

Autizmus: az örök kirakó?

Az autizmus fogalma a gyermekpszichiátriában Leo Kannertől (1946) és Hans Aspergertől (1944) származik, akik az autisztikus spektrumzavar két altípusát egymástól függetlenül írták le. Az elmúlt közel nyolc évtized alatt számos kutató igyekezett felderíteni, mi is igazából az autizmus, mi okozza, mire számíthatunk, ha egy autista személlyel lépünk kapcsolatba, mit tehetünk, hogy egy autizmussal élő hétköznapjait könnyebbé tegyünk. Sokan sokféle megközelítést alkalmazva jutottak egyre közelebb a válaszhoz, azonban a mai napig nem került még helyére a kirakó minden darabja. Jelen cikkben az eddig napvilágot látott releváns „darabkákat” igyekszem bemutatni, fókuszálva az alapvető jellegzetességekre és az intervenciók lehetőségeire.

Az orvostudomány jelenlegi álláspontja szerint az autizmus a pervazív fejlődési zavarok egyike, az egész személyiséget érinti, „nem megkésett, hanem eltérő jellegű fejlődés” (Jordan, 2007). Idegrendszeri fejlődési zavar, melynek eredményeként a viselkedés egyes területein sérülés tapasztalható, ezek egy része humánspecifikus. Ilyen a nyelvhasználat, a mentalizációs képesség és a reciprocitáson alapuló kommunikáció. Mivel autizmusban a viselkedés szelektíven sérült, vélhetően a háttérben meghúzódó mentális rendszerek is szelektív sérülést mutatnak. Ezért az autizmus kutatása a viselkedést szervező kognitív mechanizmusok megértését is szolgálja (Baron-Cohen és Bolton, 2000).

Az első operacionalizált meghatározást a DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) harmadik kiadásában (DSM III.; APA, 1980) találhatjuk, ekkor a meghatározás döntően a szociális és kommunikációs tünetek sérülésére fókuszált. Később ennek revíziója, a DSM IV. (APA, 1994), illetve az ICD-10 (WHO, 1990) mint pervazív fejlődési zavart határozta meg. Három kritikus terület sérülését írták le (melyet Wing-féle triásként is megtalálhatunk számos szakirodalomban): a szociális, a kommunikációs képesség, valamint az érdeklődés, a viselkedéstervezés-szervezés területére jellemző repetitív magatartást, sztereotipitást (Lai, Lombardo és Baron-Cohen, 2014). Megnyilvánulásában nagymértékű variáció tapasztalható a járulékos zavarok, az életkor, az IQ, továbbá az autizmus súlyossága és egyéb individuális tényezők terén, ezért Wing megalkotta az autisztikus spektrum, illetve az autisztikus spektrumzavar fogalmát, ahová a gyermekkori autizmuson kívül például az atípusos autizmus is tartozik (Győri, 2003).

A legutóbbi, 2013-as kiadás szerint a DSM V. az autizmus spektrumzavar fogalmát altípusok megkülönböztetése nélkül írja le, valamint a fentebbi triást újra átgondolva az alábbi diádba foglalta a vezető tüneteket: szociális kommunikáció és interakció nehezítettsége, valamint az érdeklődés, a viselkedéstervezés-szervezés területére jellemző beszűkült, repetitív magatartás, sztereotipitás (APA, 2013).

Mivel az autizmus spektrumzavar igen széles, nagyok az egyéni különbségek. Ugyanakkor az autizmussal élő személyek többségére jellemzőek az alábbiak. A szociális interakciók zavara markáns jellegzetesség, mely a többi személyhez fűződő viselkedési,

érzelmi viszonyulás minőségi és mennyiségi beszűkülését jelenti (Györi, 2012). A kötődés részleges (vagy teljes) hiánya, az érzelmek kifejezésének, észlelésének sérülése alapvető. Az autizmussal élők gyakran nem kezelik személyként még a közelükben élő embereket sem, serdülő-, valamint felnőttkorban többnyire nem képesek jól működő partneri viszonyt kialakítani. A szociális kommunikációra jellemző a nyelvi kommunikáció zavara, esetleg hiánya, gyakran már a preverbális kommunikációban megmutatkozva. A zavarok lehetnek prozódiai, szemantikai, szintaktikai, leggyakrabban pragmatikai jellegűek, ritkábban fonológiai zavar is előfordul (Rommelse, Geurts, Franke, Buitelaar és Hartman, 2011). A funkcionális értelemben vett beszédkésztséget az autista gyerekek közel fele nem képes elsajátítani, sokan egyáltalán nem rendelkeznek nyelvi készségekkel (Dawson és Castello, 1992; Rutter, 1966), gyakran a metakommunikáció is sérülést mutat. Verbalitással rendelkező társaik pedig sajátos módon és stílusban fejezik ki magukat. Beszédük jellegzetes, szókincsük szegényes, túlzó módon általánosítanak, valamint a szintaxis területén ingadozó a szabályalkalmazásuk. Problémás a névmáshasználat (pl. „én” helyett a „te” személyes névmás használata), jellemző az idioszinkráziát vagy neologizmát használó beszéd, amikor egy szokványos szót szokatlan módon használnak, vagy egy nem létező, saját maguk alkotta szóval fejeznek ki valamit; illetve a sztereotip beszéd (pl. az érdeklődésnek megfelelő téma hozatala állandóan) és az echolália, egy másik személy beszédének az utánzása (Rommelse és mtsai, 2011). Az echolalia (Frith, 1998), a gyakran megértés nélküli ismétlés lehet azonnali vagy késleltetett. E jelenség mutat rá, hogy az autizmussal élők nem kerülnek a kontaktust, csak a rendelkezésre álló eszközeik korlátozottak. A vicc, az ironia, az átvitt értelmű kifejezések, az elvont és a kétértelmű szavak használata és értelmezése számukra problémát okoz (Happé, 1993; Peeters, 1997), mindent szó szerint vesznek. A dialógus során az autisták azért nem ismerik fel a tévesztés lehetőségét, mert szóhasználatukat – szemben a tipikusan fejlődőkével – a szituáció nem árnyalja (Frith, Morton és Leslie, 1991). Az autisták kommunikációjában megjelenő sajátosságok Janetzke (1995) szerint: korlátozott kommunikációs készség és indíték, szokatlan non-verbális kommunikáció, feltűnő beszédmód (prozódia, hangszín, ritmus), korlátozott beleélőképesség, kevés vokális intonáció. A szociális jelleg hiánya domináns jegy, döntően ugyanis nem folytatnak kölcsönösséget igénylő dialógust (Bailey, Phillips és Rutter, 1996; Lord és Rutter, 1994). Ugyanakkor egyes autizmussal élők képesek sikeresen dialógusok lefolytatására is. A beszélt nyelv mellett általában az írásbeli kifejezés is nehezített (Asberg, Kopp, Berg-Kelly és Gillberg, 2010). Autizmusban a nyelvi folyamatokért felelős kérgi területek közti információáramlás, integráció, szinkronicitás gyengébb, csökkent működés tapasztalható a bal agyféltekén, mely a korai nyelvvelsajátításban játszik döntő szerepet (Rommelse és mtsai, 2011). A képzeleti működésre, a viselkedéstervezésre-szervezésre és érdeklődésre jellemző a merev, szűk körű, sztereotip megnyilvánulás, az érdeklődési körön kívül eső jelenségek gyakori ignorálása (Györi, 2012).

Epidemiológiai szempontból napjainkban 0,62–0,70 százalékos, nem ritkán 1–2 százalékos prevalenciáról számolnak be áttekintő tanulmányokban (Lai és mtsai, 2014). Az autizmus gyakorisága látszólag nő, az egyre magasabb előfordulási arányt azonban az alkalmazott kritériumok bővülése és a hatékonyabb diagnosztikus eszközök magyarázhatják. A nemek szerinti megoszlás autizmus esetében 3–5:1 arányt mutat a férfiak javára, mely az autisztikus spektrumzavarok figyelembevételénél még fokozottabban feléjük tolódik el (Lai és mtsai, 2014). Ez több genetikai hipotézist is felvet, az X-kromoszóma rendellenességet, a nemhez kötött öröklődést, valamint a genetikai imprinting lehetőségét (Györi, 2012). Továbbá érdemes megemlíteni: elképzelhető, hogy az autizmussal élő nők aránya alulbecsült, magasan funkcionáló nők dignózisa későbbi életkorra tolódik el, vélhetően jó kompenzációs stratégiák miatt csak később, amikor már több kognitív, viselkedési tünet lép fel, kerülnek szakemberhez (Lai és mtsai, 2014).

Kialakulásában heterogén okok játszanak szerepet, legtöbb esetben a genetikai tényezők a leglényegesebbek, de több mint 60 perinatális és neonatális tényezőt vizsgáltak már, így például rizikótényezőként összefüggést találtak az autizmus kialakulásával a köldökzsinór-komplikációk, alacsony 5 perces Apgar-érték, táplálási nehezítettség, vércsoport-összeférhetetlenség esetében (*Gardener, Spiegelman és Buka, 2011*). A poli-génes alapmechanizmus egyértelműbb az esetek döntő többségében, szemben a mendeli öröklésen alapuló monogénes elmélettel (*Geschwind, 2011*). Kérdéses még azonban, pontosan mely kromoszómák érintettek. Mára már minden kromoszómán mutattak ki az autizmussal összefüggő géneket, ám egyik esetében sem állítható, hogy az autizmus spektrumzavarok tüneteivel együttjárás fedezhető fel (*Győri, 2012*). Exogén faktorok is megjelenhetnek, melyek a magzat fejlődését az autizmus irányába terelhetik, ilyenek lehetnek egyes korai vírus-, illetve baktériumfertőzések, illetve a perinatális oxigénhiány is (*Baron-Cohen és Bolton, 2000*). Autizmussal élő gyermekek szülei magasabb arányban tehetségesek, mutatnak érdeklődést és dolgoznak információ-technológiai területen, mint más szülők (*Roelfsema és mtsai, 2012*). Ugyanakkor nem nyert bizonyítást az a hipotézis, miszerint az oltások (pl. MMR) beadása autizmust okozna (*Lai és mtsai, 2014*).

Az esetek 70 százalékában járulnak további zavarok az autizmus mellé. Fejlődési zavarok közül többek között az értelmi fogyatékoság az esetek közel 45 százalékában, ADHD 30–40 százalékban, továbbá tic-zavarok, motoros abnormalitás, nyelvi fejlődési zavarok. Általános egészségügyi állapotot befolyásoló tényezők közül az epilepszia 8–30 százalékban, gasztrointesztinális probléma 9–70 százalékban, alvászavarok 50–80 százalékban. Pszichiátriai zavarok közül a szorongás 40–50 százalékban, depresszió 12–70 százalékban, személyiségzavarok közül a kényszeres személyiségzavar 19–32 százalékban, a skizoid személyiségzavar pedig 21–26 százalékban (*Lai és mtsai, 2014*). Mindez hosszabb távon jellemző, így például felnőtt korú autizmussal élőknl a hangulati zavarok és a szorongás egyaránt közel 50 százalékban jellemző (*Happé és Charlton, 2012*).

Mai tudásunk szerint az autizmus nem tranzienst jelenség, a sérült személyt egész életen át jellemzi, fejlesztéssel támogatható az érintett személy, de teljes gyógyulás nem várható. Azonos nemű és korú egészséges személyekhez viszonyítva 2–8-szor magasabb mortalitási rizikó tételezhető fel autizmusban, melynek oka általában egyéb, az autizmushoz társuló egészségügyi tényező (*Wolfenden, Sarkozy, Ridley, Coory és Williams, 2012*). Önálló életvitelre, párkapcsolatra, hivatalos munkavégzésre kevesen (22–42 százalékuk) képesek, ugyanakkor fontos tény, hogy a felnőtt korú autizmussal élőkrl jóval kevesebb információval rendelkezünk, mint a kiskorúakról, kevés tudásunk van tüneteikről, életminőségükről, képességeikről (*Happé és Charlton, 2012*).

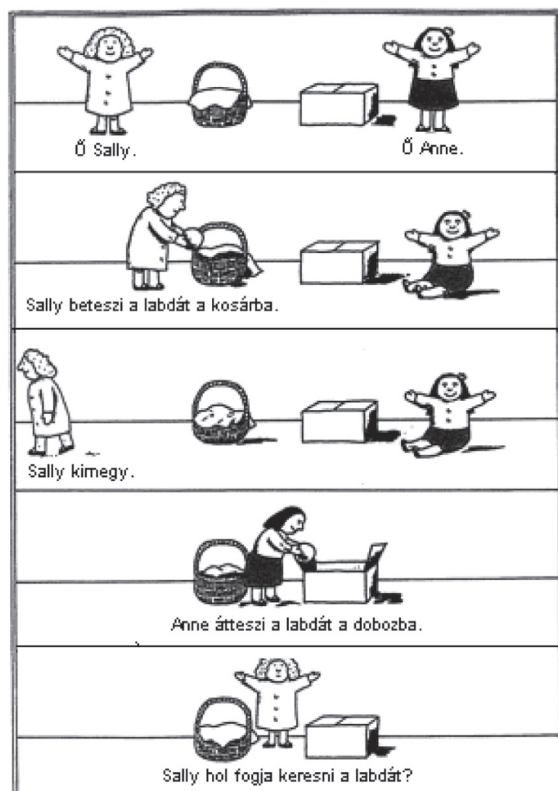
A járulékos jellegzetességek sokszor egyenetlen képességprofil eredményeznek, nehezítve ezzel a diagnosztikát is. Bizonyos területeken szélsőségesebb ingadozást mutathat az autizmussal élő személy a képességek vonatkozásában, így egyes esetekben a képességek megőrzött szigeteiről ('islets of abilities'). Néhány autizmussal élő (többnyire a magasan funkcionálók ['high functioning']) átlagon felül is teljesíthet egyes területeken, őket savant-szindróma kifejezéssel is illetik olykor. Az 'idiot savant' személy megnevezés arra utal, hogy gyakran átfogó intellektuális deficit mellé társul valamely egyedi, különlegesen kiemelkedő képesség. Autizmusban ezek a képességek erősen fókuszáltak, többnyire inkább mechanisztikus, kevésbé kreatív jellegűek (*Győri, 2012*). A perceptuális képességek területén jelentkezhet például az atipikus működés, ilyenkor hajlamosak afunkcionális részleteket használni tájékozódási pontul. Ez olykor személyes, akár társadalmi előnyt is jelenthet (*Happé és Vital, 2009*), ekkor autisztikus adottságról beszélhetünk, elsősorban a mechanikus emlékezetet, a téri-vizuális képességeket, az aritmetikai műveletek fejben történő elvégzését, valamint a zenei és a rajzolásai képességeket érinti (*Győri, Gy. Stefanik, Kanizsai-Nagy és Balázs, 2002*).

Az intelligencia mérésének eredményei alapján beszélhetünk alacsony és magas szinten funkcionáló autizmussal élő személyekről. Ennek meghatározása során különös körültekintés ajánlott, mivel főként hat éves kor előtt drámai változások is bekövetkezhetnek az intelligencia fejlődésében, éppen ezért az autisták tanítása kitüntetett figyelmet kíván (Dawson, Soulières és Mottron, 2007). Lényeges továbbá az intellektuális képességekre vonatkozóan, hogy többnyire jelentős különbség van a verbális és a perceptuális képességek között (Deary, Penke és Johnson, 2010).

A diagnosztizálás különös alaposságot igényel, egyrészt a járulékos jellegzetességek, esetlegesen társuló komorbid állapotok, másrészt a korai életkori érintettség miatt (a tünetek 3 éves kor előtt megjelenése, ennek visszakövetése szükséges). Nemzetközi gyakorlatban az alábbi szűrő eljárásokat használják (Lai és mtsai, 2014): Kisgyermekeknél (36 hónapos kor alatt) CHAT (Checklist for autism in toddlers), ESAT (Early screening of autistic trait), M-CHAT (Modified checklist for autism in toddlers), ITC (Infant toddler checklist), Q-CHAT (Quantitative checklist for autism in toddlers), STAT (Screening tool for autism in children aged 2 years), melyek viselkedéses tünetlisták, szűrőtesztek, illetve megfigyelési helyzetek. Nagyobb gyerekeknek, serdülőknek SCQ (Social communication questionnaire), SRS (Social responsiveness scale), SRS-2 (Social responsiveness scale, second edition), CAST (Childhood autism screening test), ASSQ (Autism spectrum screening questionnaire), AQ (Autism spectrum quotient, childhood and adolescent versions), melyek 2–16 év közöttieknek (életkoronként bontva) készült szűrőtesztek, kérdőívek, skálák. Felnőtteknek AQ (Autism spectrum quotient, adult version), RAADS-R (The Ritvo autism Asperger diagnostic scale-revised), melyek 16, 18 éves kor fölöttieknek készült kérdőívek. Diagnosztizáláshoz strukturált interjúhelyzet szükséges, az alábbi eszközöket alkalmazzák: ADI-R (The autism diagnostic interview-revised) 2 éves mentális kor fölött, DISCO (The diagnostic interview for social and communication disorders), amely minden életkorban használható, valamint 3Di (The developmental, dimensional, and diagnostic interview) 2 év fölött. Valamint megfigyelési helyzetben is felméri a gyermekeket, melynek során 12 hónapos kor fölött az ADOS (The autism diagnostic observation schedule, Autizmus Diagnosztikus Obszervációs Séma; Lord, Rutter, Dilavore és Ris, 1999), ADOS-2 (The autism diagnostic observation schedule, second edition), illetve 2 éves kor fölött a CARS (Childhood autism rating scale), CARS-2 (Childhood autism rating scale, second edition) használatos. Előbbi interakciós helyzetben jelent megfigyelést, utóbbi pedig a gondozóval (szülővel) készített osztályozó skála a gyermek viselkedése alapján (Lai és mtsai, 2014). Hazai gyakorlatban a fentebb elmített ADOS és ADI-R mellett a PEP-3 (Psychoeducational Profile-Revised, TEACCH; Schopler, Reichler, Bashford, Lansing és Marcus, 1990), illetve a TTAP (TEACCH Transition Assessment Profile; Mesibov, Thomas, Chapman és Schopler, 2007) általános fejlettségi szintet és képességeket felmérő teszteként használják mint autizmus-specifikus teszteként.

Az autizmust számos kognitív elmélet igyekszik magyarázni, köztük a naiv tudatelméleti zavar hipotézise. Az elmélet Baron-Cohen, Leslie és Frith (1985; magyarul lásd: Gyóri, 2003) nevéhez köthető. A kutatók feltételezik, hogy az autizmussal élő gyermekek esetében sérült a naiv tudatelmélet ('naive theory of mind', röviden ToM), azaz a mentalizáció, mentális állapottulajdonítási képesség. Korlátozott mértékben képesek tehát maguknak, illetve másoknak mentális állapotot tulajdonítani az autista személyek, ami azt eredményezi, hogy nehezen tudják (vagy egyáltalán nem képesek) a cselekedeteket értelmezni, bejósolni, szándékot előre jelezni. Sérült a metakommunikatív jelzések felismerése is, a fantáziajátékok, a deiktikus kifejezések használata, vagyis a helyes névmáshasználat, a nyelvi szimbólumok megértése és alkalmazása. E kognitív sérülés a szerzők szerint univerzális az autizmusban és specifikus a zavarra nézve, valamint primer kognitív sérülés, továbbá minden tünet-területet képes magyarázni. A naiv tudatelmélet normál fejlődés esetén 18–24 hónapos korig a mintha-játék formájában már megnyilvánul.

nul. A mentális állapot-tulajdonítási képesség implicit és explicit szinten egyaránt zajlik, előbbi segítségével tudjuk nyomon követni mások szándékait, míg az explicit szint teszi lehetővé számunkra, hogy tudatában legyünk annak, hogy a saját és a mások mentális tudatállapotai különbözőek, ez utóbbi humánspecifikus képesség (Frith és Frith, 2012). A fejlődés és életkor előrehaladtával a hamisvélekedés-tulajdonítási feladatok alkalmaznak a naiv tudatelmélet fejlettségének vizsgálatára. Wimmer és Perner (1983) kidolgozta az úgynevezett Sally-Anne tesztet (hamis vélekedés teszt) annak vizsgálatára, hogy az autista gyerekek rendelkeznek-e tudat-teóriával. További hasonló feladatok még a Smarties teszt (Gopnik és Astington, 1988), továbbá a Reading The Mind in The Eyes Test (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste és Plumb, 2001).



1. ábra. Sally-Anne Test (Baron-Cohen, Leslie és Frith, 1985)

Autizmus esetén a zavar a mentális reprezentációk (mentális állapotok) megértésére korlátozódik. E zavar azonban nem az általános kognitív képességek elmaradásának tulajdonítható, ugyanis a mentális korban illesztett neurotipikus és Down-szindrómás gyerekek többsége képes volt a hamisvélekedés-tulajdonítási feladatok megoldására Baron-Cohen és munkatársai (1985; magyarul ld. Győri, 2003) vizsgálatában. Későbbi vizsgálatokban autizmussal élők közül az első fokú mentalizációs feladatok megoldása többeknek, néhány személynek pedig a magasabb fokú mentalizációs feladatok megoldása sem jelentett lehetetlen feladatot (Győri, 2009). Ez arra enged következtetni, hogy azon autistáknál, akik jobb naiv tudatelméleti képességekkel rendelkeznek, esetleg késéssel érik

be, illetve atipikusan működik e képesség. Happé (1994b; magyarul ld. Győri, 2009) rámutatott, hogy azon viselkedéseknél figyelhető meg markáns sérülés, melyek mentális állapotot igényelnek, míg a ToM-kompetenciát (ToM, Theory of Mind, tudatállapot-tulajdonítás) nem igénylő viselkedések esetében nem jelentkezik a deficit. Ennek alapján tehát az autizmus egy disszociatív fejlődési sérülés, ahol a formális értelemben vett nyelv mechanizmusai közel épek, míg a kommunikatív funkciókért felelős rendszerek sérültek, háttértényezője pedig a naiv tudatelméleti fejlődés zavara lehet. Ugyanakkor vitatott a ToM-zavar univerzalitása, mivel az autizmussal élők 20–70 százaléka képes elsőfokú mentális állapot tulajdonítására. A ToM-működés igen összetett, mozgósítja a memóriát, a közös figyelmi folyamatokat, komplex perceptuális működést igényel, továbbá nyelvi és végrehajtott funkciók is szükségesek a megfelelő működéshez, összefügg az érzélem-feldolgozással, empátiával, utánzással, működésének sikere függ az idegrendszer érettségétől, valamint erősen formálják az elsődleges és másodlagos szocializáltságot szolgáló közegek (szülők, iskola), és fejleszhető oktatással (Korkmaz, 2011). Az agyban történő reprezentálódást tekintve mind explicit, mind implicit ToM-feladatvégzés során aktiválódik a mediális prefrontális kéreg, a temporális lebeny és a poszterior szuperior temporális sulcus (Frith és Frith, 2003), továbbá érintett az anterior cinguláris kéreg, az inferior parietális kéreg és a frontális lebeny (Brüne és Brüne-Cohrs, 2006). Erősen heterogén a magasan funkcionáló autizmussal élők populációja a ToM-képesség komplexitását tekintve. Vannak, akik használnak nem ToM-alapú kompenzációs stratégiát olyan helyzetekben, melyeket a hétköznapi emberek mentális állapot-tulajdonítással oldanak meg. Megkülönböztethető verbálisan és nem verbálisan mediált tudatelméleti képesség, előbbi kevésbé, utóbbi azonban sikeresebb a társas viselkedés irányításában autizmussal élők esetében. A ToM-képesség stabilitása, az, hogy mennyire következetesen hoznak jó megoldást helyzetről helyzetre, szintén jelentős heterogenitást mutat (Győri, 2009).

A naiv tudatelméleti mechanizmusok többek között a szándékattribúció és a szándékfelismerés vonatkozásában lényegesen számunkra, melyek a kommunikációban központi jelentőségűek, így a párbeszéd sikerességét is befolyásolják. Baron-Cohen és Bolton (2000) a „végső közös ösvény” modelljükben foglalták össze mindazokat az okokat, melyek az autizmus hátterében vélhetően állnak. A számos különböző ok a modell szerint abban közös, hogy olyan agyi területeket károsítanak, melyek a kommunikációért, társas viselkedésért és játéktevékenységért felelősek, így a homloklebeny (tervezés), a limbikus rendszer (érzelmek), a kisagy (mozgáskoordináció), valamint a neurotranszmitterek közül a szerotonin emelkedett (30–40 százalékkal magasabb) szintje a leghangsúlyosabb. Ezen tényezők egymással kölcsönhatásban magas fokú multikauzalitást okoznak, ami az autizmus igen nagyszámú variációit hozza létre (Baron-Cohen és Bolton, 2000).

Összességében a naiv tudatelméleti zavar hipotézise részleges magyarázóerővel bír az autizmus tünettanára vonatkozóan. Önmagában nem ad elegendő empirikusan bizonyított magyarázatot a szociális és kommunikatív tünetek teljes körére, valamint lényeges, hogy további, a társas megismerést érintő mechanizmusok – például a közös figyelmi működés – is sérülést mutatnak e zavarban (Győri, 2012).

Mindamellet, hogy a hétköznapi szintjén nyilvánvaló nehézséget okoz a legtöbb autizmussal élő számára az, hogy nehezen, kevésbé sikeresen képesek mások nézőpontjába helyezkedni, bizonyos aspektusból előnyt is hozhat ez az érintettek számára. Ezt a kérdést feszegette Happé és Vital (2009), akik több lehetőségben gondolkodnak. Egyrészt fordított korreláció tételezhető fel a szociális érdeklődés és a savant képesség, tehetség között. Másrészt ugyanez a folyamat képezheti az alapját az eredetiségnek, mind az autizmus, mind a savant képességek esetében. A tipikusan fejlődő gyerekek szociális fejlődésük során azzal, hogy egyre jobban részesévé válnak egy adott közösségnek, alkalmazkodva ahhoz, elvesztik kissé az egyedi kifejezési módot (gyermekrajzokra gondolva például nagyon hasonlónak válik idővel a nap vagy a madarak ábrázolása). Ezzel

szemben autizmusban megmarad az egyediség, eredetiség (Happé és Vital, 2009). Harmadrészt, ha másoknak nehezebben tud mentális állapotot tulajdonítani bárki, jellemzően a saját mentális állapotra való reflektálás is nehezített (Williams és Happé, 2009). Ez ismét kifejezett előnyt is jelent azon képességek számára, melyek implicit tanulás révén fejlődnek (Reber, 1976; Fletcher, Zafiris, Frith, Honey, Corlett, Zilles és Fink, 2005). Léteznek olyan készségek, melyek önreflektivitás nélkül működnek jobban, például golfjátékosok teljesítményét rontja, ha tudásukat explicitté kell tenni játék közben, ha el kell magyarázniuk, hogyan tudják az optimális ütést elvégezni (Happé és Vital, 2009). Továbbá lényeges, hogy az alacsony szintű öntudatosság nagyon hasonló állapotként írható le, mint a flow-állapot (Csíkszentmihályi, 1990), amit így az autizmussal élők könnyebben érhetnek el, ez pedig egyfajta megerősítő, jutalmazó állapot, ami a tehetség kibontakozását segítheti (Happé és Vital, 2009).

A végrehajtó működési zavar hipotézise (Ozonoff, 1997) szintén az autizmus hátterét igyekszik megragadni. A végrehajtó működések ('executive functions') a frontális lebenyhez köthetőek, melynek funkciói közé tartozik a tervezés, impulzuskontroll, a valóság monitorozása, az irreleváns válaszok gátlása, a munkamemória, a fluencia, valamint a kognitív flexibilitás, a gondolkodás és cselekvés rugalmasságának fenntartása (Rommelse, Geurts, Franke, Buitelaar és Hartman, 2011). Tehát minden kimenő viselkedés és ezek hátterét képező rendszer adaptív összerendezéséért, kontrolljáért felel a személyes cél elérése érdekében (Győri, 2012). Magasan funkcionáló autizmussal élők esetében is gyakori, hogy a hétköznapi rutinokhoz szükséges adaptív magatartás csupán limitáltan működik (Happé és Vital, 2009). Az eredeti hipotézis kiindulópontja az, hogy a diád második területére jellemző sztereotip és repetitív viselkedések (melyek szociális jellegű zavarok is), a felnőttkorban szerzett frontálislebeny-sérültek tünettáblájában is megjelennek. Az autizmussal élők rosszabbul teljesítenek a végrehajtóműködés-teszteken, de eredményeik jól

Mindamellet, hogy a hétköznapi szintjén nyilvánvaló nehézséget okoz a legtöbb autizmussal élő számára az, hogy nehezen, kevésbé sikeresen képesek mások nézőpontjába helyezkedni, bizonyos aspektusból előnyt is hozhat ez az érintettek számára. Ezt a kérdést feszegette Happé és Vital (2009), akik több lehetőségben gondolkodnak. Egyrészt fordított korreláció tételvezhető fel a szociális érdeklődés és a savant képesség, tehetség között.

Másrészt ugyanez a folyamat képezheti az alapját az eredetiségnek, mind az autizmus, mind a savant képességek esetében. A tipikusan fejlődő gyerekek szociális fejlődésük során azzal, hogy egyre jobban részesévé válnak egy adott közösségnek, alkalmazkodva ahhoz, elvesztik kissé az egyedi kifejezési módot (gyermekrajzokra gondolva például nagyon hasonlóvá válik idővel a nap vagy a madarak ábrázolása). Ezzel szemben autizmusban megmarad az egyediség, eredetiség (Happé és Vital, 2009). Harmadrészt, ha másoknak nehezebben tud mentális állapotot tulajdonítani bárki, jellemzően a saját mentális állapotra való reflektálás is nehezített (Williams és Happé, 2009). Ez ismét kifejezett előnyt is jelent azon képességek számára, melyek implicit tanulás révén fejlődnek (Reber, 1976; Fletcher, Zafiris, Frith, Honey, Corlett, Zilles és Fink, 2005).

elkülönülnek egyéb végrehajtó működési zavart mutató szindrómáktól (például Tourette-szindróma). E feladatok végzése során főként a fronto-parietális területen tapasztaltak funkcionális mágneses rezonancia (fMRI) vizsgálatok során alulműködést (*Rommelse és mtsai*, 2011). Az elmélet sikeresen képes magyarázni a repetitív viselkedéseket, valamint a szociális és kommunikatív területeken jelentkező egyes tüneteket, ugyanakkor sokáig problémát jelentett, hogy kevés adat utalt a végrehajtó működés korai megjelenésére az autisztikus fejlődésmintázatokban (*Győri és mtsai*, 2002). További kérdés, mely funkciók érintettek legintenzívebben. Bár korántsem tisztázott, egyes adatok arra utalnak, hogy autizmusban a végrehajtó funkciókon belül a tervezési folyamat deficitje a vezető tünet (*Sinzig, Morsch, Bruning, Schmidt és Lehmkuhl*, 2008).

A gyenge centrális koherencia vagy részletközéppontú feldolgozási stílus (*Frith és Frith*, 1991; *Happé*, 1994a) a járulékos jellegzetességek egy részét, az atipikus perceptuális képességeket, az autisztikus adottságokat képes magyarázni, összefüggésben a fentebb említett „helyi kapcsolatbőséggel” (*Győri*, 2012). A személy sajátos feldolgozási stílusára fókuszál az elmélet, mely a bejövő információ részletkénti feldolgozását feltételezi. Ugyanakkor a centrális koherencia-zavar és a naiv tudatelmélet zavara kevés pozitív korrelációt mutat. *Happé* (1994b) megfogalmazásában azon autizmussal élők tudnak a naiv tudatelmélet sérülésére jó kompenzációs stratégiát kialakítani, akiknél kevésbé sérült a centrális koherencia. Az elmélet magyarázatot kínál a szigetszerű és savant képességekre, valamint az érdeklődés specifikált jellegére.

További alternatív hipotézisek szintén igyekeznek megmagyarázni az autisztikus tünetek bizonyos okait. Ilyen alternatív hipotézis a közös figyelem (‘joint attention’) és az érte felelős koordináló kognitív mechanizmusok korai sérülése, mely valóban az autizmus egy neurokognitív oka lehet, azonban számos esetben nem mutatható ki életkori közös figyelmi zavar, illetve hiány (*Baron-Cohen*, 1995; *Gopnik és Wellman*, 1994; *Karmiloff-Smith*, 1991). A másik elképzelés a figyelem korai életkorban megjelenő zavarát állítja középpontba (*Burack, Enns, Stauder, Mottron és Randolph*, 1997), és a kisagyi struktúrák fejlődési eredetű sérülését feltételezi. A korai utánzás hipotézise (*Gopnik, Slaughter és Meltzoff*, 1994; *Gopnik*, 1994) szerint a veleszületett korai utánzás sérülése áll az autizmus hátterében, azonban direkt bizonyítékok hiányában ez az elmélet sem képes kielégítő magyarázatot adni. A kontingenciadetekció és -preferencia hipotézise (*Csibra, Gergely, Biro, Koos és Brockbank*, 1999) szerint az autizmussal élő csecsemőknél egy alapvető preferenciaváltás csak részlegesen történik meg: a saját cselekvés és az azt követő ingerlés teljes kontingenciájának kereséséről a magas, de nem tökéletes kontingencia előnyben részesítésére való váltás tipikus fejlődés esetén 3 hónapos kor körül játszódik le (*Győri*, 2003). Ez lenne a naiv tudatelmélet kialakulásának előfeltétele. Tehát a preferenciaváltás részleges volta eredményezi a naiv tudatelmélet sérülését, illetve hiányát. Az elmélet azonban kevés kontrollált bizonyítékkal rendelkezik. Lényeges továbbá, hogy az autizmus hátterében bizonyos transzmitter-anomáliák is meghúzódhatnak (*Happé*, 1994b), így a dopamin-, szerotonin- és endogén-opiátok rendellenessége, melyekről azonban még nem tudunk eleget. Az agykéreg hálózatos működését alapul véve konneccionista modellezéssel számos autisztikus jellegzetességet vizsgáltak már (részletesen ld. *Várnagy, Győri és Bérdi*, 2011).

Az autisztikus zavarok megértéséért agyi képalkotó eljárásokkal (MRI; PET) és az agy szövettani elemzésével végzett vizsgálatok eredménye szerint autizmus esetében az agy különböző területei között a kapcsolódás módja és kiterjedése eltéréseket mutat a tipikusan fejlődőkkel szemben, a különböző agyterületek nincsenek kellő mértékben összehangolva (*Fogassi, Gesierich, Rizzolatti, Rozzi, Chersi és Ferrari*, 2005). A teljes agyméret megnövekedése 5–10 százalékban jellemző (*Freitag, Luders, Hulst, Narr, Thompson, Toga, Krick és Konrad*, 2009), más eredmények szerint azonban az érintett gyermekek 15 százalékát microcephália jellemzi, míg gyakran írtak le normál agyméretet is (*Rom-*

melse és *mtsai*, 2011). Legfrissebb kutatások szerint úgy tűnik, attól függően jellemző autizmusban az átlagos agymérettől (fejkörfogat alapján következtetve) való pozitív vagy negatív irányú eltérés, hogy milyen életkorban vizsgáljuk az érintett személyt. Születéskor erősen csökkent, az első életévben megnövekedett, felnőttkorban pedig gyakran a normált megközelítő agytérfogat jellemző (*Redcay* és *Courchesne*, 2005).

Jelentős a központi idegrendszeri struktúrák és funkciójuk károsodása (*Robbins, McAlonan, Muir* és *Everitt*, 1997). A mediális temporális lebeny hipotézise szerint a limbikus rendszerhez tartozó struktúrák fokozott sejtsűrűségének hátterében a neurális fejlődés szelektív lemaradása állhat, mely szociális diszfunkciókat okozhat autizmusban. A frontostriális hipotézis szerint a struktúra dopaminerg rendszerének túlzott aktivitása felel az autizmusban jellemző repetitív és sztereotip viselkedésmintázatokért. Csökkent kapcsolat tapasztalható a frontális és poszterior kérgi területek között, illetve az anterior cinguláris kéregben, míg a parietális-occipitális területek fokozott aktivitása jellemző vizuospiaciális helyzetben (*Minshew* és *Keller*, 2010). A kisagyi-agytörzsi hipotézis szerint a kontrollszemélyekhez képest az autizmussal élőkre csökkent kisagytérfogat jellemző. Érintett továbbá a bazális ganglion is (*Várnagy* és *mtsai*, 2011). Posztmortem vizsgálatok csökkent neuronszámot találtak a kisagy, az amygdala és a fusiform gyrus területén (*Schuman, Noctor* és *Amaral*, 2011).

Az agyban az idegsejtek rétegezettsége autizmussal élők esetében nem egymástól elhatároltan, hanem folyamatosan fut, és bizonyos helyeken oda nem tartozó idegsejtek szétszóródva helyezkednek el. Rizzolatti és munkatársai (*Rizzolatti* és *Arbib*, 1998) felfedezték az ún. tükrö-neuronok létezését, melyek az idegekben lévő elektromos aktivitást adják tovább. A beszédért felelős Broca-területen is felfedezhetőek ezen idegsejtek. Az autizmusban jellegzetes nyelvi fejlődés, echolália kapcsán feltételezhető, hogy sérültek a „tükrö-neuronok”. Megfelelő működése esetén a megfigyelő a megfigyelt személy cselekedeteit szemlélve képes felismerni annak szándékát. Amennyiben beigazolódnak, hogy autizmusban a tükrö-neuronok sérültek, bizonyítást nyer a fentebb részletezett naiv tudatelméleti deficit, miszerint az autizmussal élők nem képesek mentálisállapot-tulajdonításra. Fontos azonban megjegyezni, hogy az utóbbi években a tükrö-neuron elképzelést számos kutatás cáfolta (*Hickok*, 2014).

Mielőtt a konkrét intervenciók lehetőségeiről írnék, érdemes körüljárni az alapvető tanulási mechanizmusokat. Explicit (tudatos figyelmet igénylő) módon tanítva őket nem teljesítenek jól az autizmussal élő személyek: előzetes tanítást követő utasításra képesek lehetnek megfelelő feladatvégzésre, de hosszabb késleltetés (pl. 20 órás késleltetés) után már nem biztos, hogy ugyanolyan sikerességgel végrehajtják az explicit műveleteket (*Dawson, Mottron* és *Gernsbacher*, 2008). A számítógéppel való tanítás hatékonyan támogathatja őket (*Moore, McGrath* és *Thorpe*, 2000). Korábbi vegyes eredményeket hozó vizsgálatok után 2010-es tanulmányuk autizmussal élő személyeknél implicit (tudatos figyelmet nem igénylő, készségszintű tanulási) feladaton ép, a tipikusan fejlődő személyekével megegyező teljesítményt talált. Az implicit tanulási készség öntudatlan, statisztikai tulajdonságaival a motoros készségeknek, a kognitív és szociális készségeknek egyaránt alapjául szolgál. A fenti eredmény arra enged következtetni, hogy az autista gyerekek az implicit tanulás alatt elsajátított készséget hosszú időn keresztül is tudják tárolni (*Németh, Janacsek, Balogh, Londe, Mingesz, Fazekas, Jámbori, Dányi* és *Vetró*, 2010; magyarul ld. *Balogh*, 2010).

A terápiák felől megközelítve az autizmussal élők fejlesztését több csoportba sorolhatjuk. Léteznek ún. biomedikális terápiák, melyek a toxikus anyagokkal való érintkezést kívánják mérsékelni. Feltételezések szerint az autizmusra „hajlamosító” genetikai faktorok nem mindig hozzák felszínre a zavart önmagában (*Siri* és *Lyons*, 2010), ám bizonyos toxikus anyagokkal való érintkezés hatására megjelennek, erőteljesebbé válnak. A korai intervenció vonatkozásában hozhat érdemi gondolatokat a megközelítés.

Gyógyszeres kezelés antipszichotikumok segítségével elsősorban a repetitív viselkedés csökkentésére, a szelektív szerotoninviszavétel-gátlók szintén a repetitív viselkedéses tünetek, valamint az agitációs állapot kezelésére, a stimulánsok pedig a hiperaktív-figyelemhiányos tünetek, illetve az irritabilitás kezelésére használhatók (*Lai és mtsai, 2014*). Részletesebben szólnék a viselkedéses/oktató jellegű, döntően pszichológiai eljárásokról. A terápiák négy területet céloznak: a szociális és kommunikációs területek támogatását, a tanulási és problémamegoldó készségek fejlesztését, a tanulási nehézségeket indukáló viselkedésformák mérséklését, valamint az autizmussal élő személy családjának támogatását (*Rutter, 1985*).

Elsőként szólnék a komprehenzív, több vezető tünetet megcélzó programokról (*Callahan, Shukla-Mehta, Magee és Wie, 2010*). Léteznek viselkedéses programok, a Lovaas-módszerre, illetve az ABA-módszerre (Applied Behavior Analysis) épülve. A Dr. Ivar Lovaas nevéhez köthető Lovaas-program (*Maglione, Gans, Das, Timbie és Kasari, 2012*) az alkalmazott viselkedéselmzés elveire építve főként a nyelvi és társas kapcsolatok fejlesztését célozta meg egy, a szülőket és kortársakat is bevonó fejlesztő munka keretében.

Fiatal, 5 év alatti gyermekek számára az ABA-alapú, intenzív viselkedéses eljárások használhatók, melyek otthoni és intézményi keretek között alkalmazandóak, egyszerű, strukturált lépésekben tanítva a gyermekeket. A fejlesztés többnyire minden területre kiterjed, így tartalmaz többek között szociális-kommunikatív készségfejlesztést, foglalkozik a szociális figyelem és motiváció témakörével, illetve magában foglal utánpótlás-alapú interperszonális fejlesztést, self-managementet (*Lai és mtsai, 2014*). Tartalmaz viselkedéselmzést, a környezeti tényezők elemzését, ezeket felhasználva tanítja új viselkedésre a gyermeket. Mindkét módszer heti 20–40 órában, 1–4 éven át célravezető.

A környezet támogatására is nagy hangsúlyt fektető TEACCH programot (Treatment Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children) nagyobb gyermekek, illetve felnőttek részére dolgozták ki (*Maglione és mtsai, 2012*). Átfogó, strukturált eszköz, melyet Schopler és munkatársai fejlesztettek ki az 1970-es években (*Schopler, 1994*). Az eljárás épít az egyéni relatív erősségre (vizuális képesség, érdeklődés terén), ezt használja a tanulás megvalósításához, melynek során alapvető mind a környezet, mind magának az aktivitásnak a magas fokú strukturáltsága (*Lai és mtsai, 2014*). A módszer intenzív, többféle szolgáltatást biztosít mind az autizmussal élő személy, mind az érintett család számára a diagnosztika, tanácsadás, fejlesztő játékok és szülőtréning formájában. A megközelítés főbb vonatkozásai: az alkalmazkodás növelése, szülői együttműködés támogatása, egyénre szabott kezelés, strukturált oktatás, készségek erősítése, kognitív viselkedés terápia (*Panerai, Zingale, Trubia, Finocchiaro, Zuccarello, Ferri és Elia, 2009*). Négy fő komponens jelenik meg a kezelés során: a fizikai környezet strukturálása, vizuális ütemterv („órarend”, mit, mikor fog csinálni), munkarend (mit és hogyan kell csinálni), feladatszervezés (*Schopler, 1994*). A program hatékonyságát számos tanulmány vizsgálta már, Panerai és munkatársai a TEACCH, valamint egy nem autizmus-specifikus inkluzív nevelési eljárás hatékonyságát vetették össze. Eredményeik szerint a TEACCH szignifikánsan hatékonyabbnak bizonyult (*Panerai és mtsai, 2009*).

Léteznek speciális tréningek, melyek a hétköznapi életkészségek, illetve az autonómia területén (Training in living skills and autonomy) kívánnak segítséget nyújtani az érintetteknek (*Maglione és mtsai, 2012*). Illetve van kifejezetten szakmai irányú intervenciót adó tréning (Vocational intervention) is, mely interjúhelyzetekkel támogatja a munkavállalást (*Lai és mtsai, 2014*). A video-modellezés is ígéretes lehetőségeket kínál, ennek egy speciális formája (VSM, Video self-modeling) során a gyerekek egy szerkesztett videót néznek, melyben vagy egy adott készség végrehajtását, vagy egy kívánt célviselkedést láthatnak. Lehetséges egyfajta „elővételezés” (‘feedforward’), amikor egy olyan kétséget vagy viselkedést jelenít meg a videón valaki, mely a gyermek képességhatárain belül van; vagy lehetséges a saját viselkedés pozitív áttekintése, megerősítése (‘positive

self-review'), amikor egy már megjelent készség gyakoriságának növekedését várjuk a videó által (Love, 2014).

A fejlesztési lehetőségek egy másik csoportja az érintett személy környezetét is aktívan bevonja a programba, kifejezetten kisgyermekes és családjaik számára készült a lehetőség. Szülő-mediált korai intervenciót (Training for joint attention, parent-child interaction, and communication; or models like pivotal response training, parent delivery of the ESDM, and More Than Words) biztosítanak, például a közös figyelem, a kommunikáció, a megfelelő modellálás fejlesztése, tanítása a cél a szülők, gondozók számára, rajtuk keresztül pedig a gyermek számára (Lai és mtsai, 2014). A PCIT (Parent Child Interaction Therapy) a magatartás-problémák csökkentését célozza meg (Masse, 2010).

A viselkedéses intervenciók egy másik csoportja kifejezetten a szorongás, illetve az agresszió kezelését célozza meg: mivel autizmusban ezek gyakran vezető problémáknak jelennek meg, ezért ezeket külön is említem. Kognitívviselkedés-terápiás, illetve ABA módszerek segítségével dolgoznak. Előbbit a szorongás oldására, a diszfunkcionális gondolatok azonosításával, adaptív készségek tanításával, konkrét instrukciók segítségével, illetve olykor a szisztematikus deszenzitizáció eszközével. Az ABA módszer az agresszió csökkentését kívánja elérni, funkcionális viselkedéseggyüttes-értékeléssel, alternatív viselkedések tanításával, továbbá a maladaptív viselkedést leépítő stratégiákkal dolgozva (Lai és mtsai, 2014).

Callahan és munkatársai (2010) vizsgálata szerint szociális validitás szempontjából azok az autizmus-specifikus kezelési komponensek, melyek mind az ABA, mind a TEACCH megközelítésében egyaránt szerepelnek, jóval erősebbek, mint bármely más komponens, függetlenül attól, hogy a fenti két program melyikének képezik részét. Léteznek olyan integratív eljárások is, melyek több, fenti módszer elemeit ötvözik, így például kombinálják a TEACCH és az ABA programot. Integratív eljárás a STAR (Young, 2006) vagy a Walden Toddler Program (McGee, Morrier és Daly, 1999).

Az alábbiakban a limitált nyelvi készséggel vagy nyelvi készség nélkül élő autizmusos élő gyermekek számára kifejlesztett intervenciók lehetőségeiről írok. A célzott készség-alapú intervenciók közül a Képkártyacsere-módszer (Picture Exchange Communication System, PECS) a kommunikációs- és tanulási nehézségek mérséklésére kidolgozott, életkorfüggetlen módszer (Maglione és mtsai, 2012). A funkcionális kommunikáció oktatására dolgozták ki, alapvetően nem verbalizáló autizmussal élők számára. Az eljárás szimbólumok és képek segítségével hivatott akár a spontán verbális kommunikáció sikeres elsajátítását elérni (Lai és mtsai, 2014). A módszert különböző kutatások eltérő hatékonyságúnak találták, általában rövid távon több pozitív vonatkozással, míg hosszabb távon kevesebbel (Maglione és mtsai, 2012). Emellett léteznek más alternatív kommunikációs eljárások is, például az AAC (Augmentative and Alternative Communication), illetve auditoros integrációs tréning is rendelkezésre áll az érdeklődőknek (Maglione és mtsai, 2012). Gyermekek számára fejlesztettek ki egy viszonylag rövid (néhány hetet, hónapot felölelő) tréninget (Training in joint attention, pretend play, socially synchronous behaviour, imitation, emotion recognition, theory of mind, and functional communication), mely a közös figyelem, szerepjáték, szociális szinkron-viselkedés, utánzás, érzelem-felismerés, tudatelmélet, valamint a funkcionális kommunikáció fejlesztésére szolgál (Lai és mtsai, 2014).

Több program kifejezetten a szociális készségek fejlesztését célozza meg (Social skill training), hangsúlyt fektetve a kortárs kapcsolatokra, valamint a közös figyelemre (Kasari és Patterson, 2012). Bizonyos programokat bármely életkori övezetben javasolt használni, rövid lefutású programként (Maglione és mtsai, 2012), DVD-k segítségével (pl. Mindreading, The Transporters) igyekeznek a szociális készségeket (pl. az érzelem-felismerést) fejleszteni. Egy másik tréning (pl. Lego therapy) csoportos formában működik, 6 éves kortól szól, és szintén rövid távú programot kínál (Lai és mtsai, 2014).

Néhány további lehetőségről is szólnék röviden, melyek érdekesek lehetnek. Gray a „Szociális történetek” kidolgozója: rövid, írott szövegeken keresztül igyekszik hétköznapi élethelyzeteket megértetni az autizmussal élőkkel, segíteni a szociális jelzések azonosítását, gyakorolni egyes helyzeteket, korrigálni rosszul sikerült társas epizódokat (Gray és Garand, 1993). A magyar Autizmus Kutatócsoport fejlesztette ki az ún. Babzsák programot (Özsi, Balázs, Szaffner, Gosztonyi és Korpás, 2007), mely játékos helyzetben teszi lehetővé a kommunikációs, szociális foglalkozásokat. A módszer ötvözi a hétköznapi élethelyzetek, az egyéni fejlesztés, a frontális oktatás elemeit, nagy hangsúlyt adva a játékkészségnek is. Az egyéni adottságokhoz való igazodás révén a differenciális fejlesztésre is lehetőséget biztosít.

A Szenzoros integrációs terápiák (Sensory Integration Therapy, SIT, Ayres terápia; Ayres, 1979) és Alapozó terápiák, Multiszenzoros integrációs terápiák (Howlin, 2004) a szenzoros diszfunkciók kezelését célozzák meg, több modalitást érintő ingerek segítségével (pl. tapintás, propioceptív érzékelés, egyensúly), nem autizmus-specifikus kezelésként. A Deszenzitizációs eljárás a szenzoros tevékenységekbe való bevonás révén az egyre adaptívabb cselekvések megjelenését kívánja elérni (Bogashina, 2003). Az Alapozó terápia a fejlődésben elmaradott gyermekek idegrendszeri felzárkóztatását tűzi ki célul (Marton-Dévényi, Szerdahelyi, Tóth és Keresztesi, 2005).

A Helping Autism-diagnosed teenagers Navigating and Developing Socially (HANDS) a társas eligazodásban, társadalmi helyzetekben, szociális fejlődésben, önállósodásban nyújt új lehetőségeket, egyénre szabott módon, autizmussal élő serdülők (10–18 évesek) számára (részletesebb lásd: Mintz, Győri és Aagaard, 2012). A módszer egy kognitív támogató eszközrendszer, melynek fő funkciója egy mobil eszközön futó alkalmazás, ami folyamatosan rendelkezésére áll az érintettnek. Közvetíti a szükséges információkat, segíti a kritikus helyzetekben való eligazodást. Továbbá explicit instrukciók révén tanító szereppel is bír, illetve alkalmazza a tanulást megerősítő jutalmazást is (Győri, Kanizsai-Nagy és Stefanik, 2011).

Az alábbi eljárások hatékonyságára vonatkozóan nemzetközi kitekintésben nem találtam releváns adatokat, mivel azonban a gyakorlatban olykor használják őket (főként kiegészítő eljárásként), röviden említést teszek róluk. E módszerek értékeléséről Howlin (2004) ír: többségében nem autizmus-specifikus, nem ártalmas, gyakran az adott terápia „kellemes” jellege miatt sikerrel kecsegtető, de bizonyított hatékonysággal nem rendelkező módszernek említi őket.

A művészetterápiák középpontjában a nonverbalitás áll, mely ilyen módon érthetővé teszi a módszer alkalmazásának relevanciáját autizmus esetén. Az eljárások segíthetik az imaginatív, absztrakciós gondolkodás, szenzoros szabályozás és integráció, érzelemmegértés, önkifejezés, vizuális-térbeli képességek fejlődését, valamint segíthetik a rekreációs tevékenység adekvát kiválasztását és a művészi növekedést (Martin és Betts, 2010).

Az állatasszisztált terápiák (Animal-Assisted Interventions), így a kutyaterápia, valamint a lovasterápia többek között a szociális, kommunikációs területeken segíthetnek gátakat átlépni (Fine, 2010), nem fenyegető módon ösztönzik a résztvevőt, támogatják az empátia fejlődését. A hidroterápia az autoagresszivitás csökkentését, a mozgáskoordináció fejlesztését tudja facilitálni, a drámaterápia pedig az érzelemmegértés, magatartás-korrekció, szociális interakciók fejlődése vonatkozásában lényeges (Bailey, 2010).

Összefoglalva: a terápiás lehetőségek terén a nemzetközi konszenzus minél korábbi kezdetet, továbbá erősen strukturált, intenzív, kognitív viselkedéses megközelítést javasol, megjegyezve azt, hogy az eredményesség fokát számos tényező befolyásolja (NAPC, 2003; Csepregi, Horvát és Simó, 2011).

Az autizmus felfedezése óta számos kérdésre született meg a válasz, egyre többet tudunk e témában. Dolgozatomban az autizmus jellemzőinek és modelljeinek áttekintésén túl megpróbáltam bepillantást adni a terápiás lehetőségekbe is. Azonban jelenleg is

vannak még megvilágítatlan területek, folynak kutatások, melyek mind azzal a reménnyel kecsegtetnek, hogy az autizmus kirakójátékában a még mindig hiányzó darabok egyszer helyükre kerülnek.

Irodalomjegyzék

- APA (1980) = American Psychiatric Association (1980): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 3th ed. Author, Washington, DC.
- APA (1994) = American Psychiatric Association (1994): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4th ed. Author, Washington, DC.
- APA (2013) = American Psychiatric Association (2013): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. Author, Arlington, VA. DOI: [10.1176/appi.books.9780890425596.893619](https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.893619)
- Asberg, J., Kopp, S., Berg-Kelly, K. és Gillberg, C. (2010): Reading comprehension, word decoding and spelling in girls with autism spectrum disorders (ASD) or attention-deficit/hyperactivity disorder (AD/HD): performance and predictors. *International Journal of Language and Communication Disorders*, **45**. 61–71. DOI: [10.1080/13682820902745438](https://doi.org/10.1080/13682820902745438)
- Asperger, H. (1944): Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, **117**. 1. sz. 76–136. DOI: [10.1007/bf01837709](https://doi.org/10.1007/bf01837709)
- Ayres, J. (1979): *Sensory Integration and the Child*. Western Psychological Services, Los Angeles, CA.
- Bailey, S. (2010): Drama Therapy. In: Siri, K. és Lyons, T. (szerk.): *Cutting-Edge Therapies for Autism 2010-2011*. Skyhorse Publishing, New York, NY. 124–127.
- Bailey, A., Phillips, W. és Rutter, M. (1996): Autism: Towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological and neurobiological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **37**. 89–126. DOI: [10.1111/j.1469-7610.1996.tb01381.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01381.x)
- Balogh Virág (2010): Készségtanulás autizmusban. In: Kozma T. és Perjés I. (szerk.): *Új Kutatások a Neveléstudományokban 2009. Többnyelvűség és multikulturalitás*. Aula Kiadó, Budapest.
- Baron-Cohen, S. (1995): *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Baron-Cohen, S. és Bolton, P. (2000): *Autizmus*. Osiris Zsebkönyvtár, Budapest.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. és Frith, U. (1985): Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, **21**. 37–46. DOI: [10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. és Plumb, I. (2001): The „Reading the Mind in the Eyes”. Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **42**. 241–251. DOI: [10.1111/1469-7610.00715](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00715)
- Bogdashina, O. (2003): *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome. Different Sensory Experiences. Different Perceptual Worlds*. Jessica Kingsley Publishers, London, England.
- Brüne, M. és Brüne-Cohrs, U. (2006): Theory of mind – evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, **30**. 437–455. DOI: [10.1016/j.neubiorev.2005.08.001](https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2005.08.001)
- Burack, J. A., Enns, J. T., Stauder, J. E. A., Mottron, L. és Randolph, B. (1997): Attention and autism: Behavioral and electrophysiological evidence. In: Cohen, D. J. és Volkman, F. R. (szerk.): *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. John Wiley & Sons Inc., Hoboken, NJ. 226–247.
- Callahan, K., Shukla-Mehta, S., Magee, S. és Wie, M. (2010): ABA versus TEACCH: the case for defining and validating comprehensive treatment models in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **40**. 74–88. DOI: [10.1007/s10803-009-0834-0](https://doi.org/10.1007/s10803-009-0834-0)
- Csepregi A., Horvát K. és Simó J. (2011): *Az autizmus spektrumzavarok szűrési-diagnosztikai modellje*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- Csibra, G., Gergely, G., Biro, S., Koos, O. és Brockbank, M. (1999): Goal attribution without agency cues: the perception of 'pure reason' in infancy. *Cognition*, **72**. 3. sz. 237–267. DOI: [10.1016/s0010-0277\(99\)00039-6](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(99)00039-6)
- Csikszentmihályi, M. (1990): *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper and Row, New York, NY.
- Dawson, G. és Castelleo, P. A. (1992): Autism. In: Walker, C. E. és Roberts, M. C. (szerk.): *Handbook of Clinical Child Psychology*. 3. Ed. John Wiley & Sons Inc., New York – Toronto. 375–397.
- Dawson, M., Soulières, I., Mottron, L. és Gernsbacher, M. A. (2007): The level and nature of autistic intelligence. *Psychological Science*, **18**. 8. sz. 657–662. DOI: [10.1111/j.1467-9280.2007.01954.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01954.x)
- Dawson, M., Mottron, L. és Gernsbacher, M. A. (2008): Learning in autism. In: Byrne, J. H. és Roediger, H. (szerk.): *Learning and memory: A comprehensive reference: Cognitive Psychology*. Elsevier, New York. 759–772.

- Deary, I. J., Penke, L. és Johnson, W. (2010): The neuroscience of human intelligence differences. *Nature Review Neuroscience*, **11**. 201–211. DOI: [10.1038/nrn2793](https://doi.org/10.1038/nrn2793)
- Fine, A. (2010): Animal-Assisted Interventions and Persons with Autism Spectrum Disorders. In: Siri, K. és Lyons, T. (szerk.): *Cutting-Edge Therapies for Autism 2010–2011*. Skyhorse Publishing, New York, NY. 10–16.
- Fletcher, P. C., Zafiris, O., Frith, C. D., Honey, R. A., Corlett, P. R., Zilles, K. és Fink, G. R. (2005): On the benefits of not trying: brain activity and connectivity reflecting the interactions of explicit and implicit sequence learning. *Cerebral Cortex*, **15**. 1002–1015. DOI: [10.1093/cercor/bhh201](https://doi.org/10.1093/cercor/bhh201)
- Fogassi, L., Gesierich, B., Rizzolatti, G., Rozzi, S., Chersi, F. és Ferrari, P. F. (2005): Parietal Lobe: From Action Organization to Intention Understanding. *Science*, **308**. 5722. sz. 662–667. DOI: [10.1126/science.1106138](https://doi.org/10.1126/science.1106138)
- Freitag, C. M., Luders, E., Hulst, H. E., Narr, K. L., Thompson, P. M., Toga, A. W., Krick, C. és Konrad, C. (2009): Total brain volume and corpus callosum size in medication – naïve adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Biological Psychiatry*, **66**. 316–319. DOI: [10.1016/j.biopsych.2009.03.011](https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2009.03.011)
- Frith, C. D. és Frith, U. (1991): Elective Affinities in Schizophrenia and Childhood Autism. In: Bebbington, P. E. (szerk.): *Social Psychiatry: Theory, Methodology, and Practice*. Transaction Publishers, New Brunswick. 65–88.
- Frith, U. (1998): What autism teaches us about communication. *Logopedics, Phoniatrics and Vocology*, **23**. 51–58. DOI: [10.1080/140154398434194](https://doi.org/10.1080/140154398434194)
- Frith, U., Firth, C.D. (2003): Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society, London*, **358**. 1431. sz. 459–473. DOI: [10.1098/rstb.2002.1218](https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1218)
- Frith, U., Morton, J. és Leslie, A. M. (1991): The cognitive basis of a biological disorder: Autism. *Trends in Neurosciences*, **14**. 10. sz. 433–438. DOI: [10.1016/0166-2236\(91\)90041-r](https://doi.org/10.1016/0166-2236(91)90041-r)
- Gardener, H., Spiegelman, D. és Buka, S. L. (2011): Prenatal and neonatal risk factors for autism: comprehensive meta-analysis. *Pediatrics*, **128**. 2. 344–355. DOI: [10.1542/peds.2010-1036](https://doi.org/10.1542/peds.2010-1036)
- Geschwind, D. H. (2011): Genetics of autism spectrum disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, **15**. 409–16. DOI: [10.1016/j.tics.2011.07.003](https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.07.003)
- Gopnik, A. és Astington, J. W. (1988): Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, **59**. 1. sz. 26–37. DOI: [10.1111/j.1467-8624.1988.tb03192.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1988.tb03192.x)
- Gopnik, M. (1994): The auditory perception/processing hypothesis revisited. In: *Special issue of the McGill working papers in linguistics: Linguistic aspects of familial language impairment*. McGill University, Montreal. X. 135–141.
- Gopnik, A., Slaughter, V. és Meltzoff, A. (1994): Changing your views: How understanding visual perception can lead to a new theory of mind. In: Lewis, Ch. és Mitchell, P. (szerk.): *Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hova (UK) – Hillsdale (USA). 157–181. DOI: [10.4324/9781315804668](https://doi.org/10.4324/9781315804668)
- Gopnik, A. és Wellman, H. M. (1994): The theory theory. *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, 257–293.
- Gray, C. és Garand, J. D. (1993): Social Stories: Improving Responses of Students with Autism with Accurate Social Information. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, **8**. 1–10. DOI: [10.1177/108835769300800101](https://doi.org/10.1177/108835769300800101)
- Győri Miklós (2003): A neurokognitív fejlődés moduláris zavarai: az autizmus. In: Pléh Csaba, Kovács Gy. és Gulyás B. (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Osiris Kiadó, Budapest. 738–759.
- Győri Miklós, Gy. Stefanik K., Kanizsai-Nagy Ildikó és Balázs Anna (2002): Naiv tudatelmélet és nyelvi pragmatika magasan funkcionáló autizmusban: reprezentációs zavar, performancia korlát, vagy kompenzáció? In: Racsmany M., Kéri Sz. és Pléh Csaba (szerk.) *Architektúra és patológia a megismerésben*. Osiris Kiadó, Budapest. 11–39. o.
- Győri Miklós (2009): A naiv tudatelméleti képesség változatossága autizmusban-és implikációi az atipikus megismerésre és tanulásra nézve. *Gyógypedagógiai Szemle*, **2**. sz. 96–111.
- Győri Miklós (2012): Pervazív fejlődési zavarok: az autizmus spektrum. In: Bereczkei Tamás és Hoffman Gyula (szerk.): *Gének, gondolkodás, személyiség*. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest.
- Győri, Miklós, Kanizsai-Nagy Ildikó és Stefanik K. (2011): Miért nélkülözhetetlen a komplex empirikus kutatómódszertan? Integrált eredmények és érvek a HANDS projektről. In: Hegedűs Judit, Kempf Katalin és Németh András (szerk.) *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai*. 11. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2011. 11. 03. – 2011. 11. 05. 483.
- Happé, F. (1993): Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, **48**. 101–119. DOI: [10.1016/0010-0277\(93\)90026-r](https://doi.org/10.1016/0010-0277(93)90026-r)
- Happé, F. (1994a): An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism*

- and *Developmental Disorders*, **24**. 129–154. DOI: [10.1007/bf02172093](https://doi.org/10.1007/bf02172093)
- Happé, F. (1994b): *Autism: an Introduction to Psychological Theory*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Happé, F. és Charlton, R. A. (2012): Aging in Autism Spectrum Disorders: A Mini-Review. *Gerontology*, **58**. 70–78. DOI: [10.1159/000329720](https://doi.org/10.1159/000329720)
- Happé, F. és Vital, P. (2009): What aspects of autism predispose to talent? *Philosophical Transactions of The Royal Society, Biological Sciences*, **364**. 1369–1375. DOI: [10.1098/rstb.2008.0332](https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0332)
- Howlin, P. (2004): *Autism and Asperger syndrome – Preparing for Adulthood*. Routledge, London.
- Janetzke, H. (1995): *Autizmus*. Élmény Könyvkiadó, Hajdúhadháza.
- Jordan, R. (2007): *Autizmus társult értelmi sérüléssel*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest. 118–141.
- Kanner, L. (1946): Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism. *American Journal of Psychiatry*, **103**. 242–246. DOI: [10.1176/ajp.103.2.242](https://doi.org/10.1176/ajp.103.2.242)
- Karmiloff-Smith, A. (1991): Beyond modularity: Innate constraints and developmental change. In: Carey, S. és Gelman, R. (szerk.): *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 171–197. DOI: [10.4324/9781315807805](https://doi.org/10.4324/9781315807805)
- Kasari, C. és Patterson, S. (2012): Interventions addressing social impairment in autism. *Current Psychiatry Reports*, **14**. 713–25. DOI: [10.1007/s11920-012-0317-4](https://doi.org/10.1007/s11920-012-0317-4)
- Korkmaz, B. (2011): Theory of Mind and Neurodevelopmental Disorders of Childhood. *Pediatric Research*, **69**. 101–108. DOI: [10.1203/pdr.0b013e318212c177](https://doi.org/10.1203/pdr.0b013e318212c177)
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V. és Baron-Cohen, S. (2014): Autism. *The Lancet*, **383**. 9920. sz. 896–910. DOI: [10.1016/s0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(13)61539-1)
- Love, D. (2014): The Effectiveness of Video Self-Modeling to TEACH play and adaptive skills to a young preschooler with developmental disabilities. In: *Masters Theses and Doctoral Dissertations*. The University of Tennessee at Chattanooga, Chattanooga, TN.
- Lord, C. és Rutter, M. (1994): Autism and pervasive developmental disorders. In: Rutter, M., Taylor, E. és Hersov, L. (szerk.): *Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches*. 3rd ed. Blackwell, Cambridge. 569–593.
- Lord, C., Rutter, M., Dilavore, P. C. és Risi, S. (1999): *Autism Diagnostic Observation Schedule*. Western Psychological Services, Los Angeles.
- Maglione, M. A., Gans, D., Das, L., Timbie, J. és Kasari, C. (2012): Nonmedical interventions for children with ASD: recommended guidelines and further research needs. *Pediatrics*, **130**. 2. sz. 169–178. DOI: [10.1542/peds.2012-0900o](https://doi.org/10.1542/peds.2012-0900o)
- Masse, J. (2010): Autism spectrum disorders. In: McNeil, C. B. és Hembree-Kigin, T. L. (szerk.): *Parent-Child Interaction Therapy*. Springer US, New York, NY. 237–254.
- Martin, N. és Betts, D. (2010): Art therapy approaches to treating autism. In: Siri, K. és Lyons, T. (szerk.): *Cutting-Edge Therapies for Autism 2010–2011*. Skyhorse Publishing, New York, NY. 48–52.
- Marton-Dévényi, É., Szerdahelyi, M., Tóth, G. és Keresztesi, K. (2005): *Alapozó Terápia*. Alapozó Terápiák Alapítvány, Budapest.
- McGee, G. G., Morrier, M. J. és Daly, T. (1999): An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, **24**. 133–146. DOI: [10.2511/rpsd.24.3.133](https://doi.org/10.2511/rpsd.24.3.133)
- Mesibov, G., Thomas, J. B., Chapman, M. és Schopler, E. (2007): *Teacch Transition Assessment Profile*. Pro Ed, Austin, TX.
- Minschew, N. J. és Keller, T. A. (2010): The Nature of Brain Dysfunction in Autism: Functional Brain Imaging Studies. *Current Opinion in Neurology*, **23**. 2. sz. 124–130. DOI: [10.1097/wco.0b013e32833782d4](https://doi.org/10.1097/wco.0b013e32833782d4)
- Mintz, J., Győri, M. és Aagaard, M. (2012): Touching the Future Technology for Autism: Recommendations. In: Mintz, J., Győri, M. és Aagaard, M. (szerk.): *Touching the Future Technology for Autism? Lessons from the HANDS Project*. IOS Press, Amsterdam. 117–131.
- Moore, D., McGrath, P. és Thorpe, J. (2000): Computer-aided learning for people with autism – a framework for research and development. *Innovations in education and training international*, **37**. 218–228. DOI: [10.1080/13558000050138452](https://doi.org/10.1080/13558000050138452)
- NAPC (2003): *Plan for the Identification, Assessment, Diagnosis and Access to early interventions for pre-school and primary-school aged children with Autism Spectrum Disorder (ASD)*. The National Autistic Society for NIASA in collaboration with The Royal College of Psychiatrists (RCPsych), The Royal College of Pediatrics and Child Health (RCPCH), All Party Parliamentary Group on Autism (APPGA)
- Németh, D., Janacek, K., Balogh, V., Londe, Zs., Mingesz, R., Fazekas, M., Jámboři, Sz., Dányi, I. és Vetró, Á. (2010): Learning in Autism: implicitly superb. *Public Library of Science*, **5**. 7. sz. 1–7. DOI: [10.1371/journal.pone.0011731](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0011731)
- Ozonoff, S. (1997): Components of executive function in autism and other disorders. In: Russell, J. (szerk.): *Autism as an executive disorder*. Oxford University Press, Oxford. 179–211. DOI: [10.1093/med:psych/9780198523499.001.0001](https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198523499.001.0001)

- Öszi, P., Balázs, A., Szaffner, É., Gosztonyi, N. és Korpás, D. (2007): *Autism specific social-communication small group activity: the beanbag*. Poster presentation: 8th International Congress Autism Europe, Oslo, Norway.
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R. és Elia, M. (2009): Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **39**. 6. 874–882. DOI: [10.1007/s10803-009-0696-5](https://doi.org/10.1007/s10803-009-0696-5)
- Peeters, T. (1997): *Autism: From theoretical understanding to educational intervention*. Whurr Publishers, London.
- Reber, A. S. (1976): Implicit learning of synthetic languages: the role of instructional set. *Journal of Experimental Psychology Human Learning and Memory*, **2**. 88–94. DOI: [10.1037//0278-7393.2.1.88](https://doi.org/10.1037//0278-7393.2.1.88)
- Redcay, E. és Courchesne, E. (2005): When is the brain enlarged in autism? A meta-analysis of all brain size reports. *Biol Psychiatry*, **58**. 1. sz. 1–9. DOI: [10.1016/j.biopsych.2005.03.026](https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.03.026)
- Rizzolatti, G. és Arbib, M. A. (1998): Language within our grasp. *Trends in Neurosciences*, **21**. 5. sz. 188–194. DOI: [10.1016/s0166-2236\(98\)01260-0](https://doi.org/10.1016/s0166-2236(98)01260-0)
- Robbins, T., McAlonan, G., Muir, J. és Everitt, B. (1997): Cognitive enhancers in theory and practice: Studies of the cholinergic hypothesis of cognitive deficits in Alzheimer's disease. *Behavioural Brain Research*, **83**. 1–2. sz. 15–23. DOI: [10.1016/s0166-4328\(97\)86040-8](https://doi.org/10.1016/s0166-4328(97)86040-8)
- Roelfsema, M. T., Hoekstra, R. A. és Allison, C. (2012): Are autism spectrum conditions more prevalent in an information-technology region? A school-based study of three regions in Netherlands. *Journal of Autism Developmental Disorders*, **42**. 734–739. DOI: [10.1007/s10803-011-1302-1](https://doi.org/10.1007/s10803-011-1302-1)
- Rommelse, N. N. J., Geurts, H. M., Franke, B., Buitelaar, J. K. és Hartman, C. A. (2011): A review on cognitive and brain endophenotypes that may be common in autism spectrum disorder and facilitate the search for pleiotropic genes. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, **10**. 1016. DOI: [10.1016/j.neubiorev.2011.02.015](https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.02.015)
- Rutter, M. (1985): Infantile autism. In: Schaffer, D., Erhardt, A. és Greenhill, L. (szerk.): *A Clinician's Guide to Child Psychiatry*. Free Press, New York, NY. 47–78.
- Rutter, M. (1966): Prognosis: Psychotic children in adolescence and early adult life. In: Wing, J. K. (szerk.): *Childhood autism: Clinical, educational, and social aspects*. Pergamon Press, Elmsford, NY.
- Schopler, E. (1994): A statewide program for the treatment and education of autistic and related communication handicapped children (TEACCH). *Psychoses and Pervasive Developmental Disorders*, **3**. 91–103.
- Schopler, E., Reichler, R., Bashford, A., Lansing, M. és Marcus, L. (1990): *Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children: Vol. I*. Psychoeducational profile revised (PEP-R). Pro Ed, Austin, TX.
- Schuman, C. M., Noctor, S. C. és Amaral, D. G. (2011): Neuropathology of autism spectrum disorders: postmortem studies In: Amaral, D. G., Dawson, G. és Geschwind, D. H. (szerk.): *Autism spectrum disorders*. Oxford University Press, New York, NY. 539–565. DOI: [10.1093/med/9780195371826.001.0001](https://doi.org/10.1093/med/9780195371826.001.0001)
- Sinzig, J., Morsch, D., Bruning, N., Schmidt, M. H. és Lehmkuhl, G., (2008): Inhibition, flexibility, working memory and planning in autism spectrum disorders with and without comorbid ADHD symptoms. *Child Adolescent Psychiatry and Mental Health*, **2**. 4. sz. DOI: [10.1186/1753-2000-2-4](https://doi.org/10.1186/1753-2000-2-4)
- Siri, K. és Lyons, T. (2010): *Cutting-Edge Therapies for Autism 2010–2011*. Skyhorse Publishing, New York, NY.
- Várnagy, Zs., Györi, M. és Bérdi, M. (2011): A megismerés modellezése autizmusban: A konnekcionista (mesterséges neuronhálózatos) szimulációk rövid áttekintése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **66**. 2. sz. 335–360.
- Williams, D. és Happé, F. (2009): 'What did I say?' versus 'What did I think?': attributing false beliefs to self amongst children with and without autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **39**. 865–873. DOI: [10.1007/s10803-009-0695-6](https://doi.org/10.1007/s10803-009-0695-6)
- Wimmer, H. és Perner, J. (1983): Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, **13**. 103–128. DOI: [10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- WHO (1992) = World Health Organization (1992): *International classification of diseases: Diagnostic criteria for research*. 10th ed. Author, Geneva, Switzerland.
- Woolfenden, S., Sarkozy, V., Ridley, G., Coory, M. és Williams, K. (2012): A systematic review of two outcomes in autism spectrum disorder – epilepsy and mortality. *Developmental Medicine and Child Neurology*, **54**. 306–312. DOI: [10.1111/j.1469-8749.2012.04223.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2012.04223.x)
- Young, H. (2006): *An Examination of the Variables That Affect the Outcomes of Children With Autism Spectrum Disorders*. Portland State University, Portland, OR.

