

tanulmány

Buda Mariann

Közérzet és zaklatás az iskolában 3

Dombi Judit – Nikolov Marianne –

Ottó István – Öveges Enikő

Osztálytermi megfigyelések tapasztalatai
szakképző intézmények nyelvóráin 16

Fejes József Balázs – Kasik László –

Kinyó László

Bevezetés a mentorálás kutatásába 40

Bredács Alice

Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az
iskolában – különös tekintettel a
tehetséggondozásra 55

Sántha Kálmán

Körkép a hazai kvalitatív pedagógiai
kutatásokról 73

Köpeczi Béla

Prévost abbé, Rákóczi József és Brenner 84

szemle

Ceglédi Erzsébet

A csoportmunka hatása az iskolai
teljesítményre 95

Fényes Hajnalka

Az eltérő nemi szerepekkel kapcsolatos
viselkedés a felsőfokú jelentkezésben
és intézményválasztásban 106

Kiss László

A pragmatizmus és a konstruktivizmus
hatása a pedagógiára 113

Kovács Balázs

A felsőfokú szakképzés helyzete az oktatási
rendszerben Franciaországban és
Magyarországon 121

Láng Eszter – Torok Melinda

A lingvisztikai-orális és a vizuális
kommunikáció néhány összefüggése 129

kritika

Mezei Gabriella

Motiváció, nyelvi identitás, második
nyelvi motivációs én 134
Dörnyei Zoltán és Ushioda, Ema (2009, szerk.):
Motivation, language identity and the L2 self

Ottó István

A másodiknyelv-elsajátítás
pszichológiája 139
Dörnyei, Z. (2009): The Psychology of Second
Language Acquisition

Szakall Judit

Módszertani kézikönyv az iskolák
önértékeléséhez 141
Makkai Katalin (2004): Iskolai önértékelés
– hogyan?

Fóti Péter

Erőszakos könyvek, erőszakos
gyerekek? 143

Kovács Henrik

Gyermektáncközvetben 151
Nagy István könyve a cigándi Zemplén
Gyermektánc-együttes négy évtizedes krónikájáról
(2006)

Avedikian Viktória

Egy komplex, emberközpontú módszer
a szabad zenei kifejezésért 153

Tölgyesy Zsuzsa

Debreczeni Tibor új könyvéről 156
Debreczeni Tibor (2009): És élmény és vers
és próza

Pethő Villő

A neveléstörténet-írás új útjai 158
Pukánszky Béla (2008, szerk.):
A neveléstörténet-írás új útjai

Bolvári-Takács Gábor

A „Debreceni Iskola” monográfiája 161
Brezsnyánszky László (2007, szerk.):
A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti
vázlata

melléklet

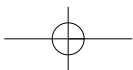
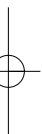
Kövecsesné Gósi Viktória

Az erdei iskola a környezeti nevelés
szolgálatában 3

Balázs Henrietta

Kik azok a verekedők? 11

iskolai kultúra
2009/5-6



Buda Mariann

DE, BTK, Neveléstudományok Intézete
Didaktika és IKT Tanszék

Közérzet és zaklatás az iskolában

– És ön hisz-e a kísértetekben? – kérdezte az előadótól az egyik hallgató.
– Persze hogy nem – válaszolt az előadó, és lassan szertefoszlott a levegőben. (1)

Az iskolai zaklatás a diákok egymás közötti erőszakos viselkedésének egy sajátos formája. Külföldön már 30 éve kutatják, Magyarországon azonban még nem ébredt fel a valódi érdeklődés a téma iránt. A közvéleményt sokkal inkább foglalkoztatja a tanárok ellen irányuló erőszak kérdése, honi tudományos kutatások pedig alig vannak ebben a témában. Ebben a tanulmányban egy általános iskolások körében végzett kérdőíves vizsgálat legérdekesebb eredményeiről számolunk be (2).

Az iskolai zaklatás fogalma, sajátosságai

Az iskolai zaklatás (3) – az általánosan elfogadott és használt definíció szerint – egy vagy több diáknak egy társuk ellen irányuló, szándékos magatartása, amelynek testi vagy lelki értelemben vett szenvedés, fájdalom, kár okozása a célja. A meghatározás fontos eleme az ismétlődés (tehát nem egyszeri alkalomról beszélünk), és a hatalmi különbség a résztvevők között: az áldozat az adott helyzetben nem képes megvédeni magát.

Az iskolai zaklatás nagyon sokféle formában jelentkezhet; a veréstől, bezárástól a csúfoláson át a pletykaterjesztésig, kiközösítésig. Általában fizikai, verbális és szociális vagy kapcsolati bántalmazásról szokás beszélni. Ezek közül csak a kapcsolati bántalmazás igényel némi magyarázatot. Ez az eset akkor áll fenn, ha a zaklató kapcsolatainak szétrombolásával vagy ezzel a fenyegetéssel gyötri az áldozatot.

A jelenség mindenütt megjelenik, ahol a gyerekek iskolába járnak. Nehezebb megállapítani azonban a gyakoriságát. A zaklatás rejtőzködő természete, a gyerekek hárító magatartása, a fogalom elmagyarázásának nehézségei miatt a zaklatók és áldozatok aránya nagy szóródást mutat a különböző kutatásokban. Az alkalmazott módszertan eltérései miatt nehéz ezeket az eredményeket összehasonlítani. Minna Fekkes és munkatársai (2005) a nemzetközi szakirodalom áttekintése után úgy találták, hogy az áldozatok aránya 8–46 százalékig, a zaklatóké 5–30 százalékig terjed. (Saját, hollandiai, reprezentatív kutatásukban 5,5 százalék áldozatot találtak.)

Az összehasonlíthatóság szempontjából a legkedvezőbbek azok a nemzetközi vizsgálatok, amelyek több országban ugyanazzal a módszertannal gyűjtenek adatokat. Ilyen jellegű, kifejezetten a zaklatással foglalkozó kutatásról nincs tudomásunk, de több, alapvetően a gyermekek egészségére, jóllétére irányuló vizsgálódás tartalmaz a zaklatásra irányuló kérdéseket.

Elsőként a HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) WHO-kutatást említjük. Ez egy 4 évenként ismétlődő, reprezentatív kutatás, amelyben Magyarország már 1986-tól részt vesz. A 2002-es adatok szerint a magyar gyerekek 5,2 százaléka esik gyakori bántalmazás áldozatául, és 4,7 százalékuk bántalmaz gyakran másokat (Aszmann,

2003). A 2006-os felmérésben (*Currie és mtsai.* é. n.) a magyarországi 9–11 éves gyerekek 8–10 százaléka nyilatkozta, hogy kettőnél többször bántalmazták az elmúlt néhány hónapban. Ezzel a lista alsó negyedében helyezkedünk el (41 ország közül a 6–10. helyen, szemben az első helyezettek 30–37 százalékaival.)

Hasonló alapokon nyugvó, de módszertanilag még alaposabb kutatás volt az úgynevezett Kidscreen projekten belül zajló nemzetközi (az EU keretében megvalósított) kutatás, amelynek célja a gyermekek egészségalapú jóllétének összehasonlító és követéses vizsgálata. A 2004-es kutatásban Európa 13 országából 16 210 fiatal vett részt. Hazánkban 2003 végén, 2004 elején zajlottak a felmérések, amelynek keretében több mint 3000 gyermeket és szüleiket kérdezték meg. Magyarország az – ezúttal a legelőkelőbb – utolsó helyen végzett, 10,5 százalék zaklatott gyermekkel. (Az első az Egyesült Királyság, 29,6 százalékkal.) (*Analitis, Velderman, Ravens-Sieber, Dertmar, Erhart, Herdman, Berra, Alonso és Rajmil, 2009.*) (4)

Természetesen nagy öröm, hogy Magyarországon a legkevésbé gyakori a zaklatás, de még az 5 százalék is 50–60 ezer olyan gyermeket jelent, akit a társai gyakran bántalmaznak valamilyen módon.

A zaklatás romboló következményeit a nemzetközi kutatások már részletesen feltárták. A rendszeresen zaklatott gyerekek nagyobb valószínűséggel számolnak be pszichoszomatikus panaszokról, depresszióról, szorongásról, magányról, kapcsolati nehézségekről, alacsony önértékelésről (*Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton és Scheidt, 2001*). Ezek a problémák sok esetben hosszan fennmaradnak; sok felnőtt a munkahelyén sem tud kitörni az áldozat szerepéből (*Chapell, Hasselman, Kitchin, Lomon, MacIver és Sarullo, 2006; Smith, Singer, Hoel és Cooper, 2003*).

Meglepő lehet, de a zaklató viselkedés is rejt kockázatot. Ez a stratégia ugyanis megakadályozza, hogy a fiatal hatékony társas viselkedési formákat sajátítson el. A zaklatók nagyobb valószínűséggel válnak dohány-, alkohol-, kábítószer-fogyasztóvá, és kerülnek összeütközésbe a törvénnyel (*Smith, 2000*).

A zaklatás rombolja a közösséget is, mert gyengíti a szolidaritást, önfelmentő mechanizmusokat, klikkesedést indít el (*Buda, Kőszeghy és Szirmai, 2008*).

Mi van a háttérben?

A zaklatáskutatások megindulásának kezdetétől hatalmas energiával keresték az okokat, a magyarázatot. Egy évtizednyi munka után nyilvánvalóvá vált, hogy számtalan személyiség- és környezeti tényező hozható kapcsolatba a zaklatással; ugyanakkor nem sikerült megtalálni az „okokat”, vagyis azokat a tényezőket, amelyek jelenléte igen nagy valószínűséggel maga után vonná a zaklató viselkedést vagy az áldozattá válást. Ezért okok helyett ma már rizikófaktorokról szokás beszélni (pontosabban: rizikó- és védőfaktorokról), magát a jelenséget pedig egyre komplexebb keretek között értelmezik (lásd például *Orpinas és Horne, 2006*).

Az egyén élete, fejlődése egy sokdimenziós, többszintű társas/kulturális térben zajlik, ahol a különböző szintek, illetve közegek egymással is interakcióban vannak. Egy ilyen komplexitású rendszer működésére csak valószínűségi becsléseket adhatunk, vagyis az „okok” megtalálása elméletileg is lehetetlen. A különböző tényezők hatásának, súlyának ismerete mégis fontos a jelenség visszaszorítása, a megelőzés szempontjából.

A társas/kulturális térről azonban nemcsak mint a zaklatóvá vagy áldozattá váló egyénre ható közegről kell beszélnünk. A zaklatás maga is olyan viselkedés, amely elválaszthatatlan a társas kontextustól. (5) Peter K. Smith, a téma legjelentősebb angol kutatója következetesen képviseli munkáiban, hogy a zaklatás „szisztematikus hatalmi abúzus”, azaz a hatalommal való szándékos, rendszeres visszaélés (lásd például *Smith és Sharp, 1994* vagy *Smith, 2000*). Christina Salmivalli finn kutató volt az első, aki hangsú-

lyozta: a zaklatás csoportfolyamat, amelyben mindenki fontos szerepet játszik; még azok is, akik „csak” tétlen szemlélők (*Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman és Kaukiainen*, 1996). Az ismétlődő zaklatás nem „személyes ügy”, hanem egy olyan esemény – mondhatni: rituálé –, melynek során a zaklatók az egész közösség előtt demonstrálják hatalmukat (Buda és mtsai. 2008). Megközelítésünkben az elharapózó zaklatás egy adott közösség „betegsége”, a közösség működési zavarának tünete.

A fenti megfontolásból saját kutatásunkban a hangsúlyt az iskolai tényezőkre helyezzük, mert meggyőződésünk, hogy a zaklatásra ható különböző (személyes, családi, iskolai, kortárscsoport, társadalmi-kulturális) tényezők közül ezek azok, amelyeket a leghatékonyabban lehet pedagógiai eszközökkel befolyásolni.

Kísértet az iskolában: a klíma

Természetesen hamar nyilvánvalóvá lett a tény, hogy két – egyébként minden tekintetben nagyon hasonló – iskolában nem feltétlenül azonos az erőszak, a zaklatás szintje. Így az iskolai klíma mint a zaklatást befolyásoló tényező hamar megjelent a nemzetközi kutatásokban (például *Galloway*, 1994), de a mai napig nem alakult ki a fogalom egységes értelmezése – ahány vizsgálat, annyiféle elméleti és gyakorlati megközelítés.

A zaklatás első kutatója, Dan Olweus (1992) már a '80-as évek végére elkészítette megelőző programját, és már ebben is helyet kapott a „meleg és pozitív iskolai klíma” mint cél. De mint ahogy Ken Rigby (2003), a téma neves ausztrál kutatója kifejti: az olyan általános szinten, ahol megfogalmazódik a rendszerszerű, holisztikus, egészséges megközelítés („systemic”, „holistic”, „whole school”) fontossága, a „pozitív iskolai ethosz” igénye, nagy az egyetértés. De amint a részletekről esik szó, hirtelen nagyon bonyolulttá válik a kép; az azonos címkék mögött nagyon különböző utak és megközelítések rejlenek.

Az iskolai klíma szakirodalom által említett tényezőinek listája felsorolhatatlanul hosszú; az iskola épületétől, elrendezésétől, világításától, díszítésétől a tanárok osztálytermi munkáján át a szabályok és hagyományok rendszeréig terjed. Nemcsak az nem világos, ezek közül melyek a fontosak és melyek elhanyagolhatóak (akár egy speciális szempontból, mondjuk, az iskolai zaklatást tekintve), hanem hiányzik a kutatás kidolgozott módszertana is (lásd *Freiberg és Stein*, 1999).

Valójában az volna a korrekt kutatási eljárás, ha közvetlenül szerezniánk adatokat (például fényképek, részt vevő megfigyelések) az iskola életéről. A részt vevő megfigyelés mint módszer azonban inkább a kulturális antropológia eszköze, mellyel nem a „klímát”, hanem az iskola mikrokultúráját vizsgálják (6) – nem valamivel való kapcsolatában, hanem önmagáért (lásd például *Abraham*, 2007). Természetesen használhatnánk ezeket az eljárásokat a pedagógiai kutatásokban, ezek azonban idiografikus módszerek – hogyan tudnánk megkülönböztetni a (bármilyen értelemben vett) „jó” és „rossz” klímát? Megoldás lehetne, ha megfigyeléseinket hasonlítanánk valamiféle etalonhoz. Ilyenek azonban nincsenek – meggyőződésünk szerint: szerencsére. Hiszen egy iskola nagyon sokféleképpen lehet „jó”; a hihetetlenül bonyolult „keverékben” lehetetlen (ha nem egyenesen veszélyes) rögzíteni az összetevők optimális arányát.

Mindent összevetve: a klíma, az ethosz inkább kísértet, mint szellem(iség): mindenki érzi, beszél róla, tud róla valamit – de hogyan lehetne megmutatni valaki kívülállónak? (7)

A gyakorlatban a kutatások általában úgy vizsgálják az iskola klímáját, hogy megkérdezik, ki hogyan észlel bizonyos, fontosnak tartott mozzanatokat. Ez az ethosz általános paradoxonját veti fel: vajon létezik-e egyáltalán az emberek észleletén kívül? Természetesen létezik, hiszen a csoportba, szervezetbe bekerülő új ember képes észlelni; részben átveszi, ugyanakkor bizonyos mértékig alakítja is azt – ez a folyamat része a csoport-/szervezeti szocializációnak.

Ugyanakkor ne feledjük el azt a fontos tény, hogy azok a személyek, akik valamilyen okból nem érzik jól magukat (akár a csoporthoz/szervezethez köthetően, akár azon kívül álló okokból), gyakran negatívabban ítélik meg a klímát. A klíma tehát egyfelől sajátos addíciója (is) az egyéni észleleteknek, ugyanakkor az egyéni észleletek nem valamiféle „szubjektíven objektív létezőt” írnak le, hanem egyszerre tükrözik a klímát (bármit jelentsen is ez) és a saját közérzetüket is.

Ezzel a kettősséggel a kutatások nem sokat törődnek. Magától értetődőnek tekintik, hogy a zaklatásba bevonódó diákoknak negatívabb attitűdjeik vannak – például társaik, a tanárok vagy általában az iskola iránt, hogy negatívabban ítélik meg az iskolai klímát. Ugyanakkor kevés kísérlet történik arra, hogy megragadják: egy iskola negatív(abb) klímája hogyan mutatható ki, és hogyan befolyásolja a zaklatást.

Mivel nem feltétlenül a zaklatásba bevonódó személyek száma, hanem az események gyakorisága és/vagy súlyossága teszi nehezebbé a helyzetet egy-egy iskolában, osztályban, az egyszerű addíciós eljárás itt nem segít. Másképpen: nem egyszerűen attól lesz rossz a klíma egy ilyen iskolában, mert többen vonódnak be a zaklatási eseményekbe (hisz róluk már tudjuk, hogy negatívan ítélik meg a klímát, azaz rontják az osztályátlaggal kifejezett klímamutatókat) – ez egyébként eléggé nyilvánvaló is.

Feltételezésünk szerint a globális rossz közérzet pozitív visszacsatolást jelent: úgy hat, mint egy önmagát erősítő folyamat, egy lefelé húzó spirál, amely az örömteli és teljesítményhatékony iskolai életet egyre inkább ellehetetleníti mind a tanárok, mind a diákok számára. Ennek a rossz közérzetnek „csupán” egyik tünete a zaklatás nagyobb gyakorisága is.

Azt kívánjuk megmutatni, hogy egy egész osztály rossz(abb) közérzete – amely sokféle módon megmutatkozik, sokféleképpen megragadható – egyszerűen világos jelzés arról, hogy a közösség nem jól működik. Ez azt is jelenti, hogy a közérzet különféle „mutatói” szorosan összefüggenek. Ez a tény segít minket. Meg kívánjuk mutatni, hogy egy-egy mutató alapján – osztályszinten – becslés adható a többire is, anélkül, hogy szükséges lenne betévedni az oksági mechanizmusok útvesztőjébe. (8) A diákok átlagos, jó vagy rossz közérzete egy osztályban ugyanakkor jelzés a zaklatás szintjéről is.

Kutatásunk bemutatása

Vizsgálatunkat Hajdú-Bihar megyében végeztük. Az önkormányzati iskolák ötödik osztályainak listájából véletlenszerűen választottunk ki 25-öt; így kerültek az iskolák a mintába. (9) Az adott iskolában egy hetedik és egy ötödik osztályban végeztük el az adatfelvételt 2008 áprilisában. Két iskola visszamondta a részvételt, így végül 46 osztályból 1006 tanuló vett részt a vizsgálatban; körülbelül ugyanennyi fiú és lány, hetedikes és ötödikes.

A diákok egy tanítási órán töltötték ki a kérdőíveket. (10) A kérdőív 99 itemből állt, túlnyomó többségében zárt kérdéseket tartalmazott. A kérdések megoszlása:

1. Szociológiai paraméterek (Nem, Tanulmányi átlag, Anya iskolai végzettsége). (11)
2. A zaklatási eseményekkel kapcsolatos élmények (mit tapasztal nézőként, zaklatóként és áldozatként; hogyan reagál a zaklatási eseményekre; kinek mondja el az élményeit).
3. A zaklatás háttértényezői.

A zaklatási élmények

Kérdőívünkben 7 jellegzetes zaklatási eseményről kérdeztük, hogy milyen gyakorisággal tapasztalták osztálytársaik között az utóbbi 3 hónapban, milyen gyakran tettek ők maguk ilyet társukkal, és milyen gyakran kellett ilyet elszenvedniük. (12) A válaszok kódolását úgy végeztük el, hogy a magasabb számok következetesen kedvezőbb helyzet (ritkább zaklatást) jelentsenek. Az első 7 item összege a Tapasztalt bántalmazás muta-

tó, a második 7 összege az Erőszakoskodás összesen mutató, a harmadik 7-é az Elszenvedett bántalmazás mutató.

Az osztályban dülő zaklatás, erőszakoskodás mértékét valószínűleg a Tapasztalt bántalmazás jelzi a legpontosabban, hiszen másokról könnyebb és veszélytelenebb nyilatkozni. A kérdőívben (ebből a kérdéscsoportból) ezek a kérdések szerepeltek leghamarabb, reményeink szerint így a gyerekeket még nem befolyásolták saját korábbi válaszaik.

Az, hogy a gyerekek mennyi okozott vagy elszenvedett bántalmazásról adnak számot, már kevésbé megbízható eredmény, hiszen válaszájukat sok minden befolyásolhatja – az önmegítélés torzításától az önbecsülés óvásán át a félelemig.

A háttértényezőkről

A korábbiaknak megfelelően célunk az volt, hogy a diákok iskolai közérzetét megragadhatóvá tegyük. Háttértényezőként rákérdeztünk (1) általános hangulatukra (például unalom, jókedv gyakorisága – 4 item); (2) a pszichoszomatikus, illetve depresszív tünetek gyakoriságára (fej-, gyomorfájás; fáradtság, kimerültség; rosszkedv, idegesség – 3 item); (3) az iskolához, a tanuláshoz/tanárokhoz és a társakhoz fűződő attitűdjeikre (például: osztálytársaim elfogadnak olyannak, amilyen vagyok; túl sok iskolai feladatom van; szeretek az iskolában lenni – 15 item) (13); (4) a bántalmazással, áldozatokkal szembeni attitűdjeikre (például: azoknak, akiket bántanak, vigyázniuk kellene magukra; soha nem elfogadható, ha belekötünk a gyengébbe – 12 item). (14)

Az általános hangulat, a pszichoszomatikus tünetek világos jelzések az általános közérzetről, közvetve a klímáról. A tanárokhoz, tanuláshoz, az iskolához és a társakhoz való viszonyt közvetlenül használják az iskolai klíma mérésére. (15)

A bántalmazással kapcsolatos attitűdöket nem a bántalmazás gyakoriságának jelzésére használjuk, hiszen csak közvetett, nehezen feltárható kapcsolatban van vele. Az attitűdöket ugyanis semmiképp nem azonosíthatjuk a cselekvéssel, hiszen az emberek nem viselkednek következetesen. (A mi kutatásunk is azt igazolta, hogy vannak pozitív attitűddel rendelkező zaklatók, és olyanok is, akik erősen negatív attitűdjeik ellenére sem bántalmazók.)

A negatív attitűdöket inkább úgy lehet értelmezni, mint jelzéseket arról, hogy a közösségből hiányzik a szolidaritás, az összetartás; hogy a csoportnorma megengedő az erőszakkal és a hatalmaskodással szemben. Ez azonban egyben mércéje is annak, hogy mennyire biztonságos az élet – átvitt és valódi értelemben – ebben a csoportban. Ilyen értelemben tekinthetjük ezeket az attitűdöket közérzetmutatónak.

Az eljárás

A kérdésekre adott válaszokat következetesen úgy kódoltuk, hogy a magasabb értékek a kedvezőbb, pozitívabb esetet jelzik; ilyenformán a különböző típusú kérdések skálaszerűen összegezzé válhattak.

Megvizsgáltuk, hogy a háttérkérdések valóban használhatók-e skálaként. A 34 item Cronbach-alfája 0,803, ami jónak számít. Ez azt jelenti, hogy a változólista itemjeinek belső koherenciája nagy, azaz skálánk összetartó; valami jól körvonalazható dolgot mér, amelyet nevezhetünk Közérzetnek.

Természetesen egyéni szintű elemzéseket is végeztünk, de ennek a tanulmánynak az a célja, hogy megmutassuk, hogyan működik a Közérzet hatása osztályszinten. Ennek érdekében egy új, 46 rekordból álló adatbázist készítettünk, amelyben az osztályok az alapegységek, és minden egyes változó értéke az adott osztályba járó tanulókhoz tartozó, megfelelő értékek átlaga.

Ezek után minden egyes változó mentén – azaz összesen 42-szer – az osztályokból három (majdnem) egyforma méretű csoportot képeztünk. 1. csoport: az a 15 osztály, amelyben a kiválasztott változó átlagértéke a legalacsonyabb (mint korábban említettük, az alacsony érték kedvezőtlen helyzetet jelent); 3. csoport: az a 15 osztály, amelyben az adott változó értéke a legmagasabb; és a maradék: a közép szintet képviselő 16 osztály. (16)

Ezek után megvizsgáltuk, hogy egy kiválasztott változó szempontjából „legjobb” és „legrosszabb” osztályok csoportjában milyen a többi változó átlaga. Ezt az elemzést minden közérzet-változó esetében elvégeztük.

Eredmények

Az előző bekezdésben leírt eljárást az összes közérzetváltozóra elvégezve azt tapasztaltuk, hogy egy tetszőlegesen kiválasztott közérzetváltozó szempontjából „legjobb” 15 osztályban az összes többi (17) közérzetváltozó átlaga magasabb lesz, mint az adott csoportosításban „legrosszabb” 15 osztályban számított átlag. Az átlagokat kétmintás t-próbával (independent-samples T Test) összehasonlítva a különbség sok esetben szignifikáns. Másképp – bár kevésbé pontosan – fogalmazva: azokban az osztályokban, amelyekben az egyik közérzetváltozó átlaga magasabb, az összes többi változó átlagértéke is magasabb; és ez bármelyik (azaz: mind a 34) közérzetváltozóra igaz.

Célváltozóink a következők: Tapasztalt bántalmazás, Erőszakoskodás összesen, Elszenvedett bántalmazás; Zaklatók száma, Áldozatok száma, Zaklató áldozatok száma. (18) A fenti megállapítás általában ezekre a változókra is teljesül, vagyis ha az osztályok adott csoportjában „jobb” (magasabb) valamelyik közérzetváltozó átlaga, akkor abban az osztály-csoportban általában kedvezőbb a célváltozók értéke is.

A célváltozók közül legkevésbé „stabil” (vagyis szeszélyes, nem mindig a vártnak megfelelő) az Áldozatok száma és az Elszenvedett bántalmazás változó viselkedése. Az Áldozatok száma ugyanis nem eléggé érzékeny változó amiatt, hogy ha csak néhány gyereket bántalmaznak rendszeresen, kérdőívünk nem tud különbséget tenni súlyosabb és kevésbé súlyos helyzet között. (19)

Első pillantásra meglepő lehet, hogy az Elszenvedett bántalmazás és az Erőszakoskodás összesen változó nincs teljes összhangban. Az egyik lehetséges magyarázat erre éppen az, amit az előbb kifejtettünk: ha az osztályból sokan bántalmazták ugyanazt a néhány gyereket, az Elszenvedett bántalmazás szintje az osztály átlagában alacsonyabb lesz, mint az Erőszakoskodás összesen.

Az Anya iskolai végzettsége változó is szeszélyesen viselkedik, jelezve azt a számos külföldi vizsgálatban már kimutatott tényt, hogy a szociális háttér – amelynek hazánkban változatlanul legstabilabb mutatója az anya iskolai végzettsége – nem közvetlenül kapcsolódik a gyerekek iskolai közérzetéhez és/vagy a zaklató viselkedéshez.

Az elemzésbe bevontuk a Tanulmányi átlag változót is (amely természetesen szintén nem volt része a közérzet-skálának). Ez a változó ugyanazt a tendenciát mutatta, mint a közérzetváltozók. A legjobb átlagos tanulmányi eredményű 15 osztályban az összes közérzetváltozó átlagértéke magasabb volt, mint abban a 15 osztályban, amelyben az osztály tanulmányi átlaga a leggyengébb volt. Ugyanez mondható el a célváltozókról is, kivéve az áldozatok számát, amely magasabb volt a jobb tanulmányi eredményű osztályokban.

A jobb áttekinthetőség kedvéért összevont változókkal mutatjuk be, mit is jelent a fentebb vázolt eredmény. A közérzetskála egységeit képező változókat egyszerűen összeadtuk, így a következő változók keletkeztek: Hangulat, Stressz, Társas közérzet, Tanulási klíma, Iskolához való érzelmi viszonyulás (20), Zaklatás iránti attitűdök. (Az utóbbi úgy fog megjelenni a táblázatokban, hogy „Pozitív attitűdök összesen”, mert azt fejezi

1. táblázat. A közérzetmutatók alapján képzett „legjobb” és „legrosszabb” 15 osztály átlagai ugyanezen a változón

		Hangulat	Stressz	Társas közérzet	Tanulási klíma	Iskolához való érzelmi viszonyulás	Pozitív attitűdök össz.
Hangulat szempontjából	„jó” osztályok	16,24***	10,13***	7,54***	7,29*	6,46***	20,15**
	„rossz” osztályok	14,44	9,27	7,06	6,83	5,66	19,52
Stressz szempontjából	„jó” osztályok	15,76*	10,54***	7,37	7,40*	6,46***	20,50
	„rossz” osztályok	14,95	8,85	7,13	7,02	5,80	19,71
Társas közérzet szempontjából	„jó” osztályok	16,04***	10,16**	7,59***	7,41**	6,41***	20,18*
	„rossz” osztályok	14,82	9,38	6,80	6,70	5,80	19,75
Tanulási klíma szempontjából	„jó” osztályok	15,82***	9,99**	7,44**	7,66***	6,6***	20,38***
	„rossz” osztályok	14,81	9,17	7,01	6,50	5,51	19,45
Iskolához való érzelmi viszonyulás szempontjából	„jó” osztályok	15,91***	10,04***	7,46**	7,58***	6,67***	20,40***
	„rossz” osztályok	14,94	9,17	7,14	6,59	5,35	19,46
Pozitív attitűdök (össz.) szempontjából	„jó” osztályok	15,71*	9,90	7,41*	6,71***	6,43**	20,58***
	„rossz” osztályok	15,10	9,57	7,12	7,51	5,78	19,22

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

ki, hogy a megkérdezett tanuló a 15 attitűdből hányhoz viszonyult pozitívan.) Ezeket az új, összevont változókat a továbbiakban közérzetmutatóknak fogjuk nevezni.

Az 1. táblázatból kiderül, hogy ha az osztályok egy csoportjában az egyik közérzet-változó átlagértéke magasabb, ott a többi változó átlagértéke is kedvezőbb lesz (a „rosszabb” csoporttal összehasonlítva). Más szavakkal: az általunk vizsgált közérzetváltozók úgy viselkednek, mint egy háló szemei: ha az egyik változik, vele mozdul a többi is – méghozzá természetesen ugyanabban az irányban (bár nem egyforma mértékben).

Ebből több dolog is következik.

Az adatok egyfelől azt mutatják, hogy a közérzet méréséhez nem feltétlenül kell bonyolult mérőeszközt szerkeszteni, hiszen például a gyerekek iskolához fűződő érzelmei alapján következtethetünk a többi vonatkozásra is. De vannak természetesen olyan tényezők, amelyek a többire erősebb hatással vannak. Esetünkben ilyennek tűnik az iskolához való érzelmi viszonyulás és a tanulási klíma.

Más oldalról közelítve: ha a több osztály átlagában az a következetes – bizonyos változók esetében szignifikáns – tendencia érvényesül, hogy a közérzet valamely elemének jobb értéke a többi elem kedvezőbb értékével jár, reményünk van arra, hogy ez egy általánosabb/általánosítható összefüggést jelez. Más szavakkal: ha valamilyen szempontból jobb egy osztályban a közérzet, akkor ott bizonyos – és nem elhanyagolható – valószínűséggel a többi szempontból is jobb lesz. Ezek az eredmények tehát azt a reményt keltik, hogy ha egy osztályban, iskolában javítani tudjuk a közérzet bármely elemét, esélyünk van rá, hogy a változás érezhető lesz a többi területen is. (21)

2. táblázat. A közérzetmutatók alapján képzett „legjobb” és „legrosszabb” 15 osztály átlagai a zaklatás szintjét mutató változókon

		<i>Tapasztalt bántalmazás</i>	<i>Erőszakoskodás összesen</i>	<i>Elszenvedett bántalmazás</i>	<i>Zaklatók száma</i>	<i>Áldozatok száma</i>	<i>Zaklató áldozatok száma</i>
Hangulat szempontjából	„jó” oszt.-ok	16,64	18,32	31,81	0,21	0,130	0,060
	„rossz” osztályok	15,85	17,94	31,93	0,26	0,170	0,075
Stressz szempontjából	„jó” oszt.-ok	17,16	18,56	32,20	0,16	0,110	0,058
	„rossz” osztályok	15,95	18,05	31,89	0,23	0,160	0,055
Társas közérzet szempontjából	„jó” oszt.-ok	17,33*	18,51	32,26	0,19	0,120	0,057
	„rossz” osztályok	15,9	18,33	31,97	0,21	0,140	0,051
Tanulási klíma szempontjából	„jó” oszt.-ok	17,08**	18,60	32,18	0,17*	0,167	0,053
	„rossz” osztályok	15,42	18,01	31,98	0,26	0,170	0,070
Iskolához való érzelmi viszonyulás szempontjából	„jó” oszt.-ok	16,90*	18,55	32,01	0,17	0,110	0,050
	„rossz” osztályok	15,77	18,05	32,14	0,25	0,160	0,070
Pozitív attitűdök (össz.) szempontjából	„jó” oszt.-ok	17,38**	18,82**	32,36	0,15	0,120	0,040
	„rossz” osztályok	15,74	18,05	31,98	0,21	0,140	0,050

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$ A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogyan viselkednek a célváltozóink a korábban használt közérzetmutatók alapján képzett „jó” osztályok/„rossz” osztályok csoportokban.

Mint a 2. táblázatban láthatjuk, az osztályban uralkodó erőszak és zaklatás szintjét mutató változók átlagértékei konzekvensen jobbak az osztályok azon csoportjaiban, amelyekben valamelyik közérzetmutató átlagértékei jobbak.

Ellenőrizzük az összefüggést a másik oldalról is, és vizsgáljuk meg, a zaklatásmutatók magasabb vagy alacsonyabb átlaga milyen hatással van a közérzetmutatók átlagára.

A 3. táblázat azt mutatja, hogy az osztályok azon csoportjaiban, amelyekben a zaklatás magasabb szintű, rosszabbak a közérzetmutatók átlagai is.

Ezek az eredmények igazolni látszanak azt az – egyébként kézenfekvő, de egzakt módon nehezen igazolható – feltevésünket, hogy a közérzet valóban összefügg, kapcsolatban áll a zaklatás szintjével. (22)

Az adatok – itt terjedelmi okokból nem közölt – részletes elemzéséből kiderült, hogy a többi változóval legszorosabb kapcsolatot mutató (leggyakrabban szignifikáns különbségeket eredményező) változó az az állítás, hogy „az iskolában érdekes dolgokat tanulunk”. (Ez a változó a Tanulási klíma nevű közérzetmutatóba került.) Ha e szerint a változó szerint választjuk ki a „legjobb” 15 osztályt (tehát ahol átlagosan a legtöbbet értettek egyet ezzel az állítással) és „legrosszabb” 15 osztályt (tehát ahol átlagosan a legkevesebbet értettek egyet vele), a „legjobb” osztályokban csaknem az összes többi

3. táblázat. A zaklatás változói alapján képzett „legjobb” és „legrosszabb” 15 osztály átlagai a közérzet-mutatókon

		Hangulat	Stressz	Társas közérzet	Tanulási klíma	Iskolához való érzelmi viszonyulás	Pozitív attitűdök össz.
Tapasztalt bántalmazás szempontjából	„jó” oszt.-k	15,46	9,97	7,35	7,41*	6,32*	20,30***
	„rossz” osztályok	15,08	9,50	7,12	6,90	5,90	19,73
Erőszakoskodás összesen szempontjából	„jó” oszt.-k	15,48	9,76	7,30	7,20	6,11	20,25***
	„rossz” osztályok	15,16	9,56	7,11	7,03	6,00	19,64
Elszenvedett bántalmazás szempontjából	„jó” oszt.-k	15,24	9,54	7,32	7,13	5,97	19,65
	„rossz” osztályok	15,31	9,53	7,21	7,23	6,18	19,98
Zaklatók száma szempontjából	„jó” oszt.-k	15,52	9,93	7,31	7,30*	6,20	20,08*
	„rossz” osztályok	15,05	9,50	7,08	6,89	5,86	19,58
Áldozatok száma szempontjából	„jó” oszt.-k	15,53	9,88	7,27	7,40	6,33	20,04
	„rossz” osztályok	15,40	9,62	7,30	7,20	6,05	19,95
Zaklató áldozatok száma szempontjából	„jó” oszt.-k	15,30	9,65	7,23	7,22	6,10	19,96
	„rossz” osztályok	15,25	9,57	7,24	6,96	5,95	19,80

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

változó – három kivételével (23) a 47-ből – értéke magasabb, illetve kedvezőbb, mint a „legrosszabb” osztályokban. T-próbával összehasonlítva szignifikánsan jobb a Hangulat, a Stressz, a Társas közérzet, a Tanulási klíma, az Iskolához való érzelmi viszonyulás, a Pozitív attitűdök összesen, és a célváltozók közül a Tapasztalt bántalmazás értéke. Ez arra utal, hogy a tanuláshoz, az iskolai munkához való viszonyoknak kulcsszerepe van a közérzet és a zaklatás vonatkozásában is.

Van-e közvetlen, egyértelmű kapcsolat a közérzet valamely eleme és a zaklató viselkedés között?

A klímavizsgálatok mellett természetesen arra is történt már kísérlet, hogy a zaklatás iránti attitűdöket összekapcsolják a zaklató viselkedéssel. Különösen tanulságos Mike Eslea és Peter K. Smith (1995) vizsgálata, akik négy angliai általános iskolában vizsgálták a tanulók attitűdjeit (három viszonylatban: szimpátia az áldozat iránt, a zaklatás helytelenítése, a zaklatásellenes beavatkozás támogatása) és zaklató viselkedését. A kutatók leszögezik, hogy nincs egyértelmű kapcsolat az attitűdök és a viselkedés között. Megállapítják, hogy a négy iskola átlagait tekintve sem világos a tendencia a zaklatás és az attitűdök között. A négy iskolából egyben a diákok az áldozattal szemben magas szintű szimpátiáról számoltak be, ennek ellenére kiugróan magasnak találták a zaklatás szintjét, egy másikban épp ellenkezőleg, alacsony szimpátia mellett alacsony zaklatást találtak. A másik kettőben azonos szimpátiaszint mellett különbözött a zaklatás szintje.

Vajon ellentmondanak-e a mi eredményeink ennek a vizsgálatnak?

Nagyon fontos látnunk, hogy az általunk jelzett összefüggések az osztályátlagok szintjén jelentkeznek, és ott is csak több osztály együttesen alkotott csoportjában.

Mi van ennek a hátterében?

Először is: az egyén szintjén a vizsgált tényezők között az összefüggések – bár szignifikánsak – nem túlságosan erősek (4. táblázat). Nyilvánvaló, hogy soha nem véletlen, kiből

lesz zaklató, és kiből áldozat; a korrelációk alapján az egyes egyén közérzete alapján is lehet – jobb vagy rosszabb – becslést adni a zaklatásba való bevonódására. Egyik legfon-

4. táblázat. Korrelációk

	<i>Hangulat</i>	<i>Stressz</i>	<i>Társas közérzet</i>	<i>Tanulási klíma</i>	<i>Iskolához való érzelmi viszonyulás</i>	<i>Pozitív attitűdök összesen</i>
Hangulat	1	,489**				
Stressz		1				
Társas közérzet	,345**	,229**	1		,240**	
Tanulási klíma	,225**	,185**	,216**	1	,393**	
Iskolához való érzelmi viszonyulás	,413**	,389**			1	
Pozitív attitűdök összesen	,122**	,122**	,066*	,361**	,237**	1
Tapasztalt bántalmazás	,237**	,307**	,299**	,209**	,194**	,130**

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

tosabb mondanivalónk azonban éppen ez: egy-egy kiragadott egyéni sajátosság osztálybeli átlaga önmagában nem magyarázza egy bizonyos osztály/iskola különböző zaklatási szintjét. (Ezért nem sikerült az említett Eslea-Smith vizsgálatban sem kimutatni az – egyébként teljesen logikus – összefüggést. Erre még rövidesen visszatérünk.)

Másodszor: korábbi eljárásunkban a különböző mutatók alapján létrehozott „legjobb” és „legrosszabb” osztálycsoportok összetétele minden esetben más és más. Mindössze két olyan osztály volt a mintánkban, amely mind a hat közérzetmutató szempontjából „rossz” osztály, és három olyan, amely minden szempontból „jó”. Az egyes osztályok a legváltozatosabb mintázatot adják. (A mi mintánkban is van például olyan kertvárosi iskola, ahol a diákok közérzete rossz, de a zaklatás szintje mégis alacsony.) Ez azt jelenti, hogy ha csak egyetlen osztályt vizsgálunk, nagy eltéréseket tapasztalhatunk ahhoz a tendenciához képest, amelyet a 46 osztályt vizsgálva feltártunk. Ezért nehéz kimutatni ezt a kapcsolatot.

Feltételezésünk igazolására még egy elemzést végeztünk. Az osztályok adatbázisán egy többváltozós klaszterezést (K-Means Cluster Analysis) hajtottunk végre az eredeti 34 közérzet-változó mentén. A kérdés az, hogy ha a program pusztán statisztikai módszerekkel két olyan csoportba sorolja az osztályokat, amelyekben a lehető legnagyobb mértékben különböznek a közérzetet adó változók átlagai – merthogy így dolgozik a klaszterezési algoritmus –, vajon mit mondhatunk ezekről az így létrejött osztálycsoportokról.

Az elemzéssel az osztályokat két klaszterre bontottuk; a program 19 osztályt sorolt a „rossz” és 27-et a „jó” klaszterbe.

Összehasonlítva a két klaszterben az egyes változók átlagait (24), a Tapasztalt bántalmazás és az Erőszakoskodás összesen változók átlagainak eltérése erősen szignifikáns ($p < 0,001$). Ez azt jelenti, hogy valóban, statisztikai módszerekkel megbecsülhető pusztán a közérzet változói alapján, hogy egy osztályban milyen a zaklatás, az erőszak szintje. (Ez természetesen jelen esetben is csak becslés, azaz egy konkrét osztály ettől jelentősen eltérhet, hiszen az összefüggés most is csak az osztályok csoportjára érvényes.)

Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a zaklatók és az áldozatok száma, valamint az Elszenvedett bántalmazás változó nem mutatja elég érzékenyen az adott osztályban a zaklatás diákok által érzékelt szintjét.

Felmerülhet a kérdés, hogy vajon ez a hatás valóban valamiféle „osztályszellem” hatása-e, vagy pusztán összeadódik a gyerekek személyes közérzetéből.

Ha ugyanezt a klaszterezést elvégezzük az egyének szintjén, azt tapasztaljuk, hogy az egyének kétféle besorolása („jó” és „rossz” általános közérzetű osztályba jár, és „jó” vagy „rossz” a személyes közérzete) nem esik egybe, bár a „jó” osztályokba – mint ahogy ez várható is – szignifikánsan több „jó” közérzetű diák jár, de ez korántsem igaz mindenkire. A 495 „jó” átlagos közérzetű osztályba („jó” klaszter) járó gyerek közül csupán 310 mondható „jó” közérzetűnek!

Mindez a gyakorlat nyelvére lefordítva azt jelenti, hogy először sikerült statisztikailag is kimutatni valami halvány nyomát annak a minden pedagógus által ismert jelenségnek, hogy a jobb általános közérzetű osztályokban az osztály pozitívabb légköre, „szelleme” bizonyos mértékig a rossz közérzetű diákokat is visszatartja attól, hogy erőszakoskodjanak osztálytársaikkal. Tekintve a jelenség rendkívüli komplexitását, az okok és okozatok szinte kibogozhatatlan egymásra hatását, ennél sokkal többre nem is számíthatunk.

A két klaszter összehasonlításával még néhány további, érdekes megállapítást tehetünk.

