság

Ezt az alapelvet szakirodalomban gyakran a pozitív interdependencia szókapcsolattal jelölik, melyet az angol positive interdependence kifejezésből fordítottak, és került a magyar szakkifejezések közé. Az alapelv lényege, hogy a tanulási folyamat során mindannyian függünk egymástól, és a feladatmegoldás, tudásszerzés kizárólag együttműködés során, útján valósul meg. Ennek a legelterjedtebb módszere a mozaikmódszer ahol a csoportok, csoporttagok csak az anyag egy-egy területén dolgoznak, majd megosztják a tudásukat, egymást tanítva, egymástól tanulva, így a teljes anyag elsajátításában egymásra vannak utalva. (ARATÓ és VARGA, 2008: 20)

Egyenlő részvétel és hozzáférés

A kooperatív tanulásszervezést, ahogyan az új pedagógiai irányzatokat is a tanuláshoz való jog igénye hívta életre. Mindenki különböző képességekkel rendelkezik, de ez nem szabad hátránnyá váljon a tudáshoz való hozzáférésben. Az egyenlő részvétel kooperatív elve azt fogalmazza meg, hogy a tanulási folyamat tervezése, szervezése során senki se kerülhessen hátrányba, mindenki hozzáférhessen a közös tudáshoz. (ARATÓ és VARGA, 2008:22)

A tudáshoz való egyenlő hozzáférésre remek példa az Aronson féle mozaikmódszer, melynek a során a tanulók a tananyag egy-egy mozaikdarabján dolgoznak, majd megosztják azt társaikkal. (ARATÓ és VARGA, 2008:72-73) A kooperatív szerepek kiosztása is garantálhatja az egyenlő hozzáférést. (ARATÓ és VARGA, 2008:46) Konkrét példán keresztül a kooperatív szerepekhez hozzárendelhetnek egy-egy nyelvi készségterületet, melyek kiosztásával biztosítani lehet az egyenlő hozzáférést.

Egyéni felelősségvállalás és számonkérés

A kooperatív tanulásszervezést az egyéni szükségletek igények figyelembe vételének igénye hozta létre. A kooperatív kiscsoportban minden tanuló valamilyen szerepet kap,

melyet szerep kiosztásakor a pedagógus a tanuló egyéni igényeinek, fejlesztést igénylő területeinek tükrében határoz meg. Az egyéni felelősségvállalást nem a pedagógus, nem elvárt szabályok kényszerítik ki, hanem a kooperatív kiscsoport folyamatos nyilvánossága motiválja. (ARATÓ ÉS VARGA, 2008:25-26)

Folyamatos, lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság

„A tanulásközpontú kooperatív tanulásszervezés során azonban a tudás nyilvánosságát szervezik. A tudni vágyó számára minden visszajelzés segítség. A társak visszajelzései ugyanúgy segíthetnek, mint az autentikus tanári visszajelzések.” (ARATÓ ÉS VARGA, 2008:27) A nyilvánosságot, a csoporttársak spontán vagy tervezett visszajelzésein túl támogatják azok a poszterek, tanulói munkák, melyek a kooperatív tanulás során készülnek, és mint vizuális tudásszervezők jelennek meg a tanteremben. (ARATÓ ÉS VARGA, 2008)

Tudatosan fejlesztett személyes és szociális kompetenciák

Kovács Judit a korai idegen nyelv elsajátítását az anyanyelv elsajátításához hasonlítja. Kiemeli a tevékenységközpontú megközelítést, a társas és szociális készségek és a gondolkodási képességek fejlődését. Fontosnak tartja azt is, hogy a korai nyelvi képzésben a nyelvtanítás és gyermek szociális, érzelmi társas és gondolkodási képességeinek fejlesztése kéz a kézben történjen. (KOVÁCS:2009) A szociális és társas készségek fejlesztése megvalósul a kooperatív struktúrák alkalmazása során. A hatékony tanulás elengedhetetlen feltétele hogy a tanuló tisztában legyen önmagával, saját képességeivel, erősségeivel, gyengeségeivel. A kooperatív kiscsoport fejleszti ezeket a személyes kompetenciákat hozzásegítve a tanulót az önismeret fejlesztéséhez. A másokkal való együttműködés kiterjed a szociális és társas kompetenciák fejlesztésére is. (ARATÓ ÉS VARGA, 2008:30)

A társas készségek fejlesztését szolgálja a kooperatív szerepek kiosztása mely a pedagógus részéről tudatos, átgondolt választás. A kooperatív csoportmunka során a tanulók megtanulnak továbbá érvelni, véleményt alkotni, mások álláspontját elfogadni és megérteni. Erre a véleményvonal, a közös megegyezés struktúrája kifejezetten alkalmas. A tanulók érzelmi intelligenciája fejlődik, például egymás segítése a villámkártya vagy a diákkvartett módszerével, de az empátia a másokra való figyelés képessége is fejleszthető. Pl. az indián beszélgetés struktúrájával, amikor a tanulók úgy juthatnak szóhoz, hogy átfogalmazva elmondják az előttük szóló gondolatait. (KAGAN, 2004:10-13 fejezet) Természetesen célnyelvi órák, és megfelelő nyelvi szint esetén célnyelvi kommunikációval. Utoljára, de nem utolsósorban tehát a célnyelv használata valós társas kontextusban, természetes, valódi, élet közeli szituációkban valósul meg. A saját képességek, erősségek, gyengeségek felméréséhez a mikrocsoport visszajelzései adnak lehetőséget. Például az ablak struktúra alkalmazásával, szógyűjtés esetén attól függően kerül a szó a megfelelő ablakba, hogy hányan gyűjtötték ugyanazt. (ARATÓ ÉS VARGA, 2008: 30)

Tanulási képességek tudatos fejlesztése, akadémikus célok kijelölése

„A kooperatív tanulásszervezés fókuszában azonban a tudáselsajátítás hatékony, eredményes és méltányosan együttműködő gyakorlata áll.” A közös tanulás a kooperatív struktúrákon keresztül a tanulási tevékenységeket a szociális és személyes képességek színterévé teszik. (ARATÓ ÉS VARGA, 2008:31) Gondoljunk csak a villámkártyák módszerére, vagy az ellenőrzés párban, vagy akár a diákkvartett módszerére. (KAGAN 2004:10,1- 10,19) A tanulást segítő, a társat támogató attitűd mellett megjelennek a magasabb rendű gondolkodási műveletek (ANDERSON ÉS KRATHWOHL, 2016), mint fejlesztési területek. A különböző kooperatív struktúrák biztosítják az érdekes, kihívást jelentő nyelvi tevékenységeket, melyek a gyermeki gondolkodás, nyelvvelsajátítás szempontjából kulcsfontossággal bírnak. A gyermekek különösen rosszul tűrik a monotonitást, mely a motiváció elvesztéséhez vezet.

Különösen az alsóbb évfolyamokon mutatkozik az az ingerszükséglet, mely aktivitásra készíti a kisgyermeket és ez a szükséglet a tanulás szolgálatába állítható. (JÓZSA ÉS SZÉKELY, 2004) Ideális esetben létrejön az az állapot, amikor a tanulók belefeledkeznek a munkába és csak azzal törődnek. Ezt a pszichológiai jelenséget áramlat (flow) élménynek nevezzük. (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2001) A tanulási képességek tudatos fejlesztésének elve illetve a tudáshoz való egyenlő hozzáférés elve alapján működő struktúrák alkalmazásával biztosítható az egyes tanulók számára az optimum, mely a flow élmény megtapasztalásához vezethet.

A nyelvtanulás sikerességét befolyásoló egyéb tényezők

A következőkben összegyűjtjük azokat a pedagógiai, pszichológiai nyelvpedagógiai tényezőket, elveket, ajánlásokat melyek alátámasztják a kooperatív tanulásszervezési eljárások jelentőségét a célnyelvi oktatásban. Krashen hipotézisei az nyelvtanárképzés alappillérei, melyekkel szinte minden hatékonyságot vizsgáló publikációban találkozhatunk. (KRASHEN, 2009)

A továbbiakban a sikeres nyelvtanulás, nyelvelsajátítás pszichológiai, nyelvpedagógiai feltételeiből tekintjük át a legfontosabbakat, melyek a téma szempontjából relevánsak, összevetve őket a kooperatív alapelvekre épülő struktúrákkal.

A nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás más fogalom melynek lényegét Kovács Judit az anyanyelv elsajátításához való hasonlóságban ragadja meg. (KOVÁCS, 2009) A korai idegen nyelv elsajátítása az anyanyelvhez hasonlóan kell, történjék biztosítva annak játékosságát, könnyedségét, többszintűségét, illetve azt hogy a tanulás menete során a gyermek saját hibáiból tanulhasson, a tanulást akadályozó stressz hatások nélkül. A kooperatív struktúrák alkalmazásával biztosítható a nyelvelsajátítás. Ahogy az előzőekben részletesen tárgyalt kooperatív alapelvek is megmutatták a kooperatív kiscsoport biztosítja a partneri viszonyt a társak között, biztosítva minden egyes csoporttag számára a megszólalási lehetőséget, az ötletelést, a javítást, egyszóval a tudáshoz való hozzáférést. Nem szabad megfeledkeznünk azonban a visszacsatolásról, a reflexióról, mely a tanulás alapfeltétele.

A kiscsoport biztosítja a folyamatos reflexiót, sokkal inkább, mint a frontális munkaformák esetében megírt dolgozatok. A kooperatív mikrocsoport az alapelvek érvényesülésével, az attitűdöknek és a módszereknek köszönhetően garantálja az egyéni fejlesztést is. (ARATÓ ÉS VARGA, 2008:35-41)

Krashen input hipotézisében (comprehensible input) kifejti, hogy a tananyag csak egy kicsit legyen bonyolultabb a tanuló aktuális nyelvi szintjénél, mert ha az anyagot a tanuló nem képes felfogni, nyelvelsajátítás, tanulás nem történik. (KRASHEN, 2009) Mindezt frontális oktatási keretek között szinte lehetetlen ezt a biztosítani, hiszen minden tanuló nyelvi szintje más és más. A kooperatív tanulásszervezéssel mindez biztosított, hiszen a tanár például a mozaikmódszer segítségével tudatosan és célzottan szintezve adhat feladatot. A tanulók az egymás közötti kommunikációban, kooperatív interakciókban ösztönösen megtalálják és igazítják a nyelvhasználat szintjét a csoporthoz, vagy a kommunikációs partnerhez, vagyis aki magasabb nyelvi szintű feladattal dolgozott a tudás megosztása során a partneréhez alkalmazkodva prezentálja azt az alacsonyabb szinten lévő tanuló számára ezzel biztosítva a megfelelő szintű bemenet érvényesülését.

Az érzelmi szűrő (affective filter) hipotézisben Krashen rámutat arra, hogy a tanulás akkor sikeres, ha annak légköre oldott, stressz-mentes, jó hangulatú. Összefoglalja a tanulás sikerességét érzelmi oldalról megközelítve is, melynek elemei a motiváció, az önbizalom és a stresszmentes légkör. A jó nyelvtanár megteremti azokat a körülményeket, amelyek mindezeket biztosítják. (KRASHEN, 2009) Visszaülve a kooperatív alapelvekre a kooperatív csoportmunka motivációs hatásaira, a csoport együtt munkálkodását kísérő pozitív

interdependencia és általában a kooperatív kiscsoport támogatása biztosítja a jó hangulatú oldott légkört, elkerülve a hibázástól való félelem kialakulását. Krashen már említett nyelvpszichológiai hipotéziseihez kapcsolódva, Davoudi és Mahinpo (DAVOUDI és MAHINPO, 2012) összefoglalja azokat a sajátosságokat melyek a nyelvtanulás sikerkritériumaiként a kooperatív struktúrában megjelennek.

- Természetes kontextus: A nyelv használata valódi, élet közeli szituációkban
- A jelentés megértése: A tanulóknak lehetősége van olyan szinten használni a nyelvet, mely számukra a legmegfelelőbb. Alkalmazkodnak egymás nyelvi szintjéhez a feladatok megoldása során, hiszen folyamatosan egymást hallgatják, tanítják, kérdezik, s ebben mindenki egyenlően és egyénileg felelősen érintett, pozitívan egymásra tált helyzetben van.
- Érzelmi szűrő: Stressz-mentes, jó hangulatú tanulás, a csoporttagok által biztosított támogató környezet. Nincs félelem, stressz a hibázástól való félelem miatt, illetve ezeket ki tudják mondani a személyesre hangolt osztálytermi viszonyok között.
- Csoporttámogatás: A támogató kiscsoport jelenléte
- Motiváció: A csoporttagok a feladatba pozitív egymásra táltással bevonva részt vettek abban, hogy figyeljenek egymásra és megszólaljanak egymás megértése érdekében.
- Több lehetőség az aktív nyelvhasználatra, szóbeli kommunikációra: Több párhuzamosan futó interakció egy időszakaszban, több megvalósuló személyes megszólalási lehetőség

A kutatás módszertana

A kutatás kvantitatív és kvalitatív módszerekkel valósult meg. A kutatás egy pedagógiai kísérlet keretében zajlott le, melynek fókuszában egy pedagógiai kihívás állt – a kooperatív tanulásszervezési eljárások alkalmazása a két tanítási nyelvű oktatásban. A tanulmányozására kiválasztott csoportok előre tervezett feltételek, szituációk hatására bekövetkező teljesítménye került vizsgálatra és összehasonlításra az azonos módon választott kontrollcsoport beavatkozástól mentes teljesítményével. A kísérleti csoport a bemeneti mérést követően az angol órák és a környezetismeret órák alatt kooperatív módszerekkel tanult, míg a kontrollcsoportban nem történt kooperatív tanulásszervezéssel irányított tanóra. A kísérlet célja a kutatási kérdések megválaszolása volt, melyet a kísérleti hatás mutatott ki. A kísérlet vizsgálatához adatokat egy bemeneti és egy kimeneti teszt szolgáltatott, mindkét adatfelvétel azonos módon és azonos körülmények között zajlott. A kísérlet mozzanatai egy előzetes terv alapján történtek: 36 tanóra melyből 6 Környezetismeret angol nyelven, illetve 30 angol nyelvóra valósult meg kooperatív módszerek, tanulásszervezési eljárások alkalmazásával. A kísérlet 2018 szeptemberétől november második hetéig tartott, a kooperatív tanulásszervezési eljárással irányított órákat egy tanár, a tanulmány készítője vezette.

A tanulók osztályfőnöke előzetes szempontok alapján megfigyelte egy kooperatív tanulásszervezéssel megvalósított órát, és megfigyeléseit, tapasztalatait egy interjú során meg is osztotta a kutatás vezetőjével. A megfigyelési szempontok a tanulók aktivitására, együttműködésére, az óra munka hangulatára irányultak elsősorban, de természetesen a hospitálás során szerzett összbenyomás is fontos szempont volt.

A tanulók tantárgyhoz való viszonya és saját magáról alkotott képe mind a bemenetkor, mind a kimenetkor mérésre került, kérdőíves módszer segítségével. A tanulók a tantárgyhoz való viszonyukat egy úgynevezett „Hangulati arcskála segítségével.” érzelmeiket

kifejező arcok segítségével fejezték ki. (ITTÉS és mtsai, 2014) Ezek az arccskák elégedettséget mérnek egytétéles skálán és kellőképpen vizuálisak és egyértelműek a gyermekek számára.



1. ábra: Hangulati arccskála ITTÉS és mtsai (2014) alapján

A kérdések az angolul tanult tárgyak közül kettőre, az angol nyelvre és a környezetismeretre fókuszálnak, mely tantárgyak tanulása a vizsgált periódusban kooperatív módszerekkel történt. A kutatás részét képezi a kooperatív tanulásszervezés során tapasztaltak összefoglalása, a pedagógus benyomásai.

A kutatás résztvevői

A kontrollcsoport iskolájaemelt óraszámú angol nyelvi képzést is folytat harmadik osztálytól. A két tanítási angol nyelvi képzésnek hagyományai vannak és az iskolakomplexumon belül biztosított a gimnáziumi két tanítási nyelvű oktatás mely, biztosítja az általános iskolai tanulmányok befejezésével a folytonosságot. Az iskola nem válogatja a diákokat, kivételt képez a tánc tagozat. A két tanítási nyelvű oktatás esetében az önszelekció érvényesül, a kulturális tőke realizálódik az iskolaválasztásban. A 4. évfolyamtól kezdve a nyelvi órák nívócsoportokban folynak. Az iskola pedagógiai programjában szerepel a kooperatív módszerrel megtartott tanórák számának növelése, ezzel szemben a mérésben közreműködő tanár nem tud róla, hogy az angol nyelvi órákon kifejezetten kooperatív tanulásszervezéssel tanulna a vizsgált csoport, vagy bármelyik másik csoport. A dokumentumokból inkább az olvasható ki, hogy a nívócsoportoktól várják a fejlődést, a tehetség gondozást és a felzárkóztatást is.

A mérésben részt vevő tanártól kapott információk szerint a kéttannyelvű programra kidolgozott kritériumrendszerük a tanulmányi átlagot, illetve a tanuló magatartását, motiváltságát veszi többek közt figyelembe. A szülőket amennyiben a gyermeknek nehézsége van a nyelvtanulással igyekeznek meggyőzni arról, hogy a gyermek a kéttannyelvű csoportból kilépve, az emelt angol nyelvi csoportban folytassa a munkát, mely legtöbbször elfogadható alternatíva a szülők számára. Általánosságban elmondható hogy a felső tagozat két tanítási nyelvű csoportjaiba csak a valóban tehetségesek maradnak, és számukra játszi könnyedséggel teljesíthető a célnyelvi mérésben előírt KER szint mely az Európa Tanács által 1989 és 1996 között kidolgozott útmutató a nyelvtudás szintjének Európa-szerte egységes meghatározására.²

A kontrollcsoport 20 tanulóból áll, akik hasonlóképpen a kísérleti csoport tanulóihoz negyedik osztályosok és szintén a két tanítási angol nyelvű képzésben vesznek részt egy másik iskolában. Az angol nyelven tanított tárgyakat más-más kolléga tanítja. Az eddigi mérésekeddig egyéb felmérések, témazárók, nem mutattak ki jelentős különbséget a két tanár osztályaiban a tanulók eredményei között. Az IKT-val támogatott órák száma angol nyelv esetében 50 százalékosnak mondható, készségtantárgyként ez a szám még kisebb. A tanulók az anyanyelvi lektorral alkalmanként találkoznak egy-egy tanóra keretében.

Az iskola jellegzetes példája annak a demográfiai jelenségnek, melyet Kovács Judit tollából idézve korábban már bemutatásra került. A tanulólétszám demográfiai okokból kifolyólag kritikus szintre csökkent, melyre a megoldást a fenntartó a két tanítási nyelvű angol tagozat elindításában látta. Ez a koncepció korábban már jól működött a fenntartó

más iskoláiban és itt is szerencsés lépésnek bizonyult. A két tanítási nyelvű programba jelentkező tanulók létszáma évről évre több, kezdetben fél osztály, az utóbbi két évben teljes osztály indult a két tanítási nyelvű programban.