Gyészli Edit – Sántha Kálmán

Gyészli Edit, általános iskolai tanító, Nemesszalóki Általános Iskola
Sántha Kálmán, egyetemi docens, Pannon Egyetem MFTK Neveléstudományi Intézet

Abdukció az osztálytermi interakcióban

A tanulmány kötetlen megfigyelésekre alapozva feltárja az abdukció osztálytermi interakcióban, tanári kommunikációban való megjelenését. A megfigyelések egy általános iskola 7. osztályában történtek, az elemzések alapját egy pedagógus földrajz, rajz és testnevelés órái képezték. A megfigyelések eredményei tükrözik az abdukció tanári kommunikációban való megjelenését. Az eredmények értelmezése során kitérünk az abduktív következtetés helyességére vagy helytelen voltára, utóbbi esetben magyarázatokat keresünk a lehetséges okokra.

A pedagóguskutatások történetében megfigyelhető tendencia szerint a vizsgálatok fókuszába a pedagógusok tulajdonságlistáinak, személyiségjegyeinek elemzése után fokozatosan a tanári tevékenység kutatása, valamint a tevékenységet meghatározó nézetek feltárása került. A pedagógusok tevékenységének vizsgálata az elmúlt évtizedekben számos változáson, szemléletváltáson esett át, hiszen a tevékenység elemi egységeinek kutatásától a pedagógiai tudástipológiák értelmezésén át eljutott a tanári gondolkodás, a nézetek és a reflektivitás elemzéséig (Sántha, 2006). A didaktikai aspektusok, a módszertani kultúra vizsgálata, valamint a tanórákat mellől kiemelt jelentőséggel bír az interakcióelemzés is, hiszen a tanári és tanulói tevékenység, az eredményes tanítás-tanulás folyamata nem valósulhat meg interakciók nélkül.

A tanulmány a tanórai interakciót elemzi, de a klasszikus megközelítésektől eltérő aspektusból vizsgálódik. A kvalitatív kutatás mechanizmusait előnyben részesítve, osztálytermi kötetlen megfigyelésekre alapozva célunk a tanórai interakció mögöttes elemeinek kimutatása, így felhívjuk a figyelmet az abdukció osztálytermi interakcióban, tanári kommunikációban betöltött szerepére.

A tanórai interakció az osztálytermi tevékenység elemzésében

A tanórai interakció számos megközelítése ismert a neveléstudományi szakirodalomban (ld. Vincze, 2013), azonban ezek nem érintették az interakciókat meghatározó mögöttes mentális elemek szerepét, így nem tértek ki az abdukció interakciót befolyásoló jellegének elemzésére sem.

A Flanders-féle interakcióanalízis a tanár és a tanulók közötti interakció, elsősorban verbális kommunikáció leírására született (Falus, 2000). Kategóriarendszere és elemzési módja több szempontból is kérdéses, vitatható, de kétségtelen, hogy segítségével végrehajtható az osztálytermi interaktív tevékenység egyfajta vizsgálata. Az osztálytermi interakció vizsgálatának lehetőségeit széleskörűen értelmezve e kategóriát bővíti a csoportok kommunikációjának kutatására fókuszáló Bales-féle interakcióelemzés is (Dóra,

2014), amely a csoportok kommunikációjának szerkezetét úgy próbálja meg feltárni, hogy közben mellőzi az interakció tartalmak elemzését.

A tanórai tevékenység, valamint az interakciók vizsgálata szempontjából fordulópontot jelentett a videokamera megjelenése, hiszen így már az elemzések számára vizuális tartalmak is rendelkezésre álltak. A vizuális jelenségek kutatásakor természetes interakcióanalízisre irányuló, valamint kultúranalitikus technikákat különböztethetünk meg (Traue, 2009). Az interakcióanalízisre fókuszáló perspektíva szerint a kamera kitüntetett szerepet tölt be a kutatás folyamatában, hiszen képes az interakciók hallható, gesztikulációs és térbeli dimenzióinak regisztrálására, míg a kultúranalitikus technikák során a szereplők által produkált képeknél a képreprodukció formái és eljárási módjai állnak az érdeklődés középpontjában.

A hazai neveléstudományi kutatások során először Falus (1985) a videofelvételekre alapozó támogatott felidézés (Stimulated Recall) technikáját hívta segítségül az osztálytermi interakciók és a tanári tevékenység komponenseinek feltárásához. A támogatott felidézést alkalmazta Sántha (2007, 2013b) is a tanárok reflektív gondolkodásának, a reflexiót korlátozó tényezők, valamint az önreflexiók elemzésében. Továbbá a videokamera többek között a tanárjelöltek tevékenységének vizsgálatában, valamint a tanárrá válás folyamatának kutatásában is fókuszba került, ezt igazolja a mikrotanítás hazai megjelenése (Falus, 1986), vagy a segítő kamera, a videotrénning pedagógusképzésben való feltűnése (Sallai, 2012).

Az osztálytermi interakció-kutatások között figyelemreméltó az emocionális faktorok tanítási-tanulási folyamatban betöltött szerepének elemzése is, hiszen itt a nem verbális kommunikáció kaphat szerepet. E témakörben többnyire az arckifejezések elemzése került a figyelem középpontjába, de Mayring, Gläser-Zikuda és Ziegelbauer (2005) kutatásában a kódolási rendszer kialakításánál az arckifejezések alakulását, változását meghatározó izommozgások feltárása játszotta a főszerepet. Ez az érzelmek lehetséges objektív indikátora, hiszen meglepődést, mérget, utálatot, örömet, félelmet, szomorúságot fejezhet ki (a kódolási rendszer a nemzetközi szakirodalomban a Facial Action Coding System nevet viseli).

Napjainkban számos szoftver segíti az osztálytermi tevékenység elemzését, ezek közül a nemzetközi, elsősorban német neveléstudományi közegben egyik legtöbbször foglalkoztatott a Kiel-i Egyetemen Rolf Rimmele irányításával kifejlesztett Videograph szoftver¹, amely digitalizált video- és audioanyagok lejátszására és egyidejű elemzésére, értékelésére alkalmas. A program lehetővé teszi például megfigyelési kategóriák készítését, amelyek segíthetik a video- és audioanyagok tartalmának feltárását. A szoftver kitűnően használható a tanítási-tanulási folyamat elemzésénél (lásd például a tanári tevékenység vizsgálatát vagy a tanulói érzelmek feltárását), lehetővé teszi verbális átiratok készítését és azok videofelvételekkel való összekapcsolását. Ekkor a videofelvételek és az átirrt szövegek párhuzamosan futnak a képernyőn, így követhetővé válik a tanítási-tanulási folyamat minden eleme.

Abdukción a tanári kommunikációban

Az osztálytermi interakció elemzése során kiemelt figyelem illeti a metakommunikációt, amely többek között a kommunikáló felek kapcsolatát, valamint közléshez való viszonyát is mutatja. Jelzi, hogy a kommunikáció résztvevői mennyire tartják igaznak, lényegesnek vagy hamisnak, lényegtelennek a beszélgetés tartalmát. A metakommunikáció általában indirekt, kivetíti a felek lelkiállapotát. Nehéz, talán nem is lehet az ilyen jelzéseket meghamisítani. Ha a kommunikáció és a metakommunikáció ellentmondásba kerül egymással, akkor a befogadó inkább a metakommunikációs jeleket fogadja el igaznak (Estefánné, Dávid, Hatvani, Héjja-Nagy és Taskó, é. n.).

Az osztálytermi interakció vizsgálata során fókuszba kerülhet az abdukció is, amely önálló következtetéstípus, érvelésfajta, hétköznapi értelemben vélekedést, feltételezésen alapuló következtetést jelent (Sántha, 2011). Így nemcsak a tudományos gondolkodásban, hanem a mindennapi életben is jelen van. Abduktív következtetésről a tanári kommunikációban akkor beszélhetünk, ha a megfigyelt események vagy a rendelkezésre álló ismeretek, valamint a kommunikáció során szerzett információk alapján nem vonhatunk le egyértelmű következtetést. Így a vizsgálat során új információkat kell szereznünk annak érdekében, hogy az eredmények segítségével az általunk konstruált elméletek magyarázhatóvá váljanak. Abdukció során egy tételből és egy eredményből következtünk az esetre (lásd későbbiekben az 1. táblázatot).

Abdukció és a kutatási paradigmák

Az abdukció tanórai interakciókban betölthető szerepének vizsgálatához előbb célszerű az abduktív következtetés logikáját megérteni, ehhez pedig indokolt a kutatási paradigmák felől áttekinteni a témát. Napjainkban már a kutatómódszertannal foglalkozó szakkönyvek többsége kitér a pozitívizmussal szembeni azon intraparadigmatikus és extraparadigmatikus kritikákra, amelyek részben előrevetítették és indokolták az abdukció szerepét a kvalitatív kutatómódszertanban. Az intraparadigmatikus kritikák a kvantitatív kutatásokra vonatkozóan többek között a kontextus elszegényítését, a jelentés és intencionalitás kizárását, az elmélet és kontextus elkülönítését, vagy az általánosítás és az egyedi esetek problematikáját emelték ki, míg az extraparadigmatikus kritikákat az interszubjektivitás kérdése, a tények érték- és elmélet-telítettségének problémája, valamint az indukciót övező álláspontok jelenléte képviseli (Ehmann, 2002; Sántha, 2011). Az abdukció a kombinált paradigma (Mixed Methods) számára is releváns (Kuckartz, 2014), hiszen ekkor kvantitatív és kvalitatív módszerek kombinálása történik ugyanabban a kutatási projektben, így a deduktív és az induktív logika is szerepet kap az adatfeldolgozás során.

Napjaink elfogadott álláspontja szerint nem létezik a valóság teljes megismeréséhez vezető általános elmélet (Vámos, 2010). Valójában egyetlen paradigma létezik, melynek megfelelően végezzük kutatásainkat (Rosengren alapján Jensen, 2003). Rosengren elveti a szubjektív megközelítéseket, mondván: az ilyen álláspontok nem tudományosan megalapozottak, nem tudományos tevékenységek, de ettől még értékes alkotások lehetnek. Jensen (2003) hangsúlyozza, hogy ha elvetjük a teljes szubjektivitást a tudományos tevékenységből és megtagadjuk a tudományos státuszt azoktól a vizsgálatoktól, amelyek vállaltan szubjektív tartalmúak, akkor rögzíteni kellene azt is, hogy mit értünk tudományos körökben a nyitottság fogalma alatt (Jensen, 2003; Sántha, 2011). Ez a kérdés megválaszolásra vár, de a válaszhoz vezető egyik lehetséges úton kitüntetett figyelem illetheti az abdukciót.

Az abdukció a logikai következtetés ugyanolyan legitim típusa, mint a dedukció és az indukció (Madarászné és Farkas, 2003), C. S. Peirce által a tudományos eljárásba történő bevezetésével megtörik a dedukció és az indukció dichotómiája, így trichotomikus rendszerben gondolkozhatunk a továbbiakban. Az abdukció olyan következtetéseket jelöl, ahol ismeretlen indítékok, okok az ismert eredményekből vagy következtetésekből levezethetők. Az egyetlen olyan művelet, amely egy logikai érvelésben valamilyen új ötlet bevezetését teszi lehetővé (Altenseuser, 2000). Abdukcióról akkor beszélhetünk, ha a megfigyelt események vagy a rendelkezésünkre álló elmélet alapján nem vonhatunk le egyértelmű következtetést. Állításokból olyan állításokra következtetünk, amelyek kiinduló állításaink igazságát magyarázzák. Minden olyan következtetés abduktív eljárásnak fogható fel, amellyel valamilyen jelenség okára következtetünk.

Az abdukciónak mentális folyamatként, szellemi ténykedésként, gondolati ugrásként értelmezhető, amely adott kutatásra vonatkozóan összegyűjt minden összetartozó információt. Ezért az abdukciónak sebességére, váratlan megjelenésére, felfedező erejére való tekintettel „villámcapásként” értelmezhető (Reichertz, 2006). Ekkor már nem logikai probléma, hanem a megismerő gondolkodás sajátossága, az „ahá-élmény” tárul elénk.

A dedukció, az indukció és az abdukciónak közötti alapvető különbségek illusztrálására párhuzamba állítjuk a fogalmakat (1. táblázat), a kérdőjelek a bizonytalanságot jelzik:

1. táblázat. A dedukció, az indukció és az abdukciónak

| Dedukciónak | Indukciónak | Abdukciónak |
|--|---|--|
| A) Minden tanuló szorgalmas. B) Péter tanuló. C) Péter szorgalmas. | C) Péter szorgalmas. B) Péter tanuló. A) Minden tanuló szorgalmas. (?) | A) Minden tanuló szorgalmas. C) Péter szorgalmas. B) Péter tanuló. (??) |
| Ez deduktív következtetés, A és B-ből következik C. A következtetés e formáját gyakran megtaláljuk a matematikában és a klasszikus logikában. Ekkor az előzmények igazsága mellett a zárótétel (következmény) szükségképpen (logikai szükség-szerűséggel) igaz, pontosabban az előzmények igazsága mellett a zárótétel nem tehető hamissá. A dedukciónak esetén egy tételből és egy esetből egyértelműen következtetünk az eredményre. | Ez induktív következtetés, ahol C és B után, noha valószínű, de semmi esetre sem szükségszerűen igaz A. Itt jelenhet meg a kutatói szubjektivitás, hiszen amennyiben csak szorgalmas tanulókat ismerünk, akkor ebből az esetből kiindulva általánosítunk. Az egyedi esetek, tények megfigyeléséből történő általánosítás egészen addig működik, amíg nem találunk ellentmondó esetet, tényt. Ekkor a zárótétel nem szükségszerűen igaz, csak valószínűséggel lehet igaz, de lehet hamis is. Az indukciónak esetén egy eredményből és egy esetből feltételesen következtetünk egy tételre. | Ez abduktív következtetés, ahol A és C szerint B noha lehetséges, de semmi esetre sem valószínű. A következtetés bizonytalan, helyességére nincs egyetlen bizonyított eset. Az abdukciónak csak valószínű, de ennek ellenére hozzájárul a megismerés horizontjának bővítéséhez. Az abdukciónak segítségével a következményből az okra következtetünk, tényre, amely általános törvény alapján magyarázná a megfigyelt dolgot. Ekkor a zárótétel nem szükségszerű, pontosabban az előzmények igazsága mellett a zárótétel hamis is tehető. Az abdukciónak során egy eredményből és egy tételből feltételesen következtetünk egy esetre. |

Forrás: Sántha, 2011, 48. o.

Módszertani háttér

Az abdukciónak osztálytermi interakciónak betölthető szerepének vizsgálatához a kvalitatív kutatómódszertan elemeit használtuk, hiszen a kvalitatív technikák alkalmazása előtérbe kerülhet akkor, ha a jelenséget természetes környezetében, az egyedi jellemzőkre fókuszálva figyeljük meg. Az elemzés során fellelhetők a kvalitatív kutatások azon sajátosságai is, amelyek a nyitottságot hangsúlyozzák, folyamatos reflexióra készítve a kutatót.

A vizsgálat² során egy általános iskolában tanító földrajz, rajz és testnevelés szakos pedagógus öt tanítási órájának megfigyelése történt. A tanórák megfigyelésére mindig ugyanazt a 7. osztályt választottuk abban a reményben, hogy az interakciónak, a kommunikációnak mintázatai hasonlóak lesznek, így segíthetik az abdukciónak tanórái interakciónak betöltött szerepének kimutatását, továbbá órarendi szempontok miatt a vizsgálat időpontjában ebben az osztályban vált lehetővé a legtöbb megfigyelés kivitelezése. A tanórái hospitálások időintervalluma egy hét volt a 2014/2015-ös tanév első félévében, ekkor két földrajz, két testnevelés és egy rajzórát vizsgáltunk. Az adatvesztés elkerülése, valamint a minél pontosabb kivitelezés érdekében a tanári kommunikációnak szó szerint rögzítésre került. Az adatfeldolgozás még a vizsgálat napján, a megfigyelt órák után megtörtént

azért, hogy a tanórai folyamatokkal, interakcióval kapcsolatos tapasztalatok frissek legyenek, segítsék az elemzést. A vizsgálat során biztosítottuk az anonimitást, a kutatás az építő etika modellje (Sántha, 2009) szerint zajlott, ahol kizárt a félrevezetés, a résztvevők egymás kölcsönös elismerése és megbecsülése jegyében dolgoztak.

A mintavétel során a hozzáféréseken alapuló szempontok is közrejátszottak, hiszen a gyorsan és könnyen elérhető személyekre alapoztuk a vizsgálatot (a kutatásba bevont pedagógus az egyik kutató kollégája), továbbá a kényelmi célzott stratégia elvei is megjelentek, hiszen a pedagógus által tanított osztályok közül egy olyan osztályban zajlott a kutatás, ahol az adott időintervallumban a legtöbb megfigyelés vált lehetségessé. A hozzáféréseken alapuló szempontok megjelenése a mintavétel során kutatómódszertani problémákat is generál (pl. az első jelentkező már részt vehet a vizsgálatban, válogatás nélkül elfogadunk minden jelentkezőt, így mennyire biztosít pontos adatokat a vizsgálat), mindezek a megfigyelés körülményeinek pontos dokumentálásával tárhatók fel és válaszolhatók meg.

Strukturálatlan megfigyelés az abdukció tanórai interakcióban betöltött szerepének feltárásában

A megfigyelés a megismerés alapja, amely a valóság közvetlen észlelésén alapul. Számos területen alkalmazható, használata akkor is eredményes lehet, ha előre nem ismert jelenségeket kívánunk feltárni. Az abduktív következtetések természetes környezetben való vizsgálatához a strukturálatlan megfigyelés módszerét alkalmaztuk. A strukturálatlan megfigyelés lényege, hogy ellentétben a strukturált megfigyelésekkel, ekkor nem előre konstruált szempontsört, egyfajta „kód- és szempontrendszer” alkalmazunk, hanem induktív módon, a tanórai történések megfigyelése és pontos rögzítése vezet el az adatkorpuszig. Ez a technika leginkább a szubjektív hatások felerősítése miatt támadható (ld. a megfigyelő szerepét vagy az adatrögzítés módját), valamint érvényességi és megbízhatósági kérdéseket is felvet.

A strukturálatlan megfigyelést az indokolta, hogy az osztálytermi interakcióban, a tanári kommunikációban fellelhető abduktív következtetéseket, úgy véljük, kontextusfüggő jellegük miatt nem célszerű strukturált megfigyeléssel vagy más technikával előre rögzített módon feltárni. Minden pedagógiai helyzet más, ahol a pedagógusok is különbözőképpen cselekednek, más és más szövegkörnyezetben, eltérő logikai struktúra alapján kommunikálnak. A strukturálatlan megfigyelések nem követnek szoros forgatókönyvet, de a kutatói előképzettség, észlelés függvényében, sokszor másodpernyi pontossággal

A megfigyelés a megismerés alapja, amely a valóság közvetlen észlelésén alapul. Számos területen alkalmazható, használata akkor is eredményes lehet, ha előre nem ismert jelenségeket kívánunk feltárni. Az abduktív következtetések természetes környezetben való vizsgálatához a strukturálatlan megfigyelés módszerét alkalmaztuk. A strukturálatlan megfigyelés lényege, hogy ellentétben a strukturált megfigyelésekkel, ekkor nem előre konstruált szempontsört, egyfajta „kód- és szempontrendszer” alkalmazunk, hanem induktív módon, a tanórai történések megfigyelése és pontos rögzítése vezet el az adatkorpuszig. Ez a technika leginkább a szubjektív hatások felerősítése miatt támadható (ld. a megfigyelő szerepét vagy az adatrögzítés módját), valamint érvényességi és megbízhatósági kérdéseket is felvet.

törekednek az osztálytermi történések valóságghú rögzítésére. A kutatás során folyamatos jegyzeteléssel rögzítettük az eseményeket. Itt jelentkezhet az egyik módszertani probléma, nevezetesen az, hogy a jegyzetelés részben elvonhatja figyelmünket a megfigyelt jelenségről, így valószínűleg pontatlanabbak lesznek a jegyzetek. Ez a probléma kiküszöbölhető lett volna az adatok triangulációjával, a többkamerás videofelvételek készítésével, valamint a felvételek elemzésére szakosodott speciális szoftverek alkalmazásával (ld. pl. Videograph). Mindezek alkalmazását a kutatás eszköz- és forrásbeli korlátai akadályozták, de úgy véljük, hogy eredményeink alapján sikerült kimutatni az abdukció jelenlétét az osztálytermi interakcióban.

Az adatok triangulációjának elmaradása mellett indoklást igényel a módszertani trianguláció mellőzése is. Alapesetben a módszertani trianguláció elve szerint több módszert alkalmazunk a vizsgálni kívánt probléma feltárására, igaz ez akkor is, ha figyelembe vesszük a módszertani trianguláció módszerek közötti (Between Method), valamint módszeren belüli (Within Method) típusait (Flick, 2008; Sántha, 2013a). Az abdukció jellege miatt nem találunk más, a strukturálatlan megfigyelésből nyert eredmények támogatására, kiegészítésére (vagy esetleg cáfolására) alkalmas kvalitatív technikát. Például a reflektív naplók kötött vagy kötetlen formái, a különféle interjú-típológiák a kommunikáció előre megírt, rögzített változatainak elemzésére adtak volna módot (ld. pl. az óravázlatok kommentálását), nem tükrözték volna hűen az osztálytermi interakció gyakran spontán, gyors elemeit, amelyekben szerepet kaphat akár az abdukció is. Továbbgondolást igényel az a kérdés, hogy a kombinált módszertani paradigma (Mixed Methods) jegyében megragadható-e, és ha igen, akkor hogyan az abdukció tanórai interakcióban betölthető szerepének elemzése.

A vizsgálat alapozott az elméleti triangulációra, valamint figyelt a személyi trianguláció kivitelezésére is, hiszen az abdukció tanórai megjelenését igazoló megfigyelés-jegyzetek előbb intrakódolása (ugyanazon kutató adott rendszer alapján elemzi az anyagot), majd interkódolása (több kutató elemzi ugyanazon rendszer alapján az anyagot) is megtörtént. A megfigyelések szubjektív faktorainak tárgyalása érdekében a fegyelmezett szubjektivitás elve (Golnhofer, 2001) alapján pontosan dokumentáltuk és rögzítettük a vizsgálat körülményeit, jeleztük a problémákat, továbbgondolandó kérdéseket, továbbá a megfigyelés során szerzett információkat mielőbb, még a vizsgálat napján feldolgoztuk.

Az eredmények értelmezése

A megfigyelések eredményei tükrözik az abdukció tanári kommunikációban, tanórai interakcióban történő megjelenését. Az eredmények értelmezését a továbbiakban a teljesség igénye nélkül csak néhány példával illusztráljuk (részletesen ld. Gyeszli, 2014). Az értelmezés során kitérünk az abduktív következtetés helyességére vagy nem egyértelmű voltára, utóbbi esetben magyarázatokat keresünk a lehetséges okokra.

2. táblázat. Abdukció földrajzórán

| Dedukció | Indukció | Abdukció |
|---|---|---|
| Tétel: Minden csapadék nélküli területen sivatag keletkezik. | Eredmény: A Ráktérítónél és a Baktérítónél sivatag keletkezett. | Tétel: Minden csapadék nélküli területen sivatag keletkezik. |
| Eset: A Ráktérítő és a Baktérítő csapadék nélküli terület. | Eset: A Ráktérítő és a Baktérítő csapadék nélküli terület. | Eredmény: A Ráktérítónél és a Baktérítónél sivatag keletkezett. |
| Eredmény: A Ráktérítónél és a Baktérítónél sivatag keletkezett. | Tétel: Minden csapadék nélküli területen sivatag keletkezik. | Eset: A Ráktérítő és a Baktérítő csapadék nélküli terület. |

A 2. táblázat alapján a dedukció, az indukción és az abdukción is helyes. Minderre magyarázat lehet az, hogy a vizsgált tétel (Minden csapadék nélküli területen sivatag keletkezik) tartalma bizonyított tény. A következő példán az abduktív következtetés nem egyértelmű jellegére mutatunk rá (3. táblázat).

3. táblázat. Nem egyértelmű abduktív következtetés földrajzórán

| <i>Dedukció</i> | <i>Indukció</i> | <i>Abdukció</i> |
|--|--|--|
| Tétel: Minden feleletnél (földrajzórán) használunk térképet. | Eredmény: X használja a térképet. | Tétel: Minden feleletnél (földrajzórán) használunk térképet. |
| Eset: X tanuló felel földrajzórán ³ . | Eset: X felel földrajzórán. | Eredmény: X használja a térképet. |
| Eredmény: X használja a térképet. | Tétel: Minden feleletnél (földrajzórán) használunk térképet. | Eset: X felel földrajzórán. |

A 3. táblázat szerint a deduktív következtetés helyes, mivel a tételből (Minden feleletnél használunk térképet) és az esetből (X felel földrajzórán) egyértelműen következik az eredmény (X használja a térképet). Az indukción szintén helyes, mert az eredményből (X használja a térképet) és az esetből (X felel földrajzórán) egyértelműen következik a tétel (Minden feleletnél földrajzórán használunk térképet). Az abduktív következtetés viszont nem egyértelmű, mivel a tételből (Minden feleletnél földrajzórán használunk térképet) és az eredményből (X használja a térképet) nem következik egyértelműen az eset (X felel földrajzórán). Attól, hogy a tanuló használja a térképet, még nem biztos, hogy felel, hiszen lehet, hogy új anyagot vesznek órán, de előfordulhat az is, hogy gyakorlóóra van, ezért kell a térkép. Így csak feltételesen következtethetünk az esetre.

A helyes, valamint a nem egyértelmű abduktív következtetés megjelent a testnevelés órai tanári kommunikációban is (4. táblázat).

4. táblázat. Abduktív következtetés testnevelés órán

| <i>Dedukció</i> | <i>Indukció</i> | <i>Abdukció</i> |
|--|--|--|
| Tétel: Minden csapatból az első ember megy a labdáért. | Eredmény: X a labdáért ment. | Tétel: Minden csapatból az első ember megy a labdáért. |
| Eset: X a csapat első embere. | Eset: X a csapat első embere. | Eredmény: X a labdáért ment. |
| Eredmény: X a labdáért ment. | Tétel: Minden csapatból az első ember megy a labdáért. | Eset: X a csapat első embere. |

A 4. táblázat alapján a deduktív következtetéssel a tételből és az esetből helyesen következtethetünk az eredményre, hiszen minden csapatból az első ember megy a labdáért, X a csapat első embere, tehát minden kétséget kizáróan X ment a labdáért. Az indukción esetén csak feltételesen következtethetünk, ugyanis az eredményből (X a labdáért ment) és az esetből (X a csapat első embere) nem következik egyértelműen a tétel (Minden csapatból az első ember megy a labdáért). Lehet, hogy csak X csapatából ment az első ember a labdáért, mert akár a pedagógus kérhette volna azt is, hogy minden csapatból egy tanuló menjen a labdáért. Az abduktív következtetés helyes, mert a tételből és az eredményből egyértelműen következik az eset: ha minden csapatból az első ember megy a labdáért és X a labdáért ment, akkor X a csapat első embere.

A testnevelés órai megfigyelések nem egyértelmű abduktív következtetésre is fényt derítettek:

tétel: A kézilabda azért kézilabda, mert csak kézzel lehet a labdához érni.

eredmény: X kézzel ért a labdához.

eset: X kézilabdázik.

Az abduktív következtetés ebben az esetben nem helyes, mert a tételből (A kézilabda azért kézilabda, mert csak kézzel lehet a labdához hozzáérni) és az eredményből (X kézzel ért a labdához) nem következik egyértelműen, hogy X kézilabdázik. Lehet, hogy a tanuló focizik, csak éppen rápattant a kezére a labda, esetleg szándékosan kézzel vette le a labdát, hogy előnyhöz jusson, de akár röplabdázhat vagy kosárlabdázhat is.

Hasonló esetekre világitott rá a rajzórán történt hospitálás is (5. táblázat).

5. táblázat. Abduktív következtetés rajzórán

| Dedukció | Indukció | Abduktó |
|---|---|---|
| Tétel: Nincs minden plakáton rajz. Eset: X plakátot készített. Eredmény: X munkáján nincs rajz. | Eredmény: X munkáján nincs rajz. Eset: X plakátot készített. Tétel: Nincs minden plakáton rajz. | Tétel: Nincs minden plakáton rajz. Eredmény: X munkáján nincs rajz. Eset: X plakátot készített. |

Az 5. táblázat szerint az abduktív következtetés nem helyes, mert a tételből és az eredményből nem következik egyértelműen az eset. Hiába állítjuk, hogy nincs minden plakáton rajz és kapjuk eredményül, hogy X munkáján nincs rajz, ebből még nem következik egyértelműen, hogy a tanuló plakátot készít, hiszen lehet, hogy házi feladatot szerkeszt.

Összegzés

Az empirikus vizsgálat rávilágított arra, hogy a tanórai interakcióban, a tanári kommunikációban fellelhető abduktív következtetések kiemelésével és elemzésével közelebb juthatunk a mindennapok pedagógiai világának valóságához, a tanórai interakciók igazságtartalmának megállapításához. A kutatás jól illusztrálja a metakommunikáció, a nonverbális kommunikáció jelentőségét is, hiszen egyes példánál a tételből és az eredményből nem következik egyértelműen az eset, viszont a hospitálások során megfigyelőként szemlélve a tanórákat, a tételből, az eredményből és a metakommunikációból egyértelműen következtethetünk az esetre.

A tanulmánnyal a tanári tevékenység, valamint a tanórai interakciók elemzésének lehetőségeit kívántuk szélesíteni, ugyanakkor a vizsgálat módszertani kultúrájának nem hagyományos módját választottuk.

Irodalomjegyzék

Altenseuser, T. (2000): *Die Abduktion eine logisch unerlaubte Art des Schliessens*. 2007. 05. 18-i megtekintés, <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/DENKENTWICKLUNG/abdukti...>

Ehmann Bea (2002): A kvalitatív kutatás két árama és a pszichológiai tartalomelemzés. In: Czigler István, Halász László és Martan L. Magda (szerk.): *Az általánostól a különöségig*. Gondolat Kiadói Kör – MTA Pszichológiai Kutatóintézet, Budapest. 357–372.

Estefánné Varga Magdolna, Dávid Mária, Hatvani Andrea, Héjja-Nagy Katalin és Taskó Tünde (é. n.): *Pszichológia elméleti alapok*. 2015. 02. 17-i megtekintés, old.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/index.html

Dóra László (2014): A Bales-féle csoportos interakció folyamat elemzés. *Iskolakultúra*, 24. 6. sz. 17–30.

Falus Iván (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In: Poór Ferenc (szerk.): *A videotechnika alkalmazása a pedagó-*

- gusképzésben és -továbbképzésben. OOK, Veszprém. 41–55.
- Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2000, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Flick, U. (2008): *Triangulation. Eine Einführung*. VS Verlag, Wiesbaden.
- Golnhof Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Gyészli Edit (2014): *Abduktív következtetés a tanári kommunikációban*. Szakdolgozat. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.
- Jensen, K. B. (2003): A kommunikáció ismeretelméleti és lételméleti szempontból. In: Horányi Özséb (szerk.): *Kommunikáció I. A kommunikatív jelenség*. Második, bővített és javított kiadás. General Press Kiadó, Budapest. 170–209.
- Kuckartz, U. (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren*. Springer, Wiesbaden. DOI: [10.1007/978-3-531-93267-5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5)
- Madarászné Zsigmond Anna és Farkas György (2003): *A miért kérdések szemantikájáról és pragmatikájáról (logikai megközelítés)*. 2015. 02. 17-i megtekintés, <http://www.epa.oszk.hu/00100/00186/00016/farkas0304.html>
- Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. és Ziegelbauer, S. (2005): *Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung*. 2015. 02. 17-i megtekintés, <http://www.medienpaed.com/04-1/mayring04-1.pdf>
- Reichertz, J. (2006): *Workshop: Abduktion*. 2007. 04. 16-i megtekintés, http://www.berliner-methodentreffen.de/material/2006/BMT_abstracts_WS.php
- Sallai Éva (2012): A Video Interaction Guidance (VIG) elméleti megközelítéseinek kaleidoszkópja. In: Batiz Enikő (szerk.): *A pszichológiáról és azon túl...* Presa Universitara Clujeana, Kolozsvár. 55–68.
- Sántha Kálmán (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. *Neveléstörténet*, 1–2. sz. 206–214.
- Sántha Kálmán (2007): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 177–243.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2011): *Abdukció a kvalitatív kutatásban. Bizonytalanság vagy stabilitás?* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2013a): Harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 2. sz. 82–90.
- Sántha Kálmán (2013b): Stimulated Recall in exploring the constraints of reflective thinking. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 6. sz. 47–54.
- Traue, B. (2009): Rezension: Gregory C. Stanczak (2007, szerk.): *Visual Research Methods*. Sage, London. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 2009. 03. 26-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs09>
- Vámos Tibor (2010): A megértés aporiája. *Magyar Tudomány*, 2. sz. 208–215.
- Vincze Tamás (2013): Az interakció értelmezése, vizsgálatának lehetőségei a pedagógiában. *Iskolakultúra*, 23. 2. sz. 58–64.

Jegyzetek

¹ <http://archiv.ipn.uni-kiel.de/projekte/videograph/htmStart.htm>

² Az empirikus vizsgálatot Gyészli Edit végezte a 2014/2015-ös tanév első félévében. A kutatásról részletes információkat közöl az *Abduktív következtetés a tanári kommunikációban* című, a Kodolányi János

Főiskolán készített szakdolgozata (konzulens: Sántha Kálmán).

³ Az anonimitás biztosítása végett a tanulók nevét, vagy nevük kezdőbetűit sem közöljük.

Thékes István

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Angol mint idegen nyelvi szótudás mérése egy diagnosztikus komplex online teszttel fiatal nyelvtanulók körében

Az idegen nyelvi szótudás vizsgálata népszerű kutatási téma a nyelvvelsajátítás kutatási területén belül (Lewis, 1993; Thornbury, 2002) Az 1990-es évek kezdete óta számos tanulmány jelent meg a szótudást mérő tesztek fejlesztéséről és a szótudás méréséről.

Elsősorban az angol mint idegen nyelvi szókincset vizsgálták a kutatók (Fitzpatrick, Al-Qarni és Meara, 2008). Tudni egy szót komplex és több dimenziós képesség. Számos aspektusát szükséges a szótudásnak figyelembe venni, amelynek a szótudás-teszt fejlesztésénél le kell képeződnie. A szótudást mérő eszközök receptív és produktív tudást vizsgálnak. Azon kívül, hogy kétfajta szótudásról beszélünk, a tesztfeladat négy típusú követelményt állíthat az adatközlők elé: jelentés-felismerés, szóalak-felismerés, jelentés-felidézés és szóalak-felidézés (Schmitt, 2014). A kutatások figyelmében eddig kevésbé álltak a fiatal tanulók, a teszteket papír-ceruza alapon vették fel, és általában egyfajta tudást mértek. Célunk ezért a következő volt: fiatal nyelvtanulók angol mint idegen nyelvi szókincsének mérésére egy online, többfajta képességet mérő tesztet kifejleszteni. Kutatásunkban csaknem 300 6. évfolyamos fiatal nyelvtanuló töltötte ki az online, hat feladatból álló tesztet. Megvizsgáltuk a feladatok és a teszt egészének validitását, valamint klasszikus és modern tesztelméleti mérőeszközökkel elemeztük a tanulók teljesítményét, következtetéseket levonva ezzel a magyar 6. évfolyamos diákok angol mint idegen nyelvi szótudásának szerveződésére.

Az 1990-es években jelentős számú, az idegen nyelvi szótudás kutatásáról beszámoló tanulmány látott napvilágot, és a terület szakirodalmá azóta is folyamatosan bővül olyan területeken, mint az idegen nyelvi szókincs mérése (Nation, 2001; Laufer, Elder, Congdon és Hill, 2004; Schmitt, 1998), a mentális lexikon (Singleton, 1999; Zareva, 2007), korpusz-nyelvészeti kutatások (Horváth, 2001; Kilgarriff, 1997; Nation és Macalister, 2010) és szótanulási stratégiák (Chostelidou, Griva, Ioannidis és Panitsidou, 2012; Nation, 1990; Schmitt, 2000). Doró (2013, 5. o.) szerint a felmerülő kérdések csak részben kerültek megválaszolásra, és folyamatosan új kérdé-

sek merülnek fel. Számos kutatás bizonyította, hogy a szótudás jó előrejelzője az olvasott szöveg értésének (Nassaji, 2004; Shiotsu és Weir, 2007) és az általános nyelvtudásnak (Zimmerman, 2004). Bizonyítást nyert az is, hogy a receptív szótudás előrejelzi a produktív szótudást (Laufer és Nation, 1999, 42. o.). Oktatókutatók (Nagy, 2004), pszicholingvisták (Ellis és Beaton, 1997), neurolingvisták (Paradis, 2004), morfológusok (Jackson és Zé Amvela, 2011) és nyelvatanárok (Thékes, 2014; Thornbury, 2002) járulnak hozzá ahhoz, hogy a szótanulás és a szótudás-mérés empirikus eredményei kiaknázásra kerüljenek. A tanítás lexikai perspektívából való megközelítésének térnyerésével (Lewis, 1993) a szókincskutatás még nagyobb fontosságot nyert. Egy nyelvoktatást gyakorló szakember (Thornbury, 2002., 18. o.) azt is megállapította, hogy nyelvtan nélkül kicsit lehetséges a kommunikáció, szavak nélkül pedig lehetetlen.

Mostanra már a kutatók között elismert tény, hogy a szótudás bármilyen nyelven a fő előrejelzője a nyelvi képességeknek (Laufer, 2009; Nation és Meara, 2010; Webb és Sasao, 2013). A szókincs központi szerepének felismerése jelentős mennyiségű tanulmányt inspirált, hogy a szükséges szókincs méretét megállapíthassák. Egyik kutatásában Laufer (1997, 152. o.) azt találta, hogy a szavak 95 százalékát érteni kell annak érdekében, hogy a szöveg megértése ne ütközzék akadályba. Egy ezt követő vizsgálatban Hu és Nation (2000, 426. o.) pedig azt tárta fel, hogy nem is 95 százalék, hanem 98 százalék szükséges a szöveg kényelmes megértéséhez. Ez utóbbi vizsgálat alaposabb volt abból a szempontból, hogy százalékos szintekre bontotta a tanulók szókincsét. Akik a szöveg szavainak 80 százalékát tudták csak, azok nem voltak képesek megérteni a szöveget, a 90 százalékos és a 95 százalékos szinten nehézségekbe ütközött a megértés, és 100 százalékos szintnél történt elfogadható szövegértés.

Ezekből az eredményekből is kitűnik, hogy mind a kutatók, mind a nyelvatanárok számára megkerülhetetlen terület a szótudás kutatása. A szókincs tanulása és tanítása népszerű kutatási terület az idegennyelv-elsajátítás szakirodalmában. Az 1990-es évek eleje óta a tankönyvírók és a tantervírók kiemelt hangsúlyt fektettek a szókincs tantervbe

Mostanra már a kutatók között elismert tény, hogy a szótudás bármilyen nyelven a fő előrejelzője a nyelvi képességeknek (Laufer, 2009; Nation és Meara, 2010; Webb és Sasao, 2013). A szókincs központi szerepének felismerése jelentős mennyiségű tanulmányt inspirált, hogy a szükséges szókincs méretét megállapíthassák. Egyik kutatásában Laufer (1997, 152. o.) azt találta, hogy a szavak 95 százalékát érteni kell annak érdekében, hogy a szöveg megértése ne ütközzék akadályba. Egy ezt követő vizsgálatban Hu és Nation (2000, 426. o.) pedig azt tárta fel, hogy nem is 95 százalék, hanem 98 százalék szükséges a szöveg kényelmes megértéséhez. Ez utóbbi vizsgálat alaposabb volt abból a szempontból, hogy százalékos szintekre bontotta a tanulók szókincsét. Akik a szöveg szavainak 80 százalékát tudták csak, azok nem voltak képesek megérteni a szöveget, a 90 százalékos és a 95 százalékos szinten nehézségekbe ütközött a megértés, és 100 százalékos szintnél történt elfogadható szövegértés.

való beépítésére (*Fitzpatrick, Al-Qarni és Meara, 2008*), mivel az idegen nyelvi szótudás nagyban meghatározza a nyelvtanulás sikerét (*Schoonen és Verhallen, 2008*). A szókinccset és a szótudást számos tudományos területen kutatják.

Fiatal nyelvtanulók

Habár a 'fiatal nyelvtanulók' fogalomnak számos változata és eltérő értelmezése van a szakirodalomban, ezt a fogalmat ebben a tanulmányban egyértelműen tisztázzuk. Létezik egy egyezség az európai uniós tagországok között arról, hogy azok a gyerekek, akik óvodába járnak, és hat éves koruk előtt kezdenek el nyelvet tanulni, 'nagyon fiatal tanulónak' számítanak. Hét éves kortól pedig 'fiatal nyelvtanulóként' határozzák meg őket. Nikolov és Mihajljević Djigunović (2006, 236. o.) világosan leszögezik, hogy a tanulók tizenégy éves korukig tekinthetők fiatalnak. Bizonyos kontextusokban azonban ez a kiterjesztés tizenkét éves korig megengedhető csupán.

A mostani kutatás kontextusában a minta 6. évfolyamosokból áll, akik nem múltak még tizenkét évesek, tehát minden szempontból fiatal nyelvtanulónak számítanak. A 6. évfolyamosok többsége Magyarországon angol mint idegen nyelvet tíz esztendősen kezdett el tanulni, negyedik évfolyamos korukban. Néhány szülő ugyanakkor arra ösztönzi a gyermekét, hogy már óvodás korban, vagy az általános iskola első éveiben kezdjenek el angolt tanulni. Mindenesetre kijelenthető, hogy a legtöbb, kutatásba bevont diáknak két éves tapasztalata van az angol nyelvtanulás terén.

Az idegen nyelvi szótudás aspektusai

Ismerni egy szót komplex és többdimenziós tudást feltételez természetétől fogva. Számos aspektust kell figyelembe vennünk, mikor szótudásról beszélünk. A szókinccs-terjedelem azt jelenti, hogy mennyi szót ismer a tanuló, míg a szókinccs mélysége a különböző dimenziókra utal: szinonimák, antonimák, kontextuális használat, stb. Mukarto (2005, 153. o.) is a szótudás fogalmának komplexitását hangsúlyozza, rámutatva, hogy komplex feladat tudni akár egyetlenegy idegen szót is, hiszen természetszerűleg a tanulók szóismerete nem fekete-fehér és nem is egy „mindent vagy semmit” típusú jelenség.

Számos olyan dimenzió került a kutatások során azonosításra, amelyek arról informálják a kutatókat és a tanárokat, hogy mennyire komplex meghatározni, mit is jelent a szó ismerete. Mikor a fiatal nyelvtanulók tudásának mérésére kerül sor, fontos figyelembe venni, hogy a szótudás járulékos folyamat, ami magában foglal sokszoros és ismétlődő szóbeli és írásbeli inputokat (*Nagy és mtsai, 1987, 238. o.*). A szótudás több dimenzióból áll össze, mivel sok szónak különböző jelentései vannak. Végezetül a szótudást relációkban kell értelmezni, hiszen egy lexikai elem ismerete egy másikhoz kapcsolódik (*Scott és de la Fuente, 2008, 108. o.*).

Bogaards (2000, 146. o.) szerint az idegen nyelvet tanulók a következő dimenziókat sajátíthatják el: a szó formája (beszélt és írt), jelentése, morfológiája, szintaxisa és azzal alkotott kifejezések. Nagy és Scott (2000, 278. o.) számos olyan dimenziót azonosított, amelyek annak a komplexitását írják le, hogy mit jelent egy szó ismerete.

Először is, a szótudás járulékos, amely változó szövegkörnyezetekben megvalósuló kimondott és leírt szóval való sok találkozást foglal magában (*Nagy, Anderson és Herman, 1987*). Másrésről, a szótudás szerintük is többdimenziós, mert sok szónak többes jelentése van, és más funkciókat töltenek be különböző szövegkörnyezetekben. Harmad-sorban, a szótudást összefüggésben kell megvizsgálni, ugyanis egy szó ismerete másik szavak ismeretéhez kötődik.

Diagnosztikus szótudás mérések fiatal nyelvtanulók tükrében

Read (2000, 32. o.) szerint kétfajta, egymással szemben álló perspektívából végezhető szótudás-mérés. Az egyik szempont szerint a szavak kontextustól függetlenül tesztelhetők. A másik szerint csakis kontextusban lehet a szavak tudását mérni. Read (2000) ez alapján három dimenziójú keretrendszert állított fel, amelyet az 1. táblázat mutat be.

1. táblázat. A szókincs mérésének dichotómiái (Read, 2000, 9. o.)

| | |
|--|--|
| <i>Diszkrét</i> A szótudás mérése független konstruktumként | <i>Beágyazott</i> Olyan szótudás-mérés, amely része egy másik vagy egy nagyobb konstruktumnak |
| <i>Szelektív</i> Olyan eljárás, melyben bizonyos szavak tudásának mérése áll a középpontban | <i>Átfogó</i> Olyan mérés, mely a bemeneti anyag teljes szókinccstartalmát figyelembe veszi |
| <i>Kontextustól független</i> Kontextustól függetlenül kell a vizsgázónak a szótudásáról számot adnia | <i>Kontextustól függő</i> Olyan szókincs-mérés, amely a vizsgázó azon képességét méri, amely figyelembe veszi a kontextusbeli információt, hogy produkálhassa az elvárt választ |

A fenti keretrendszerből tisztán látszódik, hogy a szókincs mérésének attitűdjei között jelentős nagyságú különbségtétel szükséges. A tesztek fejlesztőknek ezeket a kérdéseket figyelembe kell venniük. Általában a nyelvi tesztelésnél, csakúgy, mint a szókincs mérésénél, négy különböző szempontot kell megvizsgálni (Lehmann, 2009; Nation, 2013; Milton és Fitzpatrick, 2014). Nation (2013) teszi fel a kérdéseket e négy szempont szerint: (1) Miért végzünk szótudás-mérést? (2) Milyen szavakat tesztelünk? (3) A szótudásnak milyen aspektusait teszteljük? (4) A szótudás különböző aspektusait hogyan mérjük?

Nation (2013, 171. o.) továbbá szintén kérdéseken keresztül megfogalmazza azokat a problémaköröket, amelyeket a szókincs-tesztek fejlesztésénél kell figyelembe venni. Hét kérdést fogalmaz meg: (1) Melyik a legjobb szókinccsteszt? (2) Elég csak megkérdezni a tanulókat, hogy ismerik-e az adott szót? (3) Feleletválasztós tesztet érdemes fejleszteni? (4) Fordítást kell használni? (5) Kontextusban érdemes a szavak tudását mérni? (6) Hogyan tudjuk megmérni azoknak a szavaknak a tudását, amelyeket a tanulók nem ismernek jól? (7) Hogyan tudjuk megmérni a tanuló teljes szókinccsét? Ahogy az látható, ezek a kérdések a kutatók által feszegetett fő témák köré csoportosulnak: szókincs a kontextusban, a szókincs mérésének módja, a szótudás aspektusai és a megméréndő szavak kiválasztásának módja.

Mivel vizsgálatunk résztvevői fiatal nyelvtanulók voltak, így szükséges ennek a korosztálynak a diagnosztikus idegen nyelvi mérésénél a jellemző vonásokat és elveket figyelembe venni. Nikolov és Szabó (2011, 17. o.) válaszolja azokat az elveket, amelyek alapján meg lehet kezdeni a fiatal nyelvtanulók számára a diagnosztikus tesztfejlesztést. Ezeket az elveket Alderson (2005) alapozta meg. Megkíséreljük szintetizálni azokat az elemeket, amelyeket a legrelevánsabbnak gondoljuk a fiatal nyelvtanulóknak szánt online szókinccsteszt szempontjából:

1. A diagnosztikus tesztek célja a tanulók nyelvtudásában, illetve nyelvhasználatában jelentkező erősségek, illetve gyengeségek beazonosítása.
2. A diagnosztikus teszteknek a későbbi tanulási folyamat során a felmerült problémák kezelését kell eredményezniük.
3. A diagnosztikus teszteknek lehetővé kell tenniük a feladatokra és itemekre adott válaszok részletes elemzését s az eredmények közlését.

4. A diagnosztikus tesztek általában tét nélküliek, vagy a következmények nem meghatározó súlyúak.
5. A diagnosztikus tesztek valamilyen nyelvfejlődési elmélet alapján készülnek, amely sokkal inkább részletes, semmint globális teória kell legyen.
6. A diagnosztikus tesztek nagyobb valószínűséggel diszkrétponosak, mint integratívok, azaz inkább az egyes nyelvi elemekre, semmint a globális képességekre koncentrálnak.
7. A diagnosztikus tesztek nagyobb valószínűséggel kevésbé autentikusak, mint a tudás-szintmérő, illetve egyéb, más jellegű tesztek.
8. A diagnosztikus tesztek nagyobb valószínűséggel koncentrálnak az „alacsonyabb szintű” nyelvi készségekre (mint pl. a fonémák elkülönítése egy hallásértési tesztben), mint a magasabb szintű készségekre, melyek sokkal inkább integráltak.
9. A diagnosztikus tesztek a nyelvi képességeket (hallott szövegértés, beszédkészség, olvasott szövegértés, íráskészség) mérik.
10. A diagnosztikus tesztelés valószínűleg hatékonyabb, amennyiben számítógépes platformot használunk.

Jang (2014, 76. o.) szerint hat fő szempont fogalmazható meg a fiatal nyelvtanulók szókinccsmérésénél:

1. A mérésnek kognitívan kihívást kell, hogy állítson, hogy a tanulók kellőképpen számot adhassanak tudásukról és képességeikről.
2. A mérésben levő feladatoknak a lényegi elemi képességeket kell mérniük.
3. A mérés pozitív tanulási és mérési élményt kell adjon.
4. A mérés következetes és megbízható információt kell adjon a tudásról.
5. A mérésnek támogatnia kell a tanulók azon képességét, hogy saját magukat mérhessék fel.
6. A mérésnek azt a fajta támogatást kell megadja, ami szükséges.

A Nikolov és Szabó (2011), valamint a Jiang (2014) által vázolt kétfajta keretrendszer több pontban fedi egymást. Az a következtetés vonható le, hogy a fiatal nyelvtanulók diagnosztikus mérésének folyamatos információt kell adnia, hogy a tanulási folyamatot támogassa, és alacsony kockázatú maradjon, hogy pozitív tanulási élményt szolgáljon.

Idegen nyelvi szókinccsteszték

Mióta az idegen nyelvtanulási kutatások egyik központi részévé vált a szókinccs, a szó-tudás-mérés és a szókinccs-teszték fejlesztése és validálása ennek a területnek lényegi témájává vált. A bemutatandó tesztek kapcsán különös figyelmet fordítunk a következő pontokra: (1) milyen számítógépes változata létezik a teszteknek, mivel a 21. századi diagnosztikus méréseket túlnyomórészt már online médiumon végzik és (2) a teszteknek fiatal nyelvtanulókra adaptált változatait kifejlesztették-e. Az is hangsúlyozandó, hogy a tudósok közt egyetértés van abban, hogy az egyes itemek tesztelésének többfajta modalitását kell figyelembe venni. Laufer és munkatársai (2004, 218. o.) szerint a szavak tudását két szempont szerint kell vizsgálni: (1) a szavak alakjára fókuszáló szempont, ami szerint a vizsgázó képes a szavak alakját előhívni, így bizonyítva a produktív szótudást; (2) jelentésre fókuszáló szempont, amely magában foglalja, hogy az adatközlő képes a szó jelentését felidézni, ezzel bizonyítva a receptív tudást. Laufer és munkatársai (2004) a produktív-receptív dichotómiára utal ezzel. Ez alapján a dichotómiára épülő megkülönböztetésre Laufer és munkatársai (2004) négyfajta tudást különböztetnek meg: a szóalakjának és a szójelentésnek megadása közötti megkülönböztetés, illetve a felidézés

és a felismerés közötti megkülönböztetés. Ezek a különbségtételek a következő négy modalitást foglalják magukba: (1) passzív felismerés, ekkor egy sokszor választós tesztben a vizsgázónak fel kell ismernie az itemet; (2) aktív felismerés, ekkor egy adott definíciót kell párosítania a vizsgázónak több item közül az egyikkel; (3) passzív felidézés, mely magában foglal egy mondatot, és a mondatban levő egyik itemnek a szinonimáját kell a vizsgázónak megadnia több lehetőségből, és (4) aktív felidézés, ekkor a vizsgázónak egy mondatban levő item kezdőbetűje alapján kell leírnia a szót. Egy szakirodalmi meta-analízis során Schmitt (2014, 921. o.) másfajta terminológiát használ ugyanarra a fogalomrendszerre. A passzív felismerés jelentésfelismerés, az aktív felismerés szóalak-felismerés, míg a passzív felidézés jelentésfelidézés és az aktív felidézés szóalak-felidézés az ő fogalomrendszerében. Jelen tanulmányban Schmitt (2014) fogalomrendszerét használjuk, hasonlóan a kurrens szakirodalmi terminológiához.

Vocabulary Levels Test

A Vocabulary Levels Test (VLT) receptív szótudást mérő diszkrét pontos teszt. Jelentésfelismerést követel meg ez a mérőeszköz. Nation (1990) fejlesztette ki ezt a tesztet, majd Schmitt, Schmitt és Clapham (2001) validálta. A szavakat a British National Corpus (*Kilgarriff*, 1997) (BNC) és a Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE) nevű korpusznyelvészeti alapokon nyugvó szógyűjteményekből válogatták ki, és öt szinten méri a receptív szótudást: az első 2000, 3000, 5000 és 10 000 leggyakoribb szó szintjén. Ezeknek a szinteknek kutatómódszertani szempontból van jelentőségük. A 2000–3000-es szint nagy gyakoriságú szavakat tartalmaz, amelyek a mindennapi kommunikációhoz szükségesek. Az 5000-es szint a minimumot jelenti, amely tudás birtokában a tanulók autentikus szövegeket is megértenek. A 10 000-es szint pedig a legáltalánosabb alacsony gyakoriságú szavakat tartalmazza (*Webb*, 2010). Az ötödik szint nem korpusz-nyelvészeti kutatásokon alapszik, hanem a University Word Listből (UWL) (*Xue és Nation*, 1984) veszi az itemeket. Az UWL az egyetemeken használt akadémiai angol szavak gyűjteménye.

A VLT-ben az adatközlő a tesztlap bal oldalán hat szót, a jobb oldalán három definíciót lát. A bal oldalon levő itemekből kell hármat kapcsolni a három jobb oldalon levő definícióval. Ez azt jelenti, hogy a feladat három ún. nem helyes megoldást adó elemet is tartalmaz. Az egész tesztben minden szinten hat feladatot kapnak a tanulók, amik hat-hat definícióval kapcsolandó szócsoporthoz áll. A tesztnek online verzióját is kifejlesztették. Az értékelést a teszt kitöltése után automatikusan megkapják a vizsgázók. A VLT egyik online módosított változatával (Vocabulary Online Recognition Speed Test, VORST) a szófelismerés gyorsaságát is meg lehet vizsgálni (*Laufer és Nation*, 2001, 21. o.).

A fiatal nyelvtanulók számára adaptált VLT tesztváltozatot Catalan Jimenez és Terrazas Gallego (2008) használta fiatal spanyol nyelvtanulókkal. A szavak kiválasztásának módszerén módosítottak azért, hogy olyan kevésbé gyakori szavakat is belevettek a tesztbe, amelyeket a gyerekek már a nyelvtanulás kezdeti szakaszában tanulnak, például állatok nevei ('lion', 'ostrich', 'tiger'), és, amelyeket jobban ismerhetnek, mint a gyakoribb, de inkább a felnőtt korosztály által használt szavakat ('beer', 'office', 'wine'). A két spanyol kutató validálta is a tesztet fiatal tanulókkal.

Productive Vocabulary Levels Test

Laufer és Nation (1999) kifejlesztett és validált egy olyan tesztet, amely a produktív szótudást méri. Szóalak-felidézést vár el a feladat a résztvevőktől. Hasonlóan a VLT-hez, a feladatokat gyakorisági csoportokra osztották: 2000, 3000, 5000 és 10 000. A tesztben mondatokat látnak a tanulók. Minden mondatban csak a kezdőbetűt adják meg, és a tanulóknak a szó hiányzó részét kell beírniuk. Eredetileg a mérőeszköz neve a következő volt: Test of Controlled Productive Ability (TCPA), manapság már a Productive Vocabulary Levels Test (PVL) elnevezést viseli. A mondatok nem függenek össze egymással. A pilot vizsgálatban a tesztet validáló kutatók azt közölték, hogy azzal a céllal válogatták ki a megmerendő szavakat, hogy elkerüljék a szó jelentésének bárminemű kértelműségét. Hasonlóan Schmitt és munkatársaihoz (2001), négy teszt-verziót fejlesztettek ki. Meg kell jegyezni, hogy konstruktum-validitás szempontjából kritika érte a tesztet. Read (2000, 66. o.) kimutatta, hogy a mérőeszköz valószínűleg nem mér produktív szótudást. Amellett érvel, hogy néhány csupán felismerést igényel, néhánynál pedig több kontextusbeli segítségre van szükség, mint a többinél, ekképp kételkedik abban, hogy a teszt azt méri, amit valóban mérnie kell.

Abduallah, Puteh, Azizan, Hamdan és Saude (2013) a PVL-t használta, hogy 480 nyelvtanulót mérjen fel Malajziában. A résztvevők tizenöt évesek voltak. Habár nem számítanak fiatal tanulónak, ez az egyetlen tanulmány, amelyben a PVL-t nem felnőtt tanulók szótudásának vizsgálatához használták. A PVL online verziója is elkészült, amely a Tom Cobb által fenntartott honlapon¹ érhető el.

Vocabulary Knowledge Scale

A Vocabulary Knowledge Scale (VKS) (Paribakht és Wechse, 1999) olyan szótudást mérő eszköz, mely az önértékelést is lehetővé teszi. Széles körben elterjedt tesztről van szó. Egyrészt Schmitt (2008, 45. o.) ezt a fajta szótudás-mérést dicséri, hangsúlyozva, hogy ez a teszt arra vet fényt inkább, hogy a tanulók mit tudnak, és nem arra, hogy mit nem tudnak, mivel a teszt megengedi, hogy részbeni tudásról tegyenek tanúbizonyságot az adatközlők. Valószínűleg motiválóbba is ez a mérőeszköz a többinél. Másrészt Schmitt (2010, 32. o.) kritizálja is a tesztet, azzal az állítással, hogy a szótudás mélységét nagyon nagy nehézséggel lehet csak mérni. Amennyiben egy tanuló azt jelzi, hogy egy szó ismerős a számára, de a jelentés nem, akkor nem kap pontot. Az eszközt Lehmann (2009) használta egyetemista hallgatók szótudásának méréséhez, mint ahogy Paribakht és Wechse (2006) a VKS-t ehhez a korosztályhoz kalibrálta. Azonban a VKS-t fiatal tanulók számára is kifejlesztették mostanában. Paribakht és Wechse (2006), Atay és Kurt (2006), valamint Jóhannsdóttir (2010) használta a VKS-t fiatal tanulók mérésére.

Vocabulary Size Test

A Vocabulary Size Test (VST) Nation és Beglar (2007) fejlesztette ki és validálta. Formájában nagyon hasonlít a TOEFL teszten alkalmazott egyik feladatra, amelyet a 2000-es évek óta számítógépes felületen bonyolítanak. A 14 000 leggyakoribb angol szó tudását méri ez a mérőeszköz, amely jelentés felismerést követel meg az adatközlőtől. Minden egyes feladatban egy mondat van megadva, és ebben a mondatban egy szó van aláhúzva. A mondat alatt négy lehetséges megoldást sorolnak fel, és a vizsgázóknak a négyből kell eldönteniük, melyik áll legközelebb az aláhúzott itemhez. A teszt online változatban is elérhető, és így a receptív szókincs mérését gyorsá és hatékonyá teszi.

X_Lex Test

A X_Lex Test mind hagyományos, mind online receptív szókinccset mérő teszt, amelynek az eredete az 1980-as évekre nyúlik vissza. A Cardiffi Egyetemen Paul Meara a legjobb diagnosztikus eszközt igyekezett megtalálni a szókinccs mérésére. Meara és Buxton (1987) egy igen-nem teszttel kísérletezett, amit pár évvel később X_Lex tesztnek neveztek el (Meara, 2009). A X_Lex Test 50 szót tartalmaz, melyek 70–80 százaléka létező angol szó, 20–30 százaléka pedig nem létező itemek. A résztvevőknek alapvetően azt kell jelezniük, hogy ismerik-e a szót, vagy nem, azzal, hogy a megfelelő gombra kattintanak. Abban az esetben, ha nem létező szót ismertnek jelölnek, a tanulót mínusz ponttal büntetik a végső értékelésnél.²

Diagnosztikus online angol és német mint idegen nyelvi receptív szótudást mérő teszt fiatal tanulók számára

A legújabban fejlesztett és validált, fiatal nyelvtanulók szókinccsét mérő diagnosztikus teszt a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének kutatói nevéhez fűződik (Vidákovich, Vígh, S. Hrebik és Thékes, 2013). A mérőeszközt 5. és 6. évfolyamos nyelvtanulók szókinccsének diagnosztikus mérésére fejlesztették ki angol és német verzióban. Az itemek kiválasztása gyakorisági listák és korpuszok alapján történt, és a teszt egyedi abból a szempontból, hogy a tesztbe ágyazott szavak jelentés tekintetében hasonlóak a két nyelven. A teszt sokszoros választásos feladatokból áll, melyekben a tanuló négy szót és egy képet lát a képernyőn, és arról kell döntést hozniuk, hogy mely szavak illenek a képre. A tesztben részt vevőknek a válaszokat a szavak melletti rádiógombokra való kattintással adják meg. Előfordulhat olyan eset, hogy mind a négy szó illik a képre, de akár olyan is, hogy csak az egyik. A képek vagy egyszerűek, vagy összetettek, és a tanulóknak az azonosítás vagy a következtetés műveletét kell alkalmazniuk a feladat megoldásánál. A teszt jelentés-felismerést követel meg a résztvevőktől. A mérőeszköznek három-három változata van mind angolból, mind németből. A teszt kitöltését az eDia nevű felületen lehet elvégezni, amelyet az SZTE Neveléstudományi Intézetének munkatársai fejlesztettek ki (Molnár, 2013). A teszten eltöltött idő viszonylag rövid, és a teszten elért pontszámokon kívül háttér adatok is kinyerhetőek jóformán a teszt befejezését követően azonnal.

A pilot vizsgálatban 352 résztvevő töltötte ki az angol változatot (Vidákovich és mtsai, 2013), amely rendkívül megbízhatónak bizonyult, és a teszt-változatok is szignifikáns korrelációt és erős kapcsolatot mutattak egymás között. A tesztről bebizonyosodott, hogy jól differenciál a tanulók között. Releváns mennyiségű adatot nyertek a vizsgálatot végzők azt illetően, hogy a jól és a gyengén teljesítők mely szófajokat, szótípusokat és gyakorisági rangszámú szavakat tudták inkább. A jól teljesítők szignifikánsan jobban tudják a mellékneveket és az igéket, míg a gyengén teljesítők szignifikánsan több főnevet ismernek, mint bármely más szófajú szót.

Fiatal tanulók számára fejlesztett idegen nyelvi szótudást mérő tesztek eredményei

Habár a fent említett diagnosztikus adatgyűjtő eszközöket eredetileg egyetemi hallgatók és felnőttek szótudásának mérésére fejlesztették ki, a közelmúltban voltak olyan tanulmányok, amelyekben a kutatók fiatal tanulók szótudását ezekkel az erre a korosztályra

adaptált mérőeszközükkel végezték. A fiatal tanulók idegen nyelvi képességeinek és idegen nyelvi szótudásának mérése azért fontos, mert sok információ szűrhető le belőlük a tantermi folyamatokra nézve (McKay, 2006).

Tipikusan a fiatal nyelvtanulók memorizált szókapcsolatokat használnak, amit angolul a szakirodalom 'chunk'-oknak nevez (Wray, 2002). A tudásuk ebből a szempontból implicit. Az explicit tanulási képesség, amely képesé teszi őket, hogy szabályokat is megértsenek, serdülőkorban alakul ki (Nikolov és Szabó, 2011, 32. o.). A legtöbb fiatal tanuló gyorsan tanulja a szavakat, bár miután elsajátítják a szavak felismerésének képességét, a másodjelentések, a jelentésárnyalatok, szinonimák és antonimák használatának képessége csak hosszú folyamat eredményeként sajátítódik el (Cameron, 2001). A szakirodalomban három alapvető tény hangsúlyoznak: (1) tizenkét éves korig a tanulók csak korlátozott szömmenyiséget ismernek (Laufer, 1997, 143. o.); (2) a fiatal tanulók gyakorlatilag soha nem ismerik a másodlagos szójelentéseket (Schmitt, 2008, 352. o.); és (3) a tanulók csak korlátozott ismerettel rendelkeznek a szavak származtatott formáját illetően (Schmitt és Zimmerman, 2002, 160. o.).

Kevés tanulmány kísérte meg eddig a fiatal tanulók szókinccsterjedelmét feltárni. Egy vizsgálat során Jiménez Catalan és Terrazas Gallego (2008) spanyol 4. évfolyamos diákok (n=270) angol mint idegen nyelvi receptív szókinccsét mérte fel. A tanulók három évvel azelőtt kezdték el tanulni az angolt. A VLT-t használták mérőeszközként, és a 2000 leggyakoribb szó ismeretét mérték ezzel a teszttel. A tanulmány azt találta, hogy minél kevésbé gyakori egy szó, annál kevésbé valószínű, hogy a tanulók ismerik.

Atay és Kurt (2006) VKS-t használt a török 6. évfolyamosok (n=62) mérésére abból a célból, hogy az angol szókinccsüket feltérképezzék. A fiatal tanulók kontrolcsoportos kísérletben vettek részt, és a szótudás-fejlődésüket mérték olvasás utáni feladatokkal. A kutatók egy jól működő, megbízható VKS-ről számoltak be, amelyet vizsgálatuk miatt fiatal nyelvtanulókra adaptáltak. Megjegyzendő, hogy Schmitt (2008) szintén megerősítette a mérőeszköz értékét fiatal tanulók szótudásának mérése szempontjából, azt állítva, hogy a VKS a szótanulás korai szakaszait jól tárja fel.

Jóhannsdóttir (2010) szintén a VKS-t használta 42 4. évfolyamos izlandi tanuló szókinccsének felmérése céljából. Jóhannsdóttir (2010) ezen felül egy igen-nem tesztet is felvett a diákokkal, amelyben létező és nem létező szavakról kellett a tanulóknak döntést hozniuk. Arra volt kíváncsi, hogy mennyire megbízhatóak a szókinccs-tesztek, és hogy milyen összefüggés van a teszten elért eredmények és a motiváció között. A tesztek megfelelő megbízhatóságot és szignifikáns korrelációt mutattak egymással, valamint az igen-nem teszt és a motiváció között erős kapcsolatot állapítottak meg. A további fő eredménye a vizsgálatnak, hogy a tanulók jelentősen több pontot értek el az igen-nem teszten, mint a produktív, a szókinccs mélységet mérő VKS teszten.

Magyarországon a receptív szótudást Orosz (2009) vizsgálta papír-ceruza alapú X_Lex teszt alkalmazásával. Magyar 3. és 6. évfolyamosok (n=253) vettek részt a tanulmányban. Az eszköz 120 itemet tartalmazott 100 létező és 20 nem létező szóval, amelyet az 5000 leggyakoribb angol szóból választottak a BNC alapján. Az eredmények átranszformálásával azt a becslést közölte, hogy a tanulók 348 szót tudtak a 3. évfolyamon, 696-ot a 4. évfolyamon, 1177-et az 5. évfolyamon és 1457-et a 6. évfolyamon.