Mintánkban a „rosszabb” osztályok klaszterében szignifikánsan több hetedik, mint ötödik osztály található. Ez elsősorban abból adódhat, hogy – mint azt szinte minden ilyen irányú vizsgálat megállapította – a gyerekek iskolához való viszonya romlik az életkorukkal. Ugyanakkor ez is egy érdekes adalék ahhoz a vitához, hogy vajon mi a kapcsolat a zaklatás és az életkor között. A nemzetközi szakirodalomban az az általános nézet, hogy a zaklatás csökken 10–11 éves kor után; ez különösen a fizikai zaklatásra igaz. (25) Eredményeink alapján viszont a „rosszabb” klaszterben – ahol a zaklatás szempontjából is szignifikánsan rosszabb a helyzet, lásd előbb – mégis több a hetedik osztály. Ez az eredmény nem feltétlenül mond ellent a nagy mintás vizsgálatokon nyert korábbi összefüggésnek. Egy lehetséges magyarázat, hogy a zaklatás, az erőszakoskodás általános szintje a rossz légkörű, erőszakkal terhelt osztályokban az életkorral nem csökken, hanem növekszik. (26) (E feltételezés bizonyításához adataink nem elégségesek.)

A két klaszterben az Anya iskolai végzettségének átlagai nem különböznek jelentősen, viszont a Tanulmányi átlag eltérése szignifikáns ($p < 0,001$).

Ha t-próbával összehasonlítjuk a két klaszteren az eredeti, a klaszterezés alapját képező 34 változó átlagait, megvizsgálhatjuk, melyek azok a változók, amelyek nem mutatnak szignifikáns eltérést, vagyis amelyek valószínűleg kevésbé jelentős szerepet játszottak a klaszterek kialakításában. Így tehát megállapíthatjuk, vajon melyek azok a közérzetváltozók, amelyek a zaklatás szempontjából (is) különösen fontos szerepet játszanak.

A Hangulat, a Stressz valamennyi változója fontos (az előbbi értelemben). Az iskolához, társakhoz fűződő attitűdök közül kevésbé fontosnak tűnik (azaz nem mutat szignifikáns eltérést a két klaszteren) az az állítás, hogy „ha valami rosszat csinálunk az iskolában, általában nem lehet pontosan tudni, mi lesz a következménye”. Ezt a kijelentést abból a megfontolásból vettük fel a listaiba, hogy a zaklatás szempontjából fontos tényező lehet a normabiztonság, a világos és egyértelmű szabályok jelenléte az iskolában. Úgy tűnik, e tényezőt nem sikerült megragadnunk ezzel a módszerrel; ez az állítás mindenféle elemzésből „kilógott”.

A zaklatással kapcsolatos attitűdök közül az alábbiak bizonyultak jelentősnek (a fent jelzett értelemben):

- Nem lennék barátja egy gyenge gyereknek.
- Szerintem szabad bántani azokat, akik megérdemlik.
- A gyerekeket meg kell büntetni azért, ha gúnyolják a másikat.
- Szerintem helyes szólni egy tanárnak, hogy segítsen annak, akit bántanak.

Ezek az attitűdök valószínűleg önmagukban is fontosak, nem csak a közérzet jelzőseiként.

Mire jó, hogy mindezt tudjuk?

1000 fős, Hajdú-Bihar megyei mintánkban az iskolai osztály klímája, általános közérzete egyértelműen kapcsolatban van a zaklatás szintjével az adott osztályban. Mindez azt a megközelítést támogatja, hogy az iskolai zaklatás nem egyéni probléma. Ha elfogadjuk ezeket az eredményeket, akkor fel kell hagynunk azzal a kényelmes állásponttal, hogy az iskolai erőszak csupán néhány rossz gyerek műve, és az ő megbüntetésükkel, kezelésükkel, esetleg eltávolításukkal minden gondunk megoldódna. Ugyanakkor ezek az összefüggések utat is mutatnak: esélyt adnak nekünk arra, hogy a diákok közérzetének javításával közvetett úton csökkentsük a zaklatás, az erőszakoskodás mértékét.

Eredményeink azt sugallják, hogy ha például megkérdezzük a gyerekeket, szeretnek-e iskolába járni, vagy érdekes dolgokat tanulnak-e ott, szinte mindent megtudunk az iskolai atmoszféráról. (Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a legfontosabb cél azt elérni, hogy a gyerekek „csak úgy”, „mindenáron” jól érezzék magukat, hiszen a gyerekek és szülők pillanatnyi kedvének, érdekeinek szolgálata kedvezőtlen folyamatokat indíthat el az iskolában.) Mindez inkább egy tudósítás arról, hogy itt és most a gyerekek legnagyobb gondja az, hogy elidegenedtek az iskolától. A közérzetüket legerőteljesebben annak mértéke jelzi, hogy mennyire találják érdekesnek az iskolai munkát, és hogy mennyire kötődnek az iskolájukhoz.

Jegyzet

(1) A. és B. Sztrugackij: A hétfő szombaton kezdődik. Kossuth, 1971. 250.

(2) Köszönettel tartozom a fenntartó önkormányzatoknak és az iskoláknak, hogy hozzájárultak a kutatáshoz; kollégáimnak, tanítványaimnak és barátaimnak pedig az adatfelvételben és az adatok rögzítésében nyújtott önzetlen segítségükért.

(3) A kutatási téma rövid történetéről és a legfontosabb külföldi eredményekről lásd Buda és mtsai., 2008.

(4) Magyarországon az adatokat még nem hozták nyilvánosságra.

(5) Ez az a pont, ahol az iskolai zaklatás világosan elválik (pontosabban: elválasztandó) az iskolások által iskolások ellen elkövetett bűncselekményektől, például pénz vagy egyéb értékek kizsárolásától, amely inkább tanúk nélkül, csendben zajlik.

(6) Itt is jelentkezik a nehezen operacionalizálható, általános megközelítés problémája. Egy példa: „A pozitív iskolai kultúra olyan, amelyben a tanárok és a diákok törődnek egymással, támogatják egymást, közösek az értékeik, normáik, céljaik; úgy érzik, oda tartoznak; együttesen befolyásolják a csoportdöntéseket. Az iskolában és az osztályban törődnek a közösséggel, támogatják a proszociális viselkedést. A közösségi érzés a diákok magatartásából ered; amelyet a tanári gyakorlat és az osztálytermi atmoszféra befolyásol” (Barr és Higgins-D'Alessandro, 2007, 234.).

(7) Különösen, ha valaki „nem hisz benne”, azaz elutasítja a fogalomban megbúvó normativitást.

(8) Ezen tényezők között a pszichológia már régóta keresi (és számtalan módon ki is mutatta) a kapcsolatokat. Nyilvánvalóan itt körkörös oksági viszonyokról, okok és következmények összekapcsolódásáról, egymásra hatásáról van szó, egy szinte áttekinthetetlenül komplex (az egyént és a különböző szintű társas kontextusokat tartalmazó) rendszer működéséről.

(9) A minta a véletlen mintavételhez képest nem túl nagy, de nem, életkor, településtípus szerint arányos, így – legalábbis Hajdú-Bihar megyére nézve – reprezentatívnek tekinthető.

(10) Az adatok feldolgozása az SPSS 14.0 statisztikai programcsomaggal történt.

(11) A nemzetközi kutatási tapasztalatok szerint a könnyen megragadható szociológiai változók – a nem kivételével – alig befolyásolják a zaklatást. Ez a mi kutatásunkban is igazolódott.

(12) Csúfolás, kiközösítés, pletykaterjesztés, fenyegetés, valaki holmijának földre lökése, megrongálása, kisebb bántalmazás (például lökdösés), (meg)ütés.

(13) Ezen kérdések többsége a HBSC kutatásban is szerepelt (Aszmann, 2003).

(14) Az attitűdöket legnagyobb mértékben Michael J. Boulton és munkatársai (2002) munkájából vettük át.

(15) Lásd például Freiberg, 1999, 11.: „Az iskolai klímát úgy definiálhatjuk, mint egy olyan minőséget, amely megteremt az egészséges tanulás helyét, támogatja a gyerekek és szülők álmait és törekvéseit, ösztönzi a tanárok kreativitását és lelkesedését, emeli a csapat minden tagját. Erről a minőségről a gyerekek és fiatalok akkor beszélnek, amikor elmondják, miért szeretik az iskolájukat.”

(16) Néhány esetben – ha az értékek azonosak voltak több osztályban – 15 helyett 16 osztály (vagy fordítva) került valamelyik csoportba.

(17) Előfordul néhány kivétel, de az összes összehasonlítást tekintve ezek aránya 5 százalék alatt van.

(18) Ez utóbbi esetekben kivételesen – mivel gyerekek számáról van szó – az alacsonyabb értékek jelentik a kedvezőbb helyzetet. Zaklató áldozatok azok a gyerekek, akik zaklatóként is, áldozatként is bevonódnak a zaklatási eseményekbe.

(19) Egy tanulót akkor tekintettünk áldozatnak, ha legalább egyféleképpen bántalmazták legalább

hetente egyszeri gyakorisággal. Tehát ha valakit naponta többször is bántalmaznak, ezt már nem tudjuk érzékelni.

(20) A 15 íteimből 3-at elhagytunk, mert ezek nem illeszkedtek a többihez. Ezek a következők: Ha valami rosszat csinálunk az iskolában, nem lehet pontosan tudni, mi lesz a következménye; sok dolog van az iskolában, amit nem szeretek; a mi iskolánk tiszta. Így a három összevont változóban 3 x 4 item szerepel.

(21) Véleményünk szerint ez a magyarázat arra a rejtélyes jelenségre is, hogy egy iskolában elkezdett pedagógiai kísérlet, újszerű módszerek vagy akár (ilyesmi „természetesen” csak külföldön létezik) zaklatásellenes programok eleinte hatalmas eredményeket hoznak, amelyeket aztán többé nem sikerül megismételni. Lehetőséges, hogy ezt a nagy erejű hatást a pedagógusok odafigyelése, a tanárok és ennek hatására a diákok lelkesedése nyomán pozitív irányba változó klíma váltja ki.

(22) Itt is szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy ez az összefüggés bizonyára kölcsönös, azaz jelen esetben is körkörös oksági viszony állhat fenn.

(23) Ezek a következők: Anya iskolai végzettsége; „azoknak, akiket bántanak, vigyázniuk kellene magukra”; Elszenvedett bántalmazás.

(24) A t-próbákat már az egyének adatait tartalmazó adatbázison végeztük (amelyben természetesen megjelöltük, az adott gyerek melyik klaszterbe tartozó osztályba jár), mert az átlagszámításból származó torzításokat ki akartuk küszöbölni.

(25) Van olyan eredmény is a szakirodalomban, amely szerint a verbális agresszió növekszik az életkorral.

(26) Egyéni adataink szerint az áldozatok száma szignifikánsan kisebb a hetedik osztályokban, viszont az Elszenvedett bántalmazás szignifikánsan nagyobb. A Tapasztalt bántalmazás kevéssel kisebb, az Erőszak összesen kevéssel nagyobb hetedikben, mint ötödikben, de a különbség nem szignifikáns.

Irodalom

- Abraham, J. (2007): Differentiating between and synthesizing quantitative, qualitative, and longitudinal research on polarized school cultures: a comment on Van Houtte (2006). *Journal of Curriculum Studies*, 5. 597–602.
- Analitis, F. – Velderman, M. K. – Ravens-Sieber, U. – Dertmar, S. – Erhart, M. – Herdman, M. – Berra, S. – Alonso, J. – Rajmil, L. (2009): Being Bullied: Associated Factors in Children and Adolescents 8 to 18 Years Old in 11 European Countries. *Pediatrics*, 2. 569–577.
- Aszmann A. (2003, szerk.): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Az Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat. „Nemzeti jelentés”* 2002. OGYEI, 2003.
- Barr, J. J. – Higgins-D'Alessandro, Ann (2007): Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *Journal of Genetic Psychology*, 3. 231–250.
- Boulton, M. J. – Trueman, M. – Flemington, I. (2002): Associations between Secondary School Pupils' Definitions of Bullying, Attitudes towards Bullying, and Tendencies to Engage in Bullying: age and sex differences. *Educational Studies*, 28. 4. 353–370.
- Buda M. – Köszeghy A. – Szirmai E. (2008): Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio*, 3. 373–386.
- Chapell, M. S. – Hasselman, S. L. – Kitchin, T. – Lomon, S. N. – MacIver, K. W. – Sarullo, P. L. (2006): Bullying in elementary school, high school and college. *Adolescence*, 164. 633–648.
- Eslea, M. – Smith, P. K. (1995): Attitudes Towards Bullying in Primary School Pupils and Parents. Posztbemutató a Brit Pszichológiai Társaság éves konferenciáján. Warwick-i Egyetem, 1995. április. 2009. január 31-i megtekintés, <http://www.uclan.ac.uk/old/facs/science/psychol/bully/files/warwick.pdf>.
- Fekkes, M. – Pijpers, F. I. M. – Verloove-Vanhorick, S. P. (2005): Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 1. 81–91.
- Freiberg, H. J. – Stein, T. A. (1999): Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In Freiberg, H. J. (szerk.): *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Falmer Press, London.
- Freiberg, H. J. (1999, szerk.): *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Falmer Press, London.
- Galloway, D. (1994): Bullying: The importance of a whole school approach. *Therapeutic Care & Education*, 1. 19–26.
- Currie, C. – mtsai. (é. n.): *HBSC 2005 (Health Behaviour in School-aged Children.) International report from the 2005–2006 survey*. 2009. február 21-i megtekintés, <http://www.euro.who.int/Document/E91416.pdf>.
- Nansel, T. R. – Overpeck, M. – Pilla, R. S. – Ruan, W. J. – Simons-Morton, B. – Scheidt, P. (2001): Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 16. 2094–2100.
- Olweus, D. (1992): Bullying among schoolchildren: intervention and prevention. In Peters, R. D. V. – McMahon, R. J. – Quinsey, V. L. (szerk.): *Aggression and Violence Throughout the Life Span*. Sage Publications, Newbury Park. 100–125.
- Orpinas, P. – Horne, A. M. (2006): *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Rigby, K. (2003): *Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. Trends & Issues in crime and criminal justice*.
- Salmivalli, C. – Lagerspetz, K. – Björkqvist, K. – Österman, K. – Kaukiainen, A. (1996): Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 1. 1–15.
- Smith, P. K. (2000): Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, 14. 294–303.
- Smith, P. K. – Sharp, S. (szerk.) (1994): *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge, London.
- Smith, P. K. – Singer, M. – Hoel, H. – Cooper, C. L. (2003): Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal Psychology*, 94. 175–188.

**Dombi Judit – Nikolov Marianne
– Ottó István – Öveges Enikő**

PTE, BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola – PTE,
BTK, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék –
Dél-dunántúli Regionális Egészségbiztosítási Pénztár
– Oktatási és Kulturális Minisztérium

Osztálytermi megfigyelések tapasztalatai szakképző intézmények nyelvóráin

A hazai nyelvtanítás hosszabb ideje áll az érdeklődés középpontjában. Bár számos kutatás vizsgálta a feltételeket, a folyamatokat és eredményeket (például Csapó, 2001; Fekete, Major és Nikolov, 1999; Józsa és Nikolov, 2005; Nikolov, 1999, 2003, 2007, 2008; Vágó, 2007), még mindig keveset tudunk arról, hogy mi történik a nyelvórákon, és hogyan jellemezhető a mindennapi gyakorlat. Tanulmányunk egy nagy mintás átfogó vizsgálat egy szűkebb szeletét elemzi. Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és fejlesztésének lehetőségei a szakképző intézményekben (Nikolov, Ottó és Öveges, 2008) projekt adataira támaszkodva.

A kutatás az Oktatásért Közalapítvány megbízásából, a Nemzeti Felnőttképzési és Szakképzési Tanács jóváhagyásával, a Munkaerőpiaci Alap finanszírozásával a 2007/2008-as tanévben valósult meg. Célja az volt, hogy átfogó képet adjon a szakközépiskolákban és szakiskolákban folyó nyelvoktatásról. Ennek egyik komponensét képezte az osztálytermi megfigyelések adatainak elemzése, amelynek eredményeit tanulmányunkban adjuk közre.

A kutatásnak konkrét osztálytermi megfigyeléseken alapuló háttere van, illetve olyan előzményekre támaszkodik, amelyek bepillantást engedtek az osztálytermi folyamatokba. A legfontosabb kutatási előzmények arra mutattak rá, hogy a hazai közoktatás kiemelten nagy ráfordítással, alacsony hatékonysággal fejleszti a diákok nyelvtudását (Nikolov, 2007, 2008; Vágó, 2007), és rendkívül nagy különbségek jellemzik az egyes intézménytípusok, iskolák és nyelvi csoportok teljesítményeit (Csapó, 2001; Józsa és Nikolov, 2005; Nikolov, 1999, 2003, 2008; Vágó, 2007). A konkrét osztálytermi folyamatokat vizsgáló kutatások egy része megfigyelési szempontsor (Nikolov, 1999), másik része az egyes eljárások és feladattípusok gyakoriságára vonatkozó kérdőívek segítségével gyűjtött adatokat elemezte (Nikolov, 2003). Ezeket az adatgyűjtő eszközöket tanári interjúk is kiegészítették néhány esetben (például Bors, Lugossy és Nikolov, 2001; Nikolov, 2008; Nikolov és Öveges, 2006). Egyéb adatgyűjtő eljárások között szerepeltek még retrospektív interjúk felnőttekkel (Nikolov és Nagy, 2003) az osztálytermi gyakorlat feltárására.

A kutatás módszerei

A vizsgálat célja

Tanulmányunk legfontosabb célja annak felvázolása, hogy hogyan jellemezhető a szakközépiskolákban és szakiskolákban folyó idegennyelv-tanítás és -tanulás. A nyelvtan-

nulás kontextusának (osztálytermek, nyelvtanárok és nyelvtanulók) jellemzésén túl feltárjuk az órai nyelvhasználat jellemzőit, a nyelvórákon használt feladattípusok gyakoriságát és motiválóerejét, az óra egyes lépéseinek tartalmát és hosszát, a nyelvi jelentésre és formára, valamint a négy alapkészség fejlesztésére összpontosító feladatok arányait, a használt tananyagokat, eszközöket, valamint a szaknyelvi utalások előfordulásának tartalmát és gyakoriságát. További célunk a nyelvórákon tapasztaltak elemzésével a nyelvtanárok és a nyelvtanuló diákok véleményének egybevetése.

A kutatás résztvevői

Az átfogó felmérés két fordulóban valósult meg. A kutatás első fordulójában minden érintett intézménytől, összesen 922 iskolától gyűjtöttünk adatokat. A projekt második fordulójában az összes szakképző intézmény közül reprezentatív mintát választottunk ki az iskolák régiónkénti elhelyezkedése, településtípus szerinti eloszlása, iskolatípusonkénti, képzési és fenntartói profilja szerint. A részt vevő iskolák részletes adatai megtalálhatók Nikolov, Ottó és Öveges (2008) munkájában, itt kizárólag az osztálytermi megfigyelések eredményeiről számolunk be. A mintába bekerült 67 intézményben a 10. évfolyamos diákokat választottuk ki, mivel ez az utolsó tanév, amelyben a szakképző iskolák tanulói is tanulnak idegen nyelvet. A mintából az utolsó pillanatban három iskola kivonta magát, és különböző váratlan okok miatt (betegség) mégsem vállalták a felmérésnek ezt a részét. Egy iskolában a kettő helyett egy óra megfigyelésére került sor, így összesen 64 iskolában 127 idegen nyelvi foglalkozáson készültek részletes jegyzőkönyvek.

A megfigyelt 127 nyelvórát túlnyomó részben nők tartották: 108 nő és 19 férfi nyelvóráján gyűjtöttünk adatokat, ami százalékos megoszlásban 85, illetve 15 százalék. Ez az arány 1 százalék híján egyezik a teljes mintát jellemző aránnyal (84, illetve 16 százalék).

A megfigyelt nyelvtanárok életkora a következőképpen oszlott el: a legfiatalabb korosztályt, a 29 évesnél fiatalabb pedagógusokat 23 fő képviselte, 30 és 37 év közötti 55 nyelvtanár, 38 és 45 év közötti 31 fő, 46 és 53 év közötti 10, és 54 évesnél idősebb 6 megfigyelt nyelvtanár. A legfiatalabb tanár 25 éves, a legidősebb 60 éves volt a megfigyelésekkor. Az életkor átlaga 36,12, a szórás 7,97. Az életkor szerinti megoszlás igen hasonlóan alakul a 332 válaszadóra jellemző adatokhoz.

Óramegfigyelési szempontsor

Az osztálytermi megfigyelésre olyan adatgyűjtő eszközt dolgoztunk ki, amelynek segítségével a nyelvtanítás gyakorlati kérdéseiben tájékozott tanárok egyértelmű jegyzeteket tudtak készíteni a megfigyelést megelőzően, azalatt és azután. A megfigyelési szempontsort az adatgyűjtést megelőzően három tanár közreműködésével kipróbáltuk, az általuk megfigyelt órákat közösen elemeztük, és a tapasztalatok alapján szükség szerint változtattunk az eszközön. A megfigyelők részletes lebonyolítási útmutatót kaptak, amely lépésről lépésre segítette őket a minél pontosabb óratermi megfigyelés megvalósításában. A megfigyelési szempontsort különböző módon kellett a megfigyelőknek kitölteniük: megadott lehetőségek aláhúzásával, konkrét adatok beírásával, gyakoriságok strigulázásával, illetve konkrét lehetőségeket felajánló kijelentések mellé rövid, egy- vagy néhány szavas válasz beírásával (a teljes adatgyűjtő eszköz megtalálható *Nikolov, Ottó és Nikolov, 2008* Függelékében).

A hatoldalas szempontsor három nagyobb, 2–2 oldalas részre tagolódik. Az első részt a megfigyelés előtt, alatt és után kellett kitölteni konkrét számadatokkal, megadott opciók aláhúzásával, rövid válaszok megadásával. A második részben a nyelvóra menetét feltáró táblázat kitöltését kértük, míg a harmadik részben negyven feladattípus gyakoriságára és kedveltségére vonatkozóan kértünk adatokat. Ezek a feladattípusok a felmérést

megelőző osztálytermi megfigyelések tapasztalatai alapján kerültek be (Nikolov, 1999, 2003, Nikolov és Öveges, 2006).

Az első részben az első adat az intézmények OM-azonosítója, amely segítségével a megfigyelések adatai összekapcsolhatók a felmérés egyéb adataival. A megfigyelőktől azt is kértük, jelezzék, nyelvtanárok-e, illetve tagjai-e az intézmény vezetésének.

A megfigyelés pontos idejét a megfigyelt nyelvtanár adatai követik: neme, életkora és a róla kialakult összbemutató. Ezután a nyelvórán részt vevő fiúk és lányok létszámáról és a megfigyelő szerinti összbemutatóról kértünk holisztikus értékelést. A tanárra és diákokra vonatkozó adatokat a tanterem berendezésének, felszereltségének, hangulatának, a padok elrendezésének rövid leírása követi. Arra is választ vártunk, utal-e bármilyen jel a célnyelvre és annak kultúrájára a tanteremben.

A megfigyelt nyelvórán használt tananyagokról (könyv, munkafüzet, fénymásolat, CD, egyéb) is kértünk adatokat: mit használnak, és a használt anyagok milyen kapcsolatban vannak a diákok szakmai képzésével, illetve történt-e utalás a nyelvórán a szakmájukra.

A tanár és a tanulók órai nyelvhasználatáról a teljes megfigyelt tanórára vonatkozóan százalékban kértük az idegen nyelv és az anyanyelv használatát jelölni, és arra is példát kértünk, milyen célokra használja a nyelvtanár a magyar nyelvet.

A nyelvtanulók órai értékelésére külön megfigyelési szempont szolgált: a megfigyelők arra a nyitott kérdésre válaszoltak, hogyan történt a diákok értékelése. A diákok órai motivációját két kérdés vizsgálja: hány diák szerepelt gyakran, és hányan nem szerepeltek az órán, illetve mennyire motiváltak a diákok. Ezen túl a megadott válasz aláhúzása jelezte, mennyire változatos vagy unalmas a megfigyelt nyelvóra. Az első rész utolsó két kérdésére adott válaszban az óra célját írták le, valamint azt, hogy a megfigyelő szerint a cél milyen mértékben valósult meg.

A megfigyelési szempontsor második részét, amely egy kétoldalas táblázat, a megfigyelés során folyamatosan töltötték ki a táblázat fejlécében látható kérdésekre válaszolva, a kérdésenként elkülönített oszlopokban. Célja annak feljegyzése, hogy mi történik a nyelvórán: mennyi időt fordítanak a nyelvtanárok a megfigyelt nyelvóra elkülönülő részeire, milyen feladatokat, eszközöket alkalmaz, mit csinál a tanár, és közben mit tesznek a diákok. A jegyzetelés során a munkaforma jelölésére (frontális, csoport-, pármunka), a tanár és a diákok által használt eszközök felsorolására, valamint egyéb megfigyelések beírására külön hely állt rendelkezésre.

Az osztálytermi megfigyelések szempontsorának harmadik részét a hospitálás után kellett kitölteni. Egy kétoldalas táblázatban 40, nyelvórákon tipikusan előforduló feladat-típus mellé azok gyakoriságát, és kedveltségének fokát jelölték a megfigyelő tanárok. Ezek az adatok a megfigyelt csoportra vonatkoztatva az előforduló feladatok gyakoriságának és a konkrét tevékenységek motiváló hatásának feljegyzésére szolgáltak. Egy nyelvóra tapasztalatait összegző adatlap kitöltéséhez a 45 perces nyelvórai hospitáláson túl megközelítőleg 45-50 percre volt szükség a próbák alapján.

Az osztálytermi megfigyelések lebonyolítása

A megfigyelők 127 nyelvóráról készítettek részletes jegyzeteket 10. évfolyamos diákokról és tanáraikról, köztük 63 német-, 63 angol- és 1 olasz foglalkozásról. A nyelvi csoportok szintjét 50 esetben kezdőnek, 70-ben középhaladónak, 2 esetben vegyesen középhaladónak és haladónak értékelték, míg 1 csoportot haladó szintűnek minősítettek a megfigyelést végző tanárok (4 adatlapon hiányzott a szint megjelölése). A kapott számok tükrében elgondolkodtató, hogy 10. évfolyamon, ahol a nyelvórákat megfigyelték, 50 csoportban, a minta kétötödében, kezdő szinten tanulják a szakképző intézményekben azt az első, kivételes esetben második idegen nyelvet, amelyet többnyire már általános iskolában is legalább 5 éven keresztül tanultak. A középhaladó szintű nyelvórák magasabb arányban fordultak

ugyan elő, mint a kezdőkéi (69 : 49), de angolból közel kétszer annyi volt a jobb nyelvtudású tanulók nyelvtanulását bemutató óra (39), mint a kezdő szintűeké (21). Ez az arány németből közel 50 százalék. Fontos kiemelni azt a tényt, hogy az intézmények maguk határozták meg, melyik csoportokban történjen az adatgyűjtés, így joggal feltételezhető, hogy igyekeztek legjobb gyakorlatukba bepillantást engedni.

1. táblázat. A megfigyelt nyelvórák eloszlása 127 csoportban (hiányzó adat: 4)

	Angol	Német	Olasz
Kezdő	21	28	–
Középhaladó	39	30	1
Vegyes	–	2	–
Haladó	2	1	–
Nincs adat	1	2	–
Összesen	63	63	1

Mivel a reprezentatív mintában részt vevő intézmények az ország legkülönbözőbb részein helyezkedtek el, és a vizsgálat lebonyolítására igen rövid idő állt rendelkezésre, minden intézményben egy konkrét személyt kértünk fel az osztálytermi megfigyelésekre. A felkérésekre és az adatgyűjtésre 2008 áprilisában és májusában került sor, az intézmények által kiválasztott nyelvi csoportokban. Ebben az időszakban nem ütközött a felmérésnek ez a része olyan iskolai programmal, amely gondot okozott volna. Az iskolák az adatgyűjtő eszközöket csatolt fájlban kapták meg. A kitöltött dokumentumokat postán küldték vissza.

Az adatok feldolgozása több fázisban történt meg. Az első lépésben a kézzel kitöltött adatlapokat szemrevételeztük 2008. június elején. Ezt követően a nyitott kérdésekre adott válaszok nagyobb, kategóriákba történő besorolása, majd azokon belül azok alcsoportosítása következett. Az adatok számítógépes beviteléhez ezek a nagyobb kategóriák adtak alapot, de konkrét, a tipikustól eltérő megfogalmazások is bekerültek. A számszerűsíthető adatok feldolgozása Excel programban, a szöveges részeké pedig szövegszerkesztő programban további kategóriák felállításával, csoportosításával valósult meg.

Eredmények

A megfigyelt nyelvtanulók jellemzése

A megfigyelt nyelvórákon a diákok létszáma és a lányok és fiúk aránya a 2. táblázat szerint alakult. A 127 nyelvórán két esetben nem írták be a létszámokat, így összesen 125 megfigyelés adatait elemezhetjük. A legkisebb nyelvi csoportban 4 fő, a legnagyobbban pedig 23 tanuló volt jelen. A csoportlétszám átlaga a 125 csoport esetében 13,18, a szórás 4,52, ami igen jónak mondható. Más tantárgyakból ennél lényegesen nagyobb csoportokkal dolgoznak a tanárok. A megfigyelt csoportok átlagos létszáma hasonló a teljes mintában kapott átlagokhoz.

2. táblázat. A megfigyelt csoportok létszámának alakulása nemek szerint

	Min.	Max.	Átlag	Szórás
A csoport létszáma	4	23	13,18	4,52
Lányok száma a csoportban	0	17	5,93	4,65
Fiúk száma a csoportban	0	21	7,25	4,70

A lányok és fiúk esetében egyaránt előfordultak egynemű csoportok. A megfigyelt csoportokban a lányok maximális létszáma 17, az átlag 5,93, a szórás 4,65, míg a fiúk esetében

az adatok magasabbak: a maximális létszám 21 fő, az átlag 7,25, a szórás 4,70. A létszámokra vonatkozóan megállapítható, hogy a megfigyelt nyelvi csoportok létszáma a szakképző intézményekben kedvező. A diákok kis csoportokban tanulnak, kevés esetben haladja meg a létszám az optimálist, és gyakori a kifejezetten alacsony létszámú csoport.

A nyelvtanárok és a diákok nyelvhasználat

A megfigyelők százalékos arányban holisztikusan értékelték a nyelvórákon a tanárok és a diákok nyelvhasználatát annak megfelelően, hogy milyen nyelven szólaltak meg. Az adatokat a 3. táblázat mutatja be. A tanári beszédben a célnyelvet 0-tól 100 százalékgig terjedő skálán használták, ami azt jelenti, hogy volt olyan nyelvóra, ahol egyáltalán nem használta a tanár az angolt és a németet, kizárólag magyarul beszélt. Ennek ellenkezője is előfordult, amikor a célnyelv használata kizárólagos volt. A tanárok célnyelvhasználatának átlaga 66,72 százalék, ami megközelíti az elfogadhatót, bár fontos hangsúlyozni, hogy a heti néhány óra időtartamának átlagosan egyharmadában magyarul beszélnek. A szórásérték magas, 23,24, ami nagy különbségekre utal. Az adatokból arra nem következtethetünk, hogy a nyelvtanárok célnyelvhasználatát milyen mértékben volt megfelelő és a diákok nyelvi szintjéhez igazodó. A teljes adatbázis áttekintéséből kiderül, hogy két nyelvórán nem szólalt meg a nyelvtanár magyarul.

3. táblázat. A tanári és tanulói nyelvhasználat aránya

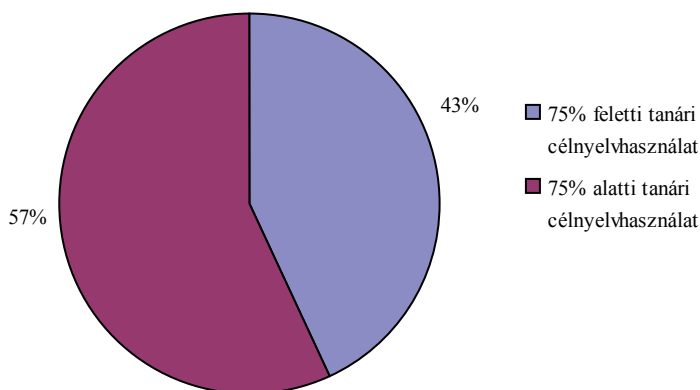
	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Tanár nyelvhasználatában az idegen nyelv aránya (%)	0	100	66,72	23,24
Tanár nyelvhasználatában az anyanyelv aránya (%)	0	100	33,28	23,24
Diák nyelvhasználatában az idegen nyelv aránya (%)	10	100	55,57	24,84
Diák nyelvhasználatában az anyanyelv aránya (%)	0	90	44,43	24,84

A diákok órai nyelvhasználatáról kibontakozó kép kicsit kedvezőbb. A megszólalások legalább 10 százaléka célnyelven történt, ami azt is jelenti, hogy a tanárok a diákoktól mást várnak, mint amit maguk modelleznek. A tanulók célnyelvhasználati átlaga ugyanakkor alacsonyabb a tanároknál (55,57 százalék), és a szórás is magasabb (24,84). Az anyanyelvi megszólalásaik aránya is eltér a tanároktól. Volt olyan nyelvóra, ahol nem szólaltak meg magyarul a tanulók, és a magyart maximum 90 százalékban használták, így az anyanyelvhasználat aránya 44,43 százalék, és a szórás megközelíti a 25-öt.

A kapott adatokat összehasonlítva átlagos (nem emelt) óraszámú angolul tanuló szakközépiskolai csoportokra vonatkozó kutatás eredményeivel (Nikolov, 1999) megállapítható, hogy a nyelvtanárokról vonatkozó százalékos eredmények egybeesnek a közel egy évtizeddel ezelőttiekkel. Ott a tanárok célnyelvhasználatának aránya 65,8 százalék volt. A tanulók esetében jelen felmérés adatai kedvezőtlenebb képre utalnak, ugyanis alacsonyabb (55,6 százalék) a diákok célnyelvhasználatának aránya, mint az ezt megelőző felmérésben (63,6 százalék). Fontos, hogy az 1999-es kutatásban nem volt reprezentatív a minta, ellentétben az itt elemzett mintával.

A megfigyelés során arra is kértünk adatokat, hogy a magyar nyelvet milyen konkrét célokra használták a tanárok. Az egyes órákról készült jegyzőkönyvekben tipikusan két célt jelöltek meg a magyar nyelv használatára, de sok helyen csak egy szerepelt, vagy éppen három. A kvalitatív adatok elemzése során megállapítható, hogy az anyanyelvet leggyakrabban feladatok megadására, utasításokra, szavak jelentésének tisztázására, nyelvtani magyarázatra, fegyelmezésre, fordítások során, és néhány esetben értékeléskor használták a megfigyelt tanárok. A célok és a százalékok között nem található szoros kapcsolat: a magasabb arányú magyar nyelv-használat nem járt együtt többféle cél megjelölésével.

Érdekes jelenség, – és további részletes elemzést igényel – a nyelvhasználatra vonatkozó megjegyzések konkrét megfogalmazása. Számos jel arra utal, hogy a megfigyelők a nyelvtanár „mentségére”, a ténymegállapításon túl, minősítik is a célokat. Például: „szabályok megerősítése”, „feladatok pontosítása”, „angol nyelvű utasítást megismétli magyarul”, „bonyolultabb feladatok értelmezésére”, „ha a diákok nem értik a magyarázatot, magyarra vált”. Annak kiderítésére, hogy a tanári beszédet hogyan próbálták a nyelvtanárok a diákok szintjéhez igazítani, ezekből az adatokból nem kapunk választ, de a megfogalmazásokból egyértelmű, hogy a tanárok többségének leggyakoribb stratégiája nem az átfogalmazás, a szemléltetés, a diákok bevonása a jelentés kikövetkeztetésébe, hanem az anyanyelv használata. Ezáltal olyan nyelv tanulási stratégiák hatékony alkalmazásától fosztják meg a tanulókat, amelyek a sikeres, autonóm nyelv tanuláshoz elengedhetetlenek.



1. ábra. A tanárok célnyelvhasználat

Az órai nyelvhasználatot illetően észrevehető, hogy a megfigyelt órák 43 százalékában a tanár célnyelv-használatát meghaladta a 75 százalékot (1. ábra). Azokon az órákon azonban, ahol a nyelvtanár többnyire a célnyelvet használja, a diákok nyelvhasználatát nem feltétlenül hasonló, ugyanis nem minden tanár várja el, illetve tudja elérni, hogy idegen nyelvi megnyilvánulásaira a tanulók is így reagáljanak. A következőkben azokat az eseteket mutatjuk be, amelyekben a kiemelkedően magas tanári célnyelv-használat mellett a tanulók felszólalásainak mindössze fele történt az adott nyelven.

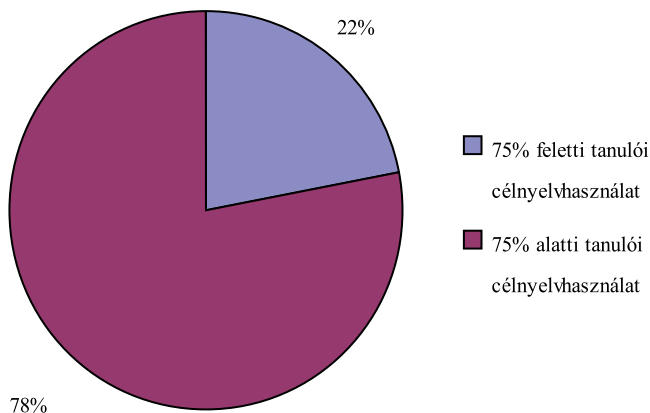
Egy kezdő németes csoportban az „eleven, nyüzsgő” diákok célnyelvhasználatát a tanár 80 százalékal szemben mindössze 40 százalékos volt. Hasonló jelenség figyelhető meg egy középhaladó németes csoport „átlagos, érdeklődő” diákjaival kapcsolatban is: a 80 százalékos tanári célnyelvhasználat mellett mindössze 30 százalékban beszéltek a nyelvórán németül. Egy másik csoportban a nyelvtanár csaknem kizárólagos (90 százalék) célnyelvhasználatát mindössze 40 százalékos idegen nyelvű megnyilvánulásra tudta ösztönözni a németül tanuló kezdő diákokat, akik a megfigyelő tanár szerint „hajlandók felszólításra aktívan dolgozni”. Kiugró az a németet tanuló kezdő csoport, ahol 80 százalékos tanári célnyelvhasználat mellett a tanulói felszólalások mindössze 15 százaléka történt németül. Ezek a diákok a megfigyelő szerint „kevésbé voltak motiváltak”. Egy középhaladó németes csoportban a tanárnő 95 százalékban németül elhangzott mondanója mindössze 20 százalékos célnyelvi szereplésre tudta serkenteni az egyébként „kedves, motivált” diákokat.

Hasonló jelenségek, szerényebb mértékben, az angolos csoportoknál is tapasztalhatók: egy középhaladó csoport „hangos, nyüzsgő” diákjai a tanárnő 90 százalékban angolul feltett kérdéseire 40 százalékban feleltek a célnyelven. Egy másik, szintén középhaladó

csoport diákjai a tanárnő 80 százalékban angol megnyilvánulásaira 40 százalékban reagáltak ugyanezen a nyelven. Erre némiképpen magyarázatot adhat az a tény, hogy a megfigyelő tanár szerint ezek a tanulók „leeresztenek, ellenállnak”.

A fenti példák ellenkezőivel is találkoztunk a megfigyelések során: előfordult, hogy a tanulók célnyelvhasználata meghaladta a tanárét. A trendtől eltérő példa azoknak a „rossz, de érdeklődő”, középhaladó diákoknak az esete, akik „kedves, felkészült” tanárnőjük kizárólag magyar nyelven tartott óráján néha (10 százalék) megszólaltak németül. Kevésbé szélsőséges, ám hasonló tendencia figyelhető meg annál a két kezdő angol csoportnál, amelynek „fegyelmezett, érdeklődő”, illetve „közepesen motivált, fegyelmezett” diákjai többnyire (80 százalék) angolul felelnek a 60 százalékos tanári célnyelvhasználatra. Egy középhaladó német csoport „eleven, jóindulatú” diákjai szintén 80 százalékban feleltek célnyelven, igaz, tanárnőjük mindössze 40 százalékban beszélt németül. Figyelemre méltó azoknak a „nehezen motiválható” középhaladó németes diákoknak az esete is, akik 50 százalékos tanári célnyelvhasználat mellett 90 százalékban beszéltek németül. Ahogyan a fenti adatokból kiderül, a tanulói célnyelvhasználat átlaga elmarad a tanárokéétól (55,57 százalék), azonban itt is számottevő különbségek figyelhetők meg a csoportok között.

Összességében elmondható, hogy a megfigyelt órák közül minden ötödikre (22 százalék) jellemző, hogy a diákok az óra háromnegyedében a célnyelven kommunikálnak. Ezeknek az óráknak a túlnyomó többségén (89 százalék) a tanári célnyelvhasználat is magas volt. Ebből következik, hogy a nyelvórákra nem jellemző a célnyelv általános használata, de minél gyakrabban beszél a célnyelven a tanár, annál gyakoribb a diákok részéről a hasonló viselkedés. A megfigyelt órák mindössze egyötödéről (20 százalék) mondható el, hogy az óra háromnegyedében a célnyelv volt a médium a tanárok és diákok között.



2. ábra. A megfigyelt csoportok célnyelvhasználata

Az egész mintán belül négy olyan nyelvóráról van adatunk, ahol kizárólagos volt az idegen nyelv használata a diákok részéről. Részletesebben elemezve ezt a négy órát, a következőket állapíthatjuk meg: egy haladó csoport „lezser, jó hangulatú”, egy középhaladó csoport „fegyelmezett, érdeklődő” és egy kezdő csoport „csendes, kissé passzív” diákjai használták kizárólag az angol nyelvet, míg egy középhaladó németes csoport szintén „fegyelmezett, érdeklődő” diákjait is így jellemezte a megfigyelő.

Mindazonáltal az a tény, hogy a megfigyelt óráknak mindössze 3 százalékában valósult meg a jó gyakorlatra jellemző, gyakori célnyelvhasználat, arra enged következtetni, hogy, bár a megfigyelők összbemérése szerint az órát tartó tanárok közel harmada (27

százalék) jellemezhető „szakmailag jól felkészültként”, az órai nyelvhasználatra vonatkozóan nem tartották feltétlenül fontosnak, hogy a tanár és a diákok kizárólag vagy többnyire a célnyelvet használják.

Az óratermi megfigyelési szempontsor rákérdez a nyelvtanárról kialakított összbemutatóra is. Erre a nyitott kérdésre a megfigyelők csaknem egyharmada írta a fentebb említett „szakmailag jól felkészült” jellemzést. A továbbiakban külön elemezzük azt, vajon a megfigyelő tanárok mit értenek a „szakmailag jól felkészült” alatt. Azon a négy nyelvórán, amelyen kizárólagos volt a célnyelvhasználat, a megfigyelők összbemutatóként nem a tanár szakmai felkészültségét említették, hanem az alábbi jelzőkkel illették az órát tartó szaktanárokat: (1) „nyugodt, kiegyensúlyozott”, (2) „agilis, határozott”, (3) „tapasztalt, szeret tanítani”, (4) „szereti a tanítást és a nevelést”. Másképpen fogalmazva: a megfigyelők nem tartották a legfontosabb szempontnak a nyelvhasználat kizárólagosságát.

A szakmai felkészültséget illetően kiemeljük annak a 29 éves nyelvtanárnőnek az óráját, akit kollégája, a szintén nyelvtanár megfigyelő szakmailag felkészültnak jellemzett. Az órán a tanárnő nem szólalt meg németül. A megfigyelő szerint az anyanyelvet „motiválásra, gyakorlásra” használta a tanár, ezzel szemben azonban a „rossz, de érdeklődő” diákok mindössze „közepesen” motiváltak, a tanóra menete pedig „nem túl változatos”.