Egyik csoport esetében sem történt előzetes képességfelmérés, nem előzte meg szelekció a két tanítási nyelvű programba való bekerülést. Mindkét esetben az önkiválasztás jelensége, mechanizmusa érvényesült. (BERÉNYI és mtsai, 2008)

Az IKT-val támogatott órák száma nagyjából 90 százalékosra tehető. A kísérleti csoport célnyelvi tantárgyai közül a készségtárgyakat heti négy órában az anyanyelvi lektor tanítja, ahol a kommunikáció nyelve kizárólag az angol nyelv. Ezekon az órákon 100 százalékos az IKT-val támogatott órák száma, hiszen az anyanyelvű tanár vizuális támogatással kompenzálja azt, hogy nincs mód magyar nyelvű kommunikációra.

A két csoport hasonló, de nem tökéletesen ugyanolyan kondíciókkal bír. Ugyan egyik csoportnál sem volt felvételi az iskolába belépéskor, de a kontrollcsoport során a rosszból teljesítő tanulók elhagyták a programot, míg a kísérleti csoportban nem volt ilyen szelekció. A kontrollcsoportban magasabb a csoport létszáma, és kisebb óraszámban tanulják az angol nyelvet. Az IKT-val támogatott órák száma jóval magasabb a kísérleti csoportban és ők több időt töltenek az anyanyelvi tanárral.

A kooperatív tanulásszervezési eljárások implementációja a kísérletben

A csoportképzés irányítottan történt, melynek célja a heterogén csoportok létrehozása volt melyben a bemeneti mérés eredményeinek és az előzetes tapasztalatok felhasználása segített. A csoportszerepek kiosztásánál vagy a fejlesztendő nyelvi készség, vagy a fejlesztendő személyes kompetenciák determinálták a döntést. A szerepek megnevezése a FODOR (2016) által megalkotott szerepek adaptációjával, módosításával történt.

<i>"Master of the Pen</i>	Master of Letters: kék szín jegyző - íráskészségfejlesztés
<i>Master of Words</i>	Master of Words: zöld szín nyomolvasó-beszéd-készségfejlesztés
<i>Master of Bravery</i>	Master of Power: piros szín bátorító szerep: hallott szövegértés
<i>Master of Time"</i>	Master of Time: fekete szín időgazda: olvasott szövegértés fejlesztés

1. táblázat: Kooperatív szerepek Fodor (2016:62) alapján

A tanulási folyamathoz a tankönyv és a munkafüzet feladatait is felhasználták, de kooperatív struktúrák alkalmazásával. Minden feladat, akár tankönyvi is, lehet kooperatív, ha érvényesülnek a kooperatív alapelvek a tevékenység során. (ARATÓ és VARGA-Varga, 2008:16)

Elsőként az óra céljának meghatározása történt meg. Amikor az óra célja meghatározásra került, ahhoz kapcsolódtak azok a rendelkezésre álló struktúrák közül melyek a legalkalmasabbak az óra céljának megvalósítására. A struktúrák kiválasztása után és a mentális terv birtokában kezdetét vette a lejegyzés. Gyakran előfordult, hogy a mentális terv papírra vetve megmutatta egy-egy logikai láncszem hiányát, vagy csak egy jobb megoldás felé vezetett. Amire a munka során tudatosan törekedett az a kooperatív alapelvek betartása volt, melyet a tanulókkal is kellett sajátíttatani. Amennyiben világossá vált, hogy valamilyen kooperatív alapelv betartása sérül, csak akkor avatkozott be a pedagógus, hogy újra

strukturálja a folyamatot, egyébként nem avatkozott bele a tanulási folyamatba. A modellezés, itt különös jelentőséggel bírt, akár egy-egy feladat pontos bemutatása során akár a struktúrák megértésében. Kialakult egy rutin, mind a tervezést, mind a megvalósítást illetően. A kísérleti szakasz elején a struktúrák változatossága akadályként jelentkezett, az új struktúra megismerése lassította a tanulási folyamatot. A kísérlet során világossá vált, hogy célszerűbb begyakorolni egy-egy struktúrát, majd aztán variálni azokat. Összességében a kezdetben igen nagy időráfordítással készült óratervek, némi rutin megszerzése után jóval kevesebb idő ráfordítást igényeltek.

A kísérlet során felmerült problémaként, hogy a tanulók a kiscsoportban hajlottak a magyar nyelvű kommunikációra, ami a frontális keretek között nem volt jellemző. A tanulókkal való megbeszélés során kiderült, hogy míg a hagyományos frontális munka során a tanár irányít, itt a tanulóknak maguknak kell szervezniük a csoportban folyó munkát. Nem rendelkeztek az ehhez szükséges aktív szókinccsel. Ezért együtt összeszedték az ehhez szükséges kifejezéseket, melyből egy poszter is készült. A mindenkori jegyző kapta a feladatot hogy felügyelje a célnyelvi kommunikációt. Minden csoport zsetonokat kapott az asztalára melyből elveszítettek egyet, ha a szabályt nem tartották be.

Értékelés

A kooperatív tanulásszervezés tulajdonképpen állandóan és folyamatosan visszacsatol a tanuló felé, a kooperatív kiscsoport a tanulás során értékeli a tanuló tudását. Itt az értékelés forrása nemcsak a tanár, hanem a tanuló társak is. (ARATÓ ÉS VARGA, 2008: 39)

Az oktatási rendszerünkben kötelező az osztályzatokkal történő értékelés, hiszen a naplóba jegyeket kell rögzíteni. A minősítő értékelés azt mutatja meg, hogy egy elvárt eredményhez képest a tanuló milyen szintet ért el. Gyakran fegyelmező, motiváló eszközként is alkalmazzák a hazai pedagógiai gyakorlatban, mely helytelen és igazságtalan. A pedagógia munkára nincs hatással és a tanulási folyamatot sem javítja. Ezzel szemben a fejlesztő értékelés során az értékelés eszközeinek széles repertoárját alkalmazva egy rendszerszintű folyamat megy végbe, mely a tanulók érzelmi fejlesztésében is szerepet játszik. (CSEH, 2008) A kooperatív tanulás során fejlesztő értékelés folyik, melynek egyik alapfeltétele az értékelést segítő tanulási környezet kialakítása mely magában foglalja a struktúrákat, az osztálytermi légkört. A fejlesztő értékelés célja, hogy segítse az egyéni készségek fejlődését a tanulás megtanulásához.

A fejlesztő értékelés többlépcsős, elsődleges szintere a mikrocsoport, mely az azonnali visszacsatolást adja, mégis biztosítja a félelemmentes légkört. A második szintér a pedagógus, de a pedagógus értékelése még nem nyilvános, nem minősítő, biztosítja a javítás lehetőségét. A harmadik szintér a kiscsoportban történő önreflexió, melyet a társak értékelése követ. Végül a pedagógus nyilvános értékelése történik meg a negyedik szinten. (ORBÁN, 2011)

A kooperatív tanulásszervezéssel járó pedagógusszerep, mely elsősorban monitorozó jellegű (ARATÓ, 2011) remek lehetőséget adott a formatív értékelés megvalósítására. A pedagógusnak lehetősége volt megfigyelni a tanulók munkáját, mennyire értették meg az adott struktúrát, sőt kezdetben gyakran közbe is kellett avatkozni, hogy a kooperatív alapelvek valóban érvényesüljenek. A kérdésfeltevésakor igyekezett olyan struktúrákat választani melyek minél több tanulót megszólítottak. A legkedveltebbek párhuzamos beszámoltatás struktúrái; a diákkvartett, a mutasd a választ, az osztályötlet illetve a szóforgó változatai voltak. Minden diáknak saját kistáblája, krétája és szivacsja van, melyre az egyéni választ ráírhatja. A hosszabb várakozási idő lehetőséget adott mindenki számára, hogy gondolkodjon és leírja a válaszokat. Hasznosnak bizonyult a „mintavétel” amikor egész órán fokozottan figyelt egy-egy tanulóra, például a teljesen kezdő, illetve a két leszaka-

dó tanulóra. Máskor a leglustábbakat figyelte, akik szeretnek lazszálni, figyelmük könnyen elterelődik. A tapasztalat az volt, hogy egy bizonyos rutin után, maga a kics csoport nem engedte meg a potyautazást, és az igavonó szerepkör sem alakulhatott ki. (lásd erről szintén ARATÓ, 2011) A tapasztalat alapján a tanulók kooperatív foglalkoztatása szinte nullára redukálta a fegyelméletlenséget. A kísérlet során tett megfigyelések alapján a munka öröme, a feladattudat mozgatta a tanulókat.

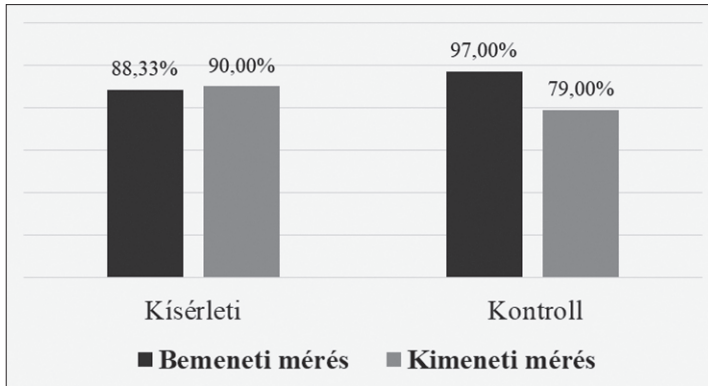
A kooperatív tanulásszervezés eredményességének mérése

Mivel a kísérleti csoport és a kontrollcsoport eddig nem állt kapcsolatban egymással, nem használnak, használtak, hasonló taneszközöket így nem állnak rendelkezésre korábbi hasonló jellegű mérések, egyéb nyelvi készség mérők, melyek az objektív összehasonlítást lehetővé tennék.

Az objektív méréshez a Cambridge gyermekeknek készített nyelvvizsga feladatainak felhasználásával készült mérőeszköz.³ Mind a bemeneti, mind a kimeneti mérésugyanolyan felépítésű. A nyelvi készségek közül az írott a hallott szövegértést illetve az olvasott szöveg értését méri az utóbbihoz kapcsolódóan szóincset is. Az idő rövidege okán a beszéd-készség nem került felmérésre. A két tanítási nyelvű oktatásban az íráskészség fejlesztése negyedik osztályban válik hangsúlyossá, ezért a három szint (Starters, Movers, Flyers) közül alacsonyabb szintű íráskészséget mérő feladat került be a mérésbe. A hallott szövegértés, az olvasott szövegértés és a hozzá kapcsolt íráskészség feladatok a magasabb szintet mérő (Movers) feladatsorból kerültek felhasználásra. A teszt írásbeli lebonyolítása miatt az olvasott szövegértést mérő feladatokhoz elkerülhetetlenül kapcsolódnak íráskészséget mérő feladatok, melyek elkülönítése nem könnyű. Az alacsonyabb szintű mérés (Starters) a Pre A1 a magasabb szintű mérés (Movers) a KER szerinti A1 szintet célozza. A harmadik szint (Flyers) a KER szerinti A2 szintű.⁴

Íráskészség

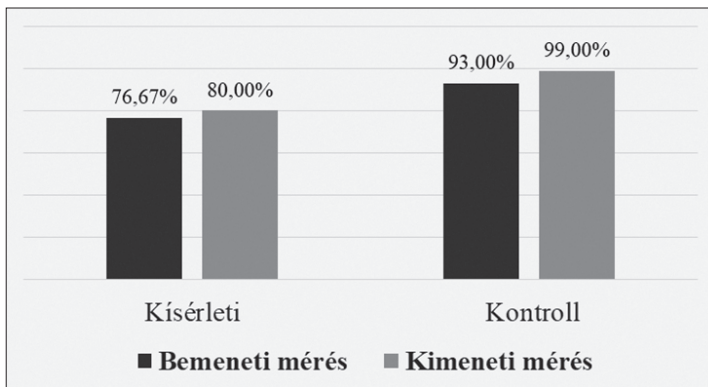
Az íráskészséget mérő feladat a két tanítási nyelvű oktatás sajátosságából adódóan az alacsonyabb szintű feladatbankból került kiemelésre. A tanulóknak a megadott betűkből kellett összerakni a képnek megfelelően a szavakat. A feladathoz használt szóanyag a gyermekekhez közel álló állatok és az iskolai tárgyak témaköre volt. Az alábbi grafikon mutatja mindkét csoport teljesítményét a bemenetkor és kimenetkor. Jól látható, hogy a bemeneti mérésnél a kontrollcsoport teljesített jobban, míg a kimenetkor az ő teljesítményük visszaesett és a kísérleti csoport ért el jobb eredményt.



2. ábra: Íráskészség mérés

Hallott szövegértés

A hallott szövegértés feladatlapon mindkét esetben egy képen szereplő ember nevét kellett a megadott nevekből a hallott szöveg alapján kiválasztani, és összekötni a szereplővel. A feladatot nehezítette, hogy több név volt adott, mint ahányat fel kellett használni. Minden szereplő névéhez elhangzott két vagy több kulcsszó (például: present-glasses,) míg a személy neve csak egyszer került megemlítésre. A feladat validitásának megőrzése érdekében semmilyen más instrukciót nem kaptak a tanulók, csak ami a feladat utasítása során a hanganyagban hallható volt. A bemeneti mérés azt mutatja, hogy a hallott szövegértésben a kontrollcsoport 16 százalékkal teljesített jobban. A kimeneti mérés hallott szövegértés feladata ugyanígy épült fel. A kimeneti mérésben mindkét csoport jobban teljesített. A kontrollcsoport szignifikánsan jobb eredményt ért el, szinte hibátlanul dolgoztak.

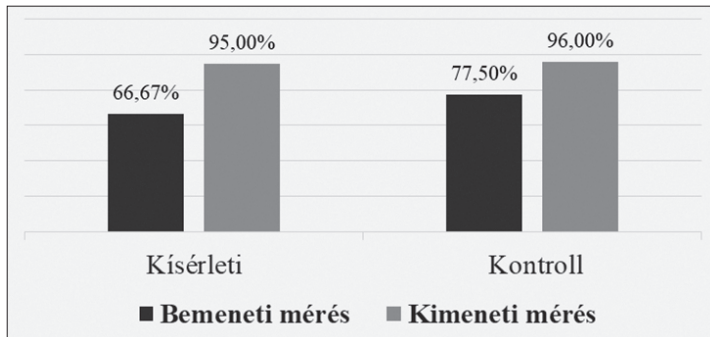


3. ábra: Hallott szövegértés mérés

Olvasott szövegértés I.

Az olvasott szövegértés 1. feladatában a teszt Reading 1. feladatrészeiben definíciókhoz kellett párosítani a megfelelő szót. A munkát segítette, hogy a szavak képpel párosítva jelentek meg, ha szót nem ismerte a gyermek a definíció megértése esetén le tudta másolni a képekkel is megadott szavakat. A javításnál csak a helyesen leírt megoldás volt elfogadható. A bemeneti mérésben, a kontrollcsoport ebben a feladatban is jobban teljesített, mint

a kísérleti csoport. A kimeneti mérés mindkét csoportban szignifikánsan jobb eredményt mutat, viszont a kísérleti csoport fejlődése jóval erőteljesebb.

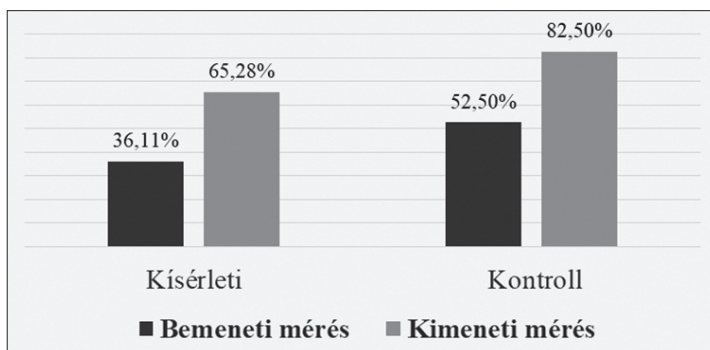


4. ábra: Olvasott szövegértés I.

Olvasott szövegértés II.

A Reading 2. feladatrészeben is volt vizuális segítség, a tanulóknak mondatba kellett illeszteniük a megadott szavakat. Míg az előző feladatban csak főnevek és azok közül is csak tárgyak, személyek, kézzel fogható dolgok, ebben a feladatban elvont fogalmak, mellénevek, ígék is szerepeltek, melyeket képen nem lehet egyértelműen ábrázolni. Ebből adódóan a feladat szóincset is mér. Idegen nyelvek esetében szinte lehetetlen csak egy készséget mérni egy-egy feladattípussal. A tanulók feladata kétszintű volt, megérteni a mondatot, illetve ismerni, vagy kikövetkeztetni a beillesztendő szavakat. Ide tartozik még a szöveghez legjobban illő cím kiválasztása. A három megadott cím mindegyike tartalmazott egy olyan szót, ami szerepelt a szövegben. Vagyis a tanulóknak meg kellett érteni a szöveget a helyes cím kiválasztásához. Az előző feladat helyes megoldása nélkül is kiválasztható volt a legjobban hozzáillő cím.

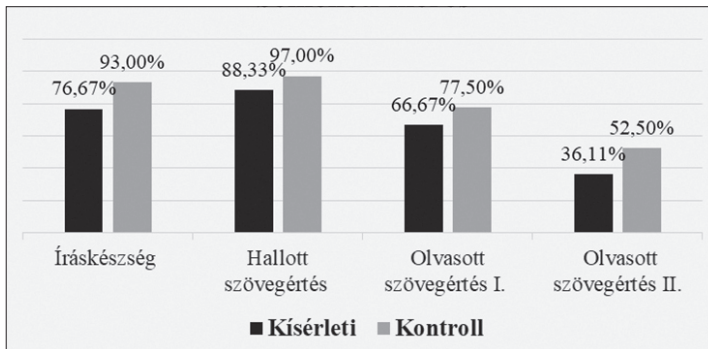
A grafikonról is egyértelműen leolvasható, hogy a feladat nehézséget okozott. A bemeneti mérésben mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport igen gyengén teljesített. Szignifikáns a különbség a két csoport eredménye között. A mért eredmény egyértelműen megmutatta, hogy a fejlesztés iránya elsősorban az olvasott szövegértés fejlesztése kell, hogy legyen. A kimeneti tesztben szereplő szavak talán egy kicsit könnyebben felismerhetők voltak ellenben a mondatok nehezebbek. A kimeneti mérésben mindkét csoport jobb eredményt ért el, a fejlődési mutatója a kísérleti csoportnak magasabb.



5. ábra: Olvasott szövegértés II.

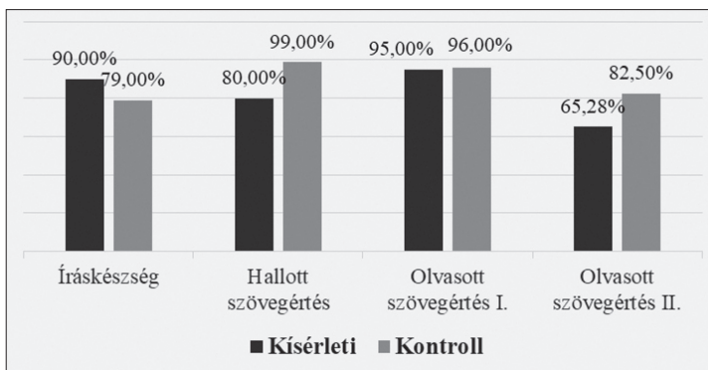
Összesített eredmények

A kísérleti csoport eredményeit tekintve a bemeneti mérés alapján a hallott szövegértés, az íráskészség eredménye jónak mondható, különösen, ha tekintetbe vesszük, hogy az angol nyelvet kezdőként tanuló gyermek teljesítményét is magában foglalja. A készségterületek közül a hallott szövegértés eredménye a legjobb, mindkét csoportban 80 százalék feletti. Mindkét csoport alacsony eredményt el az olvasott szövegértés területén, különösen a II. számú feladattípus megoldása során. A legrosszabb teljesítményt eredményezte a szövegbe való szavak beillesztése, illetve a szöveghez való cím kiválasztása. Mindkét csoport gyengén teljesített, a kísérleti csoport messze lemaradva a kontrollcsoporttól, csak 36 százalékot ért el.