Egy másik magyarországi vizsgálatban egy ebben a tanulmányban már korábban említett és leírt diagnosztikus online receptív szótudást mérő tesztet használták 5. évfolyamosok körében angol és német nyelvből (Vidákovich és mtsai, 2013). A vizsgálat egyik fő eredménye a teszt leírásánál korábban ismertetett jellemzőkön kívül az volt, hogy az angolul tanulók lényegesen jobban teljesítettek a németet tanulóknál az ekvivalens teszteken.

A tanulmány célja és kutatási kérdések

A fent bemutatott tanulmányok mennyiségéből látható, hogy a fiatal nyelvtanulók szókincsének mérése alig kutatott területe az idegennyelv-elsajátítás konstruktumán belül. Csupán kettő korábbi hazai vizsgálat ismert, amelyek fiatal nyelvtanulók szókincsét igyekeztek feltárni. Orosz (2009) az X_Lex tesztet használta, míg Vidákovich és munkatársai (2013) saját fejlesztésű online receptív tesztet fejlesztettek a fiatal nyelvtanulók szókincsének megmérése céljából. Továbbá még mindig papír-ceruza alapon használják a felsorolt szókincszet mérő eszközöket a nemzetközi vizsgálatok során. Az is kiemelő, hogy ezek a tesztek a szótudás keretrendszerén belül mindig csak egyfajta tudást, egyfajta modalitással mérnek. Időszerű volt ezért, hogy Magyarországon egy online, mind receptív, mind produktív szókincszet mérő eszközt fejlesszenek ki a fiatal nyelvtanulók angol mint idegen nyelvi szókincsének feltárására. A kutatás célja az volt, hogy ezzel a kifejlesztett szókincseszettel feltárjuk a magyar 6. évfolyamosok receptív és produktív angol mint idegen nyelvi szótudását. A következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. A szókincseszeten melyik feladat bizonyul a legkönnyebbnek és melyik a legnehezebbnek?
2. A különböző itemek hogyan funkcionálnak az online szókincseszeten?
3. A fiatal nyelvtanulók hogyan teljesítenek az online szókincseszeten?
4. Hogyan függenek össze a szókincseszett különböző feladatai egymással?
5. Hogyan teljesítenek a magas pontszámot elérők a produktív feladaton?

Módszerek

Mérőeszköz

Egy hat feladatból álló, komplex, diagnosztikus, online szókincseszett fejlesztettünk, mellyel feltárhatjuk magyar fiatal nyelvtanulók angol mint idegen nyelvi szókincsét. 2013 novemberében már megtörtént a papír-ceruza alapú pilot teszt felvétele 103 magyar 6. évfolyamossal. Itemanalízist, leíró statisztikai és korrelációs elemzéseket végeztünk. Az alacsony inter-item korrelációs értékű, azaz 0,197 alatt levő (*Falus és Ollé, 2008*), valamint a nagyon alacsony szórással bíró itemeket megvizsgáltuk, és döntöttünk azok további kihagyásáról és lecseréléséről, Nikolov Marianne és Vidákovich Tibor szakértői segítségét hívva. A papír-ceruza alapú teszt hét feladatból áll. A hetedik feladatot a VKS mintájára fejlesztettük, és negatív korrelációkat mutatott négy másik feladattal. Azt a döntést hoztuk, hogy a hetedik feladatot nem használjuk már az online mérésben. A tesztfejlesztésről bővebben Thékes (2014) ír. A diagnosztikus teszt hat feladata közül öt receptív szótudást, egy pedig produktív szótudást mér. A produktív teszt szóalak-felidézést követel meg a résztvevőtől. A szókincseszett 54 helyes, 14 nem helyes megoldást adó és 11 példa itemet, összesen 79 itemet tartalmazott. A receptív tesztek különböző modalitásokat követelnek meg, ezeket és a diagnosztikus online komplex szókincseszett feladatának jellemzőit kívánjuk megmutatni. Ezt részletesen a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat. A diagnosztikus online komplex szókinccstesz feladatainak jellemzői

| | <i>Feladat</i> | <i>Szótudás dimenziója</i> | <i>Megkövetelt nyelvi képességek és modalitások Schmitt (2014) alapján</i> |
|---|--|----------------------------|--|
| 1 | Hallgass meg a szavakat és párosítsd a képekkel! | Receptív | Hallott szövegértés / Jelentés-felismerés |
| 2 | Hallgass meg a definíciókat és párosítsd a képekkel! | Receptív | Hallott szövegértés / Szóalak-felismerés |
| 3 | Párosíts a hat megadott szó közül hármát a képekkel! | Receptív | Olvasott szövegértés / Jelentés-felismerés |
| 4 | Párosítsd a leírt szavakat a képekkel! | Receptív | Olvasott szövegértés / Jelentés-felismerés |
| 4 | Párosítsd a leírt definíciókat a szavakkal! | Receptív | Olvasott szövegértés / Szóalak-felismerés |
| 6 | Írd a megfelelő szót a kép mellé! | Produktív | Íráskészség / Szóalak felidézés |

Azon felül, hogy korpusz-nyelvészeti adatokat vettünk figyelembe, a *Nemzeti Alaptanterv* (NAT) (2007) ajánlásait és Nikolov (2011) szakértői javaslatait is megfontoltuk, ami a szavak témák szerinti kiválasztását illeti. A következő témák szavait vettük számításba a teszt itemeinek kiválasztásakor: (1) étel és evés; (2) lakás és bútorok; (3) boltok és bevásárlás; (4) utazás és szállítás; (5) munkák; (6) szakmák és sportok. Nikolov (2011, 28. o.) 14 témakört javasol, amelyet általános iskolában tanító idegennyelv-tanároknak meg kell fontolniuk a tantermi gyakorlat szempontjából, és azt is feltételezi, hogy az a fajta szókinccs, amely ezekben a témakörökben fellelhető, a fiatal tanulókat érdekli. Következésképpen ezeknek a témaköröknek a leglényegesebb szavait szógyakorlási rangsor-adatok figyelembe vétele nélkül hozzáadtuk a 2000 leggyakoribb szóhoz, kialakítva ezzel egy 4000 szavas itembankot. Ezt a döntést alátámasztja Waring és Nation (1997) kutatási eredménye, mely szerint a 4000 leggyakoribb szó az egy nyelven való kommunikáció legkritikusabb aspektusa.

Hat feladata (1. feladat – 5. feladat) ennek a komplex szókinccstesznek receptív szókinccset mér, míg egy feladat produktív szókinccset (6. feladat). Mivel a legtöbb szókinccsteszt receptív szótudást mér (*Meara*, 2009; *Nation*, 1990; *Read*, 2000), úgy döntöttünk, hogy meghagyjuk a receptív feladatok dominanciáját; azért is döntöttünk így, mert egy hat feladatos tesztben kognitívan már leterhelő lehetne a tanulók számára, hogy egynél több produktív szóalak-felidézést megkövetelő feladatot oldjanak meg megbízható eredményt szolgáltatva.

Eddig, ahogyan azt már említettem, a szókinccset azonos formátumú feladatokból álló tesztekkel mérték. A tesztek vagy receptív, vagy produktív szókinccset mértek, egyfajta modalitást megkövetelve. A fent felsorolt tesztek egyikének validitása sem lett kétségbe vonva. A jelen tanulmányban alkalmazott mérőeszköz azonban hat különböző feladattípusból áll, ezért indokolt a validitásra vonatkozó kételyeket eloszlatni. Kétséges lehet például, hogy egy hallott szövegértés típusú feladat ugyanazt eredményezi-e, mint az olvasott szövegértés típusú. Nézeteink szerint egy olyan itembank, mely 108 szóból áll, az összeredmény szempontjából a komplex teszten nem valószínű, hogy eltér egy pusztán receptív szótudást mérő teszt eredményétől, azonban megvan az az előnye, hogy több információval szolgál. Melka Teichroew (1982, 244. o.) szerint a receptív-produktív megkülönböztetés inkább csak egy kontinuum, mint kétfajta tudás. Laufer és Nation (2001) továbbmennek és leszögezik, hogy nem határozható meg pontosan, hol is van a receptív és produktív szótudás között a választóvonal. A választóvonal pontos meghatározásának képtelensége pedig azt a tényt támasztja alá, hogy a mért szótudás különböző modalitása nem befolyásolja a teszt összeredményét.

Az itembank meghatározását követően a szavakat kategóriákra bontottuk. A Kategória 1-es szavakat tekintettük a legkönnyebbeknek, míg a Kategória 2-es szavakat közepes, a Kategória 3-as szavakat nagyfokú nehézségű itemként soroltuk be. A kategóriákba való besorolást szógyakorisági rangsor, a gyerekek által használt tankönyvek tartalma és szakértői javaslat alapján döntöttük el. Feladatonként a kilenc jó megoldást eredményező szavak kategória szerinti eloszlása a következő volt: négy-öt Kategória 1-es szó, kettő vagy három Kategória 2-es szó és egy vagy kettő Kategória 3-as szó. Egyes szavaknál a gyakorisági rangsor szerinti „előkelő” helyezés nem garantálta a Kategória 1-be való besorolást automatikusan, és fordítva: a kevésbé gyakori szavak is kerülhettek Kategória 1-be, amennyiben a szakértőkkel, tanárokkal és tankönyvek tartalma alapján úgy ítéltük meg, hogy a gyerekek nagyobb valószínűséggel ismerik vagy nem ismerik az adott szót. A 3. táblázat mutatja be a teszt itemeinek szógyakorisági rangsorát és gyakorisági előfordulását.





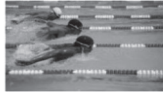






3. táblázat. A szókinccstesztben szereplő helyes itemek gyakorisági rangsor adatai és kategóriái

| <i>Item</i> | <i>Feladat</i> | <i>BNC rangsor</i> | <i>Gyakoriság</i> | <i>A teszt szavainak kategóriája</i> |
|---------------|----------------|--------------------|-------------------|--------------------------------------|
| small | 3 | 183 | 51626 | 1 |
| play | 2 | 245 | 38053 | 1 |
| talk | 5 | 310 | 30930 | 1 |
| open | 5 | 392 | 25614 | 1 |
| learn | 2 | 432 | 23394 | 1 |
| sell | 2 | 494 | 20902 | 1 |
| hospital | 2 | 604 | 16898 | 2 |
| drive | 3 | 618 | 16477 | 1 |
| eat | 2 | 662 | 15446 | 1 |
| hair(dresser) | 4 | 682 | 15020 | 1 |
| fire(fighter) | 4 | 719 | 14379 | 1 |
| cup | 5 | 831 | 12294 | 1 |
| leg | 3 | 858 | 11858 | 1 |
| heavy | 3 | 970 | 10439 | 1 |
| hit | 3 | 998 | 10098 | 1 |
| fish | 6 | 1017 | 9901 | 1 |
| drink | 3 | 1129 | 8926 | 2 |
| busdriver | 4 | 1264 | 7806 | 1 |
| boat | 3 | 1317 | 7373 | 2 |
| ship | 1 | 1384 | 6974 | 1 |
| coffee | 6 | 1461 | 6614 | 1 |
| bedroom | 5 | 1626 | 5865 | 1 |
| pocket | 3 | 1809 | 5172 | 2 |
| wash | 5 | 1854 | 5027 | 1 |
| theatre | 2 | 1882 | 4917 | 2 |
| airplane | 1 | 2002 | 4505 | 1 |
| pilot | 4 | 2159 | 4117 | 1 |
| cake | 6 | 2299 | 3773 | 1 |
| curtain | 5 | 2621 | 3119 | 2 |
| cheese | 6 | 2783 | 2864 | 1 |

| <i>Item</i> | <i>Feladat</i> | <i>BNC rangsor</i> | <i>Gyakoriság</i> | <i>A teszt szavainak kategóriája</i> |
|-------------|----------------|--------------------|-------------------|--------------------------------------|
| camel | 1 | 2912 | 658 | 3 |
| (ice)cream | 6 | 2930 | 2638 | 2 |
| chicken | 6 | 3072 | 2426 | 1 |
| shelf | 5 | 3078 | 2419 | 2 |
| cinema | 2 | 3461 | 2026 | 2 |
| mechanic | 4 | 3543 | 1948 | 2 |
| lion | 1 | 3722 | 1828 | 1 |
| supermarket | 2 | 4052 | 1621 | 2 |
| cook | 4 | 4199 | 1541 | 2 |
| cook | 5 | 4199 | 1541 | 2 |
| helicopter | 1 | 4240 | 1517 | 1 |
| monkey | 1 | 5317 | 1067 | 2 |
| waiter | 4 | 5534 | 998 | 2 |
| sausage | 6 | 5560 | 990 | 2 |
| bake | 2 | 5773 | 930 | 3 |
| quick | 3 | 5817 | 918 | 3 |
| swimming | 1 | 5861 | 906 | 2 |
| tram | 1 | 5878 | 722 | 2 |
| dining room | 5 | 6068 | 853 | 3 |
| skating | 1 | 6200 | 421 | 3 |
| plumber | 4 | 6422 | 322 | 3 |
| cucumber | 6 | 6800 | 780 | 3 |
| tailor | 4 | 6826 | 280 | 3 |
| hotdog | 6 | nincs adat | nincs adat | 3 |

A következő hat ábrán a feladatokat mutatjuk be, amelyeket már az SZTE Neveléstudományi intézetében kifejlesztett eDia elnevezésű online felületre vittünk fel. A résztvevő a képernyőn látta és emellett hallotta is a szavakat és definíciókat. A hangrögzítést egy amerikai anyanyelvű nyelvszakos tanár segítségével rögzítettük.

◀ Listen to 10 words and match them one by one with a picture from the list (1-11). There is an extra picture you don't need. See the example.

| | | | |
|---|---|--|--|
|  |  |  |  |
| <input type="text" value="9"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
|  |  |  |  |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
|  |  |  | |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | |

◀ Back Next ▶

1. ábra. Az online szókincsteszt 1. feladata










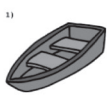


◀ You will hear 10 definitions. Find what they mean in the list of words and number them in that order you can hear them. There is an extra word you don't need. See the example.

| | | | |
|--------------------------------|-----------|--------------------------|-------------|
| <input type="text" value="2"/> | arrive | <input type="checkbox"/> | learn |
| <input type="checkbox"/> | bake | <input type="checkbox"/> | play |
| <input type="checkbox"/> | butcher's | <input type="checkbox"/> | sell |
| <input type="checkbox"/> | cinema | <input type="checkbox"/> | supermarket |
| <input type="checkbox"/> | eat | <input type="checkbox"/> | theatre |
| <input type="checkbox"/> | hospital | | |

◀ Back Next ▶

2. ábra. Az online szókincsteszt 2. feladata




You can see six words and three pictures. Match the words with the correct pictures. In the example, the first three answers are given.

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| 1)  | 2)  | 3)  | 1)  | 2)  | 3)  |
| crying <input type="checkbox"/> | dancing <input type="checkbox"/> | sleeping <input checked="" type="checkbox"/> | cutting <input type="checkbox"/> | cleaning <input type="checkbox"/> | drinking <input type="checkbox"/> |
| reading <input checked="" type="checkbox"/> | thinking <input checked="" type="checkbox"/> | walking <input type="checkbox"/> | driving <input type="checkbox"/> | mowing <input type="checkbox"/> | robbing <input type="checkbox"/> |
| 1)  | 2)  | 3)  | 1)  | 2)  | 3)  |
| deep <input type="checkbox"/> | heavy <input type="checkbox"/> | quick <input type="checkbox"/> | blood <input type="checkbox"/> | boat <input type="checkbox"/> | cup <input type="checkbox"/> |
| small <input type="checkbox"/> | sour <input type="checkbox"/> | wet <input type="checkbox"/> | field <input type="checkbox"/> | leg <input type="checkbox"/> | pocket <input type="checkbox"/> |
| <input type="button" value="Back"/> | | | | | <input type="button" value="Next"/> |

3. ábra. Az online szókinccsteszt 3. feladata

Find the pairs of the jobs (1-10) in the list of pictures. There is an extra word you don't need. See the example.

1. bus driver
2. cook
3. dentist
4. firefighter
5. hairdresser
6. mechanic
7. pilot
8. plumber
9. tailor
10. waiter

| | | | |
|---|---|--|--|
|  |  |  |  |
|  |  |  | |
|  |  |  |  |

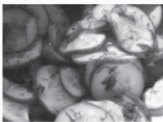
4. ábra. Az online szókinccsteszt 4. feladata

Drag the words to the definitions from the list of words. There is an extra word you do not need. See the example.

| | | |
|---|-----|-------------|
| You can do this on a chair. | sit | bedroom |
| This is what you do in the kitchen to make food. | | cook |
| It is a thing hanging in the window as decoration or shade. | | cupboard |
| This is what people do in the bathroom. | | curtain |
| You eat your meals in this area in the house. | | dining room |
| This is what people can do in the living room. | | garbage |
| It is a place in the kitchen for dishes. | | open |
| This is where you keep books. | | shelf |
| People sleep in this place of their house. | | talk |
| This is what you do with the door when you want to enter. | | wash |

5. ábra. Az online szókincsteszt 5. feladata

You see 10 pictures on a restaurant's menu card. Write the names of the food below the pictures. In the example, one answer is given.

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
|  |  |  |  |  |
| soup | | | | |
|  |  |  |  |  |
| | | | | |

6. ábra. Az online szókincsteszt 6. feladata

Résztevők és eljárások

A minta kiválasztásában az SZTE Neveléstudományi Intézetének koordinátorai segítettek. Az Intézet levelet küldött ki magyarországi általános iskoláknak, kérve a pedagógusokat, hogy vegyenek részt diákjaikkal a mérésben. Tizenkét iskola egyezett ebbe bele. Így 282 6. évfolyamos magyar tanuló vett részt az adatgyűjtésben. A mintavétel nem reprezentatív, mindazonáltal nem is ez volt az eredeti cél. Az önkéntes iskolák egy jelszót kaptak, amivel beléphettek az eDia rendszerébe, ahol a szótudás-teszt elérhető, sok más validált mérőeszközzel együtt. Az adatgyűjtés 2014 novemberében zajlott, ezt követően az adatfeldolgozást SPSS 17 verziójú szoftveren végeztük el.

Eredmények és diszkusszió

A szókinceszt eredményeinek leíró statisztikai elemzése

A szókinceszt összesen 79 itemet tartalmazott. A hat különböző feladatban ötben 11 item volt. Egy item példaként, egy nem helyes megoldást adó itemként szerepelt. A 3. feladat a kivétel, melyben 6 példa és kilenc nem helyes megoldást adó item volt. Minden feladatban kilenc szónak a tudását kellett bizonyítani a részt vevő diáknak, így a maximálisan elérhető pont 54 volt. A teszt elfogadható megbízhatósággal működött (Cronbach-alfa = 0,869). A 4. táblázat mutatja be a hat feladat leíró statisztikáját.

4. táblázat. A szókinceszt hat feladatának leíró statisztikája

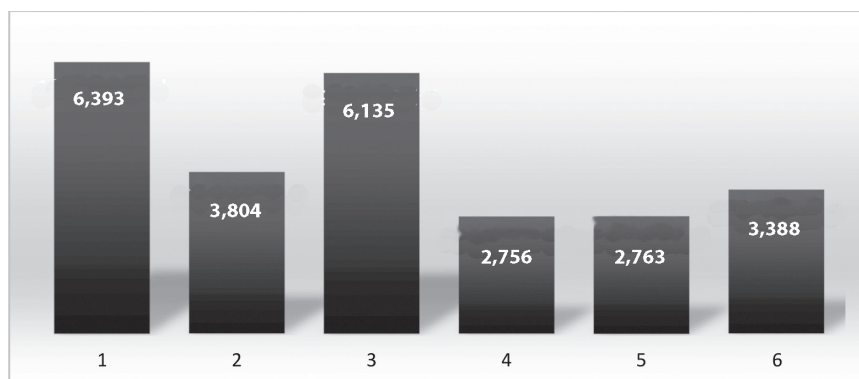
| | Átlag | Szórás | Megbízhatóság (Cronbach-alfa) |
|------------|-------|--------|-------------------------------|
| 1. feladat | 6,393 | 2,039 | 0,762 |
| 2. feladat | 3,804 | 2,534 | 0,812 |
| 3. feladat | 6,135 | 2,347 | 0,763 |
| 4. feladat | 2,756 | 2,292 | 0,745 |
| 5. feladat | 2,763 | 2,293 | 0,770 |
| 6. feladat | 3,380 | 1,934 | 0,723 |

Laufer és munkatársai (2004) úgy érvelnek, hogy a szóalak-felismerés, azaz az aktív felismerés nehezebb, mint a jelentés-felismerés, vagyis a passzív felismerés. A két olvasott szövegértési feladatnál ez az érvelés tévesnek bizonyult. Annak ellenére, hogy az 5. feladatban a diákok 30 százalék alatt teljesítettek ($M=2,763$), a 4. feladatban még ennél is gyengébb eredményt értek el ($M=2,756$), cáfolva azt a hipotézist, hogy a szóalak-felismerés könnyebb, mint a jelentés-felismerés.

Szemben a papír-ceruza alapú pilot szótudás-vizsgálat eredményével, az online teszten, nagyobb minta-elemszámmal, a résztvevők az 1. feladaton teljesítettek a legjobban. A pilot vizsgálatban a 3. feladat bizonyult a legkönnyebbnek. Mindazonáltal ez a két feladat volt mind papír-ceruza alapon, mind online felületen a legkönnyebb. Mindkét feladat jelentés-felismerést követel meg az adatközlőtől, ami a legkönnyebb modalitás (Laufer és mtsai, 2004; Schmitt, 2014). Vizsgálatunk egy másik fontos felfedezése, hogy a két olvasott szövegértési feladat bizonyult a legnehezebb feladatnak. A 4. feladat, mely jelentés-felismerést várt el a résztvevőktől, bizonyult a legnehezebbnek, míg az 5. feladaton, mikor is szóalak-felismerés volt a követelmény, a tanulók valamivel jobb eredményt értek el. Ennek a két feladatnak a tükrében igazolódott a hipotézis, hogy a szóalak-felismerés eredményesebb lehet a jelentés-felismerésnél. Azt is fontos megállapítani, hogy

a 6. feladatnál, amely jelentés-felidézést várt el a tanulóktól, azaz valószínűleg nehezebb lett volna, mint a 4. és az 5. feladat, jobban teljesítettek a diákok, mint az említett két feladatnál. Ezt az eredményt mélységében is érdemes megvizsgálni. Az 5. feladatban a tanulóknak egy vonalat kellett az egérrel behúzniuk az item és a hozzá tartozó definíció közé, míg a 6. feladatban jól felismerhető képek mellé kellett a tanulóknak szavakat beírniuk. Lehet, hogy online tesztkörnyezetben könnyebb a tanulóknak felidézniük szavakat egyértelmű képek alapján, mint behúzni egy vonalat egy szó és egy olyan definíció közé, amely a legkörültekintőbb tesztfejlesztésünk ellenére is tartalmazhat ismeretlen szót.

Azt is hangsúlyozni szükséges, hogy a produktív feladat, a 6. feladat, rendelkezett a legalacsonyabb megbízhatósági értékkel, míg a 2. feladat, melynél a tanulóknak hallott definíciókat kellett párosítaniuk szavakkal, bizonyult a legmegbízhatóbb feladatnak. Hisztogramot alkalmazunk annak érdekében, hogy a hat feladat eredményei tisztán láthatóak legyenek. Az abszcissa tengelyen helyezkednek el a feladatok. A maximális elérhető pontszám feladatonként 2358, mivel minden tanulónak kilenc pontot lehetett elérnie az egyes feladatokon. A résztvevők száma 282 volt. A feladat eredményeinek átlagos eloszlását a 7. ábra mutatja be.



7. ábra. A feladatok eredményeinek átlagai

A hisztogram tisztán mutatja, hogy a két olvasott szövegértés feladat (4. feladat és 5. feladat) volt a két legnehezebb és a jelentés-felismerést megkövetelő, hallott szó értését elváró feladat volt a legkönnyebb (1. feladat). A 3. feladat, amelynél párosítani kellett leírt szavakat leírt szinonimákkal, csak nagyon kevéssel maradt el eredményben az 1. feladattól.

A hat feladat eredményeinek megvizsgálását követően elkerülhetetlen volt, hogy elemezzük az itemek viselkedését a teszten és a feladatokon. Az 5. táblázat mutatja be a leíró statisztikai adatokat az itemekre vonatkozóan átlag szerint csökkenő sorrendben.

5. táblázat. A szókincsteszt itemek szerinti leíró statisztikája átlag szerinti csökkenő sorrendben

| Item | Feladat | Átlag | Szórás | Inter-item korrelációs értékek |
|------------|---------|-------|--------|--------------------------------|
| hit | 3 | 0,932 | 0,252 | 0,264 |
| ship | 1 | 0,890 | 0,443 | 0,352 |
| helicopter | 1 | 0,862 | 0,345 | 0,336 |
| theatre | 2 | 0,862 | 0,345 | 0,404 |
| swimming | 1 | 0,858 | 0,349 | 0,334 |
| camel | 1 | 0,858 | 0,232 | 0,426 |

| <i>Item</i> | <i>Feladat</i> | <i>Átlag</i> | <i>Szórás</i> | <i>Inter-item korrelációs értékek</i> |
|-------------|----------------|--------------|---------------|---------------------------------------|
| coffee | 6 | 0,824 | 0,386 | 0,265 |
| pocket | 3 | 0,800 | 0,400 | 0,448 |
| heavy | 3 | 0,737 | 0,441 | 0,431 |
| boat | 3 | 0,712 | 0,453 | 0,427 |
| tram | 1 | 0,709 | 0,454 | 0,405 |
| monkey | 1 | 0,706 | 0,456 | 0,338 |
| drink | 3 | 0,683 | 0,466 | 0,394 |
| quick | 3 | 0,682 | 0,466 | 0,513 |
| drive | 3 | 0,676 | 0,468 | 0,486 |
| bedroom | 5 | 0,676 | 0,471 | 0,204 |
| waiter | 4 | 0,675 | 0,469 | 0,497 |
| play | 2 | 0,658 | 0,475 | 0,469 |
| lion | 1 | 0,635 | 0,482 | 0,270 |
| skating | 1 | 0,592 | 0,492 | 0,430 |
| icecream | 6 | 0,586 | 0,494 | 0,019 |
| supermarket | 2 | 0,585 | 0,493 | 0,386 |
| sell | 2 | 0,534 | 0,499 | 0,420 |
| cheese | 6 | 0,514 | 0,501 | 0,261 |
| airplane | 1 | 0,507 | 0,500 | 0,317 |
| cinema | 2 | 0,477 | 0,500 | 0,475 |
| leg | 3 | 0,475 | 0,500 | 0,302 |
| chicken | 6 | 0,446 | 0,497 | 0,276 |
| small | 3 | 0,432 | 0,496 | 0,290 |
| cup | 5 | 0,422 | 0,495 | 0,224 |
| cook | 4 | 0,418 | 0,494 | 0,485 |
| cook | 5 | 0,414 | 0,493 | 0,232 |
| curtain | 5 | 0,383 | 0,485 | 0,207 |
| fish | 6 | 0,378 | 0,484 | 0,255 |
| busdriver | 4 | 0,371 | 0,484 | 0,276 |
| firefighter | 4 | 0,368 | 0,483 | 0,438 |
| bake | 2 | 0,359 | 0,48 | 0,382 |
| eat | 2 | 0,320 | 0,467 | 0,409 |
| learn | 2 | 0,253 | 0,435 | 0,406 |
| hairdresser | 4 | 0,246 | 0,437 | 0,333 |
| dining room | 5 | 0,242 | 0,431 | 0,201 |
| cake | 6 | 0,237 | 0,420 | 0,266 |
| hospital | 2 | 0,206 | 0,405 | 0,449 |
| tailor | 4 | 0,193 | 0,392 | 0,277 |
| cucumber | 6 | 0,192 | 0,314 | 0,332 |
| wash | 5 | 0,181 | 0,387 | 0,282 |
| shelf | 5 | 0,164 | 0,365 | 0,226 |
| hotdog | 6 | 0,164 | 0,371 | 0,295 |
| sausage | 6 | 0,162 | 0,364 | 0,288 |
| pilot | 4 | 0,161 | 0,369 | 0,340 |

| <i>Item</i> | <i>Feladat</i> | <i>Átlag</i> | <i>Szórás</i> | <i>Inter-item korrelációs értékek</i> |
|-------------|----------------|--------------|---------------|---------------------------------------|
| open | 5 | 0,151 | 0,358 | 0,265 |
| mechanic | 4 | 0,150 | 0,357 | 0,269 |
| talk | 5 | 0,142 | 0,344 | 0,261 |
| plumber | 4 | 0,136 | 0,331 | 0,335 |

A leíró statisztikai adatokat fontos alaposan megvizsgálni, mind a szórás, mind az inter-item korrelációs értékek tekintetében. Szemben a papír-ceruza alapú pilot vizsgálattal, amikor is a validálás során kiderült, hogy számos item nem megfelelően illeszkedik a tesztbe, ezáltal egyetlenegy olyan itemet ('icecream') találtunk, amely a 0,194-es értékű küszöb (*Falus és Ollé, 2008*) alatt maradt. Azt is meg kell azonban jegyezni, hogy néhány item ('lion', 'sausage', 'hit' és 'busdriver') inter-item korrelációs értéke közel esett az elfogadható határhoz. Mindazonáltal elmondható, hogy a teljes mérőeszköz valid eredményeket nyújt.

Feltűnő tény, hogy az alacsony inter-item korrelációs értékkel rendelkező itemek eloszlása egyenletes a tesztben. Feladatonként nincs egynél több alacsony értékkel rendelkező item. Ez szintén bizonyítékul szolgál arra, hogy a különböző megoldás típusú feladatoknak hasonlóan mérik ugyanazt a konstruktumot. Továbbá az is a mérőeszköz megfelelő működését bizonyítja, hogy nincsenek túl alacsony szórású itemek.

Eredménytartományok és gyakoriságok

A tanulók angol mint idegen nyelvi szótudásának alapos megismeréséhez és feltérképezéséhez megvizsgáltuk az eredménytartományok eloszlását. Öt elért pontonként határoztuk meg az eredménytartományokat. Az egyik legfontosabb információ, amit megtudtunk a minta teljesítményalapú bontásából: a nagyon jól teljesítők többen vannak, mint a nagyon gyengén teljesítők. A 6. táblázat mutatja be tartományokat és az azokba tartozó tanulók számát.

Mivel a hat feladaton 9–9 megszerezhető pontszám volt, így 54 volt a lehetséges legnagyobb összpontszám. Semelyik diák nem érte el ezt a pontszámot, de tizenketten a kimagasló 46–48 pontot szereztek. Tíz eredménytartományt határoztunk meg ötös egységként, a legfelsőbb tartomány kivételével, mivel nem volt 48-nál magasabb elért pontszám. A legrosszabbul teljesítők, azaz az 1–5 tartományba esők négyen voltak, és némileg kiterjesztve ezt a tartomány 1–10-re, tizenketten értek el legfeljebb 10 pontot, ami még elfogadható szám 288 résztvevőnél, mivel még a minta 10 százaléka sem teljesített 10 pont alatt.

A másik végletet, a nagyon jól teljesítőeket megvizsgálva kimutatható, hogy a 41–48 eredménytartományba tartozó tanulók száma 10, tehát a minta 5 százaléka sem volt képes legalább 41 pontot elérni az 54-ből, ami már nem mondható a teljes mintára nézve jó eredménynek. Alaposabban megnézve az eredményeket, az is hangsúlyozandó, hogy 23 tanuló ért el legalább 37 pontot, ami a mintának csaknem 10 százaléka.

Mint ahogy egy jól működő és jól differenciáló mérőeszköz esetében várható, a legtöbb diák a 40–60 százalék tartományban teljesített. A maximálisan elérhető pontszám 50 százaléka 27, így a középtartomány a 26–30 pontszámot elérőkből alakul ki. Ebben a tartományban 63 tanuló található, és 53 tanuló esik a 31–35 tartományba, ami azt is jelenti egyben, hogy majdnem a minta harmada a 26–35 közötti, átlagos teljesítményűnek mondható tartományban helyezkednek el.

6. táblázat. A tanulók teljesítményének eredménytartományai

| Eredménytartomány | Tanulók száma |
|-------------------|---------------|
| 1–5 | 4 |
| 6–10 | 8 |
| 11–15 | 21 |
| 16–20 | 48 |
| 21–25 | 52 |
| 26–30 | 63 |
| 31–35 | 53 |
| 36–40 | 13 |
| 41–45 | 9 |
| 46–48 | 1 |

A szókincsteszt feladatainak egymással való korrelációi

A diagnosztikus szótudást mérő teszt hat feladatot tartalmazott. Kíváncsiak voltunk arra, milyen összefüggést mutatnak egymással az egyes feladatok. Az eredeti szókinceszt hét feladatból állt, és mivel a 7. feladat negatív korrelációkat mutatott néhány másik feladattal, az online mérésben ezt a tesztegységet már nem alkalmaztuk. Az online teszt feladatainak korrelációi mellett, arra is kerestük a választ, hogy a produktív szótudást mérő, jelentés felidézést megkövetelő feladat mennyire függ össze a többi feladattal. A 7. táblázat mutatja be a tesztfeladatok korrelációit.

7. táblázat. A tesztfeladatok korrelációi

| | 2. feladat | 3. feladat | 4. feladat | 5. feladat | 6. feladat |
|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 1. feladat | 0,501** | 0,434** | 0,337** | 0,065 | 0,149* |
| 2. feladat | | 0,557** | 0,530** | 0,012 | 0,115 |
| 3. feladat | | | 0,517** | 0,068 | 0,070 |
| 4. feladat | | | | 0,368* | 0,051 |
| 5. feladat | | | | | 0,476** |

* A korreláció .05 szinten szignifikáns (kétségű).

** A korreláció .01 szinten szignifikáns (kétségű).

Az 1. feladat és a 2. feladat, a két hallott szövegértéses feladat szignifikánsan korrelál egymással ($r=0,501$, $p<0,01$), ami azt jelenti, hogy akár szóalak-, akár jelentés-felismerés az elvárás, a két feladat ugyanazt a hallott szövegértési képességet méri. A két olvasást megkövetelő feladat, a 4. és az 5. feladat szintén szignifikánsan korrelál egymással, némileg alacsonyabb erejű kapcsolattal ($r=0,368$, $p<0,05$). Két olyan feladat, amelyek képek párosítását kívánták meg szavakkal a résztvevőktől (az 1. és a 4. feladat), szintén szignifikánsan összefügg ($r=0,337$, $p<0,01$), ugyanakkor a két feladat, amelynél definíciókat kellett párosítani szavakkal (2. és 5. feladat), nem mutat szignifikáns összefüggést. Kutatásmódszertani szempontból problematikus, hogy két olyan feladat egy teszten belül, amelyek ugyanazt a képességet kívánja meg, nem függ össze egymással. Azt a feltevényt látszik igazolni ez az eredmény, mely szerint a hallott szövegértéses feladat és az olvasott szövegértéses feladat két teljesen különböző fajta képességet mér (Vidákovich és mtsai, 2013).

Továbbá az is leszögezendő, hogy nincsen birtokunkban olyan információ, mely szerint korábbi kutatások eredményeire támaszkodhatnánk ennek a problémának a megoldásához, mivel korábban fiatal nyelvtanulók idegen nyelvi szókincsét tudomásunk szerint nem mérték komplex, több feladatból álló mérőeszközzel. Ekképp nincsen összehasonlítási alapunk.

Azáltal, hogy a 6. feladat más feladatokkal való korrelációit megvizsgáltuk, fontos információ szűrhető le. A 6. feladat gyenge kapcsolatot mutat, szignifikáns korrelációval, az 1. feladattal ($r=0,149$, $p<0,05$). A 6. feladat az 5. feladattal mutat még szignifikáns összefüggést ($r=0,476$, $p<0,01$). Az 1. feladattal való szignifikáns összefüggésből az következtethető, hogy a felolvasott szavak alakjának felismerését megkívánó feladat erősebb kapcsolatot mutat egy produktív, jelentés-felidézést megkövetelő feladattal, mint egy hallott definíciók felismerését és két olvasást megkövetelő feladattal. Az 5. feladattal való erős kapcsolat azzal magyarázható, hogy a két feladat szavainak témakörei igen közel állnak egymáshoz. Az 5. Feladatban háztartásbeli tevékenységeket és tárgyakat leíró szavakat, míg a 6. Feladatban ételeket jelentő szavakat kellett tudni. A két témakört általában a tankönyvek és a tantervek alapján is időben elég közel tanulják egymáshoz a fiatal tanulók.

A szókincsteszt feladatainak varianciaanalízise

A szókincsteszt eredményeit, további mélyelemzés céljából, teljesítmény-alapon részmintákra bontottuk, és az részmintákra varianciaanalízist végeztünk. A kimagaslóan teljesítők, akik legalább a maximális elérhető pontszám kétharmadát elérték, azaz 36-ot, kerültek az első részmintába. A 18 és 35 pont között teljesítők az átlagos eredményt elérők részmintájába kerültek. Azok pedig, akik nem tudtak a megszerezhető pontszám egyharmadánál jobban teljesíteni, a gyengén teljesítők részmintájába kerültek besorolásra. A kategóriákba való besorolás ezen kritériumát egy korábbi hazai vizsgálatban már alkalmazták (Vigh és Thékes, 2014), ezért döntöttünk hasonló besorolási elv mellett. A részmintákat a 8. táblázat mutatja be.

8. táblázat. A teljesítmények szerinti részminták

| <i>Részminta</i> | <i>Eredménytartomány</i> | <i>Tanulók száma</i> |
|------------------------|--------------------------|----------------------|
| Kimagaslóan teljesítők | 36–54 | 23 |
| Átlagosan teljesítők | 19–35 | 180 |
| Gyengén teljesítők | 0–18 | 79 |

Tisztán látszik, hogy a kimagaslóan teljesítők részmintája több pontot szerzett minden feladatnál, mint a második és a harmadik részminta (9. táblázat). Az 1., 2. és 3. feladatoknál a különbség a kimagaslóan teljesítők és az átlagosan teljesítők között szembeötlő, de a 4., 5. és 6. feladatokon a kimagaslóan teljesítők is csupán 50 százalék körüli eredményre voltak képesek. Továbbá lényeges megfigyelés, hogy az átlagosan és a gyengén teljesítők között pusztán kicsi különbség mutatkozik, ami az 5. és a 6. feladatot illeti. Ez a kicsi különbség annak tudható be, hogy nagyon gyenge eredményt értek el ezen a két feladaton az átlagosan teljesítők ($M= 2,82$ és $3,65$). Az is megállapítandó, hogy a gyengén teljesítők 4. feladaton elért pontszáma rendkívül alacsony.

Fontos azt is kiemelni, hogy az átlagosan és a gyengén teljesítők jobb eredményt értek el a 6. feladaton, egy nehezebbnek várt feladaton, mint az 5. feladaton. Ez az eredmény azt a feltételezést támaszthatja alá, mely szerint a szótudást hatékonyabban lehet diagnosztizálni egy jelentés-felismerésen alapuló, mint egy jelentés-felidézésen alapuló

feladatnál. Másrésztől az egyik legszembetűnőbb adat, hogy a gyengén teljesítők a 4. feladatnál, amelyben képeket kellett leírt szavakkal párosítani, érték el a leggyengébb eredményt.

9. táblázat. A részminták leíró statisztikai adatai

| | <i>Kimagaslóan teljesítők Átlag (szórás)</i> | <i>Átlagosan teljesítők Átlag (szórás)</i> | <i>Gyengén teljesítők Átlag (szórás)</i> |
|------------|--|--|--|
| 1. feladat | 8,266 (,817) | 6,954 (1,548) | 4,5604 (2,048) |
| 2. feladat | 7,734 (1,382) | 4,183 (2,202) | 1,762 (1,512) |
| 3. feladat | 8,342 (0,713) | 6,907 (1,712) | 3,683 (2,056) |
| 4. feladat | 5,826 (2,032) | 3,072 (2,124) | 1,075 (1,214) |
| 5. feladat | 5,602 (2,344) | 2,822 (2,212) | 1,752 (1,622) |
| 6. feladat | 4,781 (1,596) | 3,654 (1,868) | 2,348 (1,724) |

A három részmintát összehasonlítottuk annak érdekében, hogy megállapítható legyen az a feladat, amelyikben a képesség-tartományok kellőképpen elhatárolhatóak. Az ANOVA elvégzése után a varianciák homogenitását néztük meg. Először a Levene-próbák eredményeit kell megvizsgálni. Amennyiben a szignifikancia-szint kevesebb, mint 0,05, post hoc Dunnett-T3 próbát kell lefuttatni, míg amennyiben az érték kisebb, mint 0,05, a Tukey-B próba eredményeit kell figyelembe venni (*Falus és Ollé, 2008*). A Levene-próba szignifikancia-szintjeit a 10. táblázat mutatja be.

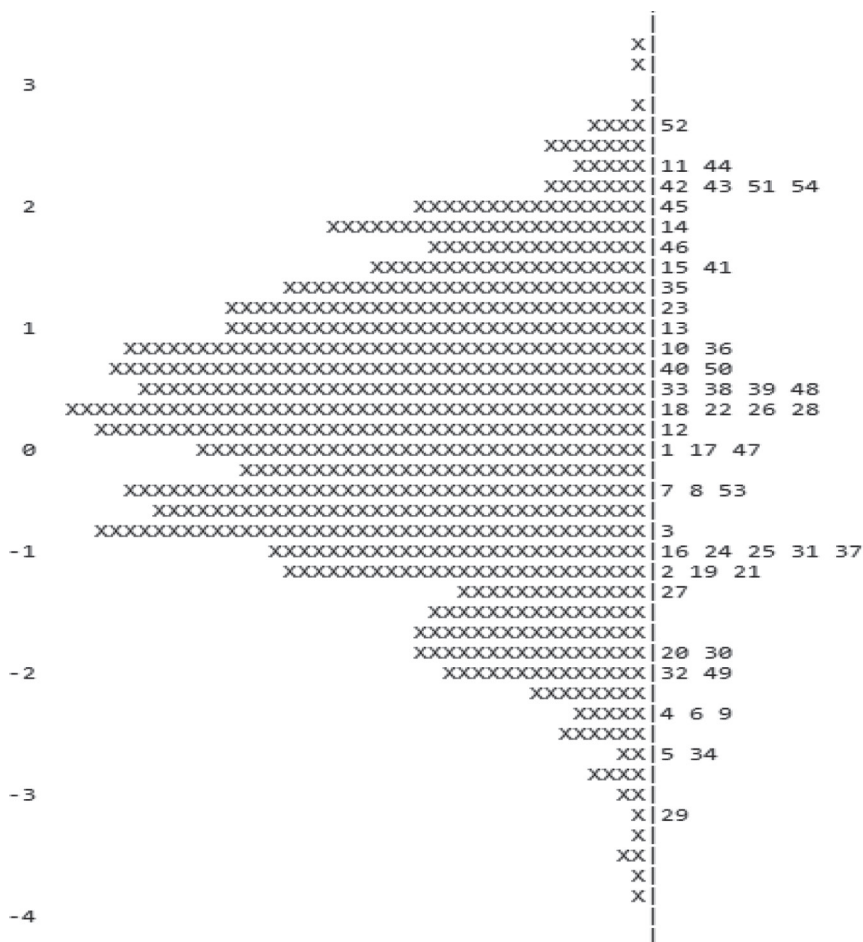
10. táblázat A Levene-próba szignifikancia szintjei

| | <i>Levene-próba</i> | <i>Szignifikancia</i> |
|------------|---------------------|-----------------------|
| 1. feladat | 16,802 | $p < 0,001$ |
| 2. feladat | 16,091 | $p < 0,001$ |
| 3. feladat | 19,242 | $p < 0,001$ |
| 4. feladat | 1,824 | $p > 0,050$ |
| 5. feladat | 3,743 | $p < 0,050$ |
| 6. feladat | 11,142 | $p < 0,001$ |

A Levene-próba jelzi, hogy szignifikáns különbségek állnak fenn, kivéve a 4. feladatot. Ami az F-értékeket illeti, az 1. feladat esetében a három részminta között szignifikáns különbségek mutatkoztak: $F(3, 282)=54,77$ ($p < 0,001$). A 2. feladatnál kisebbek, de szignifikánsak voltak a különbségek az részminták közt: $F(3,282)= 43.90$ ($p < 0,001$). A 3. feladat esetében hasonló a helyzet: $F(3, 282)=51.86$ ($p < 0,001$). A két legnehezebbnek bizonyuló feladat (4. és 5. feladat) esetében pedig a legalacsonyabb F-értékeket kapjuk: 23,49 és 34,46. A varianciaanalízis alapján kimutatható, hogy a 4. és az 5. feladat esetében a kimagaslóan és az átlagosan teljesítők között nincsen szignifikáns különbség. Végül a 6., a szakirodalom szerinti legnehezebb kognitív tevékenységet, a jelentés felidézését megkövetelő feladat esetében az F-érték 24,73 ($p < 0,001$). Az ANOVA eredményei azt jelentik, hogy az első három feladat jelentette azt a lényegi különbséget, ami fennáll az egész tesztre vonatkozóan a kimagaslóan és az átlagosan teljesítők között.

A szókinccsteszt modern tesztelméleti eszközökkel való elemzése

Az eredmények klasszikus tesztelméleti eszközökkel való megvizsgálása után figyelembe vettük a modern tesztelméleti eszközök alkalmazását is az eredmények alaposabb feltárása érdekében. A Rasch-modellt használtuk, hogy az itemek nehézségét még pontosabban megállapíthassuk. Az EAP/PV érték 0,912 volt, ami erős megbízhatóságra enged következtetni. A logit értékeket -4 és 3 között mutatja be a 8. ábra. A 0 alatti értékek könnyű itemre, míg a 0 feletti nehéz itemre engednek következtetni. A pozitív tartományban minél magasabb értéket képviselő item nehezebb, és fordítva: a negatív tartományban annál könnyebb egy item, minél inkább távolodik logit értéke a nullától. A modell alapján látható, hogy relatívan normál eloszlás rajzolódik ki, ami egy jól funkcionáló mérőeszközt jelez. Jól differenciál a teszt, mert csaknem egyenlő arányban vannak pozitív és negatív logit értékű itemek. Minden öt X érték két tanulónak felel meg.



8. ábra. A szókinccsteszt itemnehézségi értékei

Összegzés és a kutatás korlátai

Miután klasszikus és modern tesztelméleti eszközökkel is elemeztük a kapott eredményeket, a kutatási kérdésekre adandó válaszok tovább árnyalják a fiatal nyelvtanulók angol mint idegen nyelvi szótudásának szerveződését.

Az első kutatási kérdés a feladatok nehézségére vonatkozott. Az 1. feladat, mely jelentés-felismerést követelt meg a szavak meghallgatása után, bizonyult a legkönnyebbnek, és a legnehezebb a szavak olvasását követően a 4. feladat volt, mely szintén jelentés-felismerést kívánt meg. Arra is rámutattunk, hogy a 6. feladat, amely a szakirodalom alapján nehezebb kognitív műveletet, szóalak-felidézést követelt meg, könnyebbnek bizonyult a 4. feladatnál.

A második kérdést megválaszolandó inter-tem korrelációs értékeket vizsgáltunk meg. Ennek az értéknek a megvizsgálása arra szolgál, hogy látható legyen, melyek azok az itemek, amik nem azokat a válaszokat nyújtják, amelyek jól illeszkednek a teszt többi itemének viselkedéséhez. Más szavakkal: ezt a számítást azért kell elvégezni, hogy megtaláljuk azokat az itemeket, melyek nem következetesek más itemek átlagos viselkedéséhez. Ennek az inter-tem korrelációs értéknek meg kell haladnia a 0,194-et a szakirodalom szerint. Csupán egy item, 'icecream' nem érte el ezt az értéket. Elmondható, hogy mivel a többi 53 item megfelelően funkcionált a teszten, a mérőeszköz valid eredményeket képes szolgáltatni. Azonban egy későbbi vizsgálatnál ezt a nem megfelelően viselkedő itemet más itemmel fogjuk cserélni a 6 feladatban, hiszen tesztünk további folyamatos fejlesztés alatt áll.

A harmadik kutatási kérdés megválaszolására öt pontonként eredménytartományokra bontottuk a mintát. 168 résztvevőt találtunk az átlagosan, azaz 21–30 pont között teljesítőket figyelembe véve, ami némileg több, mint a minta fele. Alaposan megvizsgálva a kimagaslóan és a gyengén teljesítők halmazát elmondható, hogy normál eloszlás rajzolódik ki a mintán, és arra következtethetünk, hogy jól differenciál a mérőeszköz.

A negyedik kutatási kérdést illetően számos feladat szignifikáns összefüggést mutatott egymással. Az 5. és a 6. feladat között nem áll fenn szignifikáns összefüggés, ami azt jelenti, hogy egy olvasást és szóalak-felismerést megkövetelő feladat nincs kapcsolatban a szóalak-felidézést megkövetelő produktív feladattal. A többi korrelációt illetően változó erősségű kapcsolatokat tártunk fel a feladatok között. Tovább elmondható, hogy az 5. feladat gyenge kapcsolatot mutatott a 2. feladattal, mint ahogy az 5. feladat általában nem korrelál a teszt többi feladatával. Kiemelendő, hogy némileg váratlan, hogy két feladat (2. és 5.), amelyek ugyanazt a követelményt (szóalak-felismerés) támasztják a tanulókkal szemben, nem függ össze szorosan. Az egyetlen különbség az volt, hogy míg a 2. feladatnál hallották, az 5. feladatnál olvasták a résztvevők a szavakat. Elképzelhető, hogy két különböző konstruktumról van szó.

Az ötödik kutatási kérdéssel kapcsolatban elmondható, hogy hipotézisünk szerint a 6. feladat bizonyul majd a legnehezebb feladatnak. Az eredmények nem igazolták ezt a feltételezést. Mégis, továbbra is úgy véljük, hogy a produktív szótudást mérő, szóalak-felidézést elváró feladat kognitívan a legnehezebb, ezért kíváncsiak voltunk, hogy a kimagaslóan teljesítők milyen eredményt érnek el ezen a feladaton. Az átlaguk 4,78 volt, ami azt jelenti, hogy majdnem elérték az 50 százalékot. Ez gyenge teljesítmény az 1., 2. és 3. feladatokon elérhető képest. Egyik kimagaslóan teljesítő sem ért el ezen a produktív feladaton maximális pontszámot, és egyikőjük mindössze két pontot ért el. Ez a tény is bizonyítja, hogy a szóalak-felidézés nehéz feladat, és a 6. évfolyamos magyar tanulók még nem képesek megfelelően önállóan idegen nyelvi szavakat használni. A gyakorló nyelvpedagógusoknak, ebből kiindulva, különös figyelemmel kell a produktív szótudást fejleszteni.

Online komplex szótusát mérő tesztünk hasznos információkkal szolgált a fiatal nyelvtanulók szókincsének szerveződését illetően, azonban további vizsgálatok szükségesek

nagyobb mintákon, hogy a teszt konstruktum-validitása igazolható legyen. Az 1. és a 6. feladatok viszonylag gyengébb megbízhatóságát növelni szükséges, valamint a teszt eredményeinek összefüggéseit háttérváltozókkal mélyebben reprezentatív mintavétellel lehet majd feltárni.

Irodalomjegyzék

- Abdullah, K. I., Puteh, F., Azizan, A. R., Hamdan, N. N. és Saude, S. (2013): Validation of a controlled productive vocabulary levels test below the 2000-word level. *System*, **21**. 2. sz. 352–364. DOI: [10.1016/j.system.2013.03.005](https://doi.org/10.1016/j.system.2013.03.005)
- Augustin Llach, P. M. (2011): *Lexical errors and accuracy in foreign language writing*. *Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, Bristol.
- Atay, D. és Kurt, G. (2006): Elementary school EFL learners' vocabulary learning: The effects of post-reading activities. *The Canadian Modern Language Review*, **63**. 2. sz. 255–273. DOI: [10.3138/cmlr.63.2.255](https://doi.org/10.3138/cmlr.63.2.255)
- Bogaards, P. (2000): Testing L2 vocabulary knowledge at a high level: the case of the Euralex French Tests. *Studies in Second Language Acquisition*, **21**. 21. sz. 128–160. DOI: [10.1093/applin/21.4.490](https://doi.org/10.1093/applin/21.4.490)
- Cameron, L. (2004): *Teaching language to young learners*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Catalan Jimenez, R. M. és Terrazas Gallego, M. (2008): The receptive vocabulary of English foreign language young learners. *Journal of English Studies*, **5**. 1. sz. 173–191.
- Chostelidou, D., Griva, E., Ioannidis, T. és Panitsidou, E. (2012): Multilingual learning for specific purposes: Identifying language strategies, awareness and preferences. *Procedia*, **46**. 1419–1423. DOI: [10.1016/j.sbspro.2012.05.313](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.313)
- Ellis, N. C. és Beaton, A. (1993): Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning*, **43**. 4. sz. 559–617. DOI: [10.1111/j.1467-1770.1993.tb00627.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00627.x)
- Fitzpatrick, T., Al-Qarni, I. és Meara, P. (2008): Intensive vocabulary learning: a case study. *Language Learning Journal*, **36**. 2. sz. 239–248. DOI: [10.1080/09571730802390759](https://doi.org/10.1080/09571730802390759)
- Horváth, J. (2001): *Advanced writing in English as a foreign language. A corpus-based study of processes and products*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Hu, M. és Nation, I. S. P. (2000): Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, **13**. 1. sz. 403–430.
- Jackson, H. és Zé Amvela, E. (2011): *Words, meaning, vocabulary. An introduction to English lexicology*. Bloomsbury, London.
- Jang, E. E. (2014): Assessing English Language Learners in K-12 Schools. Education Matters. *Journal of Ontario Institute for Studies in Education*, **2**. 1. sz. 72–80.
- Jóhannsdóttir, R. (2010): English in the 4th grade in Iceland. Exploring exposure and measuring vocabulary size of 4th grade students. *Menntakvika*, **1**. 1. sz. 1–20.
- Kilgarriff, A. (1997): Putting frequencies in the dictionary. *International Journal of Lexicography*, **10**. 2. sz. 135–155. DOI: [10.1093/ijl/10.2.135](https://doi.org/10.1093/ijl/10.2.135)
- Laufer, B. (1997): What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In: Schmitt, N. és McCarthy, M. (szerk.): *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge. 140–155.
- Laufer, B. és Nation, I. S. P. (1999): A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing*, **16**. 1. sz. 33–51. DOI: [10.1177/026553229901600103](https://doi.org/10.1177/026553229901600103)
- Laufer, B. és Nation, I. S. P. (2001): Passive vocabulary size and speed of recognition. *EUROSLA Yearbook*, **1**. 7–28. DOI: [10.1075/eurosla.1.05lau](https://doi.org/10.1075/eurosla.1.05lau)
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K. és Congdon, P. (2004): Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, **21**. sz. 202–226. DOI: [10.1191/0265532204lt277oa](https://doi.org/10.1191/0265532204lt277oa)
- Lehmann, M. (2009): *Assessing English majors' vocabulary at the University of Pécs*. PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem.
- Lewis, M. (1993): *The lexical approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Magyar Nemzeti Alaptanterv. (2007): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- McKay, P. (2006): *Assessing young language learners*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9780511733093](https://doi.org/10.1017/cbo9780511733093)
- Meara, P. (2009): *Connected words*. John Benjamins Publishing, Amsterdam. DOI: [10.1075/lllt.24](https://doi.org/10.1075/lllt.24)
- Meara, P. és Buxton, B. (1987): An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, **4**. 2. sz. 142–154. DOI: [10.1177/026553228700400202](https://doi.org/10.1177/026553228700400202)
- Melka Teichroew, F. J. (1982): Receptive vs. productive vocabulary: a survey. *Interlanguage Studies Bulletin*, **6**. 2. sz. 5–33.

- Milton, J. és Fitzpatrick, T. (2014): *Dimensions of vocabulary knowledge*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Molnár Gyöngyvér (2013): Számítógépes játékon alapuló képességfejlesztés: egy pilot vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, **21**. 4. sz. 3–12.
- Nagy József (2004): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, **104**. 2. sz. 123–142.
- Nagy, W., Anderson, R. és Hermann, P. (1987): Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, **24**. 2. sz. 237–270. DOI: [10.3102/00028312024002237](https://doi.org/10.3102/00028312024002237)
- Nagy, W. és Scott, J. A. (2000): Vocabulary processes. In: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. és Barr, R. (szerk.): *Handbook of Reading Research*. Erlbaum, Mahwah, NJ. 269–284. DOI: [10.4324/9781410605023](https://doi.org/10.4324/9781410605023)
- Nassaji, H. (2003): L2 vocabulary learning from context: strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, **37**. 4. sz. 645–670. DOI: [10.2307/3588216](https://doi.org/10.2307/3588216)
- Nation, I. S. P. (1990): *Teaching and learning vocabulary*. Heinle and Heinle, Boston.
- Nation, I. S. P. (1999): Fluency and accuracy. In: Spolsky, B. (szerk.): *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Elsevier Science, Oxford. 611–628.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9781139524759](https://doi.org/10.1017/cbo9781139524759)
- Nation, I. S. P. (2011): Vocabulary research into practice. *Language Teaching*, **44**. 4. sz. 529–539. DOI: [10.1017/s0261444811000267](https://doi.org/10.1017/s0261444811000267)
- Nation, I. S. P. (2013): *Learning vocabulary in another language*. Second edition. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nation, I. S. P. és Beglar, D. (2007): A vocabulary size test. *The Language Teacher*, **31**. 7. sz. 9–13.
- Nation, I. S. P. és Macalister, J. (2010): *Language Curriculum Design*. Routledge, New York. DOI: [10.4324/9780203870730](https://doi.org/10.4324/9780203870730)
- Nikolov, M. (2011): Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás*, **16**. 1. sz. 9–32.
- Nikolov, M. és Mihaljevic Djigunovic (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, **26**. 234–260. DOI: [10.1017/s0267190506000122](https://doi.org/10.1017/s0267190506000122)
- Nikolov, Marianne és Szabó G. (2011): Az angol nyelvtudás diagnosztikus mérésének és fejlesztésének lehetőségei az általános iskola 1–6. évfolyamán [Possibilities of developing English diagnostic tests for years 1–6 in the primary school]. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *A kognitív és affektív fejlődés diagnosztikus mérése az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 13–40.
- Orosz, A. (2009): The growth of young learners' English vocabulary size. In: Nikolov, M. (szerk.): *Early learning of modern foreign languages. Processes and outcomes*. Multilingual Matters, Bristol. 181–195.
- Paradis, M. (2004): *A neurolinguistics theory of bilingualism*. John Benjamins, Amsterdam.
- Paribakht, T. S. és Wechse, M. (1999): Reading and incidental L2 vocabulary acquisition. An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, **21**. 2. sz. 195–224. DOI: [10.1017/s027226319900203x](https://doi.org/10.1017/s027226319900203x)
- Paribakht, T. S. és Wesche, M. (2006): Lexical inferencing in L1 and L2: Implications for vocabulary instruction and learning at advanced levels. In: Byrnes, H., Weger-Guntharp, D. és Sprang, K. A. (szerk.): *Educating for Advanced Foreign Language Capacities: Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment*. Georgetown University Press, Washington, DC. 118–135
- Read, J. (2000): *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9780511732942](https://doi.org/10.1017/cbo9780511732942)
- Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Schmitt, N. (2008): Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Language Teaching Research*, **12**. 3. sz. 329–363. DOI: [10.1177/1362168808089921](https://doi.org/10.1177/1362168808089921)
- Schmitt, N. (2010): *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Palgrave Press, New York. DOI: [10.1057/9780230293977](https://doi.org/10.1057/9780230293977)
- Schmitt, N. (2014): Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, **64**. 4. sz. 913–951. DOI: [10.1111/lang.12077](https://doi.org/10.1111/lang.12077)
- Schmitt, N. és Schmitt, D. (2014): A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, **47**. 4. sz. 484–503. DOI: [10.1017/s0261444812000018](https://doi.org/10.1017/s0261444812000018)
- Schmitt, N., Schmitt, D. és Clapham, C. (2001): Developing and exploring the behavior of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testin*, **18**. 1. sz. 55–88. DOI: [10.1177/026553220101800103](https://doi.org/10.1177/026553220101800103)
- Schmitt, N. és Zimmerman, C. (2002): Derivative word forms: What do learners know? *TESOL Quarterly*, **36**. 2. sz. 145–171. DOI: [10.2307/3588328](https://doi.org/10.2307/3588328)
- Schmitt, N. és Schmitt, D. (2014): A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, **47**. 4. sz. 484–503. DOI: [10.1017/s0261444812000018](https://doi.org/10.1017/s0261444812000018)

- Schoonen, R. és Verhallen, M. K. (2008): van woorden. De toetsing van diepe woordkennis. *Pedagogische Studiën*, **75**. 3. sz. 153–168.
- Scott, V. és de la Fuente, M. J. (2008): What's the Problem? L2 Learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks. *The Modern Language Journal*, **92**. 1. sz. 100–113. DOI: [10.1111/j.1540-4781.2008.00689.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00689.x)
- Singleton, D. (1999): *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9781139524636](https://doi.org/10.1017/cbo9781139524636)
- Thékes István (2014): Egy integrált angol, mint idegen-nyelvi szókincsteszt eredményei 6. évfolyamosok körében. (Results of an integrated English as a foreign language vocabulary test amongst 6th graders). 12. Pedagógiai Értékelési Konferencia, 2014. május 1–3., 125., 175.
- Thornbury, S. (2002): *How to teach vocabulary*. Pearson, London.
- Vidakovich Tibor, Vigh Tibor, Sominé Hrebik Olga és Thékes István (2013): Az angol és német nyelvi szókincs online diagnosztikus tesztelése a 6. évfolyamon. *Iskolakultúra*, **23**. 11. sz. 117–131.
- Vigh Tibor és Thékes István (2014): Results of a diagnostic English as a foreign language vocabulary test battery among young learners. 12. Pedagógiai Értékelési Konferencia, 2014. május 1–3., 125.
- Waring, R. és Nation, I. S. P. (1997): Vocabulary size, text coverage, and word lists. In: Schmitt, N. és McCarthy, M. (szerk.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge. 6–19.
- Webb, S. és Sasao, Y. (2013): New directions in vocabulary testing. *RELC Journal*, **44**. 3. sz. 263–278. DOI: [10.1177/0033688213500582](https://doi.org/10.1177/0033688213500582)
- Wray, A. (2002): *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9780511519772](https://doi.org/10.1017/cbo9780511519772)
- Xue, G. és Nation, I. S. P. (1984): A university word list. *Language Learning and Communication*, **3**. 2. sz. 215–229.
- Zareva, A. (2007): Structure of the L2 mental lexicon: How does it compare to native speakers' lexical organization? *Second Language Research*, **23**. 2. sz. 123–153. DOI: [10.1177/0267658307076543](https://doi.org/10.1177/0267658307076543)

Jegyzetek

¹ www.lexutor.ca

² A teszt a következő linken elérhető: www.testyour-vocab.com.

Tóth János

Budapesti Corvinus Egyetem, Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskola

Az együttműködés lehetőségeiről és feltételeiről a tanulásmenedzselő rendszerek esetében: a CooSpace-használat intézményi bevezetésének racionáléja

A tanulmányban a tanár-diák együttműködés szempontjából elemezzük a tanulásmenedzselő rendszerekben (Learning Management System, LMS) és specifikusan a CooSpace-ben rejlő lehetőségeket. Az elemzés során megvizsgáljuk a Web 2.0-ás tanulásmenedzselő rendszerek kialakulásának technológiai és nem-technológiai hátterét, hogy azonosítsuk azokat a célkitűzéseket és mögöttes elképzeléseket, amelyek megvalósulásának ezek a rendszerek tekinthetőek. Célul tűztük ki továbbá olyan kérdések megfogalmazását, melyek megválaszolása segítheti a tanulásmenedzselő rendszerek funkcióinak kielégítő pontosságú konceptualizálását a kommunikációtudományok területén. Ehhez szükséges volt megvizsgálni azokat a kompetenciákat, melyek megléte ezen rendszerek standard és perszonalizált változatainak használatához. Az eredmények azt mutatják, hogy ezek a kompetenciák szorosan kapcsolódnak az autonómia személyi és közösségi fogalmához, és egyúttal ezen rendszerek ideális továbbfejlesztési irányát is nagymértékben meghatározzák.

Bevezetés

A mennyiben a (köz)oktatás valóságosan az oktatók és az oktatottak együttműködésére kíván építeni – és nyugati trendjei az elmúlt évtizedekben mind az oktatáspolitikában, mind a közvéleményben az ilyen irányú elmozdulást tükrözik (lásd Aronson és mtsai, 1978; Johnson és mtsai, 1984; Kagan, 1992; Johnson és Johnson, 1994) –, akkor érdemes figyelembe venni ennek megvalósítása során az elektronikus színterek által biztosított technikai lehetőségeket. Mivel ezen belül is külön figyelmet érdemelnek a hazai fejlesztésű rendszerek, ezért a továbbiakban egy olyan terméket fogunk vizsgálni, melynek rendszerszintű profilját a tanárok és diákok közti együttműködés segítése alkotja, és jelenleg is számos hazai felsőoktatási intézmény használja.

A DEXTER Informatikai és Tanácsadó Kft. (a továbbiakban DEXTER) „CooSpace” nevű terméke annyiban már meghaladja az egyszerű e-learning rendszereket, hogy

rugalmasan, adott élethelyzethez vagy feladathoz kínál együttműködési megoldásokat („színtereket”); tehát elsősorban a kommunikációra és annak kölcsönösségére, a felek párbeszédbe vonására helyezi a hangsúlyt, melyhez a rendszerben kínált technológiák és eszközök megválasztásában a felhasználóknak nagy szabadsága van. A hazai fejlesztésű rendszer 2010-ben kb. 80 ezer felhasználóval rendelkezett (Acs és Horányi, 2011), jelenleg pedig Magyarországon és nemzetközi projektekben közel 100 ezer felhasználó veszi igénybe ezt a szolgáltatást (Dexter.hu, 2015).¹ A vizsgálatot erre a (továbbiakban virtuális színtérként kezelt) termékre korlátozzuk, és elsősorban azt keressük, hogy pontosan milyen funkcióiban tárulnak fel az együttműködés különböző lehetőségei.

A legtöbb felsőoktatási intézménynél különféle információs rendszereket (Informational Systems, IS) használnak a napi adminisztrációs feladatok ellátására, mint amilyen a hallgatói beiratkozás, számonkérés és a különböző oktatási segédanyagok szétosztása. Ez mára már minden magyar egyetemen megvalósult; két magyar fejlesztésű szoftvertermék (az SDA Informatika ZRt. fejlesztette Neptun és a DEXTER-féle ETR) pedig a teljes hazai felsőoktatási piacot lefedte. Nem intézményi, hanem tanegységi szinten, a tanár-diák együttműködés egy lehetőségeként szintén számos helyen alkalmaznak ezen felül különféle integrált tanulásmenedzselő rendszereket, melyek segítségével a felsőoktatási intézmény adminisztrációja a tanulás és az oktatás technikai támogatását biztosítja. A tanulásmenedzselő rendszerek, és hasonlóképp az e-tanuláshoz kapcsolódó technológiák és oktatási stratégiák a 2000-es évektől kezdődően egyre inkább elengedhetetlen részeivé váltak a felsőoktatásnak. Az e-tanulás globális piaci szegmensként az Ambient Research Institute 2011-es adatai szerint több mint 27 milliárd USD forgalmat bonyolít le, amely 2014-re megközelíti majd az 50 milliárdot (Ambient Insight Research, 2011; idézi Kamla és Hafedh, 2012, 19. o.). A világ jelentősebb egyetemei, földrajzi elhelyezkedésüktől függetlenül már alkalmazzák a különböző LMS-technológiákat az oktatási folyamatokban (Tabs, 2003, iii; Hawkins és Rudy, 2007, viii). Az Amerikai Egyesült Államokban a felsőoktatási intézmények több mint 97,3 százaléka használ valamilyen kurzusmenedzselő rendszert (Hawkins és Rudy, 2007, 52. o.), az Egyesült Királyságban pedig 95 százalékuk (Brown, Jenkins és Walter, 2006; idézi Kamla és Hafedh, 2012, 19. o.) használja valamilyen formában ezeket a technológiai vívmányokat.

Az arányok itthon is hasonlóan alakulnak. Minden hazai felsőoktatási intézmény üzemeltet valamilyen elektronikus tanulástámogató rendszert; alapszinten vagy a Neptun-t, vagy az ETR-t (Fodorné Tóth, 2015, 21. o.). Az LMS-ek tekintetében az arány, ha nem is ilyen magas, de évek óta növekvő trendet mutatva hasonlóan alakul, olyan résztvevőkkel, mint a Coospace, a Moodle és az ILIAS keretrendszerek: Egy 2008-as kutatásban 71 hazai egyetemet és főiskolát vizsgálva még azt találták, hogy a hazai felsőoktatási intézmények többsége (51 db; 72 százalék) egyáltalán nem használt egységes elektronikus tanulássegítő rendszert (Regionális E-learning Akadémia, 2008). 2013-ban már csak 34 intézményben nem használtak egyáltalán ilyen rendszereket; ez pontosan a fele a vizsgált 68 egyetemnek és főiskolának (Ambrusné Somogyi, 2013, 158. o.). Saját vizsgálatomban a 2011. évi CCIV. törvény 1. mellékletében meghatározott, államilag elismert 27 egyetem és 40 főiskola esetében néztem meg ugyanezeket az adatokat. 2013-hoz képest a Nemzeti Közszolgálati Egyetem, a Károli Gáspár Református Egyetem, a Central European University, továbbá a Dunaújvárosi Főiskola, az Eötvös József Főiskola², a Tan Kapuja Buddhista Főiskola, a Bhaktivedanta Hittudományi Főiskola és az Edutus Főiskola is nyitott az összetettebb tanulássegítő rendszerek felé. Így ma már a hazai, államilag elismert felsőoktatási intézmények 61 százaléka használ LMS-t, ami arányaiban több mint kétszerese a 7 évvel ezelőtti 28 százalékos értéknek. Az új belépők mindegyike a Moodle keretrendszert integrálta (az NKE ezen felül az ILIAS-t is), amely már a korábbi, fentebb hivatkozott 2008-as és 2013-as vizsgálatokban is a legnépszerűbbnek bizonyult.

A tanulásmenedzselő rendszerek alkalmazásának elméleti megfontolásai

A technikai fejlődés és az ezzel összefüggésben a közelmúltban elért pedagógiai kutatások eredményei az oktatást valójában végző, gyakorlati szakembereket arra készíteték, hogy részletesebben is foglalkozzanak a különféle információs technológiáknak a tanítás és a tanulás támogatásában betöltött szerepével. Az így összefoglalóan „oktatási technológiának” nevezhető ICT-k az oktatástámogatásban jól meghatározható (fizikai) technikák vagy szigorúan módszeres folyamatok alkalmazásával próbálnak pozitív irányú változásokat előmozdítani. Az oktatási technológiák kialakulását, és azt, ahogyan most működnek, ugyanakkor nem determinálta a modern kori műszaki, majd a digitális fejlődés. Legfontosabb intellektuális gyökerei közt a műszaki tudományok mellett olyan hagyományos diszciplínák is megtalálhatóak, mint a (főképp a 20. század eleje-közepe tájékán domináns) behaviorista pszichológia és a rendszerelmélet.