A fenti példa jól illusztrálja, hogy a megfigyelést végző kollégák a holisztikus jellemzés esetében a nyitott kérdésekre igyekeztek pozitív, illetve neutrális jelzőkkel válaszolni, mindössze 8 esetben használtak negatív jelzőket, mint például „csendes”, „kimért”, „szétszórt”, „ideges”, „kapkodó”, „halk”, „pattogós”.

Mi történt a megfigyelt nyelvórákon?

A nyelvórai tevékenységekről különböző típusú adatokat gyűjtöttünk. A megfigyelési szempontsor második részében a konkrét lépésekről készültek kézzel írott jegyzetek. Ami a szemrevételezésből jól látható, azok a következők.

A nyelvórák rendszerint frontális osztálymunkára épülnek, az egyes tevékenységek hossza 1-2 perctől 25 percig terjed. A 45 perces nyelvórák többségén jelentős szerepet kapott a házi feladat ellenőrzése, kijelölése. A nyelvtani gyakorlás, tankönyvi feladatok megoldása, ismétlés, számonkérés, olvasáshoz, íráshoz kapcsolódó feladatok mellett a szóbeli feladatok is gyakoriak voltak. A megfigyelők arra a kérdésre, hogy mennyire találták változatosnak az órákat, 104 alkalommal a „változatos”, 20 esetben a „nem túl változatos”, 2 esetben az „unalmas” opciót választották (1 adat hiányzik).

A megfigyeléseket követően az adatlap harmadik részében a válaszadók azt is jelölték, hogy milyen gyakran fordult elő 40 olyan felsorolt nyelvórai tevékenység, amelyek gyakoriak voltak előző vizsgálatokban. A kapott adatokat gyakoriságuk szerinti rangsorban a 3. táblázatban találhatjuk meg. A bal oldali oszlopban a számok a csoportokat jelölik, ahol előfordult a tevékenység, a jobb oldali oszlopban az összes előfordulást mutatják. Amint a rangsorolt tevékenységekből és a gyakorisági adatokból látható, a nyelvórák többségén (123) megszólaltak a diákok a célnyelven, de összesen ez kevés alkalommal volt jellemző.

A frontális osztálymunka, a kérdés-válasz séma a leggyakoribb, amely többnyire önálló munkával váltakozik. A táblázatban látható első 10-12 tevékenység jellemző a megfigyelt nyelvórák többségére. A legritkábban megfigyelt tevékenységek között a filmnézés, a szövegfeldolgozás, a számítógép használata áll, és ritkán fordult elő írásfeladat.

A felmérés szempontjából kulcsfontosságú terület a szakma jelenléte az idegen nyelvi foglalkozásokon. Összesen 20 órán esett szó a tanulók szakmájáról 29 alkalommal: 17 órán a nyelvtanár beszélt erről 26 alkalommal, 3 órán pedig a diákok egy-egy megszólalása utalt szakmájukra (ezek többnyire interakcióban átfedték egymást).

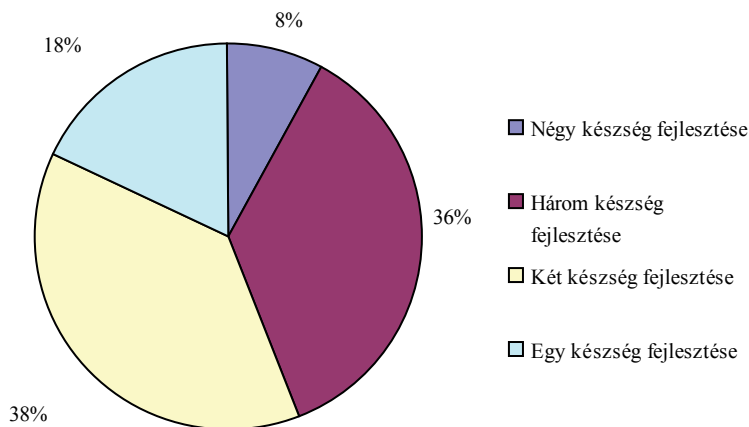
Összegezve megállapítható, hogy a 127 megfigyelt nyelvórán ritkán történt utalás a tanulók szakmájára. Jól látható, hogy többnyire a vendéglátással kapcsolatos általános témakörökhöz kapcsolódva kerültek előtérbe a szakmához kapcsolható nyelvi tevékenységek. Ez az arány igen alacsony.

3. táblázat. Osztálytermi eljárások gyakorisága

<i>Esemény megnevezése</i>	<i>Csoport, ahol előfordul</i>	<i>Összes előfordulás</i>
11. A diákok megszólalnak az idegen nyelven.	123	278
4. Együtt dolgozik az egész csoport a tanár vezetésével.	119	232
35. A diákok tanári kérdésekre válaszolnak.	109	225
9. A diákok önállóan dolgoznak.	104	174
10. A tanár javítja a diákok szóbeli hibáját.	103	217
21. A diákok kitalálják egy szó jelentését.	91	148
23. A diákok magyarul beszélnek a nyelvórán.	82	155
8. A tanár szóban rákérdez egy nyelvtani szabályra.	79	111
13. A diákok a tábláról vagy tananyagból másolnak.	78	122
38. A diákok tankönyvi feladatot oldanak meg.	74	121
40. A diákok hangosan felolvasnak.	73	117
20. A diákok nyelvtani feladatot oldanak meg.	71	140
28. A diákok párban dolgoznak.	71	104
5. A diákok kisebb csoportokban dolgoznak.	67	107
32. A diákok mondatokat fordítanak.	62	95
6. A diákok ismétlik, amit a tanár mond.	58	93
1. A diákok CD-t, kazettát hallgatnak.	54	78
3. A diákoknak egy olvasott szöveg lényegét kell megérteniük.	53	73
24. A diákok egy szituációt gyakorolnak.	50	78
29. A tanár magyarul fegyelmez.	48	79
22. A tanár szóban szavakat kérdez ki.	42	60
33. A diákok párbeszédet adnak elő.	41	59
17. A diákok képről beszélgetnek.	39	66
16. A diákoknak ki kell kitalálniuk a nyelvtani szabályt.	39	60
14. A diákok lefordítanak egy hallott szöveget.	33	44
31. A diákok nyelvi játékot játszanak.	29	50
7. A tanár nyelvtani szabályt diktál.	29	38
37. A diákok szabadon beszélgetnek.	26	39
15. A diákok vizsgafeladatot gyakorolnak.	24	39
2. A diákok megtanult szöveget mondanak fel.	23	29
34. A diákok hosszabb szöveget fordítanak.	21	34
36. A diákok szakmájáról esik szó.	20	29
12. A tanár a diákok szakmájáról beszél az órán.	17	26
39. A diákok diktálás után írnak.	12	18
19. A diákok fogalmazást írnak.	10	15
30. A diákok szöveget tanulnak meg kívülről.	8	12
26. A diákok levelet írnak az idegen nyelven.	7	15
27. A diákok számológépet használnak a nyelvórán.	7	11
18. A diákok szódolgozatot írnak.	7	8
25. A diákok filmet néznek.	4	5

Készségfejlesztés

A négy nyelvtanulási alapkészség fejlesztése szempontjából vizsgálva a megfigyelt órákat szembeötlő aránybeli eltolódások figyelhetők meg. Mindössze 10 tanórán valósul meg mind a négy készség (olvasás, írás, beszédértés, beszéd) harmonikus fejlesztése, míg 3 készség fejlesztése jelentősen több órán, az eseteknek több mint harmadában (36,1 százalék). Ennél is magasabb volt a két készség fejlesztését megvalósító órák száma (37,7 százalék), míg a megfigyelt órák csaknem hatodában (18 százalék) csupán 1 készséget fejlesztettek: 22 esetben a beszéd-készséget, 1 esetben pedig az íráskészséget.



3. ábra. Nyelvtanulási készségek fejlesztése a megfigyelt nyelvórákon

Ezen a ponton visszautalunk a diákok célnyelvhasználatát elemző részre, és összevetjük az eredményeket. Egy kezdő németes csoport óráján, ahol a beszélgetés volt jellemző, a diákok célnyelvhasználata mindössze 40 százalékos volt. Az óra célja a megfigyelő szerint az „új nyelvtani anyagrész begyakorlása” volt, és az óra menetében is megfigyelhető, hogy a szóbeli feladatok között többnyire „a nyelvtani szabály közös kitárgyalása”, valamint „példák gyűjtése erre a szabályra” szerepelnek. Másképpen fogalmazva, itt nem a beszéd-készség fejlesztése történt, hanem a nyelvtani szabályok tudatosítása magyarul. Egy középfeladós németes órán szintén kizárólag beszéd volt a jellemző, azonban itt a diákok megnyilvánulásainak mindössze ötöde történt a célnyelven. Az órán elvégzett feladatok között a „nyelvtani szerkezetek begyakorlása” és a „szókincs-bővítés” szerepeltek. Hasonló jelenség figyelhető meg egy középfeladós angolos csoportban: az órán a beszéd-készséget fejlesztő feladatok során a diákok válaszainak mindössze ötöde volt angolul, és tanáruk is hasonló arányban használta az idegen nyelvet. Az órán elvégzett feladatok a következők: „az előző órai anyag megbeszélése”, „nyelvtani ismétlés”, „szabályok alkotása”, „igék gyakorlása”, „fordítás”, valamint „játék”, „mondatmondás” és „tankönyvi feladat”.

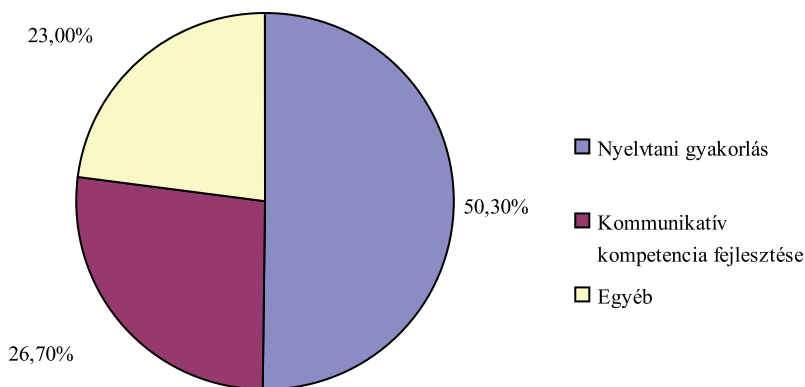
Ezzel ellentétes tendenciákra is akad példa. Előfordultak olyan, beszéd-készséget fejlesztő feladatokban gazdag órák, ahol valódi kommunikáció-központú nyelvtanítás történt, viszonylag magas tanulói célnyelvhasználattal párosulva. Például: egy középfeladós németes csoportban a diákok 70 százalékos célnyelvhasználat mellett gyakoroltak szakmájukhoz illő étermi szituációkat, a szóbeli képleírások esetében „magyar ételspecialitásokról” beszélgettek, „megadott szempontok alapján pincér-vendég párbeszédet” adtak elő, majd megbeszélték az elhangzott szituációs feladatokat. Egy kezdő angolos órán kizárólag a célnyelven valósult meg a beszédet fejlesztő feladatok, melyek között

„képleírás”, „szituációs kártyák alapján előadott párbeszédeket” és „tanári kérdésekkel irányított beszélgetést” jegyzett fel a megfigyelő.

A beszédkésztség központi szerepet játszik azokon az órákon is, ahol többféle készséget fejlesztő feladatokat figyeltek meg. Mindössze 4 órán nem történt egyáltalán beszédfejlesztés: ezeken a tanórákon kizárólag olvasás-, illetve írásfeladatokat oldottak meg.

Bár a beszédkésztséget fejlesztő feladat a megfigyelt tanórák többségén előfordult, mégsem mondható el, hogy ezek az órák jelentésközpontúak voltak, hiszen a megfigyelt órák csupán ötöde jellemezhető nyelvi jelentésen alapuló feladatokkal. A többi órán egyértelműen nyelvtani tudatosítás és szabályok gyakorlása történt. A nyelvtani fókuszú órák jelentős részében az óra célja nem készségfejlesztés, hanem nyelvtani gyakorlás volt. Az órák felén (50,3 százalék) egyértelmű az explicit nyelvtanítási cél. A megfigyelők az alábbiakhoz hasonló célokat jegyeztek fel: „birtokos eset, birtokos jelző tanítása”, „melléknévfokozás”, „múlt idő”, „nyelvtani szerkezet gyakorlása”, „gyenge melléknevek”, „grammatikai ismeretek fejlesztése”, „tanult nyelvi elemek gyakorlása”, „új nyelvtani anyag”, „passzív szerkezet gyakorlása”, „nyelvtani probléma elsajátítása, gyakorlása”, „eljárók gyakoroltatása”, „ismeretek elmélyítése”, „új nyelvtani anyagrész begyakorlása”, „rég nyelvtani anyag gyakorlása, új nyelvtani anyag bevezetése”, „névelő és név más közti különbségek tisztázása”, valamint „nyelvtani szabályok felismerése”.

A megfigyelt órák negyedének (26,7 százalék) esetében foglalmazták meg egyértelműen a kommunikatív kompetenciák fejlesztésének szándékát. Például: az óra célja: „a kommunikációs kompetencia fejlesztése”, „megadott témát több oldalról megközelíteni”, „szituációs helyzeteket megoldani”, „beszélgetés”, „véleménynyilvánítás”, „szóbeli gyakorlás”, „párbeszéd”, „szókincs- és beszédgyakorlat”, „beszédkésztség-fejlesztés”, valamint „prezentáció”.



4. ábra. A megfigyelt órák célja

A második leggyakrabban fejlesztett készség az olvasás. Csaknem minden órán olvasnak a tanulók a célnyelven, hangosan vagy magukban, ám az olvasást nem mindig kísérik olyan feladatok, amelyek a szöveg jelentésének megértését ellenőrzik. Számos esetben elolvassák a szöveget, majd továbblépnek egy más jellegű feladatra. Ennél is gyakoribb az olvasott szöveg mondatonkénti fordítása, amit az új szavak szótárba történő kiírása követ.

Autentikus célnyelvi szöveg hallgatása a megfigyelt tanórák 40 százalékán történt, ami az eddigi kutatások (Nikolov, 1999, 2003) tapasztalataiból kiindulva kedvező aránynak mondható. Ugyanakkor a napjainkban használt modern angol, illetve német nyelvkönyvek mindegyikéhez kapható hanganyag, így az órákon visszakösző beszédértési feladatok gyakorisága még mindig alacsony. 3 esettől eltekintve, ahol a diákok dalokat,

illetve filmrészleteket hallgattak, a tankönyvekhez tartozó CD-ről, illetve kazettákról hallgattak a csoportok a leckéhez tartozó felvételeket. A hallott szöveg értése feladat nyelvenként csaknem azonos eloszlása arról tanúskodik, hogy nincs számottevő különbség az angol- és németnyelv-órák között.

Bár csaknem minden órán írnak a tanulók a füzetükbe/munkafüzetükbe, ezek a feladatok túlnyomóan formaközpontúak. A leggyakoribbak a másolás a tábláról/tankönyvből, új szavak kiírása a szótárfüzetbe, fordítás írásban a célnyelvre, illetve az anyanyelvre, diktálás, jelen idő átalakítása múlt idővé, valamint nyelvtani táblázat kiegészítése. Az óráknak csupán elenyésző részében (6,2 százalék) oldottak meg a diákok személyre szabottabb, kreatívabb írásfeladatot: például önéletrajz készítése, levélírás, vásárlási lista írása, interjú készítése, kép leírása, újsághirdetés feladása, illetve útvonal leírása.

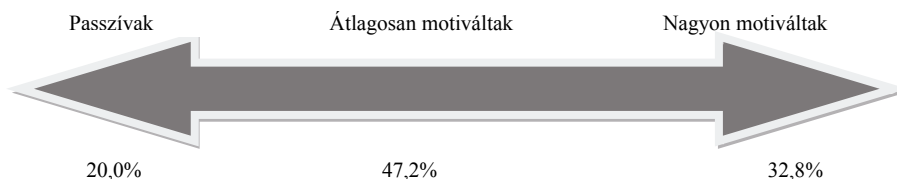
A diákok motivációja és órai szereplése

A nyelvtanulók órai aktivitásának jellemzéséhez arra kértük a megfigyelőket, hogy adják meg azoknak a diákoknak a létszámát, akik szerepeltek, és akik egyáltalán nem vettek részt az órai munkában. Ahogyan a 4. táblázat adatai mutatják, 125 nyelvórán átlagosan 7,9 volt az aktív diákok száma, a szórás 4,18. A legkedvezőbb esetben 20 főt sikerült a tanárnak megmozgatnia. A skála másik végén 81 nyelvóráról kaptunk adatokat, ennyi órára vonatkozóan írtak be számokat a megfigyelők. Előfordult, hogy 15 diák maradt passzív egy teljes nyelvóra során, az átlag 2,69, a szórás 2,93. Ezekből a számadatokból látható, hogy a megfigyelt tanárok a diákok jelentős részét bevonták a munkába, de sokan egyáltalán nem jutottak szóhoz. Ennek lehet egyik oka, hogy a tanulók a megfigyelő jelenlétében kevésbé aktívak, de az is lehet, hogy nyelvtanáruk azokat mozgósította, akiktől elvárta a sikeres együttműködést.

4. táblázat. A tanuló nyelvórai aktivitása

A jelenlévő diákok hány százaléka...	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
...szerepelt gyakran az órán?	124	0,00%	100,00%	61,60%	30,75%
...nem szerepelt egyáltalán az órán?	78	0,00%	71,40%	17,27%	15,57%
...szerepelt átlagosan?	78	0,00%	100,00%	24,70%	26,54%

A diákok motivációjának feltárására irányuló nyitott kérdésre a megfigyelő tanárok változatos válaszokat adtak, amelyek egy skálára illeszthetők. Ennek egyik végpontján a „passzívak, egyáltalán nem motiváltak” jellemzés helyezkedik el, míg ellenpólusán a „magasan motiváltak” kifejezés.



5. ábra. A megfigyelt tanulók motivációja

A megfigyelt csoportok csaknem felét átlagosan motiváltként, tehát a fenti skálán valahol középen helyezték el, és jellemzésükre a következő példák fordultak elő leggyakrabban: „átlagosan”, „megfelelően”, „kellőképpen”, „változóan”, „közepesen”, „elégesen” motiváltak. A csoportok egyharmadát átlagon felüli motivációs szinttel jellemezték a megfigyelők: „motiváltak, aktívak”, „érdeklődőek, motiváltak”, „nagyon motiváltak”, „jól motiváltak”, „motiváltak, együttműködők”, „kedvvel, szívesen dolgoznak”. A

skála negatív pólusához közel 25 csoportot, minden ötödik nyelvóra résztvevőit sorolták. Ők a „mérésékeltlen”, „kevés”, „kicsit”, illetve „egyáltalán nem” motivált diákok.

A fenti válaszokból arra következtethetünk, hogy a megfigyelt nyelvórák többségére nem volt jellemző a diákok motivált viselkedése, de ez ebben az életkorban nem annyira meglepő eredmény. A csoportok egyötödére jellemző alulmotiváltság azonban aggasztóan magas arányt képvisel, ha tudjuk, hogy az intézmények maguk választották ki a megfigyelt csoportokat.

Az angol- és németórákat összehasonlítva azt találjuk, hogy a magasan motivált csoportok 60 százaléka angolt tanult, míg a kifejezetten alulmotivált csoportok 61,5 százaléka németet. Ezt az eredményt tovább színezi az a tény, hogy a megfigyelők által „nem túl változatosként” jellemzett órák esetében is előfordultak motivált csoportok, de kizárólag az angolul tanulók esetében. 5 angolóráról állapította meg a megfigyelő, hogy nem túl változatos, ennek ellenére a diákok kellőképpen motiváltak voltak. Németes csoportról nincs ilyen adat.

A kutatás fontos részét képezték a diákok szaknyelvi képzésének lehetőségeit vizsgáló kérdések: mindössze 26 órán, tehát az összes megfigyelt óra ötödében történt valamilyen utalás a diákok szakmájára. Ezeknek a csoportoknak a háromnegyedét (74 százalék) jellemezték kiemelkedően motiváltnak, amely számottevően magasabb, mint az összes csoportra vetített kiemelkedő motiváció (32,8 százalék). Ezekből az adatokból megállapítható, hogy a szakma megjelenítése az idegen nyelvi órákon pozitívan befolyásolja a tanulói motivációt, de az is lehetséges, hogy a motivált diákoknak tanítanak szaknyelvet. Az mindenesetre elgondolkodtató, hogy a tanulói kérdőívnek a szaknyelv tanulására vonatkozó kérdéseire adott válaszokból kiderül, hogy a diákok határozottan szeretnék, ha szakmájukról tanulnának a nyelvórákon. Ez az eredmény egybecseng a megfigyelt órákon kitöltött kedveltségi skálán elért meglehetősen magas, 3,9-es átlagú pontszámmal, amelyet a nyelvórákon megjelenő szakmai utalások kaptak.

Az osztálytermi eljárások kedveltsége

A diákok motivációját az is jellemzi, hogy mennyire lelkesítik őket az egyes nyelvórai tevékenységek. A megfigyelőket arra kértük, hogy a 40 osztálytermi eljárást tartalmazó táblázatban 1-től 5-ig terjedő skálán jelezzék, hogy milyen mértékben kedvelték azokat a diákok. Az eredmények (átlag és szórás) az 5. táblázatban láthatóak rangsorba állítva. A rangsorban első 12 között megtalálható tevékenységekre jellemző, hogy nem frontális osztálymunkával valósulnak meg, szabadabb, kreatívabb megnyilvánulásokat tesznek lehetővé, mint a többi felsorolt eljárás. Az is jól látszik, hogy ezek az előfordulási gyakoriságot tekintve a ritkábban előfordulók között foglalnak helyet a sorban. A rangsor végén a számonkéréshez kapcsolódó eljárások találhatók, a legkevésbé motiváló, érthetően, a diákok fegyelmezése magyarul.

A szakmai nyelv szempontjából egyértelműen kedvező eredmény, hogy a kedveltségi rangsorban előkelő helyen (3,90) áll a diákok szakmájához kapcsolódó tevékenység, bár a szakma tanári említése a rangsorban csak 3,53-os átlagot kapott, és meglehetősen nagy különbségekre utal a szórás értéke (1,50).

A tantermek berendezése és felszereltsége

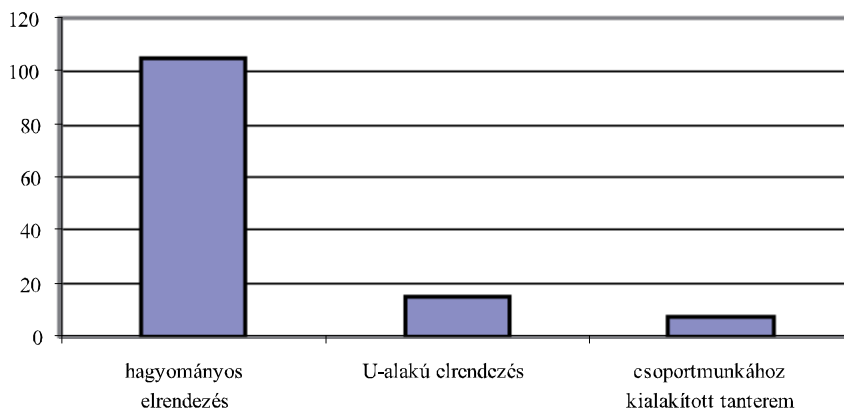
Az óratermi megfigyelési szempontsor több nyitott kérdésben vizsgálta a tantermek elrendezését, hangulatát, dekorációit, illetve felszereltségét. A tanterem elrendezésére vonatkozó információkból megállapítható, hogy az adott órán milyen típusú az órávezetés: a hagyományos padosor elrendezés frontális órávezetést sejtet, amelyen az egyéni, illetve páros feladatok dominálhatnak. A félköríves, illetve csoportos elrendezés már a kreatívabb páros, illetve csoportos feladatok alkalmazását teszi lehetővé.

5. táblázat. Osztálytermi eljárások kedveltsége

Esemény megnevezése	Átlag	Szórás
27. A diákok számítógépet használnak a nyelvórán.	5,00	0,00
25. A diákok filmet néznek.	4,75	0,50
31. A diákok nyelvi játékot játszanak.	4,55	0,78
37. A diákok szabadon beszélgetnek.	4,27	0,78
28. A diákok párban dolgoznak.	4,15	0,92
5. A diákok kisebb csoportokban dolgoznak.	4,13	0,80
21. A diákok kitalálják egy szó jelentését.	4,03	0,85
15. A diákok vizsgafeladatot gyakorolnak.	4,00	0,83
24. A diákok egy szituációt gyakorolnak.	4,00	0,90
1. A diákok CD-t, kazettát hallgatnak.	3,91	0,73
33. A diákok párbeszédet adnak elő.	3,90	0,97
36. A diákok szakmájáról esik szó.	3,90	1,17
4. Együtt dolgozik az egész csoport a tanár vezetésével.	3,90	0,76
17. A diákok képről beszélgetnek.	3,90	0,91
11. A diákok megszólalnak az idegen nyelven.	3,77	0,87
3. A diákoknak egy olvasott szöveg lényegét kell megérteniük.	3,75	0,62
35. A diákok tanári kérdésekre válaszolnak.	3,72	0,78
14. A diákok lefordítanak egy hallott szöveget.	3,70	0,59
30. A diákok szöveget tanulnak meg kívülről.	3,63	1,06
6. A diákok ismétlik, amit a tanár mond.	3,62	0,89
9. A diákok önállóan dolgoznak.	3,60	0,79
38. A diákok tankönyvi feladatot oldanak meg.	3,59	0,98
40. A diákok hangosan felolvasnak.	3,55	0,94
12. A tanár a diákok szakmájáról beszél az órán.	3,53	1,50
16. A diákoknak ki kell kitalálniuk a nyelvtani szabályt.	3,51	1,07
23. A diákok magyarul beszélnek a nyelvórán.	3,46	0,98
13. A diákok a tábláról vagy tananyagból másolnak.	3,44	0,96
26. A diákok levelet írnak az idegen nyelven.	3,43	0,79
2. A diákok megtanult szöveget mondanak fel.	3,35	1,19
20. A diákok nyelvtani feladatot oldanak meg.	3,32	0,94
22. A tanár szóban szavakat kérdez ki.	3,24	1,01
10. A tanár javítja a diákok szóbeli hibáját.	3,22	1,07
32. A diákok mondatokat fordítanak.	3,21	1,06
34. A diákok hosszabb szöveget fordítanak.	3,19	0,87
39. A diákok diktálás után írnak.	3,17	1,03
8. A tanár szóban rákérdez egy nyelvtani szabályra.	3,05	1,07
7. A tanár nyelvtani szabályt diktál.	3,03	1,09
19. A diákok fogalmazást írnak.	2,80	1,03
18. A diákok szódolgozatot írnak.	2,29	0,95
29. A tanár magyarul fegyelmez.	2,10	1,08

Az összes megfigyelt óra közül mindössze hét esetében volt csoportmunkához berendezett terem, valamint további 15 órán volt a hagyományos padsoros elrendezéstől eltérő, patkó vagy félkörív alakú elrendezés. A csoportos munkához berendezett termekben azonban nem minden esetben használták ki a tanterem nyújtotta lehetőségeket: előfordul olyan kezdő németes óra, amelyen „3-4 fő ül egy asztalnál”, a terem kis csoportos elrendezésű, az óravezetés azonban döntően frontális, mindössze a házi feladat ellenőrzése történik csoportokban, ez azonban mindössze 4 percet vesz igénybe. Egy másik, közép-

haladó angolos órán a diákok „három nagyobb asztalnál ülnek körben”, itt azonban egyáltalán nem figyelhető meg csoportmunka, csupán frontális és egyéni feladatok váltják egymást. 4 esetben azonban sikerült elérni a terem adottságai által megvalósítható csoportmunkát: ezekben az esetekben a csoportos feladatok egyértelműen dominálnak a frontális, egyéni, illetve páros feladatok felett.



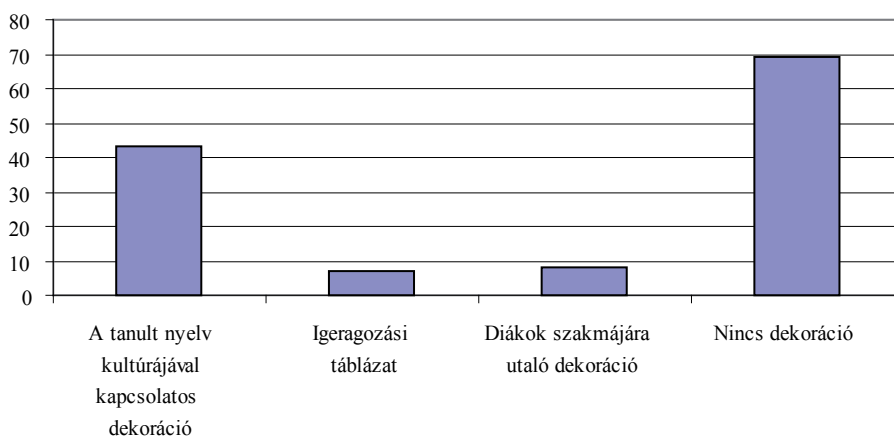
6. ábra. A padsorok elrendezése a megfigyelt tanórákon

A mintán belül találhatók olyan órák is, amelyek esetében a hagyományos teremrendezés ellenére túlsúlyban vannak a csoportos, kooperatív jellegű feladatok. Megemlítjük annak a kezdő angolos csoportnak az óráját, ahol a „meglehetősen kopott, hagyományos elrendezés” mellett kiemelkedően sok csoportos feladatot végeztek a tanulók.

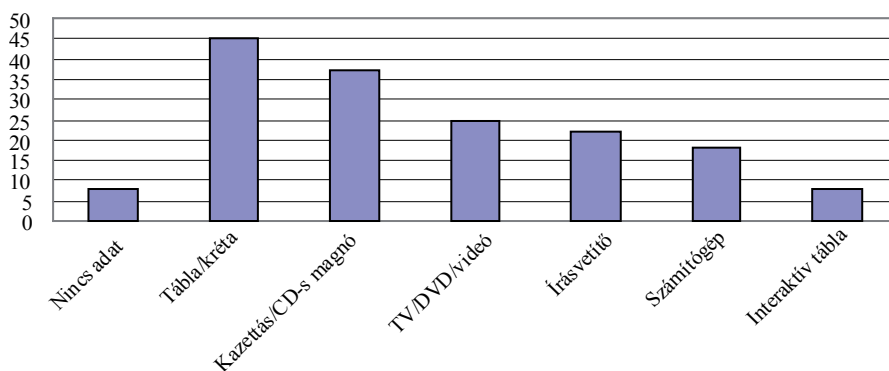
A tantermi dekorációk feltérképezésére két nyitott kérdés szolgált: az egyik azt próbálta megtudni, hogy van-e a tanteremben a tanult nyelv kultúrájára utaló dekoráció, a másik pedig a diákok szakképzésére történő tárgyi utalásokra kérdezett rá.

A 7. ábra szemlélteti a megfigyelt órákon előforduló tantermi dekorációk megoszlását. A megfigyelt esetek több mint felében egyáltalán nem volt sem a tanult nyelvre, sem az adott ország kultúrájára, sem a diákok szakmájára történő utalás, sőt számos esetben előfordult, hogy a nyelvórát fizika- illetve kémia-szaktanteremben tartották. Érdekes, de tipikusnak nem nevezhető arról az óráról készült feljegyzés, amelyet fodrászszaktanteremben tartottak. Ennél sokkal jellemzőbb, hogy egy adott nyelvet egy másik, az iskolában tanított nyelv szaktermében tartanak. Több olyan angolóráról kaptunk adatokat, amelyeket német tanteremben tartottak, a falon „német nyelvtani táblázatokkal”, illetve „Németország közigazgatási és vízrajzi térképével”.

A tantermek felszereltségére irányuló nyitott kérdésre adott válaszok alapján differenciált kép bontakozik ki a megfigyelt órák technikai ellátottságáról. Az esetek több, mint egyharmadában a terem semmilyen technikai berendezéssel nem rendelkezik, 45 esetben jegyezték fel a megfigyelők, hogy a terem felszereltsége mindössze tábla és kréta, 8 esetben pedig nem írtak választ. A termekben leggyakrabban előforduló eszköz a magnó (illetve CD-lejátszó), amely 37 tanórán volt elérhető, ám sok esetben feljegyzik, hogy ez nem tartozott a terem alapfelszereltségéhez, hanem a tanár hozta magával az órára. Alacsonyabb előfordulás jellemzi az írásvetítőket, valamint a tv/DVD/videó felszereléseket is, de még ezeknél is kevesebb a számítógép, illetve az interaktív táblák előfordulásának száma. A különböző termek felszereltségénél jelentős egyenlőtlenségek is megfigyelhetők: míg a legtöbb teremben nincs semmilyen technikai berendezés, vagy az kimerül egy kazettás magnóban vagy CD-lejátszóban, addig több esetben egyazon teremben belül található CD-lejátszó, számítógép/írásvetítő/televízió és DVD-lejátszó is. A tantermek felszereltségét a 10. ábra szemlélteti.



7. ábra. A megfigyelt tanterekben található dekorációk



8. ábra. A megfigyelt tantermek technikai felszereltsége

A 8. ábra adataival kapcsolatban megjegyezzük, hogy bár számos esetben a tanárok rendelkezésére állt több elektronikus berendezés, mégsem használták ki az ezek nyújtotta lehetőségeket az óráikon. Annak ellenére, hogy 25 teremben volt televízió, csupán 2 olyan esetről készült feljegyzés, ahol a diákok idegen nyelvű filmek/filmrészletek megtekintésével az autentikus szöveg megértésének készségét fejlesztették. Ugyanez mondható el az interaktív táblák és számítógépek esetében is: jóval kevesebbszer használták ezeket az eszközöket, mint amennyire a tantermek felszereltsége lehetőséget biztosított volna.

Bepillantás 6 nyelvórára

Az eddigi elemzéseket 6 angol és németnyelv-óra részletesebb feltáráásával egészítjük ki, hogy az olvasó minél részletesebb képet kapjon a tapasztalatokról. Az órákat az alábbi szempontok alapján választottuk ki: egyaránt legyen közöttük angol- és német-, kezdő és haladó óra, szaknyelvi és általános nyelvi foglalkozás, motivált és kevésbé lelkes tanulói csoport, jó gyakorlat és kevésbé követendő példa, valamint nő- és férfi tanár. Célunk az órák helyszínének, menetének, hangulatának, dinamikájának és tartalmának megjelenítése, amelyből megállapítható, hogy milyen mértékben és miért nevezhető jó gyakorlatnak az elemzett nyelvóra.

Alacsony célnyelvhasználat egy középfaladó angolos csoportban

Az első kiválasztott nyelvvóra résztvevői egy 16 fős „csendes, fegyelmezett”, középfaladó angolos csoport, valamint egy „határozott fellépésű, nyugodt, kiegyensúlyozott” férfi tanár, akinek életkoráról nem közölt adatot a megfigyelő. Az órán jelen lévő, az adatokat lejegyző megfigyelő maga is nyelvtanár, az iskolavezetés tagja. Az óra egy „kissé komor hangulatú, hagyományos elrendezésű” teremben zajlott, melynek technikai felszereltsége az összes vizsgált órát tekintve átlagos, mindössze kazettás magnó található benne, az órán azonban nem használják.

A teremben nincs sem a tanult nyelv kultúrájára, sem a diákok szakmájára utaló dekoráció, a padosorok elrendezése hagyományos. Az órai eszközhasználat az összes vizsgált óra viszonylatában tipikus: tankönyvet, fénymásolatot és füzetet használtak a diákok, a tanár a táblára írt. A célnyelvet a tanár megnyilvánulásainak mindössze 20 százalékában használta, ami a megfigyelt mintán belül alacsony: ilyen kevés idegen nyelvű tanári beszéd csupán 8 órán volt jellemző. A 45 percből mindössze körülbelül 10 percet töltöttek ki a tanár angol nyelvű megszólalásai. A megfigyelő szerint az anyanyelvet a tanár magyarázatra, értékelésre és utasítások adására használta. Például: „Gyűjtsük össze a hagyományos képzésű igéket!” Ebben a példában a tanár egy nyelvtani szabályra utaló utasítást ad magyar nyelven, de saját kategóriát használ, valószínűleg azért, hogy a diákok jobban megértsék, milyen igéket kell megadniuk.

A tanulók értékelése is magyarul történik, „tevékenységük után azonnal szóban, illetve pluszokkal és mínuszokkal”. Az azonnali visszajelzés ellenére a megfigyelő szerint „kevés az órán önként jelentkező tanuló”, a 16 fős csoportból mindössze 5-6 tanuló jelentkezik és szerepel gyakran, ketten pedig egyáltalán nem. A tanári célnyelvhasználat csekély aránya tükröződik a diákok válaszaiban is: megnyilvánulásaik mindössze 20 százaléka történik angolul. A diákok csupán „tanári felszólításra működnek közre az órán”. Ebben valószínűleg szerepet játszik, hogy az óra egyértelműen nyelvtanközpontú volt, ami láthatóan nem motiválta a tanulókat. Az óra lejegyzett célja a „múlt idő képzésének ismételése” volt, amit sikeresen meg is valósítottak. A megfigyelő „változatosnak” tartotta az órát, annak ellenére, hogy az óravezetés túlnyomórészt frontális volt, és kizárólag nyelvtani feladatokat gyakoroltak.

Az óra első 2 perce a hiányzók ellenőrzésével és egyéb adminisztrációval telt. Ezt követően az előző órán kiadott fénymásolt nyelvtani feladatsor megoldását ellenőrizték, tanári kérdésekre válaszolva, majd a feldolgozott nyelvtani anyag ismételése is sor került: a tanár „rákérdezett a szabályokra, a tanulók pedig példákat mondtak”. A példák felkerültek a táblára, és a diákok ezeket a füzetükbe másolták. A következő 10 percben ugyanezen a feladatlapon oldottak meg mondatfordítási feladatokat. A megfigyelő szerint a tanár „kérdéseivel irányítja, segíti a tanulókat”, valamint javítja kiejtésüket. Nincs adat arra vonatkozólag, hogy anyanyelvre vagy célnyelvre fordítottak a diákok. Az ezt követő 5 percben az előző feladatban előforduló igéket csoportosították: a tanulók mondták az igéket, a tanár pedig a táblára írta őket. További 5 percben a táblán összegyűjtött igéket a „tanulók rögzítették a füzetükben”, valamint „megállapították a szabályszerűségeket”. A következő rövid feladatot a megfigyelő „játékosnak” minősítette: a „tanár az előbbi feladatban összegyűjtött igékkel mondott mondatokat, a tanulók pedig jelzéssel reagáltak” a mondatokra. Ezt követően 8 percben megfordították a feladatot, és a tanulók mondtak mondatokat „tevékenységükkel kapcsolatban”. A megfigyelő nem közli, hogy a tanulók milyen tevékenységgel kapcsolatban mondtak mondatokat, de a megfigyelési szempontsor más kérdéseiből egyértelműen kiderül, hogy az órán nem történt utalás a diákok szakmájára, tehát más jellegű tevékenységről lehet szó. Az eddig kizárólag frontális óravezetést egyéni tevékenység váltja fel: a diákok tankönyvi feladatot oldanak meg 3 percben. Ezt követően a tanár „hangosan ejti ki a szövegben szereplő igéket, amelyeket

a tanulók kiejtés alapján csoportosítanak”. Az óra zárásaként a tanár magyarul értékelte a közös munkát, valamint „az órán aktívan közreműködő tanulókat egy-egy plusszal jutalmazta”.

Kooperatív németóra internethasználattal

A következőkben egy kezdő németes csoport óráját mutatjuk be. A megfigyelő az iskolavezetés tagja, nem nyelvtanár. Az órán 12 „kedves, barátságos, együttműködő” diák van jelen, tanárnőjük 41 éves, „beszédes, következetes, diákszerető”. Az osztályterem berendezése modern, hangulata barátságos, a padok kooperatív tanítási módszerhez megfelelően vannak elrendezve. A terem dekorációi utalnak a tanult nyelv kultúrájára: tablók, képek és zászlók, valamint elkészített projektmunkák találhatók a falon. Ilyen jellegű tantermi dekoráció a mintán belül minden harmadik óra esetében figyelhető meg.

Az itt bemutatott kezdő németes csoport terme „maximálisan felszerelt”, található benne televízió, videó, projektor, számítógépek, valamint interaktív tábla. Ez a felszereltség a mintában kiemelkedően modern, a megfigyelt órák közül mindössze minden hatodik esetében fordult elő a tanteremben számítógép, projektor vagy interaktív tábla.

Az órán használt tananyagok és eszközök közt fénymásolatot, szótárakat, újságokat, magnót és számítógépet említ a megfigyelő. A megfigyelt órák közül csupán 7 esetében fordult elő számítógép-használat a nyelvórán, tehát nem nevezhető tipikusnak ez a gyakorlat, bár a tanórai tevékenységek gyakoriságát és kedveltségét vizsgáló kérdéssorból kiderül, hogy a számítógép-használat ötös átlaggal a kedveltségi lista élén áll, valamint ez az egyetlen olyan tanórai tevékenység, amely maximális pontot kapott minden előfordulás esetében.

Az órán sorra került a diákok szakmájának megnevezése és foglalkozási körük leírása is: a megfigyelő szerint az óra célja

„a különböző szakmák neveinek elsajátítása németül”. Az óra célja a leírtaknak megfelelően megvalósult, hiszen „kb. az osztály 80%-ának sikerült 8 szakmát megneveznie német nyelven”. A diákok „nagyon motiváltak” voltak, „úgy tűnt, szeretik a nyelvi órát”. Ez a feljegyzés alátámasztható azzal a ténnyel is, hogy minden diák szerepelt az órán, valamint 12-ből 8 tanuló esetében mondható el, hogy aktívan vett részt. Az egész mintát figyelembe véve kétharmados vagy annál magasabb arányú aktív órai részvétel csak a tanórák kevesebb mint felében (45 százalék) valósult meg. A diákok motivációját az is serkentette, hogy értékelésük az óra során folyamatosan történt, valamint az óra végén a tanárnő ismételt kiemelte a legjobban teljesítő tanulókat.

Ami az intézmények speciális szakmai területét illeti, komoly ellentmondás feszül a valóság és a diákok véleménye, valamint a nemzetközi trendek között. A nyelvtanárok véleményéből és osztálytermi gyakorlatából az a meggyőződés bontakozik ki, hogy a tanulóknak előbb az általános nyelven kell egy bizonyos, meg nem határozott szintet elérniük, mielőtt a szakmájukról a célnyelven tanulhatnának. A nemzetközi nyelvpedagógiai kutatások tapasztalatai azt mutatják, hogy a diákok motivációja meghatározó a nyelvtanulás sikerében, valamint a tartalom alapú nyelvtanítás, a konkrét tantárgyi tartalmak integrálása sikerrel támogatja a szakma és a nyelv együttes tanulását.

A tanárnő célnyelvhasználatára 50 százalékos volt, ami a minta egészét tekintve elmarad az átlagtól (66,72 százalékos), ugyanez mondható el a diákok német megszólalásainak alacsony (40 százalékos) arányáról is.