6. ábra: Bemeneti mérés eredményeit összefoglaló

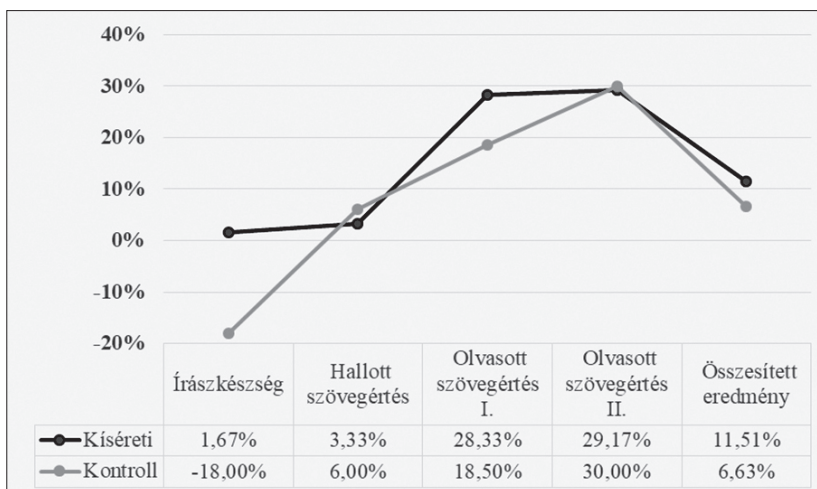
A kimeneti mérés összesítése megmutatja, hogy mindkét csoport sokat fejlődött és a kísérleti csoport jelentős mértékben felzárkózott. A bemeneti méréshez képest minden területen jobban teljesítettek, különösen az olvasott szövegértés területén nyújtottak kiemelkedő teljesítményt. Az írott szövegértés területe az ahol a kontrollcsoport rosszabb eredményt ért el, mint a bemenetkor.



7. ábra: Kimeneti mérés eredményeit összefoglaló

A kontrollcsoport fejlődése. Amint azt az alábbi grafikon mutatja a kontrollcsoport majdnem minden területen fejlődött kivéve az íráskészség területét. Itt a kimeneti mérésben rosszabbul teljesítettek, mint a bemenetkor. A legnagyobb fejlődést mutató terület az olvasott szövegértés II. típusú feladatainak megoldásában mutatkozik.

A kísérleti csoport mért nyelvi készségei kivétel nélkül minden területen fejlődést mutatnak. A leglátványosabb az olvasott szövegértés területein figyelhető meg. Az olvasott szövegértés I. típusú feladatokban a fejlődési mutatóik megelőzik a kontrollcsoportét, II. területen elért közel 30 százalékos fejlődés szinte egyforma a kontrollcsoport fejlődési mutatójával.

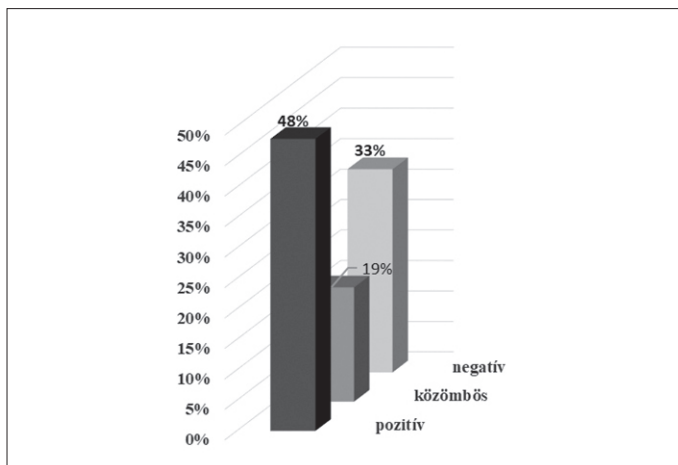


8. ábra: A kísérleti és a kontrollcsoport fejlődésének összehasonlítása

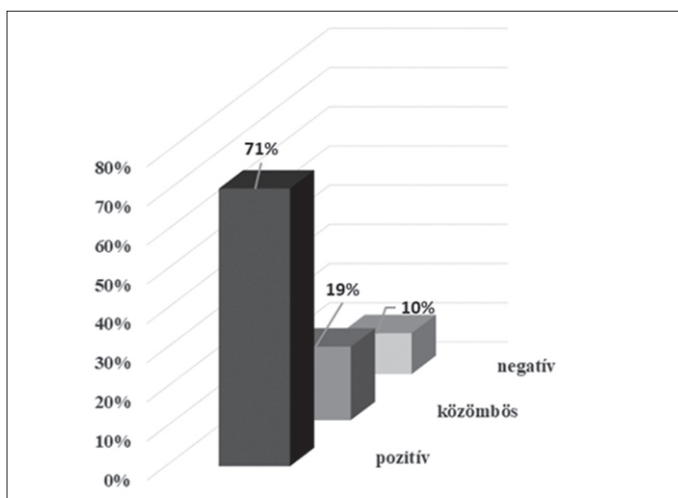
A grafikonról leolvasható a kísérleti csoport és a kontrollcsoport fejlődése. A grafikon a bemeneti és a kimeneti mérés százalékpontos különbségeit mutatja, tekintetbe véve a fejlődési irányt. A grafikonról egyértelműen leolvasható hogy a kísérleti csoport eredményesebben fejlődött, mint a kontrollcsoport. Készségterületenként áttekintve megmutatkozik, hogy, az íráskészség esetében a kontrollcsoportnál visszafejlődés látható, a hallott szövegértés területén pedig a kontrollcsoport fejlődött eredményesebben. A kísérleti csoport kiugróan eredményesebb teljesített az olvasott szövegértés I. területén, és csak néhány tized százalékkal maradt le a fejlődésben a kontrollcsoport mögött az olvasott szövegértés II. területén. Ebből következik, hogy a mindkét csoportnál gyenge terület eredményesebb fejlesztése várható a kooperatív tanulásszervezési eljárások alkalmazásával. Az összesítést tekintve kijelenthetjük, hogy a kísérleti csoport mért nyelvi készségei eredményesebben fejlődtek.

Önértékelés és a tantárgyhoz való attitűd

A kérdőív a tanulók tantárgyhoz való viszonyát illetve a saját magukról alkotott képet mérte fel a bemenetkor illetve kimenetkor. A kérdések a tantárgyhoz való érzelmekre irányultak illetve a tanulók saját sikerességüket fejezték a ki a korábban már említett hangulati arcskálán.



9. ábra: Bemeneti mérés: A tanulói önértékelés attitűd összesítése



10. ábra: Kimeneti mérés Önértékelés- attitűd összesítés

A kimeneti mérésnél egyértelműen látszik az az attitűdbeli és önértékelésbeli változás mely az angol nyelvhez és a tantárgyak tanulásához kapcsolódik. Még mindig jellemző, hogy a tanulók attitűdjei pozitívabbak, mint az önértékelésük, viszont a bemeneti méréshez viszonyítva jóval kevesebb a negatív érzés. A tanulók önértékelése érzelmei és a tantárgyhoz kapcsolódó attitűdjei egyértelműen pozitív irányba tendálnak. A kapott adatokból egyértelműen megállapítható hogy a tanulók önértékelése és attitűdje a kísérleti szakasz végén a kooperatív tanulásszervezés implementációjának eredményeképpen pozitívan változott. Ennek kiemelkedő jelentőségéről fontos néhány szót ejtenünk. „Számos vizsgálat igazolta, hogy az énkép jó előrejelzője a teljesítménynek, tehát akinek pozitív az önmagáról alkotott értékelése, jobban teljesít majd feladathelyzetben.” (N. KOLLÁR és SZABÓ, 2004) Ezzel ellentétben a negatív énkép az alulteljesítő tanulók esetében Pygmalion effektusként⁵ működik, ebből kikövetkeztethető hogy a pozitív önértékelés a tanulási sikerek fontos tényezője. ((N. KOLLÁR és SZABÓ, 2004) Az önmagunkról alkotott kép, az önértékelésünk része a személyiségünknek,

így a motivációval való kapcsolat egyértelmű. A motiváció, mint ahogy erről a korábbiakban már szót ejtettünk, a nyelvtanulás egyik sikerkritériuma.

Összegzés

A kutatási eredmények egyértelműen igazolják, hogy a tanulók mért nyelvi készségei eredményesebben fejlődtek kooperatív tanulási módszerekkel, mint hagyományos oktatási keretek között. A kísérleti csoport fejlődési mutatói szignifikánsan magasabbak az olvasott szövegértés és az íráskészség területén. Az összes vizsgált készséget tekintve is kimondható, hogy a kísérleti csoport a kooperatív tanulás implementációja után sokkal nagyobb mértékű fejlődést ért el összehasonlítva a kontrollcsoport fejlődési eredményeivel. Kijelenthetjük tehát, hogy a vizsgált csoportokban a kooperatív módszerekkel tanult csoport mért nyelvi készségei határozottan jobban fejlődtek.

A kutatás eredménye igazolta azt, hogy a vizsgált csoportokban a kooperatív tanulás-szervezési eljárásokkal a tanulók eredményesebben fejlődtek, a tanulók önértékelése, a tantárgyhoz kapcsolódó attitűdjeik pozitív irányba mozdultak. A kísérletben részt vevő nyelvtanár is pozitív tapasztalatokról számolt be. Mindazonáltal a csoportok alacsony létszáma és a kísérleti periódus rövidege miatt érdemes lenne több tanulóra és egy egész tanévre kiterjeszteni a vizsgálatot.

A nyelvi készségek közül a beszédkészség vizsgálatára nem került sor, ezt célszerű lenne a továbbiakban bevonni a vizsgált nyelvi készségek körébe. A kooperatív tanulás-szervezés sajátossága és a nyelvelsajátítás nyelvtanulás szempontjából igen fontos területe az interakciók, a beszéd, a kommunikáció. Érdemes lenne a vizsgálatot a produktív nyelvi készségek irányába is kiterjeszteni. A másik produktív nyelvi készség az íráskészség, ennek vizsgálata csupán az összekevert betűkkel megadott szavak írására limitálódott a tanulók életkora és aktuális szintje miatt. Ezt érdemes lenne más típusú feladatokkal kiegészíteni, a produktivitást vizsgálni.

A kooperatív tanulás-szervezés a kísérletben részt vevő nyelvtanár számára új utakat mutatott a pedagógiában. Az óratervezés, a struktúrák megismerése után sokkal olajozottabban ment, az új pedagógusszerepben és más megközelítésben láttatta a tanulókat és önmagát is. A kísérlet során kezdetben nehezen „engedte el a tanulók kezét”, de a sikereiket látva egyre bátrabban tette azt. A kooperatív tanulás-szervezés nyitott és toleráns pedagógiai attitűdöt és rugalmasságot kívánt meg a kísérletben részt vevő pedagógustól. Mindezekért cserébe azonban sikerélményt kapott, megtapasztalta, hogy van eszköz a kezében a motivációs deficit és az ebből fakadó érdektelenség és fegyelmezetlenség ellen. A kísérlet eredményeként bátran kimondható hogy a kooperatív tanulás-szervezés járható út, alternatíva, eszköz, amivel élhetünk, ami a kezünkben van, ha megoldási alternatívát keresünk az új generációk hatékony oktatására.

Jegyzetek

- 1 <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300004.emm>
- 2 https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- 3 <https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf> – <https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol2.pdf>
- 4 https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- 5 <http://www.kislexikon.hu/pygmalion-effektus.html>

Hivatkozások

- ANDERSON, L. W. & KRATHWOHL, D.R., et al (2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman. <https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/> [2018.10.27.]
- ARATÓ Ferenc, DÉVÉNYI Anna, MRÁZIK Julianna, VARGA Aranka (2011): *Kooperatív tanulás-szervezés a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tan_fo/a_kooperativ_alapelvek_jelentsge_a_hatkony_s_eredmnyes_gyakorlat_szempontjbl.html [2018.10.26.]
- ARATÓ Ferenc, Varga Aranka(2008): *Együtt tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulás-szervezés rejtelmeibe*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- BERÉNYI Eszter, BERKOVICS Balázs, ERŐSS Gábor(2008): *Az iskolába rendezett gyerekek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- CSEH Ágnes Gabriella (2008): A tanulói értékelés széles körű értelmezése a gyakorlat számára. *Tani-tani*.13.2. szám. http://www.tani-tani.info/082_cseh [2018.11.03.]
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2001): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DAVOUDI, Mahinpo: (2012): Kagan cooperative learning model: The bridge to foreign language learning in the third millennium. *Theory and Practice in Language Studies*. Vol.2.6. 1134-1140.
- FODOR Bálint (2016): Angol nyelvű szövegalkotás produktív, kooperatív tanulás-szervezéssel a köznevelés különböző évfolyamain. *Autonómia és Felelősség*. 2. 2-3. szám. 57-68.
- GILLIES R.M. (2016): Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol.41.3.38-54.
- ITZÉS András, MARTOS Tamás, BÓNÉ Veronika, DÁVID Beáta (2014): *Elégedettséget és hangulatot mérő egyteteles skálák használhatósága jóllétre vonatkozó vizsgálatokban*. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet, Budapest. http://real.mtak.hu/25197/1/pszichoszo_matikacikk2014_1teteles_skalak_2014_07_07.pdf [2018.11.02.]
- JOHNSON, D.W., & JOHNSON, F. (2009) *Joining together: Group theory and group skills*. (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- JÓZSA Krisztián, SZÉKELYGYÖRGYI(2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*.104.3. szám.
- KAGAN Spencer: (2004): *Kooperatív tanulás*. Ökonet, Budapest.
- KAGAN, Kagan (2009): *Kooperatív tanulás*. Ökonet kft, Budapest.
- KAGAN, Kagan :(2011): *Kagan Kooperatív Tanulás*. Ökonet, Budapest.
- KOVÁCS Judit (2009): *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- KRASHEN D. STEPHEN (2009): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf [2018.09.22.]
- N. KOLLÁR Katalin, SZABÓÉVA(2004): *Pszichológia Pedagógusoknak*. Osiris Kiadó.https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch04s05.html [2018.11.20.]
- ORBÁN Józsefné (2011): *Kooperatív technikákAz együttműködő tanulás szervezése*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/iv_fejleszt_rtkels_a_kooperativ_tanulsi_folyamatban.html#auto_top [2018.11.14.]
- ÖVEGES Enikő, CSIZÉR Kata (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*.https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf [2018.09.17.]

4/2013. (I. 11.) EMMI rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300004.emm> [2018.09.20.]
Közös Európai Referenciakeret: (2002) Magyar változat. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp [2019.03.24.]

Mérőeszközök:

<https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf> [2016.08.15.]

<https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol2.pdf> [2018.08.15.]

Pygmalion effektus. <http://www.kislexikon.hu/pygmalion-effektus.html> [2018.11.20.]

ANDL HELGA – TRENDL FANNI – VARGA ARANKA

Kooperatív gyakorlatok I. – Pedagógusok sajátélményen alapuló reflexiója a kooperatív tanulásszervezésről

Tanulmányunk egy olyan kutatás eredményeit rögzíti, mely a kooperatív tanulásszervezés gyakorlatba ültetésének folyamatát helyezi fókuszba. Gyakorló pedagógusok számára tartott és a kooperatív tanulásszervezés elsajátítását célzó egyetemi kurzusok végén – 2015-ben és 2017-ben – történt a kérdőíves (N=114) adatfelvétel. Kutatásunk megerősítette a 2013-ban végzett vizsgálatunk eredményét. A saját élményre és a horizontális tanulásra építő kurzus során szerzett elméleti és gyakorlati ismeretek, valamint az ezekre épülő tervezés, a tervezett kooperatív foglalkozás, majd a tanóra kipróbálása jelentős változást idézett elő a képzésen részt vett pedagógusok kooperatív tanulásszervezéshez való viszonyulásában. A kapott eredmények hasonlósága azt is mutatja, hogy az oktatás-nevelés területén bekövetkező kontextuális változások nem érintik azt a tapasztalatot, mely szerint a kooperatív szemléleten alapuló sajátélményű tanulás hozzájárul a minőségi oktatási környezet megteremtéséhez a formális nevelés különböző szinterein.

Kulcs- és tárgyszavak: kooperatív tanulásszervezés, pedagógus, foglalkozástero

Bevezetés

Tanulmányunk a „Kooperatív gyakorlatok I.” címet viseli, és ez feltétlenül magyarázatra szorul. Valójában arra utal, hogy jelen írásnak van további része is: a „Kooperatív gyakorlatok II.” gyakorló pedagógusok – óvodai, iskolai, kollégiumi – kooperatív foglalkozás- és óraterveit, valamint a megvalósítás tapasztalatait összegző reflexióit tartalmazó gyűjtemény. A terveket azon pedagógusok készítették, akik által kitöltött kérdőívek eredményeit rögzíti a jelen kutatási beszámoló.

Kutatásunk egy korábbi vizsgálatot ismételt meg, annak eredményeire épít. Támaszkodik továbbá az akkor hivatkozott tudományos írásokra is, melyek a kooperatív tanulásszervezés elméleti hátterét, annak történeti fejlődését, irányzatait, gyakorlatát mutatják be nemzetközi és hazai szintéren. Megkerülhetetlennek tartjuk az aronsoni (ARONSON, 1980) kezdeteket, a Johnson testvérek (JOHNSON – JOHNSON, 1989; 1999), valamint Slavin(1996) és Kaganék (KAGAN,2001) tollából származó gondolatokat éppúgy, mint a magyarországi kooperatív irodalmat gazdagító szerzőket. (HORVÁTH, 1995; BENDA, 2002; BÁRDOSY– DUDÁS – PETHÓNÉ NAGY – PRISKINNÉ RIZNER, 2003; ORBÁN, 1999;VARGA, 2006;ARATÓ,2010; 2011;ARATÓ – VARGA, 2012) Tanulmányunk kiindulópontként tekint ezekre a kiragadott írásokra, és

HEGEDÜS ANDRÁS

A hálózat kutatás módszereinek alkalmazása a neveléstörténetben

Kutatásomban azt vizsgáltam, hogy a napjainkban kifejezetten aktuális és folyamatosan fejlődő hálózat kutatás módszerei alkalmazhatók-e a neveléstudományi, azon belül a pedagógiatörténeti kutatásokban. Különös tekintettel arra, hogy egy-egy nagy volumenű személy kapcsolati hálójának feltárása, az adatok más nézőpontból való feldolgozása milyen új eredményeket adhat hozzá az adott korszak megértéséhez.

Kutatási módszerem a hálózatelméleti alpművek feldolgozásán és kritikai analizésén, valamint az általam vizsgált személyhez, Várkonyi Nándorhoz, a híres pécsi irodalmárhoz, szerkesztőhöz, könyvtároshoz és egyetemi oktatóhoz kötődő személyes és publikus források tartalmi elemzésén alapult. A Várkonyi-féle kapcsolati hálózat egy részét grafikailag is modelleztem egy gráf-készítő program segítségével.