Pszichológiai alapok

A '80-as évek elején már feldolgozott és rendszerezett tudás állt rendelkezésre arról, hogy Thorndike, Hull és Skinner eredményeit (ld. *Morgan*, 1978; *Osguthorpe* és *Zhou*, 1989; mindkettőt idézi *McDonald*, 2006, 11. o.) hogyan használták fel célzottan az oktatásfejlesztésben. A programozott instrukciókon alapuló oktatási modellben (lásd: programozott oktatás) a diákokat előre megtervezett lépések sorozatán át, elemekre bontott tananyagból és egy tudatosan megszerkesztett algoritmus szerint vezették egy előzetesen kitűzött tanulási cél felé. Miközben maga az alkalmazás, ha kezdetleges formában is, de már 1927-ben megszületett Pressey tanítógépével, ez volt az első szélesebb körben elterjedt kísérlet arra, hogy pszichológiai elméleteket oktatási helyzetekben alkalmazzanak. A modell lényegében Skinner viselkedésalakítási folyamatát kódolja le egy oktatási környezetben, arra a megfontolásra építve, hogy tanulás akkor történik, amikor egy adott választ egy jól definiálható szituáció vagy inger nagy valószínűséggel kialakít. Ennek a válasznak a rögzítéséért a skinneri lineáris programban ismeretközlő, gyakorló és ellenőrző részek szabályos ismétlése a felelős, kis információ-egységekben adagolva az elsajátítandó tananyagot és a hozzájuk kapcsolódó feladatokat a tanulónak, aki a program által lehetővé tett utat(ka)t önállóan járja be. Minden egyes fázis a tanuló aktív részvételét igényli tehát a feladatok végrehajtásával, aki azonnali visszajelzést kapott munkavégzése eredményéről a feladat (egyetlen lehetséges) helyes megoldásának közlésével. A következő feladatra történő továbblépés pedig csak akkor volt lehetséges, ha a tanuló által adott válasz és a helyes válasz megegyezett. A mechanizmus felhasználásával teljesen automatikus, minden szakterületen alkalmazható tanulási-oktatási rendszereket is kifejlesztettek (*Boland*, 1977), a Didaktomat és az elektronikus számkép-gép pedig a '60-as, '70-es években itthon is használatban volt a nyelv- és a matematikaoktatásban (*Somogyvári*, 2012, 74. o.).

A programozott oktatás hatása az együttműködés-centrikus tanulásmenedzselő rendszerekben is kimutatható. Itt a rögzíteni kívánt mintázatok nem a diák és a tananyag, hanem a diák és az együttműködés kívánatos formái közti relációra érvényesek. Az oktató ugyanis megteheti, vagy egy belső, például az átláthatóság és nyomonkövethetőség érdekében hozott szabály kötelezheti arra, hogy a Coospace-t vagy más LMS-t jelölje ki a hallgatókkal történő kapcsolattartásra és/vagy az órai anyagok (ütemtervek, referátumok, kiosztott otthoni munkák, szemináriumi olvasandó szövegek stb.) kiosztására és begyűjtésére. Ebben az esetben az adott LMS megfelelő használata olyan, az oktatási rendszer részeként praktikusán megkövetelt magatartás lesz, amelynek sok esetben nincs alternatívája, és az ezen a médiumon és nem máson keresztüli együttműködés lesz

szükséges a kurzus elvégzéséhez. A programozott oktatás modelljében magyarázva tehát az adott LMS használata a „tananyag” részévé válik, melyhez egy-egy szituáció elvárt megoldása elválaszthatatlanul kötődik. Konkrét mozzanatokat nézve oktatói részről például a kurzustematika vagy a szemináriumi olvasmányok kiadása, hallgatói részről az évközi beadandók és tesztek eljuttatása, kitöltése lehetnek ilyen médiumhoz kötött részfeladatok, melyek az Egyesült Államokban a Blackboard LMS kapcsán a gyakorlatban jól ismertek. Saját hazai hallgatói, majd oktatói tapasztalat alapján is tudom állítani, hogy a kurzustematikát a kurzus oktatója vagy az egyetemi adminisztráció gyakran ugyan feltölti a Moodle-ba, de egyébként máshonnan nem megismerhető, és minden hallgató saját jól felfogható érdeke, hogy azt a rendszerbe belépve, onnan letöltve elolvassa.

Műszaki alapok

Az oktatási technológiák pszichológiai megalapozottsága mindemellett kétségbe vonható, és amellett is állást foglalhatunk, hogy a műszaki tudományok a pszichológiatudományoknál nagyobb hatást gyakoroltak az oktatási technológiák fejlődésére, elsősorban a folyamatközpontúság és az adatgyűjtési és elemzési módszerek szerepét hangsúlyozva. Itt hivatkozhatunk általában arra, hogy a pozitívizmus gondolatrendszere és módszertana nagy befolyással bírt a 20. század első felének nyugati tudományképére, de a műszaki megalapozottság mellett szól speciálisan az is, hogy az oktatási technológiák korai kifejlesztői közt számos mérnöki képzettségű, vagy műszaki területről érkező szakember volt (mint pl. Franklin Bobbitt, W. W. Charters és James D. Finn; bővebben ld. *McDonald*, 2006, 12. o.). A technológiákról való beszéd döntő részben még ma is a műszaki tudományok nyelvén folyik, ahogyan ez a szaknyelvi jelölésekből és terminusokból (mint például a 'visszacsatolás', 'input', 'output', 'csatorna' stb. más kifejezésekkel történő nem-helyettesíthetőségéből) is látható.

A műszaki keretezés hatásai a tanulásmenedzselő rendszerek objektivitásában és deperszonalizálásában is kimutathatóak: a műszaki folyamatok azáltal irányítják vagy befolyásolják magát a tanulást, hogy egy sajátos utasításkészletet hoznak létre, amely utasításkészlet eleve kiküszöböli a menet közbeni szubjektív módosítás lehetőségét, de legalábbis normál használat esetén rendszerszintű beépített garanciákkal rendelkezik az efféle módosításokkal szemben (*Williams*, 2005, 240. o.). Ezen utasításkészlet létrehozása tulajdonképpen egy ideális szituáció protokoll-szintű műszaki rögzítését eredményezi, amellyel a diákoknak az adott kurzus teljesítéséhez szükséges aktivitása mérhető és nyomon követhető. Ha például egy szeminárium következő órájára feladott szöveg csak az adott tanulásmenedzselő rendszerben érhető el, akkor a bejelentkezés időpontjából és a felület látogatottsági statisztikái alapján pontosan megmondható, hogy melyik az a hallgató, aki megtette a szükséges lépéseket a feladat teljesítéséhez, a szemináriumi anyaghoz kapcsolódó, a szintérre feltöltött reflexió pedig azt is megmutatja, hogy ki teljesítette az adott feladatot. A hagyományos, szemtől szembeni oktatás során ugyanez az ellenőrzési folyamat sokkal körülményesebb, vagy kevésbé pontos, mert a hallgatókat egyenként kell ellenőrizni és kikérdezni.

Rendszerelméleti alapok

Az oktatási technológiák harmadik intellektuális vezérfonala a rendszerelméletben, annak is egy speciális aspektusában, a problémamegoldás-központú rendszerszemléletben kereshető. Elsősorban azért, mert a rendszerszemléletű gondolkodás eleve arra bátorítja használóját, hogy a jelenségeket kontextuson belül, integrált módon vizsgálja,

és kifejezetten inkompatibilis a jelenségek elszigetelt vizsgálatával. A vizsgált jelenségek ebben a szemléletben egy vagy több preegzisztens rendszer részei, és annak reményében szemléljük ilyenként a jelenségeket, hogy pontosabban megismerhetjük mind a vizsgálatunk tárgyát, mind pedig azokat a relációkat, amelyek közte és más vizsgálati tárgyak közt kialakulhatnak.

E megközelítés előnye, hogy alkalmazható a döntéshozatali folyamatok lépésenkénti szisztematizációjára: azonosíthatunk egy (rendszeren belül fennálló) problémát, illetve célokat jelölhetünk ki, amelyekkel megoldjuk, megszüntetjük vagy enyhítjük a fennálló problémát. A problémamegoldó ágens egyúttal a problémamegoldást a rendszerszintű beavatkozás felől is figyelembe veszi (tehát számolni lehet a problémamegoldás különféle pozitív és negatív hozadékaival is a rendszeren belül).

A tanulásmenedzselő rendszerek kialakulását tehát a fentiek alapján három nagyobb problémakör magyarázza: (1) az oktatottak viselkedésének rögzítése egyes, különösen az együttműködéshez kapcsolódó szituációkban, (2) a kívánt viselkedéshez szükséges instrukciók rögzítése, (3) a felvetett problémák kontrollált formában történő megoldásának elősegítése, ahol a kontrollt a tanár-diák együttműködés megkerülhetlensége biztosítja.

Speciálisan a Coospace megalkotásakor nem annyira rendszerelméleti, mint inkább problémaazonosítási és megoldási kiindulópontok szolgáltak alapul; nem függetlenül a kommunikáció épp akkoriban formálódó ún. partícipációs elméletétől (Horányi, 1999, 2001, 2002). A Coospace egyik megalkotója így emlékszik vissza ezekre az időkre:

„A felsőoktatás [...] komoly erózió ment keresztül. Egyrészt a kreditrendszer a rendszerváltás előre tekintő hangulatában egy új, a jövő felé nyitott felsőoktatás esélyeit teremtette meg. Ebben az informatika – abban az időben: a számítógépes szövegszerkesztés és az e-mail – alkalmazása egyáltalán nem egy rendszer rendezett követelményeként, hanem a szabadságot megjelenítő függetlenség eszközeként jelent meg a szövegalkotás linearitásából kiszabaduló szövegszerkesztéssel, továbbá a postai levelezés rendszerfogságából kiszabadult kommunikációval. Senki sem tudta és akarta ezt valamiféle rendszerré építeni; ellenben a racionalitásra törekvés járulékaként szerveződtek e lehetőségek rendszerré. Vagyis adott volt egy informatikai szempontból „szabad csapat”-nak számító felsőoktatás, ami a felívelés dekádja után erodálódni kezdett. A régi rendszereket a változások felbontották, de a forráselvonással és a management elégtelenségével, továbbá helytelen súlypontok kialakításával sikerült a szárnyak nélkül repülésre kényszerített felsőoktatást lejtőre tenni. Az oktatók száma csökkent, a képzés szabadsága és a hallgatók száma megemelkedett, a találkozások száma esetlegessé és sokszor szabályozatlanná vált. Hajdan felépített rendszerek a szervezet kollektív emlékezetében feledésbe merültek, nem működtek. Én a Pécsi Tudományegyetem bölcsészkarán tapasztaltam meg ezeket a viszonyokat. Hallgatók és oktatók egyaránt küzdöttek (és küzdenek a mai napig) a bürokráciának álcázott rendtelenséggel és információhiánnyal. Eközben az internet kezdett beszivárogni a mindennapokba, de a rendszerszintű megoldás nem volt várható a Kar vezetésétől. Arra gondoltam (ekkor 2003-at írtunk), hogy olyan informatikai rendszert kellene kitalálni, ami nem igényli a központi koordinációt. Pusztán létezése adja meg az érintetteknek az esélyt, hogy önmagukon segítsenek, ha akarnak.” (Ács Péter, személyes közlés, 2013. 02. 18.)

Az érintettek – oktatók és hallgatók – információs problémái a Pécsi Tudományegyetemen a következő kérdések és igények köré csoportosultak (Ács, uo.; a kapcsos zárójelben szereplő részek a szerző értelmező kiegészítései):

Oktatói szinten:

- Ki volt az az ügyes hallgató az elmúlt órán [akiről emiatt szeretnék többet tudni]?
- Mi az e-mail címe x hallgatónak?
- Hogyan értesítem a hallgatókat, hogy az óra időpontja megváltozott?
- Hogy lehetne megszabadulni a jelszóosztástól, hogy hozzáférjenek az anyaghoz?
- Szeretném tudni, hogy pontosan, hivatalosan, kiknek is kellene az órán részt venni.
- Szeretném, ha [a hallgatóim] le tudnának tölteni néhány anyagot, de azt szeretném, ha nem tölthetné le bárki.
- Hogyan tegyem hozzáférhetővé minden hallgatónak a kurzus bibliográfiáját?
- Jövőre nem akarom újra feltölteni ugyanazt a bibliográfiát.
- Szeretnék jelenléti ívet nyomtatni.
- Szeretném nyilvántartani, hogy ki volt jelen, hogy év végén lássam, ki vett részt a kötelező jelenléti alkalmakon. (A papíralapú jelenléti ívek elkallódnak.)
- Szeretném kihirdetni, mikorra kell leadni, beküldeni a feladat eredményét. (Mert nem csak ők nem jegyzik meg, én is elfelejtem.)
- Szeretném listába rendezve látni, ki adta már be a feladatát és ki nem.
- Ha év közben értékeltem a beadott munkákat, szemeszter végén szeretném látni összefoglalóan, hogyan is teljesítettek [a diákjaim].
- Szeretném tudni, hogy hány beadott dolgozatot kell kijavítanom.
- Mikor a szakdolgozómmal konzultálok, szeretném látni, hogy milyen instrukciókat adtam neki a korábbi szövegverziókhöz.

Hallgatói szinten

- Mikor lesz az óra?
- Mikorra kell feladatot teljesíteni?
- Kik az aktuális csoporttársak?
- Ki volt ott az előző órán?
- Mi egy csoporttárs elérhetősége?
- Miből kell készülni?
- Hogyan lehet hozzájutni a tartalomhoz [amit az oktató a kurzushoz biztosít]?
- Elmarad-e az óra?
- Mi a tanár e-mail címe?
- Megkaptam-e a tanár az e-mailen elküldött feladatomat?
- Milyen értékelést kaptam a beadott feladatra?
- A tanár szerint vajon mennyit hiányoztam eddig?
- Nekem nem jó a javasolt gyakorlati időpont és ezt jelezni szeretném.
- Szeretném látni, milyen feladataim vannak.

A szempontokból arra következtethetünk, hogy intézményi részről a Coospace bevezetésének racionáléja elsősorban az oktatási folyamat strukturálásában kereshető, amely mind az intézmény, mind pedig a felhasználók számára könnyebben végrehajthatóvá és átláthatóvá teszi a tanulással és a tanítással kapcsolatos információcserét. Az azonban, hogy ez mennyire szolgálja az oktatás minőségének növelését, csak további vizsgálatok alapján dönthető el, amelynek elsősorban a rendszerhasználathoz szükséges kompetenciák meglétére, valamint a rendszer használatához fűződő vélemények és benyomások elemzésére kell fókuszálniuk. A strukturáláson túl, részben származékosan ugyanakkor a tanulásmenedzselő rendszerek számos egyéb előnyt is biztosítanak az alkalmazó részére. Az egyszerű adminisztrációs rendszerekhez hasonlóan a tanulásmenedzselő rendszerek is képesek adatokat generálni és tárolni, illetve könnyen kinyerhetőek belőlük a kezelt adatokkal kapcsolatos statisztikák és kvantitatív kutatásokban hasznosítható információk.³ A be- és kilépések számából és gyakoriságából, a le- és feltöltött anyagok számából

következtetéseket lehet levonni az együttműködés megvalósulására nézve, kvantitatív elemzésekkel az együttműködés hatékonysága is mérhető. A programadatbázis ezen felül azt is tárolja, hogy a virtuális színtér milyen szegmensét vagy funkcióját adott félévben hányan használták, és ennek a csoportnak milyen jellemzői azonosíthatóak. Így olyan adatbázis építhető, melyben a diákok óramegjelenésein túl az olyan közösségi funkciók használata is szerepelni fog, mint az üzenetküldés, a kiegészítő adatok, feladatok feltöltése és a tanár-diák, valamint a diák-diák kapcsolattartás egyéb mediált formái. Ezek az adatok továbbá a későbbiekben elemezhetőek lesznek olyan egyéni változók mentén is, mint például az eredményesség, a felvett szakok és szakpárok és az adott olvasmányok olvasásával töltött idő. Az interaktív felületek használhatóak továbbá hallgatói elégedettségmérésre, valamint rajtuk keresztül könnyen szervezhetőek olyan kutatások, amelyek kérdőívek diákok általi megválaszolását igénylik. Ráadásul ezeknek az adatoknak a lehívása, kezelése, nyilvánossá tétele és archiválása sokkal kevesebb költséget igényel a tanulásmenedzselő rendszereken belül, mint ha attól elkülönítve kellene a kutatóknak dolgozni vele. Ezeknek az adatoknak a megfelelő felhasználása különböző célok elérését segítheti, ilyenek például:

- kapcsolatok kimutatása a közösségi funkciók használata és a hallgatói teljesítmény között;
- a rendszer használatával járó kötöttségek és a hallgatói elégedettség közti összefüggések mérése;
- különböző oktatási és értékelési stratégiák (pl. a participatív és az ismeretátadás-központú oktatási folyamat, vagy a referátum – gyakorlati jegy – terepmunka, illetve ZH – szóbeli vizsga központú értékelési szisztéma) hatékonyságának utólagos analízise, illetve előrejelzése a rendszeradatok alapján.

A tanár-diák együttműködést meghatározó előfeltételek és attitűdök

A tanulásmenedzselő rendszerek intézményi alkalmazásának szempontjai világosak, várható eredményei ugyanakkor nagyban függenek attól, hogy felhasználói szinten mennyire bizonyul alkalmas színtérnek a tanár-diák együttműködéshez. Az ilyen rendszerek sikerét véleményem szerint elsősorban a felhasználóik kulturális beágyazottsága határozza meg. Az Y-generáció hozzáállását az oktatáshoz egyszerre jellemzi a rendszer irányában tanúsított individualizmus (tehát az önállóság képviselője a klasszikus, pedagógiai értelemben vett vezetéssel, iránymutatással szemben) és az egymás irányában tanúsított kollektívizmus (tehát a kortárs csoporton belüli, integrációhoz vezető összetartás). Mindez összhangban van a Web 2.0-ás technológiák nyomán kialakuló kortárs oktatási trendekkel: egyfelől azzal, hogy a diákoknak egyre több lehetőségük van befolyásolni az éppen az ő oktatásukra használt tananyag összetételét, másfelől pedig, hogy egyre több, a tanulásban segítséget jelentő kapcsolatot alakíthatnak ki magán az oktatási rendszeren kívül is (*Siemens és Matheos*, 2010). Amikor az oktatás különféle, közösségi és hálózati aspektusaira fókuszáló oktatók azzal a mögöttes elgondolással integrálták az oktatás folyamatába a Web 2.0-ás technológiákat, hogy eszköztáruk minél választékosabbá tétele a legmegfelelőbb tanulás-segítő stratégia, feltehetően nem számoltak azzal, hogy az új eszközökben rejlő lehetőségek – különösen a közösségi hálózatépítéshez kapcsolódóak – radikálisan átformálják a diákok tanulási, információfogyasztási és -termelési módszereit (*Tu és mtsai*, 2012, 13. o.).⁴ Az új technológia ugyanakkor természetesen nemcsak a diákok, hanem az oktatók szempontjából is újdonságokat hozott, melyek közül van Harmelen az autonómiát, a diverzitást, a nyitottságot és az összekapcsoltságot említi (idézi *Tu és mtsai*, 2012, 13. o.); miközben arra is felhívja a figyelmet, hogy ezzel együtt a sokféle technológia együttes kezelését, alkalmazását az oktatók frusztrálónak, mi több:

riasztónak tartják, ami az online oktatás irányában meglévő attitűdjeikre is erős befolyást gyakorol.

Más kutatások nem csak e frusztráció tényét azonosították, de annak eredőit is: a technológia kezeléséhez szükséges ismeretek hiányát (Lee, Miller és Newnham, 2008, 319. o.), az új ismeretek elsajátításának nehézségét, az ehhez szükséges időráfordítást, valamint az engedélyezési eljárások megnövekedett számát (Tu és mtsai, 2012, 13. o.). Mindezek ugyanakkor elkerülhetőek lennének szemléletváltással, a tanulás új, közösségi hálózatépítésen alapuló paradigmájában, mely a diákok felől a korábban említett, rendszer iránti individualista hozzáállás átalakulását, intézményi részről pedig a technológiák megfontolt integrációját, előnyeinek jobb kihasználását és az ehhez szükséges képzés biztosítását igényelné.

A tanulásmenedzselő rendszerek által segített tanítás során a tanítói empátia mint kompetencia lényegében teljesen helyettesíthető a készen kapott műszaki utasításkészletekkel (Gibbons, 2001, 519. o.), ami kiküszöböli az emberi hibákat a feladatok ütemezésében és az „ütemterv” teljesítésével vagy nem-teljesítésével kapcsolatos jutalmazások és szankciók kiosztása során. Ami természetesen nem azt jelenti, hogy az emberi empátia, a motiváció, a visszacsatolás alternatíváját találhatnánk meg egy szofisztikált utasításkészletben, hanem azt, hogy ebben a rendszerben egy ilyen utasításkészlet található szerkezetileg a tanulási folyamat fenti elemeinek helyében. Ennek eredményeképpen a rendszer kényszerítő ereje is megnő: nincs lehetőség alternatív magyarázatok kibontására, a feladatok átütemezésére vagy a teljesítmény súlyozására, ami a diákok szempontjából inkább a megfelelési kultúrát erősíti, mint az önálló gondolkodást. Példának okáért az alapvető tankönyvek és kötelező olvasmányok számonkérése egy-egy bevezető kurzuson mindig az adott szakterület éppen domináns, legnagyobb hatású ideáit fogja újratermelni. Különösen a „soft” tudományok esetében, illetve az oktatói vagy kutatói pálya iránt

érdeklődő diákoknál tartom fontosnak, hogy a hallgató ne az adott tudományterület domináns paradigmájának rögzített, formulaszerű elsajátítása és visszaadása (ld. hozzá Kuhn, 1979, 2002) alapján legyen értékelve. Ehelyett ideálisnak tartom, ha már ilyen korán van lehetősége a hallgatónak egyéni érdeklődése mentén, az oktató személyre szabott visszajelzései mellett elkezdenie bejárni az adott szakterületet anélkül, hogy ez a teljesítménye értékelésekor problémákat okozna.

Egy, az Egyesült Királyság teljes területéről származó, 427 fő megkérdezésével végzett kutatásban azt mutatták ki, hogy a virtuális tanulási környezettel a hallgatók egy szignifikáns része nem elégedett, és hajlamos a rendszer megkerülésére. Komputer-

Az Y-generáció hozzáállását az oktatáshoz egyszerre jellemzi a rendszer irányában tanúsított individualizmus (tehát az önállóság képviselete a klasszikus, pedagógiai értelemben vett vezetéssel, iránymutatással szemben) és az egymás irányában tanúsított kollektívizmus (tehát a kortárs csoporton belüli, integrációhoz vezető összetartás). Mindez összhangban van a Web 2.0-ás technológiák nyomán kialakuló kortárs oktatási trendekkel: egyfelől azzal, hogy a diákoknak egyre több lehetőségük van befolyásolni az éppen az ő oktatásukra használt tananyag összetételét, másfelől pedig, hogy egyre több, a tanulásban segítséget jelentő kapcsolatot alakíthatnak ki magán az oktatási rendszeren kívül is (Siemens és Matheos, 2010).

tudományos szakon hallgatók például arról számoltak be, hogy a rendszerbe feltöltött anyagokat alternatív forrásból, oktatói vagy hallgatói honlapokról szerzik be. A virtuális tanulási környezetet az összes megkérdezett közül tízszer annyian jelölték meg nem kedveltként, mint ahányan azt az általuk használt négy legkedveltebb technológia közé sorolták (*Conole*, 2008, 518–519. o.). Számos más, jellemzően egy egyetemre vagy régióra korlátozódó, nem-reprezentatív esettanulmány vizsgálja a virtuális oktatási környezet és a tanulásmenedzselő rendszerek iránti hallgatói attitűdöket, vegyes eredményekkel.

Úgy gondolom, hogy a tanulásmenedzselő rendszerek nagyobb elfogadásához vezető egyik lehetséges út a perszonalizált WEB 2.0-ás megoldások alkalmazása az LMS-eken belül, melyekkel a tanulást életközelihez lehetne tenni. 2012-es, az Egyesült Államok teljes területére érvényes adatok alapján a felsőoktatásban használt LMS-ek túlnyomó többsége ugyanakkor nem nyílt forráskódú szoftverekre épül (*Hill*, 2012), ami a hagyományos e-learning platformokat túlságosan a megrendelői igényeknek megfelelő, bevett oktatási struktúrába ágyazza. Ilyen körülmények közt nehéz a Web 2.0-s alkalmazások gyors fejlődését lekövetni a fejlesztésekben, illetve sokszor intézményi szintű igény sincs rá. Oktatói részről ugyanakkor sokan elégedetlenek az LMS-ek rugalmatlanságával és zártságával, miközben annak használatára rá vannak kényszerítve – ami aztán olyan jelenségekhez vezetett, mint az Edupunk mozgalom (*Kuntz*, 2008) és a Post-LMS Manifesto (*Bush és Mott*, 2009). Látni kell ugyanakkor azt is, hogy az a fajta, a Coospace-re is jellemző szigorúbb strukturáltság, ami miatt a tanulásmenedzselő rendszerekkel szemben ezek a csoportok alternatív megoldásokhoz folyamodnak, csak akkor váltható ki személyre szabott megoldásokkal, ha mind a diákok, mind pedig az oktatók belsőleg rendelkeznek bizonyos folyamat-szabályozó képességekkel.⁵ A céltudatosság, az önfegyelem és a tanulmányi munka etikus végzésére való törekvés mind olyan képesség, amelyeket ha kívülről, kötelező jelleggel kényszerítenek akár egy diákra, akár egy oktatóra, azt kellemetlennek és frusztrálóknak érezhetik. Intézményi szempontból a tanulásmenedzselő rendszerek alkalmazása természetesen ésszerű döntés, hiszen ott ezek a képességek objektívizálva vannak, alkalmazásuk automatikus és nem függ emberi tényezőktől. Ilyen körülmények között viszont a tanulásmenedzselő rendszerek esetleges közösségépítő- és fenntartó funkcióinak kihasználhatósága megkérdőjelezhető. Ahogyan azt egy 862 oktató és 38 főiskola és egyetem bevonásával készült egyesült államokbeli felmérés tanúsítja, az oktatók általában eleve nem is használják ezeket a rendszereket sem a tanulási folyamatok kezeléséhez, sem pedig valamiféle közösség kialakításához. A megkérdezettek mindössze 11 százaléka válaszolta, hogy gyakran fordulnak a tanulásmenedzselő rendszerhez egy erősebb osztálytermi közösség kialakítása érdekében, 15 százalékuk jelezte, hogy időnként használják ilyen célra, míg a fennmaradó 60 százalék válasza az volt, hogy egyáltalán nem veszik igénybe a rendszert erre a célra (*Woods, Baker és Hopper*, 2004, 285–288. o.).

Összefoglalás

A tanulásmenedzselő rendszerek jellegzetességei, valamint a használatukat követő tapasztalatok azt mutatják, hogy az oktatási folyamatok strukturálása nem mindig valósítható meg közösségépítési potenciáljuk kiaknázásával párhuzamosan. Az eddigi tapasztalatok szerint a rendszerek eme funkciója kihasználatlan marad, és ennek fő oka az, hogy a rendszert használói gyakran inkább problémaként, mint problémamegoldásra alkalmas és használható eszközként érzékelik. Ezt a felhasználói benyomást véleményem szerint a rendszer saját tulajdonságai kevésbé képesek befolyásolni: Egyfelől, mivel jelenleg a kibertérben számos tisztán közösségi, hálózatépítésre és kapcsolattartásra szolgáló elektronikus médium létezik, ezeknek a tanulásmenedzselő rendszereknek az oktatás területén túl kellene lépniük ahhoz, hogy a közösségi kapcsolattartás valós alter-

natívaiaként lehessen őket figyelembe venni. Másfelől, a meglévő közösségi média a róla alkotott képet különböző professzionális piacformáló technikákkal sokkal sikeresebben képes alakítani, mint az ilyen lehetőségekkel nem élő, és nem is igazán rendelkező tanulásmenedzselő rendszerek. Harmadrészt, mert a közösségi média már huzamosabb ideje jelen van a felsőoktatásban. Kutatói szempontból ez olyan formációknál releváns, mint pl. az academia.edu és a researchgate.net, melyek lényegében professzionális kutatói közösségi médiumok, erős tartalommosztó és párbeszéd-előmozdító eszközökkel. Az oktatók szemszögéből pedig még az az állítás is tarthatónak tűnik, hogy a Science 2.0-hoz és az open science-mozgalom eszközeihez viszonyítva az együttműködés-centrikus tanulásmenedzselő rendszereknek sürgős megújulásra van szükségük. Erre figyelmeztetnek legalábbis azok a próbálkozások, melyek a Facebook tanulásmenedzselő rendszerként, oktatási környezetként történő használatát tesztelik a felsőoktatásban (*Kabilan és mtsai*, 2010; *Kent és Leaver*, 2014), akár eleve a hagyományos LMS-ek alternatívájaként (*Wang és mtsai*, 2011; *Meishar-Tal és mtsai*, 2012, *Dyson és mtsai*, 2015). Ugyanakkor a tanulásmenedzselő rendszerek jelenleg is számos olyan kontrollfunkcióval rendelkeznek, amelyek az intézmények számára elengedhetetlenek, ezért a hallgatói és oktatói együttműködés területének szigorúan az adott intézményen belüli szegmenseiben nincsen igazi konkurenciájuk.

Irodalomjegyzék

- Ács Péter és Horányi Özséb (2011): *Elektronikus színterek. Megfontolások a társadalmi kommunikációról néhány felsőoktatási elektronikus színtér tapasztalatai alapján*. Kézirat.
- Ambient Insight Research (2011): *The worldwide market for self-paced eLearning products and services: 2010–2015 forecast and analysis*. 2012. 09. 30-i megtekintés, <http://www.ambientinsight.com/Resources/Documents/Ambient-Insight-2010-2015-Worldwide-eLearning-Market-Executive-Overview.pdf>
- Ambrusné Somogyi, K. (2013): E-learning a felsőoktatásban – Didaktikai lehetőségek a felnőttképzésben. *Acta Carolus Robertus*, 3. 1. sz. 155–162.
- Arevalillo-Herráez, M., Moreno-Clari, P. és Cerverón-Lleo, V. (2011): Educational knowledge generation from administrative Data. *Education Technology Research and Development*, 59. sz. 511–527. DOI: [10.1007/s11423-010-9185-y](https://doi.org/10.1007/s11423-010-9185-y)
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. és Snapp, M. (1978): *The jigsaw classroom*. Sage Publishing Company, Beverly Hills.
- Boland, R. G. A. (1977): Design of the Autonomous Group Learning (AGL) System. *Programmed Learning and Educational Technology*, 14. 3. sz. 233–242. DOI: [10.1080/01969727508545917](https://doi.org/10.1080/01969727508545917)
- Browne, T., Jenkins, M. és Walker, R. (2006): A longitudinal perspective regarding the use of VLEs by higher education institutions in the United Kingdom. *Interactive Learning Environments*, 14. 2. sz. 177–192. DOI: [10.1080/10494820600852795](https://doi.org/10.1080/10494820600852795)
- Bush, M. D. és Mott, J. D. (2009): *The Transformation of Learning with Technology. Learner-Centricity, Content and Tool Malleability and Network Effects. Educational technology: The magazine for managers of change in education*, 49. 2. sz. 3–20.
- Conole, G., de Laat, M., Dillon, T. és Darby, J. (2008): Disruptive technologies, pedagogical innovation: What's new? Finding from an in-dept study of students' use and perception of technology. *Computers & Education*, 50. 2. sz. 511–524. DOI: [10.1016/j.compedu.2007.09.009](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.009)
- Dyson, B., Vickers, K., Turtle, J., Cowan, S. és Tassone, A. (2015): Evaluating the use of Facebook to increase student engagement and understanding in lecture-based classes. *Higher Education*, 69. 2. sz. 303–313. DOI: [10.1007/s10734-014-9776-3](https://doi.org/10.1007/s10734-014-9776-3)
- Fodorné Tóth, K. (2015): The social background, composition and characteristics of learners participating in distance learning. In: *Distance Education in European Higher Education – the potential. Hungary case study. Report 3 (of 3) of the IDEAL (Impact of Distance Education on Adult Learning) project*. International Council for Open and Distance Education, Oslo. 21–40.
- Gibbons, A. S. (2001): Model-centered instruction. *Journal of Structural Learning and Intelligent Systems*, 14. sz. 511–540.
- Hawkins, B. L és Rudy, J. A. (2007): Educase Core Data Service – Fiscal Year 2006 Summary Report. 2012. 09. 29-i megtekintés, <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub8004.pdf>
- Hill, P. (2012): State of the Higher Education LMS Market: A Graphical View. *E-Literate*, 2015. 10. 10-i megtekintés, <http://mfeldstein.com/state-of-the-higher-education-lms-market-a-graphical-view>

- Horányi Özséb (1999): A kommunikációról. In: Béres István és Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris, Budapest. 22–35.
- Horányi Özséb (2001): A közéleti kommunikációról. In: Buda Béla és Sárközy Erika (szerk.): *Közélet és kommunikáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 30–47.
- Horányi, Ö. (2002): Symbolique et communication. *Degrés*, 109–110. sz. b1–18.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. és Roy, P. (1984): *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Johnson, R. T. és Johnson, D. W. (1994): An Overview Of Cooperative Learning. In: Thousand, J., Villa, A. és Nevin, A. (szerk.): *Creativity and Collaborative Learning*. Brookes Press, Baltimore.
- Kabilan, M. K., Ahmad, N. és Abidin, M. J. Z. (2010): Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? *The Internet and Higher Education*, 13. 4. sz. 179–187. DOI: [10.1016/j.iheduc.2010.07.003](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.07.003)
- Kagan, S. (1992): *Cooperative learning*. Kagan Cooperative Learning, San Juan Capistrano.
- Kamla, A. Al-B. és Hafedh, Al-S. (2012): Key factors to instructors' satisfaction of learning management systems in blended learning *Journal of Computing in Higher Education*, 24. 1. sz. 18–39. DOI: [10.1007/s12528-011-9051-x](https://doi.org/10.1007/s12528-011-9051-x)
- Kent, M. és Leaver, T. (2014, szerk.): *An Education in Facebook?: Higher Education and the World's Largest Social Network*. Routledge, New York – London. DOI: [10.4324/9781315883458](https://doi.org/10.4324/9781315883458)
- Kuhn, T. S. (1979): *The Essential Tension: Selected Studies in Scientific Tradition and Change*. University of Chicago Press, Chicago.
- Kuhn, T. S. (2002): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris, Budapest.
- Kuntz, T. (2008. 10. 17.). The Buzz for 'Edupunk'. *New York Times*, 2015. 10. 10-i megtekintés, <http://ideas.blogs.nytimes.com/2008/10/17/the-buzz-for-edupunk>
- Lee, M. J. W., Miller, C. és Newnham, L. (2008): RSS and content syndication in higher education: subscribing to a new model of teaching and learning. *Educational Media International*, 45. 4. sz. 311–322. DOI: [10.1080/09523980802573255](https://doi.org/10.1080/09523980802573255)
- McDonald, J. (2006): *Technology I, II, and III: Criteria for understanding and improving the practice of instructional technology*. Doctoral Dissertation. 2012. 09. 29-i megtekintés, http://immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/BYU_UTUS/B061121M.pdf
- Morgan, R. M. (1978): Educational technology: Adolescence to adulthood. *Educational Communication and Technology Journal*, 26. 2. sz. 142–152.
- Meishar-Tal, H., Kurtz, G. és Pieterse, E. (2012): Facebook groups as LMS: A case study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13. sz. 2015. 10. 10-i megtekintés, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1294/2295>
- Mott, J. (2010): Envisioning the Post-LMS Era: The Open Learning Network. *EDUCAUSE Review*, 2012. 09. 29-i megtekintés, <http://www.educause.edu/ero/article/envisioning-post-lms-era-open-learning-network>
- Osguthorpe, R. T. és Zhou, L. (1989): Instructional science: What is it and where did it come from? *Educational Technology*, 29. 6. sz. 7–17.
- Regionális E-learning Akadémia (2008): *A tananyagfejlesztés feltételrendszerének kialakítása*. 2015. 10. 10-i megtekintés, <http://ela.tmk.nyme.hu/mod/resource/view.php?id=1>
- Siemens, G. és Mattheos, K. (2010): Systemic Changes in Higher Education. *Education*, 16. 1. sz. 3–18. 2012. 09. 30-i megtekintés, <http://www.ineducation.ca/index.php/ineducation/article/view/42/504>
- Somogyvári Lajos (2012): Tankönyv és taneszköz a képeken. Összehasonlító vizsgálat az 1960-as évek pedagógiai szaksajtójában. *Iskolakultúra*, 22. 12. sz. 71–77.
- Tabs, E. D. (2003): *Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions: 2000–2001*. National Center for Education Statistics. 2012. 09. 30-i megtekintés, <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003017.pdf>
- Tu, C-H., Sujo-Montes, L., Yen, C-J., Chan, J-Y. és Blocher, M. (2012): The Integration of Personal Learning Environments & Open Network Learning Environments. *TechTrends*, 56. 3. sz. 13–19. DOI: [10.1007/s11528-012-0571-7](https://doi.org/10.1007/s11528-012-0571-7)
- Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y. és Liu, M. (2011): Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43. 3. sz. 428–438. DOI: [10.1111/j.1467-8535.2011.01195.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01195.x)
- Williams, R. N. (2005): The language and methods of science: Common assumptions and uncommon conclusions. In: Slife, B. D., Reber, J. S. és Richardson, F. C. (szerk.): *Developing critical thinking about psychology: Hidden assumptions and plausible alternatives*. APA Books, Washington. 235–249.
- Woods, R., Baker, J. és Hopper, D. (2004): Hybrid structure: Faculty use and perception of Web-based courseware as a supplement to face-to-face instruction. *Internet & Higher Education*, 7. 4. sz. 281–297. DOI: [10.1016/j.iheduc.2004.09.002](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.09.002)

Jegyzetek

¹ 2015. 10. 10-i megtekintés, <http://www.dexter.hu/hu/megoldasok#coospace>

² Az Eötvös József Főiskola már 2010 óta használja a Moodle-t, e tekintetben a korábbi adatok (*Ambrusné Somogyi, 2013*) korrigálásra szorulnak.

³ Megjegyezhető, hogy a felhasználói viselkedésekre, viselkedésmintákra vonatkozó ún. tracking-információ gyűjtése és tárolása a Coospace-ben nem automatikus, hanem opcionális, kikapcsolható. A Coospace ezzel a kreatív megoldással biztosítja, hogy mind a piaci igényeknek, mind pedig rendszerszinten, a piaci környezetben kívül felmerülő, sok esetben igen szigorú adatvédelmi és adatkezelési elvárásoknak is megfeleljen.

⁴ Úgy tűnik, hogy nincs a kutatók közt egyetértés abban, hogy ez magát a tanulást pozitívan befolyá-

solja-e vagy sem; ahogyan *Mott (2010)* is, miután összefoglalja a változás pozitív és negatív hatásait, azt a következtetést vonja le, hogy a Web 2.0-ás rendszerek képtelenek az online oktatás hatékony szinterei lenni. (Ez a vélemény ugyanakkor nem veszi figyelembe, hogy nem minden Web 2.0-ás rendszer oktatásközpontú, hanem, ahogyan a Coospace is, eleve vegyes funkciójú szintéreként lettek megalkotva, így összehasonlításuk a kifejezetten az e-learning keretein belüli oktatásra készült felületekkel eleve nem ésszerű.)

⁵ Amennyiben pl. a diákoknak nincsenek határozott tanulási céljai és nem törekednek tudatosan azok elérésére, akkor a rendszer testreszabásának lehetősége e hiányosságok felerősítésének eszközévé is válhat.

Farkas László Róbert

Ópusztaszeri Nemzeti Történeti Emlékpark

Hitoktatás a Csanádi Római Katolikus Egyházmegyében 1945 és 1956 között

1945-től Magyarországon is megkezdődött a sztálini típusú totalitárius rendszer kiépítése. Ennek egyik következménye az lett, hogy elkezdődött a történelmi egyházak nyílt üldözése. A római katolikus egyház más, kelet-közép-európai országokhoz hasonlóan az intézményeinek fenntartását szolgáló földbirtokainak legnagyobb részét már 1945-ben elveszítette. A diplomáciai kapcsolata a Vatikánnal megszűnt. 1946-ban betiltották a hitbuzgalmi egyesületek működését, az egyházi iskolákat és intézményeket 1948-ban államosították, 1949. szeptember 5-én fakultatívú tették a hitoktatást, majd 1950-ben erőszakkal feloszlatták a szerzetesrendeket. Az egyházi javadalmakat elkobozták, az elvilágiasodás az állam minden részére kiterjedő propagandájának és a kíméletlen üldözéseknek köszönhetően lassan kezdett elterjedni. Mindez nemcsak avégett történt, hogy a „Szentháromság-tant” letaszítva Sztálint és Rákosit ültessék a „trónra”. A dialektikus materializmus szellemi áramlatát, a marxi és lenini elvek bevezetését tartották követendőnek ahhoz, hogy a „népi demokrácia útján” egy másik, természettudományos alapú társadalmat neveljenek fel és hozzanak létre.

Bevezető

Jelen dolgozatunkban a szovjet mintájú hazai ateista nevelés politikai vonatkozásait vizsgáljuk a római katolikus Csanádi Egyházmegyében, a lekövethető történeti eseményeken keresztül 1945 és 1956 között. Erre kívánunk szorítkozni, neveléstörténeti és katechetikai-módszertani kérdésekkel nem foglalkozunk.

A tanulmány első részében a háború végétől történő vallás- és egyházellenes politikai történéseket tárgyaljuk. Szűk keresztmetszetében azon történeti eseményeket, amelyek a hazai katolikusság szempontjából relevanciával bírnak. Az egyházmegye hitéletét – különös tekintettel az alapfokú hitoktatásra – a második részben tekintjük át, amelynek eredményeit a harmadik fejezetben foglaljuk össze.

Az időszak megismeréséhez fő forrásként a Szeged-Csanádi Egyházmegye Püspöki Levéltárában (SZCSPL.) fellelhető és még fel nem dolgozott, 1945 és 1956 közötti hitoktatói és lelkipásztori jelentések szolgáltak, valamint a Magyar Nemzeti Levéltár Csongrád Megyei Levéltárában (MNL-CSML.) archivált Csongrád Vármegye és Szeged Tan-

felügyelőségének iratai, továbbá egyéb sajtóhírek adtak támpontokat. Az egyházmegyei papság munkájának letükröződéséről az 1946–1956 között kiadott püspöki körlevelekből is alkalmunk lesz olvasni, valamint lelkési visszaemlékezések is adatokkal szolgáltak dolgozatunk elkészítéséhez. Bővebb ismeretet adtak még ehhez a témát részben feldolgozó publikációik, könyvek és folyóiratok.

Az elmondottakból következik, hogy csak a magyar római katolikus egyház hitoktatási ügyeit vizsgáljuk, a többi egyházét nem.

A római katolikus egyház helyzete Magyarországon 1945 és 1956 között

A második világhégés előtt az állam és a római katolikus egyház kapcsolata más képet festett, mint a „felszabadulás” utáni Magyarországon. Az egyház a gyökerekig ható, a hitélet mellett a társadalmi, kulturális, oktatási, valamint a gazdasági életet is meghatározó erőként került ki a második világháborúból, amelyet nemcsak a Szentszék, hanem – „bevett” vallásfelekezetiént – az állam is támogatott. Sőt, beépült az ország mechanizmusába, és Trianonnak köszönhetően a többi felekezettel szemben a katolikusok száma volt a legmagasabb: 1910-ben a lakosság 49,3 százaléka, 1949-re 67,8 százaléka vallotta magát római katolikusnak.¹

A katolikus egyház terjeszkedéséhez előzményként számba kell vennünk a következőket: A magyar katolicizmusra is hatottak azok az újkonzervativista szellemi áramlatok, amelyek az 1800-as évek végétől söpörtek végig Európa nagyobb országaiban. Ezt az időszakot a „Freiburgi Unió” létrejöttétől (1884), valamint XIII. Leó pápa *Rerum novarum* kezdetű szociális enciklikájának kiadásától (1891) datálhatjuk, amelyben a klérus programot hirdetett Európa létproblémáinak megoldására a nagy hatalmak liberális szemléletű gazdaságpolitikáival szemben. A századelőre jellemzően a társadalmi fejlődés ideológiai és politikai válságának sürgetése azt a kérdést vetette fel, hogy a szekularizálódó polgári társadalom mellé az egyház miként tud felzárkózni. Fő probléma volt annak rendbe tétele, hogy a lelki vezetők előszóiban milyen lelki útavalót tudnak adni a nemesi birtokosoknak, továbbá a polgároknak és a paraszti, valamint kispolgári rétegeknek a kapitalista viszonyok között, amelyek végre nem a kényszerű asszimilálódás felé mutattak. Az eredmény egy reneszánszát élő katolikus egyház képét mutatta országunkban, s egészen a szovjet típusú diktatúra bevezetéséig tartott.

Az önmagát megújítani akaró, 20. század eleji magyar katolikus hitélet történetében a „politizáló egyház” reformtörekvéseinek első artikulálója és a keresztény nemzeti ideológia megalapozója Prohászka Ottokár² székesfehérvári püspök, hittanító, teológus volt. A szellemi forradalmat indító pap konzervatív iránymutatásaival szemben állt a szabadgondolkodással, a kényelmes polgári milió adta jelenségekkel és a baloldali eszmékkel. Azokkal a francia forradalom után kialakult, a „modern kort” jellemző áramlatokkal, amelyek akkorra már az egyházban is kibontakozni látszottak. A változásokat elsőként a kléruson belül kívánta elindítani a megfelelő utánpótlás-neveléssel, a papképzés reformjával. A teológiailag felkészültebb lelképásztorok képzése mellett fontosnak tartotta a katolikusság megjelenését a hazai politikában, aktívan részt vett a Katolikus Néppárt³ szervezésében, majd az *Esztergom* című politikai hetilap kiadásánál is jelen volt (*Gergely*, 1977, 15–16. o.; *Gergely*, 1999). Munkásságára azon törekvés volt jellemző, hogy az avított, feudális állam – feudális egyház színezetű működés helyett a hívekkel szoros kapcsolatot ápoló, a kor kihívásaira állandóan és rugalmasan reagáló, élő egyház jöjjön létre.

Prohászka után a katolikus restauráció időszakának másik nagy alakja a jezsuita Bangha Béla⁴ Páter volt. A „sajtóapostol” virágoztatta fel a katolikus sajtóállalatot, amely hatásos propaganda- és népszerűsítő eszköznek bizonyult. Irányításával a hazai

sajtótermékek jelentős részét tették ki a katolicizmushoz kötődő folyóiratok és újságok. A keresztény középosztály öntudatra ébresztése, a keresztény nemzeti kultúra megjelenítése volt a cél, amelyben Bangha élen járt. Radikális, karakteres megnyilatkozásai által szélsőségesnek mondható hitvédő volt, ám elvitathatatlan érdemei voltak a keresztény-nemzeti gondolat megerősítésében.

Az első világháború előtti időkből induló megújítási kísérletek katolikus politikai szerepvállalást, világnézeti alapon létrejövő érdekképviselői és politikai szervezetek alapítását is eredményezték. A katolikus gondolkodás egyre jobban szerepet kapott a szociális jellegű társadalmi problémák megoldásaiban. Az első Giesswein Sándorhoz⁵, a keresztény munkásegylet megalapítójához fűződő párt- és mozgalmatszervezési kísérletek a *Rerum novarum* szellemében nyújtottak ezekhez alternatívákat. A katolikus gondolkodók és politikusok megkísérelték kidolgozni azt az akkor „reformkatolikusnak” nevezett politikai eszmerendszert, amely a korabeli társadalmi viszonyok reális elemzésén alapult, és amely a nyugat-európai kereszténydemokrata gondolkodás magyar megfelelőjeként dolgozott ki keresztény társadalmi és politikai alternatívát (Petrás, 2015, 83–85. o.).

A pozitív kibontakozásban még nagy szerepe volt az egyre jobban színre lépő nacionalizmusnak és revizionizmusnak is. Az egyház ugyanis tovább erősödött, a társadalom minden rétegébe beágyazódott a trianoni békediktátum aláírása után. A Bethlen-kormány konszolidációs politikájának egyik irányzéka a társadalom lelki kulturálódásának elősegítése volt, ellensúlyozva az ország gazdasági problémáit, amelyet az ország kétharmad részének elvesztése folytán volt kénytelen elszenvedni. A hazafias érzések, a nemzeti sérelmek ápolásában kivételes szerepet kapott, az oktatás és kultúra vezető szinten való kezelése jutott oszlatyrészül a katolikus vezetésnek. Példaként említve néhány szemléltető adatot: A háború idejére (1944–1945) 3846 aktív felszentelt pap működött a határokon belül. A férfi szerzetesrendek összlétszáma 2429 fő, a női rendeké 10 000 fő volt. 193 óvodában, 1216 népiskolában, 1669 általános iskolában, 86 polgári iskolában, 22 szakiskolában, 35 pedagógusképzőben és 1 jogakadémián láttak el oktatási, pedagógiai feladatokat (Mészáros, 1989, 51. o.). De tartottak még fenn tudományos társaságokat, szociális és egészségügyi intézményeket is. A közjogi és politikai életben ugyanúgy erős befolyással bírtak a Horthy-vezetés alatt: 1926-tól az egyházmegyei elöljárók helyet foglalhattak az Országgyűlés felsőházában, majd az 1937. évi XIX. törvény alapján lehetőség nyílt, hogy a kormányzói tiszttel megüresedése esetén egy olyan „országtanács” álljon fel, amelyben a miniszterelnök és a két házelnök mellett a negyedik tag a mindenkori hercegprímás (Orbán, 1962, 27. o.).

Ezreket vontak köreikbe a katolikus vallási mozgalmak és hitbuzgalmi egyesületek.

Az egyház felfokozott korszakának megkoronázása volt a XXXIV. Nemzetközi Eucharisztikus Világkongresszus, amelyet Budapesten, a Hősök terén rendeztek meg 1938-ban, Szent István király halálának 900. évfordulójának tiszteletére.

Az alábbiakban tekintsük át azon politikai történéseket, amelyek által a kikutintetett „államegyház” pozícióból néhány éven belül a kommunista diktatúra térdre kényszerített rabszolgájává változott az egyház.

Az 1945 utáni kálvária szomorú és vészt jósoló eseményekkel kezdődött. Elsőként három olyan súlyos történés is végbement mindössze néhány hét leforgása alatt, amelyek megingatták a klérus működését. 1945. március 15-én az Ideiglenes Nemzeti Kormány Debrecenben elrendelte a 100 holdon felüli birtokok, köztük az egyházi földek kisajátítását és kiosztását, kártalanítást ígérve. Március 29-én életének 61. évében elhunyt Serédi Jusztinián bíboros hercegprímás, esztergomi érsek. Április 2-án báró Apor Vilmos győri püspök a kórházban behalt egy szovjet katona puskalövésaitől elszenvedett sérüléseibe, amelyeket akkor szerzett, amikor védtelen nőket védelmezett a szovjet katonák megbecstelenítése elől. Majd április 4-én a Szövetséges Ellenőrző Bizottság (SZEB) – azaz

gyakorlatilag a Szovjetunió – követelésére megszakadtak a diplomáciai kapcsolatok Magyarország és az Apostoli Szentszék között. Angelo Rotta pápai nunciust kiutasították Magyarországról. Az indoklás: az Apostoli Nunciatúra a nyilas hatalomátvétel után is Budapesten maradt, s a hatalommal érintkezve de facto elismerte azt (*Balogh és Gergely*, 1993, 249–316. o.).

A továbbiakban állami reformok gondoskodtak az ideológiai átnevelésről, valamint az egyház további gyengítéséről. Igaz, ekkor még csak „belső” eszközökkel, nélkülözve a nyilvánosságot. Az Ideiglenes Nemzeti Kormány programja leszögezte, hogy „biztosítani kell a teljes vallásszabadságot”. A vallásszabadság biztosítása azt jelentette, hogy valamennyi egyház és hívő akadálytalanul, szabadon végezhet vallásos tevékenységét. A kormány (akkor) nem lépett fel azzal az igénnyel, hogy az egyházakat az államtól leválasszák. Így lehetett például Sík Sándor⁶ piarista egyetemi tanár, katolikus költő 1945-től az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető elnöke. A vallásszabadság biztosítása azonban közelről sem jelentette a katolikus egyház korábbi közéleti, gazdasági privilégiumainak csorbíthatatlanságát. A kormány már ekkor akadályokat gördített a nagyszámú katolikus pedagógiai és sajtókiadvány kiadása elé (*Gergely*, 1985, 11–14. o.). Teleki Géza⁷ kultuszminisztersége alatt rendelet intézkedett a tankönyvek felülvizsgálatairól és az iskolai könyvtárak revíziójáról. Nem véletlen, hiszen az oktatási intézmények legnagyobb részben egyházi kézben voltak. 1945. június 28-án a tanügyigazgatás állami kézbe került, s ekkorra lett országos lefedettségű a Magyar Demokratikus Ifjúsági Szövetség (MADISZ) szervezete a Magyar Kommunista Párt rejtett irányítása alatt. Augusztusban pedig bevezették a nyolcosztályos alapfokú oktatást (amelyet már a háború előtt kidolgoztak, de az új tanügyi helyzet további revansokat adott ezzel a diktatúra kezébe), és a korábbi nyolcosztályos gimnáziumi tanítást négyévesre változtatták, a tankötelezettség pedig a 6-tól a 14. életévig tartó mindennapos iskolába járásra vonatkozott onnantól (*Mészáros*, 1996, 100–101. o.). A „finom eszközök” igénybevétele annak okán éleződött a koalíciós időszakban a kommunisták részéről, hogy Rákosiék tisztában voltak a katolikus egyház társadalmi beágyazottságával. Tudták, hogy a „függöny elé lépni” lehetetlen lett volna egyházellenességükkel. Három év „szalámi-politika” és küzdelem kellett még ahhoz, hogy céljukat elérjék. A sikerességüket azonban nem bízták a véletlenre: Rákosi Mátyás⁸ utasítására már 1946 tavaszán létrehozták az Államvédelmi Osztály III. alosztályaként az egyházpolitikai csoportot. Ez kétféle munkát jelentett: egyrészt gyűjtötte a nyilvánosan megszerezhető dokumentumokat, beszédeket és cikkeket, másrészt operatív úton titkos adatgyűjtést végzett. Különösen Mindszenty József⁹ levelezését és látogatóit, látogatásait kísérték figyelemmel. Ismerték a legbizalmasabb püspökkari ülések jegyzőkönyveit, sőt az ott elhangzott, jegyzőkönyvekbe nem került gondolatokat is (*Lénárd, Timár és Soós*, 2008, 9. o.).

1945 októberében XII. Pius pápa Mindszenty József veszprémi püspököt nevezte ki esztergomi érsekké, akinek további nehézségekkel kellett szembesülnie. A kormány földreformjának következtében az egyház birtokainak nagyobb részét elveszítette. Kártalanítás nélkül az állam elvette a több mint 860 000 katasztrális holdnyi földterületét, ami onnantól megnehezítette intézményeinek fenntarthatóságát. Az államosított birtokok nagy része ugyanis az oktatást, az egyházi intézményrendszer fenntartását szolgálta. Rákosiék pontosan tudták, ha az egyházi (legyen az katolikus vagy protestáns) intézményeket fenntartó anyagi alapokat felszámolják, az egyházkormányzat könnyebben „rávehető”, hogy lemondjon az iskoláiról.

Az 1945. november 4-i parlamenti választásokon a Magyar Kommunista Párt kevesebb, mint húsz százalékos támogatást kapott a választóktól, mégis a megyék vezetése, a rendőrség és a politikai karhatalom irányítása Rákosiék kezébe került. A kommunista garnitúra a lakosságot szovjet mintára kívánta meggyőzni az új állami berendezkedés pozitív jelentőségéről. Az 1946 márciusában elfogadott, „hóhérvörvénynek”¹⁰ titulált

parlamentari jogszabály lehetőséget adott arra, hogy a fizikai kényszertől, internálásoktól se riadjanak vissza annak érdekében, hogy a népi demokratizálódás útjára „tereljék” a társadalmat. Legtöbb problémájuk a magyar katolikus egyház nyilatkozatainak politikai térben való megjelentetésével, illetve Mindszenty bíboros legitimista törekvéseivel, és a hercegprímás hívőkre nagymértékben ható karizmatikus erejével volt.

Az 1946 nyarán a budapesti Teréz körúton történt gyilkosságot is az egyházzal való leszámolásra használta fel a politikai rendőrség. Az ittas állapotban lévő orosz katonák egymás közötti véres konfliktusa jó ürügy volt ahhoz, hogy Rajk László belügyminiszter rendeleti úton feloszlatassa a Magyar Cserkészszövetséget és összesen több mint 1000 civil és egyházi jellegű egyesületet. Megkezdődött a civil társadalom intézményeinek szétverése is, a következő egy év során az egyházi szervezetek mellett vallási, kulturális, társadalmi és ifjúsági szervezeteket, valamint egyesületeket oszlattak fel (*Gyarmati, Botos, Zinner és Korom*, 1988, 157–159. o.). Államosították a katolikus nyomdákat, a lapokat és a könyvkiadókat. A hitbuzgalmi egyesületek társadalmi szerepét az „új világ” ideológiáját hirdető, újonnan alakult ifjúsági szervezetek váltották fel. Ekkor létesült a Magyar Ifjúság Országos Tanácsa (MIOT), az egyes ifjúsági szervezeteket, főként az egyes pártok ifjúsági szervezeteit tömöríteni és irányítani kívánó csúciszerve, továbbá a magyar úttörőmozgalom és a Népi Kollégiumok Országos Szövetsége (NEKOSZ), amely a népi kollégiumokat tömörítette egységes szervezetbe, egységes nevelési elveket kívánva érvényesíteni bennük, főleg a Magyar Kommunista Párt és a Nemzeti Parasztpárt iránymutatása nyomán. Megalakult még 1946 nyarán a Központi Iskolai Sport Egyesület, amelyet később Iskolai Sportközpontnak, majd még később Diákszövetségnek neveztek (*Mészáros*, 1996, 102–103. o.).

Az egyre nagyobb méreteket öltő egyházellenes propaganda tökéletes példája Páter Kiss Szaléz ferences szerzetes vértanúhalála 1946-ban. A háború után Kiss megalapította a Keresztény Demokratikus Ifjúsági Munkaközösséget (KEDIM), amely szervezet nagy sikerrel vonzotta magába a fiatalságot. Vasárnaponként 500–600 lelkes középiskolás fiú és lány vett részt az összejöveteleken. A közösség 1946-ra már veszélyt jelentett a kommunistáknak, Kiss Szalézt és társait a politikai rendőrség letartóztatta. Gyöngyösön vallatták társaival együtt, ennek módszeréről egy visszaemlékező vádlott-társ ad hiteles képet:

„Este 10 órakor kezdődött a kihallgatásom. Leültettek egy szoba közepére állított hokedlire. Bejött vagy tíz legény, körbefogtak, elkezdtek ütni kézzel, bottal, ahol értek. Kirúgták alólam a hokedlit, letepertek és rugdostak. Az első ütésekkel kifiamították az állkapcsomat. Ez az ütés egyik verőlegény speciális ütese volt, több bajtársamnak kitorpte az állkapcsát. Verés közben kérdezték: hol a fegyverraktáram, hány embert öltem meg. Ez így ment félórás szünetekkel reggelig. Reggel aláírtak velem egy köteg jegyzőkönyvet, de nem tudtam, hogy mit tartalmaztak. Ezeket egy külön szerkesztőcsoport készítette.”

Kiss Szalézt és társait a magyar hatóságok átadták a szovjet katonai ügyészségnek, s a mindenfajta törvényességet nélkülöző perben a ferences szerzetest golyó általi halálra ítélték. Elítéléséhez jó ürügyet jelentett, hogy több középiskolás fiú orosz katonák ellen fegyveres merényletet követett el Gyöngyösön. A koncepció szerint Kiss Szaléz biztatta fel a hozzá rendszeresen járó és a KEDIM-hez valamilyen módon kötődő fiúkat. Valószínűsíthető, hogy kivégzésére Sopronkőhidán került sor. Jellemző módon a szerzetes sírja máig ismeretlen (*Máthé*, 2011, 77–88. o.).

A kommunisták a fakultatív hitoktatás kérdését először a Független Kisgazdapárttal tárgyalatták és hozták rajtuk keresztül nyilvánosságra, mentve magukat mindenféle politikai felelősségtől. Az 1947. február 28-i kisgazdapárti bizottsági ülés után a koa-

líciós felek egyetértettek a fakultatív hitoktatás bevezetésének szükségében. Az ügy nem maradt titokban, az *Új Ember* katolikus hetilap már március 2-án tiltakozott. Mindszenty április 12-én táviratban ugyancsak tiltakozott Ortutay Gyula¹¹ kultuszminiszternél annak bevezetése ellen (*Gergely*, 1985, 53–54. o.). A Szülők Szövetsége és az egyháziak tiltakozása mellett országos demonstrációk sorozata kezdődött, amelynek következtében a választható vallásoktatás lekerült a napirendről.

1947 nyarán már az MKP az augusztus 31-re kiírt országgyűlési megmérettetésre készülve, a választási siker érdekében az újra összeállított névjegyzékből közel egymillió embert hagyott ki (*Mindszenty*, 1989, 179. o.). Pontosan azokat, akikről tudni vélték, hogy nem szimpatizálnak a rendszerrel. A választáson csak 22 százalékos eredményt értek el, mégis a baloldali blokk létrehozásával fondorlatos módon többségbe kerültek. Az MKP vezetése egy ernyőszervezetbe tömörítette magukkal a szociáldemokratákat, a Nemzeti Parasztpártot és a Szakszervezeti Tanácsot, amely utóbbi a Parlamenten kívülről segítette őket. Fő cél a kisgazdák kiszorítása volt a hatalomból. Azzal illették őket, hogy pártjuk jobboldali szellemiségű tagjai a földreform ellen, valamint más, demokrácia elleni cseleken dolgoznak.

Eközben az egyház társadalmi elfogadottsága, kedveltsége egyre jobban növekedett. Tömegek látogatták a meghirdetett Mária-év rendezvényeit (hivatalosan meghirdetve: 1947. augusztus 15. – 1948. augusztus 15.), amely országos programsorozat ténylegesen 1947 nyarától egészen 1948 decemberéig tartott.

Az ünnepi rendezvénysorozat folyamán Mindszenty mintegy 60 000 zárandok előtt tartott szentmisét 1947. augusztus 15-én Esztergomban. Az egyházvezető világos evangelizációs programot állított a magyar katolikus közösség elé. Jól tudta ugyanis, hogy a támadások ellen a magyar egyház legnagyobb védelme az, ha belsőleg minél erősebb. Nem anyagiakban, nem birtokkal, nem gazdasági-pénzügyi téren, hanem, hogy „Isten magyar népe legyen minél erősebb a katolikus hitben, a keresztény erkölcs sze-

Az ünnepi rendezvénysorozat folyamán Mindszenty mintegy 60 000 zárandok előtt tartott szentmisét 1947. augusztus 15-én Esztergomban. Az egyházvezető világos evangelizációs programot állított a magyar katolikus közösség elé. Jól tudta ugyanis, hogy a támadások ellen a magyar egyház legnagyobb védelme az, ha belsőleg minél erősebb. Nem anyagiakban, nem birtokkal, nem gazdasági-pénzügyi téren, hanem, hogy „Isten magyar népe legyen minél erősebb a katolikus hitben, a keresztény erkölcs szerinti életben, a cselekvő szeretetben, az evangéliumi közösségben”. Evangelizációs programjában egy merőben új módszert alkalmazott: a személyes kapcsolat mozgósító, hitelesítő erejét vette igénybe. Járt a országot, közösségeket keresett fel, és mindenütt tíz- és százezrek hívták, várták és hallgatták tanítását.

Hatalmas karizmatikus erő áradt belőle, s az ország nagy része spontán módon őt tekintette a katolikus-keresztény magyarság hiteles képviselőjének, akiben imponáló, vonzó módon volt érzékelhető volt az egybefonódott katolikus hit és a magyar nemzettudat (Mészáros, 2005, 102–103. o.).

rinti életben, a cselekvő szeretetben, az evangéliumi közösségben”. Evangelizációs programjában egy merőben új módszert alkalmazott: a személyes kapcsolat mozgósító, hitelesítő erejét vette igénybe. Járt az országot, közösségeket keresett fel, és mindegyik tíz- és százezrek hívták, várták és hallgatták tanítását. Hatalmas karizmatikus erő áradt belőle, s az ország nagy része spontán módon őt tekintette a katolikus-keresztény magyarság hiteles képviselőjének, akiben imponáló, vonzó módon volt érzékelhető volt az egybefonódott katolikus hit és a magyar nemzettudat (*Mészáros, 2005, 102–103. o.*).

A dolgozatunk homlokterében szereplő Csanádi Egyházmegyében 1948. május 22–23-án, az országos Mária-év keretében megrendezett Marosmenti Mária-napon például a bitorost vendégül fogadó Makó történetében addig ez volt a legnagyobb tömegdemonstráció. Sem előtte, sem utána ennyi ember nem gyűlt össze a város területén egy adott cél érdekében. Korabeli források alapján több tízezer ember látogatott el a rendezvényre (*Medgyesi, 2000, 289. o.*). A Mária-ünnep hevében, május 23-án vasárnap este még proklamáció-szerű táviratot is küldtek Makóról az egyházmegyei előjárók Ortutay miniszternek: „Ortutay Gyula kultuszminiszter Úrnak, Budapest – A makói Mária-apon a csanádi egyházmegye minden részéről összejött több mint harmincezer hívő, jórészen szülők, Isten adta jogukra támaszkodva egyhangú lelkesedéssel kimondták, hogy kéri, és határozottan kívánják miniszter úrtól a katolikus iskolák államosítása tervének elejtését. A Mária-napok rendezősége.” (*Csepregi, 2012, 277. o.*)

A sztálinisták 1948-ra az egyház-ügyet már csakis politikai szinten látták megoldhatónak. Mindszenty következetesen egyre keményebb magatartást tanúsított a kormánnyal szemben és került a kompromisszumokat. Rákosi 1948. január 10-én az MKP funkcionáriusainak tartott értekezletén vázolta a következő időszakot:

„A demokrácia ez évi feladatai között ott van az egyház és a népi köztársaság viszonyának rendezése. Meg kell szüntetni azt a tarthatatlan állapotot, hogy a magyar nép ellenségeinek zöme az egyházak, elsősorban a római katolikus egyház palástja mögé bújik. A fiatal magyar demokrácia három esztendőn keresztül mindent megtett arra, hogy a katolikus egyházat is bevonja a nemzet talpra állításának nagy munkájába. Meg kell állapítani, hogy siker nélkül. A magyar katolikus egyház vezetőinek többsége, Mindszenty Józseffel az élen még ma sem ismeri el a köztársaságot. Vissza kívánja állítani a régi úri nagybirtokot, ellenzi a hároméves tervet és a demokrácia minden egészséges kezdeményezését. A magyar demokrácia eddig minden problémát, mely elé a történelem állította, megoldott. Amikor napirendre tűzi, végezni fog azzal a reakcióval is, mely az egyház köntöse mögé bújik.” (*Gergely, 1985, 59–60. o.*)

Majd június 10-én a pártfőtitkár ezt írta levelében a párizsi magyar nagykövetnek, Károlyi Mihálynak¹²: „Hogy sor kerül-e Mindszenty letartóztatására, az természetesen politikai kérdés”, vagyis nem a konkrét bűnösségének volt függvénye, hogy eltávolítsák a hivatalából, vagy sem (*Mészáros, 2005, 134. o.*).

1948 júniusában a kommunisták egyesültek a szociáldemokratákkal, majd az Ország-ház az egyházi iskolák államosításáról szóló törvényt elfogadta és törvényerőre emelte. Ezáltal az egyház elvesztette 3000 tanintézményét és 18 000 pedagógus került állami státuszba. Nehézség adódott a többi közel 3000 szerzetes tanár elhelyezéséből, amelyet a klérus csak nagy gonddal, vagy némely állomáshelyeken egyáltalán nem tudott megoldani (*Gergely, 1985, 69–71. o.*).

1948 nyarára Mindszenty eltávolítását tekintette végső megoldásnak a rendszer. Céljuk a papság megtörése volt azzal a nyilvánvaló szándékkal, hogy a kléruson belüli, rendszerellenes vélemények hasztalanságát mutassák – hiszen ha a hatalom a hercegprímást meghurcolni képes, mit várhat a jövőben az egyház többi tisztségviselője?

A hercegprímás elleni támadásokat ekkorra már nyíltan is vállalták. Révai József¹³, a párt főideológusa az értelmiségnek tartott beszédében így fogalmazott a budapesti Sportcsarnokban 1948 nyarán:

„Az iskola kérdésében sem lehet antiklerikalizmussal vádolni a magyar demokráciát. Az iskolák államosításának kérdése csak demokráciánk fennállásának negyedik évében merült fel, míg például Lengyelországban ez azonnal bekövetkezett. Az államosítás problémája nem függetlenül merült fel a klerikális reakció politikai magatartásától. Az volt az előzménye, hogy a katolikus egyház legfelsőbb köreinek egy bizonyos szárnya kezdettől fogva mereven és élesen szembefordult a demokráciával és annak minden törekvésével. A helyzet kiéleződésében döntő szerepet játszott, hogy a katolikus egyház élén, Magyarországon Mindszenty esztergomi érsek áll. Mindszenty volt a fő akadály annak, hogy bármiféle megértés, vagy közeledés történjék a katolikus egyház és a magyar demokrácia között, ő testesítette meg a magyar klérusban azt az irányzatot, amely a demokráciával mereven szembeállott.” (Révai, 1948, 294. o.)

Az év nyarán, az 1948. június 3-i Pócspetri faluban történt gyilkosságot is a politika az egyház ellen használta fel. A település lakossága tüntetést rendezett az iskolák államosítása ellen a tanév végén. A falu központjában kialakult intézkedés közben az egyik rendőr halálosan megsebesítette magát, amivel megvádolták a helyi plébánost. Az újságokban ezt az ügyet is a „klerikális reakció” munkájának állították be, vagyis Rákosiék a sajtón keresztül rendőrgyilkosságot kreáltak a véletlen balesetből. A későbbi vizsgálatok során – kényszer alatt – Asztalon János plébános az esetet magára vállalta, bűnösnek vallotta magát. Halálra ítélték, de végül kegyelmet, életfogytiglani börtönt kapott. Az ügygel „csak” példát kívántak statuálni.

1948. november 19-én Zakar András¹⁴, az érseki titkárt letartóztatták, így az esztergomi egyházi előjáró előtt többé már nem volt kérdés, hogy hamarosan reá is sor kerül (Mindszenty, 1989, 225. o. alapján). A titkár letartóztatása után közvetlenül Mindszenty nyilatkozatot adott ki, hogy semmiféle összeesküvésben nem vett részt. Nem mond le érseki tisztségéről, nincs vallani valója és semmit sem ír alá. Ha netán megtenné, az az emberi test gyengeségének tudható be, amelyet eleve semmisnek nyilvánít – utalva arra, hogy netán akaratbénító szerekkel kívánják majd a vallatás folyamán befolyásolni. A nyilatkozatot elküldte Grósz József¹⁵ kalocsai érseknek, annak másolatát pedig a bécsi Pázmáneumba.