Az óra első 10 percében „bemelegítő feladatot” végeznek a tanulók, közösen énekelnek egy dalt, amely különböző szakmákról – pék, vadász, matróz, kéményseprő, tűzoltó – szól. A dalt magnóról hallgatják, szövegét pedig fénymásolt lapról olvashatják a diákok. Éneklés közben aláhúzzák a különböző szakmák neveit. Ezt követően 10 percen belül a tanulók csoportosan az adott szakmákkal kapcsolatban különböző szavakat keresnek, ehhez szótárt és képeket használnak. Füzetükbe leírják, hogy az adott szakmát végző ember „mit csinál?”. A megfigyelő szerint ennek a feladatnak implicit nyelvtani fókusza is van, hiszen „pár mondat erejéig” az igeragozást is gyakorolják. A szógyűjtést és a mondatalkotást a csoportos munka összefoglalása követi további tíz percen belül, a táblára felteszik az adott foglalkozáshoz köthető képeket, és eközben „megbeszélik, hogy ki mit talált”. A különböző szakmákhoz tartozó kifejezéseket felírják a táblára, valamint saját füzetükbe is. Az óra utolsó harmadában arról beszélgetnek, hogy „ki mit fog tanulni a jövő évtől”. A tanulók újból csoportokat formálnak, ezúttal nem véletlenszerűen, hanem választott szakmájuknak megfelelően, majd kikeresik a szótárból szakmájuk német megnevezését. Ennek eredményeképpen 5 csoport alakult: varrómunkások, asztalosok, kárpitosok, kerékpárszerelők, valamint parkgondozók. A következő csoportos feladat megoldása során az interneten német nyelvű honlapokról gyűjtenek információkat az adott szakmával kapcsolatban. A megszerzett ismereteket leírják füzetükbe, majd az óra utolsó perceiben összegzik tapasztalataikat. Ezt az egész órát teljesítmény értékelése követi, az órát pedig a házi feladat kijelölése zárja.

Ez a németóra azon 8 közé tartozott, amelyen egyáltalán nem volt frontális óravezetés. A terem berendezése lehetővé tette a kooperatív tanulást: a megfigyelő szerint „barátságos környezetben, csoportmunkához kialakított padokban” tanulhatnak a diákok.

A kreatív íráskészség fejlesztése egy kezdő angolos csoport óráján

A következő óra egy kezdő angolos csoporté, amelyet egy 28 éves „pontos, objektív, szigorú” tanárnő tartott 12 „aktív, szorgalmas, kedves és érdeklődő” diáknak. A modern, technikailag jól felszerelt terem falát a diákok által készített projektmunkák díszítették. A tanterem padjainak elrendezése lehetővé teszi a diákok együttműködését, a terem hangulata „barátságos”. A tanulók az órán szótárakat, térképeket és szórólapokat használnak, az óra célja a különböző szakmák szakszavainak elsajátítása, valamint egy Europass CV típusú önéletrajz megírása volt. A megfigyelő szerint az óra célja megvalósult, hiszen „tanári segítséggel a diákok sikeresen teljesítették a feladatot”. A 12 diákból 8 aktívan részt vett az órán, rendszeresen jelentkeztek, míg csupán 2 diákról mondható el, hogy egyáltalán nem szerepelt az órán. A megfigyelő szerint a tanulók „kellőképpen” motiváltak voltak, a tanárnőtől az óra folyamán folyamatos értékelést kaptak. A tanár megnyilvánulásainak csak a fele hangzott el angolul, amivel ez az óra is elmarad az átlagos kétharmados célnyelvhasználatától. A tanárnő „nyelvtani szerkezetek magyarázására” használja az anyanyelvet.

A megfigyelt órák közül egyedül itt használtak interaktív táblát, holott 8 tanteremben volt ilyen berendezés. Az óra első 5 percében, frontális keretek között átismétlik az előző órán tanultakat, eközben a tanárnő az interaktív táblát használja. A frontális oktatást csoportmunka váltja fel a következő 6 percen belül: a spontán alakuló csoportok egy térkép segítségével feljegyzik füzetükbe az Európai Unió tagországait, valamint szórólapok és az interaktív tábla segítségével megbeszélik az unió minden országában elfogadott Europass típusú önéletrajz felépítését, erről vázlatot is készítenek füzetükbe. A következő 10 percen belül egyéni munkával szótárazzák a diákok az „önéletrajz írásához szükséges,

még ismeretlen szavakat, kifejezéseket”. A feladat során nyomtatott kényelvű szótárt használnak, a kikeresett szavakat pedig szótárfüzetükbe másolják. A feladatot a „kiszótározott szavak, kifejezések ellenőrzése, pontosítása” követi, „tanári segítséggel”. Ez 3 percet vesz igénybe közös megbeszéléssel.

Az óra hátralévő részében a tanulók egyénileg elkészítik saját önéletrajzukat. A megfigyelő szerint a „diák dolgozik, a tanár kérésre segít”. Ez a feladat 13 percet vesz igénybe, majd a hátralévő 2 percben közösen értékelik az órát. Ez az óra azon kevés nyelvórák egyike volt, ahol a kreatív íráskészséget fejlesztették. Bár az Europass-önéletrajz formai követelményei meglehetősen kötöttek, a feladat mégis személyre szabott, érdekes volt, ami magyarázatot adhat a diákok magas motivációjára.

Szaknyelv gyakorlása kezdő angolosok óráján

A következő kezdő angolos csoport létszámáról nincs adatunk, a megfigyelő viszont részletes leírást közöl a diákokról: „izgágák, nyugtalanok, nehezen lehet lekötni a figyelmüket a tananyaggal, passzívak a feladatok megoldásánál”. A fiatal tanárnő a megfigyelő szerint „határozott, lelkes, nyugodt”. A tanterem hagyományos, frontális elrendezésű, televízióval, videomagnóval és írásvetítővel felszerelt. Annak ellenére, hogy ez a felszereltség az összes megfigyelt órát tekintve átlagon felüli, az órán nem hasznosítják ezeket a lehetőségeket, hiszen a tanárnő mindössze a CD-lejátszót és a tankönyvet használja. A terem falán megtalálható Németország földrajzi és közigazgatási térképe, ellenben a diákok által tanult angol nyelvre nincs utalás.

A megfigyelt órák többségében nem szerepeltek a diákok szakmáját valamilyen formában érintő feladatok, ez az óra azonban kivételnek tekinthető, hiszen alapvetően a diákok szakképzésével kapcsolatos tananyag átadásáról szolt. A diákok külön „ruhaipari szógyűjteménnyel” rendelkeztek, amely segített nekik a különböző textíliák és „ruhaipari alapanyagok megnevezésében”.

A tanárnő célnyelvhasználata a megfigyelt átlag alatt van, 40 százalékban használja az idegen nyelvet, a diákok azonban még ennél is kisebb mértékben: mindössze 20 százalékban, ami a mintán belül kirívóan alacsony. A tanárnő főleg a „feladat pontosítására, fegyelmzésre” használja az anyanyelvet, a diákokat szóban értékeli, illetve „pluszpontokat ad a füzetbe az órai munkára”. A diákok motiváltságát vizsgáló kérdésre adott válaszból kiderül, hogy a diákok „a szakmájuk iránt érdeklődnek, de inkább magyarul beszélnek róla”. Mindössze 2 tanuló szerepelt gyakran az órán, 4 pedig egyáltalán nem. A megfigyelő szerint „változatos” óra célja „egy szövegből szakszavak kikeresése, szövegértés” volt, a diákoknak pedig „kis segítséggel sikerült megérteni a szöveg lényegét”.

Az órán az egyéni és páros feladattípusok dominálnak, az első 10 percben a tanárnő divatlapokból kivágott képeket oszt ki a diákok között, akik összegyűjtik a fotókon lévő ruhadarabokat, megbeszélnek a ruhák színeit, alapanyagait, például: „Ez egy piros szoknya pamutból.” A tanulók először saját képükről beszélnek, majd a padtársuk képével kapcsolatos kérdéseket tesznek fel. A következő 20 percben „egy egyszerű szakszövegből – ami az állati és növényi eredetű ruhaipari alapanyagokról szolt – ki kellett keresni az alapanyagok neveit, szótárba kiírni, és a füzetbe jegyzetet készíteni a szövegről”. A szakszöveget fénymásolt lapon kapták a diákok, és a megoldáshoz használhattak szótárt. A feladatot közösen ellenőrizték. Az óra utolsó 15 percében egy hallásértési feladatot oldottak meg: párbeszédet hallgattak, amelyben egy ember ruházatát írták le, a tanulók a füzetükbe jegyzetelték, hogy mi alapján ismerhetők fel az adott emberek.

Annak ellenére, hogy ez az óra azon kevesek közé tartozott, ahol saját szakmájukról tanultak a nyelvórán, a diákok mégsem voltak motiváltak. Érdekes azonban, hogy az órán előforduló tevékenységek kedveltségét vizsgáló kérdéssorból a minta egészéhez hasonló eredményeket kapunk: a diákok szakmájának említése ezen az órán is 4-es ked-

veltségi pontot kapott, ami az ezen az órán előforduló összes tevékenység kedveltsége közül a legmagasabb.

A diákok alulmotiváltságának valószínűleg az volt az oka, hogy a nem túl változatos órán csupán kevés, hasonló jellegű, nyelvi formára vonatkozó feladatot oldottak meg. A legjobb gyakorlat elérése a diákok körében kedvelt szaknyelvi utalások érdekes, kihívást jelentő, tartalmas feladatokkal való kombinálása révén volna elérhető.

Középhaladó németóra számítógépes teremben

A következő középhaladó németes csoportot 11 „fegyelmezett, érdeklődő” diák alkotja, míg 40 éves tanárnőjüket „határozott, dinamikus személyiségként” jellemezte a megfigyelő. Az órát egy számítógépes teremben tartották, ahol minden diáknak jutott egy gép, ebből adódóan sok számítógépes feladatot végeztek az órán. Ennek az órának az esetében tehát a terem által nyújtott lehetőségeket maximálisan kihasználták, a terem felszereltsége összhangban volt a tanóra eszközigényével. A megfigyelt mintán belül volt példa ennek az ellenkezőjére is: 3 olyan eset fordult elő, hogy bár a nyelvórát számítógépes teremben tartották, az órán egyáltalán nem hasznosították ezt az előnyt. Ezen a tanórán nem beszéltek a diákok szakképzséről, semmilyen tananyagot nem vettek, ami a tanulók szakmájára utalt volna. A tanárnő 70 százalékos célnyelvhasználatával kicsivel meghaladta a mintán belül megfigyelt átlagot, a magyar nyelvet különböző utasítások adására használta, mint például „a számítógép beindításának utasításai”. A diákok idegennyelv-használata elmarad a tanárnőtől, megnyilvánulásai mindössze fele történt németül, ami nagyjából megközelíti a mintán belüli átlagot (55,57 százalék).

A megfigyelő szerint a diákok nagyon motiváltak, amit alátámaszt az a tény, hogy az órán mind a 11 diák gyakran szerepelt. A tanulók értékelése szóban történt, a megfigyelő szerint gyakori a „pozitív értékelés”; ez a folyamatos visszajelzés is szerepet játszhat a tanulók magas motivációjában.

A „változatos” óra célja a „segédigék ragozása, mondatba illesztése” volt egy „inter-netes feladatban”, amit a csoportnak sikerült „maximálisan” teljesíteni. Az órán a külön-féle feladattípusok széles skálája figyelhető meg: gyakori az egyéni és pármunka, de előfordul frontális óravezetés is.

Az óra első 10 percében egy bemelegítő feladatot oldanak meg a tanulók: „a tanár szókétyákat ad a diákoknak 10 magyar szóval, a diák olvassa a szavakat németül”. A következő feladat erre a bemelegítésre épül: a kártyákon lévő szavakat használva párosával különböző szituációkat játszanak el a tanulók. A pármunka közben a „tanár körbe-járkál, belehallgat a párbeszédbe, segítséget nyújt”. Az óra 20. percében kapcsolják be a számítógépet, először egy német honlapon oldanak meg nyelvtani feladatokat, majd az „alapvizsgálóhoz – bemutatkozás, foglalkozások – oldanak meg további online feladato-kat”, ami 12 percet vesz igénybe. Az óra utolsó harmadában a diákok egyénileg dolgoz-nak, további számítógépes nyelvtani feladatokat oldanak meg, mint például: „igék beírá-sa ragozott alakban”, illetve „mondatszerkesztés”. Ezeket a feladatokat a számítógép automatikusan ellenőrzi. A megfigyelő fontosnak tartja megjegyezni, hogy ennek a fel-adatnak köszönhetően „a diákok egyénileg, saját tempójukban haladhatnak”, a tanárnő pedig „folyamatosan járkál közöttük, segít és ellenőríz”. A tanulók a számítógépes fel-adatban alkotott mondatokat páros munkával, szituációkban is gyakorolják. Az óra utol-só 2 percében „kilépnek a gépekből”. A megfigyelő tanár szerint az óra alatt „pozitív munkazaj” volt, „aktívan, örömmel dolgoztak a tanulók”.

Bár a megfigyelt tanórának explicit nyelvtani fókusza volt, a diákok mégis motiváltak voltak, és szívesen oldották meg a túlnyomórészt nyelvtani feladatokat; véleményünk szerint azonban a terem által biztosított számítógép- és internet-hozzáférés ennél jóval kreatívabb óravezetést is lehetővé tett volna.

Németül tanuló középhaladó csoport órája

Végül egy 19 fős középhaladó németes csoport nyelvórája következik. A fiatal tanárnő „határozott, következetes, jó kedélyű, vidám”, a csoport „eleven társaság, de jóindulatúak”. A 19 fős csoportlétszám a mintán belül megfigyelt átlagnál (12–14 fő) lényegesen magasabb, azonban az összes megfigyelt óra egynegyedében (25,6 százalék) beszélhettünk 15 főnél nagyobb létszámú csoportról. Az óra helyszínéről számos információt közöl a megfigyelő: „a tanteremben nagyon sok színes, érdekes plakát található német nyelven, a terem világos. A padok két oszlopban helyezkednek el. [...] Írásvetítő van a teremben, a táblára fekete, illetve színes filccel lehet írni.”

A tanárnő idegennyelv-használatának aránya 40 százalékos, ami az átlag alatt van. A tanárnő „nyelvtani összefüggések magyarázatára, az aktuális feladat magyarázatára” használja az anyanyelvet. Érdekes azonban, hogy az alacsony tanári célnyelvhasználat ellenére a diákok megnyilvánulásainak 80 százaléka németül hangzik el.

A diákok motivációját feltérképező kérdésre a megfigyelő tanár a következőket válaszolta: „motivációt leginkább azoknál a tanulóknál lehet megfigyelni, akiknek vélhetőleg valamiféle céljuk van a nyelvvel (például érettségi), ezen diákok száma azonban igen csekély”. A fenti válasznak ellentmondani látszik az a tény, hogy 13 diák szerepelt gyakran az órán, míg mindössze 6 olyan volt, aki egyáltalán nem.

Az óra célja a megfigyelő szerint a „mindennapi szituációk gyakorlása, éttermi rendelés leadása” volt, a tanulók „jól átérték a helyzetet, próbálták a szituációt a mindennapi életbe behelyezni, és egy párbeszéd formájában előadni”.

Az óra első 5 percében az „étterem és a gyorsétkezdé közötti különbségeket” sorolják fel a „tankönyvben megadott szempontok alapján”. A tanárnő a táblára írja a különbségeket, a diákok „egymás után mondják a különbségeket, hol magyarul, hol németül”. A következő 10 percben csoportokban dolgoznak a tanulók, „egy diák a saját csoportján belül felteszi mindenkinek a kérdést, hogy hol és mit eszik szívesen”. Mindeközben a tanár „minden csoporthoz odamegy, és korrigál, válaszol a kérdésekre. [...] A tanár csak akkor használja a táblát, ha problémák, esetleg még nem tanult kifejezést kell felírnia.” Ezt követően a diákok párosával éttermi meghívás témájú dialógusokat alkotnak, a tanár eközben „csöndben figyel, odamegy egy-egy párhoz, javít, kisegít”. A megfigyelő feljegyzi, hogy a diákok „először magyarul, majd németül próbálják megalkotni a párbeszédet, néha megkérdezik a tanárt”. Ezt követően 8 percben hallás utáni szövegértést gyakoroltak a tanulók. Háromszor hallgatták meg a szöveget, és füzetükbe jegyzeteket készítettek. Az ezt követő 6 percben hiányos szöveget töltöttek ki szintén hallás után. Az óra utolsó perceiben a két szövegértési feladatot ellenőrizték, majd lefordították a mondatokat.

Az iskolai nyelvtanítás célja, hogy használható nyelvtudás megszerzésének biztosításával felkészítse a tanulókat az élethosszig tartó nyelvtanulásra, motiválja és megtanítsa őket arra, hogy önállóan fejlesszék nyelvtudásukat. Erre kiválóan alkalmas az a szakterület, amelyet remélhetőleg szívesen választottak, és amelyről fontos tudással rendelkeznek.

Mindezek miatt állítjuk azt, hogy a szakképző intézmények megújításának egyik lehetséges módja a nyelv és a szakma integrálása.

Összegzés

Tanulmányunk célja az volt, hogy a valóságot a lehetőségekhez mérten hűen tükröző képet mutassunk be a szakképző intézményekben folyó nyelvtanításról, osztálytermi folyamatokról. A megfigyelt órákon a valószínűleg hasznos, jó gyakorlattól az inkább elkerülendőig számos tipikus és egyéni jelenséget elemeztünk. Számunkra tanulságos az adatokból kibontakozó kép sokszínűsége, valamint az, ahogyan a diákokat gyakran nem túl változatosan, motiválón tanítják, a feladatok gyakran a közismerten népszerűtlenebb és egyben nagyobb kognitív kihívást jelentő nyelvi formára és szabályrendszerre összpontosítók közül kerülnek ki. A megfigyelt órák többségére nem jellemző a kommunikatívabb, a jelenésre, a kontextusos nyelvhasználatra építő nyelvtanítás, amely a kevésbé kiváló képességű diákok számára elérhetővé tenné a használható, folyékony, nem feltétlenül hibátlan nyelvtudást. A kibontakozó képből arra következtetünk, hogy a nyelvtanárok gyakran nem eléggé bíznak abban, hogy a diákok mire lennének képesek. Sok esetben nem azt és úgy tanítják, amit a diákjaik szívesebben csinálnak a nyelvórákon. Elgondolkodtató, hogy a 10. évfolyamon milyen magas a továbbra sem „haladó” szintű nyelvtan, ami összhangban van a közelmúlt felméréseinek eredményeivel (Vágó, 2007).

Ami az intézmények speciális szakmai területét illeti, komoly ellentmondás feszül a valóság és a diákok véleménye, valamint a nemzetközi trendek között. A nyelvtanárok véleményéből és osztálytermi gyakorlatából az a meggyőződés bontakozik ki, hogy a tanulóknak előbb az általános nyelven kell egy bizonyos, meg nem határozott szintet elérniük, mielőtt a szakmájukról a célnyelven tanulhatnának. A nemzetközi nyelvpedagógiai kutatások tapasztalatai azt mutatják, hogy a diákok motivációja meghatározó a nyelvtanulás sikerében, valamint a tartalomalapú nyelvtanítás, a konkrét tantárgyi tartalmak integrálása sikerrel támogatja a szakma és a nyelv együttes tanulását. A megújulás ezen a területen adódik. Legfontosabb tanulsága a vizsgálatnak az, hogy érdemes lenne a tanárok és diákok bevonásával új utakat kipróbálni, jobban bízva a tanulók érdeklődésében, háttértudásában.

Az iskolai nyelvtanítás célja, hogy használható nyelvtudás megszerzésének biztosításával felkészítse a tanulókat az élethosszig tartó nyelvtanulásra, motiválja és megtanítja őket arra, hogy önállóan fejlesszék nyelvtudásukat. Erre kiválóan alkalmas az a szakterület, amelyet remélhetőleg szívesen választottak, és amelyről fontos tudással rendelkeznek. Mindezek miatt állítjuk azt, hogy a szakképző intézmények megújításának egyik lehetséges módja a nyelv és a szakma integrálása.

Irodalom

Bors Lídia – Lugossy Réka – Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, 4. 73–88.
 Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 8. 25–35.
 Fekete Hajnal – Major Éva – Nikolov Marianne (1999, szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. The British Council, Budapest.
 Józsa Krisztián – Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 3. 307–337.
 Nikolov Marianne (1999): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvoktatás*, 4. 9–31.

Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 8. 61–73.
 Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 43–72.
 Nikolov Marianne (2008): „Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás*, 1–2. 3–19.
 Nikolov Marianne – Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 1. 14–40.
 Nikolov Marianne – Öveges Enikő (2006): Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamot indító iskolák vezetői,

nyelvtanárai és tanulói körében 2006 tavaszán végzett felmérésről. Kézirat.

Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2008): Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és fejlesztésének lehetőségei a szakképző intézményekben. Kézirat. http://www.oktatasert.hu/files/idegennyelvi_kutatas_jelentes.pdf,

<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=710&articleID=227933&ctag=articlelist&iid=1>

Vágó Irén (2007, szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Bevezetés a mentorálás kutatásába

Egyre gyakrabban találkozhatunk a személyes segítségre utaló mentorálás kifejezéssel, ugyanakkor ritkán kerül szóba e tevékenység hatásmechanizmusa, hatékonysága, illetve a hatékonyság megítélésének kritériumai. Írásunkban e hiányosság mérséklésére törekszünk, hátrányos helyzetű gyermekeket célzó programok tapasztalatait, lehetőségeit szem előtt tartva.

Az utóbbi évtizedben az Amerikai Egyesült Államokban és Nyugat-Európában egyre szélesebb körben alkalmazzák a mentorálást, elsősorban hátrányos helyzetű gyermekek, fiatalok körében és a munka világában, de számos példát találunk az egészségügy, a vallási közösségek vagy az online közösségek területén is. A mentorálás növekvő népszerűségét kiválóan szemlélteti a *Mentoring & Tutoring* folyóirat elindítása, valamint egy közelmúltban készült amerikai közvélemény-kutatás eredménye, mely szerint 2005-ben közel hárommillió felnőtt mentorált fiatalokat szervezett keretek között az Egyesült Államokban (*Mentoring in America*, 2005).

Bár hazánkban is megjelentek hasonló jellegű kezdeményezések, a mentorálás lehetőségének pedagógiai szempontú elemzésével kevés publikáció foglalkozik (kivételként lásd *Ligeti*, 2005a, 2005b, 2005c). A szakirodalom elsősorban a mentorrá váláshoz, a mentori munka végzéséhez nyújt gyakorlati útmutatást (például *Kőpatakiné*, 2006; *Mayer*, 2004, 2006; *Mészáros*, 2007), a mentorálás hatásával, értékelésével kapcsolatban viszont kevés érdemi fogódzót találunk.

Tanulmányunk legfőbb célja az azonosított szakirodalmi hiányosság csökkentése. A nemzetközi – elsősorban egyesült államokbeli – szakirodalom áttekintése alapján bemutattuk a fiatalok mentorálásának legfontosabb kutatási irányait, eredményeit. A fogalmi keretek tisztázását követően ismertetjük a legjelentősebb amerikai programot, áttekintjük a mentori tevékenység hatását, elemezzük a mentori kapcsolatot befolyásoló tényezőket, majd a kutatási terület várható irányvonalait vázoljuk fel. Végül néhány hazai kezdeményezésről számolunk be.

Fogalmi keret – mentorálás, tutorálás, patronálás

Az utóbbi években számos olyan fogalom jelent meg az oktatás területéhez kötődően, amely a személyiségfejlődés segítségének újszerű, illetve újrafelfedezett megoldását jelöli. Ilyen például a mentorálás, a tutorálás vagy a patronálás, melyeket a köznyelv gyakran szinonimaként használja.

A mentorálás terminust számos területen használják, ezért a személyes segítő tevékenységek általános gyűjtőfogalmának is tekinthetjük. Definálására nem találunk kísérletet a hazai szakirodalomban, a *Pedagógiai Lexikon* tanácsadóként, pártfogóként, atyai jó barátként határozza meg a mentort, valamint áttekintést ad arról, hogy a formális oktatásban mely munkakörök megnevezésére használják e kifejezést (*Petriné*, 1997). A fogalom értelmezésében nem létezik egységes álláspont a fiatalok mentorálását tárgyaló nemzetközi szakirodalomban sem, Freedman (1992) áttekintése alapján azonban három

ponton konszenzus mutatkozik: (1) a mentor a mentorátnál tapasztaltabb, nagyobb tudással rendelkező személy, (2) aki a mentorált fejlődésének elősegítését szem előtt tartva nyújt segítséget, iránymutatást (3) erős kötődéssel jellemezhető bizalmi kapcsolat keretében. Bár a meghatározások többsége nem explikálja, a szülő-gyermek viszonyt nyilvánvalóan nem értelmezik mentori kapcsolatként (DuBois és Karcher, 2005).

Ha a nevelés főbb tartalmi jegyei szerint vizsgáljuk a mentori tevékenységet – alapul véve Németh (1997) felsorolását –, akkor elsősorban a nevelő-nevelt által betöltött szerepek esetében érzékelhető sajátos jellemvonás a megszokott nevelői szerepekhez képest, hiszen a szerepek egy szimmetrikus viszonyrendszerben helyezkednek el. Beam, Chen és Greenberger (2002) felméréseinek eredménye szerint felnőtt mentorok esetében a mentori kapcsolatban egyaránt felfedezhető olyan jellemzők, amelyek a szülőkkel és amelyek a kortársakkal kialakított kapcsolatokban figyelhetők meg.

A tutorálás a tanulás azon módját jelöli, amely során egy tanuló vagy tanulók kisebb csoportja részesül egyéni, személyre szabott oktatásban (Medway, 1994). A tutor az adott tananyagot tekintve rendelkezik többlettudással, és elsősorban annak elsajátításában nyújt segítséget a tutorátnak. A mentorálás és a tutorálás viszonyát a nevelés és az oktatás kapcsolatának analógiája szerint értelmezhetjük. Nagy József (2000) szerint az oktatás a nevelés részhalmaza, értelmi nevelésnek tekinthető, s ennek analógiájaként a mentorálás a nevelés, a tutorálás pedig az oktatás speciális formájának feleltethető meg.

Témánkat tekintve érdemes kitérnünk még a ritkábban használatos patronálás kifejezésre, amely elsősorban pedagógusok számára kiírt pályázatokban fordul elő, használatának vizsgálata alapján pedig a mentorálás szinonimájának tekinthetjük (lásd Hantos, 2006; Hardi és Hardi, 2002; Lafferthon, Mendi és Szira, 2002).

A mentorálás típusai

A mentorálás informális, azaz természetes, illetve formális, szervezett keretek között történhet. Informális mentorálás egy fiatal és egy felnőtt (nem szülő) között spontán módon alakul ki, kapcsolatuk a személyiségfejlődés pozitív irányú befolyásolását teszi lehetővé. A mentorálással foglalkozó szakirodalomban a kapcsolat ezen típusa leginkább egy olyan optimális viszonyítási pontként jelenik meg, amelyhez a formális mentorálásnak közelíteni kellene (Zimmerman, Bingenheimer és Behrendt, 2005). A formális mentoráláson belül a következő formák különböztethetők meg (Sipe, 2005):

- tradicionális mentorálás: egy felnőtt mentorál egy fiatalt,
- csoportmentorálás: egy felnőtt több fiatalt mentorál,

A mentorálás megjelenése, terjedése a fiatalkorúak által elkövetett bűncselekmények növekedéséhez köthető. Széles körben elfogadott, hogy a mentorálás a fiatalok problémájának kezelésében azért lehet eredményes, mert a nehézségek egy része éppen abból adódik, hogy az informális mentorok elérhetősége csökken. Ez napjaink társadalmi változásaira (például atomizált családok számának növekedése, lakóhelyi közösségek szerepének változása) vezethető vissza. A mentori mozgalom virágzásának további magyarázata a megoldás egyszerűsége, illetve az anyagi ráfordítások relatíve alacsony szintje, hiszen a mentorálást többnyire önkéntesek végzik.

- csapatmentorálás: több felnőtt mentorál egy vagy több fiatalat,
- kortárs mentorálás: fiatal mentorál fiatalat,
- e-mentorálás: a mentor és a mentorált elsősorban interneten keresztül kommunikál.

A programokat gyakran a tevékenységek helyszíne szerint is megkülönböztetik, így létezik közösségi (community-based) mentorálás, amely nem kötődik helyhez, és helyhez kötött (site-based) mentorálás, amely esetében a mentori tevékenységek nagy része konkrét intézményhez (például iskola, munkahely, vallási intézmény) köthető. A mentorprogramok számának gyors növekedése miatt további klasszifikációs törekvések is megfigyelhetők, melyek a programok objektív értékeléséhez kívánnak segítséget nyújtani (például *Sipe és Roder, 1999; Sipe, 2005*).

Célok, célcsoportok

A mentorprogramok általában a fiatalok egy speciális, többnyire hátrányos helyzetű, veszélyeztetett csoportját segítik, vagyis egy olyan populációra fókuszálnak, amelynek tagjai többletsegítséget igényelnek. Bár a tehetséges fiatalok mentor általi támogatására is történtek kezdeményezések, a téma periferikus helyet foglal el a fiatalok mentorálását tárgyaló szakirodalomban, a programok hatékonyságának feltárására például ez idáig nem történt kísérletek (*Callahan és Robin, 2005*).

A célokat tekintve a programok rendkívül széles spektrumot fognak át: az iskolai lemorzsolódás megakadályozásától vagy a tanulmányi teljesítmény javításától a mentális problémák kezelésén, az egészségkárosító magatartás megakadályozásán, a fiatalkori bűnözés gyakoriságának csökkentésén át egészen a különböző kisebbségi csoportok szociális integrációjának megkönnyítéséig, a fiatalkorú fogvatartottak reintegrációjának támogatásáig terjednek. Ugyanakkor egy részük nem fogalmaz meg elérendő célokat, kizárólag a pozitív mentori kapcsolat kialakítására törekszik, azzal az előfeltevéssel élve, hogy e kapcsolat számos módon támogatja a személyiségfejlődést (*Sipe és Roder, 1999*). Ezen a ponton érdemes kitérnünk a gyermekeknek, fiataloknak és felnőtteknek szervezett programok különbözőségére. Az utóbbi korcsoport számára szervezett mentori programok jellemzően egy jól körülhatárolható, aktuálisan jelentkező vagy várható feladat, probléma megoldásában kívánnak segítséget nyújtani a mentoráltaknak (például *Mentorháló, 2008*).

A mentorálás megjelenése, terjedése a fiatalkorúak által elkövetett bűncselekmények növekedéséhez köthető (*Baker és Maguire, 2005; McClanahan, 2004*). Széles körben elfogadott, hogy a mentorálás a fiatalok problémájának kezelésében azért lehet eredményes, mert a nehézségek egy része éppen abból adódik, hogy az informális mentorok elérhetősége csökken. Ez napjaink társadalmi változásaira (például atomizált családok számának növekedése, lakóhelyi közösségek szerepének változása) vezethető vissza (*Tierney, Grossman és Resch, 1995*). A mentori mozgalom virágzásának további magyarázata a megoldás egyszerűsége, illetve az anyagi ráfordítások relatíve alacsony szintje, hiszen a mentorálást többnyire önkéntesek végzik (*Walker, 2005*).

Big Brothers Big Sisters of America

A több mint 90 éves hagyományokra visszatekintő *Big Brothers Big Sisters of America* mentorprogram (a továbbiakban BB/BSA) tevékenységéről az Amerikai Egyesült Államok szakmai és laikus közvéleménye egyaránt elismerően nyilatkozik, a program hatásait azonban csak a közelmúltban kezdték a tudományosság normáinak megfelelő szempontok szerint vizsgálni. Tanulmányunkban több okból is indokoltnak látjuk a BB/BSA koncepciójának és fontosabb eredményeinek rövid összefoglalását. Egyrészt azért, mert a programot – sikeressége miatt – modellértékűnek tartja az amerikai közvélemény;

másrészt, mert a mentorálás hatását vizsgáló újabb empirikus tanulmányok folytonosságot vállalnak a BB/BSA kezdeményezésével, mérföldkönek tekintik a területhez kötődő tudományos igényű hatásvizsgálatok létrejöttében. További indok, hogy a mentorálás hatását tanulmányozó kutatások számottevő része köthető e programhoz, melyek jelentősebb eredményeiről tanulmányunkban is beszámolunk. A BB/BSA koncepcióját és eredményeit Tierney, Grossman és Resch (1995, 2000) munkái alapján foglaljuk össze.

A BB/BSA működése meghatározott kritériumokon és sztenderdeken nyugszik, amelyek szilárd alapot biztosítanak a mentoráltak fejlődéséhez, a program hosszú távú fenntartásához és a helyi tagszervezetek munkájához egyaránt. A működés egységes színvonalának biztosítása érdekében a programban részt vevő helyi tagszervezeteknek adaptálniuk kell a központi sztenderdeket, és csupán minimális változtatásokat, a helyi sajátosságok figyelembevételét engedélyezik számukra. Az előírások a mentori tevékenység minden területére kiterjednek, így szabályozzák (1) a védelemben vétel körülményeit, (2) a mentorprogram szabályainak kölcsönös elfogadását, (3) az önkéntesek (mentorok) képzését, (4) a párok kialakítását, (5) a mentor és mentorált találkozásának gyakoriságát, (6) a mentor és a szervezet közötti rendszeres kapcsolattartást, valamint (7) a mentorált és a szülő(k) kapcsolatát (Tierney, Grossman és Resch, 2000). A tagszervezetek mentorprogramjai az alábbi séma szerint működnek (Tierney, Grossman és Resch, 2000):

A helyi szervezetek toborozzák a mentorjelölteket, majd megvizsgálják a jelentkezők előéletét és alkalmasságát.

A szervezet fiatalokat vesz pártfogásba. A BB/BSA mentoráltjai általában egyszerűs családból származnak, és belépési szándékot kell mutatniuk a programba.

Kialakítják a párokat a családi háttér, a kapcsolat mentor által valószínűsített előnyei, a szülő(k) és a fiatal, valamint a földrajzi közelség szempontjainak figyelembevételével.

A BB/BSA és több nonprofit szervezet együttműködésében 1992–93-ban nagyszabású kutatást végeztek. A vizsgálat célja az volt, hogy feltárják, bekövetkezik-e érzékelhető különbség a fiatalok életében a személyes találkozásokon alapuló mentori tevékenység hatására. A kontrollcsoportos kísérletbe bevont 10–16 éves fiatalok több mint 60 százaléka fiú volt, és a minta több mint felét kisebbségi fiatalok alkották. A BB/BSA munkatársainak többéves tapasztalata, valamint a szervezet szakmai dokumentumainak áttekintése alapján a kutatók hat területen feltételeztek pozitív hatást: (1) antiszociális viselkedés, (2) iskolai teljesítmény, (3) attitűdök és viselkedés, (4) családdal és barátokkal való kapcsolat, (5) énkép, valamint (6) szociális és kulturális gazdagodás. A kutatás előkészítő fázisában azokkal a fiatalokkal (1138 fő) készítettek interjút, akiket alkalmasnak ítélték a programban való részvételre, ezt követően pedig véletlenszerűen kísérleti és kontrollcsoportba sorolták őket. 18 hónap elteltével mindkét csoporttal ismét interjút készítettek, a lemorzsolódások miatt azonban a program végére 959 diákra csökkent a minta nagysága (Tierney, Grossman és Resch, 1995).

A kezdeti szakaszban és a nyomon követés időszakában készült interjúból, valamint a program munkatársai által kitöltött nyomtatványokból származó eredmények alapján több változó esetében is különbséget találtak a kísérleti és a kontrollcsoport között (Tierney, Grossman és Resch, 1995):

A vizsgálat ideje alatt a kontrollcsoporthoz viszonyítva 46 százalékkal csökkent annak valószínűsége, hogy a mentorált fiatalok drogfogyasztóvá váljanak.

A mentoráltak 27 százalékkal kisebb valószínűséggel kezdtek alkoholt fogyasztani, mint a kontrollcsoport tagjai.

A mentorált diákok nagyjából harmadannyi alkalommal folyamodtak fizikai erőszakhoz, mint a mentorálásban nem részesült társaik.

A programban részt vevők feleannyi alkalommal hiányoztak az iskolából, sokkal kompetensebbnek érezték magukat a tananyag elsajátításában, és kisebb arányban morzso-

lódta le évfolyamukból. Ezek az előnyök a kisebbségi származású lányok esetében voltak a legerősebbek.

A mentoráltak esetében a vizsgálati periódus végére a szülőkkel való kapcsolatban is javulást azonosítottak, amely változás elsősorban a szülők iránti bizalom növekedésében volt észlelhető.

Fejlődött a kortárscsoportokkal való kapcsolat minősége is.

Nem találtak szignifikáns különbséget az énkép és a szociális-kulturális gazdagodás területén.

A BB/BSA 1992–93-as vizsgálatának háttér tanulmánya alapján a vizsgálati periódus alatt 409 mentor vett részt a fiatalok segítésében (236 férfi, átlagéletkoruk 30 év, és 173 nő, átlagéletkoruk 28 év), a segítők nagyjából háromnegyede tartozott a többségi társadalomhoz. Az adatok szerint a mentorok főként a magasán kvalifikált fiatalok köréből kerültek ki, hiszen csupán 13 százalékuknak volt középiskolai vagy annál alacsonyabb iskolai végzettsége. Ugyanakkor több mint 60 százalékuknak volt főiskolai vagy egyetemi diplomája. A háztartás éves jövedelmének és a betöltött munkaköröknek a vizsgálata alapján nem a szegényebb rétegek vettek részt a mentori tevékenységben: mind a férfi, mind a női önkéntesek körülbelül fele kiemelkedően magas társadalmi státuszú munkakört töltött be (Tierney, Grossman és Resch, 1995).

A mentorálás hatása

Tierney, Grossman és Resch (1995) munkáját követően a mentorálás fiatalokra gyakorolt kedvező hatását számos további kutatás bizonyította a legkülönbözőbb területeken. A mentori kapcsolat következtében például csökkent a mentoráltak között az antiszociális viselkedésformák valószínűsége. Többek között az alkohol- és a kábítószer-használat (Aseltine, Dupre és Lamlein, 2000; Grossman és Rhodes, 2002; LoSciuto, Rajala, Townsend és Taylor, 1996; Rhodes, Reddy és Grossman, 2005), valamint az agresszív viselkedés gyakoriságának csökkenését regisztrálták (Tierney, Grossman és Resch 1995). Jótékony hatást gyakorol a fiatalkorú bűnelkövetőkre a visszaesés valószínűségének csökkenése szempontjából (Blechman és Bopp, 2005), segítséget nyújt a mentális problémák, például a depresszió megelőzésében (Bauldry, 2005), pozitívan hat az önértékelésre (Rhodes, Reddy és Grossman, 2005) és a szociális kapcsolatokra mind a családon belül, mind a kortársak körében (Grossman és Rhodes, 2002; Rhodes, Reddy és Grossman, 2005; Tierney és Grossman, 1995). Bár néhány vizsgálat a tanulmányi eredmények tekintetében is tapasztalt pozitív változást, a különbségek mértéke nem számottevő (Thompson és Kelly-Vance, 2001; Herrera, Grossman, Kauh, Feldman, McMaken és Jucovy, 2007). Az eredmények áttekintéséből kirajzolódó kép szerint a mentorálásnak elsősorban preventív, promotív szerep tulajdonítható.

A közelmúlt kutatásai azonban több problémára is rámutattak, melyek árnyaltabbá tették a korábbi eredményeket. Rhodes (2002; idézi Baker és Maguire, 2005) arra hívta fel a figyelmet a Tierney, Grossman és Resch (1995) által gyűjtött adatok további elemzését követően, hogy mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban növekvő tendenciát mutattak a tanulmányi, szocioemocionális és viselkedési problémák, ezért a BB/BSA program eredményei csupán ennek a folyamatnak a tompításaként értelmezhetők.

DuBois, Holloway, Valentine és Cooper (2002) metaanalízisükben 55, 1970 és 1998 között megvalósított program eredményeit tekintették át. Elemzésükbe azok a programok kerültek be, amelyekben a mentori kapcsolat tradicionális, a mentorált életkora legfeljebb 19 év, a mentor a mentorálnál idősebb személy, és a program hatását empirikus módszerekkel is vizsgálták. Tanulmányuk egyrészt megerősíti azt, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok profitálhatnak a mentori kapcsolatból, másrészt rámutat arra is, hogy az átlagos vagy kedvező háttérű fiatalok számára a mentorálás csak rendkívül csekély előnyökkel járhat.

Korábban ismeretlen problémát vetett fel Grossman és Rhodes (2002) kutatása, mely bizonyítékokat talált arra vonatkozóan, hogy a mentorálás negatív következményekkel is járhat, amennyiben a mentori kapcsolat korán megszakad (részletesebben lásd a következő fejezetben).

A mentorálás hatásmechanizmusa

A mentor-mentorált viszony kedvező hatásainak ismerete ellenére tulajdonképpen megválaszolatlanul tekinthető a kérdés: hogyan fejti ki hatását a mentori kapcsolat. Rhodes, Spencer, Keller, Liang és Noam (2006) a kapcsolat hatását vizsgáló kutatások számára létrehozott modelljükben a mentorálás jótékony hatását három terület szerint csoportosítja: (1) a mentorral átélt társas helyzetek és rekreációs tevékenységek a mentorált érzelmi jóllétében és szociális kapcsolataiban éreztethetik kedvező hatásukat; (2) a közös tanulás, illetve az intellektuálisan kihívó helyzetek, párbeszédok a kognitív fejlődést segíthetik; (3) míg a mentor által kínált szerepmoddell az identitás fejlődését befolyásolhatja pozitívan.

Cavell és Smith (2005) elsősorban a szociális és affektív területen bekövetkezett kedvező változások mögött húzódó mechanizmusok értelmezését kísérli meg. Feltevésük szerint a viselkedésben bekövetkező kedvező változások részben a referenciaszemélynek tekintett mentor pozitív viselkedésre adott válaszáinak, megerősítésének köszönhetők. A mentori kapcsolat továbbá lehetőséget biztosít a mentorált számára, hogy társas kapcsolataiban hasznosítható tudást (például ismeretlen szituációkban alkalmazható forgatókönyveket, társas helyzetekben hasznosítható viselkedésszerepeket) sajátítsa el. Az önértékelés, önhatékonyság erősödését a társas kapcsolatokban jelentkező problémákhoz társuló reflexió segítségével, a különböző események okainak pontosabb értelmezésében való közreműködéssel magyarázzák. A mentor ezenkívül fontos szerepet játszhat a mentorált szociális környezetének alakításában is, a szerzők tapasztalatai szerint például a kortársak, pedagógusok gyakran pozitívabban viszonyultak a mentorálthoz, miután tudomásukra jutott e kapcsolat.

Bár nem ismerjük pontosan azt a hatásmechanizmust, amely a mentori kapcsolat pozitív eredményeihez vezet, az empirikus kutatások számos olyan tényezőt feltártak, melyek a mentori kapcsolatot, illetve következményeit meghatározzák. A következőkben e vizsgálatok eredményeit tekintjük át.

A kapcsolat időtartamának szerepe

Grossman és Rhodes (2002) kontrollcsoportos felmérésükben az egy évnél hosszabb (legfeljebb 18 hónap), a 6–12, a 3–6 hónapig, illetve a 3 hónapnál rövidebb ideig tartó viszony alapján hasonlították össze a mentori kapcsolatok hatását. A kutatásba 1138 10 és 16 év közötti fiataalt vontak be a BB/BSA programból. Eredményeik szerint a pozitív

Serdülőkorúakkal végzett vizsgálatok eredményei alapján az erős, biztonságot adó kötődés hatására a gyerekek nyitottabbá válnak, a program előrehaladtával egyre több érzelmi jellegű támogatásra számíthatnak. A mentortól mint fontos kötődési féltől főként a stresszhelyzetekben kérnek segítséget, s a konfliktusok megoldására tett javaslatok, valamint a mentor által alkalmazott konfliktusmegoldó stratégiák mintául szolgálnak a szülőkkel kapcsolatos problémák megoldásakor is.

hatások mértéke jelentősen eltér az 1 évnél hosszabb és a 6–12 hónapig fennálló mentor-mentorált viszonyokat összehasonlítva. Míg az utóbbinál csak az iskolai hiányzás és a droghasználat gyakoriságának csökkenésében mutatkozott különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között, addig az 1 évet meghaladó mentorálás esetében szignifikáns az eltérés a kísérleti csoport javára az önértékelés, az észlelt társas elfogadottság területén, a tanulmányokkal kapcsolatos kompetenciaérzetben, az iskola megítélésével kapcsolatban, a szülő-gyermek közötti kapcsolat minőségében, valamint a drog- és alkoholhasználat gyakoriságában. Az eredmények konzisztensek DuBois és munkatársainak (2002) metaanalízisével, amelyben szintén azt találták a kutatók, hogy az egy évnél rövidebb mentori kapcsolatok csak mérsékelt előnyökkel járhatnak.