Kulcsszavak: mesterek és tanítványok, gyenge- és erős kapcsolatok, kapcsolati hálók

Bevezetés

A hálózatok korát éljük. Pontosabban fogalmazva hálózatok vesznek körül minket az élő sejtekben zajló kémiai folyamatoktól a társadalmi szerveződéseken át egészen a galaxishalmazok szintjéig. Az egyes tudományterületekbe fokozatosan épült be a hálózat-központú szemléletmód, a matematikából (18. század) kiindulva, ahonnan továbbterjedt a többi reáltudomány felé, majd a 20. században már a társadalom- és humántudományok területén is megjelent (BARABÁSI, 2007: 33). Napjaink hálózat kutatása számára az igazi áttörést Barabási Albert-László és Albert Réka közös tanulmánya jelentette, melyet 1999-ben publikáltak a Science folyóiratban, Emergence of scaling in random networks címmel. Ebben a cikkben a szerzők egyrészt lefektették napjaink hálózat kutatásának alapjait, másrészt szakítva a véletlen-hálózatok fél évszázados paradigmájával, bevezették a bizonyos valódi komplex rendszereket (pl. a légi közlekedés, vagy az Internet) sokkal pontosabban leíró skálafüggetlen hálózatok fogalmát a tudományos gondolkodásba (RAB, 2015: 1522).

A minket körülvevő világ hálózatelméleti szempontból történő megközelítése azért is járhat jelentős haszonnal, mivel ezáltal egy teljesen új nézőpontból lehet megvizsgálni a már ismert jelenségeket, folyamatokat, eseményeket, így olyan új eredményekre juthatunk, melyekhez korábban nem férhettünk hozzá. Eddigi kutatásom alapján ez igaz lehet a neveléstörténetre is: a jelentős pedagógusok, tanáregyéniségek hálózatának feltárásával lehetőségünk lesz arra, hogy még nem ismert kapcsolatokra, motivációkra, kollegiális egymásra-hatásokra bukkanhassunk, árnyalva eddigi tudásunkat.

Az általam vizsgált személy, Várkonyi Nándor életének és munkásságának hálózatelméleti szempontú megközelítése során már eddig is olyan összefüggésekre, kapcsolódási pontokra sikerült rábukkannom, melyek hagyományos módszerek használata mellett rejtve maradtak volna. Az, hogy Várkonyi sok baráti kapcsolattal rendelkezett, leszűr-

hető önéletrajzából, illetve a róla írt visszaemlékezésekből, az öt méltató nekrológokból. Az egyszerű adatelemzés azonban már nem ad választ arra, hogy volt képes fiatalkori megsiketülése ellenére évtizedekig jelentős csomópont maradni nemcsak Pécs kulturális életében, de országosan is, és milyen módon tudta valamennyire megőrizni ezt a pozícióját 1949 után is, amikor a rendszer már igyekezett háttérbe szorítani és elhallgattatni. E kérdések feltárásában is segítséget nyújthatnak a hálózatkutatás módszerei.

Rövid hálózattörténeti áttekintés

A hálózatelmélet kezdetei a 18. század első felére nyúlnak vissza, amikor is Leonhard Euler, a történelem egyik legjelentősebb, és a valaha élt legtermékenyebb matematikusa¹ megfejtette a korabeli könyvsbergieket (ma: Kalinyingrád) foglalkoztató rejtvényt: át lehet-e haladni a város összes hídján úgy, hogy mindegyiket csak egyszer használjuk? A település akkori szerkezetét meghatározta a rajta keresztülfolyó Pregel-folyó, és a benne található Kneiphof-sziget. A négy szárazföldi részt hét híd kötötte össze, és a fent említett kérdésre senki nem tudta a megoldást. Euler viszont egy elegáns matematikai bizonyítás segítségével megoldotta a problémát: a szárazföldröket pontokkal, míg a hidakat az őket összekötő élekkel azonosította. Így sikerült bebizonyítania, hogy nem létezik olyan útvonal, aminél csak egyszer kelljen érinteni mindegyik hidat. Újszerű megközelítésével megalapította a gráfelméletet (BARABÁSI, 2008: 15-17).

Euler munkájában nem is maga a végeredmény volt az igazán fontos, hanem az a közbenső absztrakciós lépés, hogy a földterületeket pontoknak, a hidakat éleknek tekintette, és ezzel a matematikusok kezébe adott egy új eszközt, a gráfokat.² A következő másfél évszázadban a gráfokat igazán csak a matematikusok³ vizsgálták, akik a könnyen leírható, rendezett, reguláris gráfoktól (utóbbiakban minden ponthoz ugyanannyi él tartozik), mint például a kristályok rácsszerkezete, a méhkaptár felépítése vagy különböző sakkfeladványok megoldása, egészen az olyan bonyolult kérdésekig, mint a fák növekedése vagy a négyszín-tétel, tanulmányozták a területet. Több mint két évszázadnak kellett eltelnie ahhoz, hogy a matematikusok áttérjenek a gráfok tulajdonságainak vizsgálatáról arra a kérdésre, hogy miként jönnek létre a gráfok, azaz a hálózatok (BARABÁSI, 2008: 17-19).

Két magyar matematikus, Erdős Pál (1913-1996) és Rényi Alfréd (1921-70) végzett úttörő munkát a gráfelmélet kibővítésében és továbbgondolásában. Együttműködésük eredményeként 1959-61 között kidolgozták a véletlen hálózatok egy modelljét,⁴ ami egyszerűségében is új távlatokat nyitott meg a valóságban is létező hálózatok leírására. Elméletük alapgondolata az volt, hogy – az egyes rendszerek közötti különbségeket figyelmen kívül hagyva – a legegyszerűbb megközelítést alkalmazták, amely a természetben előfordulhat: a véletlen elvét. Modelljükben adott számú ponthoz „kockadobás-elve” alapján rendeltek kapcsolatokat (6-os dobás esetén kapott élt az adott csomópont), és ez alapján a következő tulajdonságok rajzolódtak ki: a pontok egyenrangúak, mert mindnek ugyanakkora esélye van kapcsolatok szerzésére, mint a többinek. Ebből következően az egyes csomópontok éleinek száma (fokszám) közel azonos lesz, elenyészően kevés lesz azoknak a száma, melyek az átlagtól szignifikánsan eltérő kapcsolódással rendelkeznek (BARABÁSI, 2008: 20-24).

A véletlen-hálózatok a Poisson-eloszlást követik, és haranggörbén lehet ábrázolni őket; a természetben is léteznek ilyenfajta hálózatok, mint például az intelligencia-hányados megoszlása. Azonban idővel felmerült néhány kutatóban, hogy nem minden rendszer írható le a véletlen szervezőelve segítségével. Ha valóban véletlen hálózatok működnének pl. a társadalomban, akkor minden ember nagyjából ugyanannyi kapcsolattal rendelkezne, és kirívóan kevesen lennének a hiper- vagy antiszociálisak. Egy ilyen társadalom rendkívül demokratikus lenne, melyet az átlagok dominálnának, de egyértelmű, hogy a valóság

nem így működik. Erdős és Rényi is érzékelték ezt a problémát, foglalkoztak is vele, de mások is elkezdtek finomítani, kiegészíteni teóriájukat. Ilyenek voltak például a szociológus Granovetter, aki a gyenge kapcsolatok fontos szerepét fogalmazta meg, vagy Strogatz és Watts, akik a csoporterősségi együttható lényeges funkciójára mutattak rá (BARABÁSI, 2008: 29-54; CSERMELY, 2005: 363).

A legújabb paradigmaváltás azonban csak a múlt évezred végén következett be, amikor Barabási Albert-László és Albert Réka közös cikkükkel beemelték a köztudatba a skálafüggetlen hálózatok fogalmát. A skálafüggetlenség jelen esetben azt jelenti, hogy a hálózat foksámeloszlása hatványfüggvény alapján változik (az Erdős-Rényi féle véletlen-gráfok Poisson-eloszlást, míg a skálafüggő hálózatok exponenciális lefutást mutatnak). Ennek következtében egyszerre van jelen a hálózaton belül számos kevés kapcsolattal rendelkező csomópont, viszont léteznek sok éllel rendelkező, erősen kapcsolt csomópontok, úgynevezett hubok is – a random- és a skálafüggő hálózatokban az átlagostól eltérő kapcsolattal rendelkező csomópontok előfordulásának lehetősége elenyésző (BARABÁSI, 2007: 34; CSERMELY, 2005: 363; 366; RAB, 2015: 1522-23).

Barabásiék nagy újítása volt, hogy szakítottak a bevett gyakorlattal, hogy egy hálózat csomópontjainak számát állandónak tekintsék, és ezzel összefüggésben plusz faktorként hozzáadták modelljükhöz a „kor” tényezőjét. Ez azt jelenti, hogy a régebben jelen lévő pontok még véletlen kapcsolódás esetén is előnyre tesznek szert a kapcsolatok számának tekintetében, hiszen az idő „nekik kedvez”. Azonban ezek a hálózatok a szimulációk alapján nem adták ki az olyan valódi hálózatok tulajdonságait, mint például az Internet – létrejöttek ugyan hubok, de kevés és nem elég nagyszámú. Ezért a kutatók egy újabb paraméterrel, a „népszerűségi kapcsolódással” egészítették ki elméletüket. Ennek alapján az újonnan megjelenő pontok nagyobb hajlandóságot mutatnak arra, hogy egy régi, sok kapcsolattal rendelkező csomóponttal lépjenek relációba.⁵ Az így kiegészített modell már sokkal jobban leírta a vizsgált valódi komplex rendszereket, és az elmúlt években már erre alapozva folyik tovább a kutatás (BARABÁSI, 2008: 90-105).

Szociális hálózatok

A társadalomtudósoknak értelemszerűen a szociális hálózatok vizsgálata és megértése az elsődleges prioritású feladat, és természetesen az átlagemberek érdeklődését is ez a kérdéskör kelti fel leginkább. Ennek következtében már a múlt század második fele óta folynak kutatások ezen a területen is. Az egyik leghíresebb, mára már a popkultúra részévé vált axióma a „hat lépés távolság” gondolata. Ezalatt azt értjük, hogy a világ bármely pontján kiválasztott két ember között átlagosan hat lépés vagy kézfogás a távolság, tehát „A” személy „B” személyt átlagosan öt közvetítőn keresztül tudja elérni úgy, hogy csak az elsőt ismeri személyesen ($A \rightarrow K1 \rightarrow K2 \rightarrow K3 \rightarrow K4 \rightarrow K5 \rightarrow B$). Ezt az elméletet többször is igazolták már különböző módszerekkel, ezek közül a legismertebb Stanley Milgram kísérlete. Milgram 1967-ben két távoli város között keresett kapcsolatot olyan módon, hogy az egyikben élő kísérleti alanyoknak a másikban élő megadott személyekhez kellett levelüket eljuttatniuk úgy, hogy csak saját ismerősüknek továbbíthatták, aki szintén csak ismerősének küldhette el és így tovább. A kísérlet bebizonyította, hogy átlagosan 5,5 lépésre állnak egymástól az emberek a nagy távolság ellenére is (BARABÁSI, 2008: 44; CHRISTAKIS ÉS FOWLER, 2010: 43-44).⁶

Az, hogy ilyen rövid út köt össze két tetszőlegesen választott embert a sokmillióból, a komplex hálózatokra jellemző „kisvilágiság” tulajdonságra vezethető vissza. Ez azt jelenti, hogy a hálózat számos teljes gráfot tartalmaz, amelyben minden pont kapcsolatban áll a többivel (mindenki ismer mindenkit), viszont néhány embernek vannak a csoporton kívül

is ismerősei, akik szintén rendelkeznek a maguk szoros baráti körével. Így az információk könnyedén áramolhatnak végig az egész rendszeren az ilyen összekötőkön keresztül. A kiugróan sok ismerőssel rendelkező egyének, a hubok segítségével pedig még inkább felgyorsul az információátadás. Azonban az, hogy hat lépésre vagyunk például az Egyesült Államok elnökétől, nem jelenti azt, hogy bármilyen hatással lehetünk rá. Újabb keletű kutatások bebizonyították, hogy befolyásunk csak három lépésnyire, tehát barátaink barátainak a barátaira terjed ki, utána azonban elenyészik (CHRISTAKIS ÉS FOWLER, 2010: 43-45). Ennek lehetséges okai a következők: 1. a túl sok közvetítő miatt cselekedeteink hatóereje folyamatosan lecsökken; 2. ilyen távolságban már túl változékony a hálózat: emberek halnak meg, barátságok mennek tönkre stb., így a sok lehetséges buktató kioltja a hatásunkat; 3. evolúciósan úgy alakult, hogy nagyjából ekkora hatósugárra van szükségünk a biztonságunk és boldogulásunk érdekében, és még nem élünk elég régóta a napjainkra jellemző sűrű és népes társadalomban, hogy továbbfejlődtünk volna. Valószínűsíthető, hogy mindhárom tényező szerepet játszik a „háromlépésnyi hatékonyság” létrejöttében (BARABÁSI, 2008: 46-51).⁷

Szociális hálózataink egyik nagyon fontos tulajdonsága, hogy nem véletlenszerűen vagy pusztán az egyes csomópontok kora és/vagy nagysága alapján választjuk ki barátainkat, hanem olyan emberek társaságát preferáljuk, akik hasonlóak hozzánk. A politikai, vallási beállítottság, az érdeklődési kör, a műveltség vagy a kedvenc focicsapat mind olyan paraméterek, amelyek befolyásolják, hogy két ember tartósan jó viszonyban marad-e vagy sem. Ezek alapján képződnek azok a kis csoportok, teljes gráfok, melyek a társadalom alapegységeit képezik. Ezekben belül mindenki jól ismer mindenkit, és erős kapcsolatok kötik őket össze. Ez az erős kapcsolatok (ilyenek pl. a szoros családi viszonyok, párkapcsolatok, „legjobb barátok”, közvetlen kollégák) által összetartott kis „burok” szükséges ahhoz, hogy biztonságban és jól érezzük magunkat az életben, ide tudunk visszavonulni a világ elől regenerálódni.

Azonban egy olyan társadalom, ahol csak ezek a mikrocsoportok léteznének, ahol mindenki csupán néhány erős kapcsolattal rendelkezne, nem lenne komplex rendszer, csak együttműködésre képtelen szubgráfok halmaza. Ahhoz, hogy egy hálózat jól működhessen, szükség van a gyenge kapcsolatokra is (távolabbi rokonok, volt osztálytársak, „haverok”), amelyek stabilizálják a rendszert. Az emberek többsége 5, 15, 35, 80 és 150 fős koncentrikus körökben éli az életét. Az egyes szintek a következőképp kategorizálhatók: legközelebbi családtagok/barátok – közeli barátok – munkatársak és közeli ismerősök – távolabbi ismerősök, akikkel azért gyakran találkozunk – a „falunk” (egy átlagos ember nagyjából 150 arcot tud előhívni a memóriájából). Ennek a rendszernek a „karbantartása” rengeteg energiát igényel, mivel folyamatosan emlékeznünk kell, hogy kivel mit közöltünk, milyen viszonyban vagyunk vele, miben kire számíthatunk stb., így agykapacitásunk jelentős részét kapcsolati hálónk fenntartása emészti fel (CSERMELY, 2005: 188-89).

Egy jól működő szociális hálózat tehát több apró csoportra épül, amelyeken belül mindenkit erős kapcsolat köt össze mindenkivel, de egyes embereknek (a valóságban nyilván mindenkinek) vannak gyenge kapcsolataik csoporton kívüli emberek felé. Ezért a lényeges információk, hatások nagyon hamar képesek bejárni az egész hálózatot (nem mellesleg a pletyka is a gyenge kapcsolatokon keresztül terjed). Érdekes tény, hogy pl. álláskeresőknél nagyobb segítséget nyújthatnak a gyenge kapcsolataink, hiszen akikkel szoros viszonyban állunk, valószínűleg ugyanazokat a lehetőségeket ismerik, mint mi (BARABÁSI, 2008: 50).

„Homo networkiensis”⁸

A fentiekben a hálózattudomány matematikusok és más reáltudósok általi fejlődését és alakulását vettem górcső alá, de mindenképpen szót kell ejtenem a szociológusok, pszichológusok, filozófusok szerepéről és megközelítési módszereiről is, hiszen neveléstudományi szempontból az ő munkásságuk nemcsak nagy fontosságú, de könnyebben is adaptálható.

Várkonyi Nándor hálózata (részlet)

Várkonyi Nándor 1896. május 19-én született Pécsen. Apja, id. Várkonyi Nándor kataszteri mérnök, később a Nyitra vármegyei felügyelőség vezetője volt (BERTÓK, 1984: 28). A család 1899-ben költözött a Felvidékre az apa áthelyezése miatt, így Várkonyi ott nőtt fel, ott járta ki az iskoláit (BERTA, 1974: 13). 1912-ben lett a tanára Höllrigl József (MIKLÓSSY, 2001: 229), akit később „első és egyetlen” mesterének nevezett (VÁRKONYI, 1976: 28). A férfi nem született pedagógusnak, fegyelmet tartani nem tudott, inkább volt tudós, művész, kultúrember, mint tanár. Ám éppen ezek a jellemvonásai, és persze az általa vezetett múzeum leletanyaga (az intézmény a piarista gimnázium épületében kapott helyet, ahol az író is tanult) keltette fel az ifjú Várkonyi kíváncsiságát (VÁRKONYI, 1976: 26). Viszonyukat az első két év során kifejezetten erős kapcsolatnak tekinthetjük, de később is jó viszonyban maradtak egymással, Höllrigl többször is próbálta segíteni barátját és korábbi tanítványát, és kettejük együttműködése nagyban hozzájárult ahhoz, hogy Várkonyi azzá az emberré válhatott, aki végül lett.

Élete 79 éve alatt rengeteg különböző emberrel volt alkalma ismeretséget, barátságot kötni, és sokoldalúsága miatt (dolgozott szerkesztőként, irodalomkritikákat írt, regényeket fordított franciáról és angolról, tanított a pécsi egyetemen, könyvtáros volt, és egyedülálló eszme- és kultúrtörténeti munkákat hagyott hátra az utókorra) számos különböző emberrel tudott kapcsolatot kiépíteni. Várkonyi súlyos testi fogyatékosága (siketség) és vidékre költözése ellenére képes volt a két világháború között nívós irodalmi társaságot (Janus Pannonius Társaság, 1931-46) és folyóiratot (Sorsunk, 1941-48) működtetni, a pártállami időkben pedig az elhallgattatása ellenére a pécsi szellemi élet egyik központi alakja tudott maradni (MIKLÓSSY, 2001: 229-30).

A fentiekből kiviláglik, hogy Várkonyi nemcsak több rokon diszciplínában volt képes elmélyedni és maradandót alkotni, de élete során végig csomópontja, hubja tudott lenni egy olyan hálózatnak, melynek tagjai hozzá hasonlóan nagy volumenű személyek voltak. Mivel jelen tanulmány keretei nem teszik lehetővé, hogy Várkonyi teljes kapcsolati hálóját ismertessem, ezért az alábbiakban hálózatának csak egy szeletét fogom bemutatni. A személyek kiválasztásánál igyekeztem az irodalmár életének minden főbb korszakából meríteni, így az első világháború előttről, a két világháború közti időből, és a második világháború utánról is kerültek az összeállításba. A következő nyolc alakra esett a választásom: Höllrigl József, művészettörténész (1879-1953); Pogány Béla, író, költő (1896-1962); Révay József, filozófus (1902-1945), Babits Mihály, költő (1883-1941); Weöres Sándor, költő (1913-1989); Kodolányi János, író (1899-1969); Hamvas Béla, filozófus (1897-1968); Tüskés Tibor, irodalomtörténész (1930-2009).