Utolsó felvonásként a bíborost közéleti személyiségek keresték fel a jobb belátás érdekében, amely küldöttségben Kodály Zoltán is helyet foglalt. Igaz, ő – a többi jelenlévővel ellentétben – viselkedésével is jelezte (Mindszenty, 1989) Mindszenty felé, hogy a tárgyalás tartalmával, evvel a politikai közjátékkal nem ért egyet. Ám az alkutól a bíboros elhatárolódott, elveihez hűen várta „büntetését”, majd 1948. december 26-án letartóztatták. Meghurcoltatását személyesen Rákosi Mátyás koordinálta. Tárgyalása előtt az ÁVO székházában vallatták, kábítószeres alkalmazásával vették rá, hogy tegyen önmagára nézve terhelő vallomást. A perben 1949. február 8-án hirdettek ítéletet, életfogytiglani szabadságvesztéssel. Mindszenty később vallomását visszavonta, ám az igazságszolgáltatás ezt már figyelmen kívül hagyta.

Az 1949-es országgyűlési választásokon a „felszalámított” pártokból összevegyített Magyar Függetlenségi Népfront színeiben ténylegesen a kommunisták vették át az ország irányítását. Révai József így beszélt 1949 márciusában, még a választások előtt egy központi vezetőségi ülésen:

„Formálisan még nálunk is vannak elemei a hatalom és vezetés megosztásának, hisz más pártok is kormányon vannak, koalíció van. De ténylegesen – elvtársak – egyedül a munkásosztály van hatalmon, és egyedül a mi pártunk vezeti az államot. Kell-e bővebben fejtegetni, hogy valóban csak formális jelentősége van annak, hogy Dobi István és nem Rákosi elvtárs a miniszterelnök; hogy ténylegesen azokat a minisztériumokat is mi vezetjük, amelynek élén nem kommunista miniszterek állnak.” (Mészáros, 2004)

Az idézett ténymegállapítás dolgozatunk szempontjából különösen fontos. A Révai-féle politikai helyzetértékelés a kriptokommunista Ortutay karakterét rajzolja fel. Ortutay posztján 1947 tavaszától 1950 februárjáig regnált, nevéhez köthetők a legfőbb egyház elleni intézkedések: az iskolák 1948-as államosítása után a parlament 1949. augusztus 18-án megszavazta a Magyar Népköztársaság új alkotmányát, amelyben a köztársaság biztosította az állampolgárok lelkiismereti és vallásszabadságát, valamint a vallás szabad gyakorlását. A lelkiismereti szabadság biztosítása érdekében az egyházat a Népköztársaság különválasztotta az államtól. Így alaptörvényi szinten történt meg a szeparáció. A következő lépés az volt, hogy a Sik Sándor-tanítvány minisztersége alatt az 1949-es tanévtől fakultatívvá tették a hitoktatást, így onnantól már a vallásitanítást külön kellett kérelmezniük a szülőknek az iskolákban. Az agitátorok mellett sok intézményben a tanárok és igazgatók is tevékenyen részt vállaltak abban, hogy a szülők véleménye negatív irányba forduljon. Mindezek után, 1950. február elején Rákosi hívatta irodájába Ortutayt. A moszkovita ezt mondta a kultuszminiszternek: „Nézd, Gyula, barátsággal, bizalommal vagyunk irántad, de most egy időre a kardot visszate tesszük a hüvelybe.” (Mészáros, 2004, 31. o.) A minisztert félreállították, többé már nem volt szüksége rá a hatalomnak.

Az alkotmányozás után törvényerejű minisztertanácsi rendelet értesítette az egyházakat, hogy esküt kell tenniük az új alkotmányra. A katolikus püspöki konferencia Grösz József elnökletével azonban még időt szeretett volna nyerni, arra való hivatkozással, hogy meg kell várniuk a Vatikán beleegyezését. Vagyis a hivatalos együttműködést, ha csak lehet, halasztani próbálták. Állam és egyház egymás felé közeledésébe további éket vert az 1950 tavaszán indult béke-kampány: a stockholmi békefelhíváshoz csatlakozva – amely az atomfegyver betiltását is célozta – a „Megvédjük a békét” mozgalom nyilatkozat aláírására kérte a papságot, amelyet neves baloldali értelmiségiek és művészek is támogattak. A püspöki kar nyilatkozatban utasította el a program támogatását. Véleményük az volt, hogy a katolicizmus és a kereszténység eszmeiségében és hittételeiben a béke híve, annak őrzője. A béke üzenete rajtuk keresztül évszázadok óta eljut a hívekhez, ezért különféle politikai nyilatkozatok aláírása felesleges. Június 1-én az MDP a következő határozatot hozta:

„A klerikális reakció aknamunkája a népi demokrácia ellen az utóbbi hónapokban fokozódott. Ez összefügg: a.) az osztályharc élesedésével az országban; b.) az imperialista háborús uszítók fokozódó agresszivitásával. A szocializmus építésének politikája fokozza és élesíti a régi uralkodó osztályok maradványainak, valamint a kulákságnak az ellenállását. A klerikális reakció pedig ezeket támogatja a mezőgazdaság szocialista átszervezésével szemben. Ugyanakkor a klerikális reakció az imperialisták ötödik hadoszlopának szerepét játssza Magyarországon.” (Gergely, 1958, 89. o.)

A határozat külön kiemelte az egyházi reakció leleplezésének és a szerzetesrendek feloszlatásának szükségességét. A paraszti rétegek és az ifjúság megnyerése volt az MDP célja az „imperialista agitátorok” félreállításával.

1950 nyarán az államhatalom két fordulóban gyakorolt nyomást az egyházra: 1950. június 9-én, valamint június 18-án razziákhoz hasonló rajtaütésekkel internálták a szerzetesrendeket. Ennek következtében 1950. augusztus 30-án az egyház kénytelen volt aláírni az egyezményt, amelyben rögzítették, hogy a püspöki kar tiltakozik a terv ellen, de tudomásul veszik a négy szerzetesrenden kívül a többi rend feloszlatását. Az egyház részéről nyereséggént könyvelhették el, hogy nyolc oktatási intézményt visszakaptak, és az állam 18 évre kötelezettséget vállalt az egyház pénzügyi támogatására. A rendtagok többsége kénytelen volt ezután illegálisan munkát vállalni (*Mindszenty*, 1989, 429. o.).

Az egyházat teljesen elszigetelték Rómától, a diplomáciai kapcsolatokat, a kiutazások gyakorlatilag megszüntek. Róma elvi álláspontját ismerhette ugyan a püspöki kar, de konkrét politikai lépéseket egyedül kellett tennie a testületnek. Az egyre gyengébb lábakon álló klérus működését nagyban befolyásolta a hatalom által megszervezett békepapi mozgalom. Az 1950-ben létrejött és 1956-ig aktívan működő, államhatalmi irányítású, magánéleti és korábbi politikai cselekedet miatt zsarolhatóvá vált papokból verbuvált szervezet egyik célja az egyház kettészakítása volt. A békepapok (vagyis a kollaboráns lelkészek) az állami akaratnak engedelmessé, saját püspökeikkel szembehelyezkedő politikai álláspontot képviseltek.

Kitérőként, csak a szemléltetés érdekében a mozgalom működéséhez fontos néhány adatot idézni: 1950-ben az országban 3583 aktív pap végezte hivatását, és az 1952-es béke világtalálkozóra készülve az akciót aláíró és legitimáló papok száma 3309 volt. A kiáltványt a hazai papság legnagyobb része tehát aláírta, de a szervezők a legtöbb alkalommal csak erőszakkal tudták szignálásra bírni a lelképásztorokat (*Bögre*, 1998, 64. o.).

1951. május 19-én létrehozták az Állami Egyházügyi Hivatalt (ÁEH), és júniusban Grösz Józsefet az érseki palotában letartóztatták, egy újabb központi békeív aláírásának elhárítása miatt (*Szabó*, 2010; *Balogh és Szabó*, 2001). A vádak a Mindszenty-féle koncepciók per mintájára: államellenes összeesküvés, a legitimista restauráció előkészítése, kémkedés, valutaüzérkedés. A püspöki konferencia elnökét 15 év szabadságvesztésre ítélték. Majd Czapik Gyula¹⁶ egri érsek vezetésével a püspöki kar letette az esküt a kommunista alkotmányra. Ugyanebben az évben a 20. számú kormányrendelettel az állam visszavette a főkegyúri jogot, vagyis minden magasabb egyházi tisztség betöltését előzetes jóváhagyáshoz kötötte. Onnantól a klérus ténylegesen állami felügyelet alá tartozott. Kulcspozícióba az egyházon belül csak az kerülhetett, akiket az ÁEH megbízható embernek tartott.

Czapik érsek, mint a püspöki konferencia akkori elnöke, Mindszentyvel ellentétben kompromisszumkereső volt az állami vezetőkkel. Ez nem jelentette a rendszerhez való hűségét, csak egyszerűen nem akart börtönbe kerülni, amit a püspöki kar előtt nyíltan meg is fogalmazott (*Mindszenty*, 1989, 406. o.).

1951 nyarától a plébánosoknak megküldött püspöki körlevelek tartalma és szellemisége új formát öltött. A megyei püspökök az aratás sikerességére, békekölcsonök jegyzésére, valamint gyűjtésekre buzdítottak. A körlevelekben kötelező volt a püspököknek a nagy vezéreket, Sztálint és Rákosit éltetni. Valóságos vallási karikatúrák voltak ezek a körlevelek – írja Mindszenty (1989, 430. o.) visszaemlékezésében –, amelyeknek a misék végi felolvasására az állammal kötött egyezményre hivatkozva kényszerítették a plébánosokat. Szimbolikus erővel bírt az is, hogy a budapesti Regnum Marianum templomot 1951-ben porig romboltatta Rákosi, majd annak helyére szocialista dísztribün és Sztálin-szobor épült. A hívőkhöz intézett propaganda-hadjárat másik eleme az egyházi ünnepek részleges felszámolása volt. 1952-ben munkanappá nyilvánították karácsony másnapját, majd a következő évben a húsvét hétfőt is.

1953-tól az „olvasás” jelei mutatkoztak állam és egyház fagyos kapcsolatában. Sztálin halála fordulatot hozott a magyar egyházpolitikában is. A miniszterelnök türelemre intett a papsággal szemben, elítélte az ÁEH túlzott adminisztratív, kényszerítő munkáját.

Ennek köszönhető, hogy az év augusztusában hittan-pótbeíratásokat lehetett tartani, ami azt vonta maga után, hogy a jelentkezők száma 25 százalékkal magasabb volt, mint a megelőző időszakban. Mindez mellett a kongrua mértékét sem csökkentették, ahogyan azt előbb a Rákosi-kormány 1954-től előirányozta volna. Új jelenség volt továbbá, hogy több hitbuzgalmi egyesület is aktivizálódott (pl. Rózsafüzér Társulat, Oltáregyesület). A „klerikális reakcióról” megfogyatkoztak a sajtóhírek, s a marxista propaganda is lekerült a vezércikkekéből. A kormány pozitív lépései által a püspöki kar sem tiltakozott az ellen, hogy 1954 októberétől csatlakozzanak a Hazafias Népfronthoz. Czapik érsek végig békülékeny, kompromisszumokat kereső politikát folytatott. A konferencia ünnepi körlevéllel fordult például a hívekhez felszabadulásunk 10. évfordulóján. A levélben az újjáépítés eredményeit fogalmazták meg, amelyért a Jóisten mellett a munkások erőfeszítéseieről is köszönetet kell mondani. Méltatták továbbá az új Magyarország politikusainak érdemeit, és biztosították a híveket a püspöki kar béke melletti elköteleződéséről. A normalizálódás jele volt az is, hogy a püspöki kar kérésére engedélyezték Mindszenty és Grósz börtönbüntetésének enyhítését, házi őrizetbe kerültek (*Gergely*, 1985, 138. o. alapján).

1956-ban, Czapik halála után a börtönből kiszabadult Grósz érsek látta el a püspöki konferencia elnöki teendőit. Mindszenty bíborost felsőpéteyi házi őrizetéből 1956. október 31-én – a forradalom napjaiban – kiszabadították és a budapesti primási palotába szállították. A november 3-án elmondott beszédében az egyházi restaurációt tűzte ki célul. Ha egy pillanatra is, de Mindszenty visszatérésére esély látszott: úgy tűnt, az egyház elfoglalhatja régóta nélkülözött társadalmi pozícióját. De november 4-től, Nagy Imre közbenjárásának köszönhetően, menekülve a szovjetek és az újjászülető diktatúra elől, a bíboros az USA nagykövetségének falai között élt hosszú éveket.

A hitoktatás alakulása a Csanádi Egyházmegyében 1945 és 1956 között

A Csanádi Egyházmegye a vizsgált időszakban (1945–1956) Magyarország délkeleti peremén helyezkedett el.¹⁷ A püspöki székhely Szegeden volt. Hívei száma 269 227 fő volt 1945-ben, és 22 480 taggal 213 hitbuzgalmi egyesület működött. 237 pap összesen 57 plébánián látott el szolgálatot, az egyházmegyét 1944-től 1964-ig Dr. Hamvas Endre¹⁸ püspök vezette (*Gergely*, 1985, 229–233. o.). A csanádi püspökség két főesperesi kerületből állt, amelyek a „szegedi” és a „Maroson túli” nevet viselték. 1945-ben még a helyi klérus fő anyagi támaszát a Kopáncs mellett található püspöklelei birtok képezte. A terület nagysága 5018 hold volt, éves jövedelme több mint egymillió pengőt tett ki. Ezen kívül a székeskáptalan még összesen 455 hold földdel rendelkezett, de ezeket az állam a földosztáskor kisajátította (*Pál*, 2010, 411–412. o.).

A szovjet csapatok bevonulása előtti napokban a csanádi püspök és papsága félelemmel tekintett a jövő felé. Attól féltek, hogy a szovjetek bezárják a templomokat és betiltják a vallás gyakorlását. Meglepetésre azonban az egész egyházmegyében a szovjetek nagy tisztelettel viselkedtek a papsággal, és arra szólították fel őket, hogy háborítatlanul végezzék további papi munkájukat. A gazdasági élet beindulásával egyidejűleg – a szovjet katonai parancsnokság és az új városvezetés támogatásával – így a hitélet is minden törés nélkül beindulhatott, illetve folytatódhatott. A tanügyi beszámolók alapján az 1944/45-ös szemeszterek hitoktatás tekintetében a korábbi rend szerint zajlottak (*Pál*, 2010, 412. o.).

A tanév végén Dr. Hamvas Endre püspök levélben köszönte meg Dr. Halász Pál¹⁹ kano-noknak, kerületi esperesnek a folyó tanévi, egyházmegyei hitoktatási jelentést. A levél megemlékezik a hittanárok buzgóságáról. Az ifjúság szellemi és lelki műveltségének megalapozásához az elemi iskolai hitoktatás nagyban hozzájárult. Az egyházmegye a gyermekek szentáldozása mellett fontosnak tartotta az oktatás minőségét is felügyelni:

„Nem elégedhetünk meg oly általános adatokkal, melyekből nem tűnik ki a hivatalos tankönyvön kívül használt más könyvek címe, vagy mivolta, a diákmisék helye, a szívgyárdisták²⁰ száma, a szentségekhez járulók aránya ott. [...] A hitterjesztés gondolatának az [Jézus Szent Gyermeksége] egyesület révén való népszerűsítését és a [Kis Hitterjesztő] terjesztését az elemi iskolákban nagyon óhajtom. [...] Sajnálatos, hogy egyik-másik intézetben (piaristák, Klauzál Gábor Gimnázium²¹) az évtáras előtt nem volt közös gyónás. A bérmálkozásról elmaradtak az isk. év elején számba veendő. Esetleg soron kívül megbérmálom őket. A kat. ifjúsági lapoknak, különösen a »Zászlónk«-nak, a hittanárok kevés figyelmet szentelnek. A piaristák hittanára jelenti is, hogy a »Zászlónk«-nak előfizetője nem volt. Ennek oka lehetett, hogy az intézet saját diáklappal kísérletezett. Nem az erők elforgácsolását jelenti-e ez is? [...] A kat. tanok, különösen a világnézeti kérdések tárgyalása közben törekedjünk az Üdvözítő isteni alakját és szóról-szóra idézett szavait is mentől jobban a tanítványok lelkébe vésní.»²²

– írja a főpásztor. Tehát az Egyházmegye a katekézisen²³ és a lexikális oktatáson túl még világnézeti kérdésekben is széles körűtekintéssel kívánta elősegíteni a gyermekek lelki épülését.

Egy 14 oldalas összefoglaló is készült a szegedi iskolák 1944/45-ös hitoktatási tevékenységéről.²⁴ A hittanórák rendben folytak a háborús viszontagságok ellenére, a diákok közös szentmiséken vettek részt. A gyermekek a plébániák által összeállított imádságos könyvekből is tanulhattak. Tanév elején és végén közös szentgyónás és áldozás volt az iskolákban. Az iskolai hitoktatók mindenhol figyelemmel követték az Actio Catholica felhívásait, és mindegyik iskolában működött Szív Gárda. A felmérésben megjegyzés szerepel, hogy a hitoktatók kapcsolata lehetne még szorosabb a szülőökkel.

A papok minden igyekezetükkel megpróbálták a fiatalságot az egyház keretei között tartani. Ennek egyik jele volt, hogy a SZEB „bársonyos politikájának” ellenére 1945 áprilisában a népbírósi felelősségre vonások az egyházmegyéet is elérték. Balogh János jezsuita főiskolai tanárt, Karácsonyi Guidó²⁵ somogyitelepi plébánost, Gimes Gyula belvárosi segédlelkészt, Dr. Balogh Ányos premontrei szerzetest, volt tankerületi főigazgatót „múltbeli és jelenbeli szovjet és kommunista ellenes megnyilatkozások miatt” letartóztatták. A püspök papjai érdekében a helyi hatóságoktól kezdve a legfelsőbb hatósági szervekig mindenütt segítséget kért, és ennek eredményeként, néhány havi fogházbüntetés után, az elítéltek szabadlábra kerültek (Pál, 2010, 413. o.).

Az 1945/46-os tanév jelentéseiből még kiolvashatók az előző tanév jellemzői. Így például az egyházi személyek külön javadalmazásban is részesültek munkájukért. Saját jegyzeteik mellett a római katolikus katekizmust, a *Bibliai történelem*, a *Római katolikus szertartás* és a *Katolikus történelem* tankönyveket használták pedagógiai útmutatóként. A tanárok bibliai témájú képeket használtak szemléltetőként, és az egyház által minden iskolának előírt *Szent vagy, Uram!* című imádságoskönyvből tanultak az elemisták.²⁶ A tanulók osztályzatokat kaptak tanáraiktól, ünnepekkor és vasárnaponként szentmiséket látogattak, szentgyónásban és áldozásban részesültek, majd külön „exhortatio”-kat²⁷ hallgattak. Hittanári felügyelettel közös lelki és vallásgyakorlatokon vettek részt. Általánosan jellemző, hogy az iskolába járók vallási magatartása kielégítő volt.

Az 1946/47-es tanévről hasonló beszámolók készültek, de az átalakulás jelei megmutatkoztak. Az egyik plébániai beszámolóban például Kiss Ferenc káplán – a makói gr. Klebelsberg Kunó római katolikus fiúiskola vallásánára – azt közölte jelentésében, hogy az ifjúság a kötelezőn kívül a szentségekhez már csak szórványosan járt. Külön kiemelte, hogy nem tapasztalt vallásellenes megnyilatkozásokat Makón.²⁸ Ebből arra következtethetünk, hogy az egyházmegye más területein történtek ilyen esetek, vagy legalábbis a

plébániáknak erre külön ki kellett térniük jelentéseikben, hogy a püspökség felmérje a közhangulatot.

Ekkorra már hittankönyv-hiány lépett fel az egyházmegyében. Az iskolákban érzékelhető zavarodottságról is tudósítottak a beszámolók. Az oktatási rendszer átalakulása miatt „eltolódások” voltak tapasztalhatók: az alapfokú osztályok száma megnövekedett, a középfokúaké csökkent. Egyes hittanórok óráinak száma megduzzadt, másoké pedig összevonásra került. A jelentés végén a tanulók lelki gondozásának alaposabbá tételére vonatkozó felszólítás áll.

1946. szeptember 21-én látogatott először Mindszenty hercegprímási minőségében Szegedre, ennek apropóját az első csanádi püspök halálának 900. évfordulójára szervezett ünnepség adta. Hamvas püspök a bíborost mint korunk Gellért püspökét üdvözölte, és kérte, hogy – Gellért püspökhöz hasonlóan – mentse meg az országot a további zűrzavartól, a kereszténységet pedig a pusztulástól. Az ünnepségsorozaton Grósz József kalocsai és Czapik Gyula egri érsek is részt vett (*Pál*, 2010, 415. o.).

Ennek a tanévnek volt az emlékezetes eseménye, hogy a kommunisták nyomására a hivatalosan FKGP-tag, valójában „kriptokommunista” Ortutay Gyula kultuszminiszter javasolta a fakultatív hitoktatásra való áttérést. Tavasszal megindultak az országos tiltakozó hullámok, amelyek egyik legnagyobbika Szegeden történt.²⁹ Talán nem túlzás állítani, hogy a szegedi események is segítették a napirendről levételel a választható hitoktatás bevezetésének. Rákosiék akciójának célja az lehetett, hogy a kisgazdákat ezzel is amortizálni tudják a politikai palettán, és hogy a hazai vallásos réteget tesztelni tudják. Kevés késéssel azonban mégis bevezették a fakultatív hitoktatást.

A négy koalíciós párt 1947. március 5-én elfogadta a fakultatív hitoktatásról szóló határozatot: „Az 1946. I. tc-ben biztosított lelkiismereti és vallásszabadság elvének megfelelően, az iskolai vallásoktatást fakultatívvá kell tenni. Minden szülőnek meggyőződésétől és szabad elhatározásától függ, vajon gyermekét kívánja-e vallásoktatásban részesíteni vagy sem.” (*Mészáros*, 2004, 6. o.) Március 12-én a püspöki kar tiltakozó körlevelet adott ki, ugyanakkor a sajtóban hatalmas kampány indult a jogszabály bevezetése érdekében (*Mészáros*, 2004, 6–7. o.). Március 19-én és a következő napokban tiltakozó megmozdulások indultak Szegeden. Az első nap délelőttjén a középiskolák szüneteiben indult a szervezkedés. A kiindulópont az egykori Klauzál Gábor Gimnázium volt: a nagyszünetben a diákság kiözönlött az utcára, és csatlakozott hozzájuk a szomszédos Baross Gábor Gimnázium³⁰ tanulóifjúsága. A Dóm téren csoportosultak a többi szegedi középiskola fiataljaival, egyetemistákkal, főiskolásokkal tömeget alkotva, és skandáltak: „Hit-tanórát akarunk!”, „Le a vallásellenes köztársasággal!” (*Bálint*, 2002) Rendőrök támadtak a tüntetőkre és brutális ütlegelésbe kezdtek. A karhatalom tömegoszlátása több-kevesebb sikerrel járt, a diákok egy része ugyanis bemenekült a Fogadalmi templomba, más része szétszéledt a környező utcákon. A rendőröknek sikerült néhány diákot kiemelniük és előállítani. Alig vonultak el a rendőrök, a templomba menekült diákok újra csoportosulni kezdtek, majd elindultak a Stefánia sétányra a tankerületi főigazgatóhoz, Janson Vilmoshoz. A tanulók követelték a hitoktatással kapcsolatos rendelkezés visszavonását és azt, hogy a főigazgató vegye fel a kapcsolatot a rendőrséggel, és járjon el őrizetbe vett társaik szabadításáért. Az óvatos igazgatótól meggyőző választ nem kaptak, ezért a Kossuth Lajos sugárútra vonultak, a rendőrpalotához. A városi vezetők lassan eszmélni kezdtek, és a rendőrség előtt megjelentek a párt helyi aktivistái, a baloldali ifjúsági szervezetek vezetői, és erélyesen követelték, hogy a tüntetést haladéktalanul függeszék fel, a főigazgató rendeljen el vizsgálatot az ügyben, és vonják felelősségre az iskolák vezetőit is. Dénes Leó polgármester véleménye az volt, hogy „Lényegesen változtatna Szeged politikai arculatán, ha a tankerületi főigazgató helyett kommunistát lehetne kinevezni.” (*Bálint*, 2002). A Kossuth Lajos sugárúton kisebb-nagyobb csoportokban távozó diákok közé ekkor már beférkőztek az államvédelmi nyomozók is, figyelték a hangadókat.

Az esemény híre futótűzként terjedt országszerte. A kommunista vezetés alatt álló helyi sajtó azonnal élénken reagált a történésekre. A *Délmagyarország* napilap jobboldali kalandorkodásról, fasiszta megmozdulásról, demokrácia elleni támadásról tudósított, a Szabadságpárt helyi agitátorait megnevezve felbujtóként (*Bálint*, 2002). A diáktüntetés ugyanis ürügyet adott ahhoz, hogy a korábbinál erőteljesebb támadás induljon a Szabadságpárt ellen, amely szervezet komoly esélyekkel indulhatott volna az év augusztusában megrendezett országgyűlési választásokon. (Rákosiék egy hónappal a voksolás előtt kizárták őket, a választási törvénnyel ellehetetlenítették indulásukat.) Másnap, március 20-án még nagyobb demonstráció indult. Reggel a város diáksága a Széchenyi téren gyülekezett, majd átvonult a Dómhoz. A tér bejáratait teherautókon és gyalogosan érkező helyi szakszervezeti aktivisták állták el tömegével, mögöttük készenlétben a rendőrök és az államvédelmi osztály polgári ruhás tisztjei. Felszólították a tér elhagyására a fiatalokat, de a területről csak rajtuk keresztül lehetett volna távozni. A Komócsin Mihály³¹ helyi szakszervezeti vezető által delegált teherautósok a tömegbe hajtottak. Aki tudott, a templomba menekült, aki ott maradt, azt ütlegelték. A rohambrigádok szétverték a tüntetést. Amíg a verőemberek dolgukat végezték a templom mellett, addig két külön csoport is akcióba lendült. Az egyik felkereste Janson Vilmos tankerületi vezetőt, házkutatást tartottak, majd előterjesztették kifogásukat, hogy kevés a munkás- és parasztszármazású diák a szegedi oktatási intézményekben, valamint kérik, hogy a diákmegmozdulás szervezőit azonnal távolítsák el az ország összes tanintézményéből. A delegáció több tagja ezután öntudatos, harcos munkásokhoz illően a helyszínen elénekelték az internacionálét. A másik delegáció a patinás belvárosi Tisza Szállóhoz vonult, a Szabadságpárt helyi szervezetének irodájába. Őket a rendőrök mellett már újságírók is kísérték. A párt tagjait felszólították, hogy tartózkodjanak a diákság politikai célokra történő felhasználásától, átkutatták az irodát, majd letépték a párt tábláit, plakátjait, és több aktivistát őrizetbe vettek. A tüntetés brutális szétverése fölborzolta Szeged lakosságának hangulatát. Sokan hitték, hogy március 20-án délután véget értek a megmozdulások, ám az esti órákban az Ady-téren folytatódtak. A több száz fős tömeg a rendőrpalotához indult, ahol követelték a letartóztatottak szabadon engedését. Válaszul erre a rendőrség újra szétverte a tömeget, újabb kiemelések és letartóztatások történtek. Ugyanebben az időben a Dóm téren is gyülekeztek diákok, akik a brigádok megjelenése után bemenekültek a Fogadalmi templomba. Másnap a helyi sajtóban az akkorra már politikailag erősen támadott Janson Vilmos fölhívást tett közzé, elítélte a tüntetéseket, és magyarzni próbálta a fakultatív hitoktatás mibenlétét. Még ezen a napon, március 21-én is feszült volt a hangulat. Délután a Dugonics téren ismét gyülekezni kezdtek a fiatalok, akikhez már felnőttek is csatlakoztak, de a rendőrség keményen közbelépett. A következmények nem maradtak el: a márciusi szegedi diákmegmozdulások folytán több embert internáltak. Az állambiztonságára, a társadalmi békére s a közbiztonságra aggályos, gyanús személyeknek lettek titulálva. A tüntetés miatt „izgatás” vádjával Szélpál István és Kovács Józsefné tanárokat népbíróság elé állították.³² Janson Vilmos tankerületi igazgatót rendkívüli jelleggel szabadságolták. A MADISZ írásban követelte leváltását, a *Délmagyarország* napilap is politikai kiáltványokat fogalmazott meg. Egy hónapra rá kevésbé exponált pozícióba, a budapesti tankerületi igazgatóságára, vezető helyettesi beosztásba került.³³ Április 2-án Hamvas Endre csanádi püspök pedig eredménytelenül kérte a kultuszminisztertől az internált szegedi fiatalok szabadon bocsátását és tanulmányaik folytatásának lehetőségét (*Bálint*, 2002).

Március 21-én a kulturális tárca vezetője bizottságot rendelt Szegedre, felelősöket keresni és kiértékelni a helyzetet. Megrovásban részesítette a tankerületet, és rendkívüli szülői értekezletet összehívására utasított. A jegyzőkönyv szerint a miniszteriumi alkalmazottak gyors eredménnyel jártak. A szegedi állami leánygimnázium³⁴ volt a diákmegmozdulások bölcsője. Az iskola három tanárát felelősségre vonták, az igazgatót azonnali

hatállyal menesztették. A következő napokban március 22-i keltezéssel a tankerületi főigazgató az illetékessége alá tartozó összes szegedi iskola igazgatóságának írásban megküldte a tárcavezető miniszter telefonon küldött üzenetét: „A szegedi diáktüntetéssel kapcsolatban kiküldött fegyelmi bizottság jelentéséből megállapítottam, hogy a szegedi középiskolák igazgatói és tanári testülete nem tanúsított kellő erélyt és határozottságot a diáktüntetések megakadályozásában [...] feltétlenül elítélendő határozatlan magatartásukért nagyfokú rosszallásomat fejezem ki.” (Mészáros, 2004, 8. o.)

A tanév végén a szülők részére a vármegye minden intézményében értekezletet hívtak össze a felsőbb utasításnak megfelelően. Az igazgatók nyugtatni próbálták a jelenlévőket, és kivétel nélkül a katolikus papokat nevezték meg a káosz kirobbantóinak. Minden alkalommal Ortutaynak a *Köznevelés* folyóiratban, április 1-én megjelent *A magyar köznevelés kérdései* című publikációját jelölték meg irányadónak, amelyekből a szülőknek részleteket is felolvastak.³⁵ A gyűléseken elhangzottakhoz érdemes áttekintenünk az 1947-ben megjelent újságot, kiemelve annak főbb gondolatait.

Vezércikkében Ortutay a demokrácia ellenségeinek állítja be a klérust, illetve baloldali és szabadelvű gondolatokkal próbálja tisztázni a közérdeklődésbe került oktatáspolitikai kérdéseket. Olvasva a folyóiratot, a cikk írójának inkább a félrevezettségéről és naivitásáról győződhetünk meg, mintsem rosszhiszeműségéről. A sorokból kiolvasható a Moszkvából irányított kurzus kapkodása is, hiszen mindvégig a más kérdésekben fő ellenségnek beállított „imperialista” nagyhatalmakat hozza fel követendő oktatásügyi példának. Az ország szovjetizálódásának folyamatát ismerve arra juthatunk, hogy Ortutay csak báb és eszköz volt a Rákosi-diktatúra kezében, a későbbi történések ugyanis ellentétben álltak az 1947. április 1-én az újságban megjelentekkel.

Írását kifejtendő kérdéssel kezdi: „Mire törekszik a koalíciós kormányzat?” A kormány a nevelés által adott kulturális kincseket, a műveltségnek európai és magyar eredményeit nem akarja a jövőben egy kis osztály kizárólagos tulajdonává tenni – summázza. Hangsúlyozza: az értelmiségnek a dolgozó nép értelmiségévé kell válnia. Vállalnia kell azt a feladatot, hogy a munkás- és parasztsztyálya kiszolgálója legyen. A műveltség nem valami különálló, nehezen elérhető és kevesek számára biztosított kiváltság. Szükséges, hogy a műveltség minden magyar dolgozó embernek belső tulajdona, saját természetének legfőbb irányítója legyen. A jövőben nem fordulhat elő, hogy kiváltságos emberek tulajdona legyen, egy arisztokratikus, zártkörű szalon – utal az egyház évszázadok óta kitüntetett társadalmi helyzetére. A több oldalas írás második részében a kialakult helyzetre reagál:

„A szabad vallásoktatás kérdésében szervezett rágalomhadjárat indult az országban. Olyanokat állítanak, mintha ez a szabad vallásoktatás vallás elleni küzdelem lenne, sőt egyenesen a vallásoktatás és gyakorlás eltörlésére irányulna. Mi egyaránt tiszteletben kívánjuk tartani mind a vallásszabadság, mind pedig a lelkiismereti szabadság nagy gondolatát. A magyar demokrácia nem tűrheti el, hogy bármilyen ürüggyel a jobboldal újra szervezkedjék és a demokrácia ellen felvonultasson lapangó jobboldali erőket.”³⁶

A cikk végén nyugat-európai és amerikai példákat hoz a fakultatív hitoktatás sikeres bevezetésére. Az USA, Anglia, Argentína, Belgium és Brazília oktatáspolitikájának bemutatásával próbálja ellensúlyozni a szülők félelmeit.³⁷ Ezekkel a sorokkal zárja a *Köznevelés*ben megjelent írását Ortutay, amelyekkel a szülői értekezleteken is apelláltak az iskolaigazgatók 1947 tavaszán.

Az 1947/48-as tanévben a Janson Vilmos helyébe kerülő új tankerületi főigazgató, Dr. Páti Ferenc intézett határozott hangú körlevelet a vármegye iskolavezetőihez. Páti leveleinek fejlécére ez került, a súlyosbítás érdekében három felkiáltójellel: „Bizalmas!!!”

Az igazgatókat nyomatékosan felszólítja, hogy az iskolák államosításával kapcsolatban felmerült „hamis hírek és félrevezetések” kapcsán törekedjenek az iskolai és ifjúsági élet minden mozzanatát megismerni a környezetükben. Továbbá:

„Ahol aggasztó jelenségeket tapasztalunk, melyek az ifjúságot meggondolatlan cselekedetekre ragadhatják, vegyük igénybe a megelőzés, a lelki ráhatás minden eszközét. [...] Igazgató Úr figyelje, hogy a nevelői kar minden tagja hivatásának magaslatán áll-e ebben a vonatkozásban. [...] Végül ismételten felhívom figyelmét, hogy az iskola életében megmutatkozó minden aggasztó jelenségről azonnal tájékoztasson.”

Páti a leveléhez mellékelte egy propagandaanyagot is, amely az iskolák államosításával foglalkozik. Az igazgatók figyelmébe ajánlotta a 10 pontba foglalt „sorvezetőt”, amely alapján felkészültebben tudnak majd reagálni a támadásokra. Az összefoglaló szerint életképtelenek és hiányos alapkultúrát tudnak biztosítani a felekezeti iskolák. A falusi iskoláknál magasabb színvonalúak lesznek az állami tanintézmények a jövőben. Azok az államosítás után kétszáz ezer parasztfiú számára fogják megnyitni az utat a magasabb iskolák felé, és biztosítják majd a pályaválasztás szabadságát.

A felekezeti iskolák elhanyagolt állapotban vannak – olvasható –, továbbá az egyházi oktatással ellentétben az állami oktatás ingyenes lesz, a tankönyvekért nem kell majd fizetni. Gondoskodni fognak a tanerő-szükségletről, nem kell összevont osztályokat működtetni, ahol több évfolyam tanul egyszerre. Az anyag érdekessége, hogy ígéretet tesz az államosítás utáni hitoktatás kötelező érvényére.³⁸

Az iskolák állami kézbe vételekor az egyházmegyében összesen 31 felekezeti általános iskolát államosítottak 290 tanítóval, 182 tanteremmel és 7617 tanulóval.³⁹

Az 1948/49-es tanév elején Hamvas Endre főpásztori szózatában⁴⁰ kiemeli a hitoktatás fontosságát:

„A hitoktatást iskoláink államosítása nem érintette. Gyermekeink lelke és vallásoktatási nevelése érdekében e lehetőség lelkiismeretesen kihasználendő. Hitoktatási óráinkat adjuk le pontosan, és ha a káplán hittanórákat tart, abban a plébános ne hagyja őt zavarni temetés vagy betegellátás címén, hanem ezen funkciókat tegyék át tervszerűen olyan órákra, amikor hittan nincs.”

Hamvas idézett körlevelében még további óvatosságra intette lelkipásztorait:

„A tanításban legyünk okosak. Ne engedjük magunkat olyan nyilatkozatra elragadtatni, amely akár valóságos, akár félremagyarázható értelemben kifogásra okot adhat. Természetesen az egyház tanaiból azért nem hagyhatunk el egy iótát, vagy vesszőt sem. Ezt bizonyára nem is kívánja tőlünk senki sem.”

Tehát ebben a tanévben még bizakodva nézett a jövőbe a szegedi főpásztor⁴¹, akit a sajtó onnantól már sorozatosan támadott. A *Csanádmegye* című politikai napilap 1948. június 6-i száma erről cikkezett: „A csanádmegyei⁴² katolikus papoknak tilos nyilatkozni, cikket írni, politikai gyűlésen felszólalni és pártoknak a kérésére misézni.”⁴³ Az újságíró Hamvas püspököt célozza:

„Dr. Hamvas Endre csanádi megyéspüspök papjainak a napokban körlevelet küldött ki, amelyben rendkívül érdekes utasításokat ad számukra. A levél, amely litografált⁴⁴, de valamennyi külön-külön a püspök által tintával aláírt 1300–1948. számot viseli. A levél bevezető részében utal arra a püspök, hogy az utóbbi időben

papok és egyházi személyek részéről több nyilatkozat hangzott el és ezzel kapcsolatban szükségesnek tartja a következő rendelkezéseket kibocsátani: »Megtiltom (a papoknak) mindenféle nyilatkozatnak a tételét politikai pártok vagy lapok felé. Ugyancsak megtiltom, hogy bárki cikket írjon előzetes cenzúra nélkül, vagy politikai gyűlésen felszólaljon! Nem engedhető meg továbbá a pártok által kért külön szentmisék tartása. Ha misére akarnak jönni a pártok, jöjjenek a rendes időben tartandó misére.« Az utóbbi időben egyre több és több nyilatkozat hangzott el – valóban a papok és egyházi személyek részéről, akik nyilatkozataikban egyre erőteljesebbé váló hangon tettek hitet a demokrácia mellett. Ez a rendelkezés úgy látszik ezt a megnyilatkozást és ezt az állásfoglalást akarja lehetetlenné tenni. Bizonyos mértékben a gyengeség jele is egy ilyen rendelkezésnek a kiadása, mert bele akarja fojtani a szót egy ilyen utasítás azokba, akik a demokrácia mellett állnak, erről bizonyosságot akarnak tenni, és dolgozni akarnak érte. Különösen figyelemreméltó az utasításnak az a része, amely megtiltja a pártok által kért szentmisék szolgáltatását. Úgy emlékezünk, ilyen kéréssel a pártok akkor fordultak az egyes lelkészekhez, amikor különleges ünnepe volt a község lakosságának, a népnek. Ilyen alkalmak voltak a május 1., vagy azt megelőzően a »Miénk a Föld« ünnepség, hogy csak egyet-kettőt említsünk meg. Bizonyos, hogy ez a két ünnep, a dolgozók ünnepe és a földhöz jutott nincstelen parasztság ünnepe, megérdemlik azt, hogy az egész ország, tehát az egyház is a maga módján velük együtt ünnepeljen, ezért nem értjük miért volt szükség ilyen rendelkezés kiadására, amely a jövőben ilyen szentmisék megtartását lehetetlenné teszi. Úgy érezzük, hogy a pártok, amikor szentmisével is akartak ünnepelni, éppen azt bizonyították: ragaszkodnak a valláshoz és az egyházzal együtt akarnak haladni a demokrácia útján. Különösebb kommentár, többet ez a püspöki utasítás nem kíván.⁷⁴⁵

A fent idézett cikk erősen befolyásolhatta azon szülőket is, akik a következő szeptemberben hittanra szerették volna beírni gyermekeiket. A szerkesztő által megfogalmazottaknak nincs igazságtartalmuk. A jelzett körlevél nem található meg az egyházmegye levéltárában, pedig a hivatal minden főpásztor által kiadott rendeletet archivált a múlt század elejétől kezdődően egészen napjainkig. Egyetlen püspöki rendeletet lehet találni, amely 1948-ból származik, és valóban összefüggésbe hozható a lelkipásztorok ilyen jellegű rendszabályozásával, és ami eljutott a papokhoz. De tartalma, hangvétele távol áll a sajtóban leírtaktól. Szöveghűen így szól a szabályzat:

„Az Egyházi Törvénykönyv 2344. kánonja kimondja a következőket: »Azt, aki a Római Pápát, az Anyaszentegyház bíborosát, a Római Pápa követét, a Római Szent Kongregációkat, az Apostoli Szentszék Törvényszékeit és ezeknek főbb tisztviselőit, továbbá a saját főpásztort nyilvánosan újságokban, nyilvános beszédekben, vagy iratokban akár közvetve, akár közvetlenül jogtalanságokkal illeti, továbbá ezeknek tettei, határozatai, döntései és ítéletei ellen visszavonást vagy gyűlöletet szít, a főpásztor nemcsak a fél kérésére, hanem hivatalból kötelezze még egyházi büntetések kiszabásával is elégtétel adására. Továbbá a bűnének és az okozott botránynak arányában más megfelelő büntetéssel és elégtétel-kirovással is sújtsa az illetőt.« Sajnos, manapság ilyen támadások sajtóban igen sokszor álnéven vagy név megadása nélkül történnek. Ugyanakkor pedig az érdekelteknek nem adatik meg a lehetőség arra, hogy ezen támadások ellen a kérdések másik oldalának megvilágításával és a téves állítások megcáfolásával válaszoltassanak. Helyesen járunk el tehát, ha adott esetben, a most idézett egyházi törvényeinknek következményeire szeretettel figyelmeztetjük a törvény ellen vétőket.⁷⁴⁶

Az egyház elleni provokációkat még jobban erősítette hasonló, igazság nélküli újság-cikkekkal a hatalom. A helyben legolvasottabb, közhangulatot formáló *Délmagyarország* napilap például, támadva a csanádi püspököt, ezt írta 1948. május 28-i vezércikkében:

„Letörjük a klerikális reakciót – mondotta nagyjelentőségű beszédében Révai József. – [...] Ha a plébánosok, szerzetesek, esperesek ilyen módon követik a demokrácia elleni uszításban a magyar külpolitika aláaknázásában, sovinszta uszításban a hercegprímás példáját, akkor nem lehet azon sem csodálkozni, hogy a csanádi püspök Hamvas Endre Makón május 23-án módosítását rendelte el annak a régi gyönyörű egyházi éneknek, amely Magyarországról, édes hazánkról szól. Kiadta a rendelkezést, hogy ezután ezt az éneket ne így énekeljék, hogy »Magyarországról, édes hazánkról« hanem így: »Magyarországról, romlott hazánkról.«⁴⁷

Az államosítás után az állam ellenőrizni kívánta a hitoktatók kinevezését és utat nyitott a hittanórák megtartásának akadályozására. Csak megfelelő tanulólétszámmal voltak megtarthatók a lelkeségi foglalkozások. Egyre több helyen lehetetlen volt hittanórát tartani a kevés jelentkező miatt, köszönhetően az állam vallás- és egyházellenes propagandájának. Dr. Hamvas Endre 1948. évi 2152. számú püspöki körlevelében Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi minisztert a püspököknek megküldött leveléből idézi:

„A hittan kötelező tantárgyi jellegét az 1948. évi XXXIII. t. c. nem érintette és így a hit-, és erkölcsstan az államosított volt felekezeti iskolákban továbbra is kötelező tantárgyként szerepel. [...] Kérem aziránti előterjesztését, hogy az államosítás következtében mely városokban és községekben, illetve mely iskoláknál lesz feltétlenül szükséges új önálló hitoktatói állások szervezése? Hangsúlyozom, hogy önálló hitoktatói állások szervezésére, illetve államsegélyes állássá való elismerésére csak akkor kerülhet sor, hogyha az illető iskolában, vagy községben az előírt tanulólétszám is meglesz. [...] Az óraadó hitoktató személyét az egyházi hatóság jóváhagyásomtól feltételezetten jelöli ki. A fentieket azzal hozom a Főtisztelendő Egyházmegyei Hivatal tudomására, hogy az óraadó hitoktató kijelölése iránt sürgősen intézkedni, az idevonatkozó kimutatásokat alárendelt hatóságaitól bekérni és hozzám mielőbb felterjeszkedni szíveskedjék.⁴⁸

Az 1948/49-es tanév elejére az egyházmegyei vezetés hitoktatói értekezlet hívott össze a Szemináriumba⁴⁹. A megbeszélést⁵⁰ Hamvas püspök vezette, aki felszólalásban hangsúlyozta, hogy az aktuális politikai helyzet miatt a hitoktatás különös jelentőséggel bír. „Az értekezletek innentől még fontosabbá válnak, mint előtte.”⁵¹ A főpásztor attól a tanévtől még több hitoktatót kívánt kinevezni. Havass Géza⁵² hittanár és püspöki titkár az ifjúsági szentbeszédre vonatkozóan tájékoztatta az értekezletet. Véleménye szerint: „apologétikus beszédek volnának szükségesek főként Istenről és a lélekről a mind nagyobb tért hódító materializmussal szemben”. A püspök erre jelezte, hogy a szentbeszéd tartalmát nem kívánja előre meghatározni, hanem azt tanácsolta, hogy az ifjúsági szónokok beszéljék meg egymással, hogy az egész iskolai évben miről kívánnak beszélni. A megjelentek az egyesületek ügyét is megtárgyalták. Együttesen állapították meg, hogy az iskolai kongregációkat, a vallásos egyesületeket fenn kell tartani, mert hasznos a működésük.

A tanulók lelkesen kapcsolódnak be a munkákba, csak a továbbiakban több körültekintéssel kell lenniük a vezetőknek. Hamvas Endre a megbeszéléseken külön leszögezte, hogy a hitoktatók semmilyen körülmények között nem vállalhatnak szerepet az úttörők, vagy más népi demokratikus egyesület munkájában. Merksz Elemér⁵³ hitoktatói beszámolóiban lesújtóan nyilatkozott a kialakuló úttörőmozgalomról a gyűlésen: a Szivgárda életét mindenütt akadályozzák. Az igazgatók visszatartják a gárda életét, az úttörők hivatalos

vezetőinek utasításaira hivatkozva nem engedélyezik a működésüket. A hitoktatókat igyekeznek befeketíteni az úttörő mozgalmárok gyermekein keresztül, akiket különféle hamis vádak állítására készítettek.⁵⁴

1949. január 10-én, Mindszenty letartóztatása után a püspöki konferencia szózatall fordult a hívekhez, amelyet minden templomban a csanádi papok is felolvastak a soron következő vasárnap:

„Anyaszentegyházunk jelenlegi szomorú és gondterhes helyzetében szívünk meleg szeretetével és főpásztori tisztünk felelősségteljes gondosságával szólunk hozzátok! [...] Az Egyház és Állam viszonyának közismert állapota nem engedi, hogy önmagunk járjunk csak el, hanem parancsadóan megköveteli, hogy Egyházunk törvényei szerint az Apostoli Szentszékkal egyetértésben cselekedjünk. Ezeknek tudatában megkívánjuk tőletek, hogy magatartásotokat szabjátok az Egyház törvényeihez és annak fegyelmét hűségesen tartsátok meg. Általában tartózkodjatok minden felforgató törekvéstől.

A megpróbáltatás és szenvedés idején kell kimutatnunk Istenbe vetett hitünket, reményünket és szeretetünket. [...]”⁵⁵

– írja a püspöki kar, amit felolvastak az egyházmegye minden templomában.

A tárgyalt tanítási időszak végén, májusban még Dr. Marcell Mihály pápai prelátus, a hittanárak országos egyesületének elnöke 1949. június 21–23. dátummal országos hittanári konferenciát hívott össze Budapestre. Majd néhány héttel később, június 8-án levél érkezett az egyházmegyei püspöki hivatalba: „A június 21–23-ra hitoktatói értekezletet technikai, anyagi nehézségek miatt bizonytalan időre elhalasztjuk.”⁵⁶ Ez időtől nem találunk adatot a hittanárak országos egyesületének munkájáról. A katolikus ifjúság oktatásának, nevelésének szervezeti működését és hátterét a hatalom 1949 nyarára végérvényesen elapasztotta.

Az 1949/50-es tanév októberében, a fakultatív hitoktatás bevezetése után Hamvas Endre egyházmegyei hitoktatói értekezletet hívott össze a Szeged–Belvárosi Egyházközség irodájában. A találkozó célját így határozta meg: „tájékozódás a hitoktatásról és instrukció nyújtás”.⁵⁷ A beszámoló szerint minden iskolában elindult a hitoktatás, kivéve három iskolát, ahol a kevés jelentkező miatt nem tudtak hitoktatókat kinevezni. Hamvas Endre kérése volt, hogy a hitoktatók felügyeljenek a szentmisék alatt, akadályozzák meg, hogy a gyerekek a szentmise befejezése előtt távozzanak a templomokból. Tárgyalták a „hittankönyvek ügyét” is, valamint az új hitoktatási segédletek terjesztésére is napokon belül engedélyt kap az egyházmegye a kultuszminisztertől, így hamarosan nyomdába kerülhetnek. Hamvas kérte még, hogy azon gyerekekről külön is gondoskodjanak, akik nem jelentkeztek hitoktatásra. Kapjanak majd ők is valahogyan hittankönyveket. Majd a főpásztor az értekezlet végén imában kérte Isten kegyelmét és áldását a hitoktatókra.⁵⁸

1949 utolsó hónapjaiban már tankönyvhiány lépett fel az egyházmegyében. A kormányzat tudatos, a hitéletet és hitoktatást akadályozó magatartását mutatja dr. Halász Pál apátkanonok levele, amelyet püspökéhez intézett 1949. november 2-án, és amelyben leírja, hogy még a „házi használatra” készített hitoktatási anyagok nyomdai elkészítettetésére sincs módja a papságnak:

„A legutóbbi papi konferencián bemutatott⁵⁹ »Hit és élet« c. – elsősorban a gyermekeiket oktató szülők használatára szerkesztett – füzet második és harmadik része is elkészült. Megbízásából dolgoztak arra az esetre, amikor a hitoktatás fokozott mértékben, sőt talán teljesen a szülők feladata lesz. Minthogy közvetlenül maguk a szerzők nem találhatnak a sokszorosításra lehetőséget, többfelé tájékoztotnak, nem lehetne-e hittankönyvek közé sorolni, mint segédkönyvet, vagy mint hittani olvas-

mányt, vagy talán más tituluson. Minthogy a hittankönyvek engedélyezése tárgyában Nagyméltóságod járt el illetékes helyen, méltóztassék megengedni, hogy a kérdést először elvileg felvessem. Amennyiben Nagyméltóságod megkísérelhetőnek látná az engedélyezés kérését, a szükséges három gépelt példányról tudnék haladéktalanul gondoskodni.”⁶⁰

Az 1950/51-es tanévben igen sok negatív képet festő hitoktatási jelentés született. Neheztető körülményekről tudósít ebből a tanévből például Gimes Gyula⁶¹, a szentmihályi plébános: a helyi iskola 220 tanulója közül már csak 150 jelentkezett hittan-oktatásra, továbbá megjegyzi: „Pusztán az az oka, hogy nem jelentkeztek sokkal nagyobb számban, hogy munkaidő volt, és nem értesültek idejében mindannyian a jelentkezés lehetőségéről.”⁶²

A domaszéki jelentés szerint a diákoknak már csak 25 százaléka jelentkezett hittanra a területen, vagy ennél a számnál még kevesebben.⁶³ A beszámolóban több, környékbeli iskola helyzetét is összefoglalja Nagy András lelkész. Általános probléma volt a beiratkozási idő rövidege, valamint a szülők dezinformálása. A második beiratkozási időponttól az iskolától már nem kaptak értesítést a szülők. Majd levele végén megjegyzi, hogy sem ő, sem a segédlelkész nem kapott hitoktatói engedélyt. A szegedi, belvárosi iskolákban ekkorra szinte megszűnt a hitoktatás. Dániel Géza áldozópap jelentette novemberben, hogy a helyzetből következően szegedi hitoktatói állása megszűnt, munkakör és fizetés nélkül él.⁶⁴ A szülők Ferencszálláson és Klárafalván nem szerezhettek tudomást a beiratkozás határidejéről.⁶⁵ Ökrös László főesperes, lelkész ezt írja:

„A második határidőt Ferencszállásra vonatkozólag egyáltalában nem közölték, csak oly módon, hogy a kiszombori iskola hirdetőtáblájára írták ki a határidő előtti estén. Ezt a hirdetőtáblát természetesen senki sem olvasta. A klárafalvai szülők egy része valahogy tudomást szerzett a határidőről, be is mentek Kiszomborra (a két iskola ugyanis a kiszombori igazgató alá tartozik) de ott csak 4 tanuló jelentkezését fogadták el.”⁶⁶

Erről a tanévről írja Ugi Géza újszegedi plébános, hogy a hitoktatást az iskola részéről akadályozzák:

„[...] Több ízben fölkerestük az újszegedi általános iskola igazgatóját és érdeklődtünk a kapott miniszteri leirat értelmében a jelentkezés lehetőségéről. Utóbb írásban is kértük az igazgatót, hogy bennünket a rendelet megérkezésekor értesítsen. A templomban a hívek figyelmét felhívtuk az esetleges újabb jelentkezés lehetőségére. A rendelet megérkezésekor sem élőszóval, sem írásban értesítést nem kaptunk s így nem is állott módunkban a szülőket jelentkezésre küldeni. Értesítést sehonnan sem kaptunk a jelentkezésre.”⁶⁷

A hitoktatási nehézségekre jellemző esetet olvashatunk Szalma József püspöki tanácsostól, amely beszámolóban a szőregi hitoktatás nehézségeit vázolta.⁶⁸

„[...] Azonban némi akadályok merültek fel. A kijelölt iskolában és teremben ugyanis, ahol az alsó osztályosokat tanítom, nincs semmiféle világítókétség és úgy a gyakorlatban csak félórát taníthatok, miután félöt órakor már teljesen sötét a terem és így kellő fegyelmet nem tudok tartani. De van más nehézség is. A IV. osztálynak a kijelölt napokon egészen félöt óráig van előadása és így azokat egyelőre, míg ez a téli sötétség tart nem tudom bevonni a hitoktatásba.”

A szegedi, felsővárosi plébános is jelentette, hogy a hittanoktatással kapcsolatos információkat az iskolai igazgatók hivatalos titokként kezelik.⁶⁹ Almáskamaráson pedig Wéber Mihály plébános az iskolaigazgató rendíthetetlen ellenállásáról ír jelentésében. A szülők levelet írtak a plébániának, amelyet a pap mellékelte a püspökségnek küldött beszámolójában: „Alulírott szülők kijelentjük, hogy a mai napon mi és még többen az almáskamarási ált. állami iskola igazgatója előtt jelentkeztünk, hogy gyermekeinket hittanra járassuk, amit azonban az iskola igazgatója – hivatkozással arra, hogy felsőbb utasítást még nem kapott – nem fogadta el. (Szülők aláírása).”⁷⁰

A békepapi mozgalom egyházmegyei organizálása az államrendnek nehézkesen indult. A munkálatokban a megyei párt- és az állami szervek is részt vettek. Az első alakuló ülésen, 1950. május 10-én mindössze hét pap volt jelent, a gyűlés kudarcba fulladt. De későbbre az államhatalmi intézkedések megtörték az ellenállást. Az ÁEH hivatalnokai kierőszakolták a püspöktől, hogy a vezető tisztségekre békepapokat nevezzen ki, az addigi tisztségviselőket pedig váltsa le. Így került nyugállományba Raskó Sándor püspöki helynök és Sopsich János püspöki irodaigazgató is. A következő békepapi alakuló ülésre, 1951. július 17-re már hetven pap ment el. Onnantól Hamvas püspöki körlevelei is megfeleltek a politikai kívánalmaknak. A szentmise keretében fölolvastak leginkább békemozgalmi témákat hangoztattak, ilyen és hasonló tartalmakkal: a szocializmus elismerése, a termelőszövetkezeti munka erkölcsi megalapozása, munkára buzdítás, begyűjtési kötelezettség teljesítése, társadalmi tulajdon védelme és a békekölcsönök jegyzése (Pál, 2010, 417–418. o.).

A levéltári dokumentumok között az 1952/53-as tanévből Jóboru Magda, a kultuszminiszter első helyettesének levelét találjuk. Március 21-i keltezéssel felhívja az iskolaigazgatók figyelmét, hogy a húsvét hétfő az iskolákban rendes munkanapnak számít, ezért folyó év április 6-án reggel 8 órakor kezdődik mindenhol a tanítás.⁷¹

Ebben a tanévben az újszegedi plébánia már arról jelentett, hogy a körzetben egyáltalán nem volt hitoktatás. A püspök válaszlevelében további jelentést várt Ugi Géza

A békepapi mozgalom egyházmegyei organizálása az államrendnek nehézkesen indult.

A munkálatokban a megyei párt- és az állami szervek is részt vettek. Az első alakuló ülésen, 1950. május 10-én mindössze hét pap volt jelent, a gyűlés kudarcba fulladt. De későbbre az államhatalmi intézkedések megtörték az ellenállást. Az ÁEH hivatalnokai kierőszakolták a püspöktől, hogy a vezető tisztségekre békepapokat nevezzen ki, az addigi tisztségviselőket pedig váltsa le. Így került nyugállományba Raskó Sándor püspöki helynök és Sopsich János püspöki irodaigazgató is. A következő békepapi alakuló ülésre, 1951. július 17-re már hetven pap ment el. Onnantól Hamvas püspöki körlevelei is megfeleltek a politikai kívánalmaknak. A szentmise keretében fölolvastak leginkább békemozgalmi témákat hangoztattak, ilyen és hasonló tartalmakkal: a szocializmus elismerése, a termelőszövetkezeti munka erkölcsi megalapozása, munkára buzdítás, begyűjtési kötelezettség teljesítése, társadalmi tulajdon védelme és a békekölcsönök jegyzése (Pál, 2010, 417–418. o.).

plébánostól. A levél tartalma a szegedi városi tanács negatív hozzáállását sugallja. A körzetbe ki sem neveztek hitoktatót. A gyomai plébános, Bodnár János tollából egy több évet átfogó, elszomorító jelentést olvashatunk a Püspöki Levéltárban:

„Tárgyban tisztelettel jelentem: Az 1952/53 iskolai évben a gyomai egyházközségnek nem volt hittanórája. – Egy sem jelentkezett. Az 1953/54 iskolai évben egyetlen gyermek jelentkezett, így ebben az iskolai évben sem kaptunk hittanórát. Az 1951/52 iskolai évben a tanyavilágban már nem volt hittanóránk, a belterületen még volt heti négy óra. A plébános megtartotta egész évben.”⁷²

1953-ban Kétegyházáról Marycz János plébános ezt írta:

„Az 1952/53 t. évben – nem a jelentkezők hiánya miatt – nem volt hitoktatás hanem azért, mert a hittan beíratásnál – az iskolai szervek – módot találtak arra – hogy a kb. 70–80 jelentkező létszámát – ha jól emlékszem – 17-re lecsökkentették. Ilyen kevés tanulóra az illetékesek pedig nem tartották érdemesnek hittanórát engedélyezni.”⁷³

Hunn Ernő kismarjai lelkipásztor is az iskola akadályozásáról jelentett:

„Heti 1 órában kaptam engedélyt a Kismarjai Általános Állami iskolához is a Megyei Tanács oktatási osztályától. Amikor azonban jelentkeztem az Iskola Igazgatójánál s kértem a hittan órák beosztását, nem engedte a hittanórák megkezdését azon indoklással, hogy időközben lemorzsolódott a jelentkezők száma. De még ebben az időben is volt 13 katolikus gyermek, kinek szülei nem léptek vissza a hitoktatás kérésétől. A reá következő héten 7-re lemorzsolták a jelentkezők számát.”⁷⁴

Az 1953/54-es tanév beszámolóí között – rímelve más plébániák az évi beszámolóira – Szikora Károly plébános a hittanórák egyeztetési nehézségeiről tudósít, amelynek hátterében a tankerület tudatos munkája állt. Ezt írta Szikora:

„Kiszomboron október 5-én megkezdődött a hitoktatás. Azonban Varga Ferenc segédlelkész egymagában képtelen mind a négy iskolában elvégezni a vallásoktatást, mivel egyidőre két hittanóra is esik.”⁷⁵

1956 nyarára bizonyítást nyert a Rákosi-rendszer materiális oktatási rendszerének mihasznasága. Ezt maga a kormány oktatási miniszterhelyettese volt kénytelen leplelni. A *Szabad Népb*ben, az MDP napilapjában *Sok a házi feladat, túlterheltek a gyerekek* címmel jelent meg a beszámoló, amely a következő tanév előkészítő értekezletéről készült 1956 augusztusában:

„A tanévelőkészítő országos értekezlet szombati tanácskozásain Kiss Gyula oktatási miniszterhelyettes az új alsótagozati tanterv és tankönyvek bevezetése címen tartott előadást. [...] Ezután elmondotta, hogy az 1950-ben bevezetett tantervnek igen sok hibája volt. Hasztalan igyekeztek a pedagógusok, nem tudták elérni, hogy a negyedik osztály végére minden tanuló megfelelő olvasási, írási, helyesírási, fogalmazási, számolási készséggel rendelkezzen. A szülők minden jószándék ellenére sem tudtak segíteni az otthoni tanulásban, mert a tankönyvekből alig lehetett figyelemmel kísérni az iskolai munkát. A tanterv általában kevés időt adott az ismeretek megszilárdítására, gyakorlására, a készségek megalapozására. Sok volt a házi feladat, s a gyerekeknek kevés idejük maradt a játékra, pihenésre. Egyes osz-

tályokban már fel-feltűnt egész iskolai munkánk nagy problémája, a gyermek túlterhelése. A pedagógusok igen kevés segítséget kaptak az anyag feldolgozásához. Az ilyen tanácsokkal: »...mindezekről a gyermekek értelmi fokozatának megfelelően kell beszélni...« nem sokat tudtak kezdeni, legfeljebb iskolánként különböző szintvonalon folyt az oktatás.»⁷⁶

A rendszer tarthatatlanságának jelei tehát már az oktatáspolitikában is megmutatkoztak. A forradalom, ha nem is teljes, de enyhe könnyebbséget hozott az egyházi oktatók számára. A „leleplező” Kiss Gyula miniszterhelyettes utasítást adott a hitoktatással kapcsolatos kérdésekben 1957. január 1-én, amely levél megtalálható a püspöki levéltárban:

„A hitoktatással kapcsolatban az utóbbi hetekben felmerülő kérdések helyes és egyéges rendezése érdekében az alábbiakban intézkedem: Az összes illetékes oktatási szervek – oktatási osztályvezetők, általános iskolai, gimnáziumi, és szakközépiszkolai igazgatók – biztosítsák az adminisztratív megkötöttségektől mentes fakultatív hitoktatást. Tehát a tanulók a hittanórákon külön beiratkozás nélkül – kizárólag szüleik szabad elhatározása alapján – vehetnek részt. A múltban alkalmazott adminisztratív eljárások miatt várható, hogy a hitoktatásban résztvevők száma emelkedni fog, s mindezek alapján az újabb hitoktatói megbízások kiadása, valamint több óradíj biztosítása válik szükségessé. Az utóbbi kérdésekben a helyzet felismerése és az illetékesekkel folytatott tárgyalások után később intézkedem. »Tájékoztatásul addig is közlöm, hogy a hitoktatókat az illetékes egyházi szervek bízzák meg s az oktatásügyi hatóságok a megbízást tudomásul veszik.«⁷⁷

Kádár János kormánya a társadalom túlfeszített állapotán az egyházpolitika oldaláról is lazítani próbált az 1956-os események után. Az egyházmegyei levéltárban fellelhető iratok alapján komoly eredmények voltak tapasztalhatóak a hitoktatással kapcsolatos enyhítő intézkedés következtében. De már a rendeletet megelőzően, közvetlenül a forradalom napjai után is érzékelhető volt a szülők és a gyermekek lelkesedése.

Dániel Géza, Szeged – Petőfitelep plébánosa a következőt jelenti a Hivatalnak 1957. január 9-én a megelőző év utolsó hónapjairól:

„[...] Az általános iskolák hittanóráinak számát nem tudjuk véglegesen megállapítani, mert a hivatalosan közölt jelentkezők adatainál jóval nagyobb számban vettek részt a tanulók a karácsony előtt megtartott egy-egy hittanórán és így az iskolák által alkotott tanulócsoportok nem megfelelőek. [...] Az egyes osztályok összes róm. kat. vallású tanulói résztvettek a hittanórán.»⁷⁸

1956. december 18-án hasonló eredményekről tudósított a rókusi plébános⁷⁹ Szeged belvárosának hitoktatási helyzetéről:

„Az összes iskolában a hittan csak rendes tanterven kívül tanítható. A tanulók nagy létszáma miatt azonban nem áll elégséges tanterem rendelkezésre, a tanterven kívüli hitoktatásra. [...] Minden iskolában megállapodtam az igazgatókkal, hogy hétfőn f. hó 17-én megkezdjük az oktatást, egyelőre heti egy órában, hogy a szünet előtt, mely hétfőn, 24-én kezdődik, minden osztályba eljuthassunk.»⁸⁰

A különleges helyzetre reagálva, a Csanádi püspökség egy hitoktatási tervet dolgozott ki, amely a folyó tanév második felétől (1957. február) volt érvényes. Az irat lényegesebb részeit érdemes áttekintenünk:

„A rendkívüli körülmények között megindult nagyobb arányú hitoktatás tanítás-tervének megírása felelősségteljes munka. Növendékeink hosszú idő múltán, vagy éppen először találkoznak az Egyház megbízott képviselőivel. S ettől az első találkozástól, a vele kapcsolatos első benyomásoktól, élményektől nagyon sok függ. (Erre gondolnak azok a világi nevelők is, akik egyre sürgetően kérik, hogy most nagyon jó hitoktatókat kapjanak az iskolák, s azok ott nagyon jó hitoktatást végezzenek.) [...] Gyakorlott, tapasztalatokban gazdag nevelők ajánlják, hogy ebben a félévben a hitoktatás ne legyen a szó szokott értelmében vett tanítás. Közvetlen életközelségben beszéljük át a legfontosabb igazságokat úgy, hogy azok logikájukkal és szépségükkel, egészségükkel hassanak, és élményt jelentsenek. [...] Népünkben, következképpen gyermekeinkben is, nagyon meggyengült a hit. Életformáló ereje úgyszólván nincs. Vissza kell adnunk ezt a nagy kincset az embereknek. Föl kell tehát használni minden alkalmat arra, hogy megértessük szükségességét, megtanítsuk megszerzésének és növelésének módját. [...] A hit akkor eleven, ha valóban alakítja, formálja az életet. Hatása tehát elsősorban a cselekedetekben mutatkozik meg. Éppen ezért tehát folytatólagos gondunk (elsősorban a parancsokkal kapcsolatban) a lelkiismeret és majd a világnézet kialakítása. Fordítsunk tehát gondot a helyes értékelés elsajátítására! Minden más most részletnek számít, s ezért máskorra marad. [...] Tanmenetünk összeállításánál rugalmasságra kell törekednünk. Még nem tudjuk, mennyi idő áll rendelkezésünkre. A témákat össze lehet vonni. Elhagyni azonban kár lenne belőle. Régi, gyakorlott hitoktató kérése az is, hogy minden osztályban ezeket a témákat beszéljék meg a hitoktatók. Különösebb nehézséget nem jelent egyiket sem előadni gyermekhangon vagy felnőtesen. – Tudjuk, a gyermeknek érzéke van a természetfelettihez is! [...] Mindennél fontosabb azonban a Szentlélek szorgos segítségül hívása! A Nagy Segítővel biztosabb a siker, vagy legalább megoszlik a felelősség.”⁸¹

Ugyanebben az időszakban *A hitoktatás kérdése* címen egy kiáltványban fogalmazta meg álláspontját az egyházmegye, amelynek jelen dolgozat szempontjából érdekes részeit ugyancsak érdemes végignéznünk:

„A pedagógusok szakszervezete azt a gondolatot vetette fel, hogy a hitoktatást az iskolából távolítsák el és utalják a templomokba. Nem hisszük, hogy ez a pedagógusok többségének véleménye. Egyébként ehhez a szülőknek is van hozzászólási joguk, ők pedig az iskolai hitoktatást kívánják. A hitoktatásnak az iskolából való eltávolítása még azt a kevés jogot is elvenné tőlünk, ami a hitoktatás terén számunkra még megmaradt. A hitoktatást a templomba szorítani ugyanis annyi, mint azt lehetetlenné tenni. [...] A mi kívánságunk tehát csak az lehet, hogy a hitoktatást az iskolákban állítsák vissza. Ez a szülők követelése. (Amely szülő nem akarja a gyermekét hittanra járatni, beíratáskor jelentse be.) Ausztriában, ahol a parlamenti képviselőknek csaknem fele szocialista, mégis a szülőknek jóval több, mint 90%-a a hitoktatás mellett foglalt állást. Régi megállapítás, hogy vallás nélkül nem lehet nevelni. A keresztény vallásban oly nevelő értékek vannak, amelyek semmilyen ideológiával nem pótolhatók. Ezt elfogulatlan pedagógusok mindig vallották, sőt tapasztalattal is alátámasztották, ezért hisszük és reméljük, hogy a szülők jogos kívánsága a vallásos és hathatós erkölcsi nevelés érdekében a kormánynál is megértésre talál.”⁸²

Az 1956-os események után a Kádár-kormány az egyik társadalmi szelepet az adminisztráció nélküli fakultatív hitoktatásban látta. A szülők éltek is a lehetőséggel, az országban tömegek látogatták a papok tanóráit. Ám a kormányrendeletet felülírta a politika, ugyan-

is nem sokkal később, 1957. január 29-én dr. Kónya Albert oktatásügyi kormánybiztos Hamvas Endrének megküldött levele így szólt:

„A kormány nyilatkozata leszögezte, hogy »az iskolákba, teljes mértékben biztosítja a fakultatív hitoktatást, vagyis a vallásoktatásban való részvétel, vagy részt nem vétel szabadságát.« Iskoláinkban azonban az elmúlt hetekben a politikai reakció tevékenysége következtében olyan helyzet alakult ki, melyben nincs biztosítva a vallásoktatásban való részt nem vétel szabadsága. Ez a helyzet súlyosan zavarja az iskolai élet rendjét, fegyelmét, gátolja a megrövidült tanév eredményes befejezését és károsan befolyásolja az ifjúság nevelését. Ezért – az 5/1957/ O. K. 1./1957. I. 1./ és 852/853-2/1957. V. főoszt. számú utasításokat visszavonva – elrendelem, hogy az 1956/57-es tanévben, hitoktatásban csak azok vehetnek részt, akiket szüleik e tanév megkezdése előtt hitoktatásra szabályszerűen beíratnak. A hitoktatásra való új jelentkezésekre a következő tanévi beiratkozáskor lesz mód.”⁸³

A csanádi főpásztornak küldött levél alapján ez időtől tehát mind az egyházmegyei, mind az országos hitoktatás visszakerült régi medrébe.