Grossman és Rhodes (2002) vizsgálatának további lényeges eredménye, hogy a 3 hónapnál rövidebb ideig tartó mentorálás kedvezőtlen következményekkel járt, csökkent a mentoráltak önértékelése és a tanulmányokkal kapcsolatos kompetenciaérzete. A kedvezőtlen eredmények hátterében a kutatók feltételezése szerint a csalódottság és a visszautasítottság érzése állhat. Az adatok alapján a mentorált fiatalok életkorával párhuzamosan növekszik a kapcsolat megszakadásának valószínűsége, s ugyancsak ez a tendencia figyelhető meg az érzelmileg elhanyagolt és a fizikailag, szexuálisan bántalmazott fiatalok esetében. A mentorok részéről a kapcsolat korai megszakadása a 26 és 30 év közötti házasságban élő fiatal felnőttekre, illetve az alacsonyabb jövedelműekre jellemző, ami minden bizonnyal a rendelkezésre álló szabadidővel, illetve flexibilitással függ össze.

Az eredményekkel kapcsolatban ugyanakkor felvetődik egyrészt az, hogy a korábban megszakadt kapcsolatok valószínűleg minőségileg is eltérő viszonyt jelentettek, másrészt pedig, hogy a kapcsolat hossza, illetve a megszakadását befolyásoló egyéb körülmények a mentorálás hatását is kedvezőtlenül érinthetik.

Az érzelmi viszony szerepe

A mentorálás hatékonyságának további alapvető eleme a felek között fennálló kötődés minősége. A mentorálás során a kötődés erőssége határozza meg az empátia, a bizalom, a másakra figyelés, a másikkal való alkalmazkodás, valamint a tisztelet kialakulását és fejlődését (Allen és Eby, 2003).

A kötődés klasszikus elmélete (Bowlby, 1988) szerint az öröklött alapokra épülő és az azokat kiegészítő csecsemő- és kisgyermekkorai – elsősorban az anyával való érintkezés során kialakult – tapasztalatok egy belső munkamodellt („internal working model”) hoznak létre arra vonatkozóan, mit lehet egy kapcsolatban elvárni a másik féltől (megbízhatunk-e benne, számíthatunk-e rá, stb.). E korai szocializációs tapasztalatok reprezentációi képezik a hosszan tartó érzelmi kapcsolatok alapjait, minden további kapcsolatra viszonylag tartós hatást gyakorolnak (Zsolnai és Kasik, 2007).

Hamilton és Hamilton (2004; idézi Rhodes és mtsai, 2006) szerint amennyiben a szülő-gyermek viszony jónak tekinthető, a mentoráltak nagyobb bizalommal fordulnak mentoruk felé, mint azok a gyerekek, akiknek szüleikkel való viszonyuk nem megfelelő. Mivel a munkamodell a környezeti tényezők hatására a személyiségfejlődés bármelyik pontján – bár tartósságát tekintve eltérő módon – módosulhat (Belsky és Cassidy, 1994), az utóbbi csoportba tartozó gyerekek kortársaikkal, felnőttekkel, illetve szüleikkel való kötődései jelentősen átalakulhatnak a mentorálási folyamat során. A kötődés megváltozása számos – kognitív, szociális és emocionális – területen szintén pozitív irányú változásokat eredményezhet (Allen és Land, 1999).

Serdülőkorúakkal végzett vizsgálatok eredményei alapján az erős, biztonságot adó kötődés hatására a gyerekek nyitottabbá válnak, a program előrehaladtával egyre több érzelmi jellegű támogatásra számítanak. A mentortól mint fontos kötődési féltől főként a stresszhelyzetekben kérnek segítséget, s a konfliktusok megoldására tett javaslatok, vala-

mint a mentor által alkalmazott konfliktusmegoldó stratégiák mintául szolgálnak a szülőkkel kapcsolatos problémák megoldásakor is (Rutter, 1990; Pianta, 1999). Rhodes, Grossman és Resch (2005) 959 12 éves tanulóval végzett kontrollcsoportos vizsgálata alapján a kísérleti csoportba tartozó gyerekek 18 hónapi mentorálás után relatíve jobb szülői kapcsolatról számoltak be, ami a kutatók szerint szoros összefüggésben áll olyan további pozitív változással, mint az iskolai hiányzások csökkenése vagy a jobb tanulmányi teljesítmény. Ugyancsak a szülői elvárásoknak való megfelelés – amelyre nagymértékben hat a program – és a gyermek-szülő viszony szoros kapcsolatát igazolták Rhodes, Reddy és Grossman (2005) kutatási eredményei. A kutatásba bevont 958, szintén serdülőkorú tanuló körében például az élvezeti szerek használatának csökkenése a gyermek-szülő kapcsolat javulását is eredményezte, elsősorban a bizalom növekedése és a kommunikáció gyakorisága területén.

Viszonylag kevés kutatás foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy vajon miként befolyásolja a nemi hovatartozás a mentorálás hatékonyságát. Az érzelmek működésével kapcsolatos vizsgálatok eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy már igen korán eltér a fiúk és a lányok érzelm kifejezése és -szabályozása, másképpen küzdenek meg pozitív és negatív érzelmeikkel (Cassidy, 1994; Oatley és Jenkins, 2001; Bereczkei, 2003). A nemek közötti különbségek egyrészt biológiai, másrészt a szocializáció során működő tanulási folyamatok eredményeként értelmezhetők. E folyamatban az egyik legmeghatározóbb az anya-gyermek kapcsolat korai jellege, ezáltal a mentorálás során tapasztalt eltérések okai szintén a gyermekkori kötődés jellegzetességeire vezethetők vissza (Rhodes, Lowe, Litchfield és Walsh-Samp, 2008). A mentoráláskor e különbségekre elsősorban azokban az esetekben kell kiemelt figyelmet fordítani, amelyekben a gyermeknek a szüleiével, főként az anyával való kötődése nem megfelelő.

Rhodes, Lowe, Litchfield és Walsh-Samp (2008) 1138 serdülőkorúval végzett kutatása szerint (a gyerekeket szintén a BB/BSA programból vonták be a vizsgálatba) a lányok több szülő-gyermek problémával küzdenek, mint a fiúk. A program kezdetekor a lányok nagyobb eltávolodást mutattak, és kevesebb bizalommal fordultak szüleikhez. A vizsgálat során az is kiderült – igazolva más kutatások eredményeit, miszerint a lányok a tartósabb s a szoros interperszonális kapcsolatokat részesítik előnyben –, hogy a mentori viszony a lányoknál tovább tart (13–18 hónap), mint a fiúknál (főként 1–6 hónap, ennél kevesebb a 7–12 hónap). Az érzelmi biztonság fontosságát mutatja az a kutatási adat, amely szerint a mentori viszonytal való elégedettség, a szoros érzelmi kapcsolat a lányok esetében nagyobb mértékben növeli a viszony hosszát, azonban mind a lányok, mind a fiúk körében a hosszabb mentori viszonyban lévők elégedettebbek a programmal. Ugyanakkor néhány kutatás arra a következtetésre jutott, hogy a kapcsolatok érzelmi jelentőségét túlhangsúlyozzák, és főképp a mentorok által kínált szerepmodellek hatnak kedvezően a mentoráltakra, ezen belül például a mentorált-szülő kapcsolatra (például Darling, Hamilton, Toyokawa és Matsuda, 2002; Zimmerman, Bingenheimer és Notaro, 2002).

Mivel a kutatási eredmények szerint a mentorálás hatékonyságát számos tényező befolyásolhatja, további vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk arról, mely helyzetekben tulajdoníthatunk alapvető jelentőséget az érzelmi közelségnek.

A programszervezés szerepe

DuBois és munkatársai (2002) metaanalízise a programok felépítésének jellemzői és az elért hatás közötti összefüggéseket is vizsgálta. Elemzésük szerint azok a programok voltak hatékonyabbak, amelyekben a mentorok folyamatos képzésben részesültek, közös programokat szerveztek a mentorok és a mentoráltak számára, elvárásokat fogalmaztak meg a mentorálás gyakorisága tekintetében, a mentorok a szülőkkel is kapcsolatban áll-

tak, illetve a program végrehajtásának egészét monitoring kísérte. A mentor jellemzői tekintetében szignifikáns különbséget találtak azon programok javára, amelyekben a mentori tevékenységet olyan személy látta el, akinek hivatása (például pedagógus) közel állt a program céljához.

A programszervezés szerepét illetően értékes információkkal szolgálhat Keller (2005) megközelítése, mely a mentori kapcsolat fejlődésének szakaszai szerint rendszerezi a kutatások eredményeit (1. táblázat). Központi törekvése, hogy a kapcsolat változásának általános jellemzőit megragadja, ezáltal viszonyítási pontot kínáljon a kutatáshoz és a programszervezéshez egyaránt.

1. táblázat. A mentori kapcsolat fejlődésének feltételezett szakaszai (Keller, 2005., 86.)

Szakasz elnevezése	Szakasz tartalma	Befolyásoló tényezők	Programszervezés
Szervezés	felkészülés a kapcsolatra	mentor motivációja, elvárásai, céljai	toborzás, kiválasztás, felkészítés
Kezdeményezés	kapcsolat kezdete, megismerkedés	mentor türelme, mentor és mentorált érdek- lődésének hasonlósága	párok kialakítása, bemutatkozás
Fejlődés és támogatás	rendszeres találkozás, interakciók kialakítása	közös tevékenységek jellemzői, gyakorisága, mentorálás stílusa	szupervízió és tanácsadás, folyamatos képzés
Hanyatlás és felbomlás	akadályok a kapcsolatban vagy a kapcsolat befejezése	mentor és mentorált személyisége, mentorálás stílusa	szupervízió és tanácsadás, lezárás támogatása
Átértelmezés	megállapodás a későbbi kapcsolattartásról vagy újrakezdés	nincs információ	lezárás támogatása, új párosítás

A kutatások jövőbeni irányai

Az Egyesült Államokban a mentorálás alulról szerveződő, civil szerveződések által útjára indított mozgalom, amelyhez napjainkban már számos vállalati és kormányzati támogatás is társul. Népszerűsége ellenére a fiatalok mentorálásának tanulmányozása még a fejlődés kezdeti szakaszában tart, komoly egyensúlytalanság figyelhető meg a téma kutatása és gyakorlata között. A problémák elsősorban abból adódnak, hogy a különböző típusú és a különféle kontextusban indított programok szerteágazásával a tudományos igényű kutatások nem képesek lépést tartani. DuBois és Karcher (2005) szerint ennek nemcsak az lehet a következménye, hogy egyes programok esetleg eredménytelenek lehetnek, hanem akár káros hatást is kifejezhetnek (lásd Grossman és Rhodes, 2002).

A kutatási és gyakorlati oldal közötti szakadék áthidalását különböző szervezetek igyekeznek orvosolni az Egyesült Államokban. A törekvések egyrészt a mentorálás kutatóit támogatják, másrészt az empirikus eredményekre építve használatiutasítás-szerű kiadványaikkal segítik a civil szférát a programok szervezésétől az adatgyűjtésen át az értékelés megvalósításáig. E szervezetek közül kiemelkedik a fiatalokkal kapcsolatos szociálpolitikára fókuszáló Public/Private Ventures és a mentorprogramok eredményességének elősegítését célul kitűző MENTOR/National Mentoring Partnership.

DuBois és Rhodes (2006) az utóbbi szerveződés keretében a kutatások összefogása céljából fogalmazta meg a fontosabb tennivalókat. Munkájuk egyrészt hiánypótló áttekintést nyújt a mentorpedagógia jövőbeni kutatási területeiről, másrészt számos javaslatot megfogalmaznak arra vonatkozóan, hogy a beavatkozásoknak mely területek körül kellene csoportosulniuk. A kutatások jövőbeni irányainak bemutatásakor a szerzőpáros megállapításaira támaszkodunk.

A hagyományos mentorprogramokat felváltó alternatív irányzatok (csoportos, kortárs-csoportos, e-mentorálás stb.), valamint az ezekhez kapcsolódó újabb módszertani megközelítések (iskolai, munkahelyi, vallásos közösséghez kötődő) területén rendkívül dinamikus fejlődés tapasztalható, ugyanakkor a mentorálás újabb irányzatait napjainkig még nem tették tudományos vizsgálatok tárgyává. A mentori tevékenységet kutatóknak ezért a jövőben értékelniük kell az újabb kezdeményezések hatékonyságát és költségeit, a programfejlesztők és az anyagi forrásokat biztosító szervezetek számára pedig gyakorlati jellegű, döntéshozatali útmutatóvá kell lefordítani az eredményeket.

A mentorálás gyakran egy tágabb, többcélú ifjúsági fejlesztőprogram része, ugyanakkor a kutatók rendkívül kevés ismerettel rendelkeznek arra vonatkozóan, hogy a mentorálást hogyan lehetne integrálni más típusú, egyéb szolgáltatásokba és tevékenységekbe. A kutatóknak ezért fel kellene tárniuk, hogy a mentorálás milyen mértékben, hogyan járulhat hozzá más, többkomponensű program hatékonyságához, majd értékelni kellene azokat a stratégiákat, amelyek segíthetnek a tervezett előnyök maximalizálásában.

A mentorprogramokat – különösen az iskolai kudarcokkal küzdő gyerekek esetében – gyakran az iskolai teljesítménynövelés eszközének tekintik. A kutatóknak következetesen meg kellene vizsgálniuk a jövőben, hogy mely program- és kapcsolattípusok teszik lehetővé legeredményesebben, hogy a fiataloknak a lehető legtöbb előnyük származzon egy programból.

A legtöbb mentorprogram arra törekszik, hogy megfelelő számú önkéntest toborozzon, s így kívánnak megfelelni a társadalmi elvárásoknak. Ugyanakkor arra vonatkozóan is rendelkezésünkre állnak statisztikai adatok, hogy a mentormentorált kapcsolatok több mint fele néhány hónap múlva felbomlik, egyes mentorok pedig nem képesek megadni a legalapvetőbb iránymutatást és támogatást sem. Ezeken a kritikus területeken tehát kifinomult értékelési eljárásokat kellene kidolgozni.

Számos mentorprogramban a részt vevő fiatalok különleges bánásmódot igényelnek.

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy bizonyos körülmények között a különleges nevelési igényű fiataloknak a hagyományos mentorprogramból nem származik előnyük. Célkitűzésében több program is meg kíván felelni a különleges bánásmódot igénylők szükségleteinek, ugyanakkor több esetben hiányzik a kidolgozott, alapos kutatási háttér. Annak érdekében tehát, hogy az eltérő szükségletekkel jellemezhető gyermekek számára egy program biztosítani tudja az elvárható pozitív hatásokat, a prioritások közé kellene emelni a programok értékelését.

Az Útravaló ösztöndíjprogram 2005-ös indítása óta közel 27 ezer hátrányos helyzetű diák kapott támogatást. 2005-ben a programban részt vevő nyolcadik osztályosok 80 százaléka nyert felvételt érettségit adó középiskolába, a végzős középiskolai diákok 95 százaléka tett sikeres érettségi vizsgát. Az induló szint, illetve egyéb háttér adatok ismeretének hiányában azonban a program eredményessége nem állapítható meg. A 2007/2008-as tanévben a program költségvetése több mint kétmilliárd forint volt, így e projekt esetében a hatásvizsgálat különösen indokolt lehet, mely a program fejlesztésén túl a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának módszertani fejlődéséhez is fontos információkat kínálhatna.

A jelenlegi kutatási eredmények alapján a fiúk és lányok, a fiatalabbak és idősebbek, valamint a különböző etnikai háttérű fiatalok eltérő módon részesülnek a mentorálás előnyeiből. Ebből adódóan a kutatásoknak azonosítaniuk kellene a mentorprogramok és fejlesztő kapcsolatok azon jellegzetességeit, amelyek a legjobban illeszkednek a különböző nemű, életkorú és származású fiatalok szükségleteihez és tapasztalataihoz. Ezt követően ki kellene alakítani, majd értékelni kellene azokat a módszereket, amelyek a fiatalok igényeihez legjobban illeszkednek.

A felnőtt és a fiatal közötti kapcsolat minőségén a mentorálás eredményessége múlhat. Bár az elméleti modellek azt ígérlik, hogy információt adnak annak megértéséhez, hogy a mentor-mentorált kapcsolat milyen befolyást gyakorol a fiatalra, az eredmények viszont arról tanúskodnak, hogy a programok hatásait eddig nem sikerült megbízhatóan értékelni. További kutatásoknak kell tehát megvizsgálniuk ezeket a folyamatokat, és segítséget kell nyújtani a fejlesztőprogramoknak a képzés és a mentorok ellenőrzése területén kialakítandó hatékony stratégiákhoz.

A fiatalok mentorálásával foglalkozó programoknál sürgető igény mutatkozik a megfelelő tudományos háttér és a sztenderdizált mérőeszközök kidolgozására is. Az utóbbiak elsősorban a nyomon követéses vizsgálatokban és a kezdeményezések értékelésében lennének alkalmazhatóak. A sztenderizált értékelési rendszereknek olyan eljárásokat kellene magukba foglalniuk, melyek lehetővé teszik az adatok archiválását, tárolását, ugyanakkor az egyes programokon átnyúló, más vizsgálatokból származó adatok elemzésére is alkalmasak. A rögzített adatok és a vizsgálati eredmények egyúttal lehetőséget adnak a mentorálási gyakorlatok és módszerek összehasonlító elemzésére is. Megváltás-szolgáltatónak válnának olyan kérdések, mint: mely mentorprogramok a legjobbak, milyen körülmények között eredményesek a jól működő programok, a nyomon követéses technika alkalmazása és a rendszerértékelés hogyan befolyásolja a program hatékonyságát és fenntarthatóságát, regionális és országos szinten milyen tendenciák rajzolódnak ki a mentorálásban.

A longitudinális vizsgálatok meghonosítása azért jelenthetne módszertani előrelépést a mentorálás kutatásában, mert alkalmazása előnyökkel járna a mentori kapcsolatok megértésével és a kapcsolatok fiatalokra gyakorolt hatásával foglalkozó elemzésekben is, mélyebb bepillantást engedne a speciális populációk vagy csoportok mentori kapcsolatainak jellemzőibe. Általánosan megállapítható, hogy a programok olyan sokoldalú vizsgálatára lenne szükség, amelyek kiterjednek a hagyományos mentori szolgáltatásokra és az újabb, alternatív megközelítésekre egyaránt.

Hazai kezdeményezések az oktatás területén

A Soros Alapítvány a kilencvenes évek közepétől működtette patronáló tanári hálózatát, illetve hasonló pályázatot írt ki 2001-ben a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány. Előbbi középiskolás korú, míg utóbbi általános iskolás korú roma tanulók patronálásához nyújtott támogatást (Hardi és Hardi, 2002). A Soros Alapítvány programjáról a Szonda Ipsos (2000) készített értékelést a tanárok és diákok kérdőíves felmérésével. A patronáló tanárok véleménye szerint a támogatott diákok több mint felének erősödött a tanulási motivációja, javult tanulmányi eredménye, és hasonló arányban számoltak be erről a diákok is. Figyelembe kell vennünk azonban, hogy e program ösztöndíjjal egészült ki, mely a mentori kapcsolat mellett vélhetően fontos szerepet játszott a pozitív irányú változásokban.

A 2000/2001-es tanévtől a Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány hetedik és nyolcadik osztályos roma diákok mentorálására írt ki pályázatot pedagógusok számára, érettségig adó középiskolákban való továbbtanulás esélyeinek növelése érdekében. Lafferthton, Mendi és Szira (2002) ismerteti a program koncepcióját, melynek fontos eleme

a pedagógusok képzése. A 2001/2002-es tanév eredményeit a közalapítványhoz benyújtott dokumentációk, kérdőíves adatfelvétel és interjúk alapján vizsgálták. A tanárok és diákok valamivel több mint fele számolt be a tanulási motiváció erősödéséről, a hetedik osztályosok közel kétharmada esetében pedig javultak a tanulmányi eredmények. Az eredmények értelmezésekor nem mellékes, hogy a programba bekerült diákok kiválasztásának szempontjai között a pedagógusok előkelő helyen említették a tanulók szorgalmát.

A tanköteles korú iskolásokat támogató programok közül kiemelkedik az Oktatási és Kulturális Minisztériumhoz kötődő Útravaló ösztöndíjprogram, melynek három alprogramja hátrányos helyzetű tanulók érettségét adó középiskolába jutására, a középiskola sikeres befejezésére, illetve a szakképzettség megszerzésére koncentrál, míg a negyedik alprogram a tehetséggondozást szolgálja a természettudományok területén. A mentori tevékenységet itt is a tanulók pedagógusai láthatják el. Az Útravaló ösztöndíjprogram 2005-ös indítása óta közel 27 ezer hátrányos helyzetű diák kapott támogatást (OKM, 2008). 2005-ben a programban részt vevő nyolcadik osztályosok 80 százaléka nyert felvételt érettségét adó középiskolába, a végzős középiskolai diákok 95 százaléka tett sikeres érettségi vizsgát (OKM, 2006). Az induló szint, illetve egyéb háttér adatok ismeretének hiányában azonban a program eredményessége nem állapítható meg. A 2007/2008-as tanévben a program költségvetése több mint kétmilliárd forint volt (OKM, 2007), így e projekt esetében a hatásvizsgálat különösen indokolt lehet, mely a program fejlesztésén túl a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának módszertani fejlődéséhez is fontos információkat kínálhatna.

További két, kisebb volumenű program kötődik a pedagógusképzéshez. A Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének szervezésében az intézmény hallgatói egy szegregált általános iskolában végezhetnek mentorálást szabadon választható tárgy keretében. E lehetőség elsősorban a pedagógusjelöltek roma tanulók iránti attitűdjének befolyásolását célozza (Juhász, 2004). A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete nyújt szakmai háttérrel a szegedi deszegregációs intézkedést támogató hallgatói mentorprogramhoz. Az intézkedés egy többségében roma, illetve hátrányos helyzetű tanulók által látogatott általános iskolát szüntettet meg, a megszüntetett intézmény tanulóit pedig 11 szegedi iskolába helyezte át a 2007/2008-as tanévtől. A program során pedagógusjelöltek segítik a megszüntetett intézmény tanulóinak szociális és tanulmányi integrációját a befogadó iskolák mentor-tanárainak, fejlesztőpedagógusainak irányításával. A mentori tevékenység hatékonyságát a programmal párhuzamosan futó két féléves egyetemi kurzus támogatja (lásd Fejes és Szűcs, 2008; Szabó, 2008).

A Katapult mentorprogramot a felsőoktatásban az esélyegyenlőség javításának érdekében 2005-ben indította az Oktatási és Kulturális Minisztérium. Ennek egyik eleme a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók beilleszkedését, a lemorzsolódás csökkentését szolgáló, felsőbb évesekből álló mentorhálózat. A mentori munkát ellátók képzésben részesülnek, a hálózat mára lefedte az összes hazai felsőoktatási intézményt (Mentorháló, 2008).

A „Foglalkoztatásba ágyazott képzés” koncepciójának kidolgozását az Oktatási Minisztérium, az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány és az Országos Köznevelési Intézet munkatársai végezték. A program, a roma kisebbség problémáját komplexen kezelve, roma koordinátorok közhasznú foglalkoztatását és képzését valósítja meg 42 oktatási intézményben, szem előtt tartva a roma gyermekek integrációját támogató roma származású szakemberek oktatási rendszerbe történő bekapcsolódását. A résztvevők az érettségi bizonyítvány és az OKJ-s pedagógiai asszisztensi végzettség megszerzéséhez kapnak támogatást mentorként közreműködő pedagógusoktól, akik a feladatuk elvégzéséhez szükséges ismereteket továbbképzés keretében sajátíthatták el (Mayer, 2005).

A hazai programok áttekintése alapján látható, hogy a mentorálás gyakorlata Magyarországon is terjed, kiemelt célcsoportját a roma és hátrányos helyzetű fiatalok jelentik.

Elsősorban az iskolai sikeresség előmozdítására koncentrálnak, a mentori tevékenységet a Katapult mentorprogram kivételével pedagógusok, illetve pedagógusjelöltek látják el. Kiemelendő, hogy a programok egy részéhez nem kapcsolódik képzés, ami a tevékenység újszerűségét, illetve a kutatási eredményeket figyelembe véve ésszerű elvárásként fogalmazható meg. Habár néhány program esetében kísérletet tettek a kívánt hatás ellenőrzésére, a programok eredményességének pontos megítélése ezek alapján kérdéses. A növekvő népszerűségű mentori munka eredményességének vizsgálata és a programok fejlesztése mindenképpen szofisztikáltabb értékelési megoldásokat igényel a jövőben.

Összegzés

A mentorálás pedagógiai szempontú kutatása fiatal területnek számít, alapvető jelentőségű megválaszolatlan kérdésekkel néz még szembe. A mentori kapcsolat pozitív hatása számos területen kimutatható, azonban kevés információval rendelkezünk arról, hogy ez milyen mechanizmuson keresztül történik, így a beavatkozások támogatásának empirikusan is megalapozott lehetősége korlátozott. További lényeges, de tisztázatlan kérdés, hogy a mentori kapcsolat milyen módon használható fel az iskolai sikeresség elősegítésében.

A hazai mentorprogramok terjedésének fényében ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül az eddigi eredményeket. A hatékony gyakorlat fejlődéséhez a programok értékelési megoldásainak kidolgozása a jövőben mindenképpen szükségesnek látszik, többek között ehhez kívántunk elemzési szempontokat felvillantani szakirodalmi áttekintésünkben.

A hátránykompenzáló megoldások újszerű formáját jelentheti a mentorálás, mely a neveléstudományban az esélyegyenlőség nézőpontja mellett megjelenő méltányosság elvének gyakorlati megvalósulásaként értelmezhető, hangsúlyozva, hogy a környezeti, családi háttérből fakadó különbségek miatt a felkínált lehetőségek kiaknázásában az esélyek egyenlősége többelérfordítás nélkül ténylegesen nem valósulhat meg.

Irodalom

- Allen, T. D. – Eby, L. T. (2003): Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 4. 469–486.
- Allen, T. D. – Land, D. (1999): Attachment in adolescence. In Cassidy, J. (szerk.): *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. Guilford Press, New York. 319–335.
- Aseltine, R. H. – Dupre, M. – Lamlein, P. (2000): Mentoring as a drug prevention strategy: An evaluation of Across Ages. *Adolescent & Family Health*, 1. 11–20.
- Baker, D. B. – Maguire, C. (2005): Mentoring in historical perspective. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 14–29.
- Bauldry, S. (2006): *Positive Support: Mentoring and Depression among High-Risk Youth*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Beam, R. M. – Chen, C. – Greenberger E. (2002): The nature of adolescents' relationships with their „very important” nonparental adults. *Journal of Community Psychology*, 2. 305–325.
- Belsky, J. – Cassidy, J. (1994): Attachment: Theory and evidence. In Rutter, M. – Hay, D. F. (szerk.): *Development through life: A handbook for clinicians*. Blackwell Science, Oxford. 373–402.
- Bereczkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Blechman, E. A. – Bopp, J. M. (2005): Juvenile Offenders. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 454–466.
- Bowlby, J. (1988): *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books, New York.
- Callahan, C. M. – Robin, M. K. (2005): Talented and gifted youth. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 424–439.
- Cassidy, J. (1994): Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 2–3. 228–249.
- Cavell, T. A. – Smith, M. A. (2005): Mentoring children. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 160–176.
- Darling, N. – Hamilton, S. F. – Toyokawa, T. – Matsuda, S. (2002): Naturally occurring mentoring in Japan and the United States: Social roles and corre-

- lates. *American Journal of Community Psychology*, 2. 245–270.
- DuBois, D. L. – Holloway, B. E. – Valentine, J. C. – Cooper, H. (2002): Effectiveness of Mentoring program for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 2. 157–197.
- DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (2005): Youth mentoring: theory, research and practice. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 2–11.
- DuBois, D. L. – Rhodes, J. E. (2006): Introduction to the special issue: Youth mentoring: Bridging science with practice. *Journal of Community Psychology*, 6. 647–655.
- Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (2008): Hallgatói Mentorprogram. A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle* (közlésre benyújtva).
- Freedman, M. (1992): *The Kindness of Strangers: Reflections on the Mentoring Movement*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Grossman, J. B. – Rhodes, J. E. (2002): The test of the time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 2. 199–219.
- Hantos István (2006): A patrónus. In Papp Ágnes (szerk.): *Van más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában*. SuliNova, Budapest. 19–49.
- Hardi Ildikó – Hardi András (2002): A roma gyerekek lehetőségeiről két pályázat ürügyén. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 131–138.
- Herrera, C. – Grossman, J. B. – Kauh, T. J. – Feldman, A. F. – McMaken, J. – Jucovy, L. Z. (2007): Making a Difference in Schools: The Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Juhász Orchidea (2004): Lépésről lépésre a jövő pedagógusaival: A Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének munkája a hátrányos helyzetű gyermekek integrációjáért. *Pedagógusképzés*, 4. 95–98.
- Keller, T. E. (2005): The stages and development of mentoring relationships. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 82–99.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2006): Mentornak lenni jó! In Mayer József (szerk.): *Egymásra utalva: Bevezetés a mentorálás gyakorlatába*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2008. 01. 15-i megtekintés, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=FAK3-Mentornak_jo
- Lafférthon Judit – Mendi Róza – Szira Judit (2002): Mentorprogram roma diákoknak. *Iskolakultúra*, 11. 24–38.
- Ligeti György (2005a): Bevezetés a mentorpedagógiába I. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 26–38.
- Ligeti György (2005b): Bevezetés a mentorpedagógiába II. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 17–23.
- Ligeti György (2005c): Bevezetés a mentorpedagógiába III. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 3–8.
- LoSciuto, L. – Rajala, A. K. – Townsend, T. N. – Taylor, A. S. (1996): An outcome evaluation of Across Ages: An intergenerational mentoring approach to drug prevention. *Journal of Adolescent Research*, 116–129.
- Mayer József (2004, szerk.): *Bevezetés a mentorálás módszertanába*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2008. 01. 15-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Mentoralas#tart>
- Mayer József (2005, szerk.): *Munka és tanulás*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Mayer József (2006, szerk.): *Egymásra utalva: Bevezetés a mentorálás gyakorlatába*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2008. 01. 15-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=FAK3>
- McClanahan, W. S. (2004): *Alive at 25: Reducing Youth Violence Through Monitoring and Support*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Meadway, F. J. (1994): Tutoring. In Husén, T. – Postlethwaite, T. N. (szerk.): *The international encyclopedia of education*. Pergamon, Oxford.
- Mentorháló (2008): *Feketén-fehéren az integrációért*. Az Országos Felsőoktatási Mentorhálózat honlapja, 2008. 01. 15-i megtekintés, http://www.mentorhalo.hu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=26
- Mentoring in America (2005): A Snapshot of the Current State of Mentoring*. MENTOR, 2008. 01. 15-i megtekintés, http://mentoringdev.web.aol.com/downloads/mentoring_523.pdf
- Mészáros György (2007): *Mentorrá válni*. Feketén-fehéren az integrációért. Országos Felsőoktatási Mentor Hálózat, 2008. 01. 15-i megtekintés, http://www.mentorhalo.hu/upload/Mentorra_valni.doc
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest.
- Oatley, K. – Jenkins, L. M. (2001): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2006): *Útavaló ösztöndíjprogram*. Sajtóanyag. Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2008. 01. 15-i megtekintés, <http://www.magyarország.hu/ShowBinary/repo/root/mohu/hirkozpont/hatteranyagok/utavalo>
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2007): *Útavaló ösztöndíjprogram – az előző tanévben húszezren kaptak támogatást*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2008. 01. 15-i megtekintés, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=723&articleID=229819&ctag=articlelist&iid=1>
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2008): *Mit tettünk 2007-ben az esélyegyenlőség területén?* Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2008. 01. 15-i megtekintés, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=723&articleID=230417&ctag=articlelist&iid=1>
- Petriné Feyér Judit (1997): Mentor. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Pianta, R. C. (1999): *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Rhodes, J. E. – Grossman, J. B. – Resch, N. L. (2000). Agents of change: Pathways through which mentor-

- ing relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development*, 6. 1662–1671.
- Rhodes, J. – Reddy, R. – Grossman, J. B. (2005): The Protective Influence of Mentoring on Adolescents' Substance Use: Direct and Indirect Pathways. *Applied Developmental Science*, 1. 31–47.
- Rhodes, J. E. – Spencer, R. – Keller, T. E. – Liang, B. – Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 6. 691–707.
- Rhodes, J. – Lowe, S. R. – Litchfield, L. – Walsh-Samp, K. (2008): The role of gender in youth mentoring relationship formation and duration. *Journal of Vocational Behavior*, 2. 183–192.
- Rutter, M. (1990): Psychosocial resilience and protective mechanism. In Rolf, J. – Mastern, A. S. – Cicchetti, D. – Nuechterlein, K. H. – Weintraub, S. (szerk.): *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge University Press, New York. 181–214.
- Sipe, C. L. (2005): Toward a typology of mentoring. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 65–80.
- Sipe, C. L. – Roder, A. E. (1999): *Mentoring school-age children: a classification of programs. Prepared for the Public Policy Council of The National Mentoring Partnership*. Public/Private Ventures.
- Szabó Diána (2008): Integrált diákok mentorálása. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. 77–82.
- Szonda Ipsos (2000): *A Soros Alapítvány roma oktatási programjainak hatásvizsgálata*. Soros Alapítvány, 2008. 01. 15-i megtekintés, http://www.adata.hu/_soros/dokument.nsf/fa33d745add23196c1256e9f003ee8d4/502bd8be51b7c32fc1256c6a0041fbbb?OpenDocument
- Thompson, L. A. – Kelly-Vance, L. (2001): The impact of mentoring on academic achievement of at-risk youth. *Children and Youth Service Review*, 3. 227–242.
- Tierney, J. P. – Grossman, J. B. – Resch, N. L. (1995): *Making a difference: An impact study of Big Brothers/Big Sisters*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Tierney, J. P. – Grossman, J. B. – Resch, N. L. (2000): *Making a Difference: An Impact Study of Big Brothers/Big Sisters*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Walker, G. (2005): Youth mentoring and public policy. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 510–524.
- Zimmerman, M. A. – Bingenheimer, J. B. – Behrendt, D. E. (2005): Natural mentoring relationships. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 143–157.
- Zimmerman, M. A. – Bingenheimer, J. B. – Notaro, P. C. (2002): Natural mentors and adolescent resiliency: a study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 2. 221–243.
- Zsolnai Anikó – Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 3–15.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra

A dolgozat írója a tanulók személyes tulajdonságait, iskolai körülmények között történő megismerhetőségét kutatja. Jelen tanulmányban e nagy téma egyik kiemelt fontosságú területét: az érzelmi intelligenciát, ennek pszichológiai és pedagógiai elméleti hátterét, valamint a diagnosztizálás és a fejlesztés még mindig kiforratlan iskolai gyakorlatát igyekszik bemutatni. Elsősorban ezért, mert – sokakkal egyetértve – azon az állásponton van, hogy az érzelmi intelligencia kulcsfontosságú szerepet tölt be a tanulásban, a kapcsolatokban, a mindennapi életben, bár fejlesztése jelenleg a közoktatás egyik kevésbé sikeres területének számít. A dolgozatban összegyűjti az érzelmi intelligenciával kapcsolatos – a hazai alternatív programokban, iskolákban kimunkált, kipróbált – programokat, módszereket, megoldásokat, amelyeket csak ajánlani lehet más iskolák számára.

Az érzelmi intelligencia meghatározása, modelljei, mérőeszközei

Az érzelmi intelligencia (Emotional Intelligence, általánosan használt rövidítéssel: EQ) meghatározása igen sokféle. Röviden summázva: az érzelmi intelligenciát olyan emberi képességegyüttesként lehet értelmezni, amely az érzelmi alkalmazkodást a legmagasabb szintre emeli. Ennek a fogalomnak azonban legalább három – tágabb/szűkebb – alapvető értelmezése van. A legszélesebb a kulturális tendencia szintjén történő értelmezés, amely egy adott korszakot jellemez. A világ kultúrájában egyszerre több, egymásba fonódó „korszellem létezik”. Az ember az aktuálisan elvárt képességek birtokában viszonyul, alkalmazkodik az adott korszakban a különféle társadalmi csoportokhoz. Más értelmezés szerint az érzelmi intelligencia képességegyüttesébe olyan személyiségvonások tartoznak, amelyek nélkülözhetetlenek a célok elérésében, az érvényesülésben, a sikerben. (Ilyenek a kitartás, a teljesítménymotiváció, a szociális készségek, az önfegyelem.) A legszűkebb értelmezésben (amelyet az akadémiai pszichológia képvisel) az érzelmi intelligencia azoknak a képességeknek a készlete, amelyeket az érzelmi információ feldolgozásakor használunk (Oláh, 2005).

Az intelligencia belső összetevőinek elkülönítése évtizedek óta zajlik. Gyűjtőfogalmából a kreativitást, majd az érzelmi intelligenciát választják le. Néhány kutató az intelligencia személyes kognitív jellege helyett az érzelmi, társas kapcsolati képesség szerepét hangsúlyozza. Thorndike (1920) szerint ilyen összetevő a szociális intelligencia, amely az emberek közötti kapcsolat egyik fő eleme. Véleménye szerint elengedhetetlen, hogy pontosan megértünk másokat, és ennek megfelelően viselkedjünk. Gardner (1993) többszörösintelligencia-fogalmában is megtalálhatók a személyen belüli (önmonitorozó és aktivizáló képesség) és a személyközi intelligencia (kapcsolatteremtő képesség) elemei. Megállapítja,

hogy vannak, akik a tehetség szintjén kezelik e képességeket, és életükben, szakmájukban jól tudják hasznosítani, például vezetőként, pszichológusként pedagógusként, politikusként, sportolóként vagy művészként – és folytatni lehetne tovább a felsorolást.

Az érzelmi intelligencia kutatásának kezdetén a megismerés és érzelmek egymásra hatásával foglalkoztak a kutatók. Később az 1990-es évek agykutatási eredményei is alátámasztják, hogy az érzelmek és a kognitív rendszerek között az agyban integrált együttműködés van. A kognitív pszichológia új konstruktivista nézetei tovább árnyalják a képet, mely szerint minden egyén megkonstruálja saját szelektív tapasztalataira épülő világát. Sternberg (2001) a logikai konvergens tesztfeladatokkal szemben a mindennapi munkához és tevékenységekhez (például művészeti alkotáshoz – B. E.) kötődő gyakorlati intelligenciát tartja fontosnak. Az élet kihívásai érdekeltté teszik az embereket a megoldásban, ezért az ilyen intelligenciát kívánó feladatok, a szükségletek vagy a kíváncsiság kielégítésére szolgálnak. E problémák nincsenek jól körülhatárolva, hiányosak a hozzájuk kapcsolódó információk vagy feldolgozási módok, divergens gondolkodást igényelnek, és megoldásuk összefügg a kreativitással. Sternberg az érzelmi intelligenciát és a gyakorlati, alkalmazás jellegű tudást „rejtett tudásnak” nevezi.

Az érzelmi intelligenciáról Launer német pszichoterapeuta ír először, de a mai, többdimenziós értelmezés Salovey-től és társaitól (1995) származik. Még ugyanebben az évben Goleman (1995) tudományos újságíró megírja *Erzelmi intelligencia* című könyvét, amely két év múlva magyarul is megjelenik. A könyv azt sugallja, hogy az érzelmi intelligencia képességei fejleszthetők, és olyan összetevőit lehet begyakorolni, amelyek segítik a boldogulást, valamint azt, hogy az értelem és az érzelmek az életnek nem ellentétes pólusai, hanem folyamatos kölcsönhatásban vannak.

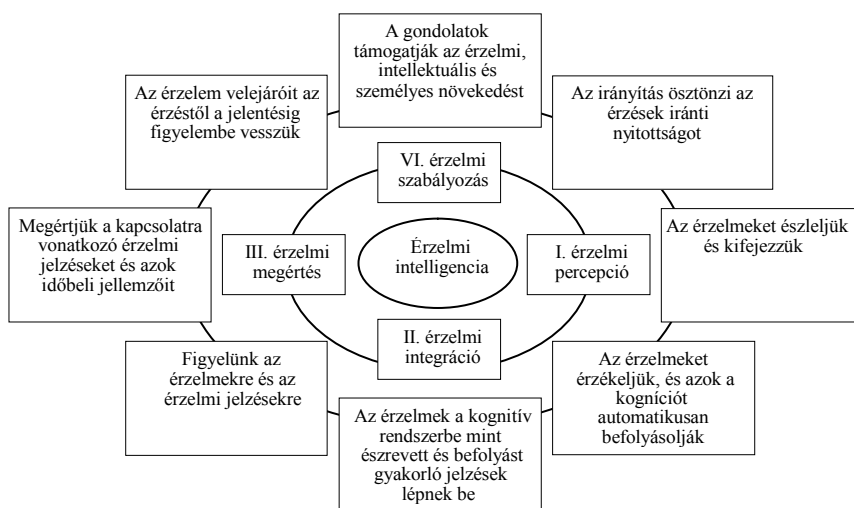
Az 1990-as évek végétől az érzelmi intelligencia fogalmának fejlődéséhez kevésbé jól definiálható, inkább leíró jellegű, sokszor terjedelmes és bonyolult modellek kapcsolódnak. Ezek két típusba sorolhatók: az érzelmi intelligencia-vonás modelljei és az érzelmi intelligencia-képesség modelljei. Mindkettőhöz erősen strukturált és faktoranalízissel ellenőrzött mérőeszközök tartoznak.

Az érzelmi intelligencia képességalapú modelljei a személy aktuális képességei által meghatározott teljesítményeire fókuszálnak. Ezek segítségével képes az egyén céljait meghatározni és problémáit megoldani.

Mayer és Salovey az érzelmi intelligenciát gyűjtőfogalomnak tartják, amely az érzelmek észlelését, megértését, értékelését, verbális és nonverbális kifejezését, valamint az érzelmek szabályozását és felhasználásának képességét foglalja magában (Mayer és mtsai. 1997; Mayer, 2000). Ez a képességegyüttes érzelmi tudást, érzelmi intellektuális fejlődést és a jól-létet jelenti. (1) Az érzelmi intelligencia ebben az értelemben speciális kompetenciák együttese. Az érzelmi kompetenciák fejlettsége a szociális és az egyéni tapasztalatszerzés feltételeit jelentik, és személyenként nagy eltéréseket mutatnak (Mayer és mtsai. 1997; Oláh, 2005).

Mayer és Salovey egy négyágú taxonómikus (2) modellt dolgoznak ki (1. ábra). A rendszer részkomponensei (kompetenciái): az érzelmi percepció, az érzelmi integráció, az érzelmi megértés és az érzelmi szabályozása. A négy kompetencia egymásra épül, sorrendjük fejlődési irányt mutat.