Höllrigl-ről, Várkonyi gimnáziumi tanáráról és mesteréről már fentebb leírtam néhány adatot. Mindezt annyival egészíteném ki, hogy a háború után Budapestre költözött, és először a Magyar Nemzeti Múzeum régiségtárában dolgozott, a harmincas évek végén pedig az Iparművészeti Múzeum vezetője lett. Kutatási területe: a középkori magyar üvegművészet, kerámia- és viselettörténet volt.

(M.) Pogány Béla egyetemi csoporttársa és legjobb barátja volt Várkonyinak. Együtt hívták be őket katonának, és az ő segítségével került kapcsolatba Várkonyi a Nyugattal. Az 1920-as években Párizsba költözött, így kapcsolatuk idővel megszakadt.

Révay József gróf volt Várkonyi első tanítványa. Az első világháború utáni szűkös időkben anyagi gondjaira megoldást csak a „filoszok örök menedéke, az óraadás” nyújthatott, és szerencséjére különböző arisztokrata családokhoz sikerült elszegődnie, ezáltal új kapcsolatokat tudott építeni (VÁRKONYI, 1976: 74-77). Az ifjú Révayval nagyon jó kapcsolatba kerültek, és miután a gróf leérettségizett, barátságuk megmaradt. Tanítványa korai halála (1945-ben kommunisták gyilkolták meg) mélyen megrázta Várkonyit.

Babitscsal a Nyugat révén került közelebbi ismertségbe, de kapcsolatuk nem volt harmonikus, ugyanis Várkonyi az 1928-ban kiadott *Modern magyar irodalom (1880-1920)* című kötetében, melyet Thienemann Tivadar ösztönzésére írt meg Pécssett (MIKLÓSSY, 2001: 229), nem méltatta Török Sophie munkásságát, ezért az asszony megharagudott rá. Sértettsége olyan fokú volt, hogy egy estélyen nyilvánosan nem fogadta köszönését, és még azt is el tudta érni, hogy ne ő kapja a Baumgarten-díjat. Érthető, hogy ez után Várkonyi és Babits kapcsolata is megromlott, és csak később, Weöres Sándor közbenjárására békültek ki (CSÁNYI, 1987: 78).

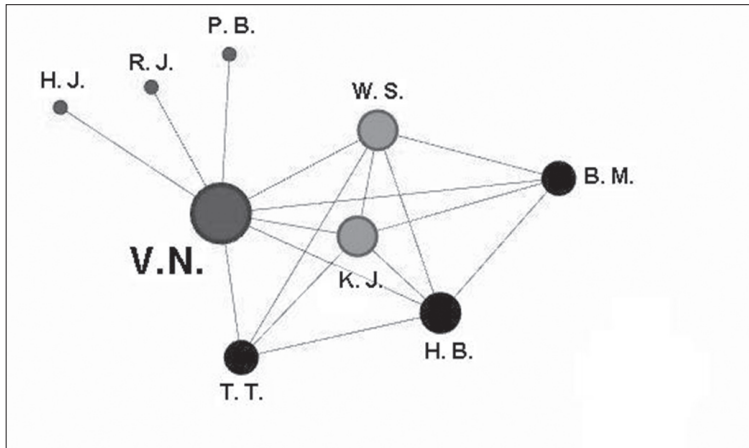
Kodolányi, Weöres és Hamvas mind barátai és munkatársai voltak Várkonyinak. Együttműködésük eredménye többek között Weöres Gilgames fordítása, vagy Kodolányi *Vízözön* regénye (melynek egyik alakját, a siket könyvtárost mesteréről mintázta). Kapcsolatuk a pártállami időkben is fenn tudott maradni, és nézeteltéréseiket általában Várkonyi simította el.

Tüskés Tibor már csak a második világháború után lett része Várkonyi hálózatának. Az irodalomtörténész, -kritikusi és szerkesztői munkássága legendás, alatta vált a Jelenkor országos jelentőségű lappá, és rendszeresen közölte Kodolányi és Weöres írásait.

Az 1. ábrán egy „retrospektív szociometrián” ábrázoltam a tárgyalt személyek hálózatát (az egyes csomópontok mérete korrelál kapcsolataik számával). Látható, hogy itt egyértelműen Várkonyi a „hub”, aki mindenkit ismert a nyolc emberből. Őt Weöres, Kodolányi és Hamvas követi, fejenként öt kapcsolattal. Tőlük Babits és Tüskés alig vannak „lemeradva” a maguk négyes fokszámával, viszont Höllrigl, Révay és Pogány csak Várkonyit ismerték ebben a rendszerben, ezért hosszútávon nem tudtak befolyással lenni a hálózatra, legalábbis közvetlenül. Különállóságuk legfőbb oka nyilvánvalóan az volt, hogy még az előtt kikerültek a kapcsolati rendszerből, hogy megismerkedhettek volna a többiekkel.

Bár jelen tanulmányban csak érinteni tudtam Várkonyi kapcsolatrendszerét, mindenképpen fontosnak tartom, hogy kiemeljem néhány elemét hálózattudományi megközelítéssel is. Korábban már említésre került, hogy a többségünk 5, 15, 35, 80 és 150 fős koncentrikus körökben éljük az életünket. A brit antropológus, Robin Dunbar az 1990-es évektől vizsgálta meg alaposan ezeket a számokat, és kutatásai során arra jutott, hogy a homo sapiens számára a fenti számok jelentik⁹ a maximumot neurológiai terhelhetőségünk függvényében. Bizonyos szempontból ugyan egyénfüggő, hogy ki mekkora hálózatot tud kezelni, de például a „belső kör” nagysága a kutatások alapján szinte minden esetben 3-6 fő között marad (PLÉH, 2016B: 45-48.). Ez alapján tehát a fent taglalt kapcsolatok megszakadását, és újak kitermelődését akár tekinthetjük egy természetes folyamatnak, törvényszerűségnek is, ami rávilágít arra, hogy az ember hálózata élete során tulajdonképpen folyamatosan és dinamikusan változik. Azzal kapcsolatban még nem tudtam kutatásokat végezni, hogy Várkonyi egyes köreibbe mikor hány ember tartozott, viszont 2019 tavaszától elérhetővé válik a szinte teljes levéltári hagyatéka a PTE – Egyetemi Levéltár állományán belül. Mivel Várkonyi nemcsak szenvedélyes levelező volt, hanem siketsége folytán kollégáival, barátaival is írásban, „beszélgető cédulák” segítségével kommunikált, biztos vagyok benne, hogy iratai feldolgozásával nagy jelentőségű, gazdag anyaghoz fogok jutni.

Távlati tervem olyan gráfok készítése, melyek egy adott időpontban képeznék le Várkonyi kapcsolati hálóját, és az élek mutatnák, hogy kik között volt gyenge vagy erős kapcsolat, esetleg ellenszenv. Amennyiben technikailag lehetséges, létre fogok hozni egy olyan interaktív animációt, amelyen „görgetni” is lehet az egyes idősíkok között, így követhetővé válna, hogy egyes személyek mikor léptek be, illetve ki a hálózatból. Ez utóbbihoz azonban egyfelől még sok kutatómunka és forrásfeltárás, másfelől számítástechnikai tudásom mélyítése is szükséges lesz.



1. ábra: Várkonyi Nándor hálózata (részlet)¹⁰
(Készítette a szerző a Gephi 0.9.1-es gráfkészítő program segítségével.)¹¹

Összegzés

Hálózatokban élünk már évezredek óta, és minél jobban megismerjük a minket körülvevő komplex rendszerek sajátosságait, annál jobban képesek leszünk eligazodni bennük, kezelni a különböző válságokat, megoldani a felmerülő problémákat.

A hálózatelméleti megközelítés sok új eredményt hozhat a neveléstudományban, azon belül az oktatástörténetben is. Beazonosíthatóvá válnak azok a „kulcs emberek” vagy „összszekötők”, akik egy adott helyen és időben fenn- és összetartottak egy-egy iskolát, műhelyt vagy közösséget. E személyek hálózatainak feltárásával egyrészt olyan összefüggésekre bukkanhatunk, olyan adatokat nyerhetünk ki, melyekhez eddig nem tudtunk hozzáférni, másrészt a jól működő „történelmi” hálózatok leírásával modellt tudnánk nyújtani napjaink hasonló jellegű szerveződéseire számára (vö.: RAB, 2015: 1524). Ezenfelül kapcsolat épülhet más tudományágak képviselőivel (történészek, matematikusok, informatikusok stb.) is, ezáltal elősegítve az interdiszciplináris kutatások lehetőségét és hatékonyságát.

Jegyzetek

- 1 Euler különösen nagy hatással volt a matematika mellett a fizikára és a mérnöki tudományokra is. Bár Svájcban született, élete jelentős részét Szentpéterváron és Berlinben töltötte. Foglalkozott többek között a számelmélettel, a geometriával, a valószínűségszámítással. A hidrodinamikát napjainkban is az ő munkássága alapján tárgyalják. A csillagászatban a bolygók pályájának kiszámításával foglalkozott. Éle-

- te 75 éve alatt elképesztő mennyiségű cikket, tanulmányt hozott létre. Halálakor 560 megjelent műve volt, posztumusz műveit folyamatosan gyűjti és rendezi a Szentpétervári Akadémia, jelenleg közel 900 írását tartják számon. Mivel egy betegség következtében elvesztette látását 1771-ben, írásai nagyjából felét vakon, diktálás útján hozta létre (BARABÁSI, 2008: 15-16; ld. még: https://hu.wikipedia.org/wiki/Leonhard_Euler).
- 2 Megjegyzés: a „graph” szóhasználatot James Joseph Sylvester (1814-1897) angol matematikus vezette be egy 1878-ban írt tanulmányában (Ld.: https://en.wikipedia.org/wiki/James_Joseph_Sylvester#cite_ref-6, 6. megjegyzés).
 - 3 Bár az is igaz, hogy 20. század elejéig még nem vált el élesen egymástól a matematika, a fizika, a csillagászat és a többi természettudomány.
 - 4 A szerzőpáros két vonatkozó tanulmánya: *On random graphs I.* (http://www.renyi.hu/~p_erdos/1959-11.pdf) és *On the evolution of random graphs* (http://www.renyi.hu/~p_erdos/1961-15.pdf).
 - 5 Az Internet példájánál maradva könnyen beláthatjuk ezen elv logikáját: legtöbbször, ha a reggeli híreket el akarja olvasni, valamelyik nagy hírportálra lép fel (Index, Origo stb.), nem pedig egy ismeretlen blogoldalt fog böngészni...
 - 6 Érdekes tény, hogy a „hat lépés távolság” első dokumentált megjelenése Karinthy Frigyes Láncszemek című novellájában volt (nálá öt lépés szerepelt), 1929-ben. Ezzel kapcsolatban Barabási vet fel egy izgalmas lehetőséget arról, hogy a sors különböző összejátásai folytán magához Milgramhoz is eljuthatott Karinthy gondolatkísérlete... (BARABÁSI, 2008: 33-44).
 - 7 Napjainkra az Internetnek köszönhetően az emberek közötti távolság még tovább csökkent. Egy 2016-os Facebook kutatás alapján az 1,6 milliárd felhasználó átlagosan 3,57 lépés távolságra van egymástól (http://index.hu/tech/2016/02/04/mar_csak_harom_es_fel_lepesre_van_ontol_kim_kardasian/ Vö.: BARABÁSI, 2008: 47).
 - 8 Pléh Csaba által használt kifejezés napjaink „hálózati emberére” (PLÉH, 2016A: 13.).
 - 9 Jelenleg? Egyelőre? – talán az információs társadalom kikényszeríti idővel az evolúciós fejlődést, mellyel agyunk képessé tehet minket arra, hogy nagyobb csoportlétszámot is kezelni tudjunk.
 - 10 A monogramok feloldása: **V. N.** – Várkonyi Nándor; **H. J.** – Höllrigl József; **R. J.** – Révay József; **P. B.** – Pogány Béla; **W. S.** – Weöres Sándor; **K. J.** – Kodolányi János; **B. M.** – Babits Mihály; **H. B.** – Hamvas Béla; **T. T.** – Tüskés Tibor.
 - 11 A program weboldala: <https://gephi.org/>

Hivatkozások

- ALBERT Réka – BARABÁSI Albert-László (1999): *Emergence of scaling in random networks*. Science, VOL 286, 509-512.
- BARABÁSI Albert-László (2007): *The Architecture of Complexity*. IEEE Control Systems Magazine, 27, 4. szám. 33-42.
- BARABÁSI Albert-László (2008): *Behálózva*. Helikon Kiadó, Bp.
- BERTA Bulcsú (1974): Várkonyi Nándor. In: Tüskés Tibor (szerk.) (1993): *Várkonyi Nándor emlékkönyv*. Széphalom Könyvműhely, Bp., 10-21.
- BERTÓK László (1984): *Várkonyi Nándor bibliográfia*. Pécsi Városi Könyvtár, Pécs.
- CHRISTAKIS, Nicholas A. – FOWLER, James H. (2010): *Kapcsolatok hálójában*. Typotex Kiadó, Bp.
- CSÁNYI László (1987): A múlt jelene. In: Tüskés Tibor (szerk.) (1993): *Várkonyi Nándor emlékkönyv*. Széphalom Könyvműhely, Bp., 73-89.
- CSERMELY Péter (2005): *A rejtett hálózatok ereje*. Vince Kiadó, Bp.

- GRANOVETTER, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. In *American Journal of Sociology*, VOL 78, Issue 6, 1360-1380.
- MIKLÓSSY Endre (2001): *Túl a tornyon, melyet porbul rakott a szél: Magyar gondolkodók a XX. században*. Széphalom Könyvműhely, Bp.
- PLÉH Csaba (2016A): A hálózatkutatás története In: Pléh Csaba – Unoka Zsolt (szerk.) (2016): *Hány barátod is van?*. Oriold és Társai Kft., Bp., 7-27.
- PLÉH Csaba (2016B): Az én hálózataim a biológiában: Dunbar és barátai In: Pléh Csaba – Unoka Zsolt (szerk.) (2016): *Hány barátod is van?*. Oriold és Társai Kft., Bp., 45-56.
- RAB Virág (2015): Gerard Visseringnek és kapcsolatainak szerepe az európai gazdaság újjáélesztésében, (1919-1925). *Századok*, 149, 6. szám. 1521-1544.
- VÁRKONYI Nándor (1976): *Pergő Évek*. Magvető Kiadó, Bp.
- WATTS, D. J. – STROGATZ, S. H. (1998): Collective dynamics of „small-world” networks. *Nature*, VOL 393, 440-442.

DELI KITTI

A kizárástól a kiválóságig: az inklúzió gyakorlati aspektusai és a pedagógus szerepköre az inkluzív oktatásban

Michal Razer és Victor J. Friedman (2017): From Exclusion to Excellence: Building Restorative Relationships to Create Inclusive Schools. IBE on Curriculum, Learning, and Assessment Volume 1. The Netherlands, Sense Publishers.

A kötet az izraeli inkluzív oktatással kapcsolatos nevelésszociológiai, valamint pszichoszociális területeket érintő témaköröket tárgyalja. Az elmúlt harminc évből gyűjtött össze akciókutatásokat, értékelő tanulmányokat, esettanulmányokat, illetve pedagógusok és adminisztratív dolgozók vizsgálatának eredményeit. A kötet mindezzel azt célozza, hogy a kizárással veszélyeztetett diákokkal foglalkozó pedagógusoknak nyújtson segítséget - gyakorlati példákon keresztül.

A könyv tíz fejezetben, 160 oldalon részletezi a címben leírt folyamatot: a kizárástól a kiválóságig. Az alcím azt tükrözi, hogy az inkluzív iskola megteremtéséhez erősítő kapcsolatok kiépítése szükséges. A könyv nem titkolt célja az inklúzió témakörében a kizárás körforgásának, szereplőinek, azon belül is a pedagógus szerepének, illetve a tanár-szülő kapcsolatának vizsgálata. A hazai szakirodalomban javasolt megközelítésekhez képest (VARGA, 2015) a kötet az inklúziót nem a fókuszban lévő csoportok vagy a környezet rendszerelemei oldaláról ragadja meg, hanem az inkluzív környezet kialakításban kulcsszerepet játszó személyeket, a pedagógusokat vizsgálja. A szerzők már az előszóban megfogalmazzák, hogy azok a pedagógusok, akik kirekesztett diákokkal foglalkoznak, gyakran maguk is tapasztalják a kirekesztés érzését, más pedagógusoktól vagy a társadalomtól.

Az első fejezet egyértelművé teszi, hogy a folyamatos akciókutatások, vizsgálatok és a majd ezer eset elemzése alapján alkották meg a szerzők a kizárás körforgásának (*the cycle of exclusion*) fogalmát, amelyet kutatásaik szerint a tehetetlenség és a fals identitás táplál a pedagógusok részéről. Reflektálva vizsgálataikra, a szerzők bemutatják a kizárás körforgásának háttérben meghúzódó okokat, valamint ezek rövid-, hosszú távú következményeit. Ahhoz, hogy ebből a körforgásból a pedagógusok kiutat találjanak, erősítő kapcsolatok kialakítása szükséges, melynek négy fő lépését már a bevezetésben is előrevetítik a szerzők: a lemondás nélküliség stratégiája, az átkeretezés stratégiája, az ítélet mentes összekötő beszélgetések kialakítása, illetve az empátikus határvonalak megszabása.

A második fejezet az erősítő kapcsolatok inkluzív keretét értelmezi, illetve a pedagógus szerepet kibővíti a gondoskodó (*caregiving*) funkcióval. Hangsúlyos helyet kap a fejezetben az egyes esetek ismertetése, értelmezése és reflexiója, majd ezekből kiindulva a siker újra-

Abstracts

Anita Hont-Gáspár – Julianna Rayman – Dóra Eperke Szefcsik
**Beliefs and Misconceptions in Pedagogical Work –
 Stereotypical Thinking Strategies and Reasons Behind**

This study offers a summary of frequently used stereotypical thinking strategies in the Hungarian educational context. It describes eight stereotypical thinking strategies: biological racism, social reduction, performance reduction, blaming the victim, dehumanization, rationalization, exceptionalism, and colour-blindness. Beyond the illustrative theoretical summary, the aim of this study is to encourage self-reflection of our readers by illustrating how these thinking strategies work. Citations highlighted from research interviews further support the life-likeness of the presented theories.

Keywords: stereotypical thinking strategies, equity, pedagogical work

Attiláné Ladnai
Possible Ways of Positive Education – from a Hungarian Aspect

This paper examines the emerging trends of humanistic and positive psychology: it points out a certain segment of this trend which benefits in the context of education.

Seligman's model: the individual level of psychological capital is introduced in details in connection with the author's partial qualitative results from an ongoing research.

In order to explore the similarities between the contents of Positive Education (as theoretical background) and Blue Bird (the examined good practice), this research focuses on extracting those indicators from the theoretical background, which serve as bases for the qualitative data analyzing methods such as in-depth interviews and the data reduction.