Összegzés

A dolgozatban bemutatott 1945 és 1956 közötti egyházmegyei hitoktatás az országos történések tökéletes leképeződése. A sztálini mintájú hazai erőpolitika évről évre tudatosan gyengítette az egyház működését. A „nép ópiumának” tartott vallást minden körülmények között vétkes jelenségnek, a papságot pedig a demokrácia fejlődését gátló „reakciónak” állította be a kommunista hatalom. A szovjetizálódás folyamatában a felnőtt társadalom átnevelése mellett gondosan ügyeltek az új generációra is. A Csanádi Egyházmegye hitoktatási beszámolóit vizsgálva az 1950-es évek elejére már nagyon kevesen vagy egyáltalán nem ültek a padokban a hittanórákon. De hogy a felszín alatt mi volt, a családok vallásossága milyen képet mutatott, arról az 1956-os forradalom utáni néhány hétben lehetett meggyőződni.

Látnunk kell ugyanis, hogy a sajtóhadjáratok, a hitbuzgalmi egyesületek betiltása, a népbírói perek, Mindszenty letartóztatása és bebörtönzése, majd más egyháziak meghurcolása, és a békepapi mozgalom, valamint a hazugságok és a sorozatos megfélemlítések a tanintézményekben gondoskodtak arról, hogy a családok idegenkedjenek az egyháztól és a hitételtől. A kommunisták bíztak abban, hogy rövid időn belül egy másik, saját szájuk íze szerint működő, materiális gondolkodású társadalmat tudnak felépíteni, amelynek alapjait az iskolákban kezdték el lerakni, az alapfokú intézményektől egészen az egyetemekig. De terveik eredménytelenségére példa, hogy az 1956-os forradalom után tömegek látogatták a hittanórákat.

Forrásjegyzék

Magyar Nemzeti Levéltár Csongrád Megyei Levéltára. Csanád Vármegye és Szeged tanfelügyelőségi iratai. VI. 504. fond. – 1335/1947. – *A vármegyei szülői értekezletekről szóló tanügyi beszámolók.*

Magyar Nemzeti Levéltár Csongrád Megyei Levéltára. Csongrád Megyei Tanács V.B. Oktatási és Népművelési Osztály iratai. – XXIII. fond. – 52/B. – 2/1953.

– *Jóboru Magda kultuszminiszter-helyettes levele a tankerület igazgatóihoz.*

Magyar Nemzeti Levéltár Csongrád Megyei Levéltára. Szeged tanfelügyelőségi iratai. XXIV. 503. fond. – 3259/1948. – *Iskolák államosításával kapcsolatos iratok.*

Magyar Nemzeti Levéltár Csongrád Megyei Levéltára. Szegedi Népbíró iratai. XXV. 6. fond – 194/1947; 312/1947. – *Szélpál István és Kovács Józsefné népbírói akta*.

A Magyar Vallás- és Közoktatástügyi Minisztérium 23.242/1948. I. f. o. ügyszámi levele.

Szeged – Csanádi Püspöki és Székeskáptalani Levéltár dokumentumai, I. 1. a; I. 1. f; I. 1. h. fondok – *Egyházi igazgatási iratok.*

Irodalomjegyzék

Bakos Ferenc (1994): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Balogh Margit és Gergely Jenő (1993): *Egyházak az újkori Magyarországon*. MTA Történettudományi Intézete, Budapest.

Balogh Margit és Szabó Csaba (2001): *A Grósz-per*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Bálint László (2002): Diákmegmozdulások Szegeden 1947-ben. *Szegedi Műhely*, 3–4. sz.

Bögre Zsuzsa (1998): Békepapság az üldözött egyházban. In: Szerkesztők neve? *Studia Religiosa – Tanulmányok András Imre 70. születésnapjára*. Bába és Társa Kiadó, Szeged.

Dr. Csepregi Imre (2012): *Napló 2. 1947–1948*. Makó.

Gergely Jenő (1977): *A politikai katolicizmus Magyarországon 1890–1950*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Gergely Jenő (1985): *A katolikus egyház Magyarországon 1944–1971*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Gergely Jenő (1999): *A katolikus egyház története Magyarországon 1919–1945*. Pannonica Kiadó, Budapest.

Gyarmati György, Botos János, Zinner Tibor és Korom Mihály (1988): *Magyar hétköznapiak Rákosi Mátyás két emigrációja között, 1945–1956*. Minerva Kiadó, Budapest.

Lénárd Ödön, Timár Ágnes és Soós Viktor Attila (2008): *Istennel, vagy Isten nélkül. A katolikus iskola államotlansága Magyarországon a II. világháború után*. Kairosz Kiadó, Budapest.

Magyar Katolikus Lexikon. (1998, 2001, 2002, 2004, 2005, 2008, 2010) Szent István Társulat, Budapest.

Medgyesi Konstantin (2000): *Mindszenty bíboros és a Marosmenti Mária-napok*. Móra Ferenc Múzeum, Szeged.

Máthé Zsuzsa (2011): *Kiss Szaléz – Keresztény közéleti személyiségek a XX. században*. Kairosz Kiadó, Budapest.

Mészáros István (1996): *A magyar nevelés- és iskola-történet kronológiája 996–1996*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Mészáros István (1989): *Mindszenty és Ortutay – Iskola-történeti vázlat, 1945–1948*. A szerző magánkiadása, Budapest.

Mészáros István (2004): *Ortutay Gyula kultuszminiszersége és a Magyar Katolikus Egyház*. Szent István Társulat, Budapest.

Mészáros István (2005): *Mindszenty a Sándor Palotában – Hat tanulmány*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Mindszenty József (1989): *Emlékirataim*. Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.

Oktatásügyi Közlöny (1957. január 1.), 5. 1. sz.

Orbán Sándor (1962): *Egyház és Állam 1945–1950*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Pál József (2010): A szegedi egyházak története 1944–1990. In: *Móra Ferenc Múzeum Évkönyve*. Történeti Tanulmányok – Studia Historica 13. Szeged.

Petrás Éva (2015): *A kereszténydemokrácia eszmétörténeti előzményei Magyarországon*. Szent Vince Kollégium és Szakkollégium, Piliscsaba.

Péter László (2007): *Az én besúgóm. F-dossierem*. Belvedere Kiadó, Szeged.

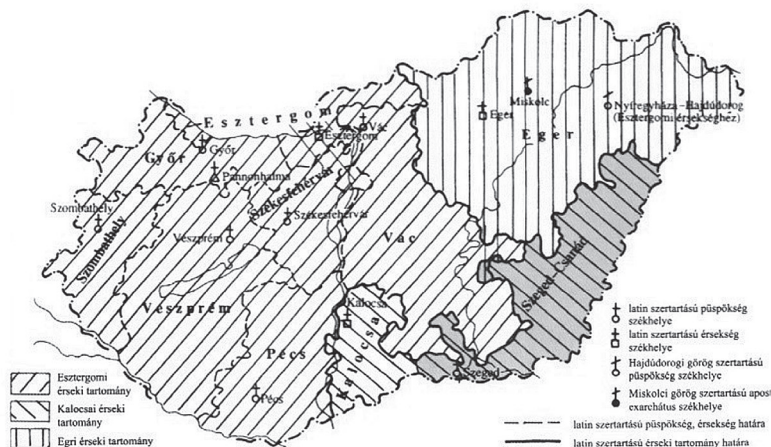
Révai József (1948): *Egyházellenes-e a demokrácia?* In: uő: *Élni tudunk a szabadsággal. Összegyűjtött beszédek, írások*. Szikra Kiadó, Budapest.

Sulyok Dezső (2004): *Két éjszaka nappal nélkül*. Éghajlat Könyvkiadó, Budapest.

Szabó Csaba (2001): *A Grósz-per előkészítése*. Osiris – Budapest Főváros Levéltára, Budapest.

Zombori István (2005): *A Szeged-Csanádi Püspökség – Egyházmegyei Múzeum és Kincstár*. Szeged-Csanádi Püspökség, Szeged.

Képmelléklet: A Szeged-Csanádi Egyházmegye területe 1945–1956 között (forrás: Zombori, 2005, 72. o.)



Szeged - Csanádi Egyházmegye területi elhelyezkedése 1938 és 1993 között. (In.: Zombori István: A Szeged-Csanádi Püspökség - Egyházmegyei Múzeum és Kincstár (Szeged - Csanádi Püspökség, Szeged, 2005. 72.)

Jegyzetek

¹Ld. *Magyarország a XX. században/Magyar népesség*, 2015. 07. 30-i megtekintés, <http://mek.oszk.hu/02100/02185/html/171.html>

²Prohászka Ottokár (Nyitra, 1858 – Budapest, 1927): Esztergomban tanult teológiát, majd 1881-ben szentelték pappá Rómában, ahol doktorátust is szerzett. 1905-től volt Székesfehérvár püspöke. Az első világháború után nemzetgyűlési képviselő (2015. 08. 24-i megtekintés, <http://lexikon.katolikus.hu/P/Proh%C3%A1szka.html>).

³Katolikus Néppárt (1894–1918): A „Rerum novarum” szellemében, az egyház szociális tanításait elsőként képviselő párt Magyarországon. Prohászka ösztönzésére Gróf Zichy Nándor és Gróf Esterházy Miklós voltak az alapítók. Szavazótáborra a városi polgárság, a jómódú parasztság képviselői voltak. 1918-ban összeolvadva a keresztényszocialistákkal megalakították a Keresztényszociális Néppártot (2015. 08. 24-i megtekintés, <http://lexikon.katolikus.hu/K/Katholikus%20N%C3%A9pp%C3%A1rt.html>).

⁴Bangha Béla (Nyitra, 1880 – Budapest, 1940): Nemzetközileg is elismert hithirdető, szerkesztő, író. Az 1938-as, budapesti Eucharisztikus Világkongresszus fő szervezője (2015. 08. 24-i megtekintés, <http://lexikon.katolikus.hu/B/Bangha.html>).

⁵Giesswein Sándor (Komárom, 1856 – Budapest, 1923): Nyelvész, vallástörténész, kanonok. 1878-ban,

a győri egyházmegyében szenteltették pappá, 1880-tól a teológia doktora. Híve volt a demokratikus szabadságjogoknak, a munkásság szervezkedési szabadságának (2015. 08. 24-i megtekintés, <http://lexikon.katolikus.hu/G/Giesswein.html>).

⁶Sík Sándor (Budapest, 1889 – Budapest, 1963): Tartományfőnök, egyetemi tanár, költő. 1903-ban lépett a rendbe, majd 1911-ben szentelték pappá. Magyar-latin tanári oklevelet szerzett és filozófiából doktorált. 1929–1944 között a szegedi egyetem irodalomtörténet tanára volt. 1945-től az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető elnöke, 1947-től a piaristák tartományfőnöke. Mint rendfőnök 1950-ben részt vett az állam és egyház közötti tárgyalásokon (2015. 08. 24-i megtekintés, <http://lexikon.katolikus.hu/S/S%C3%ADk.html>).

⁷Gróf Teleki Géza (Budapest, 1911 – USA, 1983): Teleki Pál miniszterelnök fia. A bécsi egyetemen végzett 1936-ban, földrajzból doktorált. 1944-től válás- és közoktatásügyi miniszter az ideiglenes kormányban. 1945-től a Polgári Demokrata Párt elnöke, majd a politikai támadások miatt erről a tisztségéről lemondott. 1947-ben az USA-ba menekült (2015. 08. 24-i megtekintés, <http://lexikon.katolikus.hu/T/Teleki.html>).

⁸Rákosi Mátyás (Ada, 1892 – Gorkij, Szovjetunió, 1971): 12 évesen Rosenfeldről Rákosira magyarosította a nevét. A Keleti Kereskedelmi Főiskola

elvégezése után európai nagyvárosokban volt ösztöndíjas. Az első világháború után, szerbiai hadifogságából hazaszökve aktív munkát végzett a Kommunista Magyarországi Pártjának megszervezésében. A Tanácsköztársaság idején népbiztos, majd politikai okokból távoznia kellett az országból. 1924-ben újra itthon kezdte meg illegális szervező tevékenységét, amelynek következtében kilencévesi börtönt kapott, majd 1934-ben életfogytiglanra ítélik. Egy állami megegyezés értelmében Vas Zoltánnal együtt a Szovjetunióba távozhatott (csereegyezmény volt: ereklýeket, 1848-as honvéd lófogókat kapott értük cserébe az ország). Kinn az emigráns magyar párt-szervezet vezetője volt. 1944-ben hazatért és helyet kapott az Ideiglenes Nemzetgyűlésben, majd megkezdte a magyar kommunista diktatúra kiépítését. Szovjet támogatással, miniszteri funkcióban három év alatt felszámolta a többpártrendszer. „Sztálin legjobb magyar tanítványa”: 1949-től a grúz származású diktátor példáját követve a gazdaság legfőbb pillérei-nek államosítása után sztálini mintára erőszakos szövetkeztetésbe és az ipar átgondolatlan fejlesztésé-be kezdett. 1953-tól a kiépített diktatúrája hanyatlani kezdett. Köszönhető volt ez politikája eredménytelenségének és Sztálin halálának. A szovjet központi vezetés bizalmát elveszítve kellett a hatalmat átadnia Nagy Imrének. Kevéssel utána, 1955-ben még kormányzó pozícióba került, de 1956-ra minden tisztességéről lemondatták. A forradalom után a Kádár-kormány a Kremlllel egyetértésben a Szovjetunióba menesztette. A távoli Krasznodarból Kirgizisztánba, onnan pedig Gorkijba internálták, ahol 1971-ben hunyt el (2015. 08. 31-i megtekintés, http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/1971_februar_5_rakosi_matyas_halala/).

⁹ Mindszenty (Pehm) József (Csehimindszent, 1892 – Bécs, 1975): 1915-ben szentelték pappá. 1919-től Zalaegerszegen látott el plébánosi szolgálatot. 1944-től veszprémi püspök, majd a zsidók elhurcolása elleni tiltakozása miatt a nyilas hatóságok börtönét élvezte. Sopronkőhidai „büntetése” után 1945-ben XII. Pius öt nevezte ki esztergomi érseknek, majd Magyarország hercegprímásának. A kommunis-ták által rendszerellenesnek tartott regnálása miatt 1948-ban koholt vádak alapján letartóztatták, majd életfogytiglani fegyházra ítélték. 1955-től házi őri-zetben volt (Püspökszentlászló, Felsőpetény), majd 1956-ban szabadult. Az októberi forradalom napjai-ban némi esély látszott a bíboros visszatérésére, ám 1956 novemberétől az USA budapesti nagykövetségének védelmében élt egészen 1974-ig. Ezután a bécsi Pázmáneumban találta meg nyugalmát (*Magyar Katolikus Lexikon*, 2004, 185–186. o.).

¹⁰ 1946. évi VII. törvény a demokratikus államrend és köztársaság büntetőjogi védelméről (2015. 07. 31-i megtekintés, <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8225>). A törvényt Sulyok Dezső minősítette így egy parlamenti felszólalásában, mert „gumiparagrafus” volt: az alapján bárkit, bármiért el lehetett ítélni (ld. Sulyok, 2004).

¹¹ Ortutay Gyula (Szeged, 1910 – Budapest, 1978): Katolikus értelmiségi család sarjaként 1934-ben végezte be egyetemi tanulmányait a szegedi Királyi Ferenc József Tudományegyetem magyar-latin-görög tanári szakán, ahol Sik Sándor tanítványa volt. Még ebben az évben magyar néplélektanból szerzett doktori fokozatot. Megalapítója volt a Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiumának, szoros barátság fűzte Radnóti Miklóshoz. 1935 és 1944 között a Magyar Rádió kulturális osztályán dolgozik, annak helyettes vezetője. 1937-ben kapcsolódik az illegális kommunista munkásmozgalomhoz, 1942 nyarán a Magyar Történelmi Emlékbizottság egyik szervezője. 1944-ben elkészítette a Független Kisgazdapárt művelődési-oktatási programját, majd a megszállás idején az ellenállási mozgalom tagja. 1945 és 1947 között a Magyar Rádió elnöke. 1945-től részt vesz a kisgazdapárt újjáépítésében, annak kulturális tagozatának elnöke. Mindezek mellett a kezdetektől tagja – anonim módon – a kommunista pártnak (kriptokommunista). 1947 és 1951 között vallás- és közoktatásügyi miniszter, 1953-ig országgyűlési képviselő. Néhány éves mellőzöttség után a Kádár-kormány híve 1957-től. A Hazafias Népfront főtitkára 1957-től egészen 1964-ig, közben 1957–1963 között az ELTE rektora. 1958-tól akadémikus, 1967-től haláláig az MTA Néprajzi Kutatócsoportjának igazgatója volt (2015. 08. 27-i megtekintés, http://www.rev.hu/sulinet45/szerviz/kislex/biograf/ortutay_g.htm).

¹² Gróf Károlyi Mihály (Budapest, 1875 – Vence, Franciaország, 1955): A nagybirtokos Károlyi-család leszármazottja. 1901-től országgyűlési képviselő, a liberális és szabadelvű politikai platformok támogatója, az uralkodói osztályok határozott ellenfele volt. Az I. világháború idején a béke mellett foglalt állást. Az 1918-as őszirózsás forradalom vezetők egyénisége, a Nemzeti Tanács vezetője. Miniszterelnök (1918. október 31. – 1919. január 11.), majd köztársasági elnök (1919. január 11. – 1919. március 21.). Lemondása után nyugatra emigrált és Franciaországban telepedett le. Külföldi előadókörútjain a Horthy-rendszert kritikával illette, néppellenes és retrográdnak tartott politikája miatt. 1920-tól rendszeresen együttműködött a magyarországi kommunistákkal, tagja volt antifasiszta szervezeteknek. 1946-ban hazatért, majd 1949-ig párizsi nagykövet. Élete utolsó éveit a politikától visszavonulva töltötte Franciaországban (2015. 08. 27-i megtekintés, <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC07165/07472.htm>).

¹³ Révai József (Budapest, 1898 – Balatonaliga, 1959): A kereskedelmi középiskola után Bécsben és Berlinben folytatott egyetemi tanulmányokat, tagja volt a Galilei Körnek. Az egyetem után banktisztviselőként dolgozott, közben verseket és irodalmi tanulmányokat írt. 1918-ban került kapcsolatba a magyarországi kommunistákkal. 1930-ban politikai tevékenysége miatt letartóztatták, három év börtön után a Szovjetunióba emigrált. Az ugyancsak moszkovita Gerő Ernővel együtt dolgozták ki a kommunista párt akcióprogramját a Szovjetunióban. 1944 novemberétől Szegeden együtt szerkesztette Erdei Ferencsel

és Balogh Istvánnal a Magyar Nemzeti Függetlenségi Front lapját, a *Délmagyarországot*. 1945 és 1950 között a *Szabad Nép* főszerkesztője. Közben 1945-től a kommunista párt propagandaosztályának vezetője. 1949. március 15-én a reakció ellen vívott publicisztikai „harca” miatt Rákosi Kossuth-díjjal tüntette ki. Lapszerkesztői munkássága után 1953-ig népművelési miniszter. Később irányítása alá került a párt kulturális osztálya, valamint felügyeletéhez tartozott a *Társadalmi Szemle* című folyóirat. Az ’56-os forradalom idején Moszkvába menekült, majd 1957-ben hazatért mint a Kádár-kormány tanácsadója. Élete utolsó részében József Attila-kutatással foglalkozott (2015. 08. 27-i megtekintés, <http://www.rev.hu/sulinet45/szerviz/kislex/biograf/revai.htm>).

¹⁴ Zakar András (Margitta, 1912 – Székesfehérvár, 1986): Mérnök, áldozópap. 1945-től Mindszenty titkára. A Mindszenty-perben III. rendű vádlottként a demokratikus államrend megdöntésére irányuló szervezkedésben való részvételért és folytatólagosan, társtettesként megvalósított hűtlenségért 6 évi fegyházra, 10 évi hivatalvesztésre és teljes vagyonelkobzásra ítélték, 1953-ban szabadult. 1970-ben rehabilitálták, majd haláláig kisegítő lelkészként dolgozott Budapesten (2015. 08. 24-i megtekintés, <http://lexikon.katolikus.hu/Z/Zakar.html>).

¹⁵ Grósz József (1887. Féltorony – 1961. Kalocsa) – 1911-ben szentelték pappá a bécsi Pázmáneumban. 1943-tól kalocsai érsek. Serédi halála után Mindszenty kinevezéséig a püspöki konferencia elnöke. 1948 végétől, Mindszenty bebörtönzése idején ugyanezt a teendőt látta el. 1950-ben az egyház nevében aláírta az állammal kötött egyezményt. 1951-ben letartóztatták, miniszteri engedéllyel 1955-ben börtönbüntetését megszakíthatta, majd 1956-ban kegyelmet kapott. Haláláig a püspöki kar elnöke volt (2015. 08. 24-i megtekintés, <http://lexikon.katolikus.hu/G/Gr%C5%91sz.html>).

¹⁶ Czapik Gyula (Szeged, 1887 – Budapest, 1956): 1910-ben pappá szentelik, 1929-től nagyváradai kanonok, 1939-től veszprémi megyéspüspök, 1943-tól egri érsek, a Felsőház tagja. A világháború után az egyház működésének folyamatossága érdekében együttműködik a kommunista hatalommal, aktív résztvevője a hazai és a nemzetközi békemozgalomnak. Tagja az Országos Béketanácsnak és a Hazafias Népfront Országos Tanácsának is (2015. 08. 27-i megtekintés, <http://www.hdke.hu/tudastar/enciklopedia/czapik-gyula>).

¹⁷ Részletesen ld. a képmellékletben, a dolgozat végén (a térkép forrása: *Zombori*, 2005, 72. o.).

¹⁸ Dr. Hamvas Endre (Piszke, 1890 – Kalocsa, 1970): 1913-ben doktorált teológiából, és szentelték pappá a bécsi Pázmáneumban. 1940-től budapesti érseki helynök. 1944-től a Csanádi Egyházmegye Püspöke. 1964-től kalocsai érsek, majd 1968-ban betegsége miatt visszavonult hivatalától (*Magyar Katolikus Lexikon*, 1998, 567–568. o.).

¹⁹ Dr. Halász Pál (Szeged, 1890 – Szeged, 1958): Apát-kanonok. 1913-ban szentelték pappá Esztergomban. Budapesten volt hittanár, majd 1931-ben átlépett a Csanádi Egyházmegyébe. 1934-től a szeged-móravárosi egyházközség plébánosa, 1946-ban címzetes apátnak nevezik ki (*Magyar Katolikus Lexikon*, 1998, 524. o.).

²⁰ Magyarországon 1920 és 1948 között, a Jézus Szentséges Szívét tisztelő és Jézusért apostolkodni akaró 6–14 éves fiúk és lányok szervezete volt. Célja a valláserkölcsei és hazafias nevelés elmélyítése volt (*Magyar Katolikus Lexikon*, 2008, 321. o.).

²¹ Az intézmény mai neve: Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium.

²² SZCSPL. I. 1. a. – 1707/1944; 1945

²³ Katekézis: kérdés-felelet formájában történő hitoktatás (*Bakos*, 1994, 389. o.).

²⁴ SZCSPL. I. 1. a. – 1500/1945; 1946

²⁵ Karácsonyi Guidó (Nagyroce, 1885 – Orosháza, 1962): 1910-ben, Temesvárott szentelték pappá. Szegeden, Szőregen látott el plébánosi szolgálatot. 1950-től izgatás vádjával a szegedi Csillag börtönben töltötte büntetését 1952-ig. Haláláig Orosházán, Békéssámszonban, Maroslelén, Eleken, Bucsán és Mátraszentimrén volt lelkész (2015. 08. 24-i megtekintés, <http://lexikon.katolikus.hu/K/Kar%C3%A1csonyi.html>).

²⁶ SZCSPL. I. 1. a. – 1707/1944; 1945, valamint SZCSPL. I. 1. a. – 1500/1945; 1946 alapján.

²⁷ A hittanárok diákokhoz intézett buzdító szentbeszéde (*Bakos*, 1986, 239. o.).

²⁸ SZCSPL. I. 1. a. – 1700/1947

²⁹ Más nagy városokban is jellemzőek voltak a tömegdemonstrációk. Zalaegerszegen például 12 000-en vonultak fel az utcákon (*Lénárd, Timár és Soós*, 2008, 33–35. o.).

³⁰ Az intézmény mai neve: Szegedi Vedres István Szolgáltatási Szakképző Iskola.

³¹ Komócsin Mihály (Szeged, 1925–): 1940-től az illegális kommunista párt tagja volt. 1944-től az MKP nagy-szegedi területi szervezője, szakszervezeti felelőse. 1956 novemberétől az MSZMP szegedi pártszervezője. 1971-ig az MSZMP megyei bizottságának gazdaságpolitikai titkára. Ezután a megyei tanács elnöke, és 1985-ig a párt megyei első titkára és országgyűlési képviselő (2015. 08. 24-i megtekintés, http://www.tortenelmitar.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=4750&catid=74%3Ak&Itemid=67&lang=de).

³² MNL-CSML, a Szegedi Népbíróóság iratai. XXV. 6. fond, Nb. 194/1947 és Nb. 312/1947., *Széplál József és Kovács Józsefné népbíróági aktái*.

³³ *Délmagyarország*, 1947. március 23., 2. o.; *Délmagyarország*, 1947. május 3., 3. o.

- ³⁴ Az intézmény mai neve: Tömörkény István Gimnázium és Művészeti Szakközépiskola.
- ³⁵ MNL-CSML, Csanád Vármegye és Szeged tanfelügyelőségi iratai. VI. 504. fond. - 1335/1947. – A vármegyei szülői értekezletekről szóló tanügyi beszámolók alapján.
- ³⁶ *Köznevelés*, 1947. április 1., 126. o.
- ³⁷ Uo.
- ³⁸ MNL – CSML: Szeged tanfelügyelőségi iratai. XXIV. 503. fond. – 3259/1948. – *Iskolák államosításával kapcsolatos iratok alapján*.
- ³⁹ *Délmagyarország*, 1948. június 20., 3. o.
- ⁴⁰ SZCSPL. – Püspöki körlevél: 1948. V. 2152. sz.
- ⁴¹ Uo.
- ⁴² Szövegű idézet, ahogyan a dolgozat további részében is minden egyezik az idézett forrással.
- ⁴³ Később idézett újságcikk címe (*Csanádmegye*, 4. 128. sz., 1948. június 6.). SZCSPL. 1300/1948.
- ⁴⁴ Litográfia: nyomdai könyvmotív (*Bakos*, 1994, 462. o.).
- ⁴⁵ *Csanádmegye*, 4. 128. sz., 1948. június 6. 4. o.; SZCSPL. 1300/1948-as iratok.
- ⁴⁶ 2159. számú csanádi püspöki körlevél 1948-ból. – SZCSPL. 2159/1948.
- ⁴⁷ *Délmagyarország*, 1948. május 28., 1. o
- ⁴⁸ *A Magyar Vallás-, és Közoktatásügyi Minisztérium 23.242/1948. I. f. o. ügyszámú levele. – SZCSPL. –1948. V. 2151. számú Püspöki Körlevélben teljes terjedelmében és szövegűen idézve.*
- ⁴⁹ A szegedi papnevelő intézet.
- ⁵⁰ SZCSPL. I. 1. f. – 2414/1948
- ⁵¹ SZCSPL. I. 1. f. – 2414/1948
- ⁵² Havass Géza (Budapest, 1913 – Szeged, 2001): Plébános, hittanár. 1938-ban szentelték pappá Szegeden. Plébános és hittanár volt, majd 1943 és 1949 között püspöki titkár a Csanádi Egyházmegyében. Mindszenty letartóztatása után a politikai beszerzés elől Budapestre menekült, ahol kiségitő káplánként működött. 1957-ben visszakerül Szegedre, majd 1961-ben letartóztatták. Államrend ellen való szervezkedés vádjával 5 év és 6 hónap börtönbüntetésre ítélték. 1965-ben amnesztiával szabadult. Ezután a Szegedi Dóm kiségitő lelkésze volt, majd 1968-ból Újszegeden működött plébánosként 1988-ig (*Magyar Katolikus Lexikon*, 1998, 656–657. o.).
- ⁵³ Merksz Elemér a szegedi papnevelő intézet, a Szent Gellért Szeminárium rektora volt 1953 és 1954 között (2015. 08. 25-i megtekintés, Szent Gellért Szeminárium honlapja, www.szgsz.hu/eloljarok).
- ⁵⁴ SZCSPL. I. 1. f. – 2414/1948
- ⁵⁵ SZCSPL. I. 1. f. – 102/1949
- ⁵⁶ SZCSPL. I. 1. f. – 893/1949.
- ⁵⁷ SZCSPL. I. 1. f. - 2252/1949
- ⁵⁸ Uo.
- ⁵⁹ A levél szerzője az előbbieken említett, 1949 októberében megtartott egyházmegyei hitoktatói értekezletre utal.
- ⁶⁰ SZCSPL. I. 1. f. – 2323/1949
- ⁶¹ Gimes Gyula (1914–1991): Plébános. A teológiát 1932/37-ben végezte Szegeden (2012. 12. 22-i megtekintés, *Magyar Katolikus Lexikon*, www.lexikon.katolikus.hu).
- ⁶² SZCSPL. I. 1. h. – 74/1950
- ⁶³ SZCSPL. I. 1. h. – 80/1950
- ⁶⁴ SZCSPL. I. 1. h. – 2609/1950
- ⁶⁵ SZCSPL. I. 1. h. – 64/1950
- ⁶⁶ SZCSPL. I. 1. h. – 64/1950
- ⁶⁷ SZCSPL. I. 1. h. – 134/1950
- ⁶⁸ SZCSPL. I. 1. h. – 191/1950
- ⁶⁹ Uo.
- ⁷⁰ SZCSPL. I. 1. h. – 1848/1950
- ⁷¹ MNL – CSML. Csongrád Megyei Tanács V.B. oktatási és népművelési osztály iratai. – XXIII. fond. – 52/B. – 2/1953.
- ⁷² SZCSPL. I. 1. h. – 1636/1953
- ⁷³ SZCSPL. I. 1. h. – 1636/1950
- ⁷⁴ SZCSPL. I. 1. h. – 1636/1950
- ⁷⁵ SZCSPL. I. 1. h. – 2161/1950
- ⁷⁶ *Szabad Nép*, 1956. augusztus 19., 2. o.
- ⁷⁷ *Oktatásügyi Közlöny*, 5. 1. sz., 1957. január 1.
- ⁷⁸ SZCSPL. I. 1. h. – 2348/1950
- ⁷⁹ A saját kézzel aláírt dokumentumon a plébános neve olvashatatlan.
- ⁸⁰ SZCSPL. I. 1. h. – 2457/1956
- ⁸¹ SZCSPL. I. 1. h. – 150/1957
- ⁸² SZCSPL. I. 1. h. – 150/5
- ⁸³ SZCSPL. I. 1. h. – 328/1957.

Laczkó Mária

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézet, egyetemi docens

A beszéd digitális korunkban pedagógusjelölt hallgatók értékítéleteinek tükrében

Digitális korunkban nemcsak a mindennapok világában szorult háttérbe az élőszó. Az oktatásban már néhány évvel ezelőtt sem volt „divat” a szóbeliség, sokkal inkább az írásbeliség dominált például a számonkérések alkalmával. Sajnos ez a tendencia napjainkra sem változott. Az írás olyannyira elsődleges a szóbeliséggel szemben, hogy az ún. „beszédes” tárgyakban, mint a magyar nyelv és irodalom, történelem, földrajz is visszaszorulóban van a szóbeli feladatok vagy a szóbeli számonkérés aránya. Jól illusztrálja mindezt egy friss kérdőíves felmérés eredménye, amelyben a megkérdezett leendő pedagógusok, gyógypedagógusok, logopédusok többsége vélekedett úgy, hogy a középiskolai magyar nyelv és irodalmi tanulmányaik során inkább írásbeli kommunikációs gyakorlatokat oldottak meg, s az érveléssel kapcsolatos feladataik is nagyrészt írásbeliek voltak (Laczkó, 2015a). Így nem csoda, ha a jól ismert kép, amely szerint diákjaink nemcsak a kötetlen társalgási témákban, de a kötött szituációkban, az érettségi vizsgákon sem képesek szóbeli feleleteik adekvát tolmácsolására, egyre gyakoribb. Tény, hogy a digitális eszközök teremtette nyelv írásbeli munkáikban is egyre jobban tért hódít, ami indokol(hat)ja az írott nyelvi regiszter normáinak tudatosítását és az írásos gyakorlatokat. Am nézetünk szerint az írás a legmagasabb rendű kommunikációs tevékenység, ami a beszédet és az olvasást egyaránt feltételezi.

Bevezetés

Napjainkban az élőszó mintha kevésbé fontos lenne, különösen a fiatalok kommunikációjában. Sokféle oka lehet ennek, de közöttük mindenképpen említendő az internetes kommunikáció, az online világ, amiben a fiatalok élnek. Ebben a virtuális világban a face to face kommunikáció egyre inkább visszaszorul, hiszen a világháló, a Facebook, az sms-üzenetekkel történő kapcsolattartás nem igényli ezt. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a személyes interakciót az eszközös kapcsolattartás váltja fel, s az ehhez nagyon gyakran alkalmazott írott szövegek az sms-nyelv elemeiből építkeznek (Román, 2009). A következményeket pedagógusokként, szülőkként egyaránt tapasztaljuk, az empirikus vizsgálatok pedig objektív adatokkal támasztják alá. A tanulók nemcsak nehezen fejezik ki magukat szóban és írásban a kisebb szókincs, a mentális lexikon

előhívási problémái miatt, hanem az írott és a szóbeli kommunikációjukban használt nyelvi regiszter közötti különbség sem érzékelhető. Így az ún. írott-beszélt nyelv következményeként a beszélt nyelvi hatások és hibázások írott szövegekben is kimutathatóak (Buda, 2011; Laczkó, 2009b; Vallent, 2008). Ráadásul mindezt tetézi a szleng jelentős mértékű használata is, ami az újabb vizsgálatok tükrében úgy tűnik, napjainkban a legkevésbé a lázadás jele, sokkal inkább megszokásból használják a fiatalok, hiszen egyszerűsíti kommunikációjukat, feloldja a társalgást (*Parapatics*, 2013, 2014). Talán ezzel magyarázható a gyakorisága is, amiről egy középiskolás diák már néhány évvel ezelőtt úgy vélekedett, hogy olyan gyakori a szleng a beszédében, hogy a szülei gyakran figyelmeztetik a „rendes” beszédre (Laczkó, 2007). S az sem véletlen, hogy mindezek következtében a pedagógus beszéde és beszédstílusa olyan nyelvi regisztert jelent a diákoknak esetenként, ami érthetetlen számukra. Jól tükrözi ezt egy pedagógus néhány évvel ezelőtti véleménye, aki elmondása szerint célját az osztályában csak a diákok által használt közönséges stílusú, már-már tolvajnyelvi elemeket tartalmazó mondataival tudta elérni (Laczkó, 2007). A tanár-diák nyelvi regiszterbeli különbséget jól látatja annak a legújabb vizsgálatnak az eredménye, amelyben azt tapasztalták, hogy a diákok a tanár ismeretközlő beszédéből készített jegyzeteikben a pedagógus választékos, szaknyelvi kifejezései helyett szinte mindig a kevésbé választékos, alacsonyabb stílusértékű szavakat, a köznyelvi kifejezések helyett pedig gyakran a diáknyelvi és a szleng változatokat rögzítették (Laczkó, 2015b).

Digitális korunkban azonban nemcsak a mindennapok világában szorult háttérbe az élőszó. Az oktatásban már néhány évvel ezelőtt sem volt „divat” a szóbeliség, sokkal inkább az írásbeliség dominált például a számonkérések alkalmával. Sajnos ez a tendencia napjainkra sem változott. Az írás olyannyira elsődleges a szóbeliséggel szemben, hogy az ún. „beszédés” tárgyokban, mint a magyar nyelv és irodalom, történelem, földrajz is visszaszorulóban van a szóbeli feladatok vagy a szóbeli számonkérés aránya. Jól illusztrálja mindezt egy friss kérdőíves felmérés eredménye, amelyben a megkérdezett leendő pedagógusok, gyógypedagógusok, logopédusok többsége vélekedett úgy, hogy a középiskolai magyar nyelv és irodalmi tanulmányaik során inkább írásbeli kommunikációs gyakorlatokat oldottak meg, s az érveléssel kapcsolatos feladataik is nagyrészt írásbeliek voltak (Laczkó, 2015a). Így nem csoda, ha a jól ismert kép, amely szerint diájkaink nemcsak a kötetlen társalgási témákban, de a kötött szituációkban, az érettségi vizsgákon sem képesek szóbeli feleleteik adekvát tolmácsolására, egyre gyakoribb. Tény, hogy a digitális eszközök teremtette nyelv írásbeli munkáikban is egyre jobban tért hódít, ami indokol(hat)ja az írott nyelvi regiszter normáinak tudatosítását és az írásos gyakorlatokat. Am nézetünk szerint az írás a legmagasabb rendű kommunikációs tevékenység, ami a beszédet és az olvasást egyaránt feltételezi. A szóbeli társalgási kultúra és a beszédprodukciónak fejlesztése, a szóbeli kommunikáció gyakoroltatása ezért mindenképpen meghatározó jelentőségű. Különösen igaz ez napjaink digitális, az írásbeli kapcsolattartást preferáló világában, ahol nem a kifejező beszéd jelenti a követendő mintát a fiatalok számára. S minthogy e fiatalokból kerülnek ki a jövő nemzedékének pedagógusai is, kérdés, hogy vajon miképpen vélekednek a témáról, tudnak-e azonosulni a rájuk váró feladattal. Úgy véljük, hogy a pedagógusok, gyógypedagógusok a digitális technika világában is magyaráznak, megértetnek, elfogadtatnak, s ehhez beszélünk, a gondosan megformált élőszó, a szabatos, tömör stílusú, logikai rendet tükröző mondanivaló minta a befogadók, a tanulók számára. Kifogástalan beszédkulturájuk, beszéd közbeni magatartásuk, viselkedésük mintaként szolgálhat a mindennapi online kommunikációt gyakorló diákok számára is. A pedagógusoknak tehát a hangos megnyilatkozás szabályait a nyelv–beszéd–viselkedés hármasságán belül kell napjainkban is megvalósítaniuk. A követelményeknek a pedagógus, gyógypedagógus jelölteknek is eleget kell vagy kellene tenniük. Fontos, hogy felsőfokú tanulmányaik idején megszokják a helyes és kifejező beszédet,

hogy később valóban mintaadók legyenek. Minthogy a digitális kultúrának e hallgatók is aktív részesei, kérdés, hogy miképpen vélekednek a mai magyar társadalomban a nyilvános megszólalás követelményeiről, a kifejező beszédről, fontosnak tartják-e a szép beszéd mintaadó szerepét. Kérdés az is, hogyan látják kortársaik és a náluk fiatalabb ún. digitális nemzedék beszédkultúráját, annak a korosztálynak a beszédét, akiket belátható időn belül oktatni fognak, vagy akik beszédét korrigálniuk szükséges. A jelen tanulmány célja az, hogy a feltett kérdésekre pedagógusjelölt hallgatók vélekedése alapján adjon választ. Hipotézisünk szerint a pedagógus, gyógypedagógus hallgatók sincsenek mindig tisztában a nyilvános megszólalás követelményeivel, és a kifejező beszéd számukra sem a nyelv zenei elemeinek a mondanivalóhoz illesztett adekvát használatát jelenti, hiszen a beszédtechnika, beszédművelés vagy a retorika tárgyak, ahol ezeket alaposabban elsajátíthatnák és gyakorolhatnák, a középfokú oktatásban még mindig háttérbe szorulnak.

Anyag, módszer, kísérleti személyek

A hipotézis ellenőrzéséhez és a feltett kérdések megválaszolásához kérdőíves felmérésen alapuló vizsgálatot végeztünk. A kérdések a szép beszéd fogalmára, a fiatalok beszédének megítélésére, a fiatalok és a szép beszéd viszonyára, a beszédművelés és a beszédtechnika tanításának szükségességére, fontosságára kérdeztek rá. A kérdések között voltak ún. zárt kérdések és a válaszadók véleményét számon kérő nyílt kérdések is.

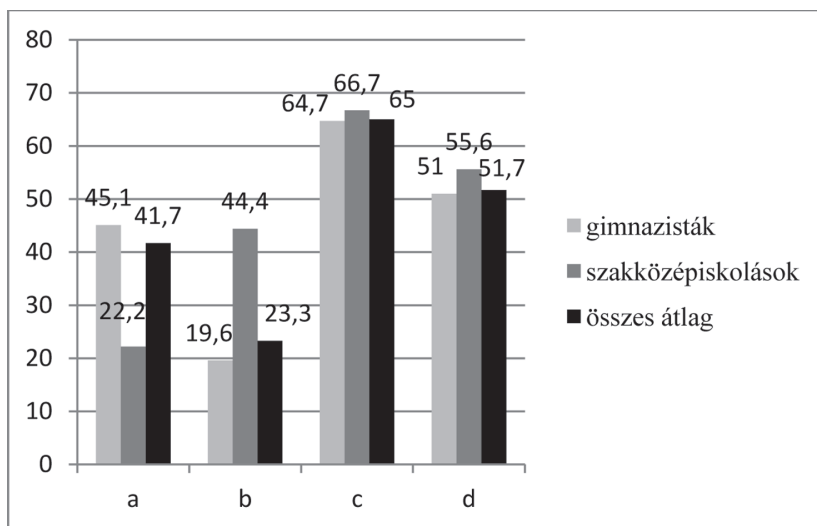
A kérdőívet első és másodéves egyetemi hallgatók töltötték ki. Átlagéletkoruk 20,6 év volt, valamennyien ugyanazon az egyetemen tanulnak, gyógypedagógus hallgatók. Későbbi munkájuk szerves részét képezi nemcsak a beszéd tartalmi, hanem formai jegyeinek javítása, hiszen egy részük logopédusként fog dolgozni, egy másik részük pedig a tanulásban akadályozott tanulókkal foglalkozik majd. A vizsgálatban 60 hallgató vett részt, akik középiskolai tanulmányaikat többségében dunántúli középiskolákban végezték, de vannak közöttük budapesti hallgatók is. A hallgatók 85 százaléka gimnáziumban érettségizett, 15 százaléka szakközépiskolában. A válaszokat kérdésenként összegeztük, a statisztikai vizsgálatokat az SPSS 13.00 verziójával végeztük. Mintegy 500 választ elemeztünk.

Eredmények

Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgatók hogyan vélekednek a nyilvános megszólalás feltételeivel kapcsolatban. Így azt kértük tőlük, hogy az általunk megfogalmazott négy válaszlehetőséget rangsorolják, s a sorrendet a legfontosabtból kezdjék a legkevésbé fontosig felállítva. A négy válaszlehetőség a következő volt: (a) grammatikailag helyesen beszélni, (b) helyes hangsúlyozással, megfelelő hangerővel és beszédtempóval megszólalni, (c) választékos, gazdag szókincssel beszélni, (d) logikus felépítésben, megfelelő érveket alkalmazni a beszédben.

A válaszadók többsége iskolatípustól függetlenül a nyilvános beszéd legfontosabb ismertetőjegyének napjainkban a gazdag szókincset tartotta (1. ábra). A mondanivaló logikus felépítése, a megfelelő érvek használata a második helyre került, és ezúttal sem volt számottevő különbség a kétféle iskolatípusban érettségizők között. A grammatikailag helyes beszéd összességében a harmadik helyet foglalja el a rangsorolásban, s ezúttal a kétféle iskolában érettségizők válaszai eltérést mutattak. A gimnáziumban érettségizettek ezt sokkal fontosabbnak vélték, mint a szakközépiskolában végzők. A beszédtechnikai ismeretek megfelelő szintje, így a jó hangerő, a helyes hangsúlyozás, a dallamos beszéd és a kellő beszédtempó szorult az összesített adatok szerint a negyedik helyre, és jóval kisebb százalékos aránnyal, mint a harmadik helyet elfoglaló helyes grammatika.

Vagyis a válaszadók a nyilvános megszólalás leginkább mellőzhető elemének a szuprasegmentumok megfelelő alkalmazását jelölték meg. Az iskola típusának hatása ezúttal is megmutatkozott, és meglepő módon a gimnáziumban érettségizettek vélték a nyelvi zenei elemeit a nyilvános megszólalás legkevésbé fontos paraméterének. A sorrendiségre kapott válaszokat a statisztikai vizsgálat is megerősítette (egymintás t teszt: $t(3)=5,171$, $p=0,014$).



1. ábra. A nyilvános beszéd legfontosabb ismérvei a válaszok alapján (%)

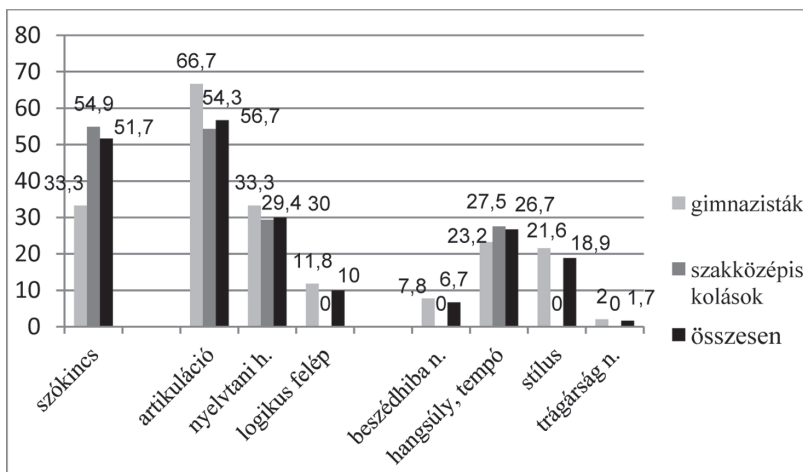
Jelölések: (a) grammatikailag helyesen beszélni, (b) helyes hangsúlyozással, megfelelő hangerővel és beszédtempóval megszólalni, (c) választékos, gazdag szókincssel beszélni, (d) logikus felépítésben, megfelelő érveket alkalmazni a beszédben.

Az eredmények a bevezetőben írtakat jelenős mértékben alátámasztják, hiszen azt mutatják, hogy napjaink magyar társadalmában mindinkább a beszéd tartalmi oldalára helyeződik a hangsúly, a forma, az előadásmód kevésbé lényeges. A tartalom pedig jelentős mértékben a szókincs függvénye, valamint a gondolatok logikus elrendezésének és a meggyőzés képességének van alárendelve. A pedagógusjelölt hallgatók tehát a megszólalás formáját, a helyes hangsúlyozást, a beszéd tempóját, a kellő hangerőt, a dallamos beszédet maguk sem tartják fontosnak akkor, amikor megszólalnak, de azt igen, hogy mondandójukhoz megfelelő méretű adekvát szókincsről legyen, és azt is, hogy a véleményüket képesek legyenek logikusan felépíteni, és a másik fél számára meggyőzően tolmácsolni. A kérdés az, hogy lehetnek-e hitelesek mondandójuk továbbadásában és képesek-e a meggyőzésre, ha mindez kizárólag a szókincs mennyiségén és közleményeik logikai elrendezésén alapszik. Lehetnek-e sikeresek a nyilvános megszólaláskor, ha csupán a tartalomra koncentrálnak, ám az átadás módja már nem fontos számukra, ha a legfontosabb üzenetek közvetítését segítő és biztosító szövegfonetikai eszközök használatát már nem tartják lényegesnek? E kérdések felvetése különösen hangsúlyos lehet, hiszen empirikus vizsgálatok szerint a középiskolás fiatalok, akik közül a jövő pedagógusai kikerülnek, a mentális lexikonuk nagyságának és aktiválásának nehézségei mellett meglehetősen gyors tempóban közlik mondandójukat, és gyakran jellemző rájuk a monoton beszéd is (Laczkó, 2008, 2009c). S ugyanez elmondható a pedagógusképző intézményekben tanulókról is. A vizsgálatok megállapításai ugyan a hallgatók olvasásá-

ra vonatkoznak, ám a szerzők utalnak arra, hogy a jelenségek spontán beszédükben még erőteljesebben érzékelhetőek (vö. *Adamikné Jászó*, 1991, 2000; *Bóna*, 2004).

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a hallgatók hogyan vélekednek a beszéd formai oldaláról. A kérdésünk arra vonatkozott, hogy mit jelent a szép beszéd fogalma számukra. Véleményeiket az ún. nyílt kérdés módszerével fejthették ki, így szabadon fogalmazhatták meg gondolataikat. A feltett kérdésre az alábbi válaszokat adták: nagy szókinccsel beszélni, helyesen, pontosan artikulálni, adekvát nyelvtani formákat alkalmazni, logikusan gondolkodni és logikus sorrendben felépíteni a mondottakat, beszédhiba nélkül beszélni, megfelelő hangsúlyozással és beszédtempóval közvetíteni a mondanivalót, pontos, jól érthető, világos stílusban fogalmazni, a káromkodást, a trágár beszédet mellőzni. A válaszok százalékos eloszlását a 2. ábra szemlélteti.

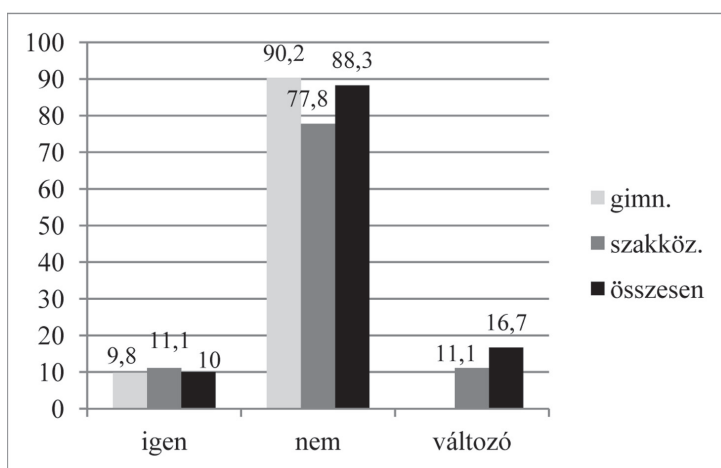
A hallgatók válaszaiban az első helyre a pontos artikuláció került, több mint 55 százalékos értékkel. Különösen a gimnáziumban végzők válaszaiban kapott ez nagy hangsúlyt, hiszen közel kétharmaduk vélekedett úgy, hogy a szép beszéd legfontosabb ismérve a megfelelő artikuláció. A második helyre valamivel kisebb százalékos értékkel, ám ez is 50 százalék körüli, a szókinccs méretét és összetételét, milyenségét jelölték. A különböző iskolatípusban érettségizők válaszai ezúttal is eltértek, de az artikulációval összefüggő rangsorhoz képest ellentétesen. A két iskolatípusban érettségizettek válaszai között jelentősebb is a különbség, hiszen a szakközépiskolában érettségizők sokkal nagyobb mértékben tartották lényegesnek az adekvát szókinccset a szép beszéd fontos jegyeként, mint a gimnáziumban végzettek. A nyelvtani helyesség, a grammatika tudása a harmadik helyet foglalta el a rangsorban, s jóval alacsonyabb százalékos értékkel, mint a pontos artikulációra, vagy a szókinccsre adott válaszok. A különböző iskolatípusban érettségizett hallgatók válasza ezúttal közel azonosak voltak. A hallgatók a beszéd formai jegyeiben lényeges szerepet betöltő szupraszegmentumokat, így a beszéd megfelelő tempóját, a helyes hangsúlyozást, a dallamosságot a nyelvtani helyességhez közeli százalékban a negyedik helyre rangsorolták. Az egyes iskolatípusokban érettségizettek válaszai között ismét nem volt lényeges eltérés. A szép beszéd fogalmának értelmezésekor az adekvát stílust is megemlítették, ám ezek kizárólag a volt gimnazisták válaszaik voltak. Szintén csak a gimnáziumban érettségizett hallgatók válaszaik között szerepelt a beszéd logikus felépítése és a beszédhiba nélküli beszéd is. S ugyancsak ők, nagyon kis százalékban, de jelölték a trágárság, a káromkodás nélküli beszédet is, ami figyelmeztető jel lehet.



2. ábra. A szép beszéd fogalma a hallgatói válaszok tükrében (%)

Össességében a válaszok alapján az mondható el, hogy a vizsgált pedagógusjelölt hallgatók számára napjainkban a szép beszéd fogalma zömében a jól artikulált beszéddel és a gazdag szókincsű mondanivalóval fedhető le. A beszédhangok megformálásának a módja, az ajaktartás megfelelő működése és a tiszta kiejtés, pontos hangzás tehát közel ugyanolyan lényeges ismérve a szép beszédnek, mint a szituációban helyesen előhívott, jól használt lexéma. A grammatika helyessége és a szupraszegmentumok alkalmazása között sincs lényeges eltérés számukra, de ezek a szép beszéd fogalmában jóval kisebb szerepet kapnak, s még ennél is kisebb a jelentősége a stilisztikai jellemzőknek. A válaszok a nyilvános megszólalás legfontosabb ismérveinek rangsorolására adott sorrendiséggel szorosan összefüggnek, hiszen a szókincs elsődlegessége és a nyelv zenei elemeinek (a szövegfonetikai eszközöknek) a mondanivalóban betöltött legkevésbé fontos szerepe tükröződött ezúttal is.

Arra a kérdésünkre, hogy megítélésük szerint fontos-e a szép beszéd a mai fiataloknak, az elvárásainknak megfelelő válaszok születtek (3. ábra).



3. ábra. Fontos-e a fiataloknak a szép beszéd? (%)

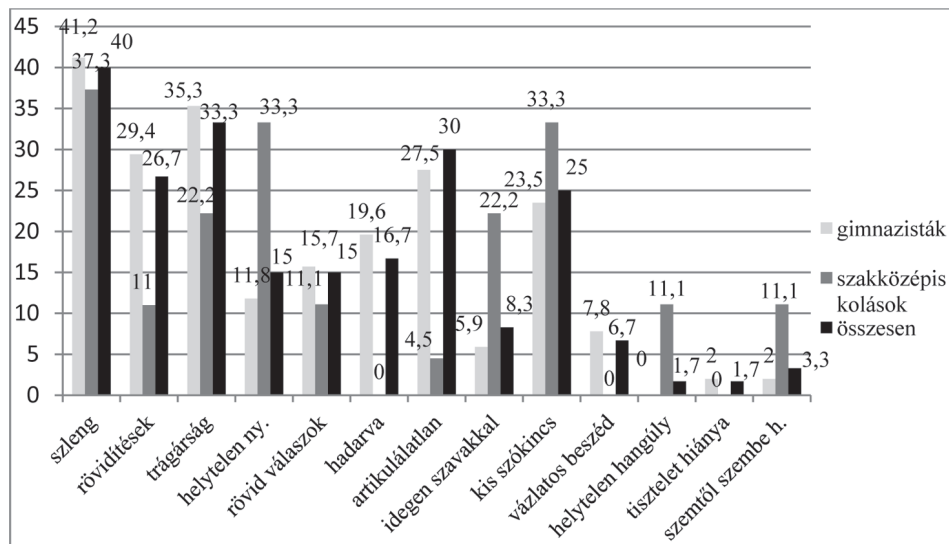
A hallgatók túlnyomó többsége nemleges választ adott, ám a kétféle iskolatípusban érettségizők közül a gimnazisták voltak többségben. Ez összefügg azzal, hogy a szakközépis-kolában végzetek a kérdésre változó választ is adtak. A hallgatók nemleges válaszai igen beszédek, különösen, ha az indoklásokat is megnézzük. Ezekben egyértelműen szerepel, hogy az elektronikus kapcsolattartás miatt egyáltalán nem igénylik a beszéd formai oldalára való odafigyelést, a technika világában nem fontos ez, s arra is utalnak, hogy manapság a médiában sem lényeges ez. Azt is világosan megfogalmazzák, hogy a gyakori internet-használat miatt rövidítenek, keveset beszélnek, szegényes a szókincsük és gyakori a szóismétlés náluk. Az indoklások között olyan válaszok is találhatók, amelyek a fiatalok érdektelenségével, közönyével magyarázzák azt, hogy nem fontos számukra a hangzó beszéd megjelenési formája. A pontos artikuláció, az igényes kiejtés, a választékos stílus, az értelem tükröztetése vagy a kellő szintű tempó, megfelelő hangsúlyozás, amelyek a szép beszéd fogalmát jelenthetik, így egyértelműen elértéktelenedik, hiszen a szleng használata és a lazább stílus is elegendő és megfelelő számukra a mindennapi kommunikációban. A kérdésre igennel válaszolók a beszéd formai jegyének fontosságát a tekintéllyel magyarázzák. Azt fogalmazzák meg e válaszokban, hogy az igényes meg-

A hallgatókat a nyílt kérdés módszerével arra is megkértük, hogy minősítsék a fiatalok beszédét. Nem adtunk támpontot ahhoz, hogy tartalmi vagy formai szempontból, mert arra is kíváncsiak voltunk, hogy vajon melyik szempontot fogják kiemelni a fiatalok beszédének minősítésekor. Válaszaikban a formai szempontok domináltak, a következő minősítéseket említették: a szleng erőteljes használata, sok rövidítés, trágár beszéd, rövid válaszadás, helytelen, hibás hangképzés, helytelen nyelvtani formák használata, hadarás, idegen szavak használata, a szemtől szembe beszéd hiánya, kevés szókincs, sok szóismétlés, leegyszerűsített kommunikáció, vázlatos beszéd, a tisztelet hánya a beszédben. A válaszok százalékos megoszlásában (4. ábra) az első helyet a szleng kiemelkedő használata adja.

szólalás, a szép beszéd tekintélyt ad a megszólaló személyének, akinek a mondandója így hangsúlyosabb lehet, mások számára megfontolandó üzenetet hordozhat.

A hallgatókat a nyílt kérdés módszerével arra is megkértük, hogy minősítsék a fiatalok beszédét. Nem adtunk támpontot ahhoz, hogy tartalmi vagy formai szempontból, mert arra is kíváncsiak voltunk, hogy vajon melyik szempontot fogják kiemelni a fiatalok beszédének minősítésekor. Válaszaikban a formai szempontok domináltak, a következő minősítéseket említették: a szleng erőteljes használata, sok rövidítés, trágár beszéd, rövid válaszadás, helytelen, hibás hangképzés, helytelen nyelvtani formák használata, hadarás, idegen szavak használata, a szemtől szembe beszéd hiánya, kevés szókincs, sok szóismétlés, leegyszerűsített kommunikáció, vázlatos beszéd, a tisztelet hánya a beszédben. A válaszok százalékos megoszlásában (4. ábra) az első helyet a szleng kiemelkedő használata adja. Ez a minősítés a válaszok csaknem fele (40 százalék), s különbség mutatkozik a kétféle iskolatípusban érettségizettek válaszai között. A gimnáziumban végzettek jóval kisebb arányban jelölték jellemző tulajdonságnak, mint a szakközépiskolában érettségizettek. A különbséget a statisztikai vizsgálat is igazolta (egymintás t próba: $t(2)=7,428$, $p=0,018$). Kérdés, hogy ez annak tudható-e be, hogy a gimnáziumi tanulók gyakrabban használják a szlenget és ezért kevésbé észlelik, vagy a szakközépiskolások használják ezt a nyelvváltozatot gyakrabban, és ezért választják gyakoribb jellemzőnek, ami a mai fiatalok általános nyelvhasználatát tükrözheti.

A válaszok között a második helyen a trágár beszéd szerepel. Feltűnő, hogy a mai fiatalok beszédét trágárnak, káromkodással telinek elsősorban a gimnáziumban érettségizett hallgatók gondolják, a szakközépiskolában végzettek ezt a minősítést sokkal kisebb arányban jelölték, noha a csoportok válaszai között ezúttal is szignifikáns az eltérés (egymintás t próba: $t(2)=34,251$, $p=0,001$). Így ismét megválaszolandó, hogy vajon mi állhat e különbség háttérében. Feltételezésünk szerint lehetséges az, hogy a szakközépiskolások gyakrabban beszélnek ilyen módon, és emiatt kevésbé feltűnő számukra a káromkodás, a trágár kifejezések használata, ezért a fiatalok beszédére adott minősítéseikben sem jelenik meg. Ám az is elképzelhető, hogy a gimnáziumban érettségizett hallgatók saját tapasztalataikat felhasználva úgy vélik, hogy a mai fiatal gimnazisták is gyakran káromkodnak vagy beszélnek trágár módon, s ezért jelölik magasabb arányban ezt a minősítést. A káromkodással, a csunya beszéddel szinte egyező százalékos értéket képvisel az artikulációs problémát jelző minősítés. Vagyis



4. ábra. A fiatalok beszédének minősítésére adott válaszok (%)

a fiatalok renyhe artikulációja, a zártszájú beszéd a pedagógusjelölteknek is igencsak feltűnik, ám ez elsősorban a gimnáziumban végzettek számára negatív jelenség, hiszen a szakközépiskolában érettségizett hallgatók alig jelölik e minősítést. Ennek a különbségnek a hátterében is többféle magyarázatot gondolhatunk. Elképzelhető, hogy valóban van eltérés a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók artikulációja között, és a gimnáziumban tanulók többségének artikulációja pontos, a beszédhangok helyes képzésére jobban ügyelnek. Ennek oka lehet az, hogy a gimnáziumba többnyire válogatás során kerülnek a diákok, s a felvételi beszélgetéskor esetleg szempontként érvényesül beszédük minősítése is. Az is elképzelhető, hogy a gimnáziumban több időt szánnak a beszédművelésre, a szóbeli kommunikációs gyakorlatokra, amelynek keretén belül a tiszta és pontos hangoztatást célzó gyakorlatok számításba jönnek. Így a gimnáziumban tanulók érzékenyebbek lehetnek az artikulációs problémákra, és a kortársaik vagy a fiatalabbak beszédében hamarabb észlelik az artikulációs rendellenességet, így a kérdéseinkre is magasabb arányban adhatnak ezzel kapcsolatos választ. Egy kérdőíves vizsgálat eredménye azonban azt mutatta, hogy a szakközépiskolában érettségizők valamelyest nagyobb arányban vélekedtek úgy, hogy beszédművelés, beszédtechnika, retorika tárgyakat tanultak, mint a gimnáziumban végzettek, kommunikációs gyakorlatuk is több volt, és több szóbeli érveléses feladatot is kaptak (Laczkó, 2015a). Vagyis a felmérés eredménye, éppen ellenkezőleg, arra világított rá, hogy a szakközépiskolában fordítanak több gondot a szóbeli beszéd kultúra fejlesztésére, köztük az artikulációs gyakorlatokra, vélhetően azért, mert e tanulók szóbeli kifejezőkészsége és artikulációja ezt jobban igényli. Így az, hogy a gimnáziumban érettségizettek nagy számban, a szakközépiskolában végzettek pedig alig jelölték az artikulációs problémát a mai fiatalok beszédének minősítésekor, azzal is magyarázható, hogy a szakközépiskolai tanulók számára a renyhe artikuláció vagy a helytelen hangképzés kevésbé észlelt negatív jellemző kortársaik beszédében. A rövidítés és a kis szókincs szinte közel azonos százalékot képvisel a minősítésben az összesített adatok alapján, ám a különböző iskolatípusban érettségizők megítélése ezúttal is eltérően alakul. A gimnáziumban érettségizettek jóval magasabb százalékban

minősítik a fiatalok beszédét a rövidítések alkalmazásával, mint a szakközépiskolában végzett hallgatók (egymintás t próba: $t(2)=3,899$, $p=0,06$), a szókincs esetében pedig fordított a helyzet. A fiatalok kevés szókincsét a szakközépiskolában érettségizettek jelölik nagyobb arányban, noha a különbség ezúttal a két iskolatípusban végzők között nem akkora, mint amekkora a rövidítésekre adott válaszokban (egymintás t próba: $t(2)=8,947$, $p=0,012$). A két iskolatípusban végzett hallgatóknak az ellentétes álláspontja összefüggő és ugyanazzal magyarázható. A szakközépiskolában végzettek a kis szókincset magasabb arányban nevezhetik meg, amiben a saját tapasztalatuk játszhat szerepet, ám a gimnáziumban végzettek szintén emiatt jelölhetik ezt a minősítést kisebb arányban. A rövidítések használatának a gimnazistáknál mutatkozó magasabb előfordulása szintén a gyakorisággal és a tapasztalattal lehet összefüggésben. Azzal, hogy maguk is gyakran élnek e lehetőséggel, és ezért úgy vélik, a fiatalokat is jelentős mértékben jellemzi. S bár a szakközépiskolások szintén gyakran használhatják a rövidítéseket, ám a túlzott használat számukra fel sem tűnik, és ezért náluk kevésbé jelenhet meg a fiatalok beszédének a minősítésében. Talán nem véletlen, hogy a sorrendben a következő a rövid válaszokkal történő kommunikáció volt. A kis szókincs és a nagyfokú, többnyire az internet nyelvéből átvett rövidítések alkalmazása ugyanis jelentős mértékben hozzájárul ahhoz, hogy a mindennapi kommunikációban a teljes mondatokat, a hosszabb válaszokat kerüljék. Ez a sorrendiség azt mutatja, hogy a beszélt nyelvi rövidítések gyakori alkalmazása nem kedvez a szókincs bővülésének, és fordítva, a mentális lexikon nagyságával és előhívásával kapcsolatos nehézség a rövidítések használatát tovább erősíti, hiszen a diákok preferálják az internetes nyelv bevált rövidítéseit, és a nyelvi ökonómia rövid válaszokat és vázlatos beszédet eredményez.

A megkérdezett hallgatók a fiatalok beszédének minősítésére a következő sorrendben a grammatikai helyesség/helytelenség kategóriáját nevezték meg. Feltűnő, hogy ebben a volt szakközépiskolások válasza emelkedtek ki, ők a helytelen nyelvtani formákat a fiatalok beszédének jellemzésekor kétszer olyan magas arányban nevezték meg, mint a gimnáziumban végzettek. Ez az arány elgondolkasztó, és a magyarázat felveti azt a kérdést, hogy vajon a szakközépiskolában végzett hallgatók érzékenyebbek lennének a grammatikai formák helyes alkalmazására, vagy inkább arról van szó ismét, hogy saját negatív tapasztalatuk tükröződik a válaszokban, és azt érzékeltetik, hogy a szakközépiskolások grammatikai tudása nem elegendő. Érdeemes a minősítésre adott válaszokból még a szövegfonetikai eszközökkel kapcsolatosakat, a hadarást és a helytelen hangsúlyozást megemlíteni. A tempó gyorsasága, amit a megkérdezettek úgy jelöltek, hogy a fiatalok „hadarva beszélnek”, csak a gimnáziumban végzett pedagógusjelöltek észrevétele volt, míg a helytelen hangsúlyozást jóformán csak a szakközépiskolában érettségizett hallgatók említették. Vagyis a szupraszegmentumok nem megfelelő alkalmazása a fiatalok beszédének minősítésében ugyan kevésbé fontos szempont a pedagógusjelöltek számára, mégis említendő e korosztály beszédének gyorsaságával és hangsúlyozásának hibáival kapcsolatos észrevételük, hiszen e szubjektív válaszok alátámasztják a témakörben végzett objektív kutatási eredményeket (*Adamikné Jászó*, 1991, 2000; *Bóna*, 2004; *Laczkó*, 2008, 2009b).

Következtetések

Felmérésünket azzal a céllal végeztük, hogy megvizsgáljuk, napjaink digitális világában lehet-e, van-e és milyen szerepe a kifejező beszédnek, és hogyan jelenik ez meg a leendő pedagógusok értékítéleteiben. Abból a gyakorlati tapasztalatból indultunk ki, hogy a digitális forradalom teremtette világunkban a kommunikáció új formája, az írásbeliség dominál, ami a szóbeliségre is hatással van. Egyfelől a szemtől szembeni kommunikáció és a szóbeliség háttérbe szorul, másfelől az írott internetes kommunikáció teremtette

nyelv a szóbeliségben is egyre jobban tért hódít. Hipotézisünk szerint ez főleg a mai fiatalok és az ún. digitális nemzedék beszédében követhető, akikből a jövő nemzedékét tanító pedagógusok kikerülnek. Választ kerestünk arra, hogy vajon a leendő pedagógusok, gyógypedagógusok miképpen gondolkodnak digitális világunkban a nyilvános megszólalás követelményeiről, milyen kritériumokat fogalmaznak meg a szép beszéddel kapcsolatban, fontosnak tartják-e a digitális technika világában a hangzó beszéd formai oldalát, és miképpen vélekednek a digitális nemzedék beszédkultúrájáról.

A kérdőíves felmérésben kapott eredmények azt látatják, hogy napjaink kommunikációjában a szókincs megfelelő mennyisége elsődleges szempont. A megkérdezett hallgatók a szókincs gazdagságát, választékosságát nemcsak a nyilvános megszólalás legfontosabb követelményeinek nevezték meg, de a szép beszéd fogalmát is ezzel azonosították, és a fiatalok beszédének minősítésekor a szókincs nagysága szintén elsődleges jellemző volt. Kérdés, hogy vajon mivel magyarázható a szókincs dominanciája. Vajon azért szerepel a válaszokban kiemelkedő helyen, mert a pedagógusjelölthallgatók, akik maguk is a fiatal korosztályt képviselik, önmagukon is érzik a kifejezésbeli nehézségeket, a szókinccsalálási kudarcokat a kommunikációs szituációkban? Érzik és tapasztalják, hogy nem tudnak megfelelő formában fogalmazni a szóbeli megnyilvánulásaikban, aminek gátja szókincsük mérete és/vagy a lexikális előhívás problémája? Vagy azért, mert mindezek mellett feltételezik, és nyilván látják/hallják is, hogy a náluk fiatalabb korosztály még inkább küzd e problémával? Egy 1990-ben készült felmérésben a pedagógusképző intézményben hallgatók mintegy negyede vélekedett úgy, hogy kifejezésbeli problémával küzdenek, aminek okaként kevés szókincsüket és a terjedős kifejezéseiket egyaránt megnevezték (Laczkó, 1990).

Összevetve e válaszokat a jelen felmérésben kapott eredményekkel, azt mondhatjuk, hogy negyedszáz év elteltével semmi nem változott. Ezt támasztja alá a jelen felmérés egy másik eredménye is, a hallgatóknak a beszéd tagolásában, a fontos gondolatok kiemelésében és ezzel a beszédfeldolgozásban is egyaránt lényeges szerepet betöltő szupraszegmentumokkal kapcsolatos attitűdje. A megkérdezettek nemcsak a nyilvános beszéd legkevésbé fontos paraméterének vélték a kellő tempót, hangerőt vagy a helyes hangsúlyozást és a dallamos beszédet, de a szép beszéd formai jegyei között ezek szintén nem preferált elemek voltak. Még a beszéd grammatikai helyessége, vagyis a nyelvtani szabályok beszédbeli alkalmazása is lényegesebb szempont értékítéleteikben. Illyés Gyula (1975, 44–45. o.) azt írja, hogy „a beszéd és az írás módja mindenkit leleplez. Jól beszélni és írni magyarul, ez tehát igazából jellemkérdés”. A beszéd tartalma mellett tehát a forma sem elhanyagolható, hiszen a legjobb tartalmat is tönkretetheti a rossz mondat szerkesztés, a nem adekvát szóválasztás, a helytelen hangsúlyozás, a megszólalás monoton módja. A megszólalás formája mindemellett rámutat(hat) a beszélő személyiségére, valakinek a jellemére, vagyis a beszélőtől elválaszthatatlan személyisége, ami beszédmódjában tükröződik. Ez pedig a szókincsen túl a helyes hangképzést, a pontos artikulációt és a szövegfonetikai eszközök alkalmazását is jelenti. Ám úgy tűnik, mindez mai digitális világunkban egyáltalán nem lényeges, hisz nincs is rá szükség. Miért is lenne fontos, ha nem szemtől szembe és szóban, hanem jóformán virtuális térben és írásban zajlik a kapcsolattartást biztosító kommunikáció? Adamikné Jászó Anna 1991-ben, majd 2000-ben írt tanulmányaiban ismerteti azokat a vizsgálati eredményeket, amelyekben pedagógusjelöltek felolvasását elemezte. Megállapítja, hogy a monotonia jellemző hiba, amelyik a szövegfonetikai eszközök mellőzéséből vagy helytelen alkalmazásából ered, és gyakran helytelen hanglejtésű lesz a beszéd (Adamikné Jászó, 1991). Egy másik vizsgálatban úgy fogalmaz, hogy 20 év alatt a főiskolai hallgatók beszéde változott, ami nemcsak a tempó gyorsításában és a vélhetően ennek következményeként fellépő rövidítési tendenciákban érhető tetten, de abban is, hogy a hallgatók jelentős hányada nem bánik megfelelően a hangsúllyal és a szünetekkel (Adamikné Jászó, 2000, 128. o.). Bóna

Judit 2004-es vizsgálatában arra hívja fel a figyelmet, hogy a szupraszegmentumok hibái kiemelkednek, köztük is a monotonitás, a mondatvég dallamának felemelése hangsúlyozandók, de a hangsúlyozás és hangerő hibái is nagyon gyakoriak, és a gyors tempó nála is szerepel. A szupraszegmentális szint hibáira kapott magas előfordulási arányok egyértelműen összecsengenek a jelen felmérés eredményével, azzal, hogy a pedagógusjelölt hallgatók a beszéd szupraszegmentális szintjével kevésbé törődnek, holott ez a szint a tartalom közvetítésében és a beszédpercepciók működéseiben egyaránt jelentős szerepet játszik. Elgondolkoztató, hogy miként fognak így a beszéd közvetítette mintaadásban prominens személyekké válni. Ha pedig hibás mintát közvetítenek, az a tanórai tanár-diák kommunikációban félreértést eredményezhet, ami a tanári munka hatékonyságát szintén befolyásolja.