Az érzelmi percepció képessége a saját magunk és mások érzelmeinek észlelése, pontos kifejezése, árnyalt azonosítani tudása és értékelése a különböző élethelyzetekben. Az érzelmi integráció képessége a problémamegoldást, döntéshozatalt, ítéletalkotást kísérő érzelmi kreativitás feltétele. Az érzelmek hatása alatt álló kreatív gondolkodást a gondolatok újra-rendezése, a fontossági sorrend kialakítása és a jó érzelmi emlékezőképesség jellemzi. A hangulatváltozások segítenek a több nézőpont kialakításában és ezek integrálásában. Az érzelmi információk megértésének képessége az érzelmi tudás alkalmazását jelenti. Ez komplex, kevert és ellentmondó érzések esetén is segíti a különböző érzelmek egymáshoz



1. ábra. Salovey és Mayer modellje és a kompetenciákhoz tartozó cselekvéssorok. Forrás: Oláh, 2005, 158–159.

való viszonyulását, az érzések okainak és következményeinek, az érzelmi átmenetek megértésének és megjósolásának megértését. Az érzelem szabályozásának képessége fontos saját magunk és mások érzéseinek kezelésében és egy adott érzelem hasznosítása szempontjából. Lényege, hogy a személy képes érzelmeinek monitorozására, mérlegelésére, az egyes problémák megoldásához szükséges érzelmi állapotok létrehozására és fenntartására vagy a nem kívánt érzelmektől való megszabadulásra (Oláh, 2005).

Az emberek különbözőképpen figyelik, értékelik és fejezik ki saját maguk és mások érzelmeit. Fontos, hogy az érzelmeket verbálisan is ki tudják fejezni, mert az megrövidíti és egyszerűsíti a reagálást. Ez a támogató társas környezet kiépítésének alapja (Mayer és Salovey, 1999; Oláh, 2005). A mentális beállítódás, gondolkodás sem azonos, lehet optimista vagy pesszimista. Más-más hangulatban eltérő a problémák szemlélése. „Lelki szemeink” előtt többféle kimenetel játszódhat le. A pozitív érzelmek segítik a célok megvalósulását és növelik az érzelmi kreativitást. Szomorú hangulatban a problémamegoldás összpontosítottabb, lassúbb, de megfontoltabb. Így a pozitív és negatív érzelmek – más-más szempontból – egyaránt teljesítménymotiváló hatásúak lehetnek (Isen, Daubman és Gorgoglione, 1987).

Az érzelmi információ megértése, az érzelmi tudás felhasználása érzelmi műveltséghez vezet, amely a helyes és szabályozott viselkedésben nyilvánul meg. Az érzelmi tapasztalatok megszerzése mellett fontos az érzelmi-hangulati nyitottság, a vágyott érzelmeket előidéző viselkedés, az önreflexió, a hangulatjavító és a kellemetlen érzések elkerülésére irányuló technikák megismerése (Oláh, 2005).

Az ember saját érzelmeire és viselkedésére a kognitív tartalmú metaemócióval (3) reagál – kontroll alatt igyekszik tartani érzelmeit, de mások érzelmeit is képes befolyásolni, segítő figyelemmel, humorral, játékkal, a közös élménydús szórakozással, művészettel stb., ugyanakkor meggyőzni, manipulálni, zsarolni is tud (Gottman és Silver, 2000).

Az érzelmi intelligencia képességalapú mérésére számtalan mérőeszköz használható, többségük objektív teljesítményteszt (mert az érzelmi intelligencia hagyományos értelemben hasonlít a kognitív képességhez). Az EQ-val kapcsolatos vizsgálatokban kezdetben a szubjektív önbevallós tesztek használata volt a gyakoribb, amelyekben a kísérleti alany önmagáról állapítja meg, hogy mennyire magas vagy alacsony az érzelmi intelligenciája.

Salovey és munkatársai is több mérőeszközt készítenek. Az első náluk is egy „önbevallós” teszt (Trait Meta Mood Scale, 1995), mely az érzelmek megfigyelésével, megértésével

és a hangulatjavítás képességével becsüli meg az érzelmi intelligenciát. További mérőeszközök: két nonverbális teljesítményleszt, amelyek arckifejezések felismerésével vizsgál-
nak (a multifaktoriális érzelmiintelligencia-skála, 1997, valamint a Mayer–Salovey–Caruso
érzelmiintelligencia-skála, 1999). Ezek olyan kultúrafüggetlen mérőeszközök, amelyek az
észlelést használják fel az érzelmek felismerésére. Formailag közelebb állnak a kognitív
képességek hagyományos mérőeszközeihez (Mayer és *mtsai*, 2000).

Nemcsak az érzelmeket kifejező ábrák vagy fényképek, hanem a különböző művésze-
ti alkotások észlelése is alkalmas az érzelmek vizsgálatára. Több kutatásban mérik pél-
dául a zene hatására kiváltott érzelmeket és az ezzel összefüggő testi reakciókat. Ezek azt
a tapasztalatot igazolják, hogy a zene és az érzelmi intelligencia között kapcsolat van.
Eszerint ha fejlődnek a zenei képességek, fejlődnek az érzelmi képességek, készségek is.
Művésztanárok ugyanezt tapasztalják a mozgás- és a színművészet, illetve a vizuális
művészetek tanítása során.

Az érzelmi intelligencia tulajdonságalapú modelljei az érzelmek által kiváltott jelleg-
zetes viselkedésformákra és a személyiség viszonylag állandó jellemvonásaira épülnek,
melyek inkább önbeszámoló kérdőívekkel, mások megfigyelésével és beszámolóival
vizsgálhatók. Idetartozik Goleman (1995) modellje. Goleman érzelmiintelligencia-fogal-
ma is tágan értelmezett, mert olyan tulajdonságegyüttesnek tartja az érzelmi intelligenci-
át, amely különböző személyiségvonásokat tartalmaz. Konstruktumának öt komponense:
az érzelmek ismerete, kezelése, önmagunk motiválása, mások érzelmeinek felismerése és
a kapcsolatok kezelése. Később a szerző az öt komponenst átalakítja: az első két régi
komponenshez hozzáteszi az éntudatosságot, impulzuskontrollt, a jutalom késleltetésé-
nek képességét, a stressz és szorongás kezelését – és ezeket együtt érzelmi kompetenci-
áknak nevezi. Az alkotóelemeket (melyek majdnem az egész személyiséget lefedik)
hierarchikus rendszerbe foglalja, a főkompetenciákat 25 alkomponensre bontja (például
politikai tudatosság, szolgálatkészség, önbizalom, lelkiismeretesség és teljesítménykés-
ztetés) (Goleman, 1997).

Boyatzis, Goleman és Rhee (2000) szerint a személyes és szociális érzelmi kompeten-
ciák önmagunk és mások érzelmeinek felismerése és szabályozása mentén sorolhatók be.
Közösen fejlesztenek ki egy négydimenziós „emocionáliskompetencia-leltár”-nak neve-
zett mérőeszközt (1. táblázat).

1. táblázat. Goleman és Boyatzis érzelmikompetencia-rendszerének mátrixos elrendezése. Forrás: Kafetsios,
2002, 19.

	Személyes kompetencia	Szociális kompetencia
Felismerés	érzelmi öntudatosság	szociális tudatosság
	pontos önértékelés	empátia
	önbizalom	szervezeti tudatosság
Szabályozás	önkontroll	kapcsolatkezelés
	megbízhatóság	mások fejlesztése
	lelkiismeretesség	befolyás gyakorlása
	alkalmazkodókészség	kommunikáció
	eredményorientáltság	konfliktuskezelés
	kezdemenyezőkészség	vezetői készségek
		változás indukálása
		kapcsolatok építése
		csapatmunka és együttműködés

Bar-On (1997, 2001) tulajdonságalapú modelljének érzelmiintelligencia-értelmezése
is tág: eszerint az érzelmi intelligencia a személyes és társas képességek többfaktoros

készlete. Bar-On figyelmét az „önmegvalósítás” gondolata ragadja meg. Konstruktmát Maslow szükséglet-hierarchia-modelljére építi. Mérészköze „önbevallás”, 133 kérdésből álló teszt, amelyben 15 nem kognitív képességet öt csoportba rendez. Úgy véli, hogy az optimizmus, az önmegvalósítás, a boldogság, a függetlenség és a társas felelősségtudat segíti a többi megvalósulását (2. táblázat).

2. táblázat. Bar-On EQ-mérészközeinek fő- és alkomponensei. Forrás: Bar-On, 1997, 43–45. alapján táblázatba rendezte a szerző

Személyen belüli EQ	Érzelmi tudatosság	Saját érzelmeink tudatosításának és megértésének képessége.
	Önérvényesítés	Érzelmeink és önmagunk konstruktív kifejezésének képessége.
	Önbecsülés	Önmagunk pontos észlelésének és értékelésének képessége.
	Önmegvalósítás	A célok elérésének és a bennünk rejlő lehetőségek megvalósításának képessége és hajtóereje.
	Függetlenség	Az ember saját magába vetett bizalmának és másoktól való érzelmi függetlenségének képessége.
Személyek közötti EQ	Empátia	Az a képesség, mellyel tudatosítjuk és megértjük mások érzéseit és érzelmeit.
	Személyközi kapcsolatok	A másokhoz való kapcsolódás képessége.
	Szociális felelősség	A saját csoporttal való azonosulás képessége.
Alkalmazkodó EQ	Problémamegoldás	Személyes és személyközi problémáink megoldásának képessége.
	Valószerűség-vizsgálat	Az a képesség, hogy érzéseink és gondolataink érvényességét objektívan vizsgálni tudjuk.
	Rugalmasság	Az a képesség, mellyel hozzá tudjuk igazítani érzéseinket és gondolatainkat az új helyzetekhez.
Stresszkezelő EQ	Stressztűrés	Érzelmeink hatékony kezelésének képessége.
	Impulzuskontroll	Érzelmeink kézben tartásának képessége.
Általános hangulati EQ	Boldogság	Az a képesség, hogy magunkkal, másokkal és általában az élettel elégedettek legyünk.
	Optimizmus	A pozitív beállítottság képessége, hogy az élet napos oldalát lássuk.

Cooper (1996) mérőeszköze is „önbevalló skála”, melyet összetettsége miatt „érzelmi intelligencia-térkép”-nek neveznek. Az ő modellje is öt taxonomizált főelemet tartalmaz. Elemei: a Jelenlegi környezet (az élet örömei és az elégedettség), az érzelmi műveltség (tudatosság és az érzelmek kifejezése), az érzelmi intelligencia kompetenciái (szándékoság, kreativitás, rugalmasság, interperszonális kapcsolatok és az építő jellegű kritika), az érzelmiintelligencia-értékek és -hozzáállások (kinézet, társ, intuíció, személyes kisugárzás) és a folyamatok (általános egészségi állapot, életminőség, optimális teljesítmény).

A 1980-as évektől a személyiségvonások dinamikus kölcsönhatását elemzik a kutatók. A kulcselem az érzelmek kontextusfüggő „szabályozása” lesz. A Big Five modell képviselőinek véleménye az, hogy az ember hajlamait a stressz alatt mutatja ki igazán. A modell alapidimenziói az extroverzió, barátságosság, neurotikusság, lelkiismeretesség, nyitottság, amelyek meghatározzák a személy stresszhelyzetre vonatkozó észleléseit, toleranciáját és az elhárítás módját. A kutatások azt bizonyítják, hogy a személyiségvonások és a megküzdési stratégiák erősen korrelálnak egymással (Oláh, 2005).

Oláh Attila (2005) *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény* című munkájában ír az érzelmi intelligencia mint vonás kritikájáról. Véleménye szerint inkább az érzelmi intelligencia képességalapú felfogása és a hozzá kapcsolódó teljesítménytesztek (tehát nem önbeszámoló tesztek) alkalmasak az érzelmi intelligencia vizsgálatára. A személyiség-kutatások és a tényleges érzelmiintelligencia-kompetenciákra vonatkozó kutatások köny-

nyen összerosódnak, különösen, ha tulajdonságalapú (és nem képességalapú) mérőszközökkel történik a kutatás. Hangot ad annak a véleményének, hogy a kutatásokban még gyakori a fogalmak tisztázatlansága. Így nem lehet tudni, hogy a vizsgálat mire is vonatkozik. Szerinte a „szolgáltatkészség”, „interperszonális kapcsolatok”, „intuáció” és az „önmegvalósítás” csak duzzasztják az EQ fogalmát. Mayerrel egyetértve megállapítja, hogy azok az elméletek, amelyek az érzelmi intelligenciát mint a legkülönbözőbb tulajdonságok listáját definiálják (például politikai tudatosság, szolgáltatkészség, önbizalom, lelkiismeretesség és teljesítménydrive), nem felelnek meg a konstruktumok diszkriminatív érvényességét előíró tudományos elvárásnak.

Magyarországon Oláh Attila dolgoz ki, illetve adaptál az érzelmi intelligencia mérésére mérőeljárásokat. Mérőeljárásai, illetve ezek elméleti háttere említett munkájában olvashatók. Könyvében bemutat néhány érzelmiintelligencia-vonás tesztet (Diszkrét Emóciókat Vizsgáló Kérdőív [DES], Állapot-Vonás Személyiség Kérdőív [STPI], „Éppen most hogyan érzi magát?” és „Általában hogyan érzi magát?” kérdőív, Harag és Düh Kifejezési Mód Kérdőív, Megküzdési Mód Preferencia Kérdőív) és néhány érzelmiintelligencia-képességetesztet (Flow Kérdőív, Szociális és Emocionális Intelligencia Teszt [SZEMIQ]). A Szociális és Emocionális Intelligencia Teszthez (SZEMIQ) kapcsolódik Oláh Attila érzelmiintelligencia-meghatározásának kikristályosodott formája: Az érzelmi intelligencia az „érzelmi életünk feletti uralmat, a társas kapcsolatokban jelentkező érzelmi történések és folyamatok kezelését, irányítását biztosító képességeink együttese” (Oláh, 2005, 169.). Felsorolja az EQ centrális képességegyüttesét: az érzelmek felismerésének, megkülönböztetésének és tudatosításának képességét, a saját érzelmi állapotunk és megnyilvánulásaink szabályozásának képességét, a másoktól jövő érzelmi jelzések detektálásának képességét, valamint a mások érzelmi viselkedésbeli megnyilvánulásainak a kezelésére való képességet. Az ELTE Pszichológiai Intézetében Oláh Attila irányításával az említett könyvben leírt teszteken kívül más, érzelmi intelligencia mérésére szolgáló tesztet is kidolgoznak és sztenderdizálnak, például a „8 kép és 8 mondás” tesztet.

Az érzelmi intelligencia és nevelés az iskolában

Annak ellenére, hogy a pszichológiában az érzelemnek és az érzelmi intelligenciának már régi és gazdag szakirodalma van, és a pedagógiai elméletek közül több is használja a fogalmat, a magyar pedagógiai gyakorlatban az EQ fejlesztése még mindig nem kap eléggé hangsúlyos szerepet. Pedig, ahogy Goleman (1997) írja, minden érzelem felbukkanásának előre beprogramozott időpontja van a gyermek fejlődésében. Ha valaki egy adott időben nem tesz szert megfelelő szintű kompetenciákra, azokat a későbbiekben csak nehezen, legfeljebb prevenció programokkal lehet pótolni. Különösen a kamaszdó diákokra kell figyelni, mert a középiskolába kerülés, az ottani esetleges kudarcok és az ellentmondásos, hullámozó érzelmek az önértékelés csökkenéséhez vezethetnek, és ez végleges következményekkel járhat. A fejlesztés segíti a tanulást, a szakmai sikereket, végső soron az egész életre kihat.

Csikszentmihályi Mihály (1990) arra mutat rá, hogy a kognitív teljesítmények nem vezethetők le csak a kognitív tényezőkből. A tanulás sikere azon múlik, hogy a tanuló képes-e pszichés energiáit a feladathoz teljesen hozzáigazítani, és hogy egy adott értelmi művelet megoldását belső jutalomként éli-e meg, vagy sem. Az „áramlatélményt” olyan univerzális állapotként definiálja, amelyet mindenki átélhet. Azonban egyéni különbségek lehetnek abban, hogy milyen gyakran és milyen intenzitással, mekkora erőfeszítések árán tesz szert rá valaki. Másik könyvében a serdülők élménymínőségének változását vizsgálja, és úgy találja, hogy a serdülők a feladatra koncentrálni egyedül tudnak a legjobban, ugyanakkor egyedül a legboldogtalanabbak, és barátok között a legboldogabbak

(Csíkszentmihályi, 1997). Gyarmathy (2007) az áramlatélmény kilenc összetevőjét sorolja fel, amelyeket érzelmi, értelmi és cselekvéses komponensek alkotnak. (4)

Atkinson és Hildgard (2005) felteszik a kérdést, hogy tanulható-e az érzelmi intelligencia? Kifejtik, hogy egyre több bizonyíték szól amellett, hogy az érzelmi intelligencia a siker és a jó közérzet záloga, és hogy az érzelmi erőpróbák során valóban intelligensebbé válunk.

Amerikában már az 1930-as évektől hangot kap az a vélemény, hogy az iskolában kell a gyerekeknek a demokratikus magatartás készségeit, a felelősséget, az önfegyelmet, az önmotiválást és az elkötelezettséget elsajátítaniuk (Dewey, 1933). Sternberg (1985, 2007) és Gardner (1993) a helyes életvitel, empátia, kooperáció készségeinek megtanulását a családon kívül az iskolára is kiterjesztetik.

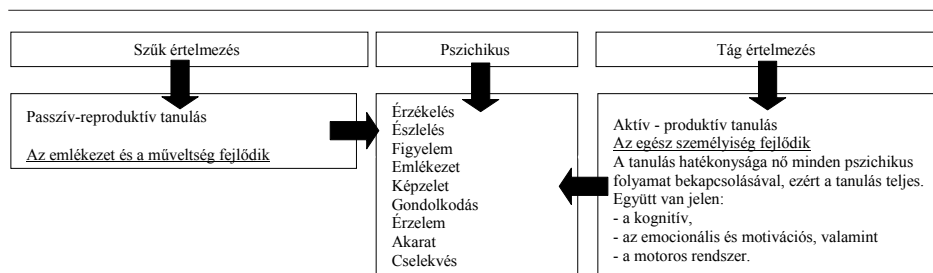
Az amerikai Nevelők a Társadalmi Felelősségért szervezet – a nagy elődökre támaszkodva – több olyan érzelmi készséghez kapcsolódó magatartást azonosít, mint a csoportban való részvétel, összhangban való dolgozás, döntéshozatal és a társadalmi tudat készségei. Ezek fejlesztésére iskolai programokat dolgoznak ki, melyek közül a legátfogóbb a testi-lelki egészséget megcélzó program (Elias, Hunter és Kress, 2001). Goleman (1997) az „érzelmi analfabetizmus” megszüntetéséről beszél, és a gyerekek érzelmi és társadalmi kompetenciái hiányosságainak korrigálását az iskolában képzelel el.

Újabban a nevelésben az a kíváncsiság figyelhető meg, hogy ne külön tantárgyként történjen a fejlesztés, hanem valamennyi tananyaghoz és napi eseményhez kapcsolódjanak a tartalmak.

Robert Fisher (1999, 2000a, 2000b) elmélethez kapcsolt módszertani útmutatót dolgoz ki az érzelmi intelligenciával átszőtt tanulás fejlesztésére. Könyveiben a mások érzelmi viselkedésének, megnyilvánulásainak kezelésére (ennek fejlesztésére) számtalan megoldást kínál: a mások beszámolóira, érvelésére való odafigyelést, a társak megtanítását valamire, a beszélgetést, a fegyelmezett és érvelő vitát, az összefogást, a közös célok kidolgozását és megvalósítását, a segítségadást, a kisgyermek felügyeletét, a csapatmunkát, az együttműködést. A metakognitív és metaemocionális intelligenciát többek között azzal lehet fejleszteni, ha előre felméri a tanulók, hogy miben jók, miben gyengék, mi iránt érdeklődnek, milyen céljaik, vágyaik vannak, és megpróbálnak ezek miérteire is válaszokat keresni. Ezeknek kimondásával fejlődik önértékelésük, identitásuk.

Thomas Gordon (1991) is több könyvet ír arról, hogy hogyan segítsék gyermekeiket, tanítványaikat a konfliktus- és problémamegoldásban a szülők és a pedagógusok. Mikor kell visszavonulni, ha az önálló megoldás, döntés képességét kell gyakorolnia a gyerekeknek? Hogyan lehet fejleszteni a beleélő képességet, a mások iránti megértést? Olyan fogalmakat vezet be, mint például az „értő figyelem”. Rávilágít 12 kommunikációs gátra, amelyek akadályozzák egymás megértését és az érzelmeik és konfliktusok pontos azonosítását. Véleménye szerint el kell tudni dönteni egy konfliktusban, hogy „kié a probléma” valójában. Gordon tréningjein kívül több önismereti, önirányítást fejlesztő, önmotivációt felmérő és fejlesztő, mások érzelmi viselkedését felismerni és kezelni tudó tesztgyűjtemény (Brocekr és Braun, 1997) és tréningprogram is napvilágot lát, amelyek az iskolában is használhatók – köztük magyar anyagok is találhatók (Kalapács, 1995, Bagdy és Telkes, 1999).

Az 1990-es évek közepétől Magyarországon is megtalálhatók az érzelmi képességeket modelljeikbe beépítő és ennek jelentőséget tulajdonító pedagógusok írásai, azonban elsősorban az elméleti pedagógiában, és csak kivételesen a gyakorlatban. Például Báthory Zoltán (1997) tanulásfogalmának kitágított értelmezése szerint aktív és tartós tanulás csak akkor jön létre, ha a kognitív elemhez kapcsolódik az érzelmi és mozgásos rendszer is (2. ábra).



2. ábra. A tanulás fogalmának szűk és tág értelmezése a pszichikus tényezők alapján. Forrás: Báthory, 1997, 29.

Ennek a modellnek az érvényesülés e azonban várat magára, mert az oktatásban a legtöbb helyen hiányzik az érzelmi komponensek kezelése. A tanulók érzelmi fejlesztésének legfőbb akadálya, hogy nem vált gyakorlattá a tanulók érzelmi intelligenciájának tudatos feltérképezése, diagnózisa és programszintű fejlesztése. Ezért a tanulás hatékonyságának gyakori akadálya a tanulók érzelmi kompetenciájának (mint az érzelmi kontroll, a helyes önértékelés, a felelősségérzés és más kompetenciák) hiánya. Az iskolai kudarcok önpusztító folyamatokat indíthatnak el, amelyek egy életre kihatnak.

Nagy József (1996) kompetencia-rendszerének is fontos kategóriái a „személyes kompetencia” és a „szociális kompetencia”, melyek kompetenciartartalmai között egyértelműen fellelhetők az érzelmi intelligenciára utaló szálak. Nagy szerint olyan mértékben fejlődik a személyiség, amilyen mértékben előrehalad benne a komponensek kiépülése, rendszerré szerveződése, a belső szabályrendszer kialakulása, képességek elsajátítása. A személyiségfejlődés a spontán szocializáció és a szándékos nevelés folyamatában megy végbe. Hogy a nevelés valóban tudatos és szándékos legyen, pontosan meg kell jelölni a személyiség fejlődésére vonatkozó célokat, követelményeket, tartalmakat, fejlesztési területeket. Ahhoz azonban, hogy ezt valóban meg is tudjuk határozni, szükség van a tanulók érzelmi intelligenciájának meghatározására. Zsolnai József szavaival élve a „diagnózis” felállítására, vagy a „pedagógiai patológia”, illetve a „hiányállapot” meghatározására.

Zsolnai József (1996) *A pedagógia új rendszere címszavakban* című – a pedagógia elágazásait rendszerező – gyűjteményes kötetében a fokális szerepű pedagógiák között említi – mint a szemléletmódok alapján szerveződő pedagógia egyik területét – a személyiségtani pedagógiát. Ennek különböző területei tartoznak a tanulmány témájához. Az egyéni egészségmegővő pedagógiája, a szükségletek, motivációk alakításának pedagógiája, az érdeklődésfelkeltés pedagógiája, képességek kiművelésének pedagógiája, a magatartás-befolyásolás pedagógiája, az akarat edzésének pedagógiája, a jellemárványlás pedagógiája, az attitűdök érzékenyítésének pedagógiája, a kreatív társadalmi létre, a demokrácia kultúrájának igenlésére készítés, szoktatás pedagógiája, az egyéni tudatosság fokozásának pedagógiája és a bánásmód-pedagógia címszavak alatt találjuk meg ezen pedagógiák értelmezéseit. Zsolnai felfogásában a személyiségtani pedagógia olyan analitikus pedagógia, amelyet a pedagógiai antropológia alapoz meg, és hangsúlyos a stratégiai jellege. Számba veszi a tanuló egyéni fejlődési szükségleteit (többek között az érzelmek kimutatásának, befogadásának jogát és kontrolljának szükségességét).

E pedagógiai terület különlegessége abban áll, hogy egy olyan új szemléletmódot kíván meg a mindennapi pedagógiai viszonyban a résztvevőktől, amelyben a diák és a tanár nem a szokásos szerepeket veszik fel. (A megfogalmazást azért alakítottam így, mert ezt az új pedagógiai szituációt a gyakorlatban a tanulóknak is el kell fogadnia, bár ugyancsak nehéz a hagyományos rigid rendszer határait áttörni tanulóknak és tanárnak egyaránt.) A tanítvány a pedagógus számára személyiségként, jelenik meg, akinek létét értékként értelmezi. Együttműködésükben figyelembe veszi a gyermek „éppígy létét”,

aktuális fizikai, értelmi, érzelmi állapotát, ezek esetleges korlátait és külső-belső forrásokból fakadó lehetőségeit. Tehát a tanulót „egészleges lényként” kezeli. Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy nem azonosítható a személyiségtani pedagógia sem a nevelésmélet történetéből ismert személyiségpedagógiai irányzattal, sem az utóbbi időkben elterjedt hangzatos, de a gyakorlatban „tartalmilag kiüresedett”, a „látzatpedagógia” jelenségvilágába sorolható „személyiségfejlesztéssel”.

Zsolnai József (1983, 1995) munkássága átvezet a gyakorlati alkalmazáshoz is az általa kidolgozott értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiához (ÉKP) (Kiss és Zsolnai, 1985). A több mint 20 évvel ezelőtt kidolgozott értékközvetítő és képességfejlesztő Program a maga nemében úttörőnek számít, amelynek szerves részét képezi egy önismereti és emberismereti programcsalád. E programok – folyamatosan – különböző időpontokban kerülnek bevezetésre országszerte, több mint félszáz iskolában. Ma is az egyik legelfogadottabb, legátfogóbb alternatív ismeretanyagként, módszerként tartják számon, az említett önismereti és emberismereti tananyagokkal, amelyeket átfogó taneszközszerrendszer is támogat. Az értékközvetítő és képességfejlesztő programhoz tartozó önismereti és emberismereti tananyagokat és taneszközszerrendszert Vágó Irén (1985, 1993, 1996) és Zsolnai Józsefné (1995a, 1995b, 1995c) dolgozza ki.

Az érzelmi intelligencia gyakorlati alkalmazásához, azaz fejlesztéséhez Szekszárdi Júlia és Zsíros Lajosné (1991, 1993) gyakorlati kézikönyvei, valamint Czike Bernadett, egy-egy területre fókuszálva pedig Hegyiné Ferch Gabriella, Nagy Henriett, illetve Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián publikációi is támpontokat nyújtanak az általános és középiskolákban tanítóknak; a szakképzésben pedig Göndör András tanulmánya hiánypótló. Az említett kutatók és gyakorlati szakemberek azon az állásponton vannak, hogy az intelligencia (így az érzelmi intelligencia is) az öröklés és a környezet bonyolult interakciójában fejlődik.

Az érzelmi nevelés elsődleges színtere a család. A pedagógus gyakran találja szembe magát a gyerekeik iránt érdektelen, közömbös szülőkkel. Vannak, akik rideg nevelésben részesítik (például verik, megalázzák) gyermeküket, vagy túl magas elvárásokat támasztanak vele szemben, vagy ellenkezőleg, túl engedékenyek (Bagdy, 1977).

Azonban nem lehet elmenni – érzelmi szempontból – amellett sem, hogy a mai gyerekeket egyre erősödő negatív hatások érik a társadalom felől is (Sáska, 2004). Sokukból félelmet, állandó stresszt, bizonytalanságot, ambivalens érzéseket és agressziót váltanak ki. Európa-szerte látható, hogy a tanulók egyre inkább elvesztik a tanulással kapcsolatos motivációt. Másfelől az információs társadalom ingergazdag világában óriási változáson mennek keresztül maguk a gyerekek is. Figyelmük nehezebben köthető le, ezzel szemben érdeklődési körük bővült, sőt egyes területeken el is mélyült. Az iskolában nagyobb hangsúlyt kell fordítani a tanulók önállóságára, a kreativitásra, az egyéniségfejlesztésre és a gyermek nagyobb szabadságára. Klein Sándor beszámol arról, hogy az emberiségnél

Európa-szerte látható, hogy a tanulók egyre inkább elvesztik a tanulással kapcsolatos motivációt. Másfelől az információs társadalom ingergazdag világában óriási változáson mennek keresztül maguk a gyerekek is. Figyelmük nehezebben köthető le, ezzel szemben érdeklődési körük bővült, sőt egyes területeken el is mélyült. Az iskolában nagyobb hangsúlyt kell fordítani a tanulók önállóságára, a kreativitásra, az egyéniségfejlesztésre és a gyermek nagyobb szabadságára.

az IQ növekedésével szemben az érzelmi intelligencia csökkenését feltételezik egyes kutatók, főleg az önszabályozó képesség gyengül. Az emberek egyre kevésbé figyelnek egymásra és viselkedésük hatásaira. Az iskolának lenne szerepe a negatív hatások ellensúlyozásában. A hagyományos iskolában a kapcsolatok és konfliktusok kezelését nem tanítják, bár ez fontosabb lenne a tankönyvízü tudásnál, sőt a gondolkodás fejlesztésénél is (Hámor, 2002).

Az érzelmi intelligenciát az iskolában több oldalról lehet megközelíteni. Egyfelől a tanárok (elvileg) fejlett, kongruens és koherens érzelmi intelligenciájának oldaláról – mivel az ilyen képességekkel felvértezett személy tudja csak eredményesen fejleszteni a gyerekeket. Másfelől a tanulók fejlődésének oldaláról. S e két nézőpontot egyéni és közösségi szempontból is vizsgálni lehet. (5)

A családon kívül az iskolákban is sokféle nevelési stílussal igyekeznek a tanulókat formálni a tanárok, amelyek közül nem mindegyik kedvez az érzelmi intelligencia ideális fejlődésének. A Kurt Lewin (1943) által kategorizált autoriter és laissez faire nevelési stílus hosszú távon nem a legszerencsésebb.

Számtalan kutatás foglalkozik a „jó tanár” tulajdonságjegyeivel. Szinte mindegyikben a szakmai felkészültség mellett olyan személyes vonások is megjelennek, mint a gyermekszeretet, az empátia, az optimizmus és mások (Veczkó, 1986; Ballér, 1992; Bagdy, 1997; Figula, 2000). Többen felteszik a kérdést, hogy vajon a hazai tanárképzés felkészíti-e a leendő pedagógusokat saját és tanítványaik érzelmi intelligenciájának fejlesztésére (Dombai, 2004; Cziike, 2004; Bábosik és Torgyik, 2007).

Az említett szerzők írásaiban valamilyen formában megtalálható az a kijelentés, amellyel magam is egyetértek, hogy „az érzelmi intelligencia a pedagógus egyik legfontosabb munkaeszköze”. Csak a fejlett érzelmi intelligenciával rendelkező pedagógus képes az empátiára, a bizalomteli légkör kialakítására, csak ő tud kompetens segítséget adni diákjainak, azzal is, hogy tud élni az érzelmi befolyásolás eszközeivel.

Brezsnyánszky László (1998) a „bátorító” pedagógusi magatartást tekinti elsődlegesnek. Szerinte a bátorító tanár megbecsüli a gyermeket, hisz annak képességeiben, megbízik benne, és ezzel önbizalmat ad, valamint erősíti öntudatát, elismeri a jó teljesítményt és törekvést, a gyermekcsoportokat úgy alakítja ki, hogy ez segítségükre legyen a fejlődésben, hogy mindenki megtalálja a helyét a csoportjában. A tanuló képességeinek kibontakozását pszichológiailag is átgondolja, miközben felismeri a gyermek érdeklődését, érzelmeit, erős oldalait, kedvező adottságait.

Hegyiné Ferch Gabriella (2001) *Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában* című írásában leszögezi, hogy a nevelés alapja a tanulók személyiségének alapos megismerése, ami nem hárítható másra, és ami számtalan forrásból táplálkozik, a pedagógiai szituációkban történő megfigyelésből, osztálytársak, szülők, más pedagógusok véleményéből, célirányos megfigyelésből, vagy tesztelésből, a család megismeréséből és egyebekből.

Az érzelmi intelligencia fejlesztésében ki lehetne emelni az osztályfőnöki munka szerepét, de úgy gondolom, az érzelmi intelligencia fejlesztése olyan, minden tantárggyal és minden iskolával összefüggésbe hozható, minden interakciót érintő feladat, amelyet minden kidolgozott és kidolgozásra váró tanítási tartalommal, taneszközzel, mérőeszközzel, tanítási, nevelési, értékelési módszerrel fejleszteni kell. Azaz minden tanárnak feltétlenül bővíteni kell az eszköz- és módszerrepertoárját. Szekszárdi Júlia (1995, 2001; Szekszárdi és Tusa, 2006; Szekszárdi és Kósáné, 2004) számtalan kutatást végez és tanulmányt ír az érzelmi intelligenciát is érintő kérdésekben. Írásaival osztályfőnököket, szaktanárokat, tanítókat, kollégiumi nevelőket szólít meg. A konfliktuskezelő stratégiákkal több művében is foglalkozik. Gyakorlati használatra szánt kézikönyveiből különböző technikákat vehetnek át a pedagógusok, de témái között szerepelnek az emberi kapcsolatok javításának lehetőségei, a kamaszkori erkölcsi problémák és az erkölcsi nevelés – amelyek közvetve szintén kapcsolódhatnak az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez.

Göndör András (2005) arról számol be, hogy a szakiskolákban és szakközépiskolákban a tanulók esetében már régen megjelent a kontraszelekció. Másfelől az a szituáció, hogy a tanulók az iskola után rögtön munkába állnak, megkívánja, hogy figyelembe vegye az iskola a munkahelyek (általában nagyipari cégek) mára már eléggé pontosan megfogalmazott elvárásait. A munkában megfelelni tudó fiatall szemben az az elvárás, hogy képes legyen az önmotivációra, az együttműködésre, a folytonos változásra és az élethosszig tartó tanulásra. Szeressen csapatban dolgozni, legyen optimista és sikerorientált. A munkavállalót a cégek gyakran tesztekkel vizsgálják, amelyek elsősorban az érzelmi képességeket mérik fel (mint a motiváltság, önismeret, önkontroll, önbizalom, önértékelés, lelkiismeretesség, alkalmazkodóképesség, innovációs készség, elkötelezettség, együttműködési készség stb.). A hagyományos értékeket és módszereket alkalmazó iskolák nem készítik fel a fiatalokat arra, hogy ezeknek az elvárásoknak megfeleljenek. Az iskola és a család együttműködése is hagy kívánnivalót maga után, és a pedagógusok sem kellően felkészültek ezekre az új feladatokra. E hiányosságok kiküszöbölésére 2005-től indult az első akkreditált tanár-továbbképzési program a Nemzeti Szakképzési Intézet szervezésében, ahol az érzelmi intelligencia fejlesztésében szerezhettek jártasságot a tanárok. A végzett kollégák megalakították az Együtt az Érzelmi Nevelésért Alapítványt, amely a civilszervezeteken kívül együttműködik a nemzetközileg elismert hazai és külföldi szakemberekkel.

A fenti törekvések valóban hiánypótlók, azonban hangsúlyozni szeretném, hogy csupán a „jó példával elől járni” elv, valamint „a tananyag adta lehetőségek kihasználása” kevésnek bizonyul a problémák megoldására (lásd például az érzelmi kontroll hiányában elszabaduló, tettegességgé fajuló iskolai eseteket). A szülői házzal kezdeményezett, kellő mértékű kapcsolat is természetes elvárás, bár szülői és/vagy tanári érdektelenség esetén nem eredményes. A tanulók tudatos és szándékos érzelmi intelligenciájának fejlesztéséhez több kell. Például meg kellene tanítani a tanulókat a különféle önismereti technikák alkalmazására, az érzelmek kontrollálására, sőt kreatív felhasználására (az önszerkesztésben és egymás jó irányú serkentésében, érdekérvényesítésben, a pozitív gondolkodás kialakításában és egyebekben).

A tanulók önkontrollja eleinte még nem tökéletes, ezért erősebb külső kontrollra van szükség. Tanulmányunk tárgyában éppen a tanulók önismeretével foglalkozó tanulmányok a legkorábbiak. A felhasználásra kínált gyakorlatoknak, feladatlapoknak, esszétemáknak és teszteknek sokféle formája elérhető már. Különös hangsúlyt kap e terület a különféle alternatív pedagógiákban. Több alternatív iskolában olyan, saját fejlesztésű programcsomagot használnak, amelyeknek kifejezetten célja az érzelmi intelligencia vagy valamely területének fejlesztése. (6) Tehát a mintatananyagok, programminták már megszülettek. A tanulók önismereti, emberismereti foglalkozásai olyan lehetőségek is egyben, amelyek egymás megismerését is szolgálják, egyúttal jó mérő- és fejlesztőeszközöket adnak a pedagógusok kezébe.

A drámapedagógiai eljárások közösségnevelő szerepével Hegedűs Katalin (1999) foglalkozik.

Józsa Krisztián (2007) is javaslatot tesz a tanulók érzelmeinek vizsgálatára. Az elsajátítási motiváció című könyvében az elsajátítás folyamata közben érzett öröme és a siker érzelmeket fejlesztő hatásaira hívja fel a figyelmet. Véleménye szerint a tanulás eredményességét erősen befolyásolják az érzelmi tényezők. A tanulás során a kognitív és az affektív folyamatokat összeköti az önszabályozás. Józsa is csatlakozik azok táborához, akik azt vallják, hogy az eredményes tanuláshoz egyenlő mértékben fontosak mind az értelmi (tanulási és metakognitív) stratégiák, mind az érzelmek (önismeret, énkép, önkontroll, önhatékonyság) és az érzelmek irányította attitűdök és motiváció. Ugyanakkor megemlíti azt is, hogy a tanulók tanulási énképe tantárgyanként különböző lehet, és így eltér az általános énképtől is.

Hámor Szilvia (2002) Klein Sándorral készült interjújából az érzelmi intelligencia újabb nézőpontjai ismerhetők meg. Klein szerint az érzelmi intelligencia nem arról szól, hogy valakinek fejlődnie kell valahova, hanem arról, hogy az ember ismerje meg az igazi énjét, vágyait. Legyenek saját törekvései, és ne csak szülei, tanárai akaratát teljesítse. Klein az érzelmi intelligencia fejlesztésében óva int attól, hogy a személyiségnek csak egy szeletére vonatkozzon, mert az ember (ahogy Zsolnai József is megállapítja) összefüggő egész, sokféle képességnek és viselkedésformának az összjátéka. Arról is beszél, hogy az érzelmi intelligencia is kultúrafüggő – Klein szerint például az amerikaiaknak az érvényesülni tudást, a rámenősséget jelenti, míg az európainak a csapatmunkát. Arra a kérdésre, hogy szerinte hogyan fejleszthető az érzelmi intelligencia, a következő választ adja: a tanár-diák viszony optimális esetben a kölcsönösségen alapul. A tanulót társként kell kezelni, megbecsülni, szociálisan érett viselkedésére pozitív visszajelzést kell adni. A tanár serkentse, hogy a gyerekek odafigyeljenek egymásra, legyenek kezdeményezők (Hámor, 2002).

A személyes kompetencia az önmegismerés, az önértékelés és az önkontroll képessége. Már kisiskoláskorban lehet alkalmazni (beiktatni) különböző tréningtechnikat, drámapedagógiai eszközöket, játékos feladatokat. Érdemes bevonni a tanulókat saját, tanulással kapcsolatos céljaik kitűzésébe, különféle szervezőmunkába, önmaguk és mások értékelésébe – ennek egy érdekes, támogató eszközrendszere az ÉKP program *Képes vagyok rá* füzet sorozata (Zsolnai, 1991). Olyan módszerek alkalmazását kell előtérbe helyezni (minden tanórán és tanórákon kívül is), mint a vita, egymás tanítása, egymás tanulásának segítése, a mozaikmódszer, a kooperációs technikák, a közös problémamegoldások, a projekt módszer, az e-learning, a szerepjáték, a diákkutatások és diákalkotások készítéséhez szükséges kutatás- és alkotásmódszertan, az olvasás, a színház, a jó filmek megszerettetése, kiállítások rendszeres látogatása, a természeti és társas környezet megkedveltetése, óvása. Ezek a pedagógiai módszerek és eljárások fejlesztően hatnak a tanulók egészséges önértékelésére, önbecsülésére, és elősegíthetik pályamotivációs döntéseiket. Az is igaz, hogy e módszereknek jobban kedveznek a speciális tanulásszervezési formák, mint például az önálló vagy páros munka, a kis csoportos oktatás, illetve a 45 perces, kötött időkorlátok erős átlépése.

Az érzelmi intelligencia másik fontos kiaknázandó területe a szociális kompetencia (Zsolnai és Józsa, 2003). Ma alig vannak a gyerekeknek olyan iskolán kívüli szervezetei, ahol fejlődne szociális kompetenciájuk, így ez a feladat is az iskolákra hárul. Hegyiné Ferch Gabriella (2001) álláspontja szerint a gyerekek biztonságos kötődése (valakihez, valamely csoporthoz való tartozás) jól fejleszti empátiás készségüket, a szociális felelősségtudat kialakulását és az erkölcsi érzelmeket. A szociális kompetencia fejlesztésének egyik alapvető formája a kooperáció, amelyben a pedagógus-diák kapcsolat intenzitása miatt az érzelmi intelligencia is erőteljesebben fejlődhet. A kooperáció módszere a tanulók csoportjait és társas cselekvéseiket a leoptimálisabban használja fel a pedagógiai munkában (Czike, 2003, 2004). Az együttműködés jól fejleszti a szociális kompetenciákat, a kommunikációs készséget és a konfliktuskezelést. Fejlesztően hat a szocializációra, pótolhat szocializációs hiányosságokat, és segíti a társadalmi szerepek begyakorlását.

Vastagh Zoltán (1980) és Benda József (1982) az elsők között dolgoztak ki kooperatív módszereket (különböző intézményekben), és mindketten modellkísérletek formájában tesztelték az új tanulás- és közösségszervező eljárásokat. (7) Eredményeik azt bizonyítják, hogy a kísérletben részt vevő gyerekek személyiségvonásai pozitívan változnak meg, és – hosszabb távon – teljesítményük is javul. Vastagh Zoltán megállapítja, hogy a gyermek sohasem csak mint „én” értékeli önmagát, hanem úgy is, mint egy csoport tagja, azaz mint „mi”. A csoportok közti versengés egyszerre tanít a kooperáció és a konfrontáció szabályaira. Az együttes a gyermek számára „többletet”, örömforrást jelent és növeli a motivációt. Mindemellett javul az önértékelés és mások értékelésének készsége,

valamint fokozódik az önismeret, az önállóság (Mére, 1989). Ma a kooperatív módszerek fejlesztése, alkalmazása az egyik legtöbbször tanulmányozott, legdivatosabb pedagógiai terület. Fülöp Márta (2001, 2003) a versengést is a szociális készségek családjába sorolja. Nem állítja szembe a kooperációval, hanem egymást kiegészítő, a szociális érzelmek által irányított tevékenységformáknak tekinti mindkettőt. Véleménye szerint a sport-szerű versenyszellemet kell kialakítani a tanulóknál, azaz erre a jó értelemben vett versengésre is nevelni kell.