A further direction of this research may be the comparison of the personal resource of psychological capital with the inclusive environment in education focusing on similarities and analogies.

Keywords: black pedagogy, positive psychology, positive education/pedagogy, emotional intelligence, model of PERMA

Vida Gergő

Development of Abilities, the Diagnostic Process Learning Efficiency, and Intelligence

The diagnostic process of learning abilities in Hungary may exclusively be applied in order to establish or reject the status of 'special education needs' of a child. The established cognitive profile is a potential basis for the development of abilities and may be considered relevant in pedagogical assessment methods, however it is not a decisive factor.

In Hungary cognitive abilities are measured by intelligence tests, which in turn are assumed to predict a child's ability to learn, and so a correlation between intelligence, learning efficiency and learning abilities is presumed. This assumption, however, has been refuted by research. It is an appreciated phenomenon, that children with a high IQ might have lower learning efficiency and children with a lower IQ may be fairly efficient learners. Nevertheless, the norm-based diagnostic classification of special education needs and the Hungarian definition of learning disability are not able to handle this diversity. The categories applied by the Hungarian diagnostic system cannot be clearly related to IQ scores, so the connection between the cognitive profile, the learning efficiency and learning abilities of a child may be indefinite. The IQ test employed is suitable for revealing the structure of the cognitive functions and identifying neurodiversity, however it does not say much about learning efficiency. Since the links between the results of the IQ test and the teaching practice are not clearly established, the diagnostic process does not necessarily contribute to the improvement of learner efficiency. This paper intends to assist teachers in understanding the meaning of cognitive profiles from the aspect of development and take advantage of this knowledge in their everyday practice.

Keywords: ability, psycho-diagnostic, special education needs, efficiency

Andrea Tóthné Farkas

Cooperative Learning in Bilingual Education

The purpose of this study is to investigate how cooperative learning approach may be applied during Hungarian –English bilingual education processes. The study is intended to compare the effectiveness of traditional settings and cooperative learning. Through professional experiences, the study explores the changes in students' self-esteem and affectivity in English language learning under experimental conditions in the classroom, especially in bilingual settings. This analysis intends to highlight the applicability and advantages of cooperative learning approach in the language classroom. The purpose of this review is to look at the theoretical perspectives of second language acquisition that may be associated with cooperative learning in practice. The paper discusses the collaborative principles by the applied cooperative structures and ways they advocate achieving the success criteria of language learning.. Quantitative data collection relies on participant observations of the researcher and her colleague. Results suggest further consideration and adaptability of cooperative learning approach to language education.

Keywords: cooperative learning approach, bilingual education

Helga Andl – Fanni Trendl – Aranka Varga
Cooperative Practices

Our study records the results of a research that focuses on the practical implementation of cooperative learning, in correlation to a university course held for practising teachers. The survey concerning this topic took place in 2015 and 2017 (N=114). This research corroborated our recent findings from 2013: theoretical and practical knowledge acquired in the course, as well as the opportunity to plan and test a cooperative task or lesson through out the course – that was centred around the pedagogues' own experiences and horizontal learning - has significantly affected the attitude towards cooperative learning-organisation of those teachers who have attended regularly. The obvious similarity of these results reflect that the contextual changes in the educational field do not alter the finding which clearly show that experiential learning based on cooperative principles helps create a learning environment of high quality on the many levels of formal education.

Keywords: Cooperative learning structures, teacher training, lesson plans

András Hegedüs
Applying Network Research Methods in Educational History

In the present paper, I examine whether the methods of current and constantly developing network science are applicable in the context of educational sciences, especially within the history of education. I focus on to what extent the exploration of a significant person's social network and data processing by other than historical ways can contribute to the understanding of a specific historical period.

My research method is based on the processing and the critical analysis of the core works of the network sciences, furthermore on the content analysis of the personal and public source texts of my key character, Nándor Várkonyi, the Hungarian litterateur, editor, librarian and university lecturer. I also modelled some parts of his social network graphically using a graph maker program.

Keywords: masters and disciples, weak and strong links, social networks



telmezése. A szerzők felhívják a figyelmet, hogy a diákok érzelmeivel, érzelmi kitöréseivel megbirkózni nem egyszerű feladat, különösen, azokban az esetekben – melyekből többet is olvashatunk a fejezetben –, amikor a pedagógus eszköztelennek és tehetetlennek érzi magát, de egyúttal saját tekintélyét is félti. Ezt követően, a szerzők ismertetik a szégyentrauma (*shame traumas*) kifejezését és ennek lehetséges következményeit. A fejezet végén kiderül, hogy valójában a diákok és a pedagógusok ugyanazokon az érzelmi nehézségeken mennek át, majd ennek következményeire is kitérnek a szerzők.

A harmadik fejezet a „kizárás körforgásának” visszafordításához szükséges első lépésre, a lemondás nélküliségre (*non-abandonment*) mutat rá. A fogalmak tisztázása után több olyan esetet ismertet, melyeket egy facilitátor segítségével szerepjátékok bemutatása, elemzése is követ. A fejezet áttekinti, hogy a pedagógusok védekező reakcióként a diákokat gyakran ellökik maguktól, szükségleteiket figyelmen kívül hagyják, ha bizonyos helyzeteket nyomasztónak találnak, azonban általában ezt nem tudatosan teszik. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy tudatos döntéssel elérhető, hogy a pedagógusok ne mondjanak le a diákokról. Végül a szerző páros részletesen ismerteti, hogy mely elemek szükségesek a tudatos döntés meghozatalához, valamint ahhoz, hogy a pedagógusok felismerjék a diákok segélykiáltásait (*cry for help*).

A kötet negyedik fejezetében a kizárás körforgásból kikerülés második lépésének, az átkeretezés (*reframing*) kérdésköréről olvashatunk. A szerzők egy hét lépésből álló modell bemutatásával és két pedagógus dilemmáinak példáin keresztül szemléltetik azokat az opcionális megoldásokat, amelyekkel lehetségessé válhat a kizárás körforgásából való kilépés. A szerzők rámutatnak, hogy a tehetetlenség (*helplessness*) és a fals identitás (*false identity*) átdolgozásának módja között jelentős különbség van, hiszen a tehetetlen pedagógus és a fals identitással rendelkező pedagógus fogalma sem azonos. A fejezet végén az olvasó figyelmét felhívja a szerzőpáros arra, hogy az átkeretezés képessége a pedagógusképzés központi komponensévé, a szakmai repertoár részévé kellene, hogy váljon.

Ezt követően az összekötő beszélgetésekről (*connecting conversations*) szóló rész szerepel a kötet ötödik fejezetében. Ezek a beszélgetések a szerzők szerint a bizalmas, az érdeklődő és az építő jellegű kapcsolatokat segítik elő, nem úgy, mint a közreműködő (*instrumental*) beszélgetések. Egy célorientált rendszerben, ahol, elvártak az azonnali eredmények és változások, nem meglepő, hogy a szerzők, az összekötő beszélgetések kialakításának és elemeinek részletezésére is kitérnek. Az esetek szemléltetése során a szerzőpáros szerint néhány elem pl. a hallgatás, az érdeklődés kifejezése, az empátia, a sikertelenség átfogalmazása, a segítség felajánlása stb. különösen fontos, így ezek részletes kifejtése is olvasható. A könyv célja ettől a fejezettől jelenik meg leginkább, amikor a szerzők a mindennapi iskolai gyakorlat során felmerülő problémákra valódi megoldásokat sorakoztatnak fel. A fejezetet több szempontból is átszövi az a hangsúlyeltolódás, hogy a pedagógus helyett a diák kerüljön a középpontba, mint az inkluzív oktatás alapelve.

A kötet hatodik fő egysége, a Fegyelmen túl című fejezet, mely során az olvasó betekintést kaphat abba, hogy az erősítő kapcsolatok, nem egyenlők azzal, hogy egy pedagógus engedékeny. A szerzők ezért javaslatokat tesznek a határok tisztázásának és egyértelművé tételének megfelelő módjaihoz, valamint a normatív viselkedés elsajátításának elősegítéséhez. A szerzőpáros bevezeti a jóindulatú tekintély (*benevolent authority*) fogalmát, majd a fogalomrendszer tisztázását követően, kifejtik az empatikus-határ felállítás (*emphatic limit-setting*), illetve az online empatikus-határ felállítás (*online emphatic limit-setting*) fogalmát is és ezeket különböző eseteken keresztül részletesen bemutatják.

A hetedik és nyolcadik fejezet alaposan áttekinti a kizáródással fenyegetett diákok szüleinek és pedagógusainak kapcsolatát. Ez a kapcsolat az inkluzív oktatás egyik legnagyobb kihívása a szerzőpáros véleménye szerint, melyet az elsődleges és másodlagos szocializá-

ciós térpárhuzamos megjelenésével indokolnak. A szerzők esettanulmányokban foglalják össze kísérleteiket a szülők mobilizációjára, illetve az erősítő kapcsolatokat hangsúlyozzák ismét -most a tanár-szülő kapcsolatának kontextusában. Kiemelik továbbá, hogy a szülők részéről szükséges lenne, hogy a pedagógusok professzionalitását, kompetenciáját ne kérdőjelezzék meg, ugyanakkor a pedagógusok is bízzanak abban, hogy a szülők - gyakran nehéz körülményeik ellenére is - a legjobbat szeretnék gyermeküknek.

A kötet utolsó előtti fejezetében az igazgatók és a vezetőség szerepe kerül a középpontba. A szerzők felhívják a figyelmet, hogy a kizáródástól a kiválóságig tartó folyamat akkor lehet igazán sikeres, ha ez rendszerszinten valósul meg. Az ökoszociális környezet befogadóvá válása, a pedagógusok érzelmi biztonsága, az iskolai adminisztrátorok bevonása és elköteleződése mellett, az igazgatás hajlandósága, közös reális célok kitűzése, a feltételek megteremtése és a folyamatos példamutatás is részletesen górcső alá kerül ebben a fejezetben. Csakúgy, mint a hazai szakirodalomban, ahol az akadémiai kiválóság (*inclusive excellence*) és a környezet befogadóvá tételének egyik strukturális alapfeltétele az Befogadó Egyetem Koordinációs Csoport megléte, mely az egyetem felsővezetőiből, kutatóiból, oktatóiból és hallgatói képviselőiből áll össze (ARATÓ és VARGA, 2015: 205-211).

A kötetbefejező, tizedik fejezete a Kizárástól a kiválóságig címet viseli, és összegzi a korábbi fejezeteket és ismételten hangsúlyozza a legfontosabb gondolatokat. Kiemeli, hogy a könyv részletes és konkrét példákat vonultat fel az egyes stratégiákra az osztálytermekben, melyeket könnyű átültetni pedagógusoknak a mindennapi gyakorlatba. Hangsúlyossá válik, hogy mely résztvevőnek kell az inklúzióra törekvő kezdeményezéseket indítaniuk a sikeresség érdekében. A szerzők nyomatékosítják, hogy egy véget nem érő, dinamikus folyamatról beszélünk az inklúzió kapcsán, hiszen a kiválóság felé vezető út az inklúzióval kezdődik, mely kizárólag lépésről lépésre valósulhat meg.

Összességében a kötetről megállapítható, hogy középpontjában az inkluzív oktatás témakörének egyik jelentős résztvevője áll: a pedagógus. A kiadvány leginkább egy tanári segédletnek tekinthető, ugyanis a pedagógusok a kiadványban megismerhetnek olyan eseteket, példákat, amelyekkel a mindennapjaikban is találkozhatnak. Az esetek elemzése gyakran rámutat a helyes konfliktuskezelés módjára, ugyanakkor, mivel két ugyanolyan eset nincs, így mindössze kiindulási alapként szolgálhat a pedagógusoknak.

A kötetben megjelenik a pedagógus szerep kibővítése - mint az inklúzió egyik alapvető feltétele -, illetve kitágítja a kontextust egyéni és intézményes szintre is. Az inkluzív környezet modelljét alapul véve (VARGA, 2015: 75), a kötet mind a hat elemre kitér és eltérő részletességgel tárgyalja a következőket: befogadó szemlélet, a megvalósítók felkészültsége, személyre szabott tartalmak és cselekvések, partneri háló és folyamatos megújulás. Azonban a könyv nem fejt ki azt, hogy az említett esetekben mely célcsoport(ok)ról esik szó, kulturálisan sokszínűek-e az említett szereplők, nevelésszociológiai szempontból hátrányos helyzetűek-e vagy lemorzsolódással veszélyeztetettek-e ezek a diákok. Amellett, hogy a kötetproblémás párbeszédet, negatív kommunikációs stílusokat és azok helyes, pozitív kommunikációs megoldásait ismerteti facilitátor segítségével - amelyekből egy-egy tanulóról is részletesebb képet kap az olvasó -mindvégig egyértelműen a pedagógusok és az ő hasonló helyzetekre történő felkészítésük hangsúlyos. Érdemes lenne egyúttal a célcsoportokat is kiemelten vizsgálni, hiszen a pedagógusok felkészítése nem lehetséges a veszélyeztetett vagy kirekesztett célcsoportok mélyebb megismerése nélkül.

Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc és VARGA Aranka (2015): *Befogadó Egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek III. Pécs.
- VARGA Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlilocki Henrik szakkollégium, Pécs.

elsősorban arra fókuszál, hogy a benne foglaltak iskolai alkalmazását a vizsgált pedagógusképzési forma milyen módon és mennyire eredményesen tudta támogatni.

A kooperatív alapelvek és struktúrák gyakorlatba ültetésének tapasztalatait ismertette az a tanulmány (VARGA, 2013)¹, mely 2013 tavaszán a Pécsi Tudományegyetem pedagógus-szakvizsga képzésén résztvevő gyakorló pedagógusok (96 fő) körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményeit rögzítette. A kutatás egy olyan kurzushoz kapcsolódott, mely a kooperatív tanulásszervezéssel ismertette meg a hallgatókat. A kurzuson a pedagógusok egyrészt elméleti, másrészt – és hangsúlyosan – gyakorlati kérdésekkel foglalkoztak: ismereteket szereztek a kooperatív tanulásszervezés alapjairól, a kooperatív munkaformákról –személyes tapasztalatokat szerezve egyúttal –, majd kooperatív órákat terveztek, ezeket meg is valósították óvodájukban-iskolájukban, reflektív módon elemezték a tanórát, végül kitöltöttek egy online kérdőívet, mely a kooperatív szemlélet és gyakorlat változására fókuszált. A kutatási eredmények összegzéseként az alábbi megállapítás tehető: „A kutatás eredménye egyértelműen azt mutatta, hogy az egymásra épülő, saját élményt és a horizontális tanulást elengedhetetlennek tartó, valamint a kooperatív módszereket is alkalmazó képzési forma képes volt szemléletváltást elérni azon pedagógusok esetében, akik először találtak a befogadó tanulási környezetet eredményező kooperatív tanulásszervezéssel. A kooperativitást a képzés előtt is ismerő pedagógusok pedig azt emelték ki, hogy számukra az elméleti alapozás helyezte keretbe eddigi tudásukat és tudatosabbá, vállalkozóbbá váltak a gyakorlati alkalmazásban.” (VARGA, 2013: 202)

2015-ben és 2017-ben a pedagógus-szakvizsga képzésben résztvevők számára újra meghirdetésre került a kurzus, melynek zárásakor a hallgatók szintén kitöltötték a tapasztalatokat összegző kérdőívet – így összehasonlíthatóvá váltak az egyes vizsgálatok eredményei. A kutatás fókuszában az a kérdés állt, milyen módon tudták a pedagógusok hasznosítani a kurzus során szerzett elméleti és gyakorlati ismereteket: mennyiben érzik sikeresnek a megvalósított kooperatív foglalkozást vagy tanórát, milyen tapasztalatokat szereztek, és kívánják-e beépíteni későbbi pedagógiai gyakorlatukba a kooperatív tanítástanulás eszköztárát. További kérdésünk arra irányult, hogy a 2013-ban kapott eredményeket erősíti-e a két újabb csoport körében végzett kutatás, azaz hasonló eredményeket kapunk-e, kimutatható-e bármely területen változás, ha pedig az eredmények jelentősen különböznek, ez miben nyilvánul meg, továbbá milyen összetevői lehetnek az eltérésnek.

A vizsgálatban résztvevő pedagógusok – aminta főbb jellemzői

A kérdőívet 2013-ban 84 gyakorló pedagógus töltötte ki, részletesen a fentebb jelzett tanulmányban olvashatunk a jellemzőkről. 2015-ben 36 fő, 2017-ben 78 fő rögzítette válaszait az online kérdőíven. Az alacsony elemszám – főként a 2015-ös adatok vonatkozásában – nem teszi lehetővé, hogy az eredményeket teljes mértékben általánosítsuk, bizonyos irányok, tendenciák kimutatására, akár további kérdések felvetésére azonban lehetőséget nyújt. A két év adatait többnyire külön-külön és összesítve is feltüntetjük – az összesített adatok az általános jellemzőket, az évenkénti bontás pedig az esetleg meglévő különbségeket rajzolja ki számunkra.

A kitöltők között – a hazai pedagógustársadalom összetételének megfelelően –mindkét éven jelentősen magasabb a nők aránya (1. táblázat).

	férfi	nő	összesen
2015 (fő)	6	30	36
2017 (fő)	8	70	78
összesen (fő)	14	100	114
összesen (%)	12,3	87,7	100

1. táblázat: Férfiak és nők száma és aránya a kérdőívet kitöltők körében (N=114)

Mivel a kitöltők egyetemi pedagógus-szakvizsga képzésen vettek részt, előzetes várakozásunknak megfelelően a Pécsi Tudományegyetem szűkebb vonzáskörzetében laknak, nagy többségük dél-dunántúli, ezen belül jelentős hányaduk, kétharmaduk Baranya megyei lakóhellyel rendelkezik. (2. táblázat)

megye	2015 (fő)	2017 (fő)	összesen (fő)	összesen (%)
Baranya	21	55	76	66,6
Bács-Kiskun	0	1	1	0,9
Fejér	0	1	1	0,9
Pest	2	2	4	3,5
Somogy	6	11	17	15
Tolna	4	7	11	9,6
Zala	3	1	4	3,5

2. táblázat: A kérdőívet kitöltők lakóhelye (megye) (N=114)

A pedagógusok pályán eltöltött éveinek száma 2015-ben átlagosan 22 év, 2017-ben fiatalabb korosztály vett részt a képzésen: átlagosan 17,6 évet töltöttek eddig a pedagóguspályán, 85%-uk legalább 10 éve pedagógus. A 2015-ös csoport több, mint kétharmada, a 2017-es csoport 37%-a legalább 20 éve dolgozik pedagógusként. (3. táblázat)

pedagóguspályán eltöltött idő (év)	2015 (fő)	2017 (fő)	összesen (fő)	összesen (%)
5-nél kevesebb	0	1	1	0,9
5-9	5	11	16	14
10-14	1	17	18	15,8
15-19	4	20	24	21,1
20 felett	26	29	55	48,2

3. táblázat: A pedagóguspályán eltöltött idő (N=114)

A vizsgálatban résztvevő pedagógusok végzettség szerinti összetétele erős heterogenitást mutat: óvopedagógus végzettsége van 11 főnek, tanító 20 fő, gyógypedagógus 3 fő, a jelentős többség pedig tanár végzettségű, általában 2-3 szakkal (nyelvszakos 23 fő, humán tárgyak 32, reál tárgyak 25 fő esetében jelennek meg, testnevelés tanár 5 fő, ének-zene-, szolfézs-, zongoratanár végzettségű 4 fő, rajzsakos 3 fő, de 4 könyvtár szakos is van a pedagógusok között és különböző szakmai tárgyak – turizmus, mezőgazdaság, kereskedelem, vendéglátás, vállalkozási ismeretek – tanára 4 fő). Néhányan nem jelölték szakjukat, azonban így is látható, hogy széles palettát mutat a szakvizsgás képzésen résztvevők végzettsége.