A hallgatóknak a mai fiatalok beszédével kapcsolatos válaszlai szintén hangsúlyozandók. A jelen felmérés adatai is megerősítik mások vizsgálatait, amely szerint a fiatalok nyelvhasználatában a szleng olyan erőteljesen érvényesül (vö. *Parapatics*, 2013, 2014), hogy szinte kézenfekvő, hogy felismerni és javítani sem képesek (*Laczkó*, 2012). Úgy is fogalmazhatunk, hogy a mai fiatalok szleng szavainak használata nem csupán stílus, de egyfajta nyelvhasználati változás. S ez a változás napjainkban kiegészül a beszélt nyelvben alkalmazott rövidítésekkel és a következményesen fellépő leegyszerűsített kommunikációval, a hallgatók által vázlatos beszédnek nevezett jelenséggel. A kérdés az, hogy ez a fajta kommunikáció miképpen befolyásolja a humán megértési folyamatot.

A pedagógusjelölt hallgatók a mai fiatalok beszédében kiemelik a durva, trágár kifejezések használatát. Dóra Zoltán 1994-ben azt állapította meg, hogy a fiatalok szóhasználatát a durva stílus uralja, gyakran használnak agresszív kifejezések mellett trágár szavakat is (*Dóra*, 1994). Egy kísérletben azt találták, hogy a középiskolások a csúnya szavak alatt szinte csak a trágár, már-már vulgáris kifejezéseket értik, vagyis a durva stílusra fogékonnyak a leginkább (*Laczkó*, 2009a). A jelen felmérés eredménye szintén ezt támasztotta alá, így ebben sem látszódik pozitív irányú változás.

Milyen pedagógiai tanulsággal jár felmérésünk eredménye? Mindenekelőtt azzal, hogy a pedagógusjelölteket is fontos a kifejező beszédre oktatni, tudatosítani kell bennük, hogy a beszéd tartalmi felépítése mellett mondandójuk formájára szintén ügyelniük kell. Ez nem csupán az artikulációs gyakorlatokat kell, hogy jelentse, de a szövegfontetikai eszközök tudatosítását is. S mindezzel nemcsak a magyar szakos hallgatóknak vagy a tanítóképzőben tanulóknak és a jövő logopédusainak kellene tisztában lennie, hanem minden pedagógusnak, aki oktatni kíván. Fontos azt a pedagógiai konzekvenciát is kiemelnünk, hogy a digitális forradalom „negatív vívmányaival” egyre inkább szembe kell néznünk, s ez a szóbeli beszédkultúra tanításának létjogosultságát a közoktatási intézményekben napjainkban erőteljesen igényli. Lehet, hogy szükség lenne a beszélgetés órák újbóli bevezetéséhez, hogy diákjainkat a kifejező beszédre neveljük?

Irodalomjegyzék

- Adamikné Jászó Anna (1991): A kiejtési norma érvényesülése főiskolai hallgatók beszédében. In: Kemény Gábor és Kardos Tamás (szerk.): *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 169–176.
- Adamikné Jászó Anna (2000): Változott-e húsz év alatt a főiskolások kiejtése és olvasása? In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás 2000*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 124–31.
- Bóna Judit (2004): Tanárjelöltek beszédprodukcója felolvasáskor. *Magyar Nyelvőr*, **128**. 158–165.
- Buda Zsófia (2011): Az internet hatása a nyelvhasználatra. Fiatalok fogalmazás és kifejezőkészsége az internethasználattal összefüggésben. *XXI. század Tudományos Közlemények*, 26. sz. 89–105.
- Dóra Zoltán (1994): Diákjaink nyelvhasználat. *Magyar Nyelvőr*, **118**. 1. sz. 54–57.

- Illyés Gyula (1975): *Anyanyelvünk*. Magvető, Budapest.
- Laczkó Mária (1990): Főiskolások beszédkulturájáról. *Fejlesztő Pedagógia*, 1. 4–5. sz. 44–45.
- Laczkó Mária (2007): Napjaink tizenéveseinek beszéde szóhasználati jellemzők alapján. *Magyar Nyelvőr*, 131. 2. 173–184.
- Laczkó Mária (2008): Hogyan minősítik tizenévesek beszédét a diákok, és hogyan a tanárok? *Anyanyelv-pedagógia*, 3–4. sz. 2015. 11. 28-i megtekintés, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/index.php?issue=4>
- Laczkó Mária (2009a): A szavak ereje napjainkban. In: *Az anyanyelv az életben*. Válogatás az Oktatási Minisztérium anyanyelvi pályázataiból. (Szerk.: Balázs G. – Grétsy László) Tinta Könyvkiadó. Budapest. 115-127.
- Laczkó Mária (2009b): Középiskolai tanulók spontán beszédének temporális jellegzetességei. *Magyar Nyelvőr*, 133. 4. sz. 447–467.
- Laczkó Mária (2009c): The consequences of various types of mistakes in children's writing. In: Lengyel Zsolt és Navracsics Judit (szerk.): *Tanulmányok a mentális lexikonról. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához*. Tinta Könyvkiadó. 181–202.
- Laczkó Mária (2012): Hogyan érzékeljük a stílust? Szleng kifejezések vizsgálata produkciós és percepciós szempontból. *Magyar Nyelvőr*, 136. 4. sz. 439–456.
- Laczkó Mária (2015a): A magyartanítás fonáksága: a nyelvtanóra és szerepe. *Magyartanítás*, 3. sz. 24–32.
- Laczkó Mária (2015b): *Középiskolai tanulók nyelvhasználati jegyzetei tükrében* (megjelenés alatt A Generációk nyelve konferencia kötetében).
- Parapatics Andrea (2013): *Fiatalok nyelvi mentalitása és a szleng*. Doktori értekezés. Budapest.
- Parapatics Andrea (2014): A szleng hagyományos funkcióiról a fiatalok szemével. *Iskolakultúra*, 24. 4. sz. 63–76.
- Román M. Mihály (2009): *Az internet nyelve – Az új média szociolingvisztikai hatásai egy kutatás fényében*. Konferencia-előadás: Új média, médiakonvergencia, kulturális változások. Sapientia – EMTE Műszaki és Humántudományok Kara, 2009. március 27–28., Marosvásárhely.
- Vallent Brigitta (2008): Beszélt nyelvi hatások a középiskolások fogalmazásaiban. *Magyar Nyelvőr*, 132. 189–205.

Gramofon és rádió

Adalékok az iskolai zenehallgatás hazai történetéhez

A beszélőgépek, a fonográf és a gramofon feltalálása a 19. század végén, majd a rádióközvetítés megindulása a 20. század elején alapjaiban változtatta meg az addigi zenehallgatási szokásokat. Az új technikai vívmányok idővel megtalálták útjukat az oktatás világába is – e téren az Amerikai Egyesült Államok és Nagy-Britannia járt az élen, de néhány évvel később már Magyarországon is az iskolai énektanítás szerves részévé vált a gramofon- és rádióhallgatás. Dolgozatomban az Énekszó című, 1933–1950 között megjelent ének- és zenepedagógiai folyóirat vonatkozó cikkeinek elemzésével mutatom be, melyek voltak az adott időszakban a gépi zenehallgatás főbb pillérei a magyar iskolákban.

Bevezetés

Az első beszélőgépet, a fonográfot Thomas Alva Edison találta fel 1877-ben, tíz évvel később, 1887-ben Emile Berliner jelentkezett a gramofonnal (Sachs, 1935) – s rövid időn belül az is nyilvánvalóvá vált, hogy ezeket a gépeket a tanításban is jól lehet alkalmazni (Nagy J., 1933).

A következő nagy technikai vívmány a rádió volt: az első adásokat 1922-ben közvetítette a BBC, 1923-ban az Amerikai Egyesült Államok, 1924-ben Németország követte az angol példát, majd 1925-ben a Magyar Telefonhírmondó és Rádió Rt. Budapesten is megkezdte a műsorsugárzást (Liebermann, 1935).

Az újdonságok hamar megjelentek az iskolákban, így az énekórákon is: az Egyesült Államokban 1911-ben alapították meg a Victor Gramophone Company-t, amely ugyanebben az évben, Frances E. Clark milwaukee-i zenetanárral együttműködve, már osztálytermi használatra is készített hangfelvételeket (Colwell, 1980) – míg a BBC oktatási részlege 1924-től hetente közvetített iskoláknak szóló zeneórákat, Walford Davies irányításával (Rainbow, 1980).

Magyarországon szintén hamar elterjedt a gramofon és a rádió használata az iskolákban, amint ezt a *Pedagógiai Lexikon* szócikke igazolja: „Az iskolai énektanítás keretében helyet foglalnak még az olvasmányok, a grammofon, a rádió s a bemutató előadások.” (Sztankó, 1933, 476. o.)

A „beszélőgépek” használatának módjáról elsősorban az 1933–1950 között megjelenő ének- és zenepedagógiai folyóiratból, az *Énekszóból* nyerhetünk képet. Az énekepédagógusok lapja Kerényi György és Kertész Gyula főszerkesztésével 1933. október 1-től 1950-ig évente hatszor jelent meg, s a szakcikkek mellett kottamellékletet is közölt, iskolai kórusok számára. Bár ezt a folyóiratot leginkább Kodály Zoltán új magyar zenepedagógiájának és az Éneklő Ifjúság mozgalomnak a kibontakozása okán szokták idézni, érdemes arra is felfigyelnünk, hogy hasábjain az iskolákban folyó gépi zenehallgatás témája is rendszeresen helyet kapott. A vonatkozó írások elemzésével arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy a gépzene a 20. század második harmadában már intenzíven jelen volt a honi énekórákon.

Énekszó

Az *Énekszó*ban 1933 és 1950 között 40 olyan írás jelent meg, amely egészben vagy részben az iskolákban folyó gépi zenehallgatásról szólt (1. táblázat).

1. táblázat. Az *Énekszó*ban megjelent írások a megjelenés éve és a szerzők szerint

| <i>A megjelenés éve</i> | <i>A szerző</i> |
|-------------------------|------------------------------------|
| 1933 | Ismeretlen szerző |
| 1935 | Günther Magda |
| 1935 | L.Gy.-né |
| 1935 | Pasztol Márton, dr. |
| 1936 | Nagy József |
| 1936 | R. B. |
| 1936 | Deák-Bárdos György |
| 1937 | L. Gy.-né (lejegyző) |
| 1937 | Peschkó Zoltán |
| 1937 | B. Sztojanovits Adrienne |
| 1937 | Rossa Ernő |
| 1937 | Bartók Ilonka |
| 1938 | Kelemenné Péterffy Ida |
| 1939a | Steif Antal |
| 1939b | Steif Antal |
| 1939a | Ismeretlen szerző |
| 1939 | Kelemenné Péterffy Ida |
| 1939b | Ismeretlen szerző |
| 1939c | Ismeretlen szerző |
| 1939 | Szücs Gergely |
| 1940 | Veress Sándor |
| 1940 | Kelemenné Péterffy Ida |
| 1940 | Ismeretlen szerző |
| 1940–1941 | Kelemenné Péterffy Ida |
| 1940–1941 | Cz. A. |
| 1940–1941 | Raics István |
| 1941 | Horváth Károly |
| 1943 | Kerényi György |
| 1943 | Böhm Gyuláné Sztojanovits Adrienne |
| 1943–1944 | Ismeretlen szerző |
| 1944 | Kerényi György |
| 1945 | Rajeczky Benjamin |
| 1945 | Kelemenné Péterffy Ida |
| 1945 | Perényi László |
| 1945 | Peskó Zoltán |
| 1946 | Aaron Copland |
| 1946 | Ferenczy Csaba |
| 1946 | Ismeretlen szerző |
| 1947 | Ismeretlen szerző |
| 1948 | Kelemenné Péterffy Ida |

A cikkek átolvasása után a következő elemzési szempontok kristályosodtak ki: általános jellegű (az írások megjelenésének éve, szerzők, témák, iskolatípusok és iskolák), technikai és anyagi kérdésekre vonatkozó (technikai eszközök, az iskolák technikai felszereltsége, az eszközök beszerzésének anyagi nehézségei) és kifejezetten a zenei problémákra koncentrálnó (zenehallgatási alkalmak, zeneművek, a tanórai zenehallgatás módszertani kérdései) elemzési szempontok. Az elemzést külföldi kitekintés zárja. E témák mélyebb kifejtése fogja megmutatni, hogyan gondolkodtak az adott korszakban a szakemberek az iskolai énekórákon folyó gépi zenehallgatásról.

A megjelenés éve

Az írások megoszlása a megjelenés éveit tekintve nem egyenletes. Eleinte csak évi egy-két cikk jelent meg a gépi zenehallgatásról (1933/34: egy írás, 1934/35: egy, 1935/36: kettő), míg a „csúcspontot” az 1936/37-es tanévtől az 1940/41-es tanévig terjedő időszak jelentette, amikor (az 1937/38-as tanév négy írása kivételével) évente öt is foglalkozott a témakörrel. A termékeny időszakot viszont „elnémulás” követte: az 1941/42-es és 1944/45-ös tanévek közötti csendet csak az 1943/44-es tanévben megjelent négy írás törte meg. Az 1945/46-os tanévvel kezdődően ugyan évente csökkenő számban, de ismét előkerült ez a téma az *Énekszóban* (1945/46: öt írás, 1946/47: kettő, 1947/48: egy, 1948/49: egy – az 1949/50-es tanévben már egy sem).

Szerzők

A folyóiratban az iskolai gépi zenehallgatásról szóló írásokat húsz magyar és egy külföldi szerző jegyezte.

A hazaiak közül néhány cikkíró neve általánosan ismert, de, főként a *Brockhaus Riemann Zenei Lexikon* (Dahlhaus és Eggebrecht, 1983–1985) segítségével, továbbiakra is sikerült rátalálnom. Deák-Bárdos György, Kelemenné Péterffy Ida, Kerényi György, Perényi László, Peschkó/Peskó Zoltán, Raics István, Rajeczky Benjamin, Rossa Ernő, Sztojanovits Adrienne és Veress Sándor életútját áttekintve összességében elmondható, hogy a 20. század első évtizedében születtek, majd Budapesten, a Zeneművészeti Főiskolán tanultak. Sokan közülük Kodály Zoltán tanítványai voltak, legtöbben a tanári pályát választották és hosszú éveken, évtizedeken át tanítottak éneket.

Tíz magyar szerző nevét viszont hiába kerestem a zenei, a pedagógiai és az életrajzi lexikonokban. Bartók Ilonka, Ferenczy Csaba, Günther Magda, Horváth Károly, Nagy József, dr. Pasztor Márton, Steif Antal és Szücs Gergely neve a folyóirat hasábjain örződött meg az utókornak (Cz. A. és L. Gy.-né monogramját sem sikerült megfejteni).

Az *Énekszóban* egy külföldi szerző, Aaron Copland amerikai zeneszerző tanulmányával is találkozunk.

Témák

Az írások témáit tekintve sokszínű az elénk táruló kép. Kiemelést érdemelnek a gramofonról (Steif, 1939; Kelemenné, 1939) és a rádióról (Kelemenné, 1940) szóló nagyobb lélegzetű, önálló írások, melyekben a szerzők részletesen bemutatják az új eszközöket és az énektanításban való alkalmazásuk lehetőségeit. Sok olyan írással is találkozunk, amelyek más gondolatokkal és problémákkal együtt érintik a zenehallgatás kérdését, többen pl. saját énekórájuk, illetve zenei önképzőkörük tapasztalatait osztották meg az olvasókkal (Günther, 1935; Nagy, 1936; Kelemenné, 1938; Perényi, 1945; Peskó, 1945). A

Magyarországi Énekoktatók Országos Egyesülete is aktívan jelen volt a folyóirat hasábjain: az énekpedagógusokhoz intézett kérdőívvel és a beérkezett válaszok elemzéseivel olyan adatokhoz jutunk hozzá, amelyek pontos képet adnak a kor énekpedagógiájának, azon belül is a tanórai zenehallgatásnak a helyzetéről (*ismeretlen szerző*, 1939a; *ismeretlen szerző*, 1939b; *ismeretlen szerző*, 1939c). A tantervvel kapcsolatos kérdések több esetben szintén érintik a zenehallgatás problémáját (*Peschkó*, 1937; *Szücs*, 1938; *Kelemenné*, 1940–1941; *ismeretlen szerző*, 1943–1944; *Rajeczky*, 1945; *Ferenczy*, 1946). A vidéken és a fővárosban látogatott énekórák többek között a tanórai zenehallgatásról vagy éppen annak hiányáról adnak helyzetjelentést (*Kerényi*, 1943; *Kerényi*, 1944; *Kelemenné*, 1948). A kor egyik meghatározó énekpedagógiai vezérkönyvére, Kerényi György és Rajeczky Benjamin munkájára is felhívta a folyóirat a kartársak figyelmét (*Horváth*, 1941) – a módszertani útmutató, a kor szellemének megfelelően, már magában foglalta a gramofon és a rádió tanórai használatát. A felszabadulás utáni szakszervezeti híradás a rádióiskola új műsorára hívta fel a figyelmet (*Kelemenné*, 1945).

Iskolatípusok és iskolák

A folyóirat megjelenésének meghatározó évei alatt, az úgynevezett Horthy-korszakban, három alapvető iskolatípus létezett: a népiskola, a polgári iskola és a középiskola (*Romsics*, 2002). Az elemzett írásokban mindhárom iskolatípussal találkozunk: a legtöbbször (43 százalék) a középiskola került szóba, majd a polgári iskola (30 százalék) következett a sorban. A szerzők egy része (13 százalék) közelebbről nem határozta meg, melyik iskolatípus énekpedagógusait kívánta megszólítani, így azt feltételezhetjük, hogy általában minden énektanítást folytató iskola énekpedagógusainak a figyelmére számított. A népiskolával már kisebb arányban (7 százalék) foglalkoztak a szerzők.

A felszabadulás után átalakult az iskolarendszer, ekkor jött létre az általános iskola, amely témánk szempontjából ugyan csak egyszer (3,5 százalék), de megjelent a folyóirat hasábjain. Egy írás (3,5 százalék) esetében az iskolák világán kívüli zenehallgatás elgondolásai körvonalazódnak.

Néhány alkalommal az is kiderül, hogy pontosan melyik iskolában szerzett tapasztalatokat osztották meg a szerzők szaktársaikkal. Így Günther (1935) az Erzsébet nőiskola, Rossa (1937) a Kertész utcai fiúiskola, Kelemenné (1940) a XIV. kerületi Egressy úti polgári leányiskola, míg Kerényi (1943) a Marczibányi téri, a Batthyány utcai és a Lovag utcai községi polgári leányiskolák gyakorlatáról számolt be.

Technikai eszközök

A gramofon és a rádió mint segédeszközök a vizsgált időszakban az énekoktatás szerves részévé váltak. „...Ami a térkép szerepe a földrajzban, az hatványozott mértékben a gramofoné az énektanításban.” (*Nagy*, 1936, 340. o.) A rádió pedig „kiválóan alkalmas lenne arra, hogy a mai fiatalság zenei nevelésén keresztül tegye egységesebbé a jövő magyar társadalom zenei felfogását” (*Kelemenné*, 1940, 723. o.). A két eszközt legtöbbször (53 százalék) együtt említik, ami azt mutatja, hogy a gramofont és a rádiót a gyakorlatban egyidejűleg, párhuzamosan használták a tanítás során. Találkozunk ugyanakkor olyan esetekkel is, amikor csak a gramofonról (23 százalék) vagy csak a rádióról (20 százalék) esett szó, ilyenkor általában az adott eszközzel kapcsolatos speciális kérdéseket tárgyaltak.

Mire használták ezeket az adott korban modernnek számító technikai eszközöket az iskolai énekórákon? Zenei bemutatásokra, szemléltetésre, a zenetörténet illusztrálására.

A korabeli szóhasználat ugyan különböző, de ugyanazt értették mindegyik megfogalmazás alatt: a zeneművek ismertetése során az ismertetett művet ezeknek az eszközöknek a segítségével hallgatták meg az énekórákon. Különösen a középiskolai énekórákon volt nagy szerepe a gépi zenehallgatásnak, hiszen az ebben az iskolatípusban folyó énektanítás fontos részét jelentette a zenetörténettel való megismerkedés is.

Az iskolák technikai felszereltsége

Az iskolák technikai felszereltségéről nem sok információt kapunk.

Azokból az írásokból, amelyek tanórai zenehallgatásról tudósítottak, kiderülhetett, hogy az adott iskola rendelkezett gramofonnal és/vagy rádióval, azonban ez nem volt általánosan jellemző.

1939-ben készült kérdőíves vizsgálat e témakörben: nagy reményekkel küldte szét felhívását az ország valamennyi iskolájának a Magyarországi Énekközpont Országos Egyesülete (*ismeretlen szerző*, 1939a). Az énektanárokhöz intézett, minden szakmai kérdésre kiterjedő kérdőív első részében az énektanítás segédeszközeire is rákérdeztek: „Milyen ének-és zeneoktatási eszközök állnak az iskola rendelkezésére? [...] Van-e rádiója? Hanglemeztára? [...]” (604. o.) A polgári iskolák válaszainak értékelésekor, sajnos, az erre a kérdésre érkező válaszokat nem tárták a nyilvánosság elé (*ismeretlen szerző*, 1939b). A gimnáziumokból érkező válaszokból ugyanakkor már körvonalazódik egy „miniatűr kép” (*ismeretlen szerző*, 1939c). „Van-e rádiója? Erre a kérdésre az iskolák egy harmada nem válaszol. Úgy látszik, 31 gimnázium közül csak 6-nak van rádiója. Gramofon szintén 6 helyen van. [...] Vidéken [...] még rádió s gramofon sincs, lehetetlen bemutatni a zenei alkotásokat.” (657. o.)

1945-ben új tanterv készült a gimnáziumok számára. Elkészültéig Rajeczky (1945) állított össze ideiglenes tantervvázlatot, amelyben azonban felhívta a figyelmet az iskolák eltérő helyi lehetőségeire. Ennek értelmében az egyes iskolák hanglemezkészlete is különbségeket mutat, amit figyelembe kell venni a helyi tantervek elkészítésekor. Az új tanterv életbe lépése után egy évvel Ferenczy (1946) még mindig a nincstelenségre, a tanszerek, taneszközök hiányára panaszkodott, ami egyaránt komoly problémát jelentett a tanításban és a tanulásban. Némileg egybecseng ezzel az a Nyíregyházáról érkezett hír, miszerint a gimnáziumok valamennyi felszerelése, köztük a hanglemezek is elpusztultak. Ez a 2. világháború után nem számított egyedi esetnek... (*ismeretlen szerző*, 1946).

Az eszközök beszerzésének anyagi nehézségei

Az énektanításban használt új technikai eszközök beszerzése komoly anyagi teherteret jelentett az iskoláknak.

Rossa (1937) írásából megtudjuk, hogy a Kertész utcai fiúiskola növendékei egy tanéven át gyűjtötték a narancshéjat, amit egy vegyészeti gyárnak adtak át. A befolyt összegből tudott az iskola egy gramofonlemez közvetítésére is alkalmas rádiókészüléket vásárolni. A stúdió, valamint a tantermekbe felszerelt hangszórók után a szakszerű lemezyűjtemény összeállítása további súlyos kiadásokat okoz majd az iskolának.

A Magyarországi Énekközpont Országos Egyesületének az előbbieken már idézett kérdőívén az anyagiakra is kíváncsiak voltak: „Ének-és zeneszertára mennyit költöttek?” (*ismeretlen szerző*, 1939a, 634. o.) Sajnos, sem a polgári iskolákból, sem pedig a gimnáziumokból erre a kérdésre érkező válaszokat nem hozták nyilvánosságra a kérdőív-re beérkezett válaszok elemzésekor (*ismeretlen szerző*, 1939b; *ismeretlen szerző*, 1939c).

Az iskolarádió hasznossága mellett többek között gazdasági érveket is fel lehetett sorakoztatni, hiszen egy rádió mintaóráiból több ezer gyermek tanulhatott volna, valamint a Stúdió egyetlen hanglemeztára több ezer iskola zenei bemutatásának a kérdését oldhatta volna meg. Az iskolákra így is nagy terhet rótt a rádiókészülék beszerzése, a vezetékek felszerelése a tantermekbe és a havi 2.40 pengő előfizetési díj. Mindezek ismeretében javasolta a szerző az olcsó és megfelelő Budapest vevőkészülékek gyártását az iskolák számára, valamint az iskolák által fizetendő előfizetési díjak lecsökkentését (*Kelemenné*, 1940).

Kerényi György és Rajeczky Benjamin új vezérkönyvének ismertetésében fogalmazta meg – valószínűleg sokak kívánságaként – a recenzió: „Bizony jó lenne ezt a programot betartani, ha [...] a kottatár, a hanglemeztár fejlesztésére az anyagi feltételek mindenütt meglennének.” (*Horváth*, 1941, 808. o.)

Zenehallgatási alkalmak

Az énektanítás szempontjából nézve az iskolákban a gramofon- és rádióhallgatásra természetesen leginkább az énekórák adtak alkalmat – az írásokból az derül ki, hogy azonos arányban használták mindkét technikai eszközt. Az énekórák mellett két esetben az iskolában működő zenei önképzőkörben is folyt gépi zenehallgatás (*Günther*, 1935; *Kelemenné*, 1938), melyre további alkalmakat jelentettek, immár az iskola falain kívül, a hangverseny- és operalátogatások (*Kelemenné*, 1938).

A Magyarországi Énekotatók Országos Egyesületének többször hivatkozott felhívását itt is érdemes idézni (*ismeretlen szerző*, 1939a). A „Minő zenehallgatási alkalmakhoz juttatja az ifjúságot az iskola? (Közös rádió-és hanglemez-hallgatás, hangversenyek, ifjúsági előadások látogatása.)” (633. o.) kérdésre a polgári iskolákból érkező válaszokat, sajnos, itt sem vették bele a közzétett elemzésbe (*ismeretlen szerző*, 1939b). Az énektanárok ilyen irányú igényei azonban a kérdőív második részében feltett kérdésre adott válaszoknál („Mivel lehetne az iskolai énekműveltséget előmozdítani?” [654. o.]) magukért beszélnek: voltak, akik gramofonhallgatást kívántak az iskolába; többen a délelőtti órákra tervezett rádió-oktatásért emelték fel a szavukat; mások a magyarázattal ellátott zenedélutánokat tartották volna fontosnak; sokak pedig az ifjúsági hangversenyek rendezését jelölték meg célként. A leány- és a fiúiskolák tanárainak válaszai teljesen egybecsengtek. A gimnáziumokból panasz is érkezett. Problémának tartották, hogy vidéken sok helyen nincs hangversenyélet, aminek az iskolai zenekarok nagy hiányát érzik (*ismeretlen szerző*, 1939c).

Zeneművek

A gramofon és a rádió segítségével meghallgatott zeneműveket számba véve olykor konkrét műcímekkel, máskor csak tárgykörök megnevezésével találkozunk.

Magyarország 1936-ban ünnepelte Liszt Ferenc 125. születési évfordulóját. A jubileum eseményeiből az iskoláknak is ki kellett venni a részüket: a tanulók feladata többek között hanglemezek és rádió-közvetítések segítségével a zeneszerző műveinek megismerése volt. Konkrét műcímeket a továbbiakban nem említett az írás szerzője (*Pasztol*, 1935).

Bacher Jolán *Zenehallgatástan (hangszer nélküli zenetanítás) metodikája* címmel tartott szemináriumokat pedagógusok számára. Egyik hallgatója az elhangzottakra reflektálva a következő sortendet betartva képzelte el a zenehallgatás megtanítását: kezdésnek a legegyszerűbb szöveges népdalokat szánta, ezeket a műdalok, majd a könnyű

hangszeres zene kövesse, így végül eljuthatunk a kontrapunktikus művekig (*L. Gy.-né lejegyző*, 1937).

A vizsgált korszakban az énekórákon hallgatott zeneművekkel kapcsolatban a legtöbb információhoz Kelemenné (1939) írásából jutunk, ő a gramofon-hallgatásos óráinak tapasztalatait osztotta meg az olvasókkal. 16 mű címével találkozunk nála, amelyeket elemezve az alábbiak derülnek ki.

Az óráin a gépzene hallgatása során a repertoár a barokktól a romantika korszakáig terjedt. A legtöbbször (62,5 százalék) romantikus, kevesebbszer klasszikus (25 százalék), míg legkevesebbszer barokk (12,5 százalék) művet hallgattak. A tananyagot az egyes zenetörténeti korszakok legnagyobb zeneszerzőinek a művei jelentették. A megismert zeneművek jelentős részben (50 százalék) műdalok voltak (ennek oka az énekes és a zenehallgatási anyag közötti kapcsolatot erősítése volt). A hangszeres műfajok között megjelent a szerenád, a szimfónia, a szimfonikus költemény és a versenymű, az énekes műfajok közül a korál és az oratórium fordult még elő. A német nyelvterület erős dominanciáját figyelhetjük meg: öt német (50 százalék) és három osztrák (30 százalék) zeneszerző mellett csak egy-egy lengyel és magyar komponista (10–10 százalék) kapott helyet a gramofon-hallgatások során.

A rádióiskola műsortervével kapcsolatban ismét csak a tárgykörre tett javaslatot a szerző. Magyar népdal, népi hangszereink és hangszeres népzeneink, nemzetiségeink és szomszédaink népzeneje, műzenénk története, zenei formák – stílusok – esztétikai ismeretek, hangszerek bemutatása és végül a nyugati mesterek legkiválóbb alkotásai szerepeljenek az iskolarádió műsorában (*Kelemenné*, 1940).

Szintén Kelemenné (1940–1941) szerint az iskolai zenei nevelés sikeresebbé tétele érdekében többek között hanglemez-sorozatokra lenne szükség: a magyar zenetörténetet, a magyar népi hangszerezenét és a különböző hangszerek hangját bemutató sorozatokat nagy tanulmányi haszonnal forgathatnák az iskolákban.

Peskó (1945) megemlíti, hogy Beethoven *Patetikus szonátáját* egy VI. osztályos gimnáziumi énekórán mutatták be.

A tanórai zenehallgatás módszertani kérdései

A tanórai gépi zenehallgatás módszertana is kezdett kialakulni a vizsgált években, évtizedekben.

Günther (1935) két fontos, e téren szerzett tapasztalatról is ír: egyfelől, hogy az énekórák zenetörténeti anyagának zenei illusztrációi sok időt vesznek igénybe, másfelől, hogy a gépzene hallgatásakor növendékeinek figyelme passzívvá vált.

Bacher Jolán zenehallgatástan szemináriumának egyik hallgatója szerint a zenehallgatás megtanításának új módszere az ún. zenei beszéd- és értelemgyakorlat, ahol a tanulók a bemutatott művet először meghallgatják, utána pedig megbeszélik. Így tudnak megismerkedni az olyan zenei alapfogalmakkal, mint skálarendszer, formák, hangközök, funkció (*L. Gy.-né lejegyző*, 1937).

Akadtt olyan szerző, aki a daltanítás során használta a gramofont, így Steif (1939) három alkalommal illesztette be a gépzeneát a daltanítás menetébe: a dal bemutatásakor, a nehezebb részek begyakorlásakor, illetve a daltanulás végén.

A gépzene hallgatásának módszertanáról ismét Kelemennétől (1939) tudjuk meg a legtöbbet. A gramofon-bemutató énekórákon, rögtön az első órán megbeszélték a komoly művészi zene hallgatásának illemtanát, majd, az óra végén, a tanárnő magát a készüléket is bemutatta. A gramofont használó énekórákon általában olyan zeneszerzők műveit igyekezett bemutatni, akiktől már tanultak dalt vagy kórusművet, mivel véleménye szerint a legszorosabb a tanult dalokkal való kapcsolat. A zenehallgatás megkezdése előtt

fontos az érdeklődés felkeltése, a tanulók képzeletére való hatás, ezért a tanár a témákat előre bemutatta zongorán. A zenehallgatáshoz figyelési szempontokat is adott a növendékeknek, amelyek vonatkozhattak például a formára, az előadói apparátusra, vagy éppen a tételrendre. Nem szívesen beszélt a zenehallgatás során, de amikor valamilyen változás történt a zenében, akkor közbeszólt, illetve belekérdezett a műbe. A zenemű meghallgatása után fontos volt a tanulók tetszésnyilvánításának meghallgatása, valamint az órarész végén a hallottak összefoglalása.

A rádióiskola más módszertant és felkészülést igényelt. Rajeczky Benjamin a középiskolai énektanítás problémájára átmenetileg javasolt rádióiskolát így képzelte el: osztályonként 20–30 perces rádióórák, majd az énekóra további részében minden iskolában, minden osztályban a hallottak külön megbeszélése. Felvetette annak szükségességét is, hogy a zenehallgatási anyag feldolgozását egy e célra kiadandó kézikönyv segítse kérdésekkel és magyarázatokkal (*ismeretlen szerző*, 1943).

A középiskolai énekórákon folyó zenei bemutatás módszertanáról Perényi (1945) értekezett. Általánosságban arra hívta fel a figyelmet, hogy a zenetörténet anyag tanításakor nem szabad csak a legtehetségesebb növendékekkel foglalkozni, hanem inkább az átlagos szellemi képességgel bíró növendékek felé kell fordulni, mivel az első impressziókat mindenkitől meg kell kívánni. Az óra didaktikai mozzanatait a következőképpen látta: elsőként rövid bevezetés és előkészítés, az érdeklődés felkeltése; majd élményszerű zenei bemutatás; ezután a bemutatott mű analízisének; végül a tapasztalatok összegzése. Ezt követően rendszerint sor került még az előző óra anyagának számonkérésére is.

Külföldi kitekintés

Az *Énekszó* fontosnak tartotta, hogy az olvasókat a belföldi tudósítások mellett a lehetőségekhez képest a zenepedagógia külföldi helyzetéről is tájékoztathassa. Így jelent meg a folyóiratban a külföldi iskolai gépi zenehallgatás témakörében tíz írás, ami az elemzésbe bevont összes írásnak a negyedét (25 százalék) jelenti. A külföldi beszámolók alapvetően Európából érkeztek (90 százalék), mindösszesen egy írás (10 százalék) származott a tengerentúlról, az USA-ból. A német és az angol nyelvterület azonos arányban (30-30 százalék) jelent meg, ezen kívül két cseh (20 százalék), illetve egy-egy norvég és francia (10–10 százalék) anyaggal találkozunk. Legtöbbször (40 százalék) nemzetközi zenepedagógiai kongresszusokon, konferenciákon, illetve kurzuson vettek részt a magyar kiküldöttek, de külföldi iskolarádiók példáiról (20 százalék) és tanulmányutakról (20 százalék) is beszámoltak a tudósítók. Egy-egy esetben (10–10 százalék) külföldi folyóiratban tallóztak, valamint külföldi szerző tanulmányát fordították magyarra. Magyar résztvevőként járt szakmai tanácskozáson Párizsban és Prágában Sztojanovits Adrienne (*B. Sztojanovits*, 1937; *Böhm Gyuláné*, 1943), tanulmányúton Londonban Veress Sándor (1940) és Bécsben Cz. A. (1940–1941), a bergeni rádióban sikerrel szerepelt Bartók Ilonka (1937). Külföldi anyagokat fordított magyarra L.Gy.-né (1935) és Raics István (1940–1941, 1946). A magyar és a svájci résztvevők beszámolóit alapján foglalta össze az első prágai nemzetközi zenepedagógiai kongresszus tapasztalatait R. B., vagyis Rajeczky Benjamin (1936). A külföldről érkező tudósítások, beszámolók és hírek mind azt támasztják alá, hogy a vizsgált időszakban a zenei nevelésben a gramofon és a rádió szerte a világon az énektanítás alapvető eszközeinek számított.

Összegzés

A 19. század végén, 20. század elején megjelenő új technikai vívmányok mind külföldön, mind belföldön gyorsan az iskolai énektanítás részeivé váltak, s általuk az énekórákon, az élőzene korábbi kizárólagossága mellett, megjelent a gépi zenehallgatás is.

Magyarországon az *Énekszó* című ének- és zenepedagógiai folyóirat vonatkozó írásainak a segítségével képet kaphattunk a gramofon és a rádió énekórai használatáról az 1933 és 1950 közötti időszakban.

A folyóiratban megjelent 40 írás sokféle oldalról járta körül e témát: az énekórák, a zenei önképzőkörök és a tantervek voltak a legjellemzőbb hívószavak. A Magyar Ének- és Zenepedagógiai Országos Egyesületének az ország valamennyi énektanárához intézett felhívása a maga nemében nagyszerű kezdeményezés volt, ám sajnos a legtöbb esetben azok a válaszok maradtak ki a folyóiratban megjelent elemzésekből, amelyek a gépi zenehallgatásra vonatkoztak volna.

Az énekórai gépi zenehallgatás szempontjából minden olyan iskolatípus figyelmet érdemel, amelyben az adott korban énekképzés folyt, de külön vizsgálat tárgyát képezheti a középiskola, amelyben a zenetörténet tanítása, a zeneművek illusztrálása révén sűrűn használták az új technikai eszközöket.

A gramofont és a rádiót párhuzamosan használták az énektanításban, mivel ezek segédeszköznek számítottak a zeneművek ismertetésében.

A tanórai gépi zenehallgatás módszertana ekkorra már kialakult. A zenehallgatás időigényessége, a figyelem passzív-vá válásának a veszélyére való odafigyelés, az énekes és a zenehallgatási anyag összekapcsolása, a meghallgatandó zenemű témáinak előzetes bemutatása, a hangulatkeltés, megfigyelési szempontok adása, tetszésnyilvánítás és a hallottak megbeszélése, valamint az összefoglalás a gépi zenehallgatás módszertanának olyan alapvető kérdései, amelyek napjainkban is érvényesek.

Kevés információhoz jutottunk az iskolák technikai felszereltségét illetően. A Magyar Ének- és Zenepedagógiai Országos Egyesületének kérdőívére a 31 gimnáziumból érkezett válaszból azt láthattuk, hogy a válaszadó iskolák körülbelül 20 százaléka rendelkezett gramofonnal és rádióval. Ugyanakkor a 2. világháború pusztításainak az iskolai felszerelések is áldozatául estek.

Bár pontos adatokat a technikai eszközök beszerzésének anyagi vonatkozásairól sem tudunk meg a folyóiratból, az írások arra utalnak, hogy a gramofon és a rádió beszerzése komoly anyagi terhet rótt az iskolákra. Valószínűleg ez is oka lehetett annak, hogy sok iskolának nem volt még ilyen berendezése.

A gépi zenehallgatásra legtöbbször az énekóra adott alkalmat, de a zenei önképzőkörökben is használták ezeket az eszközöket. Amint az a Magyar Ének- és Zenepedagógiai Országos Egyesületének kérdőívéből kiderült, komoly igény volt az énektanárok részéről a gramofon- és rádióhallgatásra.

Milyen zeneműveket hallgattak ezekben az években, évtizedekben a tanulók? Konkrét műcímekkel csak egy írásban találkoztunk, amely a barokk-klasszikus-romantikus repertoár, azon belül is a dalirodalom preferálását mutatta. A tárgykorok felsoroló írások ugyanakkor elsősorban a magyar népdalokat, a magyar hangszeres népzene, a magyar zenetörténetet és az egyes hangszeres hangját bemutató hanglemezsorozatok, illetve rádióműsorok tanulmányi használatát emelték ki.

A tanórai gépi zenehallgatás módszertana ekkorra már kialakult. A zenehallgatás időigényessége, a figyelem passzívra válásának a veszélyére való odafigyelés, az énekes és a zenehallgatási anyag összekapcsolása, a meghallgatandó zenemű témáinak előzetes bemutatása, a hangulatkeltés, megfigyelési szempontok adása, tetszésnyilvánítás és a hallottak megbeszélése, valamint az összefoglalás a gépi zenehallgatás módszertanának olyan alapvető kérdései, amelyek napjainkban is érvényesek.

Az *Énekszó* törekedett arra, hogy külföldi ének- és zenepedagógiai példákat is bemutasson az olvasóinak. Ezek a tudósítások egyrészt azt erősíthették meg a magyar szakemberekben, hogy a gépi zenehallgatás külföldön is az énektanítás szerves részévé vált, ugyanakkor elméleti és gyakorlati vonatkozásban is útmutatást jelenthettek.

Összességében elmondhatjuk, hogy az *Énekszó* az iskolai énekórákon folyó gépi zenehallgatást tekintve is sok adattal szolgál a hazai ének- és zenepedagógia e fontos részterületének a fejlődéstörténetéhez. A vonatkozó írások elemzése további kutatások szükségességét veti fel: fontos lenne megtudni, hogy pontosan mikor indult el a gépi zenehallgatás a magyar iskolákban, és külön vizsgálat tárgya lehetne az egyes iskola-típusokban folyó énektanítás, valamint annak részeként a gépi zenehallgatás is. Szükség lenne továbbá annak felmérésére, hogy milyen volt az adott korban a hazai iskolák technikai felszereltsége.

Irodalomjegyzék

- Bartók Ilonka (1937): Beszámoló. *Énekszó*, 5. 2. (26.) sz. 501.
- B. Sztojanovits Adrienne (1937): Párisi beszámoló. *Énekszó*, 4. 7. (25.) sz. 469–470.
- Böhm Gyuláné Sztojanovits Adrienne (1943): A rádió a zenei művelődés szolgálatában. *Énekszó*, 11. 2. (62.) sz. 30–31.
- Colwell, R. (1980): Education in Music. §VIa1: From 1800. 2. United States of America. In: Sadie, S. (szerk.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. (Volume Six). Macmillan Publishers Limited, London – New York – Hong Kong. 27–35.
- Copland, A. (1946): A hanglez szerepe a zeneoktatásban. *Énekszó*, 72. sz. 39–41.
- Cz. A. (1940): Énektanítás hanglemezzel. *Énekszó*, 8. 3. (45.) sz. 794–795.
- Dahlhaus, C. és Eggebrecht, H. H. (1983–1985, szerk.): *Brockhaus Riemann Zenei lexikon*. (3 kötet). Zeneműkiadó, Budapest.
- Ferenczy Csaba (1946): Új tanterv az V–VIII. gimnáziumban. *Énekszó*, 14. 74. sz. 11–13.
- Günther Magda (1935): Iskolai zenedélután. *Énekszó*, 2. 4–5. (10–11.) sz. 166–168.
- Horváth Károly (1941): Éneklő Iskola. *Énekszó*, 8. 4. (46.) sz. 807–808.
- Ismeretlen szerző (1939a): Felhívás az iskolai énektanárokhöz! *Énekszó*, 6. 6. (36.) sz. 633–634.
- Ismeretlen szerző (1939b): Polgári iskoláink jelentései. *Énekszó*, 7. 1. sz. 653–655.
- Ismeretlen szerző (1939c): Gimnáziumaink jelentései. *Énekszó*, 7. 1. sz. 655–657.
- Ismeretlen szerző (1943–1944): Felirat, gyűlések, javaslatok. Új élet az Énekotatók Egyesületében. *Énekszó*, 11. 3. (63.) sz. 43–45.
- Ismeretlen szerző (1946): Nyíregyházi hírek. *Énekszó*, 14. 75. sz. 23.
- Kelemenné Péterffy Ida (1938): Zenei nevelés a polgári iskola önképzőkörében. *Énekszó*, 6. 2. (32.) sz. 569–572.
- Kelemenné Péterffy Ida (1939): Gramofon az énekórán. *Énekszó*, 6. 6. (36.) sz. 639–641.
- Kelemenné Péterffy Ida (1940): A rádió szerepe az ifjúság zenei nevelésében. *Énekszó*, 7. 5. (41.) sz. 723–725.
- Kelemenné Péterffy Ida (1940–1941): Ami még hiányzik iskoláinkból a sikeres zenei neveléshez! *Énekszó*, 8. 3. (45.) sz. 784–786.
- Kelemenné Péterffy Ida (1945): Az iskolai énekpédagógiai szakosztály működése a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetében. *Énekszó*, 70. sz. 12–14.
- Kelemenné Péterffy Ida (1948): Énekkutatás a fővárosi általános iskolákban az 1947–48-as tanévben. *Énekszó*, 84. sz. 1–6.
- Kerényi György és Rajeczky Benjamin (1940): *Éneklő Iskola. Vezérkönyv az Énekes Abécéhez*. Magyar Kórus, Budapest.
- Kerényi György (1943): Úti képek az énekórák országából. *Énekszó*, 11. 2. (62.) sz. 25–29.
- Kerényi György (1944): Úti képek az énekórák országából. 2. Tizenkét soproni iskola. *Énekszó*, 11. 4. (64.) sz. 49–53.

- L.Gy.-né (1935): A rádió bevezetése a svájci iskolák-ba. *Énekszó*, 3. 1. (13.) sz. 218.
- L. Gy.-né (lejegyző, 1937): Egy szemináriumi hallgató jegyzetét. *Énekszó*, 4. 5. (23.) sz. 4.
- Liebermann Pál (1935): Rádiózene. In: Szabolcsi Bence és Tóth Aladár (1935, szerk.): *Zenei lexikon. A zene-történet és a zenetudomány enciklopédiája*. Második, pótlással bővített kiadás. (2. kötet). Győző Andor kiadása, Budapest.
- Nagy J. Béla (1933): Gramofon. In: Kemény Ferenc (1933, szerk.): *Magyar Pedagógiai Lexikon*. (1. kötet). Révai Irodalmi Intézet kiadása, Budapest.
- Nagy József (1936): A középiskolai énekotatás főbb problémái. *Énekszó*, 4. 1. (19.) sz. 340.
- Pasztol Márton, dr. (1935): A Liszt jubileum és az iskola. *Énekszó*, 3. 2. (14.) sz. 236–240.
- Perényi László (1945): Újabb célok felé. Zenei bemutatások módszeréről a középiskolában. *Énekszó*, 71. sz. 18–23.
- Peschkó Zoltán (1937): Horváth Károly felolvasása A középiskola énektantervéhez címen. *Énekszó*, 4. 5. (23.) sz. 23–24.
- Peskó Zoltán (1945): Beethoven a gimnáziumban. *Énekszó*, 71. sz. 29–30.
- Raics István (1940–1941): Nevelési problémák az angol zeneéletben. *Énekszó*, 8. 3. (45.) sz. 796.
- Rainbow, B. (1980): Education in Music. §VIa1: From 1800. 1. Great Britain. In: Sadie, S. (szerk.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. (Volume Six). Macmillan Publishers Limited, London – New York – Hong Kong. 22–27.
- R. B. (1936): Első nemzetközi zenepedagógiai kongresszus Prágában. *Énekszó*, 4. 2. (20.) sz. 362–363.
- Rajeczky Benjamin (1945): Ideiglenes óravázlat a gimnáziumok V–VIII. osztályának ének- és zeneismeret-óráihoz. *Énekszó*, 70. sz. 5–6.
- Romsics Ignác (2002): *Magyarország története a XX. században*. Harmadik, javított és bővített kiadás. Osiris Kiadó, Budapest.
- Rossa Ernő (1937): Narancshéjből rádió. *Énekszó*, 4. 7. (25.) sz. 472.
- Sachs, C. (1935): Beszélőgépek. In: Szabolcsi Bence és Tóth Aladár (1935, szerk.): *Zenei lexikon. A zene-történet és a zenetudomány enciklopédiája*. Második, pótlással bővített kiadás. (1. kötet). Győző Andor kiadása, Budapest.
- Steif Antal (1939): A gramofon, a hanggép az iskolában. *Énekszó*, 6. 4. (34.) sz. 609.
- Szücs Gergely (1939): A református középiskolák egységes énektanítása. *Énekszó*, 7. 2. (38.) sz. 677–678.
- Sztankó Béla (1933a): Énektanítás. In: Kemény Ferenc (1933, szerk.): *Magyar Pedagógiai Lexikon*. (1. kötet). Révai Irodalmi Intézet kiadása, Budapest.
- Veress Sándor (1940): Éneklő ifjúság Angliában. *Énekszó*, 7. 4. (40.) sz. 697–700.

Kiss Henriett

Eötvös Loránd Tudományegyetem
PPK Doktori Iskola

A metakogníció tárgykörében végzett legújabb kutatások eredményei

Beszámoló az EARLI Metacognition szakcsoportjának (SIG, Special Interest Group) 2014-es konferenciájáról

A metakogníció, azaz a saját tudásunkra, képességeinkre vonatkozó tudás fogalmát a pszichológus Flavell használta először 1979-ben. A metakogníció kutatása szerte a világban fellendült. Hazánkban e témában 2007-ben jelent meg monográfia Csikos Csaba (2007) tollából.

Az 1985-ben megalakult EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction – a Tanulás és Tanítás Kutatásának Európai Társasága) 27 szakcsoportjának (SIG, Special Interest Group) egyike, a Metacognition SIG két évente rendez konferenciát. A 2014. szeptember 3–6. között Isztambulban tartott konferencia már a 6. a sorban. A program 16 szimpóziumon, 18 szekcióban zajlott, 65 előadást hallhattunk, 13 posztert tekinthettünk meg. A konferenciára mintegy 350 vendég, köztük 271 előadó érkezett a világ minden tájáról. A szimpóziumok és a résztvevők évről évre gyarapodó száma jelzi a konferencia növekvő presztízsét.

A Metakogníció SIG (Special Interest Group) lehetővé teszi a metakognícióval foglalkozó kutatók közötti gyakoribb párbeszédet, a szorosabb együttműködés kialakítását, fórumot biztosít a metakognícióval kapcsolatos kutatási eredmények bemutatására. Az első konferencia helyszínéül 2004-ben Amszterdam szolgált, a másodiké 2006-ban Cambridge volt. 2008-ban a görög Ionnina várta a metakogníció-kutatókat. 2010-ben 111 előadó érkezett a németországi Münsterbe, 2012-ben pedig Milánó volt a házigazda. 2014-ben a konferencia szervezését az Istanbulban működő egyetemek közül az 1863-ban alapított Boğaziçi University vállalta magára.

A Metakogníció konferencia szeptember 3-án vette kezdetét a török vendéglátók műsorával, majd a konferencia elnöke, Engin Ader és a Boğaziçi Egyetem rektora, Gulay Barbarosoglu köszöntötte a résztvevőket. A 16 szimpózium mindegyikébe átlagosan 4 prezentáció került. A korábbi találkozókön kialakult hagyományokhoz híven a konferencián bemutatott metakogníció-kutatások fókuszában a gyermekkortól idős korig minden életkorú ember megtalálható, informális és formális oktatási intézmények is vannak. A konferencia fő témái a teljesség igénye nélkül: a metakogníciós elméletek és modellek, metakognitív kísérletek, metakognitív tudás, metakognitív készségek, metakognitív szabályozás, az önszabályozás, a végrehajtó funkciók, metamemória, a metakogníció és a számítógép, a metakogníció és az olvasás és írás, a metakogníció és a matematika, a metakogníció és az érvelés, a problémamegoldás, a döntéshozatal, a metakogníció mérési módszerei, a metakogníció fejlesztése, a metakogníció értelmi és motivációs folyamatai, tanárképzés, tudatelméleti és ismeretelméleti vélekedések. A négy meghívott előadó, akik vitaindító előadást tartottak: Annemie Desoete (Genti Egyetem, Belgium), Roger Azevedo (North Carolina State University, USA), John Dunlosky (Kent State University, USA), Ali Tekcan (Boğaziçi Egyetem, Törökország).

Plenáris előadások

Annemie Desoete a metakognícióval és a sajátos tanulási zavarokkal (diszkalkulia, diszlexia) kapcsolatban tartott előadásában kifejtette: egy 231 fős, diszkalkuliás és/vagy diszlexiás felnőtt mintán végzett vizsgálat során azt találták, hogy a gyenge helyesírók a helyesírási hibák felismerésében is gyengék, és a diszlexiások esetén átlagon aluli teljesítmény figyelhető meg a végrehajtási képesség késleltetésében (hot EF, a megismerés érzelmi aspektusaihoz tartozik), a munkamemóriában, a tervezési képességben (cold EF, a megismerés kognitív aspektusaihoz tartozik). A műveleti diszkalkuliás tanulók gyenge becslési képességgel rendelkeznek. A jól teljesítő diszlexiás tinédzserek végrehajtó funkciói képességei sok hasonlóságot mutatnak nem diszlexiás társaikkal, a teljesítménykülönbségek tudatos, megalapozott, hosszú távú fejlesztés, tréning segítségével kiküszöbölhetőek. Desoete szerint a metakogníció a különböző személyiség típusok jellemzőit figyelembe véve oktatási keretrendszerként használható (UDL, Universal Design for Learning).

Desoete azóta egy másik tanulmányban (*Ceulemans, Titeca, Loeyts, Hoppenbrouwers, Rousseau és Desoete, 2015*) arról számolt be, hogy milyen kapcsolat van a csecsemő-kori és a kisgyermekkorai számolási kompetenciák között. A longitudinális vizsgálatban 31 flamand gyermek vett részt. A kutatók a gyerekek számlálási, aritmetikai képességeit vizsgálták 8, 24 és 48 hónapos korban. Annak ellenére, hogy nincs jelentős kapcsolat a három különböző életkorban a gyerekek szám-megkülönböztetése között, a 8 hónapos korban mutatott képességeknek mégis van prediktív értéke az óvodáskori számolási képességekre. Így a nem megfelelően fejlődő gyermekek kiszűrése lehetővé válik. A gyerekek háromféle feladattípust oldottak meg. A „szoktatás feladat” (‘habituation task’) során a 8 hónapos gyermekeknek 1–3 piros pöttyöt mutattak fehér alapon, és a viselkedésüket Habit X 1.0 verziós szoftver és eye tracking (szemmozgás-követés) segítségével vizsgálták. A „kézi keresés feladat” (‘manual search task’) megoldása során a 24 hónapos gyermekeknek a fadobozokba elrejtett golyókat kellett keresniük, annyit, amennyit előtte mutattak nekik benne. Majd a 48 hónapos gyermekek vizsgálata során a TEDI-MATH (Test for Diagnosis of Mathematical Competencies) számlálási eljárások és aritmetikai műveletek szubtesztjeit alkalmazták. A kutatók megállapításai szerint a kisgyermekkorai stabil szám-megkülönböztetés az óvodáskori számolási képességek alapja, ugyanakkor ezt még az egyéni fejlődés és módszerek is befolyásolják.

Roger Azevedo a metakogníció fejlesztését interdiszciplináris adatátvitel megközelítésből vizsgálta, előadását nagy érdeklődés kísérte. A tanulás magába foglalja a kognitív, affektív, metakogníciós és motivációs folyamatok (CAMP) valós idejű működését. Az önszabályozó folyamatokat mérő hagyományos módszerek szigorúan behatárolják ezeknek a folyamatoknak a tanulás és problémamegoldás közben betöltött szerepének és időleges természetének megértését. A különböző tantárgykutatók jelenleg korszerű tanulási technológiákat használnak az önszabályozó folyamatok tanulás és problémamegoldás közbeni nyomon követésére, modellezésére és fejlesztésére. A tantárgyközi kutatás sürgető kérdés, még mindig sok munka vár a kutatókra az elméleti modellezések, módszertani megközelítések (pl. eye-tracking), adattípusok (pl. pszichológiai adatok), elemzési módszerek stb. terén. Azevedo ezután a tantárgyközi adatátvitel módszerét, annak fogalmi, elméleti és módszertani vonatkozásait mutatta be korszerű tanulási technológiák révén, melyet a különböző technikák sokaságát használó tantárgyközi megközelítések bemutatása követett.

Ali Tekcan előadásában arról beszélt, hogy az önéletrajzi emlékek előhívása szorosan kapcsolódik a metakogníciós tevékenységekhez és döntésekhez. E döntések létfontosságúak az emlékező számára, és kapcsolódhatnak az emlékképek olyan vonatkozásaihoz, mint a felidézett részletek személyessége és minősége. Rubin 2005-ben leírt BSA mód-

szerének (Basic System Approach, alarendszer megközelítés) alkalmazásával képet kaphatunk a metakognitív döntéseket megalapozó folyamatokról, és arról, hogyan hatnak ezek akkor, mikor olyan lényeges elemek hiányoznak, mint a virtuális képzelet.

John Dunlosky úgy véli, a diákok számára majdnem minden területen nehézséget okoz annak felmérése, mennyire voltak képesek kulcsfontosságú fogalmak elsajátítására a tanórán, milyen a szövegértésük. A tanulási folyamatok önszabályozását és azok hatékonyságát mindez aláássa, ezért a tanulók ítéleteinek pontosságát fejlesztő módszerek már évtizedek óta a kutatás célját képezik. A gyakorló tesztek előre jelezhetik, hogyan fognak teljesíteni a tanulók éles helyzetben. Ennek ellenére kihívás olyan egyetlen módszer megtalálása, amelynek használata minden területen javíthatja a diákok önértékelését. Az előadók még ezen a feltáratlan területen végez kutatásokat arról, hogyan vélekednek a tanulók saját képességeikről a különböző problématípusok megoldásának képességeivel kapcsolatosan.

Dunlosky egy azóta megjelent tanulmányban (*van Loon, Dunlosky, van Gog, van Merriënboer és de Briun, 2015*) a tanulóban kialakult tévhitekről ír. A tanulás folyamán kialakított tévhiteket gyakran nem tudjuk kijavítani, mert aki állítja, nagy magabiztossággal teszi ezt. 114 nyolcadikos tanuló vett részt a vizsgálatban. Kétféle szöveget hasonlítottak össze: tényszerű információkat tartalmazó standard szövegeket és cáfolatszövegeket. A standard szövegek egy tudományos tényt ismertettek, magyaráztak, a cáfolatszövegek pedig tényekkel alátámasztva cáfolták azt. Az első szövegben 16 közismert tudományos tévhit szerepelt, és a kérdések ezek helyességére vonatkoztak. Egy másik szövegben 16 tudományos definíciót olvashattak a tanulók, majd zárt végű kérdéseket tartalmazó tesztet töltöttek ki. A tudományos fogalmakat ismertető szövegek áttanulmányozása után nagy gyakorisággal javították ki azokat a tévképzeteket, amelyeket nagyobb bizalommal fogadtak el előzetesen. A kisebb bizalomfaktorú tévhiteket javítatlanul hagyták. Ha viszont nyilvánvaló cáfolatokat kaptak, akkor az erős meggyőződéseken változtattak könnyebben. Ez annak köszönhető, hogy egyrészt meglepi őket a saját tudás és a tény közötti eltérés, másrészt az eltérésnek figyelemfelkeltő hatása van. A zárt és nyílt végű kérdések párhuzamos használata lehetővé tette a tanulók számára, hogy a téves elképzelésekre vonatkozó cáfolatot is kapjanak, és a helyes információ is kódolódjon a memóriájukba. A tanulmány azt is bizonyította, hogy a tanulók hajlamosak cáfolatokat a tudományos tényeket tartalmazó szövegek révén elfogadni, de ezt nem mindig követi a helyes információ rögzítése is. A cél olyan magyarázó szövegek összeállítás, melyek az információra is felhívják a figyelmet, és a memóriában való rögzítését is segítik. Mivel az információrögzítés segíti majd a fogalmak valóságos élethelyzetben való használatát, érdemes a szövegekhez kapcsolt szövegértési feladatokra is figyelni.

Dunlosky és munkatársai egy azóta megjelent másik tanulmányban (*Mueller, Dunlosky és Tauber, 2015*) arról számolnak be, hogy ha valaki tanul, majd tesztet ír, az még nem eredményez a tanulásra vonatkozó meggyőződést, és ha másodszor is megírja ugyanazt, akkor sem biztos, hogy helyes válaszokat fog adni, annak ellenére, hogy az első teszt eredményeit már ismertették vele. Arra a következtetésre jutottak, hogy több tényező hat erre, nem rögződik a tudás a teszt megbeszélése után. A legcélszerűbb az lenne, ha a tanulók rögtön a tesztírás után látnák saját munkájukat és a kiértékelést is.

Egy harmadik tanulmányban Dunlosky és munkatársa (*Tauber és Dunlosky, 2015*) beszámol egy vizsgálatról, melynek során a kísérletben szereplő személyek feladata szavak, nevek és kategória-megjelölések megjegyzése. Általában azt gondoljuk, mikor a diákok saját tanulásuk eredményességét értékelik, ez teljesítménynövekedéssel jár. Néha ez így is van, mikor pl. arra koncentrálnak, hogy mi az, amit még meg kell tanulniuk. A kutatók azt vizsgálták, hogy a feladatok mennyiségének növelése és a folyamatos visszajelzés mennyiben segíti a helyes megoldások adását. Azt tapasztalták, ha információelemekről kaptak visszajelzést a tanulók, akkor teljesítményük javult az ismétlés,

gyakorlás során. A fogalmakkal kapcsolatos tesztrészek csak akkor mutattak javulást, ha ezek a fogalmak valamilyen előzetes tudáshoz kapcsolódtak, és ekkor a fogalmi különbségekre figyelés segítette az ismeretelsajátítást.

A szimpóziumokon elhangzott előadások

Az 1. szimpózium témája az önszabályozó tanulás mesterséges pedagógiai közegben történő fejlesztése volt. A pedagógiai ágenseknek nagy szerepe lehet majd az önszabályozó tanulásban. A pedagógiai ágensek olyan életszerű elemek, amelyeket a számítógép képernyőjén megjelenítve a felhasználókat digitális tanulási környezetbe vezetik. Az önszabályozó tanulás szemszögéből nézve a tanulók kognitív, metakognitív és affektív szabályozó folyamatainak innovatív módját jelentik. A szimpóziumon elhangzott előadások a pedagógiai ágensek önszabályozó tanulást segítő hatásának bemutatásával, számítógépes módszerek és eszközök kritikai elemzésével foglalkoztak. Itt külön megemlíthetjük Bannert és Azevedo előadását, melyben a számítógép által támogatott tanulási környezetekben ('computer-based learning environments', CBLEs) a diákokkal szembeni kogníciós, metakogníciós és érzelmi elvárásokat vizsgálták. Azt figyelték, a gyerekek mennyire hatékonyak ezek szabályozásában, illetve mi okozza a legtöbb nehézséget, milyen tényezők facilitálják a diákok tanulását és önszabályozását.

A Kihívások és lehetőségek: az ön- és társas szabályozás elemzése különböző tanulási helyzetekben című szimpóziumon előadó kutatók direkt módszereket használnak a folyamatban levő metakogníció mérésére (videó- és naplóállomány). Bemutatták a kifejlesztett módszertani megközelítéseket, felvázolva azok előnyeit és korlátait, valamint a létrejövő adatok természetére gyakorolt hatásukat. Bár az adatok típusa hasonló a projektekben (verbális és nem-verbális interakciók, a tanulók írásos dokumentumai), a tanulási környezetek (általános iskola, egyetem vagy munkahelyi szakképzés) különbözőek, és a munkaforma is változatos (páros, egyéni vagy csoportmunka).

A Játék és önszabályozás gyerekeknél című szimpóziumon három előadás hangzott el 3–10 éves gyerekek játék közbeni önszabályozó tevékenységeinek megfigyeléséről. O'Sullivan a szerepjátékok változását és az önszabályozás fejlesztésében betöltött segítő szerepét vizsgálta. Whitebread és Basilio a szerepjátékok narratív készségek kialakulásához való hozzájárulását, valamint a metakognitív és önszabályozó készségek mediátor-ként betöltött szerepét tanulmányozták 108 kisiskolás esetén. Zachariou és Whitebread a zenes szerepjátékok önszabályozást segítő jellemzőivel foglalkoztak.

A metakogníció iskolába megy című szimpóziumon az előadók azt tanulmányozták, hogyan kapcsolódik a metakogníció a tudományos, főiskolai teljesítményhez. Tsalias és munkatársai 7–10 éves gyerekek, illetve felnőttek metakognitív elosztó döntéseit tanulmányozták, ezen a tananyag tanulásával megosztva vagy tömbösítve való tanulását értve. Spiess és munkatársai a 8 évesek helyesírását és metakognitív irányítását tanulmányozták és a prospektív memóriához, valamint a rögzítéshez kapcsolták. Karlen és munkatársai a metakogníciós stratégiákra vonatkozó ismeretek és a tanulási stratégiák tanulmányi teljesítményre gyakorolt hatását vizsgálták.

Az önszabályozó tanulás egy komplex folyamat, metakognitív (tájékozódás, tervezés, megfigyelés, értékelés), kognitív (tanulási stratégiák kiválasztása), valamint motivációs elemeket (pl. tanulási motiváció, önhatékonyság) foglal magába. Mostanáig az a nézet volt meghatározó, hogy a kisgyermekek képtelenek maguk szabályozni tanulásukat (Winne és Perry, 2000). Ennek ellentmondva egyre több tanulmány állítja, hogy a gyerekek már általános iskolában is folytatnak önszabályozó tanulási tevékenységet.

Sok tanulónak vannak gondolatai az önszabályozott tanulásról, így a technikavezérelt tanulási környezettel való kölcsönhatásának tanulmányozása kihívást jelentő feladat

(Azevedo és Aleven, 2013). Azevedo, Taub, Mudrick, Feyzi-Behneg és Bouchet izgalmas előadása a pedagógiai ágensek ('pedagogical agents', PAs) alkalmazásáról, a MetaTutor hatékonyságáról számolt be. A MetaTutor egy adaptív multi-agens hipermedia tanulási környezet ('adaptive multi-agent hypermedia learning environment'), melyet kognitív, affektív, motivációs és metakognitív (CAMM) önszabályozott tanulási folyamat támogatására használnak. Négy ágens segíti a tanulókat: Gavin, az Idegenvezető navigálja a diákokat a tanulási környezetben, Pam, a Tervező segíti őket a tanulási részecskék elérésében, Mary, a Monitor akkor segít, ha nem értenek valamit, végül Sam, a Stratéga a diákok tanulási stratégiáinak facilitátora. A kétnapos kísérletben 100 főiskolai hallgató vett részt, a diákok a keringési rendszerről tanultak. Közben arra kérték őket, hogy a következő önszabályozó rendszereket alkalmazzák: releváns előzetes tudás aktiválása, fontos tanulási célok kitűzése, „érzem, hogy tudom” jelenség ('feeling of knowing', FOK) és a teljesítmény előrejelzésének pontossága ('judgment of learning', JOL), hatékony tanulási stratégiák alkalmazása. A vizsgált személyek véletlenszerűen vettek részt az adaptív és a nem-adaptív feltételek között végzett vizsgálatban. A kétórás foglalkozás során minden résztvevőtől felvették a következő adatokat: szemmozgás, mimikafelvételek, logfájlok, jegyzetek, rajzok, hangos gondolkodás, pszichológiai adatok. Ezekhez hozzátársították az elő- és utótesztek eredményeit és a diákok saját metakognitív tudására vonatkozó önreflexiókat. Az adatok feldolgozása során arra a következtetésre jutottak, hogy az adaptív verzió komplex tudományos technikai és matematikai tanulási folyamatokat és teljesítményt eredményez, és ez a külső és belső szabályozás együttes jelenlétének köszönhető. Molenaar a személyre szabott tanulási környezet, illetve a hagyományos tanulási környezet önszabályozott tanulási folyamatokra, a tanulási célokra és a motivációra gyakorolt hatását mutatta be. Kapp azt vizsgálta, hogyan hatnak a feldolgozandó tananyag előtt feltett kérdések a számítógépes tanulási környezetben zajló tanulási folyamatra. A gyermekek akkor alakítanak ki önszabályozó stratégiákat és metakognitív készségeket, amikor alkalmuk adódik másokkal együttműködve kihívást jelentő problémamegoldó tevékenységre. A kutatók a szülő-gyermek kölcsönhatás és az önszabályozás fejlesztése közötti kapcsolatot is vizsgálták, különös tekintettel a csecsemőkortól 6 éves korig terjedő időszakra. Kiemelték, hogy a szülő-gyermek együttműködés, ahogy jellemben változik az idővel, minőségileg és mennyiségileg is hozzájárul a gyermek pszichológiai fejlődéséhez.

Azevedo azóta megjelent tanulmányaiban további érdekes eredményekről számolt be. Egy kutatócsoporttal (Harley, Bouchet, Hussain, Azevedo és Calvo, 2015) az érzelmek többkomponensű analizésére vállalkozott komplex tanulási folyamatokban intelligens multi-agens rendszerrel. Az Észak-Amerikai Egyetem 67 hallgatója kapcsolódott be a vizsgálatokba, melynek során a mimika-felismerést, az önkifejezést és az elektro-dermikus tevékenységüket mérték. A MetaTutor segítségével egy komplex tudományos témáról tanultak. Mimikájukat webkamerával felvett videók rögzítették, az eredmények elemzéséhez FaceReader 5.0. szoftvert használtak. A hallgatók pszichológiai arousal-szintjét Affectiva Q-Sensor 2.0 karkötő mérte, s a tanulók lelki és érzelmi állapotára vonatkozó adatokkal szolgált. A vizsgált személyek 19 különböző érzelmi állapotról számoltak be, beszámolóikat 5 különböző alkalommal rögzítették. Magas megfelelési arányt (75,6 százalék) sikerült kimutatni a személyes beszámolók és a mimika-elemzés adatai között, valamint a mimika-elemzés és a Q-szenzoros adatok között (60,1 százalék), viszont alacsony volt a megfelelési szint a Q-szenzoros adatok és a személyes beszámolók között (41,3 százalék). Érdekes kérdés volt, hogy milyen tényezőkre vezethető vissza a különböző mérőeszközök használata révén kialakult eltérés, ugyanazon érzelmi információra vonatkozóan. Az eredmények azért értékesek, mert empirikus bizonyítékokat szolgáltatnak az érzelmekre vonatkozó elméletekhez. Az érzelmi elemek mérése, kiértékelése arra is utal, hogy a számítógépes tanulási környezet milyen érzelmeket vált ki nagyobb

Az emberek általában mérlegelek, hogy egy adott kérdés mennyire könnyen megválaszolható. A különböző kérdések megválaszolhatóságának megítélése című szimpóziumon erről volt szó. Az előadások a kérdések megválaszolhatóságának mértékét vizsgálták aszerint, hogy (1) feltételezzük, hogy tudjuk a választ, (2) mennyi erőfeszítésbe kerül a válasz megtalálása, (3) egyáltalán megválaszolható-e a kérdés. A kérdés megválaszolhatósága megítélésének komoly következményei lehetnek. A jelenségek egy fontos elemének kihagyása környezeti katasztrófához (pl. Csernobil, Fukusima), gyógyszertragédiához (pl. thalidomid-botrány) vezethet, vagy ellentmondásos megoldásokat szülhet (pl. nukleáris hulladék tárolása). A kutatók azt vizsgálták, hogyan mérik fel az emberek a különböző típusú kérdések megválaszolhatóságát, hogyan kapcsolódnak ezek a döntések a tudás hitelességéhez és más kognitív változókhoz.