Az érzelmi intelligencia fejlesztését zászlajukra tűző iskolák ma is elsősorban valamely pedagógiai alternatívához tartoznak. Az érzelmi kultúrát az emberi kultúra részének tekintik, tehát komoly értéknek tartják számon. Pest megyében és Budapesten az alternatív iskolák összefogására 1991-ben létrejön az Alternatív Pedagógiai Műhely, melynek vezetői ekkor Cziike Bernadett és Békési Ágnes voltak. (8) Cziike Bernadett erősen érzelmi töltésű írásaiban előszeretettel foglalkozik a gyermekközpontú iskolákkal (Békési és Cziike, 1993), az alternatív iskolákban is eredményesen dolgozni tudó pedagógusok képzésével (2007), a kooperatív módszerekkel és foglalkozástervezéssel (2004), az árnyalt pedagógiai értékeléssel (2001), a toleranciára való neveléssel (1999). Kiemelném Cziike Bernadettnek azt a véleményét, hogy a tanárképzésben kellene először felkészíteni, illetve fejleszteni a hallgatókat arra, hogy majd a gyakorlati munkában képesek legyenek a tanulók érzelmi intelligenciájának fejlesztésére.

Érzelmi intelligencia és tehetséggondozás az iskolában

Azok az iskolák, amelyek a tehetséggondozást különösképpen preferálják, és erre vonatkozó programokat kínálnak, részben vagy egészében pedagógiai alternatív iskoláknak tekinthetők (akár hivatalosan felvállalják ezt, akár nem). Mint a művészetoktatás területén járatos pedagógiai szakértő mondhatom, hogy a tehetséggondozó iskolákban él az a törekvés, hogy úgy dolgozzák ki programjaikat, hogy annak minden curriculáris eleme a kitűzött célt támogassa.

A tanulók érzelmi életére az alkotómunka különös hatással van. A gyerekek megtanulnak koncentrálni élményeikre, helyzetükre, gondolataikra és tetteikre.

Sok tudományos művészeti, illetve sporttevékenység kívánja meg a feladatvégzés közben a fejlett érzelmi intelligenciát. Egyúttal ezeknek a tevékenységeknek alapja is az érzelmi intelligencia, de fejlesztően is hatnak a tanulók személyiségére. Az egyes kreatív feladatok, tevékenységek, versenyek természetüknél fogva más-más érzelmi intelligencia-területet erősítenek jobban. Vannak önálló műfajok (ahol az önmonitorozás, önkontroll, énkép kap főszerepet), és vannak olyanok, ahol inkább mások érzelmi viselkedésbeli megnyilvánulásainak a kezelésén, az egymásrataltságon, a közös „rezonancián”, mások megértésén

A tehetséggondozással foglalkozó tanárok egyetértenek abban, hogy a legtehetségesebb tanulóknak nagyfokú önállóság jellemző, amelynek sarokpontjai a fejlett énkép és önkontroll. Ez nem azt jelenti, hogy sohasem kérdeznek semmit, hanem azt, hogy jól, jókor és a szükségeset kérdezik, valamint általában jól reagálnak a dolgokra.

Előrehaladásuk egyenletes.

Sokféleképpen gyűjtörik az információt (tanártól, társaktól, szakirodalomból stb.). Kikérlik mások véleményét, de önállóan dolgozzák fel az információkat.

Konkrét és határozott, olykor kritikus véleményt alkotnak.

Több feladatot végeznek el, mint társaik, mert saját maguknak is adnak feladatokat.

van a hangsúly. Mind a tudományos diákkutatásokban, mind a sportban és a művészeti nevelésben eredményesen alkalmazhatók a kooperációs technikák, és jelentősen fejleszthető a tolerancia és más, az érzelmi intelligenciával kapcsolatos területek (*Turmezeyné, 2007; Csébfalvi, 2001*). A művészeti ismeretek és gyakorlatok alkalmassá teszik a tanulókat az érzelmek külső és belső jegyeinek megfigyelésére, azonosítani tudására; kinyitják a zárkózottabb egyéniségeket, közelebb visznek az intim szférához is.

Zsolnai József úgy tartja, hogy a tudományos alkotómunkát már 10 éves kortól elkezdhetik az érdeklődő diákok. (9) Akciókutatásának hozadékaként nemcsak azt jelöli meg, hogy a diákok kognitív képességei jelentősen gyarapodnak, és a szakmai kommunikációban, valamint a kutatásban jártasságot szerezhetnek, hanem kiemeli az örömteli, érdeklődésből, rácsodálkozásból táplálkozó tanulást, az önfegyelmezettséget, a csapongó fantázia korlátozni tudását, a mások munkája iránt érzett tisztelet kialakulását és az önbecsülés fejlődését (*Zsolnai, 2005*).

A tehetséggondozással foglalkozó tanárok egyetértenek abban, hogy a legtehetségesebb tanulókra nagyfokú önállóság jellemző, amelynek sarokpontjai a fejlett énkép és önkontroll. Ez nem azt jelenti, hogy sohasem kérdeznek semmit, hanem azt, hogy jól, jókor és a szükségeset kérdezik, valamint általában jól reagálnak a dolgokra. Előrehaladásuk egyenletes. Sokféleképpen gyűjtenek információt (tanártól, társaktól, szakirodalomból stb.). Kikéri mások véleményét, de önállóan dolgozzák fel az információkat. Konkrét és határozott, olykor kritikus véleményt alkotnak. Több feladatot végeznek el, mint társaik, mert saját maguknak is adnak feladatokat. Ezzel gyakorlatilag egyszerre felelnek meg a külső és a belső elvárásoknak. A kontrollnak a tanulói-alkotói lét minden részletére ki kell terjednie: a különböző tervezésekre, döntésekre, kivitelezésekre, korrekciókra, olykor az érzelmek serkentésére, olykor éppen az elszabadult indulatok korlátozására. Terveiket, vágyaikat a realitások talajára tudják állítani. A tehetséges gyermekeknél különösen nagy hangsúlyt kap az erkölcsösség, a leendő szakmájuk iránti elköteleződés, az alázat, valamint a töretlen optimizmus és hit a sikerességben.

Valójában az alkotómunka kudarcok, sikerek, megtorpanások hullámmása, bár a szervezet az egyensúlyi állapot fenntartására törekszik, és ha ez nem sikerül, szorongással válaszol. A kamaszkorú tehetségigéretnek egyensúlyi állapota nem mindig stabil, sőt gyakran ambivalens érzésekkel terhes. A tehetségnek az érdeklődés középpontjába kerülni vágyó jellege és a kamaszlét egoizmusa negatív módon felerősíthetik, más tulajdonságok viszont gátolhatják egymást (például a kamasz dekoncentrálttsága és az erős koncentráció a művészi vagy tudományos feladat tárgyra). A szélsőségesesség túlzott maximalizmushoz vezethet: a „mindenben kiemelkedőnek lenni” vágyát hozhatja. Művész- és tudóstanárok véleménye szerint például az előrejutás nagyban függ attól, hogy a törekvő diák mennyire állja a kritikát és az esetleges kudarcokat. Az alacsony önértékelésű tehetségígéret a kellő mértéktartás helyett túlhajszolt vagy önpusztító életmódot választ. Ilyenkor ismét fokozottabb, de tapintatos támogatásra, külső kontrollra szorul. A másik embertől kapott pontos visszajelzés igen fontos az alkotómunkájának kimenetelében, szubjektív minősítésében bizonytalankodó tanulónak. A tehetséggondozás alapeleme a szeretetteljes bánásmód és a bátorítás. A tehetséggondozásban bevált kisebb csoportokkal, az együttlétek szokásosnál hosszabb időtartamával, tanár és tanuló szükség szerű folyamatos együttműködésével a többféle kommunikációs aspektus miatt mindez könnyebben megvalósítható.

Csikszentmihályi és Jackson (2001) egy kutatásukban arról számolnak be, hogy a kiemelkedő teljesítmények során az ezt átélő megkérdézett személyek hasonlóan intenzív és „letisztult” lelkiállapotba kerülnek. Klein Sándor a „kiválóságot” és a boldogságot nem tartja egyenlőnek. Szerinte ha csak a legsikeresebbek lehetnének boldogok, nagyon kevesen lennének azok. A boldogságot, elégedettséget inkább az jelentheti, ha az ember kiválóan teszi a dolgát. Másrészt a külön, a kiemelkedő gyakran egyedül marad, kap-

csolatai torzulhatnak. A jó emberi kapcsolatok inkább a hasonló színvonalon lévők között jönnek létre (*Hámor*, 2000).

2002-ben Pécsi Géza egy konferencián úgy nyilatkozott, hogy a zenei nevelés gazdagítja az érzelmi intelligenciát, így segít a jó emberek nevelésében. (10) Örömteli, hogy a művészeti tárgyak az utóbbi években ismét nagyobb szerepet kapnak a közoktatásban. Ma, 2009-ben a művészetpedagógusok naponta megtapasztalják, hogy a gyermekek énekkel, rajzzal, táncsal fejezik ki legkönnyebben érzéseiket és gondolataikat. Mégis, a legtöbb művészetpedagógus úgy érzi, hogy sokan (oktatáspolitikusok, -irányítók, szülők) kétségbe vonják a művészeti nevelés jelentőségét, és felesleges időtöltésnek tartják azt.

A leírtakból úgy tűnik, hogy a tehetséggondozásban kiemelkedően fontos szerepet kellene kapnia – a szakmai ismeretek átadásán és a különböző művészeti ágakhoz tartozó speciális képességek kibontásán túl – az érzelmi érettség elérésének. Ehhez olyan tanári és tanulói stratégiák megismerésére van szükség, amelyek birtokában később az ember egyedül is megküzd élete nehézségeivel. Az érzelmi önállóság csökkenti a mások lelki segítségére való rászorultságot, de legalábbis növeli a tolerancia határait.

Összegzés

A pszichológiában evidenciának számít, hogy az ember személyisége egyedi, de egyediségében is egységes. A személyiség fogékonyabb a pozitív visszajelzésekre. Az eredményes tanulás és a boldogulás záloga az érzelmi intelligencia és az értelem harmóniája. Az érzelmi intelligencia fejlesztésének az a funkciója, hogy a tanulót felvértezze azokkal a kompetenciákkal, amelyek szükségesek az iskolai, majd a „nagybetűs” életben való boldoguláshoz. Az érzelmi intelligencia fejletlensége erősen lerontja a teljesítményt. A pedagógiai elméletben és szakirodalomban az oktatáskutatók és rendszeralkotók ezt az álláspontot már évtizedek óta képviselik külföldön és Magyarországon is, azonban a gyakorlatban hazánkban még közel sem általános az érzelmi intelligencia fejlesztésével való foglalkozás a közoktatásban. Csupán néhány, főleg alternatív vagy kísérleti iskolában kap megfelelő hangsúlyt az érzelmi nevelés és az érzelmi intelligencia fejlesztése; magam idesorolnám az erős művészeti képzési programmal rendelkező iskolákat is. Leszögezhető az is, hogy az eredményes alkotómunkához rendkívül fontos fejleszteni a tanulók érzelmi intelligenciáját. Mégis az tapasztalható a legtöbb, tehetséggondozó és a művészeti létre való nevelést felvállaló iskolában is, hogy a tanulók érzelmi intelligenciájának feltérképezése és fejlesztése alig valósul meg – legfeljebb csak esetlegesen, a tanári intuíción szintjén van jelen. (11) A megküzdés és a pszichológiai immunkompetencia fogalmai pedig csak most kerülnek be a látótérbe. Szerencsére lehet találkozni olyan jó kezdeményezésekkel, amelyek adaptálhatók lennének más iskolák számára is. Ezek közül mutattam be néhányat a fentiekben.

Jegyzet

(1) 'Jóllét' ('well-being'): a személy szubjektív jó közérzete (*Oláh*, 2005).

(2) Taxonómia: Egy leíró tudomány ismereti anyagát saját rendszerező elvei alapján rendszerbe foglaló szisztémája.

(3) A metaemóció a metakognícióhoz hasonlóan fogalmazható meg. Azt jelenti, hogy tudom azt, hogy éppen szabályozom érzelmeimet, erre vonatkozó stratégiák közül választok, valamint megítélem, hogy sikeres és eredményes volt-e a szabályozás.

(4) Az áramlatélmény komponensei: a kihívás és a készség egyensúlya, a cselekvés és a tudat összeolvadása, világos célok, egyértelmű visszajelzések, kon-

centráció, kontroll érzése, az éntudatosság elhalványulása, az időérzékelés átalakulása, autotelikus élmény.

(5) „Közösség” alatt itt az iskola teljes strukturált közösségének viszonyrendszere értendő.

(6) A sulinovának hat programcsomagját ajánlja Czike Bernadett: alapfokon „Én és a világ” programcsomag, középfokon „Én és a másik” programcsomag. Az Ember és Társadalom műveltségi területeire saját programjait alkalmazza és ajánlja az 1980-as évek közepén a törökbálinti kísérleti iskolában Zsolnai József vezetésével indult program (így az ember-tan, önismeret, pszichológia, pedagógia tantárgyait és

taneszközeit). Saját, e témába vágó programokkal rendelkezik az AKG. Ez utóbbi tananyagai között olyan is található, mint például az együttélés tan 7–10. osztályosoknak. Magyarországon is terjednek az alternatív iskolák. Számos helyszínen működnek Waldorf-, Montessori-iskolák. De van már Magyarországon is Freinet-iskola, Burattino Iskola és régebb óta működik a Carl Rogers Személyközpontú Iskola, a Winkler Márta szakmai vezetése alatt működő Kincskereső Iskola.

(7) Benda József programjának neve: Humanisztikus Kooperatív Tanulás (HKT), kidolgozása 1982-ben történt. 1983-ban indultak az első kísérleti osztályok, majd 1992-ben megalakult a Humanisztikus Általános Iskola és Továbbképző Központ.

(8) Az Alternatív Pedagógiai Műhelyt ma a Szabad Iskolákért Alapítvány működteti, amelynek szakmai vezetője Czike Bernadett.

(9) Zsolnai az 1997–98-as tanévben Zalabéren elindított egy olyan programot, amelyben a zalabéri tehet-

ségigéreteket bevonják a tudományos alkotómunkával kapcsolatos akciókutatásba. E program ma már sok iskolában folyik, a legtehetségesebb kisdíjaknak évente versenyeket is szerveznek – ma már régiós szinten –, mert a részt vevő, döntő többségében ÉKP-s iskolákból kikerülő, 10–14 éves diákok száma több százra tehető.

(10) Pécsi Géza gondolata a *Hang és lélek. Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában* című zenei nevelési konferencián hangzott el 2002. április 13-án a budapesti Zeneakadémián.

(11) Egy országos léptékű, 2002-ben zajló, az alapfokú művészetoktatási intézményeket monitorozó vizsgálatban többek között egy olyan zárt végű kérdést is intéztek a tanulókhhoz, hogy „ha problémád volna, kinyilvánítanád-e az iskolának is a véleményed?”. A felmérésben 229 345 tanuló vett részt. A tanulók 63,49 százaléka válaszolt igennel. A tanulmány írója hozzáfűzi, hogy a válasz valószínűleg pozitív irányba torzít (Pála, 2003).

Irodalom

Atkinson, R. L. – Smith, H. – E. E., Nolen-Hoeksema, S. – Fredrickson, B. L. – Loftus, G. R. (2005): *Pszichológia*. 3. átdolgozott kiadás. Osiris Kiadó, Budapest.

Bábosik István – Torgyik Judit (2007, szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Bagdy Emőke (1977, szerk.): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Bagdy Emőke (1997, szerk.): *A pedagógus hivatás-személyisége*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.

Bagdy Emőke – Telkes József (1999): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. 5. kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Ballér Endre (1992): *Javaslat a tanárképzésben a tanári kultúra és mesterség egységes képesítési feltételeinek és követelményeinek meghatározására*. Kézirat. BKE, Budapest.

Bar-On, R. (1997): *Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A Test of Emotional Intelligence*. Multi-Health.

Bar-on, R. (2001): Érzelmis intelligencia és önmegvalósítás. In Ciarrochi, J., Forgas, J. P. – Mayer, J. D.: *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest. 123–143.

Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmódot vázlat*. OKKER Kiadó, Budapest.

Békesi Ágnes – Czike Bernadett (1993): Alternativitás és tanárképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 23–31.

Benda József (1982): Személyiség és interakció. In Benda József (szerk.): *A személyiséget formáló iskolarendszer*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Boyatzis, R. E. – Goleman, D. – Rhee, K. (2000): Clustering competence in emotional intelligence. Insights from the Emotional Competence Inventory (ECIs). In Bar-On, R. – A. Parker, J. D. A. (szerk.):

Handbook of emotional intelligence. Jossey-Bass, San Francisco. 343–362.

Breznysnyánszky László (1998, szerk.): *A bátorító nevelés alapjai*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.

Brocekr, S. – Braun, G. (1997): *EQ. Érzelmi tesztek könyve*. Saxum Kiadó, Budapest.

Cooper, R. K. (1996): *EQ-Map. The Emotional Intelligent Workplace*. AIT and Essi Systems, San Francisco.

Czike Bernadett (1999): Az IS hatalma a VAGY felett: a toleranciára nevelés az alternatív iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 88–93. 2008. 10. 10-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00028/1999-06-mu-Czike-Is.html>

Czike Bernadett (2001): Az osztályozás és az árnyalt értékelés szerepe a pedagógiai folyamatban, az alternatív iskolák gyakorlatában. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 11–25. 2008. 10. 10-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00054/2001-11-ta-Czike-Osztalyozas.html>

Czike Bernadett (2003): Néhány szó a kooperatív tanulásról. *Aura*, november, 12–13.

Czike Bernadett (2004): A pedagógus szerepe a kooperatív tanulás szervezésében. *Tanít-tani*, 28–29. sz. 47–52.

Czike Bernadett (2006): Biztonság és magabiztosság. Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák fejlesztése a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében. *SuliNova Aura*, 26. 2009. 01. 14-i megtekintés, www.csodaceruza.com/cikk_czike.htm-19k

Csébálvi Éva (2001): *A Music-Europe (MUS-E) multikulturális mintaprogram magyar módszere*. OKI Program- és Tantervfejlesztési Központja. 2009. 01. 10-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=muveszet-csebfalvi-mus-e>

Czike Bernadett (2007): *A pedagógusszerep változása*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Csikszentmihályi Mihály (1990): Motiváció és kreativitás. Út a megismerés strukturális, illetve energeti-

- kai megközelítéseinek szintézise felé. *Pszichológia*, 3–24.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *A flow – az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dewey, J. (1938): *Experience and education*. Macmillan, New York.
- Dombai Alice (2004): *Tanári minta – mintatanár*. 3. átdolgozott kiadás. APC-Stúdió, Gyula.
- Elias, M. J. – Hunter, L. – Kress, J. S. (2001): Érzelmi intelligencia és nevelés. In Ciarrochi, J. – Forgas, J. P. – Mayer, J. D.: *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest. 187–209.
- Figula Erika (2000): A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 2008. 10. 10-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00035/2000-02-mu-Figula-Tanar.html>
- Fischer, R. (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Calibra–Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fisher, R. (2000): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fisher, R. (2000): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* 2. kiadás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (2001): A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 3–17. 2008. 10. 10-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00054/2001-11-ta-Fulop-Versenges.html>
- Fülöp Márta (2003): A versengés mint szociális képesség fejleszthetősége. In Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gardner, H. (1993): *Multiple intelligences. The theory in practice*. BasicBooks, New York.
- Gardner, H. (1998): *Rendkívüliek*. Kulturtrade Kiadó, Budapest.
- Goleman, D. (1995) *What's your EQ?* The Utne Lense Utne Reader (on-line) Available: <http://www.utne.com/lens/bms/eq.html/>
- Goleman, D. (1997, 1998): *Érzelmi Intelligencia-teszt*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Goleman, D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- Gordon, Th. (1991): *P.E.T. A szülői hatékonyság fejlesztése*. Gondolat, Budapest.
- Gordon, Th. (1991): *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat, Budapest.
- Gottman, J. M. – Silver, N. (2000): *A boldog házasság hét titka. Gyakorlati útmutató*. Vince Kiadó, Budapest.
- Göndör András (2005): *Az érzelmi intelligencia és a szakképzés. Szakképzési Szemle*, 3. 277–282. 2008. 10. 10-i megtekintés, http://www.mszt.iif.hu/documents/szsz0503_gondor.pdf
- Gyarmathy Éva (2007): *A tehetség. Háttér és gondozásának gyakorlata*. ELTE–Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hámor Szilvia (2002): Kiből lesz sztár? Interjú Klein Sándorral. *Népszabadság*, július 13. 2008. 10. 10-i megtekintés, http://www.shl.hu/irasok/kibol_lesz_sztar.htm
- Hegedűs Katalin (1999): Drámapedagógiai eljárások a közösségnevelés szolgálatában. *Új Pedagógiai Szemle*, 6.
- Hegyiné Ferch Gabriella (2001): Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 8–19. 2008. 10. 10-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00051/2001-07-ta-Hegyine-Erzelmi.html>
- Isen, A. M. – Daubman, K. A. – Gorgoglione, J. M. (1987): The Influence of Positive affect on Cognitive Organization. Implications for Education. In R. Snow, R. – Farr, M. (szerk.): *Aptitude, Learning, and Instruktio. Affektive and Cognitive Faktors*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Kafetsios, K. (2002): *Egy innovatív módszer: A pályakezdők interperszonális átadható készségeinek felmérésére és fejlesztésére: felmérés és tesztelés*. Leonardo da Vinci projekt keretében készült munka. www.bmmk.hu/euprojekt/INOVICTS.pdf
- Kalapács János (1995): *Tudod, ki vagy? Önismereti tesztgyűjtemény 14–18 éveseknek*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Kiss Éva – Zsolnai József (1985, szerk.): *A képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig*. 2. kötet. *Pedagógiai program*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Launer, R. L. (1980): *Modern data analysis*. Academic Press, New York.
- Lewin, K. (1943): Psychology and the process of group living. *Journal of Social Psychology*, 17. 113–131.
- Mayer, J. D. (2001): Útmutató az érzelmi intelligenciához. In Ciarrochi, J. – Forgas, J. P. – Mayer, J. D.: *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest. 23–51.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In Salovey, P. – Sluyter, D. J. (szerk.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books, New York. 3–25.
- Mayer, J. D., Salovey, P. – Caruso, D. R. (1997): *Emotional IQ test*. CD ROM. Virtual Knowledge, Needham.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. – Caruso, D. R. (1999): *MSCEIT Item Booklet*. MHS Publishers, Toronto.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. – Caruso, D. R. (2000): Models of emotional intelligence. In Sternberg, R. J. (szerk.): *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge, New York. 396–420.
- Mayer, J. D. – DiPaolo, M. T. – Salovey, P. (1990): Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli. A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54. 772–781.
- Nagy Henriett (2006): Az érzelmi intelligenciáról. Kapcsolata a tanulmányi eredménnyel és a szociális sikerrel iskoláskorúaknál. *Iskolakultúra*, 4. 74–84
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv. Személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk mérésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Pála Károly (2003, szerk.): *Jelentés az alapfokú művészetoktatási intézmények ellenőrzéséről*. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest.
- Salovey, P. – Mayer, J. D. – Goldman, S. L. – Turvey, C. – Palfai, T. P. (1995): Emotional attention, clarity and repair. Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In Pennebaker, J. W. (szerk.): *Emotion, disclosure and health*. American Psychological Association, Washington, D.C. 125–154.
- Sáska Géza (2004): Fogyik a magyar. Beszélgetés az önfejlesztő iskolákról. *Beszélgető*, 12.
- Sternberg, R. J. (1985): *Beyond IQ. A Triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Sternberg, R. J. (2001): Egy elképzelés intelligenciájának mérése – Mennyire intelligens az érzelmi intelligencia fogalma? In Ciarrochi, J. – Forgas, J. P. – Mayer, J. D. (szerk.): *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Sternberg, R. J. (2007): Az intelligencia rövid története. Corvina Kiadó, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (1995): *Utak és módok*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (2001): *A konfliktuskezelés gyakorlata*. Új Pedagógiai Szemle, 56. 86–103.
- Szekszárdi Júlia – Kósáné Ormai Vera (2004, szerk.): *Neveletlenek? Gáspár Sarolta beszélgetései gyerekekkel és felnőttekkel*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Szekszárdi Júlia – Tusa Cecília (2006): Osztályviták erkölcsi dilemmákról egy veszprémi iskolában. Az erkölcsi kompetenciák fejlesztésének gyakorlati módszere. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 85–95. 2008. 10. 10-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00105/2006-07-ta-Tobbek-Osztalyvitak.html>
- Thorndike, E. L. (1920): Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140. 227–235.
- Turmezeyné Heller Erika (2007): *A kooperatív tanulás alkalmazásának lehetőségei az ének-zene órákon*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. 2008. 10. 01-jei megtekintés, www.oki.hu/cikk.php?kod=muveszet-Kooperativ.html
- Vágó Irén (1996): *Találkozás magammal. Önismereti munkafüzet az általános iskola 4. osztálya számára*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Vágó Irén (1985): A tehetségfejlesztés egy lehetséges módjáról. (Szerzőtárs: Zsolnai József.) *Pedagógiai Szemle*, 6. 572–579.
- Vágó Irén (1993): *Élettörténetem*. Napló 7–8 éves gyerekeknek. (Alkotó szerk.: Zsolnai József.) Holnap KKT–OTTV, Budapest.
- Vágó Irén (1996): *Élettörténetem*. Napló kisiskolásoknak. Holnap KKT – Nodus Kiadó, Budapest.
- Vágó Irén (1996): *Találkozás magammal. Önismereti munkafüzet az általános iskola 4. osztálya számára*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Vastagh Zoltán (1980): *Mikrocsoportok az iskolai osztályokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Veczkó József (1986): *Gyerekek, tanárok, iskolák. Gyerekeink viszonya az iskolához. Pszichológia – nevelőknek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsíros Lajosné (1991): *Lelki egészségtan. A szeretetről. Kalauz erkölcsstanhoz 8–9 éveseknek*. Honffy Kiadó, Budapest.
- Zsíros Lajosné (1993): *Lelki egészségtan. A küszöbön. Kalauz erkölcsstanhoz 12–13 éveseknek*. Magister '93, Budapest.
- Zsolnai Anikó – Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskoláskorban. In Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1983, szerk.): *A képességfejlesztő iskoláért. Egy pedagógiai akciókutatás*. Oktatókutatató Intézet, Budapest.
- Zsolnai József (1991, szerk.) *Képes vagyok rá 1. 2...8. osztályosoknak – a gyerekek számára készült színtezett követelményrendszer évfolyamonkénti kötetei az ÉKP programban*. Holnap KKT – Nodus Kiadó, Veszprém.
- Zsolnai József (1995): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. ÉKP Központ – Holnap KKT – Tárogató Kiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (2005): *A tudomány egésze. A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai Józsefné (1985): *Emberismeret I. 6–8 éveseknek. Értékközvetítő és képességfejlesztő program*. Holnap KKT – Nodus Kiadó, Veszprém.
- Zsolnai Józsefné (1985): *Emberismeret II. 7–9 éveseknek. Értékközvetítő és képességfejlesztő program*. JPTE Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program Országos Központja – Nodus Kiadó, Veszprém.
- Zsolnai Józsefné (1985): *Emberismeret III. 8–10 éveseknek. Értékközvetítő és képességfejlesztő program*. Holnap KKT – Nodus Kiadó, Veszprém.

Körkép a hazai kvalitatív pedagógiai kutatásokról

Egy hosszú utazás során időnként célszerű megállnunk, és visszatekintünk a lassan már feledésbe merülő élményekre, hogy levonhassuk belőlük a megfelelő következtetéseket, és tanuljunk a tapasztalatainkból. A hazai pedagógiai vizsgálatok között már többéves múlttal rendelkező kvalitatív kutatások esetén is eljött a visszatekintés és a következtetések levonásának ideje, hiszen csak így válik lehetővé a jövő kvalitatív vizsgálatai számára a minél pontosabb és sokrétűbb elméleti és módszertani háttér kiépítése. Ezt kívánja elősegíteni ez a tanulmány is, amely a nemzetközi kitekintéssel párhuzamosan elemzi a hazai kvalitatív pedagógiai kutatás fejlődéstörténetét. Célja olyan körkép készítése, amely négy pedagógiai folyóiratban, az Iskolakultúrában, az Új Pedagógiai Szemlében, a Magyar Pedagógiában és a Pedagógusképzésben 2000 és 2008 között megjelent kvalitatív tanulmányokról ad részletes információt. A körkép többfunkciójú: rávilágít a hazai kvalitatív kutatás elméleti és módszertani fejlődésére, illetve szakirodalmi bázist nyújt mindazoknak, akik most ismerkednek e paradigma szerteágazó területeivel, vagy ilyen kutatást folytatnak.

A hazai kvalitatív pedagógiai kutatások fejlődéstörténetét úgy célszerű elemeznünk, hogy a múltra való visszatekintés során kiemeljük a kvalitatív kutatómódszertan szempontjából leglényegesebb momentumokat, majd mindezek függvényében áttekintjük a jelen sokrétű elméleti és módszertani kultúráját. A kvalitatív vizsgálatok fejlődése és elterjedése kitűnő indokkal szolgál az elméleti háttér és a módszertani apparátus áttekintésére, hiszen mindezek a jövő vizsgálatai számára fontos kiindulási pontot jelenthetnek.

A tanulmány célja elméleti és módszertani körkép készítése napjaink kvalitatív pedagógiai vizsgálatairól. Mindezt történeti vonatkozásban tesszük, hiszen párhuzamot állítunk a nemzetközi és a magyar kvalitatív vizsgálatok fejlődéstörténete között, majd négy hazai pedagógiai szakfolyóirat, az *Iskolakultúra*, az *Új Pedagógiai Szemle*, a *Magyar Pedagógia* és a *Pedagógusképzés* tartalmát tekintjük át 2000-től 2008-ig.

Mielőtt ezt megtennénk, célszerű választ adnunk arra a kérdésre, hogy miért éppen e négy szaklap képezi a vizsgálat alapját; továbbá ki kell térnünk arra is, hogy mi indokolja az időintervallum rögzítését. A folyóiratokat tekintve ma már biztosan állítható, hogy olyan, nagy tradícióval rendelkező kiadványokról van szó, amelyek jelen voltak a hazai kvalitatív vizsgálatok kibontakozásánál, így már a kezdetektől publikálási teret biztosítottak számukra, és e törekvésükön napjainkig sem változtattak. Egy következő kutatás tárgyát képezhetik a 2000 után megjelenő pedagógiai folyóiratok (lásd *Képzés és Gyakorlat*), amelyek a kvalitatív vizsgálatok már újabb szempontrendszer szerinti elemzését tennék szükségessé, hiszen az évek során jelentősen megváltozott a módszertani kultúra és az elméleti háttér. Továbbá a kvalitatív kutatómódszertannal foglalkozó hazai szak-

könyvek listájának elkészítése is releváns adatokkal szolgálhatna. Az időintervallum meghatározásakor kijelenthetjük, hogy Szabolcs Éva (1999, 2001) két írása mérföldkönek számít a hazai kvalitatív kutatások számára (a korábban megjelent néhány kvalitatív jellegű tanulmányt az *1. táblázat* tartalmazza), ezért olyan időintervallum rögzítésére vállalkoztunk, amely a kvalitatív kutatások kibontakozásának és elterjedésének elemzését egyaránt segíti. A kvalitatív szakirodalom és a kutatási eredmények pedagógiai köz tudatba való beépülése az előttünk álló években még inkább számottevővé válhat, ehhez a folyamathoz kívánunk hozzájárulni a vizsgált időszakról készült körképpel.

A kvalitatív körkép elkészítésénél nehézséget jelentett, hogy a folyóiratok megjelenése nem egységes. Ez valós probléma volt nemcsak az adatgyűjtés során, hanem a tanulmány írásakor is. Az adatfeldolgozáskor az *Iskolakultúra* és az *Új Pedagógiai Szemle* rendelkezett 2000 és 2008 közötti teljes megjelenéssel, míg a *Magyar Pedagógia* 2007/3. száma állt az olvasók rendelkezésére. A *Pedagógusképzés* sajátos helyzetét mutatja, hogy 2000-től kisebb megszakítással csak 2003 után olvashatók rendszeresen a számai, a feldolgozáskor a 2008-as kötetek azonban mind rendelkezésre álltak.

A folyóiratok áttekintése során arra törekedtünk, hogy a kvalitatív vizsgálat következtében megjelenő szubjektív hatásokat minimálisra csökkentsük, amihez a részletes dokumentáció és a személyi trianguláció technikáit használtuk. A trianguláció különféle típusai a kvalitatív vizsgálatok egyik érvényességi paramétereként használatosak. Esetünkben a személyi trianguláció azt jelentette, hogy az eredményeket – a tanulmány elemzési szempontrendszerével együtt – több személy is áttekintette, így korrekciós javaslataik beépítésével próbáltuk a szubjektivitás hatását csökkenteni. Több olyan tanulmány is kimaradt a feldolgozásból, amelyekben csak érintőlegesen jelent meg a kvalitatív megközelítés, és a munkából nem derültek ki a jellegzetes kvalitatív módszertani lépések. Emiatt nem tartottuk indokoltnak a feldolgozásukat és a szakirodalmi adatbázisban való rögzítésüket.

A kezdetektől napjainkig: párhuzam a nemzetközi és a hazai kvalitatív fejlődési folyamat között

A kvalitatív kutatás nemzetközi fejlődésvonalát tekintve először célszerű röviden a szociológia, a pszichológia és a pedagógia 1900-as évek körüli helyzetére kitérni. A szociológiában a századfordulón a sztenderdizált interjúk, a zárt kérdések és a statisztikai számítások képezték az akkori társadalomkutatás alapját. Felismerve az egyoldalú megnyitási megközelítés hátrányait, a második világháború után egyre több kutató illette folyamatos kritikával a kvantitatív felfogást, minek következtében az 1970-es évektől olyan módszerek, eszközök, technikák is megjelentek, melyek elvezettek a kvalitatív nézetek lassú elfogadtatásához. A századfordulón az amerikai kvantitatív szemléletű pszichológia nagy hatással volt a német pszichológia módszertanára is, ennek következményeként csak az amerikai szemléletváltással összhangban nyert teret a német pszichológiában a kvalitatív megközelítés (Mayring, 2002).

A pedagógiában az első pedagóguskutatások 1896-ban Kratz és munkatársai vizsgálataival elkezdődtek, akik a jó, a sikeres pedagógus tulajdonságlistáinak összeállításával elemezték a tanári munka hatékonyságát. Ezt az irányt folytatta tovább az 1930-as években Hart, aki tízezer tanuló véleménye alapján próbálta a kedvelt és a hatékony tanárok tulajdonságlistáit összegyűjteni (Szivák, 2002). A második világháború után a pedagógiában a kvantitatív kutatások indultak fejlődésnek az USA-ban, Angliában, Svédországban az 1940-es, míg az NSZK-ban az 1950-es években (Mayring, 2002). Az 1960-as évekre már Magyarországon is a kvantitatív jelleg dominált a pedagógiai kutatásokban.

Az 1960-as évek végén és az 1970-es évek elején a kvantitatív pedagógiai vizsgálatok mellett szerepet kapott a szellemtudományi, hermeneutikai, fenomenológiai pedagógia

is, gyakran nézeteltérésbe kerülve a domináns kvantitatív nézetekkel. Glaser és Strauss (1967) Grounded Theory elméletének publikálása a kvalitatív kutatás számára alapvető jelentőségűvé vált. Az 1970-es években a kvalitatív módszertan a pedagógiában való megjelenésével elméleti síkon kedvező pozíciót foglalt el a kvantitatív felfogással szemben; sokan benne látták a bonyolult pedagógiai jelenségek feltárásának és elemzésének lehetőségét. Gyakorlati szempontból számos hátráltató tényezővel küzdött, mindezekre kiváló példa a kutatói szerep, az etika, a metodológiai követelmények, a hipotézisek körüli bonyodalmak. Ebben az időszakban került előtérbe a biográfiai, a narratív interjú, míg az angol neveléstudományi körökben az etnometodológiai szemlélet és az esettanulmány kapott különös figyelmet (Sántha, 2008a).

1988 óta létezik az első kvalitatív neveléstudományi folyóirat (*International Journal of Qualitative Studies in Education*), de más szaklapok is nyitottak bizonyultak a kvalitatív tanulmányok publikálására. Ma már számos folyóirat szakosodott a kvalitatív vizsgálatok eredményeinek közlésére, ilyenek például – a teljesség igénye nélkül – angol nyelven a *Qualitative Research*, a *The Qualitative Report*, a *Qualitative Social Work* vagy németül a *Sozialer Sinn*, a *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, a *Zeitschrift für Hermeneutische Sozialforschung*. A technika fejlődésével több honlapon is nyomon követhetők a legújabb kvalitatív eredmények, többek között a www.qualitative-forschung.de; www.qualitative-research.com; www.atlasti.de; www.groundedtheory.com; www.qualisresearch.com; www.essex.ac.uk/qualidata; www.psychologie.de/katalog honlapok is az olvasók rendelkezésére állnak.

Hazai vonatkozásban a kvalitatív pedagógiai kutatás a nézetek, a reflektív szemlélet, a gondolkodás vizsgálatához használható kvalitatív módszerek és technikák megismerésével került előtérbe az 1990-es évek második felétől. Napjainkban már egyre több tanulmány és kézikönyv népszerűsíti a kvalitatív elméleteket és kutatás-módszertani elveket, növekszik azon PhD-hallgatók száma is, akik kutatási témájukhoz a kvalitatív technikákat vagy a kvantitatív és kvalitatív kombinált módszertani apparátust hívják segítségül. Az évente megrendezésre kerülő Országos Neveléstudományi Konferencia is kiváló lehetőséget nyújt a kvalitatív módszertan számára (újabb kutatás tárgyát képezhetné az itt elhangzott kvalitatív témájú előadások feldolgozása, hiszen ezek is rávilágítanak a módszertani kultúra fejlődési irányaira).

A hazai kutatók – mint ahogy azt a tanulmány második részéből láthatjuk – egyelőre többnyire az interjút, a kvalitatív tartalomelemzést, a részt vevő megfigyelést, a terepmunkát, a különféle technikákkal elkészített naplót, a kognitív térképet, a támogatott felidézést, a metaforakutatást preferálták a kvalitatív módszertan széles palettájáról. Ismert a Grounded Theory alkalmazása, megjelent a számítógépes programok használata (egyik legismertebb az ATLAS.ti), de a kvalitatív kutatások gyakorlatbeli megvalósulá-

A szociológiában a századfordulón a sztenderdizált interjúk, a zárt kérdések és a statisztikai számítások képezték az akkori társadalomkutatás alapját. Felismerve az egyoldalú mennyiségi megközelítés hátrányait, a második világháború után egyre több kutató illetve folyamatos kritikával a kvantitatív felfogást, minek következtében az 1970-es évektől olyan módszerek, eszközök, technikák is megjelentek, melyek elvezettek a kvalitatív nézetek lassú elfogadtatásához.

sára is találunk példát, hiszen a kognitív térképet és a metaforahálót a pedagógusképzésben és az oktatásban is lehetséges módszerként használják (Sántha, 2008a).

A továbbiakban a kvalitatív kutatások nemzetközi történeti hátterét (az amerikai és a német vonatkozásokkal összhangban) korszakonként hasonlítjuk össze a hazai kvalitatív módszertani kultúra fejlődésével (Ehmann, 2002; Feischmidt, 2006; Gelencsér, 2003; Krüger, 2006; Sántha, 2006a, 2008a):

I. táblázat. Történeti fázisok a pedagógiai kutatásban. Forrás: Sántha, 2008a

Korszak	USA	Németország	Magyarország
19. század vége, 20. század eleje	Hagyományos korszak, pozitivistá felfogás, kvantitatív vizsgálatok.	Korai tanulmányok. Az 1950-es évektől erősödik a kvantitatív pedagógiai vizsgálat jelentősége.	A pedagógiai vizsgálatok útkereső fázisa. Leírások, problémafelvetések.
1960-as évek	Modernizáció, töretlen fejlődés, Grounded Theory megjelenése. Az empirikus megismerés a korszak nagy elméleteinek (strukturálisizmus, marxizmus, pszichoanalízis, szemiotika) van alárendelve.		Kvantitatív pedagógiai kutatások.
1970-es évek, 1980-as évek eleje	Különböző kvalitatív módszerek, technikák megjelenése. Kvalitatív folyóiratok feltűnése, etikai kódex létrejötte. Az empirikus megismerés számára új lehetőségeket nyit a fenomenológia és a hermeneutika.		
Kb. 1985–1990	Reprezentációs krízis.	Konszolidáció, módszertani kérdések.	Kvalitatív technika alkalmazása a pedagóguskutatásban (Falus, 1985); etnometodológiai nézetek a pedagógiában (Szokolcsy, 1986).
1990-es évek	Posztmodern szemlélet.	Kutatási gyakorlat fejlődése, számítógépes programok, kvalitatív kutatás-módszertani tankönyvek.	Néhány kvalitatív módszertani tanulmány megjelenése (E. Szabó, 1997; Szabolcs, 1999).
Napjaink	Új technikák létrejötte, a kvalitatív módszerek gyakorlatbeli alkalmazása, az elmélet és a gyakorlat számára releváns eredmények produkálása.		A 2000-es évek eleje: kvalitatív szakirodalom megjelenése. Küzdelem a konszolidációért. A jövő: módszertani háttér erősödése, számítógépes programok elterjedése, kvantitatív-kvalitatív módszerkombináció.

Kvalitatív kutatás-módszertani tanulmányok négy hazai pedagógiai folyóiratban 2000 és 2008 között

A gyors hazai kvalitatív elméleti és módszertani fejlődés igazolására tekintsük át, hogy a vizsgált időszakban a bevezetőben kijelölt négy pedagógiai szaklap hány kvalitatív jellegű tanulmányt közölt. A fejlődés még úgy is megfigyelhető, hogy a 2008-as évre a kiadási csúszások miatt a tanulmány készítésekor a *Magyar Pedagógia* számai még nem jelentek meg:

- 2001-ben egy tanulmány a *Magyar Pedagógiában*;
- 2002-ben öt tanulmány az *Iskolakultúrában*;
- 2003-ban tíz tanulmány: kilenc az *Iskolakultúrában* és egy az *Új Pedagógiai Szemle*ben;
- 2004-ben öt tanulmány: kettő az *Iskolakultúrában*, egy az *Új Pedagógiai Szemle*ben és kettő a *Pedagógusképzésben*;
- 2005-ben öt tanulmány: egy az *Iskolakultúrában*, kettő a *Magyar Pedagógiában* és kettő a *Pedagógusképzésben*;
- 2006-ban négy tanulmány: kettő az *Iskolakultúrában* és kettő az *Új Pedagógiai Szemle*ben;
- 2007-ben hat tanulmány: kettő az *Iskolakultúrában*, három az *Új Pedagógiai Szemle*ben és egy a *Pedagógusképzésben* (az éves repertoárból már hiányzik a *Magyar Pedagógia* 4. száma);
- 2008-ban – a *Magyar Pedagógia* számai nélkül – tizenhárom tanulmány: egy az *Iskolakultúrában*, kilenc az *Új Pedagógiai Szemle*ben és három a *Pedagógusképzésben* jelent meg.

Mindezek ismeretében vizsgáljuk meg a négy folyóirat tanulmányaira alapozó kvalitatív kutatás-módszertani көрkép kialakításának szempontrendszerét, és az eredmények függvényében fogalmazzuk meg a tanulságokat. A kategória-rendszer kialakításánál arra törekedtünk, hogy a stabil, követhető felépítést mutató, illetve az egzakt struktúrát nem szem előtt tartó kvalitatív tanulmányok is elhelyezhetők legyenek a gyűjteményes bázisban. Különválasztottuk a vizsgálatok elméleti hátterével foglalkozó tanulmányokat, a módszerek alkalmazását bemutató írásokat (kvalitatív módszerek, kvalitatív-kvantitatív és kvalitatív-kvalitatív módszerkombinációt használó tanulmányok) és a recenziókat.