Mіндеzen jellemzők – nem, lakóhely, pályán eltöltött idő, végzettség tekintetében is – hasonlóságot mutatnak a 2013-ban végzett vizsgálatban résztvevők körével. (vö. VARGA, 2013: 195-197)

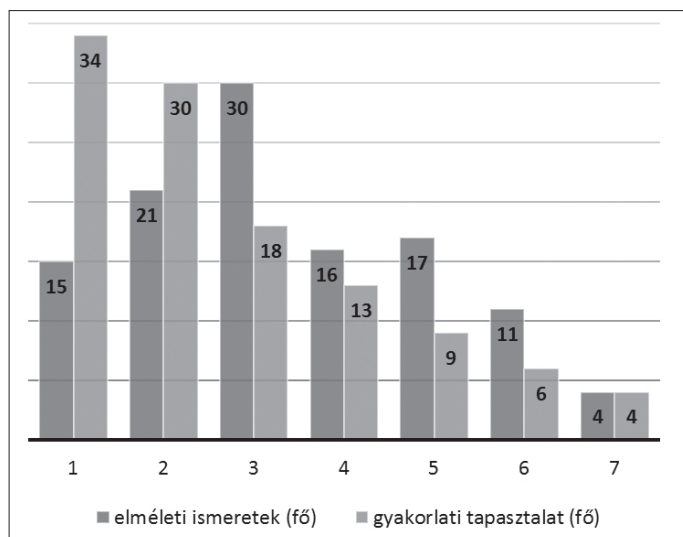
A vizsgálatban résztvevők előzetes ismeretei, tapasztalatai

A kooperatív tanulásszervezésre vonatkozó előzetes elméleti ismereteiket, gyakorlati tapasztalataikat is rögzítették a kérdőívben a vizsgálat résztvevői.

A pedagógusok mindkét csoportjában a résztvevők kevesebb mint fele (2015: 44%, 2017: 46%) vett már részt valamilyen formában kooperatív tanulásszervezés képzésen. Ezek az esetek nagy részében különböző időintervallumú (5-60 órás) továbbképzést jelentenek, de 13 fő arról számolt be, hogy egyetemi képzéseinek valamelyikén féléves kurzust teljesítettek. Hogy ez utóbbi nem jelent meg nagyobb arányban, az összefügg egyrészt azzal, hogy a régebb óta pályán lévők esetében még nem volt része a pedagógusképzésnek a kooperatív módszerek alkalmazásával kapcsolatos kurzus – de a fiatalabbakra vonatkozóan sem általános jellemző az ilyen irányú tapasztalat.

A kitöltők egy hétfokozatú skálán értékelték a kurzust megelőző elméleti ismereteiket és gyakorlati tapasztalataikat a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban. (A skálán az 1 jelenti azt, hogy „egyáltalán nem” voltak ismereteik, tapasztalataik, a 7 a „teljes mértékben” meglévő ismeretekre, tapasztalatokra vonatkozik.) Az elméleti ismeretek terén az látható, hogy a 2015-ös és a 2017-es csoportban is az átlag 3,4, a gyakorlati tapasztalat 2,9-es (2015) és 2,6-os (2017) átlagértéket vett fel, vagyis a közepesnek mondható elméleti tudást is kevésbé alkalmazzák óvodai-iskolai gyakorlatukban a pedagógusok. A 2013-ban végzett mérés eredményei hasonlóak – bár a gyakorlati tapasztalat némileg magasabb értéket (3) kapott akkor –, továbbra is úgy tűnik, a pedagógusok – még ha van is elméleti ismeretük a kooperatív tanulásszervezésről – nem tudják a gyakorlatba átültetni ismereteiket vagy nem feltétlenül tartják alkalmazásra érdemesnek a tanult módszertani eszköztárat. (vö: VARGA, 2013: 196)

A választott értékek megoszlását mutatja az 1. ábra – mivel a csoportok között nincs lényegi eltérés, a 2015-ös és 2017-es adatokat összesítve mutatjuk. Az elméleti ismeretek terén az adatközlők nagyobbik hányada, 59%-a (67 fő) a középpérték alatti 1-2-3-as értéket jelölte, csupán 28% (32 fő) értékelte a középpértéknél magasabbra elméleti tudását, vagyis jelentősen kevesebben, mint ahányan részt vettek korábban a kooperatív tanulásszervezéssel foglalkozó (tovább) képzésen. Ennél is markánsabb az eltérés a gyakorlatitapasztalat esetében: míg ezt 72% (82 fő) értékelte a középpértéknél alacsonyabbra, csupán 17% (19 fő) magasabbra, vagyis a napi pedagógiai praxisban kevésbé van jelen a kooperatív tanulásszervezés.



1. ábra: Az adatközlők kooperatív tanulásszervezéshez kapcsolódó elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai önértékelés alapján, 2015/2017 (fő) (N=114)
 Kérjük, jelölje az alábbi skálán, hogy a kurzust megelőzően milyen mértékben voltak elméleti ismeretei/gyakorlati tapasztalatai a kooperatív tanulásszervezésről! (1=egyáltalán nem; 7=teljes mértékben)

Az óratervekhez fűzött reflexiókban (lásd: Kooperatív gyakorlatok II.) is több esetben arról számolnak be a pedagógusok, hogy ha volt is előzetes ismeretük a kooperatív tanulásszervezésről, ezt vagy nem ültették át a gyakorlatba, vagy – saját megítélésük szerint – nem mindig sikerült a kooperatív alapelveknek megfelelő alkalmazás, így kevésbé volt sikeres a megtartott óra. (A foglalkozásterv-gyűjteményben mindemellett található olyan tervek is, melyek a kooperatív módszerek biztos használatáról, az e téren szerzett nagy tapasztalatról tanúskodnak.)

A kipróbált kooperatív foglalkozástervek által érintett intézmények, gyerek- ill. tanulócsoportok

Fontos információ számunkra továbbá, hogy a kooperatív óraterveket készítő és kipróbáló tanárok milyen gyerek- ill. tanulóközösségekben dolgoznak, hol alkalmazták a kooperatív tanulásszervezés eszköztárát.

A kooperatív foglalkozások/tanórák változatos helyszíneken és intézménytípusokban kerültek kipróbálásra. Az óvodák és iskolák nagyobb hányada, közel fele nagyvárosban található, azonban nem elhanyagolható a falusi intézmények száma sem.

A köznevelési intézmény településének típusa	2015 (db)	2017 (db)	összesen (db)	összesen (%)
falu	4	13	17	14,9
kisváros	12	29	41	36
nagyváros	20	36	56	49,1

4. táblázat: Az adatközlők intézményeinek településtípusa (N=114)

Az intézménytípusokat vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy felölelik a magyar köznevelés intézményrendszerének majd teljes spektrumát. Legnagyobb arányban az általános iskola (36%) és a gimnázium (26,3%) van jelen, de óvodai csoportban megvalósított foglalkozástervek is jelentős számban készültek, továbbá születtek tervek szakgimnáziumi, szakközépiskolai osztályok számára, valamint gyógypedagógiai intézmények, alapfokú művészeti iskolák és kollégiumok tanulócsoportjainak is. (5. táblázat)

A köznevelési intézmény típusa	2015 (db)	2017 (db)	összesen (db)	összesen (%)
óvoda	3	14	17	14,9
általános iskola	11	30	41	36
alapfokú művészeti iskola	0	3	3	2,6
gyógypedagógiai intézmény	2	0	2	1,75
gimnázium	10	20	30	26,3
8 osztályos gimnázium	0	1	1	0,9
szakgimnázium	8	4	12	10,5
szakközépiskola	2	4	6	5,3
kollégium	0	2	2	1,75

5. táblázat: A kooperatív foglalkozás és tanóra helyszíne – intézménytípus szerinti megoszlás (N=114)

Foglalkozás- és óratervek minden korosztály számára készültek, többnyire általános tantervű osztályoknak, de tagozatos vagy nemzetiségi nevelést-oktatást folytató intézmények gyerek/tanulócsoportjainak is – a 2013-ban végzett kutatás eredményei is azt mutatták, hogy a kiválasztott csoportok meglehetősen sokfélék (VARGA, 2013: 197). A csoportok ill. osztályok létszáma nagyrészt 20 fő alatti. Valószínűsíthetően megismétlődött a 2013-as kutatás során, az óratervekhez fűződő reflexiókból kiolvasható magyarázat: hogy a kipróbálást megkönnyítsék, a pedagógusok – amennyiben lehetőségük volt rá – arra törekedtek, hogy minél kedvezőbb létszámú csoportban, osztályban tarthassák meg foglalkozásaikat, tanórájukat (VARGA, 2013: 197). Mindemellett több pedagógus vállalkozott arra is, hogy 30 feletti létszámú osztályban tartsa meg kooperatív tanóráját. (Az osztály- és csoportlétszámot a 6. táblázat adatai mutatják.)

Osztály- és csoportlétszám (fő)	2015 (db)	2017 (db)	összesen (db)	összesen (%)
20 alatt	20	43	63	55,2
21-30	12	29	41	36
30 felett	4	5	9	7,9
nincs jelölve	0	1	1	0,9

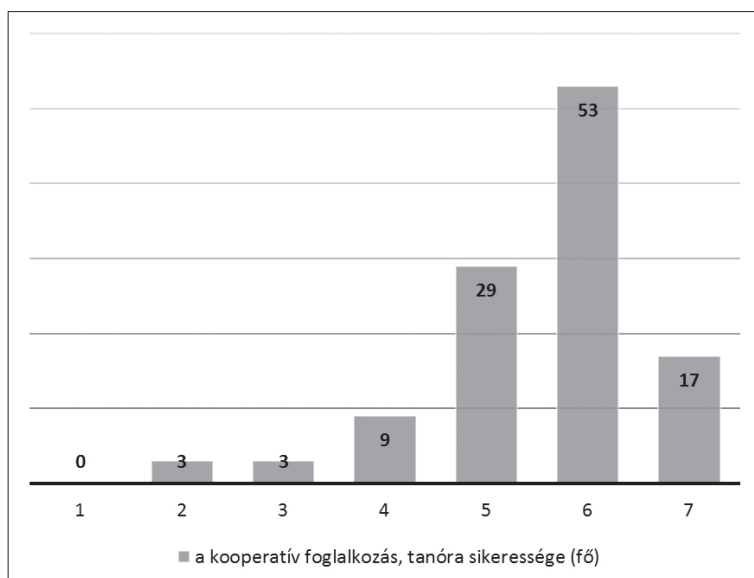
6. táblázat: A kooperatív foglalkozások, tanórák osztály- és csoportlétszáma (N=114)

A megvalósított kooperatív foglalkozások, tanórák tapasztalatai

A kutatásban résztvevő pedagógusok – oktatott tantárgyaiknak és az intézménytípusoknak megfelelően – sokféle foglalkozás- és óratervet készítettek. Az óvodai tervek nagy része „a környezet tevékeny megismerése” témához kapcsolódnak. Általános iskolai tervek mind alsó, mind felsőtagozatos diákoknak készültek, középfokon a gimnazistáknak, szakképzésben résztvevőknek is. A humán tantárgyakhoz kötődik a tervek közel negyede, de

jelentős számban készültek óratervek nyelvórához (angol, német, francia, spanyol, beás), továbbá reál tárgyakhoz, valamint testneveléshez. Színesíti a tervek listáját néhány művészeti tárgyhoz és könyvtárhasználathoz kapcsolódó óraterv, de szakképzésben megjelenő szakmai tárgyakhoz, osztályfőnöki órához, hittanórához és kollégiumi csoportfoglalkozáshoz is készült kooperatív óraterv. A tervek egyrészt igazolják azt a feltevésünket, hogy a kooperatív tanulásszervezés megjelenhet minden intézménytípusban és korcsoportban, minden tantárgy esetében, másrészt – a 2013-ben végzett kutatáshoz hasonlóan – elmondhatjuk, hogy a kérdőívben szereplő kérdésekre adott válaszok nem csupán a pedagógusokra vonatkozóan széleskörűek, de a diákok és a lebonyolított foglalkozások, tanórák szempontjából is. (vö: VARGA, 2013: 197)

Az elkészített tervek kipróbálásának sikerességét egy hétfokozatú skálán értékelték a pedagógusok. Mindkét csoport magas átlagértéket mutat: 2015-ben 5,58, 2017-ben 5,53 a sikeresség jelölője, ez mintegy ismétli a 2013-as kutatás eredményét (5,6) (VARGA, 2013: 198). Sikertelennek senki nem tartotta az óráját, a középértéknél (4) alacsonyabbra csupán a pedagógusok 5%-a értékelté foglalkozását. 15% vélte úgy, hogy a tanóra, foglalkozás teljes mértékben sikeres volt, és a középértéknél magasabb pontszámot adott a pedagógusok 87%-a. (2. ábra) Ha mindezeket összevetjük azzal, hogy átlagosan az előzetes elméleti ismereteiket 3,4-re, a gyakorlati tapasztalataikat 2,9-re (2015), ill. 2,6-ra (2017) értékelték a pedagógusok, számottevő különbség mutatkozik.

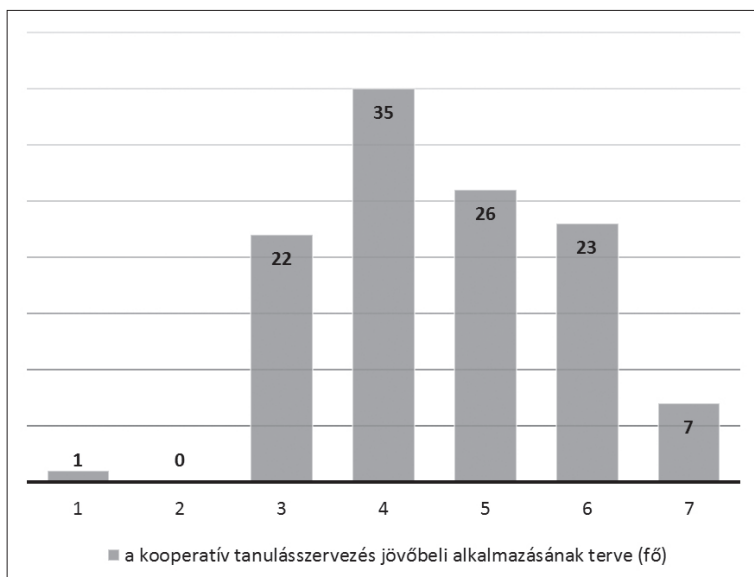


2. ábra: A kooperatív foglalkozás, tanóra sikeressége az adatközlők önértékelése alapján, 2015/2017 (fő) (N=114)

Kérjük, jelölje az alábbi skálán, hogy mennyire érzi sikeresnek a gyerek/tanulóközösségben megvalósított kooperatív foglalkozását/óráját! (1=egyáltalán nem; 7=teljes mértékben)

A kipróbálás sikeressége megengedi azt a feltételezést, hogy a pedagógusok többsége jelentős mértékben tervezi a jövőben alkalmazni tanóráinak, foglalkozásainak megvalósításakor a kooperatív tanulásszervezés megismert eszköztárát. Az adatközlők hétfokú skálán jelölték azt is, hogy milyen mennyiségben tervezik hasznosítani pedagógiai gyakorlatukban a kooperatív tanulásszervezést. A kapott átlagérték 4,25 (2015) és 4,75 (2017), vagyis a pedagógusok többnyire alkalmazni kívánják a tanultakat. Csupán egy fő jelezte, hogy egy-

általán nem tervez kooperatív tanórát, kettes értéket senki nem jelölt, vagyis – ha nem is nagy rendszerességgel, de – egy fő kivételével minden adatközlő alkalmazni szándékozza a kooperativitásra épülő módszertani bázist. Az 5-6-7-es értékeket erős elköteleződésnek értelmezhetjük: a kurzuson résztvevő pedagógusok mintegy fele (49%) jelölte ezen pontszámokat, vagyis a jelentős többletmunkával járó tervezést (lásd később) is vállalják. (3. ábra) A 2013-ban végzett vizsgálatban az átlagérték 5 volt, ettől a 2015-ös és 2017-es adatfelvétel eredménye ugyan negatív irányban, de nem jelentős mértékben tér el. Ennek okai között szerepelhet az, hogy 2013-ban az előzetes gyakorlati tapasztalat is kissé magasabb értéket vett fel (3), vagyis alapjában többen alkalmazták már a kooperatív tanulásszervezést. Összehasonlítva a gyakorlati tapasztalatokra vonatkozó kiindulóértékkel 2013-ban 2 pontos növekedés látható a tervezett alkalmazás tekintetében, a 2015-ös csoport esetében ugyanez 1,35, 2017-ben 2,15 pontos a növekedés.



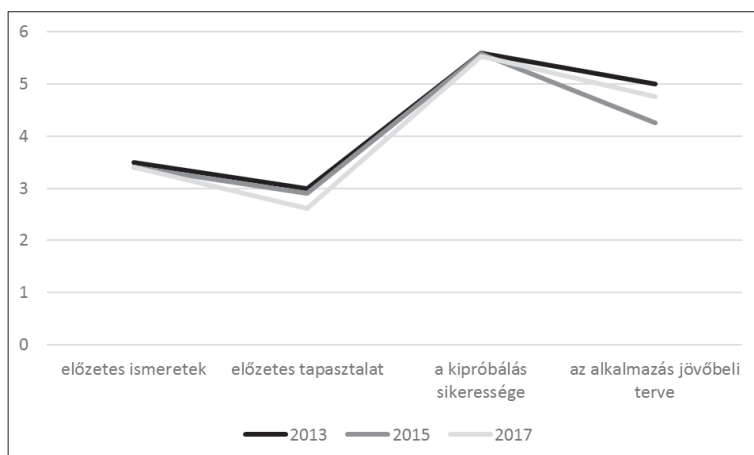
3. ábra: A kooperatív tanulásszervezés jövőbeli alkalmazásának terve a pedagógiai gyakorlatban, 2015/2017 (fő) (N=114)

Kérjük, jelölje az alábbi skálán, hogy a kurzust követően milyen mennyiségben tervezi a kooperatív tanulásszervezés alkalmazását pedagógiai gyakorlatában! (1=egyáltalán nem; 7=teljes mértékben)

Ha a kooperatív tanulásszervezés jövőbeli alkalmazásának tervét összevetjük más változókkal, arra az eredményre jutunk, hogy sem az intézménytípus, sem a pályán eltöltött idő vonatkozásában többnyire nem találunk jelentős eltéréseket. Az egyetlen változó, ahol szignifikáns különbség mutatkozik – bár figyelembe kell vennünk az alacsony elemszámot –, a nem: a férfiak esetében 3,8 az átlagérték, szemben a nők 4,7-es átlagával. A pályán eltöltött időt vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a 10 évnél kevesebb ideje pályán levők átlagértéke 4,58, a 10-19 éve oktatási-nevelési intézményben dolgozóké 4,71, míg a legalább 20 éve pedagóguspályán levőké 4,5. Mindez azt a feltételezést engedi számunkra, hogy a módszertani megújulásra a pálya bármely szakaszában készen állnak a pedagógusok, amennyiben megtapasztalják annak hasznosságát, eredményességét. Az intézménytípusokat vizsgálva nem találunk a középértéknél alacsonyabb átlagértéket, a legalacsonyabb a szakgimnáziumokban tanítók 4 pontos átlaga. A művészetoktatásban dolgozók átlagértéke 5,33, a

kollégiumi nevelőtanároké 5, azonban körükből 2-3 fő került mindössze a mintába. Ezekről eltekintve a nagyobb létszámú általános iskolai tanárok átlagértéke a legmagasabb (4,92), ők tervezik leginkább a kooperatív struktúrák alkalmazását, de a szakközépiskolai tanárok 4,66-os értéke is magasnak tekinthető. Őket követik az óvodapedagógusok 4,47-es, majd a gimnáziumi tanárok 4,35-ös átlagértéke. Vagyis bár az alapfokú oktatásban dolgozó pedagógusok kívánják leginkább alkalmazni a kooperatív technikákat, ettől a középfokon (akár szakképzésben) tanítók sem zárkóznak el. Ezen kutatási eredményünk megerősíti azt az előzetes állításunkat, hogy a kooperatív módszerek eredményesen alkalmazhatók bármely intézménytípusban.