(MANCOVA) kapott eredmények tanúsága szerint a prompt and feedback feltétel során a hallgatók gyakrabban használták az önszabályozott tanulási stratégiákat, s az így szerzett ismeretek mélyebbek voltak ($p < 0,05$), mint a kontrollcsoport esetén, valamint a kutatók kiemelik a motiváció integrációs szerepét.

Azevedo és munkatársai egy harmadik tanulmányban (Duffy, Azevedo, Sun, Griscom, Stead, Crellinsten, Wiseman, Maniatis és Lachapelle, 2015) orvos gyakornokok csoportos tanulása során vizsgált eredményekről számol be. A gyakornokoknak azt próbálták tanítani, hogyan szabályozzák gondolataikat, érzéseiket egy sürgősségi eset idején, hogy megfelelő adaptivitással, az orvosi tudásuk koordinálásával, az eszközök és a kommu-

mértékben, illetve mesterséges környezet lévén bizonyos érzelmeket, pl. düh, undor ki is iktat. Sőt, sajnos még a meglepődést sem lehetett sehol sem kimutatni sem a mimika-elemzés, sem a Q-szenzoros mérés során. A mérési eredmények további lehetőséget adnak arra, hogy milyen tanulási környezetet érdemes modellezni ahhoz, hogy a tanulók pozitív érzelmi állapotban éljék meg ezeket, és olyan nevelési, oktatási intervenciókat eredményezhet, amelyek adaptív érzelmi állapotokat támogatnak és tartanak fenn számítógép használatán alapuló tanulási környezetben.

Azevedo (Duffy és Azevedo, 2015) egy másik tanulmányában 83 különböző szakos észak-amerikai egyetemista hallgató esetén vizsgálta a tanulási célok, az önszabályozott tanulás és a MetaTutorral való tanulás egymásra hatását. A hallgatók az emberi keringési rendszerről tanultak, control or prompt and feedback feltétel során. A hallgatók 42,9 százalékának voltak az elsajátítandó ismeretekkel kapcsolatos előismeretei. A hallgatók véletlenszerűen kerültek a prompt and feedback (N=44) vagy a kontrollcsoportba (N=39). A két feltétel a pedagógiai ágensek által nyújtott segítségben különbözött. Az első feltétel szerint tanulókat az ágensek az önszabályozott tanulás során szokásos speciális tanulási stratégiák használatára ösztönözték (pl. jegyzetek készítése, a szöveg újraolvasása), és visszajelzést is adtak ezek használatának sikerességéről. Az első nap a hallgatók egy előtesztet és egy demográfiai kérdőívet tölthettek ki számítógépen, a második nap egy célorientációs kérdőívet tölthettek ki, majd bemutatták nekik, hogy működik a MetaTutor, hogyan gondolkodjanak hangosan. Ezután 1 órán keresztül tanultak a MetaTutorral, majd egy 20 perces utótesztet tölthettek ki. A post hoc analízissel

nikáció segítségével olyan döntéseket hozzanak, amelyek a páciens azonnali stabilitását eredményezik. Az orvos gyakornokok csapatánál sürgősségi beavatkozások esetén a legnagyobb problémát az jelentette, hogy nem tudták eldönteni, ki a csapat vezetője és mi a felelőssége a sürgősségi beavatkozás folyamatában. Sok negatív érzelmi tényezőt mértek (pl. szorongás, idegesség), és a teljesítményt az is csökkentette, hogy sokszor a beavatkozás vezetője nem adott visszajelzést az általuk használt stratégiák és döntések hatékonyságáról, eredményéről, és egyértelműnek vették azt, hogy minden csapattag ugyanolyan tudással rendelkezik és nincs szükségük magyarázatokra. Ezeket a negatív tényezőket úgy lehetne ellensúlyozni, ha az orvos gyakornokok a tevékenység során magyarázatot kapnának a stratégiák hatékonyságáról, és minden egyes csapattagnak pontosan kijelölt feladata lenne (pl. ollót ad). Szükséges a hallgatókat arra bátorítani, hogy saját érzelmeiket és azok szabályozási folyamatait megfigyeljék és tudatosítsák.

Az önszabályozott tanulás folyamatos és időszakos jellegének megértése című szimpózium betekintést nyújtott az önszabályozott tanulás empirikus vizsgálataiba. A kutatók az idő és az időrendiség különböző perspektíváit taglalták. Az önszabályozott tanulás folyamatos és időszakos vonásait a különböző korosztályoknál és különböző kérdésfelvetések mentén elemezték. A kutatók módszerei és megközelítési módjai egyéniek voltak: statisztikai elemzés, bizonytalan adatok feldolgozása, T-mintázat elemzése, adatnyom-elemzés. Molenaar és Ming Chiu szerint amikor a diákok megbeszélnek, kidolgozzák és megvitatják, jóváhagyják és szabályozzák egymás tevékenységét tanulás közben, a metakogníciós tevékenységek közül a tervezés és a monitorozás növeli a tanulás hatékonyságát, és magas tudásszintet eredményeznek, ha értékelés követi őket. A kollaboratív tanulás során stabil minták alakulnak ki, amelyek ismétlődő sorozatos kognitív, metakognitív és szociális tevékenységekre vonatkoznak, és mindezek egyaránt támogatják a tanulást és a tanulásra vonatkozó tudás fejlődését is. Adaptív pedagógiai környezetet úgy alakíthatunk ki, ha szociális szabályozókat építünk be az együttműködésbe.

A magasabb rendű kognitív folyamatok (elemzés, indoklás) kialakításához szükséges a fizikai és lelki világról alkotott meta-reprezentáció kialakítása. Ezek a képzetek fontos szerepet játszanak a fejlődésben a metakogníció és az agyműködés felől közelítve is. Ezzel foglalkoztak *Az eltérő mentális meta-reprezentánsok fejlődése és a közöttük levő kapcsolatok* című szimpóziumon. Gavoille és munkatársai 4–6 éves gyerekek deklaratív metamemóriára vonatkozó tudását és meggyőződéseit vizsgálták. Paulus és munkatársai a metakognitív készségek kialakulásának előjeleivel foglalkoztak. Ezek a készségek a saját tudáshiány felmérésére vonatkoztak. Feuer és munkatársai 5–7 évesek tévhitait elemezték. Roebers a megfigyelés és az önfogalom eltéréseit és közös vonásait tanulmányozta.

Az emberek általában mérlegelik, hogy egy adott kérdés mennyire könnyen megválaszolható. *A különböző kérdések megválaszolhatóságának megítélése* című szimpóziumon erről volt szó. Az előadások a kérdések megválaszolhatóságának mértékét vizsgálták aszerint, hogy (1) feltételezzük, hogy tudjuk a választ, (2) mennyi erőfeszítésbe kerül a válasz megtalálása, (3) egyáltalán megválaszolható-e a kérdés. A kérdés megválaszolhatósága megítélésének komoly következményei lehetnek. A jelenségek egy fontos elemének kihagyása környezeti katasztrófához (pl. Csernobil, Fukushima), gyógyszertragédiához (pl. thalidomid-botrány) vezethet, vagy ellentmondásos megoldásokat szülhet (pl. nukleáris hulladék tárolása). A kutatók azt vizsgálták, hogyan méri fel az emberek a különböző típusú kérdések megválaszolhatóságát, hogyan kapcsolódnak ezek a döntések a tudás hitelességéhez és más kognitív változókhoz.

A metakognitív megítéléseknek döntő szerepe van az oktatási környezetben (Dunlosky és Metcalfe, 2009; de Bruin és van Gog, 2012; Koriát, 2012). *A metakognitív megítélések pontossága és a tanulással, valamint a metamemóriával való kapcsolata* című szimpóziumon ezzel a kérdéssel foglalkoztak. A metakognitív nézetek lassítanak minket

a tanulást megelőzően, a tanulásra vonatkoznak közben és utána, és a bizalmi döntések visszaidézésekor. Ezért sok felhasználási területet érintenek, pl. szövegfeldolgozás, matematikafeladatok vagy memória. A tanulási célokat is figyelembe kell vennünk, pl. a diákoknak a feladat mibenlétéről kell véleményt kialakítaniuk, vagy egy vizsgaszint általános megítélése során, a tanárok diákokról alkotott véleménye, a különböző internetes közösségi oldalakon megjelenő üzenetek tartalmáról és láthatóságáról szóló döntések. A szimpóziumon azt elemezték, hogy a tanulási feladatok és célok mennyire befolyásolják a megítélések pontosságát, és hogy ez jobb teljesítményhez vezet-e.

A magukhoz intézett beszéd ('private speech') szerepe a gyermekek önszabályozásának fejlődésében címet viselte a következő szimpózium. A magunkhoz intézett beszédet az ember önmagának mondja, az önszabályozás képességének eszközeként tekintünk rá. Tisztázatlan, hogy csupán egy bizonytalan célt szolgáló járulékos tevékenység, vagy valóban jótékony szerepe van a teljesítményre. Két tanulmány azt vizsgálta, hogy milyen kontextusban jelennek meg egyszerre a célirányos viselkedés és a belső beszéd. Verma 3–5 éves gyermekek (n=38) célirányos tevékenységét vizsgálta osztálytermi és laboratóriumi környezetben, videófelvételek segítségével. Kuvalja 16 többségi és 16 nyelvi nehézségekkel rendelkező 6 évest vizsgált, szintén kvalitatív elemzés (videófelvételek) segítségével. O'Connor 7–10 éves autisták (n=20) feladatmegoldási eredményessége és a gátolt belső beszéd kapcsolatát tanulmányozta, kontrollcsoport (n=20) segítségével.

A metakogníció, a végrehajtó és szervező tevékenység és az önszabályozás sokszínű módszertani kihívást jelent és kreatív megoldások keresését igényli. Ezen megoldásoknak a fejlődést és az életkörülményekhez illeszkedő szabályozást kell követniük. *A Metakogníció, végrehajtási tevékenység és önszabályozás kisgyermekkoról tizenéves korig* szimpózium témái: (1) a végrehajtás és önszabályozás újszerű módjainak mérése kisgyermekeknél, (2) a metakogníciós mérések szakirodalmának módszeres áttekintése 4–16 évesekre vonatkozóan, (3) internetes kollaboratív, a tantárgyközi párbeszédet segítő mérési eszközök adatbázisának bemutatása.

Tudjuk, hogy a metakogníció kulcs a tanuláshoz. A diákoknak a tudományos jelenségek és időnként a tudományos szövegek megértésével is gondjuk akad. *A metakogníció a természettudományok oktatásában: kinek hasznos és milyen feltételek között?* című szimpóziumon a kutatók azt vizsgálták, hogy bár a metakognitív pedagógiák pozitív hatással vannak a diákok tudományos műveltségére, arról azonban keveset tudunk, hogy ez kinek számára hasznos. Az elhangzott előadások a metakognitív interakciók tudományos képzésre gyakorolt hatását mutatták be néhány szemszögből (az interakciók típusai: emlékeztetést segítő módszerekkel és anélkül, a diákok saját emlékeztetőjének megléte, motivációs önszabályozás). Igen érdekes volt Azevedo, Johnson, Burkett és Strain előadása. A CAMM (kognitív, metakognitív és motivációs tényezők) felmérésének és adaptív szabályozásának képessége hiányzik a tanulókból. Ennek oktatására hipermediát, fejlett tanulási technikákat használnak, és a MetaTutor ilyen hipermedia-rendszer. Az oktatás során a főiskolás diákok előzetes képzésben részesülnek, tréningen vesznek részt, melynek során felhívják a figyelmüket a tartalomelemzés, a jegyzetelés, a hipotézisek felállítása és a következtetések levonásának fontosságára. A kontrollcsoport nem részesült ilyen képzésben. A háromnapos kísérlet első napján egy előtesztet és egy, a saját önszabályozásra vonatkozó önbeszámolót vettek fel a 60 főiskolás résztvevőtől, a második napon került sor a tréningre. A harmadik napon megkapták az elsajátítandó témájukat, ez a keringési rendszer volt. Három hét múlva írtak egy utótesztet, egy tanulási önszabályozásra vonatkozó önreflexiót, majd ezután egy másik témát kaptak, ez az idegrendszer volt. A második téma elsajátítása után végzett méréseken a tréningen részt vett csoport sokkal jobban teljesített. A kontrollcsoport szignifikánsan gyengébb teljesítményét a kutatók az önszabályozás során tapasztalt tanulásbeli különbségeknek tulajdonították.

A szakirodalom gazdagon tárgyalja a metakogníció fogalmát és jellegét, de eredetét és fejlődését kevésbé értjük. *Az implicit metakogníció fejlődése* című szimpózium a metakogníció korai előjeleit kutatta különböző, a gyermekek implicit metakogníciójára vonatkozó paradigmák felvetésével: (1) vajon a gyerekek megbízhatóan foglalnak-e állást mások tudásáról a sajátjukhoz viszonyítva, egymástól való tanulás közben, (2) hogyan értékelik a gyerekek a felszólalók ismételt állításait, és a felszólaló megfelelően árnyalja-e a gyermekek értékelését, (3) teszteli a gyerekek preferenciáit azokról, akik más normákat alkalmaznak a tudás hitelességével kapcsolatban, (4) teszteli, hogy a gyerekek mennyire vannak tudatában saját tudásszintjüknek és végrehajtási tevékenységüknek.

A metakogníció és a matematika szekció

A dél-afrikai Fransmann és Van der Walt előadásukban a matematikatanárok metakognitív készségei és a matematikai szaknyelv közötti kapcsolatot vizsgálták vidéki iskolások körében a szögfüggvények tanítása-tanulása során. A metakogníció fogalmát általában a tanulókhöz kapcsoljuk és nem a tanárokhoz. A kutatók arra összpontosítottak, hogyan alkalmazzák a matematikatanárok a metakognitív készségeket az osztályteremben, egyértelműen elkülönítve a metakogníció felhasználásával való tanítást ('teaching with metacognition', TwM), amikor a tanárok a saját gondolkodásukra reflektálnak, és a metakogníció tanítását ('teaching for metacognition', TfM), amely viszont a tanulók számára teremt alkalmat, hogy reflektáljanak a saját gondolkodásukra. Mégis mindkét esetben szükség van egy sajátos nyelvezetre, főként a megfelelő matematikai szaknyelvre, hogy kommunikálhassanak a matematikaórán. Az előadás beszámolt egy nagyobb projektről, a SANPAD-ról (South Africa Netherlands Research Programme on Alternatives in Development), amelyben két vidéki iskola matematikatanárai vettek részt. Az előadás a metakognitív készségek és a tanórákon használt matematikai szaknyelv kapcsolatát vizsgálta. Az adatgyűjtés során tanári interjúkat és trigonometriai tudástesztet használtak. A tanórákat videófelvételen rögzítették, majd a tanárok ezt közösen megtekintették és megbeszélték. Ez a 10 matematikatanár alkotta a ME'RI (Mathematics Educators' Reflective Inquiry) csoportot, és létrehozott egy elméleti tanítási és tanulási módszert. Az új tartalmi keretek kidolgozása során két munkát használtak fel: a FAMTAM, azaz The Framework for Analysing Mathematics Teaching for the Advancement of Metacognition (Ader, 2013) és a TMF, azaz Teacher Metacognitive Framework (Artzt és Armour-Thomas, 2002) kereteket ötvözték. Anélkül, hogy túlságosan leegyszerűsítsenék ezeknek a koncepcióknak a lényegét, a következtetések egyszerű matematikai képletre utalnak: metakognitív készségek + erős matematikai szaknyelv-használat = fogalomalkotó készségek. A kutatási eredmények szerint a metakogníció felhasználása a tanítás során és a metakogníció fejlesztése egyaránt fontos a hatékony matematikatanítás elérésében.

Cerezo-Menendez és munkatársai a tanulók teljesítményre vonatkozó megítéléseinek pontosságát vizsgálták a matematikai problémamegoldás során. A matematikai problémamegoldás hangsúlyos szerepet kap a szakirodalomban. A problémamegoldás komplex gondolkodási tevékenység (Boonen, van der Schoot, Van Wesel, De Vries és Jolles, 2013; Rosenzweig, Krawec és Montague, 2011), kognitív, metakognitív és motivációs összetevőkből áll. A kalibrálást úgy definiálták, mint a valós teljesítmény és a teljesítmény értékelése közötti megfeleltetési fokot. Ennek fontos szerepe van a diákok metakognitív képességeinek fejlesztésében, tanulmányi eredményeiben. Az általános iskolában – főleg a problémamegoldás terén – a helyes kalibrálás nagy kihívást jelent. A kutatócsoport 11 észak-spanyolországi iskola 524 ötödik és hatodik osztályos tanulóját vizsgálta rövid matematikai problémák megoldásakor. A feladatok megoldása és az azt követő értékelés pontossága közötti kapcsolatot elemezve az eredmények szerint a diákok gyengén kalib-

ráltak, erős tendenciával a túlzott konfidencia felé. A teljesítményük és a feladatmegoldást követő teljesítmény-önértékelés nem esik egybe. A kalibrált diákok hajlamosak voltak arra, hogy többet tervezzenek és kevesebbet írjanak és ismétljenek, mint a nem kalibrált társaik. Ezek az adatok a tervezési stratégiák matematikai problémamegoldásban betöltött fontos szerepére utalnak, és arra, hogy fordított kapcsolat áll fenn a tervezési stratégiák és a trial-and-error (próba-hiba) stratégiák között.

Şeker és Ader a matematikatanárok metakogníciós fejlesztését segítő mérőeszköz kifejlesztésére és validálására vállalkozott. A kutatás tartalmi kereteit az Ader (2013) által kidolgozott FAMTAM adta, melyet sikerrel használnak a metakogníció fejlesztésére a matematikaoktatásban. A megalkotott 35 ítemes, ötfokú Likert-típusú mérőskála a tanárok osztálytermi metakognitív képességeinek mérésére alkalmas. A kutatók 4 olyan tényezőt különítettek el, melyek befolyásolják a tanárok metakognitív képességeit: (1) a tanárok metakognícióról alkotott fogalma, (2) a diákok tulajdonságainak és szükségleteinek megítélése a tanárok által, (3) az autoritás megosztása az osztályteremben, (4) a tanár által érzékelt külső nyomás. A pilotmérésben 63 matematikatanár (12 általános iskolai, 41 középiskolai) vett részt. Az adatelemzés során azt találták, hogy a reliabilitások két esetben jók (Cronbach-alfa: $r=0,88$, $r=0,40$, $r=0,38$ és $r=0,65$), a mérőeszköz továbbfejlesztése után 300 matematikatanár metakognitív képességeinek vizsgálatát tervezik. A mérőeszköz felhasználható lesz majd a tanárok képzésében, továbbképzésében.

Két előadás a metakogníció és az olvasás/írás szekcióból

A kanadai Barkaoui az L2, azaz a 2. idegen nyelvet tanulók számítógépen íráskor használt stratégiáit vizsgálta, az idegen nyelvi gyakorlottság, a gépelési készségek és a feladattípusok közti kapcsolatot figyelve. A metakogníciónak jelentős szerepe van az írás folyamatának minden szakaszában, a feladatelemzéstől kezdve egészen a megfogalmazásig, a gondolatok szavakba öntéséhez szükséges nyelvi kifejezőeszközök megválasztásakor, beleértve az önértékelés és az ismétlés folyamatát is. Hacker és munkatársai (2009) amellett érvelnek, hogy az írás nem más, mint „alkalmazott metakogníció”. A szövegalkotók által használt kognitív és metakognitív stratégiák befolyást gyakorolnak a végső szövegre, és a szövegalkotókat is számos egyéni és szövegtényező befolyásolja. Az eddig megjelent tanulmányok többsége a papíron történő folyóírással foglalkozik, csak kevés kapcsolatos a számítógépes írással. Idegen nyelv estén az alacsony nyelvi gépirási készségek és a bonyolult feladatok ezekre az alsó szintekre kényszerítik a szövegalkotó figyelmét, akik már nem foglalkoznak a tervezéssel és a szöveg áttekintésével, ami gyenge minőségű szöveget eredményez. A vizsgálatban 22 különböző idegen nyelvi és gépelési képességű egyetemi hallgató vett részt. A diákok két szövegalkotási feladatot kaptak. Az egyszerű feladat megoldása során élménybeszámolót kellett írniuk egy adott témáról, a második pedig egy integrált feladat volt, amelyben egy olvasott szöveg és hallott előadás tartamát kellett összefoglalniuk. A vizsgálat során készült videófelvételek újbóli megtekintésekor a hallgatók felidéztek a feladatok megoldása közben használt kognitív és metakognitív stratégiákat. Ez utóbbiaknál azt mondták el, hogyan terveztek, értékelték, olvastak, nézték meg újra a saját munkájukat. Az adatok értékelése kimutatta, hogy nem csoportok, hanem feladattípusok szerint változtak ezek a stratégiák.

Başol, Ader és Babür a szövegértés, a metakogníció és a matematikai problémamegoldás közötti kapcsolatot vizsgálták. A problémamegoldás kulcsfontosságú folyamat a matematikatanulás során, a monitoring és a reflexió pedig a problémamegoldás során igen fontos. A kutatások szerint a matematikai problémamegoldó teljesítményt egyaránt növeli a kognitív és metakognitív stratégiák alkalmazása (pl. Carr és Jessup, 1997). Másrészt a szövegértés nehezebb, mint a számolási műveletek elvégzése (Hegarty, Mayer és

Monk, 1995), ezért a vizsgálatok során a tanulók szövegértési szintjét is figyelembe kell venni. A pilotkutatás mintájául 89 istanbuli hetedikes tanuló szolgált, majd két állami és két magániskola 200 tanulóját vizsgálták. A szövegértést két történet elolvasása és az azt követő 8 kérdésre adott válasz alapján, a matematikai problémamegoldást pedig 3 feladat megoldása során mérték. A metakogníciós kalibráció mérésére a vizsgált személyek saját vélekedéseit használták: a megoldott matematikai problémák számára vonatkozó előzetes becsülésük és utólagos vélekedésük alapján a kutatók a kettő közötti különbség abszolút értékét vették figyelembe. Az általános metakogníciós képességeket leltár segítségével mérték. A vizsgált három képesség közötti szoros kapcsolat igazolta a kutatók hipotéziseit. A kapott eredmények felhasználhatók a matematikai problémamegoldás fejlesztésében.

Azóta Ader és munkatársai (*Adagideli, Saarac és Ader, 2015*) egy újabb tanulmányban egy istanbuli iskolaelőkészítő évfolyamon 3–6 éves gyerekeket tanító tanárok (N=169) önszabályozó tanulásának mérésére alkalmas kérdőív (T-SRL kérdőív) fejlesztéséről számoltak be. A 21 ítemes Likert-skálás kérdőív metakognitív tudásra, metakognitív szabályozásra és érzelmi és motivációs szabályozásra vonatkozó kérdéseket tartalmaz. Ez a reliabilis és valid mérőeszköz (KMO= 0,879) alkalmas arra, hogy mérje, hogyan használják az említett tanárok tanítás közben az önszabályozott tanulást segítő módszereket. Eddig ilyen mérőeszközök nem álltak a török kutatók rendelkezésére.

A poszterszekció

A poszterek bemutatására csütörtökön került sor. A szekcióban kiállított 13 posztert a résztvevők nagy érdeklődése kísérte. A bemutatott kutatások palettája – az 5 fős vizsgálatról készített esettanulmánytól a nagymintás vizsgálatokig – széles volt. A kutatások fókuszában többek között a szülő-gyermek kapcsolat, a metakogníció és a kínai gyerekek második idegennyelv-tanulása, tanulási stratégiák vizsgálata, önszabályozás állt.

Magyarországot a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója, Vigh-Kiss Erika Rozália képviselte. A poszter témája 14–18 éves tanulók adaptív stratégiahasználatának vizsgálata volt, a szerző budapesti diákok (23 nyolcadikos és 92 szakközépiskolai tanuló) szorzási stratégiáit vizsgálta. A tanulók 10 darab, fejben elvégezhető szorzásra vonatkozó feladatot oldottak meg. Az egyjegyű számokat a diákok általában a szorzótábla segítségével, a kétjegyű számokat pedig a helyi érték szerinti balról jobbra stratégia segítségével szorozták, azaz először a tízesekkel szorozták, és csak utána az egyesekkel. A vizsgálat során számos hibás stratégia megfigyelhető volt. A fejszámolás gyakorlati életben való alkalmazhatósága is fontossá teszi több szorzási stratégia tanítását, a stratégiák előnyeinek és hátrányainak bemutatásával.

Közösségi programok

A konferencia hagyományaihoz híven az előadások közötti kávészüneteken kívül több alkalom nyílt a kutatók közötti tudományos kapcsolatépítésre. Az ifjú és a tapasztalt kutatók közötti szakmai párbeszédre az előadások utáni közös ebédek, vacsorák is lehetőséget nyújtottak. Az első szervezett program a Boğaziçi Egyetem déli kampuszának kertjében megrendezett vacsora, állófogadás volt. (A résztvevők az egyetem kertjében élő macskákkal is közeli barátságot köthettek, a macskák az egyetem logói, az egyetemi pólókon is szerepelnek.) Köszönet illeti a szervezőket a vendégszerető fogadtatásért, segítőkészségük, az elegáns környezet és a menü miatt, amelyben a jellegzetes török ételek is helyet kaptak. A résztvevők szabad idejükben bejárhatták a török főváros jellegzetes utcáit. Kihagyhatatlan volt a filmekből jól ismert Kék Mecset, Hagia Sophia, Topkapı palota, Sultanahmet

negyed. A Boszporuszon át történő 5 órás hajókázással egybekötött pénteki gálavacsora is felejthetetlen élményekkel gazdagította a résztvevőket. Összegezve elmondhatjuk, hogy a Metakogníció konferencia változatos programjaival hozzájárult ahhoz, hogy a résztvevők megszeressék a török konyhát, megismerkedhessenek az isztanbuli látnivalókkal, és közben tudományos barátságok szövődjenek a világ minden tájáról érkezett kutatók között.

Köszönetnyilvánítás

A konferencián való részvételt a TÁMOP-4.2.2.B-15/1/KONV-2015-0006 *A tehetség értékének kibontakoztatása a Szegedi Tudományegyetem kiválósága érdekében* projekt, az Európai Unió és az Európai Szociális Alap támogatta.

Irodalomjegyzék

- Adagideli, F. H., Saarac, S. és Ader, E. (2015): Assessing Preschool Teachers' Practices to Promote Self-Regulated Learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3. 423–440.
- Ader, E. (2013): *A framework for understanding teachers' promotion of students' metacognition*. 2015. július 8-i megtekintés, <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/ader.pdf>
- Artzt, A. F. és Armour-Thomas, E. (2002): *Becoming a reflective mathematics teacher*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Azevedo, R. és Aleven, V. (2013): *International Handbook on Metacognition in Computer-Based Learning Environments*. Springer Science+Business Media, New York.
- Boonen, A. J. H., van Wesel, F., Jolles, J. és van der Schoot, M. (2014): The role of visual representation type, spatial ability, and reading comprehension in word problem solving: An item-level analysis in elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 68. 15–26.
- Carr, M. és Jessup, D. L. (1997): Gender differences in first-grade mathematics strategy use: Social and metacognitive influences. *Journal of Educational Psychology*, 89. 2. sz. 318–328.
- Ceulemans, A., Titeca, D., Loeys, T., Hoppenbrouwers, K., Rousseau, S. és Desoete, A. (2015): The sense of small number discrimination: The predictive value in infancy and toddlerhood for numerical competencies in kindergarten. *Learning and Individual Differences*, 39. 150–157.
- Csikos Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- de Bruin, A. B. H. és van Gog, T. (2012, szerk.): Improving self-monitoring and self-regulation: From cognitive psychology to the classroom. Special issue. *Learning and Instruction*, 22. 4. sz.
- Dunlosky, J. és Metcalfe, J. (2009): *Metacognition*. Sage, Beverly Hills, CA.
- Duffy, M. és Azevedo, R., (2015): Motivation matters: Interactions between achievement goals and agent scaffolding for self-regulated learning within an intelligent tutoring system. *Computer sin Human Behavior*, 52. 338–348.
- Duffy, M. C., Azevedo, R., Sun, N-Z., Griscorn, S. E., Stead, V., Crelinsten, L., Wiseman, J., Maniatis, T. és Lachapelle, K. (2015): Team regulation in a simulated medical emergency: An in-depth analysis of cognitive, metacognitive, and affective processes. *Intructional Science*, 3. 401–426.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J. és Graesser, A. C.(2009, szerk.): *Handbook of Metacognition in Education*.
- Harley, J., Bouchet, F., Hussain, M. S., Azevedo, R. és Calvo, R. (2015): A multi-componental analysis of emotions during complex learning with an intelligent multi-agent system. *Computers and Human Behavior*, 48. 615–625.
- Hegarty, M., Mayer, R. E. és Monk, C. A. (1995): Comprehension of arithmetic word problems: A comparison of successful and unsuccessful problem solvers. *Journal of educational psychology*, 87. 18–32.
- Koriat, A. (2012): When Are Two Heads better than One and Why? *Science*, 336. sz. 6079., 360–362. sz. 2014. 09. 30-i megtekintés, <http://www.metacognition2014.org/>
- Mueller, M., Dunlosky, J. és Tauber, S. K. (2015): Why is knowledge updating after task experience incomplete? Contributions of encoding experience, scaling artifact, and inferential deficit. *Memory and Cognition*, 43. 180–192.
- Rosenzweig, C., Krawec, J. és Montague, M. (2011): Metacognitive strategy use of eighth-grade students with and without learning disabilities during mathematical problem solving: A think-aloud analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44. 6. sz. 508–520.
- van Loon, M. H., Dunlosky, J., van Gog, T., van Merriënboer, J. J. G. és de Bruin, A. B. H. (2015): Refutations in science texts lead to hypercorrection of

misconceptions held with high confidence. *Contemporary Educational Psychology*, **42**. 39–48.

Tauber, S. K. és Dunlosky, J. (2015): Monitoring of learning at the category level when learning a natural concept: Will task experience improve its resolution? *Acta Psychologica*, **155**. 8–18.

Winne, P. H. és Perry, N. E. (2000): Measuring self-regulated learning. In: Pintrich, P., Boekaerts, M. és Seidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. Academic Press, Orlando, FL. 531–566.

A hivatkozott konferencia-előadások:

Azevedo, R.: *An interdisciplinary data fusion approach to measuring and fostering metacognition with advanced learning technologies*.

Azevedo, R., Johnson, A. M., Burkett, C. és Strain, A. C.: *Why is it so difficult to train learners to self-regulate their learning of science with hypermedia? Evidence from product and processes data*.

Azevedo, R., Taub, M., Mudrick, N., Feyzi-Behnag, R. és Bouchet, F.: *Are pedagogical agents effective in scaffolding metacognitive processes during learning with metatutor?*

Bannert, M. és Azevedo, R.: *Scaffolding self-regulated learning with pedagogical agents: A conceptual framework*.

Barkaoui, K.: *L2 learners' cognitive and metacognitive strategies when writing on the computer. The effects of L2 proficiency, keyboarding skills, and task type*.

Başol, B., Ader, E. és Babür, N.: *Relationship between reading comprehension, metacognition and mathematical problem solving*.

Cerezo-Menendez, R. García, T., Cueli, M., Rodríguez, C., González-Castro, P. és González-Pienda, J. A. (2015): *Students' post-performance judgement accuracy in the math problem-solving*.

Desoete, A.: *Sense and nonsense of metacognition in relation to specific learning disorders*.

Dunlosky, J.: *Helping Students Accurately Judge Their Knowledge: Prescriptions, Challenges and Future Directions*.

Feuer, E. és Roebbers, C.: *Development of mental representations: procedural metacognition in preschool children and their relationship to theory of mind*.

Fransmann, J. és Van der Walt, M.: *Mathematics teachers' metacognitive skills and mathematical language in the teaching-learning of trigonometric functions in township schools*.

Gavoille, C., Caillies, S. és Labrell, F.: *The role of false belief and source-of-knowledge understanding in early metamemory development*.

Karlen, Y., Maag Merki, K. és Ramseier, E.: *The effect of metacognitive strategy knowledge on learning strategies and academic achievement*.

Kuvalja, M.: *Self-regulation and self-directed speech in children with specific language impairment*.

Molenaar, I.: *The effects of a personalized learning environment on self-regulatory skills*.

Molenaar, I. és Ming Chiu, M.: *Process analysis and pedagogical agents for collaborative learners*.

O'Connor, A.: *The journey from private speech to inner speech: A self-regulatory intervention for high-functioning children with autism*.

O'Sullivan, L.: *Metacommunication in social pretend play-Its trajectory and potential value for preschool children developing self-regulation skills*.

Paulus, M., Kristen, S., Licata, M. és Sodian, B.: *Theory-of-mind, IQ, and perspective taking predict children's assessment of their own ignorance: A longitudinal study*.

Şeker, V. és Ader, E.: *The development and validation of a scale measuring factors affecting mathematics teachers' promotion of metacognition*.

Spiess, M., Meier, B. és Roebbers, C. M.: *Longitudinal relationships between prospective memory, executive functions, and metacognition in young elementary school children*.

Roebbers, C.: *Metacognitions and self-concept: Commonalities and differences in children's self-reflections*.

Tekcan, A.: *Metacognitive judgments in retrieval of autobiographical memories*.

Tsalas, N., Paulus, M. és Sodian, B.: *Metacognitive spacing decisions in children and adults*.

Verma, M.: *Temporal patterns of co-occurrence between children's self-regulatory behaviour and their private and social speech in play contexts*.

Vígh-Kiss Erika Rozália: *14–18 year old students' use of adaptive skills*.

Whitebread, D. és Basilio, M.: *The role of constructional and socio-dramatic play in the development of metacognition and narrative skills in primary-aged children*.

Zachariou, A. és Whitebread, D.: *Self-regulation in play: Could musical play be another type of play fostering self-regulation?*

Vígh-Kiss Erika Rozália

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi
Doktori Iskola, PhD-hallgató

Gyakorló pedagógusok és pályamodellek

A Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében című kötet a pályán lévő pedagógusok világába vezet el, az ő helyzetüket, identitásukat és szakmai fejlődési lehetőségeik kérdéseit vizsgálja. A pedagógus szakma kérdéseinek boncolgatása a kiadványban azonban nem pusztán szakmai értelmezési keretben történik, az írások egy része társadalmi kihívásokat is érint – ennek a nézőpontnak a fontosságát a szerkesztők, Pusztai Gabriella és Morvai Laura az előszóban is említik.

A kötetet olyan nagyobb témakörök mentén állították össze, amelyek aktuálisak, és egyben a gyakorlatban dolgozó pedagógus pályáját meghatározó szakmai kérdések. A szerkesztők szándéka szerint szakmai és társadalmi kérdések keresztmetszetében esik szó a gyakorló pedagógusi szakma fontos kérdéseiről.

A kötet tanulmányait három kérdéskör köré szervezték: a szakpolitikai keretek, a pedagógusok szakmai identitása, valamint a tanártovábbképzés kapcsán a szakmai fejlődés lehetőségének kérdései alkotják a kötet vázát. Az összesen 18 tanulmány szerzői között találhatunk érett kutatót és nem kis számban doktoranduszokat is. A távolság köztük időben, munkatapasztalatban mérve nem kevés – az írásokon ez a távolság mégsem tűnik nagynak, a kötet szakmai színvonala kiegyensúlyozott.

A fejezetek közös jellemzője, hogy az igen tág témakörökön belül az egyes tanulmányok a témát több oldalról közelítik meg. További fontos, kiemelendő sajátossága a kötetnek, hogy az esetek jelentős részében az elemzések igényes, kiérlelt elméleti keretbe illeszkednek. A kötet érdemének mondható ez az elméleti megalapozottság, ami alapján tág összefüggérendszerben tudják a szerzők értelmezni a vizsgált kérdéseket. Az elméleti igényesség mellett szót kell ejteni az esetek többségében ugyancsak igényes módszertani megoldásokról, a tanulmányok szerzőinek

módszertani felkészültségéről is, aminek következtében az elemzések többsége igényes és alapos módszertani megoldásokkal él. A fejezetek témáit az alábbiakban egy-két tanulmány segítségével – a teljesség igénye nélkül – mutatom be.

A fejezetek között a legtágabb értelmezési összefüggérendszer a szakmapolitikai kérdések jelentik. A szakmapolitikai kérdések a szakma egészét meghatározó strukturális tényezőket fogják át, melyek hosszú távon és sokrétűen fejtik ki hatásvukat. A szakmapolitikai kérdésekkel foglalkozó fejezet, különösen a fejezet első írása, ezekre összeponosít. A legátfogóbb megközelítést az első tanulmány, Polónyi István dolgozata képviseli, ami a pedagóguspályát befolyásoló tényezőket jelentős részben az OECD *Education at a Glance* című kiadványa indikátoraira építve, ezeket tendenciájukban, több évtizedet áttekintve idősorosan elemzi. A vizsgált szinte valamennyi tényező folyamatos romlást mutat a több évtizedet átfogó elemzések tanúsága szerint – akár a pályára kerülők összetételét, felkészültségét, akár a szakmához való viszonyukat, munkabérüket vagy munkaterhelésüket nézzük. Az életpálya bevezetése ebben a tekintetben változást eredményezhet: a szerző számítása szerint 2016-ban az általános iskolai pedagógusok átlagkeresete el fogja érni a szellemi foglalkozásúak átlagát, míg a középiskolai pedagógusoké meg fogja haladni

azt. A fejezetben szereplő más tanulmányok a környező országok oktatásügyének valamely oktatáspolitikai szeletével összefüggésben tárgyalják a pedagógusok helyzetét, például az iskolaelőkészítők bevezetése kapcsán Romániában (Mandel Kinga Magdolna), a hátrányos helyzetű tanulók szlovákiai oktatásával (Bacsikai Katinka) vagy éppen az ukrainai pedagógusok továbbképzésével összefüggésben (Kovács Klára és Márkus Zsuzsanna).

A második fejezet a szakmai identitás kérdéseit járja körül, a téma a szakma helyzetét a pedagógusok oldaláról mutatja be. A fejezet a szakmai identitás kérdéseit olyan témákkal kapcsolatban tárgyalja, mint például a továbbképzési igények és preferenciák, a nevelési értékek, a továbbtanulás és a közösségi beágyazottság, illetve a pályán maradás kérdései. Az elemzési témák érintik a gyakorló pedagógusok nemi és pályaszocializációját, s az ezekkel jelentős részben összefüggő szakmai irányultságát és társadalmi kapcsolataikat is. Kovács Edina tanulmányának célja annak vizsgálata, hogy mi jellemzi a pedagógusok képzési igényeit, és ezekben a kérdésekben milyen szerepet játszik a társadalmi nemi sajátosságuk. A szerző jelentősebb eltérést két területen talált: az egyik, hogy a tudományos ranglétrán való feljebb jutás fontosabb a férfiaknak, a másik a pálya elhagyása, amire – akárcsak a kiegészítésre – ugyancsak a férfiak hajlamosabbak. Pusztai Gabriella tanulmánya a pedagóguspálya retenciós képességét vizsgálja, különös tekintettel a képzés fenntartói megoszlására. A tanárképzésből kilépők pályán tartása régóta jelentős problémát okoz: tartós tapasztalat, hogy a tanárképzésben részt vevők jelentős része nem kíván ténylegesen pályára lépni, vagy néhány év elteltével pályát módosít. Az okok mögött a szakértők olyan tényezőket említenek, mint például az alacsony bérezés, a rossz karrierkilátások vagy a növekvő munkaerőterhelés. A szerző nem kérdőjelezi meg a fentiek szerepét, de úgy találja, hogy ez a megközelítés egy szűkebb összefüggérendszeren belül marad, ezért egy másik perspektívát választ a kérdés vizsgálatá-

hoz: nem a 'taszító', hanem a 'megtartó' erőkre fókuszál, a pályán maradást támogató erőkre koncentrál. A 'szerző' retenciót önmagában három dimenzió mentén közelítette meg: ragaszkodás a pályához, lojalitás a szektorhoz, kitartás az intézményben. A pályához való ragaszkodás tekintetében a felekezeti iskolákban dolgozó pedagógusok bizonyulnak erősebbnek: elégedettebbek a munkájukkal és kevésbé terveznek pályaelhagyást. A szerző az elkötelezettség magyarázatát a pedagógusképzés során közvetített szerepfelfogásban jelöli meg. Engler Ágnes tanulmánya a felnőttoktatásban való részvétel közösségi kapcsolatokba való beágyazottságát vizsgálja. Az alapos és meggyőző tanulmány a felnőttoktatás, a felsőoktatási szocializáció és a társadalmi tőke elméleti kontextusára épít az elemzés bevezetésében, kimutatva a társadalmi beágyazottság tanulási helyzetek nehézségéhez is hozzájáruló mintázatát.

A harmadik fejezet *A továbbképzés kurrikuluma* címet viseli, és a szakmai fejlődés néhány kérdésére terjed ki. A szakmai továbbképzés kérdése a fejezetben elsősorban a szakmai fejlődéssel közvetlenül összefüggő, 'megcélzott' kompetencia-területek (pl. anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelv, IKT) oldaláról kerül középpontba, s felvillannak a szakmai fejlődés különböző 'konkrét' lehetőségei is: a továbbképzés, az önképzés, a külföldi tanulmányút vagy az iskolai alapú, napi szintű gyakorlati munkához kapcsolódó szakmai együttműködés és tapasztalatszerzés. A fejezetben kiemelhető Bodó Julianna a fiatalok és pedagógusok IKT-használatával, Nagy Zoltán a pedagógusok anyanyelvi attitűdökkel foglalkozó tanulmánya elmélyültségénél fogva, Dusa Ágnes és Sebestyén Krisztina nyelvszakos és nem nyelvszakos pedagógusok továbbképzési attitűdjeinek 'és mobilitási terveinek' vizsgálata aktualitásánál, valamint Bordás Andrea írása kvalitatív műfajánál és elméletigényes megközelítésénél fogva. Utóbbi szerző azt vizsgálja, hogy miként valósul meg a szakmai fejlődés a romániai iskolai gyakorlatban a szervezeti működés-

dés formális keretei között, és milyen tényezők befolyásolják ezt a folyamatot. Vizsgálja, hogyan tekintenek a pedagógusok ezekre az alkalmakra, illetve azt is, hogyan alakulnak a formális és a nem formális módon szerveződő társas helyzetek, milyen külső és belső tényezők határozzák meg a szakmai fejlődéssel járó nézetek széles skáláját. Az elemzés a pedagógusokra irányuló kutatási lehetőségek egy korábbiaktól eltérő irányát mutatja fel. A kötet összességében átfogó, sokrétű és érzékletes képet rajzol a pedagógustársadalom, a pedagóguslét hazai helyzetéről,

aktuális társadalmi kérdésekkel is összefüggésben és kifejezetten igényesen.

Pusztai Gabriella és Morvai Laura (2015, szerk.): *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Felsőoktatás és társadalom sorozat. Új Mandátum Kiadó, Budapest – Partium Press Kiadó, Nagyvárad.

Imre Anna

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
tudományos főmunkatárs

Iskolakultúra

Repertórium

XXV. évfolyam, 2015

Főszerkesztő: Géczy János

Olvasószerkesztő: Benke Gábor

Rovatvezetők: Andor Mihály, Csíkos Csaba

Fejes József Balázs, Kasik László,

Kojanitz László, Trencsényi László, Vágó Irén

Szerkesztőség:

Pannon Egyetem,

Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar

8200, Veszprém, Vár u. 39.

Telefon: 06 30 2354558

e-mail: janos.gecz@gmail.com

web: www.iskolakultura.hu

az iskolakultúra 2015/12 melléklete

Tanulmány

- Alexandrov Andrea – Fenyődi Andrea – Jakab György (2015): Az erkölcsstan tantárgy útkeresése 9. 56–74.
- B. Németh Mária – Hódi Ágnes – Korom Erzsébet – Tóth Edit (2015): A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén 4. 18–30.
- Badó Attila (2015): *Jogismeret* a közoktatásban 7–8. 94–101.
- Baksa Brigitta (2015): Iskola és néprajz 7–8. 84–93.
- Bárczi Zsófia (2015): Néhány szó a tudományos tudásátadás helyzetéről a szlovákiai magyar irodalom-oktatásban 7–8. 55–61.
- Berzsenyi Emese (2015): A társadalmi gondoskodás és tanítás történelmi előképei 9. 100–112.
- Boros Oszkár (2015): Az emlékezet mint konstrukció és hagyomány 1. 77–99.
- Böthe Beáta – Ulicza Nikolett – Gajdos Dóra – Tóth-Király István – Orosz Gábor (2015): A Rövid Egyetemi Unalom Kérdőív faktorstruktúrája 10. 69–77.
- Buda Mariann – Péter-Szarka Szilvia (2015): A kreatív klíma 9. 3–18.
- Bús Enikő – Kinyó László (2015): Az iskolai és iskolán kívüli társas tevékenységek jellemzői és összefüggései az online adatgyűjtésből származó háttéradatokkal 9–12 éves diákok körében 4. 31–48.
- Bús Enikő (2015): Tanárképzés Finnországban 11. 17–28.
- Csapó Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében 7–8. 4–17.
- Csapó Benő (2015): A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek 11. 3–16.
- Csifcsák Gábor – Rokszin Adrienn Aranka (2015): A vizuális kategorizáció fejlődésének idegrendszeri alapjai 2. 17–31.
- D. Molnár Éva (2015): Családi és iskolai környezeti hatások érvényesülése az önszabályozott tanulás működésében 10. 21–35.
- Dóra László (2015): 3 és 5 – a problémamegoldás hatékonyságának csoportlétszáma 1. 35–50.
- Faragó Boglárka – Soltész Péter – Pléh Caba (2015): A vizsgára készülés és az IKT-használat kölcsönhatásainak vizsgálata kérdőíves módszerrel 5–6. 15–32.
- Farkas Katalin (2015): Tudományos tudásátadás a történelemoktatásban 7–8. 68–73.
- Farkas László Róbert (2015): Hitoktatás a Csanádi Római Katolikus Egyházmegyében 1945 és 1956 között 12. 68–97.
- Fenyődi Andrea – Alexandrov Andrea – Jakab György (2015): Az erkölcsstan tantárgy útkeresése 9. 56–74.
- Fűz Nóra (2015): Andersen motívumok Babits Mihály és Nemes Nagy Ágnes művészetében 1. 100–114.
- Gajdos Dóra – Ulicza Nikolett – Böthe Beáta – Tóth-Király István – Orosz Gábor (2015): A Rövid Egyetemi Unalom Kérdőív faktorstruktúrája 10. 69–77.
- Gál Zita (2015): A tudatelmélet életkori változásainak és szerepének áttekintése óvodáskortól fiatal felnőttkorig 5–6. 59–73.
- Gál Zita (2015): Az osztályközösségben mért társas pozíció és a tudatelmélet kapcsolata alsó tagozatos diákok körében 10. 36–47.
- Gáspár Csaba – Kasik László (2015): A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében 10. 48–58.
- Gyáni Gábor (2015): A történetírás és a történelemtanítás konfliktusa 7–8. 62–67.
- Gyeszli Edit – Sántha Kálmán (2015): Abdukció az osztálytermi interakcióban 12. 19–27.
- Habók Anita – Szomju László (2015): Matematikai szöveges feladatok és tanulási szokások kapcsolatának vizsgálata 3. 15–46.
- Habók Anita (2015): Tanárképzés Németországban 11. 29–43.

- Hódi Ágnes – B. Németh Mária – Korom Erzsébet – Tóth Edit (2015): A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén 4. 18–30.
- Iványi Márton (2015): Az online közösségi hálózatok és a véleménynyilvánítás pozitív és negatív szabadsága 3. 72–88.
- Jakab György – Fenyődi Andrea – Alexandrov Andrea (2015): Az erkölcsstan tantárgy útkeresése 9. 56–74.
- K. Nagy Emese (2015): A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás 5–6. 33–46.
- Karikó Sándor (2015): Nevelésfilozófiai kérdések a pedagógiai kudarcról 9. 90–99.
- Kasik László – Gáspár Csaba (2015): A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében 10. 48–58.
- Kékes Szabó Marietta – Szokolszky Ágnes (2015): Az észlelt valóság 9. 18–29.
- Kerekes Pál – Kiszl Péter (2015): Az elektronikus könyvről – oktatáson innen és túl 3. 56–71.
- Kéri Katalin (2015): A kínai neveléstörténet hazai bemutatása a reformkortól a 20. század elejéig 5–6. 93–113.
- Kinyó László – Bús Enikő (2015): Az iskolai és iskolán kívüli társas tevékenységek jellemzői és összefüggései az online adatgyűjtésből származó háttéradatokkal 9–12 éves diákok körében 4. 31–48.
- Kiss Gabriella (2015): Aki a legnyomorultabb embert helyezte antropológiája középpontjába: Joseph Wresinski 5–6. 114–123.
- Kiszl Péter – Kerekes Pál (2015): Az elektronikus könyvről – oktatáson innen és túl 3. 56–71.
- Kojanitz László (2015): A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként 11. 44–52.
- Kontra József – Viczay Ildikó (2015): Kisiskolás korú gyermekek úszástudásának és motoros képességeinek fejlesztése úszó foglalkozásokkal Szlovákiában 4. 62–77.
- Korom Erzsébet – Hódi Ágnes – B. Németh Mária – Tóth Edit (2015): A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén 4. 18–30.
- Kovács Zoltán – Pató Gáborné Szűcs Beáta – Szabó László (2015): Szélsőséges időjárás – gazdasági kockázatok 5–6. 47–58.
- Köböl Erika – Vidákovich Tibor (2015): A mérési körülmények hatása a tanulásban akadályozott tanulók olvasás-szövegértés teljesítményére 4. 3–17.
- Kugler Nóra (2015): Lehetőségek és akadályok a nyelvtanórai tudáskonstruálásban 7–8. 28–37.
- Kulcsár Szabó Ernő (2015): Tárgyi élvezet vagy történő igazság? 7–8. 38–46.
- Laczkó Mária (2015): A beszéd digitális korunkban pedagógusjelölt hallgatók értékítéleteinek tükrében 12. 98–109.
- Lannert Judit – Szekszárdi Júlia (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? 1. 15–34.
- Lukács Fruzsina – Sebő Tamás (2015): Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata 10. 78–88.
- Márcz Róbert (2015): Az ECL nyelvvizsga vizsgázókra gyakorolt hatása 2. 48–57.
- Molnár Gábor Tamás (2015): Szövegértés és irodalomértés a magyarórán – egy Kosztolányi-vers példáján 7–8. 47–54.
- Molnár Gyöngyvér – Pásztor-Kovács Anita (2015): A számítógépes vizsgáztatás infrastrukturális kérdései: az iskolák eszközparkjának helyzete és a változás tendenciái 4. 49–61.
- Nagy Mária – Radnóti Katalin (2015): Híd a közoktatás és a felsőoktatás között 1. 51–76.
- Nagy Péter Tibor (2015): Az egyetemisták, a szüleik és a zsidó-nem zsidó vegyesházasság 3. 47–55.
- Németh Zoltán (2015): Misztifikációk 9. 30–44.
- Olteanu Lucián Líviusz(2015): A pályaválasztás rendszerelméleti nézőpontból 9. 45–55.
- online teszttel fiatal nyelvtanulók körében 12. 28–55.
- Orosz Gábor – Ulicza Nikolett – Gajdos Dóra – Bőthe Beáta – Tóth-Király István (2015): A Rövid Egyetemi Unalom Kérdőív faktorstruktúrája 10. 69–77.
- Pásztor-Kovács Anita (2015): Kollaboratív problémamegoldó képesség: egy új, integratív elméleti keret 2. 3–16.

- Pásztor-Kovács Anita – Molnár Gyöngyvér (2015): A számítógépes vizsgáztatás infrastrukturális kérdései: az iskolák eszközparkjának helyzete és a változás tendenciái 4. 49–61.
- Pató Gáborné Szücs Beáta – Kovács Zoltán – Szabó László (2015): Szélsőséges időjárás – gazdasági kockázatok 5–6. 47–58.
- Péter-Szarka Szilvia – Buda Mariann (2015): A kreatív klíma 9. 3–18.
- Pikó Bettina – Prievara Dóra Katalin (2015): Az interneten eltöltött idő és a problémás használat háttértényezőinek vizsgálata fiatalok körében 11. 90–102.
- Pléh Caba – Faragó Boglárka – Soltész Péter (2015): A vizsgára készülés és az IKT-használat kölcsönhatásainak vizsgálata kérdőíves módszerrel 5–6. 15–32.
- Pléh Csaba (2015): A naiv emberismeret és a pszichológia helye a közoktatásban 7–8. 74–83.
- Polónyi István (2015): A hazai felsőoktatás-politika átalakulásai 5–6. 3–14.
- Porkoláb Ádám (2015): Az iskolában elsajátított írott nyelvi norma presztízse az internetes kommunikációban 11. 75–89.
- Prievara Dóra Katalin – Pikó Bettina (2015): Az interneten eltöltött idő és a problémás használat háttértényezőinek vizsgálata fiatalok körében 11. 90–102.
- Rácz Anna – Zsolnai Anikó – Rácz Kata (2015): Szociális és érzelmi tanulás az iskolában 10. 59–68.
- Rácz Kata – Zsolnai Anikó – Rácz Anna (2015): Szociális és érzelmi tanulás az iskolában 10. 59–68.
- Radnóti Katalin – Nagy Mária (2015): Híd a közoktatás és a felsőoktatás között 1. 51–76.
- Rokszin Adrienn Aranka – Csifcsák Gábor (2015): A vizuális kategorizáció fejlődésének idegrendszeri alapjai 2. 17–31.
- S. Horváth Géza (2015): A szó teste: artikuláció, alkotás és befogadás 1. 3–14.
- Sántha Kálmán (2015): Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térábrázolásban 3. 3–14.
- Sántha Kálmán – Gyészli Edit (2015): Abdukció az osztálytermi interakcióban 12. 19–27.
- Sebő Tamás – Lukács Fruzsina (2015): Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata 10. 78–88.
- Simon Tünde (2015): A vizuális kommunikáció képességsoportjának értelmezése és fejlődése 10–12 éves korban 2. 32–47.
- Soltész Péter – Faragó Boglárka – Pléh Caba (2015): A vizsgára készülés és az IKT-használat kölcsönhatásainak vizsgálata kérdőíves módszerrel 5–6. 15–32.
- Szabó Diána (2015): Utazó gyógypedagógiai szolgáltatás a résztvevők oldaláról 5–6. 74–92.
- Szabó Éva – Zsadányi Zsuzsa – Szabó Hangya Lilla (2015): Ki szeret iskolába járni? 10. 5–20.
- Szabó Hangya Lilla – Szabó Éva – Zsadányi Zsuzsa (2015): Ki szeret iskolába járni? 10. 5–20.
- Szabó László – Pató Gáborné Szücs Beáta – Kovács Zoltán (2015): Szélsőséges időjárás – gazdasági kockázatok 5–6. 47–58.
- Szabó Norbert (2015): A digitális kotta mint digitális tananyag 11. 53–74.
- Szabó Zoltán András (2015): Hivatkozási mintázatok, izoláció és ülésvezetői kontroll az 1924. évi középiskolai törvény nemzetgyűlési vitájában 4. 78–91.
- Szabó-Balogh Virág (2015): Autizmus: az örök kirakó? 12. 3–18.
- Szekszárdi Júlia – Lannert Judit (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? 1. 15–34.
- Szokolozky Ágnes – Kékes Szabó Marietta (2015): Az észlelt valóság 9. 18–29.
- Szomju László – Habók Anita (2015): Matematikai szöveges feladatok és tanulási szokások kapcsolatának vizsgálata 3. 15–46.
- Thékes István (2015): Angol mint idegen nyelvi szótudás mérése egy diagnosztikus komplex
- Tolcsvai Nagy Gábor (2015): Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgyá telt nyelv visszahumanizálása az oktatásban 7–8. 18–27.
- Tóth Ágnes (2015): A nemzetiségi oktatás irányításának szervezete és tevékenysége Magyarországon az '50-es évek első felében 9. 75–89.
- Tóth Edit – Hódi Ágnes – B. Németh Mária – Korom Erzsébet (2015): A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén 4. 18–30.

- Tóth János (2015): Az együttműködés lehetőségeiről és feltételeiről a tanulásmenedzselő rendszerek esetében: a Coospace-használat intézményi bevezetésének racionáléja 12. 56–67.
- Tóth-Király István – Ulicza Nikolett – Gajdos Dóra – Böthe Beáta – Orosz Gábor (2015): A Rövid Egyetemi Unalom Kérdőív faktorstruktúrája 10. 69–77.
- Ulicza Nikolett – Gajdos Dóra – Böthe Beáta – Tóth-Király István – Orosz Gábor (2015): A Rövid Egyetemi Unalom Kérdőív faktorstruktúrája 10. 69–77.
- Velkey Kristóf (2015): A lengyel oktatási reform a PISA vizsgálatok tükrében 4. 92–110.
- Viczay Ildikó – Kontra József (2015): Kisiskolás korú gyermekek úszástudásának és motoros képességeinek fejlesztése úszó foglalkozásokkal Szlovákiában 4. 62–77.
- Vidakovich Tibor – Köböl Erika (2015): A mérési körülmények hatása a tanulásban akadályozott tanulók olvasás-szövegértés teljesítményére 4. 3–17.
- Zsadányi Zsuzsa – Szabó Éva – Szabó Hangya Lilla (2015): Ki szeret iskolába járni? 10. 5–20.
- Zsolnai Anikó – Rác Anna – Rác Kata (2015): Szociális és érzelmi tanulás az iskolában 10. 59–68.

Tudós tanár

- Seregélyesné P. Szabó Ilona – Bollók Gyula – Stelczné Kurucz Éva (2015): Az egész napos iskola margójára 5–6. 135–147.
- Stelczné Kurucz Éva – Bollók Gyula – Seregélyesné P. Szabó Ilona (2015): Az egész napos iskola margójára 5–6. 135–147.
- Bollók Gyula – Seregélyesné P. Szabó Ilona – Stelczné Kurucz Éva (2015): Az egész napos iskola margójára 5–6. 135–147.
- Kisantal Tibor (2015): A számítógépes grafika lehetőségei az informatika-oktatásban 3. 89–103
- Kisantal Tibor (2015): Az írógép reinkarnációja 5–6. 124–134.
- Lennermé Patkó Ildikó (2015): Kihívás a közoktatásban: a középiskolák közötti átjárhatóság jogi szabályozása 1. 115–126.
- Rádlí József (2015): A közösségi oldalak hatásának vizsgálata SNI-s tanulók körében 4. 111–132.
- Szunyogné Bogdán Hajnalka (2015): A digitális pedagógia helyzete és sajátosságai az alapfokú oktatásban 2. 58–75.

Szemle

- Asztalos Kata – Török Timea – Thékes István – Magyar Andrea – Kiss Renáta Mária (2015): A 2014-es nicosiai EARLI JURE konferencia 2. 82–88.
- Borkovits Margit – Szabó Attila (2015): Egészség, öröm és testmozgás a szabadban 11.-121–127.
- Burián Miklós (2015): Dilemmák a tudásról, a tanulásról, a szimpátia és empátia kapcsolatának mértékeiről, a kozmikus zene 3. 104–111.
- Czenner Júlia (2015): Diszkalkulia és nyelvtanulás 11. 103–114.
- Csányi Vilmos (2015): A tudományról 5–6. 148–159.
- Daru Katalin (2015): Konferencia a kisgyermeknevelésért 2. 89–93.
- F. Joó Anikó (2015): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez 3. 125–128.
- Gomboczné Erdei Mónika (2015): Tanulói részvétel öt magyarországi iskolában 10. 98–109.
- Gönczöl Enikő (2015): Getting it right for every child (GIRFEC) 5–6. 160–179.
- Gulyás Enikő (2015): E-biblioterápia, egy új módszer az általános iskolai gyakorlatban 1. 127–138.
- Herzog Csilla – Racsko Réka (2015): Beszámoló a Decoding Messages Konferencia – Jó gyakorlatok az európai médiaértés-oktatásban címmel rendezett nemzetközi konferenciáról 2. 76–81.
- Homor Tivadar (2015): Korszerűség az erkölcsan/etika tanításában 126–138.

- Jakó János – Karasszon Dénes †(2015): Iskola és egészség 2. 94–108.
- Juhász Dóra (2015):Melyik életkorban a leghatékonyabbaz implicitit tanulás? 7–8. 117–124
- Karasszon Dénes † – Jakó János (2015): Iskola és egészség 2. 94–108.
- Kerekes Pál(2015): Változó könyvészeti előképek a digitalizáció szemszögéből: Gutenberg-átértelmezések, avantgard könyvmegújító törekvések e-könyves nézőpontból 7–8. 113–116.
- Kiss Henriett (2015): Gramofon és rádió 12. 110–120.
- Kiss Renáta Mária – Török Tímea – Thékes István – Asztalos Kata – Magyar Andrea (2015): A 2014-es nicosiai EARLI JURE konferencia 2. 82–88.
- Laczkó Mária (2015): A 22. Nemzetközi TanulásiKonferencia 9. 113–117.
- Magyar Andrea – Török Tímea – Thékes István – Asztalos Kata –Kiss Renáta Mária (2015): A 2014-es nicosiai EARLI JURE konferencia 2. 82–88.
- Malmos Edina – Revákné Markóczi Ibolya (2015):Biológia fogalmakhoz kapcsolódó tévképzetek vizsgálata szóasszociációs módszerrel 5–6. 190–199.
- Morva Péter(2015):Halló, itt a Gyermekrádió! 3. 112–124.
- Pócsik Orsolya (2015):Pedagógusdinasztiák létjogosultsága pedagógus karrierpályák tükrében Magyarországon 7–8. 102–112.
- Racsko Réka – Herzog Csilla (2015): Beszámoló a Decoding Messages Konferencia – Jó gyakorlatok az európai médiaértés-oktatásban címmel rendezett nemzetközi konferenciáról 2. 76–81.
- Radnóti Katalin (2015): Milyen magasak és milyen nehezek vagyunk? 110–125.
- Rausch Attila – Török Tímea (2015): Konferencia a PISA 2012 mérés eredményeiről és azok értékeléséről 5–6. 200–207.
- Revákné Markóczi Ibolya – Malmos Edina (2015):Biológia fogalmakhoz kapcsolódó tévképzetek vizsgálata szóasszociációs módszerrel 5–6. 190–199.
- Szabó Anna (2015):Pedagógusok életminősége 5–6. 180–189.
- Szabó Attila – Borkovits Margit (2015): Egészség, öröm és testmozgás a szabadban 11.-121–127.
- Szűgyi Jerne(2015):Fantom-gyerekek 2. 109–122.
- Thékes István – Török Tímea –Asztalos Kata – Magyar Andrea – Kiss Renáta Mária (2015): A 2014-es nicosiai EARLI JURE konferencia 2. 82–88.
- Torgyik Judit (2015): A gyermekmúzeumok pedagógiai háttere és fejlődésének állomásai 139–146.
- Tóth-Szerecz Ágnes (2015): Sajátos nevelési igényű gyermekek az iskolarendszerben, inkluzív nevelés 11. 115–120.
- Török Tímea – Thékes István – Asztalos Kata – Magyar Andrea – Kiss Renáta Mária (2015): A 2014-es nicosiai EARLI JURE konferencia 2. 82–88.
- Török Tímea – Rausch Attila (2015): Konferencia a PISA 2012 mérés eredményeiről és azok értékeléséről 5–6. 200–207.
- Trencsényi László (2015): Határ-esetek, átmenetek 133– 135.
- Vígh-Kiss Erika Rozália (2015): A metakogníció tárgykörében végzett legújabb kutatások eredményei 12. 121–133.

Kritika

- Beck Zoltán (2015): Elvalótlánítás és valószínű valóság 7–8. 138–140.
- Dancs Katinka (2015): Történelemtörténetek 5–6. 210–212.
- Debreczeni Dániel Géza – Rausch Attila (2015): A magyar tanulók tudása a tudásszint-mérések tükrében 7–8. 125–128.
- Farkas Erika (2015): A rejtett tudás 2. 133–135.
- Farkas Gábor Farkas (2015): Nádasdy Ferenc könyvtára 9. 124–128.
- Forray R. Katalin (2015): Cigányrulett 10. 94–97.
- Hadobász Andrea (2015): Recenzió Sándor István: Író és társadalom című könyvéről 7–8. 145–147.

- Horváth László (2015): Felsőoktatási szakpolitikák tervezése és implementációja longitudinális, komparatív és kauzális perspektívában 2. 125–127.
- Imre Anna (2015): Gyakorló pedagógusok és pályamodellek 12. 134–136.
- Janek Noémi (2015): A szabad művészetektől az új tudományok házáig 11. 128–130.
- Juhász Valéria (2015): A literátus nemzet megvalósulásánakkomponensei 4. 138–140.
- Kárpáti László (2015): Kifejezőbb nyelvhasználat - angolul 9. 122–123.
- Kárpáti László (2015): Tisztelgés egy kutató munkássága előtt 10. 87–89.
- Kiss Veronika (2015): A filozófia modern értelemkeresése és műveltségterületekbe integrált oktatása 5–6. 213–216.
- Kónya Hanna Edit (2015): Romapasztoráció vagy pasztoráló romák? 3. 129–131.
- Kovács Edina (2015): Multidimenzionális képek a felnőtt tanulókról 7–8. 129–131.
- Kovács Henrik (2015): Olaszliszkától a Népművelési Intézetig, és még azon túl: néptáncsal a gyermekek lelkéig és lelkéért 4. 136–137.
- Laczi Renáta – Pelle Anita – Tabajdi Gabriella – Végh Marcell Zoltán (2015): Oktatás, foglalkoztatás, szegénység és társadalmi kirekesztés Magyarországon a válság után 9. 118–121.
- Manxhuka Afrodita (2015): Az irodalmi nevelés útjai és lehetőségei 7–8. 148–149.
- Mikonya György (2015): A régmúlt vonzásában – egy új neveléstörténeti könyvről 5–6. 217–219.
- Molnár György (2015): Az újmédiáról felsőfokon 2. 130–132.
- Monok István (2015): A barlangfestményektől az e-könyvig 3. 132–135.
- Nyitrai Ágnes (2015): A számolás fejlesztése 4-8 éves korban 7–8. 150–153.
- Pelle Anita – Laczi Renáta – Tabajdi Gabriella – Végh Marcell Zoltán (2015): Oktatás, foglalkoztatás, szegénység és társadalmi kirekesztés Magyarországon a válság után 9. 118–121.
- Rácz Barbara (2015): Játék mindenkinek! 7–8. 132–134.
- Rausch Attila – Debreczeni Dániel Géza (2015): A magyar tanulók tudása a tudásszint-mérések tükrében 7–8. 125–128.
- Schiffer Csilla (2015): Többszólamúság és inkluzív nevelés 7–8. 154–156.
- Sinkovics Balázs (2015): Egy rejtett világ fölfedezése – bevezetés a társasnyelvészetbe 11. 131–133.
- Somogyvári Lajos (2015): Történetek az oktatásról – oktatástörténetek 1. 139–141.
- Somogyvári Lajos (2015): Az ember, a kultúra és az oktatás biológiai szemlélete 2. 128–129.
- Szabó Dóra Fanni (2015): A reziliencia fejlesztésének lehetőségei 17–8. 135–137.
- Tabajdi Gabriella – Laczi Renáta – Pelle Anita – Végh Marcell Zoltán (2015): Oktatás, foglalkoztatás, szegénység és társadalmi kirekesztés Magyarországon a válság után 9. 118–121.
- Tékes István (2015): Vízió és motiváció a nyelvtanulásban 2. 123–124.
- Végh Marcell Zoltán – Laczi Renáta – Pelle Anita – Tabajdi Gabriella (2015): Oktatás, foglalkoztatás, szegénység és társadalmi kirekesztés Magyarországon a válság után 9. 118–121.
- Végh-Kiss Erika Rozália (2015): Új lehetőségek a matematikai képességek diagnosztizálásában 5–6. 208–209.
- Végh-Kiss Erika Rozália (2015): Honnan hová tartunk? 10. 90–93.
- Vörös Katalin (2015): Neveléstörténeti polifónia Pukánszky Béla tiszteletére 7–8. 157–161.
- Vrabel Tünde (2015): Múzeumelmélet – nem csak muzeológusoknak 7–8. 141–144.

iskolakultúra könyvek

1. Kamarás István: Krisnások Magyarországon (1998)
2. Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa: A szöveg megközelítései (1998)
3. Andor Mihály – Liskó Ilona: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. Csányi Erzsébet: Világirodalmi kontúr (2000)
5. Fóris Ágota (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. Takács Viola: A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. Szépe György: Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás (2001)
9. Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva: Magyar tanító, 1901 (2001)
10. Tüske László (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa: A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): Nyelvpedagógia (2002)
13. Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.): A cigányság társadalomismerete (2002)
14. Fóris Ágota: Szótár és oktatás (2002)
15. H. Nagy Péter (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. Kéri Katalin: Neveléstudomány a középkori iszlámban (2002)
17. Géczy János: Rózsahagyományok (2003)
18. Kocsis Mihály: A tanárképzés megítélése (2003)
19. Gelencsér Gábor: Filmolvasókönyv (2003)
20. Takács Viola: Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája (2003)
21. Lajtai L. László: Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
22. Franyó István: Biológiai műveltségünk (2004)
23. Golnhof Erzsébet: Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
24. Bárdos Jenő: Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. Kamarás István: Olvasásügy (2005)
26. Géczy János: Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. Révay Valéria (szerk.): Nyelvészeti tanulmányok (2005)
28. Pukánszky Béla: Gyermekszemlélet a 19. században (2005, 2006)
29. Szépe György – Medve Anna (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)
30. B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. (2006)
31. Géczy János: Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány (2006)
32. Kelemen Elemér: A tanító a történelem sodrában (2007)
33. Medve Anna – Szépe György (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok III. (2008)
34. Boros János: Filozófia! (2009)
35. Hoffmann Zsuzsanna: Antik nevelés (2009)
36. Orbán Jolán (szerk.): Jacques Derrida szakmai hitvallása (2010)
37. Boros János: A tudomány, a tudás és az egyetem (2010)
38. Géczy János: Sajtó, kép, neveléstörténet (2010)
39. Farkas Judit – Medve Anna – Szabó Veronika: 12x4 mondat (2010)
40. Révay Valéria: A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon (2010)
41. Koltai Zsuzsa: A műzeumi kultúrák közvetítés változó világa (2011)
42. Boros János: Demokrácia és szabadság (2011)
43. Érfalvy Livia: Kosztolányi írásművészete (2012)
44. Nagy Péter Tibor: Oktatás, -történet, -szociológia (2012)
45. Horváth József: Íráspedagógiai tanulmányok (2012)
46. Boros János: Időszerű etika. Esszék a felelősségről (2013)
47. Boros János: Szenvedély és szükségszerűség. Filozófiai vázlatok (2014)
48. Mészáros György: Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia (2014)
49. Bence Erika: Virtuális irodalomtörténet (2015)
50. Mekis D. János: Auctor ante portas (2015)