A 4. ábra összesítve mutatja a kurzust megelőző ismeretekre és tapasztalatra, a tervezett tanóra/foglalkozás kimutatására és az alkalmazás jövőbeli tervére vonatkozó átlagértékeket. Az előzetes ismeretek mindhárom csoportban (vagyis mindhárom évben) alacsony értéken álltak, de ennél is alacsonyabb volt mindhárom csoportban az előzetes tapasztalat (alkalmazás), ennél jelentősen magasabb értéket vesz fel mindegyik vizsgált évben a kipróbálás sikeressége, és ennél ugyan alacsonyabb a jövőbeli alkalmazás tervét mutató adat, de ez mindhárom évben felette van az előzetes gyakorlati tapasztalatoknak, a korábbi alkalmazásnak.



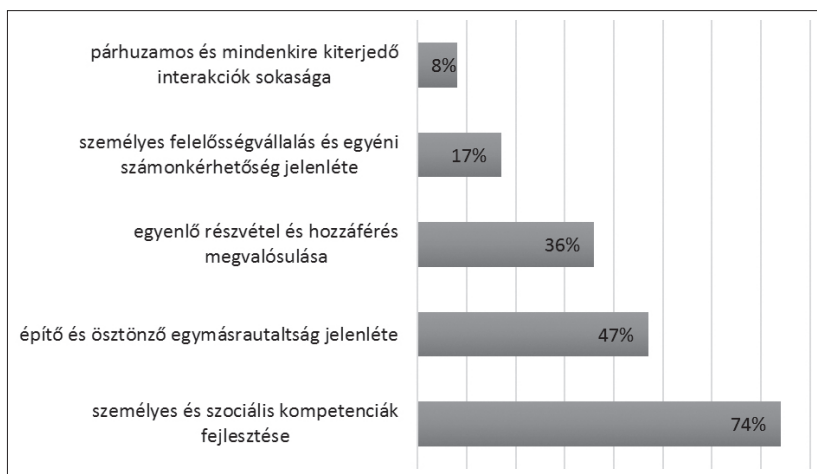
4. ábra: A kooperatív tanulásszervezéshez kapcsolódó előzetes ismeretek és tapasztalatok, a kooperatív foglalkozás- vagy óraterv kipróbálásának sikeressége és a jövőbeli alkalmazás terve a három vizsgálati csoportban, 2013, 2015, 2017 (N=114)
(értékelés hétfokozatú skálán: 1=egyáltalán nem; 7=teljes mértékben)

A fenti adatok alapján megállapítható, hogy a kurzus összességében nagy hatásfokkal működött, és a pedagógusok – megismerve az elméleti kereteket és tapasztalatot szereve vagy gyarapítva az óratervek kipróbálás során – többnyire az osztálytermi praxis részévé kívánják tenni a kooperatív tanulásszervezést. Ezt erősítik azok a válaszok, melyek a kooperatív tanulásszervezés hasznosságára vonatkozó kérdésekre fogalmazódtak. (5. ábra)

Mivel ugyan sokféle válasz született, de a többségük ugyanabba a kategóriarendszerbe sorolható, mint a 2013-ban végzett vizsgálat esetében, így összehasonlíthatóvá válnak az eredmények. Kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy a kooperatív tanulásszervezésre vonatkozó alapvető ismeretek hangsúlyosan megjelennek a válaszokban, főként a kooperatív alapelvek tudatossá válását tekinthetjük fontos eredménynek. A kapott értékek – az előfordulás gyakorisága – egy kivételtől eltekintve alacsonyabbak a 2013-as értékeknél (vö.

VARGA, 2013: 199), ami adódhat abból, hogy sokan nem éltek az öt válaszlehetőséggel, továbbá jelentős azon választípusok száma, melyek nem sorolhatók a jelzett kategóriákba. A válaszok heterogenitása azt is jelenti, hogy a kooperatív tanulásszervezés hasznossága számos dimenzió mentén mutatható ki a válaszadók szerint.

A válaszok között a legnagyobb gyakorisággal (74%) azok fordulnak elő, melyek a személyes és szociális kompetenciák fejlesztésének forrását látják a kooperatív tanulásszervezésben. Sokan kiemelik az együttműködés, a tolerancia, az önállóság, a kommunikációs készségek fejlesztésének lehetőségét. A kooperatív alapelvek közül az építő és ösztönző egymásrautaltság jelenlétét hangsúlyozza a válaszadók csaknem fele, de az egyenlő részvétel és hozzáférés említése is nagyobb gyakorisággal fordul elő. (Meglepő módon míg a 2013-as vizsgálatban a kooperatív szerepek hasznosságát a válaszadók 10%-a is említette, a 2015-ben és 2017-ben adott válaszok között ez csak egyszer szerepel.)



5. ábra: A kooperatív tanulásszervezés hasznossága az adatközlők válaszai alapján, 2015/2017 (%) (N=114)
Kérjük, hogy sorolja fel azt a maximum 5 dolgot, ami miatt hasznosnak érzi a kooperatív tanulásszervezéssel megvalósított foglalkozást/órát!

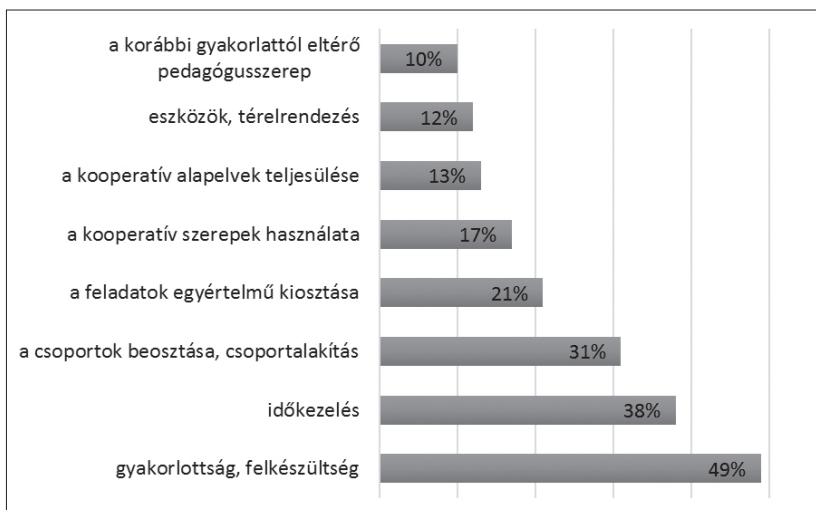
A válaszok közül kiemeljük annak az adatközlőnek a választát, mely a legrészletesebben taglalja a hasznosságra vonatkozó véleményét:

- „1. A kis csoportokban folyó és egyidejűleg zajló párhuzamos interakciók során mindenki egyéni tudása megjelenhet. Ez erősen motiváló hatású, örömmel végzett aktív tanulást eredményez, és mivel nincs „vesztes” pozíció, a gyerekek is bátrabban nyilatkoznak meg.
2. A csoportszervezésnek köszönhetően nagyobb lehetőség nyílik a csoporton belüli, személyre szabott differenciálásra, amely esélyt biztosít a lassabban haladóknak.
3. Háttérbe helyezi a versengést, egymás legyőzését és kiszorítását, ezért alkalmas az óvodaiskolai kudarcok (lemaradás, bukás, szorongás, kompenzáló viselkedés) nagymértékű csökkentésére.
4. A heterogenitásnak és a kölcsönös együttműködésnek köszönhetően jobban fejlődnek a gyerekek kognitív képességei, figyelmük, empátiájuk, önzetlen segítőkészségük, toleranciájuk, szervezőkészségük, kommunikációs- és szociális képességük. Az egyéni beszámoltatás pedig a felelősségvállalás kialakulását segíti.
5. Az interaktív módszerek önállóságra, egyéni felelősségre nevelnek, a gyerekek megtanulják önmagukat ellenőrizni, amely elengedhetetlen a későbbi munkára való felkészítésben.”

Az óratervek reflexiói (lásd: Kooperatív gyakorlatok II.) szintén gyakorta kitérnek a kooperatív alapelvek tanórán való érvényesülésére – megjelenési formáikra, hasznosságukra –, a kooperáció kompetenciafejlesztő hatására, a nagyobb fokú tanulói aktivitásra.

Fentebb láttuk (4. ábra), hogy ugyan sokan tervezik a későbbiekben a kooperatív tanulás-szervezés beépítését a pedagógiai praxisba, de kisebb mértékben, mint amilyen mértékben sikeresnek ítélték a kipróbált tanórát/foglalkozást. Ennek okai összefügghetnek azzal, hogy a kooperatív tanóra/foglalkozás sikerességét meghatározó tényezők között nagy arányban említenek a válaszadók olyan feltételeket, melyek arra vonatkoznak, hogy egy kooperatív foglalkozás nagy előkészületet igényel, megtervezés, szervezés és lebonyolítása során számos szempontot szükséges figyelembe venni.

A 6. ábrán részletesebben látható, hogy az adatközlők szerint mire kell kiemelten figyelni ahhoz, hogy a kooperatív tanóra/foglalkozás sikeres legyen. A legtöbb válasz – a 2013-as vizsgálathoz hasonlóan (vö. VARGA, 2013: 201) – azt hangsúlyozta, hogy nagy gyakorlatosságot, felkészültséget igényel egy kooperatív tanóra (49%). A további válaszokat ezen kérdés esetén is ugyanabba a kategóriarendszerbe rendeztük, mint a korábbi vizsgálat során, hiszen a válaszok jelentős – bár a 2013-ban lezajlott kutatáshoz képest kisebb mértékben – része emeli ki az időkezelésre való figyelem fontosságát (38%), a csoportalakítást (31%), de a feladatok egyértelmű kiosztása és a kooperatív szerepek megfelelő használata is a sikertényezők között szerepel. Ezek mellett a válaszok között többször szerepel az eszközök biztosításának és a megfelelő tételrendezésnek a fontossága, továbbá az, hogy a korábbi gyakorlattól eltérő pedagógusszereppel való azonosulás is fontos kritérium.



6. ábra: A kooperatív tanóra/foglalkozás sikerességét meghatározó tényezők az adatközlők válaszai alapján, 2015/2017 (%) (N=114)

Kérjük, hogy sorolja fel azt a maximum 5 dolgot, amire kiemelten figyelni kell ahhoz, hogy valóban sikeres legyen a kooperatív tanulásszervezéssel megvalósított foglalkozás/óra!

A foglalkozástervekhez fűzött reflexiókban (lásd: Kooperatív gyakorlatok II.) szintén megfogalmazzák a pedagógusok a sikerességre vonatkozó gondolataikat. Ezek között – a kérdőív válaszaihoz hasonlóan – kiemelt helyen szerepel az idődimenzió: egyrészt az órán való időgazdálkodás, másrészt a kooperatív foglalkozás előkészítésének időigényessége.

A tanórai időgazdálkodás azért válik a kooperatív tanulásszervezés során szembeötlővé, mert a diákokkooperatív struktúrákon keresztül biztosított interaktivitása átrendezi a teljes tanulási folyamatot. A tanári előadáshoz kapcsolódó passzív befogadás/leszakadás, az osztály „aktív” részével való párbeszéd, az egyéni tanulói órai feladatok stb. döntően a tanár tempója szerint halad. Aronson kooperatív munkára sarkalló javaslatai ötven évvel ezelőtt éppen ennek a helyzetnek a megváltoztatására vonatkoztak, mely során a tanulói igények és szükségletek kerülnek fókuszba. A kooperatív működés személyre szabottsága lehetőséget nyújt a differenciált előrehaladásra, továbbá az építő és ösztönző tanulói egymásrautaltság segítségével kialakított folyamatos interaktivitás teszilehetővé a diákok mélyebb, sokrétűbb tudásszerzését. Mindez akkor lesz leginkább célratarató, ha kezdetben az osztályteremben és tanári koordinációval zajlik, ahol a diákoknak pedagógiailag tervezett módon van lehetősége megfigyelésre, tanulmányozásra, kipróbálásra, megszólalásra stb. a kiscsoport teremtette párhuzamos interakció mentén. A tudásszerzés kiscsoportos és folyamatos nyilvánossága ugyan tágtítja a szükséges időkeretet, azonban ez megtérül a diákok tanulással kapcsolatos egyéni felelősségének növekedésében, a tudásszerzéshez való viszonyának pozitív változásában és összességében a tanulás eredményességében.

A vizsgálatunkban elemzett tanári reflexiókban a kooperatív foglalkozásra való felkészülés időigénye mellett említésre került a gyakorlottság, felkészültség mint sikertényező. Kétségtelen, hogy a kooperatív eszköztár biztos használata a gyakorlás során csiszolódik, és szabja személyre minden pedagógus a maga számára alkalmas formáit. Ez akkor válik sikeressé, ha belsővé tett kooperatív elveken (szemléleten) nyugszik és a pedagógiai tudás kiegészül pszichológiai, szociálpszichológiai ismeretekkel.

Kutatási eredményeink azt mutatták, hogy a vizsgálatba bevont pedagógusok mindezt felismerték, mivel a folyamatba ágyazott képzés végén írt reflexiójukban kiemelték erre vonatkozó tématerületeket. Többek között a kooperatív csoportalakítás hangsúlyos szerepére is kitérnek a reflexiók, mely a szociálpszichológiai szempontok figyelembevételét jelzik. Továbbá a hagyományostól eltérő tanári jelenlétre, a tanári szerep újraértelmezésére is többen reflektáltak, amely résztvevők a szemléletváltásra utal.

Összegzés

Kutatásunk megerősítette a 2013-ban végzett vizsgálatunk eredményét: a kurzus- mely a saját élményre és a horizontális tanulásra alapozott – során szerzett elméleti és gyakorlati ismeretek, valamint az ezekre épülő tervezés, a tervezett kooperatív foglalkozás vagy tanóra kipróbálása jelentős változást idézett elő a képzésen részt vett pedagógusok kooperatív tanulásszervezéséhez való viszonyulásában. A kurzus eredményességét mutatja, hogy a résztvevők többsége – megtapasztalva annak sokféle hasznosságát – jelentős mértékben tervezi a kooperatív tanulásszervezés gyakorlati alkalmazását.

Eredményeink megerősítik a pedagógusképzés, továbbképzés korszerű irányát, mely a kompetenciafejlesztésre helyezi a hangsúlyt. Látható, hogy a tanári kompetencia fejlesztése, a valódi és tartós változás elérése hosszabb folyamat, mely sokrétű eszközt igényel. A kutatásunkban vizsgált folyamat első eleme a kooperatív tanulásszervezés elméletének elsajátítása volt. A résztvevők kooperativitáson alapuló interaktivitása, horizontális tanulása, mint eszköz segítette a pedagógiai, szociálpszichológiai ismereteken nyugvó alapelvek, struktúrák elsajátítását, melyet metaszintű elemzésekkel egészített ki a kurzusvezető. Következő lépésként az otthoni tervezés, kipróbálás, mint a kompetenciának megágyazó gyakorlat szolgált eszközül. Ez a gyakorlat és a hozzá kapcsolódó személyes reflexió elkészítése, valamint a pedagógus kollégák és a kurzusvezető visszajelzései nem csak az attitűd formálását támogatták, hanem a kooperativitás szemléletének tudatosá válását is

célozták. A folyamatelvű és többféle eszközzel támogatott lépéssorozat segítette a kooperatív tanulásszervezés iránti elköteleződés növelését.

A kapott eredmények hasonlósága azt is mutatja, hogy a különböző, az oktatás-nevelés területén bekövetkező kontextuális változások nem érintik azt a tapasztalatot, hogy „a kooperatív szemléleten alapuló sajátélményű tanulás az iskolarendszer minden fokán újszerű, hatékony és eredményes tanulási környezetet teremt” (VARGA, 2013: 202).

Jegyzetek

1 A vizsgálat főbb eredményeinek összefoglalását lásd továbbá: VARGA, 2015: 166-178.

Hivatkozások

- ANDL Helga – TRENDL Fanni – VARGA Aranka (2018): *Kooperatív gyakorlatok II.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/koop_gyak_ii-ilovepdf-compressed.pdf
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve.* (3., bővített kiadás) Mozaik Kiadó, Szeged.
- ARATÓ Ferenc (2010): Egy általános kooperatív model lehetőségéről. *Iskolakultúra*, 2010/1. szám. 106-116.
- ARATÓ Ferenc (2011): A kooperatív tanulásszervezés paradigmikus jellege. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010*, MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11-22.
- ARONSON, Elliot (1980): *A társas lény.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest. 183-217.
- BÁRDOSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHÓNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Terézia (2003): *Kooperatív pedagógia is tratégiák az iskolában IV.* Pécsi Tudományegyetem, BTK TanárképzőIntézet, Pécs.
- BENDA József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/9. szám. 26-37.; 2009/10. szám. 21-30.
- HORVÁTH Attila (1995): *Kooperatívtechnikák – Hatékonyság a nevelésben.* IFA, Budapest.
- JOHNSON, Roger T. – JOHNSON, David W. (1989): *Cooperation and Competition: Theory and Practice.* Interaction Book Company, Edina.
- JOHNSON, Roger T. – JOHNSON, David W. (1999): *Learning Together and Alone.* Allyn and Bacon, Massachusetts.
- KAGAN, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás.* Önkönet Kft., Budapest.
- ORBÁN Józsefné (2009): *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás – együttműködés a tanulásban.* Orbánés Orbán Bt, Pécs.
- SLAVIN, Robert E. (1996): *Csoportos tanulás a gyakorlatban.* 1-6. Kapcsolat, 1995-1996.
- VARGA Aranka (2006): *Kooperatív tanulás a szakképző intézményekben.* Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- VARGA Aranka (2013a): Kooperativitás a felsőoktatásban. In: Andl Helga – Molnár-Kovács Zsófia: *Nyitottság és elkötelezettség: Tanulmánykötet Bárdossy Ildikó 60. születésnapjára.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 191-202.
- VARGA Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata.* PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wliskołcki Henrik Szakkollégium, Pécs.