A kvalitatív vizsgálatok elméleti hátterével foglalkozó tanulmányok

Ebben a témakörben a publikációkat öt kategóriába soroltuk:

- a kvalitatív kutatás filozófiai hátterét bemutató tanulmányok;
- a módszerek alkalmazhatóságát tárgyaló írások;
- a metodológiai elveket részletező cikkek;
- a vizsgálatok sokszínű megközelíthetőségének problematikáját elemző tanulmányok;
- a kvalitatív kutatás elveinek, felépítésének vizsgálatát célul kitűző tanulmányok.

A 2. táblázat az egyes kategóriák elemeinek folyóiratonkénti megjelenését mutatja.

2. táblázat. Az elméleti hátteret bemutató tanulmányok

	Az elméleti tanulmányok kategóriái és a vonatkozó cikkek száma				
	Filozófiai hátter	Módszerek alkalmazhatósága	Metodológiai elvek	Sokszínű megközelítés	Elvek, felépítés problémái
<i>Iskolakultúra</i>	6	1	2	1	0
<i>Új Pedagógiai Szemle</i>	0	0	0	5	2
<i>Magyar Pedagógia</i>	0	0	0	0	0
<i>Pedagógusképzés</i>	0	0	0	0	0

Az *Iskolakultúr*ában megjelenő, a filozófiai háttérrel vizsgáló kvalitatív elméleti tanulmányok részletesen szólnak a hermeneutika értelmezéséről és neveléstudományban való megjelenéséről (lásd Ballér, 2002; Fenyő, 2002; Kiss, 2002; Zrinszky, 2002), Nahalka (2003) írásából információkat kaphatunk a nevelési nézetek kutatásának problematikájáról, míg Szabolcs (2004) tanulmánya segítségével betekintést nyerhetünk az ismeretelmélet és pedagógia viszonyának értelmezésébe.

A módszerek alkalmazásának elméleti vonatkozásai kategóriában Vámos (2003a) tanulmányából a metafora mint kvalitatív kutatási technika használatának specifikumait ismerhetjük meg.

A metodológiai elvek tekintetében a kvalitatív vizsgálatok egyik kritikus pontja kerül előtérbe. Mezei (2006) tanulmánya részletesen bemutatja az interjú validálási lépéseit, míg Sántha (2007a) írása átfogó képet ad a metodológiai követelmények lehetséges megközelítési módjáról, és rávilágít a kvalitatív kritériumkatalógus használhatóságára.

A kvalitatív vizsgálatok sokszínű megközelítésének kategóriájában Marton (2004) tanulmánya kiemelt figyelmet érdemel, hiszen a Lesson Study technika bemutatása sok hasznos alapelemet és tanulságot hordoz a kvalitatív kutatások művelői számára is. Az elvek és a felépítés kategóriába sorolható publikációkat nem találtunk.

Ugyanezt az elemzési logikát követve megállapítható, hogy az *Új Pedagógiai Szemle* az elméleti háttér filozófiai megközelítéséről, a módszerek alkalmazhatóságáról és a metodológiai elvek teoretikus megközelítéséről nem tartalmaz cikkeket, viszont a kvalitatív vizsgálatok sokszínű megközelítésének kategóriájában öt tanulmányt is felvonultat.

Hasonlóan Marton cikkéhez, Havas (2004, 2008) akciókutatásról és az akciókutatás gyakorlatbeli alkalmazásáról szóló, továbbá Gordon Györi (2007) tanórákutatással foglalkozó írásai kvalitatív szempontból is megragadhatók, míg Sántha (2007b) beavatkozás nélküli vizsgálatokat tárgyaló tanulmánya a kvalitatív kutatások palettájának szélesítését szolgálja. Elemzésünk logikai keretrendszerében helyet követel Réti és Varga (2008) tanulmánya is, hiszen a szerzők egy rövid fejezetrészen a kvalitatív kutatómódszertan pedagógiai folyamatok vizsgálatában – különösen a fenntarthatóságra nevelés kutatásában – betöltött szerepét hangsúlyozzák, továbbá kiemelik az akciókutatás jelentőségét is.

A vizsgálatok felépítésének problematikájával foglalkozó kategóriába sorolhatók Sántha (2006b, 2008c) tanulmányai. Az előbbi a hipotézis létjogosultságának a kvalitatív kutatásbeli szerepét tárgyalja, érveket és ellenérveket fogalmaz meg a témával kapcsolatban, utóbbi pedig az abduktív következtetés logikai háttérét elemzi a kvalitatív vizsgálatban.

A vizsgált időszakban a *Magyar Pedagógiában* és a *Pedagógusképzésben* nem találunk kvalitatív elméleti tanulmányokat.

A kvalitatív módszerek alkalmazását elemző tanulmányok

Ebben a témakörben három kategóriát állítottunk fel:

egyféle kvalitatív módszert alkalmazó kutatások;

kvalitatív-kvalitatív módszerkombinációt bemutató tanulmányok;

kvalitatív-kvantitatív módszerkombinációt alkalmazó tanulmányok.

A 3. táblázat a módszerek vagy módszerkombinációk megjelenését mutatja a különböző folyóiratokban.

A 3. táblázat tartalmi kategóriáin túlmutatóan szükséges meghatározunk azt is, hogy melyik technika hányszor tűnt fel a kvalitatív módszerek gyakorlati alkalmazását bemutató tanulmányokban. Ezek az adatok egyrészt azt mutatják, hogy a kutatók mely módszereket, technikákat részesítik leginkább előnyben, másrészt pedig választ adnak a téma sajátosságaira is, hiszen a kvalitatív módszer (is) szelektál, a módszerek nem alkalmazhatók válogatás nélkül bármely kutatási területen. A tanulmányokban az interjú szerepelt a legtöbbször (tizenkét esetben), a metafora, a kognitív térkép (strukturálatlan és struktu-

rált) és a részt vevő megfigyelés (például osztálytermi megfigyelés) négy-négy alkalommal, a fókuszcsoporthoz interjú háromszor, a támogatott felidézés két esetben, majd a reflektív jegyzőkönyv, a reflektív napló, a munkanapló-terepnapló, a hangosan gondolkodás, a mélyinterjú és az archeológiai diskurzuselemzés következik egy-egy alkalmazással. Meg kell jegyeznünk, hogy a reflektív jegyzőkönyv, a reflektív napló és a munkanapló-terepnapló esetében nem mindig beszélhetünk teljesen különböző módszerekről és technikákról, de a rögzített szempontok szerinti naplózás és a kötetlen naplókészítés már különböző háttérű és célú kutatások szolgálatában állhat. Jelenleg a csoportosításnál a szerzők fogalomhasználata szerint döntöttünk.

3. táblázat. Kvalitatív módszerek és módszerkombinációk

	Kvalitatív módszer	Kvalitatív-kvalitatív kombináció	Kvalitatív-kvantitatív kombináció
<i>Iskolakultúra</i>	interjú (Golnhofer, 2003; Lénárd, 2003; Petriné, 2003; Rapos, 2003; Réthy, 2003; Vámos, 2003b) kognitív térkép (Szivák, 2003) munkanapló-terepnapló (Huszár, 2005)	videofelvétel és részt vevő megfigyelés (Rex, 2006)	nincs
<i>Új Pedagógiai Szemle</i>	fókuszcsoporthoz interjú (hang- és videofelvétellel) (Konrád és Kormos, 2008) archeológiai diskurzuselemzés (a vizsgálat tartalom-elemzésre alapoz, helyenként kvantitatív jelleget ölt) (Pálfi, 2008)	interjú és osztálytermi megfigyelés (Mezei, 2008) fókuszcsoporthoz interjú és mélyinterjú (Vilmányi, Hetesi és Veres, 2008) (kvalitatív elővizsgálat a kvantitatív kutatás előkészítésére)	kérdőív metaforás rész kérdésekkel (Pénzes, 2008) (a módszertani kombináció vitatható, de a kvalitatív elemzés szempontjából lényeges a metaforák jelenléte) kérdőív és félig strukturált interjú (az interjúk feldolgozása kvantitatív és kiemelten kvalitatív tartalom-elemzéssel) (Békési, 2008)
<i>Magyar Pedagógia</i>	interjú (Kormos és Csizér, 2005) metafora (Vámos, 2001)	interjú és hangosan gondolkodás (Kelemen, Csikos és Szteklács, 2005) (kvalitatív módszerek, sokoldalú kvantitatív adatfeldolgozás)	nincs
<i>Pedagógusképzés</i>	fókuszcsoporthoz interjú (Mogyorósi, 2007) reflektív jegyzőkönyv (Hegedűs, 2008) reflektív napló (Sántha, 2008d)	támogatott felidézés és kognitív térkép (Sántha, 2004) kognitív térkép, metafora és résztvevő megfigyelés (Dudás, 2005)	kérdőív, interjú, kognitív térkép, metafora és támogatott felidézés (Köcséné, 2004) kérdőív, interjú és résztvevő megfigyelés (Niemi, 2005)

A kvalitatív módszerek és módszerkombinációk tartalmi kategóriáin belül több alkategóriát szerepeltettünk. Segítségükkel választ kívántunk kapni arra, hogy a módszertani tanulmányok kitérnek-e a kvalitatív minta és a mintavétel kérdésére, tárgyalják-e a metodológiai követelményeket, mennyire tartják fontosnak a kvalitatív etikai modellek szerepét, illetve hogyan vélekednek az általánosításról.

E szempontok elemzése során a módszertani kultúráról változó képet kaptunk. A kvalitatív minta és a mintavétel kérdései eltérő súlyozással szerepeltek a tanulmányokban, a mintavételi stratégiák kevés figyelmet kaptak, sok helyen meg sem jelentek. Itt újfent azzal a dilemmával találkozunk, amely a kvalitatív vizsgálatok stabilitását, tervezhetőségét és felépíthetőségét, illetve a szabad kvalitatív irányzat által képviselt teljes szabadságot állítja elénk. A mintaszám és az általánosíthatóság kapcsolatban állnak egymással, erre tekintettel voltak a tanulmányok is. A nagy mintás kvalitatív vizsgálatok általános érvényű következtetéseket is megfogalmaztak.

Problémás és további kérdések sokaságának feltételét sem nélkülözné a metodológiai követelményeknek való megfelelés alkategória vizsgálata. Konszenzust és következeteséget igényel a kutatóktól ez a témakör, amelyre – a nemzetközi publikációkkal összhangban – újból érvényes a „dilemmahelyzet”: a szabad kvalitatív irányzat szerint dolgozzunk, vagy próbáljunk a lehetőségek szerint következetesen felépített vizsgálatot folytatni. Az utóbbi kérdés sem egyszerű, hiszen speciálisan a kvalitatív kutatásra vonatkozó, illetve a kvantitatív paradigmából ártértelemzett kvalitatív elvek közötti választás teremthet megfelelő összhangot a vizsgálat számára. A problémafelvetés összetettségét igazolva pusztán Mezei (2008) tanulmánya tér ki az interjú alkalmazása során a validálási folyamatokra. Ekkor újfent igazolódni látszik a nemzetközi szakirodalomban is egyre inkább központi szerepet vállaló szempont, mely szerint a kvalitatív kritériumkatalógus használata nélkülözhetetlen a stabil vizsgálatok felépítéséhez (Steinke, 2002).

Tanulságos áttekintenünk a kvalitatív etika megjelenését is. Köztudott, hogy a kutatónak a vizsgálat során figyelembe kell vennie a pedagógiai kutatásokban érvényesülő etikai következményeket. A pedagógiai vizsgálatokban – különösen kvalitatív esetben – a kutató etikai felelőssége már a kutatás kezdetétől szükségszerűen jelen van, hiszen tekintettel kell lennünk arra, hogy milyen hatást gyakorol a kutatás a vizsgált jelenségekre, illetve személyekre. Az etikai elvek közül az önkéntesség és az anonimitás kapott kiemelt szerepet a tanulmányokban, noha a speciális kvalitatív etikai modellek (Szabolcs, 2001) kitüntetett figyelemmel való kísérése adhatná meg a vizsgálat számára az igazi kvalitatív környezetet, továbbá mindezek segítségével információt kaphatunk volna a kutatások speciális etikai követelményei és a gyakorlati kivitelezés közötti kapcsolat megvalósíthatóságáról.

A recenziók

A kvalitatív kutatómódszertannal kapcsolatos recenzióknak szintén célszerű kiemelt figyelmet szánnunk, hiszen segítségükkel beépülhetnek a pedagógiai köztudatba a nemzetközi szakirodalom és a hazai kutatómódszertan aktuális eredményei.

A recenziók vizsgálatát (4. táblázat) három tartalmi kategória alapján végeztük:

- tartalomismertetésről szólnak;
- mértéktartó kritikát tartalmaznak;
- erős kritikai írások.

4. táblázat. A recenziók tartalmi kategóriák szerinti vizsgálata

	Tartalomismertetés	Mértéktartó kritika	Erős kritika
<i>Iskolakultúra</i>	1	2	0
<i>Új Pedagógiai Szemle</i>	2	1	0
<i>Magyar Pedagógia</i>	0	0	0
<i>Pedagógusképzés</i>	1	0	0

A vizsgált időszakban két külföldi kutató, Jennifer Mason és Jo Reichertz könyvéről jelent meg kritika Sántha (2006c, 2008b) két tanulmányában; mindkét recenziót a mértéktartó kritika kategóriájában tüntettük fel. Mason kötete a kvalitatív kutatás alapelemeit tárgyalja, míg Reichertz a kvalitatív vizsgálatok egy speciális részével, az abdukció szerepével foglalkozik. Szabolcs Éva 2001-ben megjelent bevezető, alapozó kvalitatív módszertani könyvét Nikolov (2002), míg Sántha Kálmán 2006-ban kiadott, a kvalitatív mintavétel jellegzetességeit elemző kötetét Dobó (2007) és Trentinné (2008) ismertette; előbbi a mértéktartó kritika, míg utóbbiak a tartalomismertetés kategóriájába sorolhatók. A tartalomismertetésnél figyelmet érdemel Dörnyei Zoltán angol nyelvű, a kvantitatív, a kvalitatív és a kombinált módszertanról szóló könyvéről készült recenzió Mezei (2007) tollából, valamint Ádám (2003) könyvismertetője a *Kutatás-módszertani Kiskönyvtár* sorozatban publikált kötetekről, így többek között a Szabolcs Éva könyvéről készült recenziórészlet is. Az erős kritika tartalmi kategóriába nem soroltunk recenziókat, hiszen a mértéktartó és az erős kritika kifejezések sok szubjektív elemet tartalmaznak, így az elemző nézetrendszerétől is függ, hogy adott esetben melyik tartalmi kategóriát részesíti előnyben (kvalitatív elemzést végeztünk, így válnunk kell az ezzel járó szubjektív hatásokat).

Összegzés

A fenti körkép elkészítésével részletes információkat kaphattunk a hazai kvalitatív kutatómódszertan helyzetéről, módszertani kultúránk és elméleti háttérünk fejlettségi szintjéről. Reményeink szerint a feltárt problémák útmutatóként szolgálnak a következő évtized kvalitatív, illetve kvalitatív és kvantitatív módszertani kombinációt alkalmazó vizsgálatai számára, hiszen a tudomány és a technika fejlődésével olyan új módszercsoportok, eszközök jelenhetnek meg a kvalitatív kutatásokban is, amelyek a módszertani kérdések újabb átgondolását teszik szükségessé. A nemzetközi példát figyelembe véve, itthon kialakításra vár a kvalitatív vizsgálatok etikai kódexe, továbbá célszerű lenne egy olyan interdiszciplináris fórum kialakítása, amely teret engedne a különböző tudományterületeken kvalitatív vizsgálatokat (is) folytató szakemberek tapasztalatainak megvitatására. Ez az áttekintés a bevezetőben említett kvalitatív szakirodalmi bázis létrehozásán túl a kutatóknak azt sugallhatja, hogy önreflexiót gyakorolva még hatékonyabbá tehetik tevékenységüket.

Irodalom

- Ádám Anetta (2003): Kutatómódszertanról pedagógusoknak. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 117–119.
- Ballér Endre (2002): A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai. *Iskolakultúra*, 12. 21–24.
- Békési Kálmán (2008): Innováció és intézményfejlesztés. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12. 106–118.
- Dobó István (2007): Életre keltett kutatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 126–128.
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 23–43.
- E. Szabó Zoltán (1996): A fogalomtérkép és a rendezett fa. *Magyar Pedagógia*, 2. 195–204.
- Ehmann Bea (2002): *Szöveg mélyén*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In Poór Ferenc (szerk.): *A videotechnika alkalmazása a pedagógusképzésben és -továbbképzésben*. OOK, Veszprém. 41–55.
- Feischmidt Margit (2006): *Az empirikus kutatások kvalitatív módszereinek episztemológiai alapvetései*. 2008. 02. 21-i megtekintés, http://szabadbolcsesznet.elte.hu/index.php?option=com_tanelm&id_tanelm=838&tip=0
- Fenyő Imre (2002): Hermeneutika és tradíció. *Iskolakultúra*, 12. 31–39.
- Gelencsér Katalin (2003): Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, 1. 143–154.
- Glaser, B. G. – Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. ABC, Chicago.
- Golnhofer Erzsébet (2003): Tanulóképek és iskolaelméletek. *Iskolakultúra*, 5. 102–106.

- Gordon Győri János (2007): Tanórákutató (lesson study). Egy elterjedőben lévő oktatásfejlesztési módszer magyarországi adaptációjának kérdései. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 15–23.
- Niemi, H. (2005): Aktív tanulás – avagy egy kíváncsi kultúráváltás a tanárképzésben és az iskolában. *Pedagógusképzés*, 3. 87–116.
- Havas Péter (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 3–8.
- Havas Péter (2008): A Globális éghajlatváltozás című oktatáscsomag fejlesztése és a kipróbálás tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 43–67.
- Hegedűs Judit (2008): Tanár szakos hallgatók a javítóintézeti világról. *Pedagógusképzés*, 3. 5–21.
- Huszár Zsuzsanna (2005): A munkanapló és a terepnapló a kvalitatív kutatások eszköztárában. *Iskolakultúra*, 12. 114–124.
- Kelemen Rita – Csikos Csaba – Szteklács János (2005): A matematikai problémamegoldást kísérő metakognitív stratégiák vizsgálata a hangosan gondolkodtatás és a videomegfigyelés eszközével. *Magyar Pedagógia*, 4. 343–358.
- Kiss Endre (2002): A hermeneutika születése a pozitívizmus tudományelméletének szelleméből. *Iskolakultúra*, 12. 28–31.
- Konrátné Hegybirő Edit – Kormos Judit (2008): Módszerek és ajánlások a diszlexiás nyelvtanulók eredményes tanításához. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 23–40.
- Kormos Judit – Csizér Kata (2005): A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: egy kvalitatív módszerekkel történő kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 1. 29–40.
- Köcséné Szabó Ildikó (2004): A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége. *Pedagógusképzés*, 2. 45–55.
- Krüger, H. H. (2006): *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Verlag Barbara Budrich, Opladen–Farmington Hills.
- Lénárd Sándor (2003): Naiv nevelési nézetek. *Iskolakultúra*, 5. 76–83.
- Marton Ferenc (2004): A tudásalapú társadalom két illúziója. *Iskolakultúra*, 10. 31–37.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz Verlag, Weinheim.
- Mezei Gabriella (2006): Egy interjú kérdéssor validálása: a motivációs tanítási gyakorlat vizsgálata. *Iskolakultúra*, 10. 128–132.
- Mezei Gabriella (2007): Kutatásmódszertan az alkalmazott nyelvtudományban. *Iskolakultúra*, 6–7. 204–206.
- Mezei Gabriella (2008): Motiváló tanítási gyakorlat, avagy hogyan motivál egy tanári diplomával nem rendelkező angoltanár. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 57–71.
- Mogyorósi Zsolt (2007): Pedagógusjelöltek a szakmáról és a képzésről. *Pedagógusképzés*, 4. 123–132.
- Nahalka István (2003): A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, 5. 69–75.
- Nikolov Marianne (2002): Kvalitatív szemléletű kutatásról. *Iskolakultúra*, 9. 117–119.
- Pálfi Melinda (2008): A felnőttképzés diskurzusa az Új Pedagógiai Szemlében 1989-től 2007-ig. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12. 50–68.
- Petriné Feyér Judit (2003): Nézetek a nevelési módszerekről. *Iskolakultúra*, 5. 83–88.
- Pénzes Éva (2008): Metaforák a (gyógy)pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 6–7. 228–238.
- Rapos Nóra (2003): Iskolai félelmek vizsgálata. *Iskolakultúra*, 5. 107–113.
- Rex, L. (2006): Az iskolai sikeresség és a társas inklúzió kapcsolata. *Iskolakultúra*, 10. 58–70.
- Réti Mónika – Varga Attila (2008): Új tendenciák a fenntarthatóságra nevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 17–42.
- Réthy Endréné (2003): Gyermeki énkép – szülői gyermekkép. *Iskolakultúra*, 5. 96–101.
- Sántha Kálmán (2004): A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 2. 27–44.
- Sántha Kálmán (2006a): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2006b): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 3–11.
- Sántha Kálmán (2006c): Kvalitatív kutatás. Hasznos útmutató a kvalitatív módszertani elvekről és technikákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 122–144.
- Sántha Kálmán (2007a): A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 6–7. 168–177.
- Sántha Kálmán (2007b): Beavatkozás nélküli vizsgálatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 68–78.
- Sántha Kálmán (2008a): Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Lektorált kézirat.
- Sántha Kálmán (2008b): Új nézőpont a kvalitatív kutatásban. *Iskolakultúra*, 11–12. 144–146.
- Sántha Kálmán (2008c): Abduktív következtetés a kvalitatív pedagógiai kutatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9. 32–44.
- Sántha Kálmán (2008d): Tanárjelöltek reflektív naplói a gyakorló tanításról. *Pedagógusképzés*, 4. 87–97.
- Steinke, I. (2002): Gütekriterien qualitativer Forschung. In Flick, U. – von Kardoff, E. – Steinke, I. (szerk.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt Verlag, Hamburg. 319–331.
- Szabolcs Éva (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 3. 343–348.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2004): Ismeretelmélet és pedagógia. *Iskolakultúra*, 9. 28–37.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5. 88–96.
- Szokolszky Ágnes (1986): Etnometodológiai szemlélet a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 2. 250–265.
- Trentinné Benkő Éva (2008): Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban. *Pedagógusképzés*, 3. 153–161.

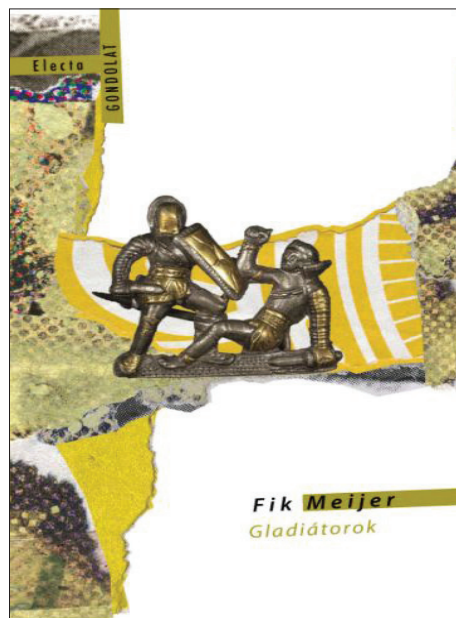
Vámos Ágnes (2001): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1. 85–108.

Vámos Ágnes (2003a): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 4. 109–113.

Vámos Ágnes (2003b): Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra*, 5. 113–119.

Vilmányi Márton – Hetesi Erzsébet – Veres Zoltán (2008): Az eredménykockázat csökkentésének lehetőségei a felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9. 71–86.

Zrinszky László (2002): A hermeneutika pedagógiai megértéséről. *Iskolakultúra*, 12. 24–28.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Prévost abbé, Rákóczi József és Brenner

1735-ben II. Rákóczi Ferenc meghalt Rodostóban, halálát sokan megsiratták, így Mikes Kelemen is Törökországi leveleiben. Fia, Rákóczi György Franciaországban élt, másik fia, Rákóczi József Olaszországban járt, miután Bécsből megszökött. A fejedelem utolsó napjaiban is azzal foglalkozott, hogyan lehetne Franciaország segítségével megindítani a harcot Magyarország felszabadításáért, felhasználva a II. Agost halála utáni lengyel nemzetközi vitát. Leveleket küldött Bon nevű párizsi ügyvivőjének. Az ügyvivő lelkiismeretes ember volt, és igyekezett tanácsokat adni a francia udvarnak, de Versailles nem mozdult (Köpeczi, 1991).

Az abbé megbízatása

A Rodostóba igyekvő Rákóczi József megjárta az olasz városokat a francia követek segítségével, eljutott Párizsba is, ott meg is házasodott. Apja halálának hírére Spanyolországban hallotta, s igyekezett találkozni öccsével, Rákóczi Györggyel (Köpeczi, 2009). Megállapodtak abban, hogy ő kapja a rodostói örökséget, öccse pedig a francia király által adományozott segély egy részét átengedi fivérének. Ezen ügyek intézésében részt vett Rákóczi egykori barátja, Toulouse gróf is (Köpeczi, 2009). Rákóczi innen Törökországba ment, és Rodostóban telepedett le, várva a Porta döntését.

1737. augusztus 19-én írja levelét Fleury bíborshoz, amelyben közli, hogy várja a döntést, és kéri a francia és spanyol király segítségét. Itt említi a követezőket: „M. l'abbé Prévôt, chargé de mes affaires quand j'étais encore à Paris que V. E. donneroit des ordres et des instructions à Marquis Vaulgrenant de S.M.T.C. a la Cour d'Espagne”, azaz: „Prévôt abbét megbíztam, amikor Párizsban voltam, hogy Öexcellenciája parancsokat és utasításokat ad Vaulgrenant márk úrnak, aki a spanyol udvarban a Legkatolikusabb Király követe.” (Kont, 1912, 277.) Rákóczi József tehát e levélben bízta meg Prévôt abbét, hogy lássa el ügyeit. Átböngésztük az abbé 1737-es kronológiáját (Prévost, 1986), de sehol sem találtunk benne utalást e megbízatására. (1)

Ki volt az abbé? Életrajza szerint 1697-ben született és 1763-ban halt meg. Leghíresebb regénye a *Manon Lescaut*.

Feltesszük, hogy eleget tett Rákóczi József megbízásának, tárgyalt Fluery bíborossal, Rákóczi Györggyel és Bonnal. Sajnos levelei nem maradtak meg, így nem tudjuk, hogyan látta el feladatát.

Az *Histoire des Révolutions de Hongrie* szerzője

Az abbé élénk írói és újságírói munkát folytatott, így 1733 és 1737 között szerkesztője volt a *Pour et contre* című folyóiratnak. Neki köszönhetjük, hogy megtudjuk, ki volt az *Histoire des Révolutions de Hongrie* első részének szerzője és Széchényi Pál kalocsai érsek leveleinek összeállítója. Az első rész alkotmánytörténet, amelyben felhasználja a magyar és külföldi forrásokat, bebizonyítva, hogy jogos volt a szabadság-

harc. Mint Széchenyi íródeákja lemásolta az érsek és mások leveleit, s mikor 1705-ben átállt Rákóczihoz, elvitte azokat. Az első részt és az említett iratokat 1739-ben 6 kötetben kiadta egy hágai kiadó, Jean Néaulme Rákóczi és Bethlen Miklós állítólagos Réverend abbé által írt emlékirataival. A kiadást Prosper Marchand készítette elő. A első rész név nélkül jelent meg. Az abbé a *Pour et contre* 1740. évi XIX. kötetében a következőket írta: „Qu’ils apprennent donc que 1’ *Histoire des Révolutions de Hongrie* est de 1’ abbé Brenner, Ecclesiastique de Transylvanie, attaché a la fortune du Prince François Rakoczy et qui 1’ avoit accompagné dans sa retraite en Francé.” Magyarul: Tudják meg, hogy az *Histoire des Révolutions de Hongrie* Brenner apáttól való, aki erdélyi egyházi ember volt, Rákóczi Ferenc fejedelem sorsához kötötte magát és elkísérte őt franciaországi menedékebe” (*Prévost*, 1740, 194.). Elmondja, hogy az apát a fejedelem ügyvivője volt, de szerencsétlen körülmények miatt elvesztette vagyonának nagy részét. Börtönbe került, ott elvágta a torkát, bár végig hűséges volt hozzá. Így folytatja: „J’ai connu quantité de personnes, qui avoient vécu familièrement avec lui et qui m’ont parlé fort avantageusement de son esprit et de son caractère. Il avoit demeuré longtems sur le Quay des Théatins, chez feu M. le Comte de Ponat”, vagyis: „Sok olyan személyt ismertem, akik baráti viszonyban álltak vele és akik kedvezően beszéltek szelleméről és jelleméről. Hosszú ideig a Théatins rakparton élt a néhai gróf Ponatnál” (*Prévost*, 1740, 194.). Adott esetben a Hötél de Transylvanie-ról van szó, amely játékbárlanként szolgált. Azt állítja, hogy az említett kézirat Rákóczihoz került, aki azt nem akarta megjelentetni „császárellenes” jellege miatt. Halála után azonban „történeti érdekessége miatt” mégis közzétették.

Tudjuk, hogy Brenner ismerte a fejedelem *Emlékiratait*, amelynek készítésében részt vett, és az *Histoire*-ban erről meg is emlékezik: „Le Prince avoit ingénument dans ses Mémoires les motifs qui le faisoit agir.” („A fejedelem Emlékirataiban valóban megírta, hogy milyen motívumok vezették a cselekvésre.”) (2) Brenner utal arra, hogy az *Emlékiratok* nem szólnak a külpolitikáról, s ő maga sem tesz egyebet, mint a Béccsel való kapcsolatokat említi meg.

Prévost abbé (1740, 195.) szól az *Histoire* stílusáról is, ezt írva: „Le stile sans être de la dernière exactitude, se soutient avec une force et une chaleur qui empêche l’attention de languir, il est supplanté qu’un étranger et un Transylvain, qui est venu en France dans un âge avancé, ait été capable d’écrire en français avec cette énergie”, vagyis: „A stílus, ha nem is egészen pontos, megállja a helyét azzal az erővel és hévvel, amely megakadályozza, hogy a figyelem ellankadjon. Sőt egyenesen meglepő, hogy egy idegen és egy erdélyi, aki hajlott korban érkezett Franciaországba, képes volt franciául ilyen energiával írni.” Jegyezzük meg, hogy Brenner nem erdélyi, hanem dunántúli, de miután Rákóczi erdélyi fejedelem volt, ezért nevezte így.

Az *Histoire*-nak széles körű visszhangja volt Franciaországban. Ír róla a *Pour et contre*, az *Observations sur les Écrits modernes*, a *Nouvelle Bibliothèque* és a *Mémoires*

A bevezető egyszerre akar „valamilyen haszonnal járni az erkölcsökre” s ugyanakkor „szó-rakoztató olvasmánnyá válni”. Az elbeszélő „ráébred arra, hogy mások szívének megítélésében előbb a sajátját kell megismernie”, s ezt igyekszik elérni a „legnehezebb és legkényesebb megpróbáltatásokon” keresztül, „tapasztalásokból, amelyek egyszerre idegenek és személyesek, olyan elveket alakít ki, amelyek meghatározzák viselkedését és élete egész hosszú során útmutatást adnak nézeteinek”.

de Trévoux. Magyarországon már 1742-ben tudtak róla, a század végén fordítást készítettek latin nyelven (Köpeczi, 1996, 102.).

Le monde moral

Prévost abbé élete utolsó, befejezetlen művének, amelyet halála után jelentettek meg, a *Le monde moral* (Az erkölcsi világ) címet adta, a mű főhőse pedig Brenner Domokos.

A bevezető egyszerre akar „valamilyen haszonnal járni az erkölcsökre”, s ugyanakkor „szórakoztató olvasmánnyá válni”. Az elbeszélő „ráébred arra, hogy mások szívének megítélésében előbb a sajátját kell megismernie”, s ezt igyekszik elérni a „legnehezebb és legkényesebb megpróbáltatásokon” keresztül, „tapasztalásokból, amelyek egyszerre idegenek és személyesek, olyan elveket alakít ki, amelyek meghatározzák viselkedését és élete egész hosszú során útmutatást adnak nézeteinek”. (3)

E könyv V–VIII. részében mondja el, hogy egy „magyar nemes” költözött egy márk mellé. Rákóczi küldöttjéről van szó, akinek „nagy penziót” juttat Franciaország, és aki azért jött, hogy feljelentse „B. (Brenner) abbét”. Az apát „rendes ember, de hűtlen követ” volt, „felületessége vagy tékozlásai a rodostói kis udvart megfosztották egy olyan ösztögtől, amely szükséges volt fenntartásához”. (4) A feljelentő kénytelen volt a leveleket átadni a hatóságoknak, Brenner letartóztatták, majd öngyilkos lett. Hamis feljelentés alapján őt is elfogták, s a fejedelem közbenjárására most engedték szabadon.

Brenner történetét a márk mellett tevékenykedő orvos ismerteti, aki Rákóczi mellett is szolgált és tájékozódott az apátról. Brenner Cronstadtban (Brassóban) született, jó nevelésben részesült, s tudása révén neve ismert lett. Fiatal korát a „cabinet obscuritásában” töltötte. Rákóczi azonban magához hívta mint „homme de lettre”-t, aki-re manifestumainak megírását bízta, így az 1704-es manifestumét és sok másét, hiszen a „háborút egyszerre vívták tollal és karddal”. A fejedelemnek tulajdonítja, hogy a kalocsai érsek titkára lett, és hogy követeként adhatta elő a „császári minisztereknek az annyira sértő nyilatkozatokat”. Különböző akciókban vett részt a satmári békéig, így a béketárgyalásokon is. A „novellisták” idáig kísérték nyomon. Ezek után Franciaországban tűnt fel, amikor a fejedelem menedéket kapott XIV. Lajostól, „hálából és nemeslelkűségből, és ehhez a nemes cselekedethez egész Európa csatlakozott”. (5) Ekkor tudták meg, hogy az oratorianusoktól jött, amint azt De La Tour „supérieur” elmesélte. Egy holland hajóval érkezett, „pénz és személyes ismeretek nélkül”. Jelentkezett, hogy filozófiai tézist készítsen, szelleme és tudása csodálatot váltott ki, alakja és viselkedésének kedvessége sok barátot szerzett. Amikor a fejedelem Franciaországba jött, Brenner csatlakozott hozzá, amiről a „supérieur” bizonyos fenntartással beszélt.

Clagnyban, ahol Rákóczi megszállt, „az elbeszélő orvos megismerte és tisztelte” az abbét. Innen Rákóczi a kamalduliakhoz ment, „elég sok bizarrság és gyengeség között”. (Itt utal az *Histoire des Révolutions de Hongrie*-nak az „isteni igazsághoz” írt bevezetőjére, amelyet Prévost kritikájában kifogásolt.) „A fejedelem ezek után vagy saját elhatározásából, vagy azért, mert a régens kevésbé becsülte”, mint a „nagy uralkodó”-t, vagy azért, mert az „aktív karakter és katonai tehetség” (6) erre ösztökélték, elment Törökországba. Érdekeinek képviselését Brennerre bízta, akit a „következő évben” letartóztattak. Ekkor hívták rosszulléte miatt az orvost, akinek a követ – mint gyóntatójának – részlete-sen elmondja történetét, és aki ezt le is írta.

1706-ban részt vett Ódenburg (Sopron) ostrománál, ahol a kurucok „une véritable image des horreurs de la guerre”-t készítettek elő. Itt egy sebesült öregembert talált, aki felszólította, hogy védje meg őt s a 11 éves „M^{lle} Tekelyt”, akiket Tekely feleségével együtt elrejtett a csapatok dühétől. Annak a „Tekely” Jánosnak a leányáról van itt szó (tegyük hozzá, hogy Thökölynek nem volt fiútestvére), aki katolikus lett, zenével és festéssel foglalkozott, s titokban feleségül vette „Targowitz”-ből Constantin Basarabe (tehát

Constantin Brîncoveanu) katolikussá lett leányát. Bécsbe költöztek, ahol elvonultan éltek. A karlócai béke után megpróbálta megszerezni bátyja jussát, de nem ért el célt. Felesége meghalt, maga továbbra is jogai mellett szállt síkra, de inkább „sötét filozófiából”, mint érdekből vagy ambícióból. A spanyol örökösödési háborúban, miután látta, hogy a kurucok bátyját nem hívják vissza, a császáriak között maradt és az első csatában meghalt. Inasának, Olasmirnek megparancsolta, hogy leányát vigyék Magyarországra, és egy kolostorban helyezték el. Így kerültek Ódenburgba, ahová betörték Rákóczi hadai, akik Thököly János lányát és feleségét nem fedezték fel, de a pénzüket elvitték. Brenner intézkedik a katonák megfogásában „Forgatz” generálisnál, de eredménytelenül. A kurucok kénytelenek a császáriakkal szemben visszavonulni, az apát visszakiséri a lányt és kísérőit a kolostorba, anyagilag is gondoskodik róluk. Az idős szolga egy támadás áldozata lesz, s „Tekely” János papírai a kolostorban maradnak.

Brenner elemzi azt az érzést, amely feltámadt benne a lány iránt: 34 éves korában arra a felfedezésre jut, hogy „az együttérzés, amelyet az érdem tart fenn s amelyet az ifjúság varázsa és a szépség ostromozott, kiléptettek saját korlátaim közül”. (7) Felmerül benne, hogy szól a fejedelemnek a lányról, de miután kiderül, hogy „Emeric” – tehát Imre – Nikomédiában meghalt s „Ragotsky” lett az örököse, erről lemondott. A háború folytatódik, s ő mint a fejedelem követe részt vesz az angolokkal és a hollandokkal folytatott tárgyalásokban. „Ragotsky” Husztra hívott össze gyűlést, amelyen ő is részt vesz, hogy „felkészítse a lelkeket javaslataira”. A fejedelem azonban közben Lengyelországba ment, amit az apát zokon vett, mert magára hagyta a magyarokat. Hamar kiderül, hogy a békét nem ő, hanem „Caroli” írta alá. Ezek után – érzelmei ellenére is – elfogadja a békét, hogy felkeresse védencét.

Elmegy az „oedenburgi” kolostorba, ahol felfedezi a nagyra nőtt Tekely kisasszonyt, aki „alkatában minden báját egyesítette a nemességgel és a zord időkből egy kissé borús pillantást és ábrándos tünetet kapott, amelyek felismerhetők mindenütt a szerencsétlenségénél”. (8) Előhozták a papírokat, amelyek feltételezték, hogy ha Magyarország „szabad lesz”, „Ragotskyhoz” kell fordulni, vagy „ha ez nem történik meg”, Bécsben kell elintézni a vagyon visszatérítését.

Brenner úgy dönt, hogy a lány nagyapjához, a havaselvi „hospodárhoz” kell fordulni segítségért. „Ismerete őt, s tudta, hogy kész odaállni, ahová érdekei kívánják, de ezzel együtt kellemes a természete, öregkorában az élvezetek barátja, kincseiből, amelyekről azt mondták, hogy összegyűjtötte azokat, tisztes szolgálatokat teljesített, a jó ételek kedvelője, bár a görög szertartás híve, amely országának és gyermekkorának a vallása.” (9) Azt remélte, hogy megbocsát „Tekely” grófnak, aki elvette katolikussá lett lányát, és Alexina (vagy Alexiozna) Tekely kisasszonynak, aki nem lehet hibás az elmúlt dolgokért. Ez utóbbi viszont elsírta magát, hogy a „szkizmatikus” családjába kerül, s ez ellen élénken tiltakozik. Prévost ezzel kapcsolatban megjegyzi, hogy ezekben az országokban, ahol „sok a szekta”, a „katolikusok buzgalma nagyon erős”. A lány azzal vigasztalódik, hogy meg fogja nyerni a „hospodar”-t és embereit a katolikusságnak, s ebben a kolostor főnöknője is egyetért vele. M^{lle} Tekelyt – mondja Brenner – képzelete gyors változásai jellemzik, amelyekben szerepet játszik „nevelésének különlegessége, ahol a világ tudása és a szívet formáló tanulságok nem nyújtották ugyanazt, mint a vallás elvei”. (10)

A követ elmegy Targowitzba (Târgoviște), ahol a „hospodar” már ismerte a gróf és leánya történetét, kifogásolta, hogy ez utóbbi áttért a katolikus vallásra, de kész volt a kislányt szívesen fogadni. Brenner kérte, hogy vallásában ne háborgassák, amit a „hospodar” megígért, „mert mint mondta, ellensége a kényszerítésnek”. Költségét megfizette, és állást ajánlott fel neki, amire nem válaszolt, mert bár csak „első egyházi szolgálata van, annak törvényeit mindig megtartotta”.

A „hospodar” embereket adott Tekely kisasszony elhozatalára, s ezek között volt egy görögkeleti pap is, aki őt át akarta téríteni. A lányt, „mint a törökök teszik”, külön vitték,

s Brenner nem tudott vele beszélgetni. Amikor megérkeztek Mochonába (feltehetőleg Mogoşpaia), Olasmir asszonynak a „hospodar” pénzt adott, de szolgálatáról nem szólt. A követet két érsek társaságában fogadta, s felajánlotta áttérítését s kinevezését a bukaresti érsekségre vagy a miniszterségre. A „hospodar” elmondta, hogy ragaszkodik vallásához, s Tekely kisasszonyt azért küldte el a kolostorba, hogy ismertessék meg vele a „görög rítust”. Ha hű marad vallásához, akkor neki megfelelő férjet ad, de a „legnagyobb boldogság lenne számára”, ha „megváltozna”. Miután Brenner nem akart vallást változtatni, a „hospodar” azt ajánlja fel, hogy legyen követe, úgy, mint „Ragotskynál” volt, foglalkozzék először Tekely kisasszony vagyoni ügyeivel, és intézze el a megfelelő férjhez juttatását.

Az ő utasítására Brenner elindul először Cronstadtba, hogy eladja javait, s kicserélje azokat havasalföldiekkel. Közben találkozik az angol Jeffreyszel, akivel annak idején a magyar béketárgyalásokon tárgyalt, s aki éppen Konstantinápolyba ment, ahol kész volt őt szívesen fogadni. Útközben az apát találkozik egy katolikus remetével, akit már látott elmenetelében, s az ő asztalán megtalálja Tekely kisasszony írását, aki kéri a szerzetest, hogy imádkozzék érte, miután „az oroszánok közé esett”. A lány vérével írta a levelet, s ez mély megdöbbenést kelt Brennerben. A remete a beszélgetés alapján felfedezi Tekely kisasszony létét, és őt és M^{me} Olasmirt kimenekíti. Épp ekkor érkezik oda Brenner, visszafelé menet Targowitz felé. Ez az ötödik könyv története.

A következőkben megtudjuk, hogy ki az a remete, aki a vállalkozást végbevitte: Ketsernek hívják, Tekely seregében szolgált, majd azt a feladatot kapta, hogy testvérét, „Nadasti” grófnőt mentse ki a zsarnokok kezéből. A császáriak azonban meglepték csapatát a Kárpátokban, mindenki meghalt a csatában, ő maga egy idős remete segítségével remete lett. Amikor meghallotta Tekely kisasszony nevét, felvette régi ruháját, s környékbeli barátaival kiszabadította őt és Olasmir asszonyt. Mielőtt a remetelakba megérkeztek volna, a kisasszony „a hely szellemétől” megérintve – Ketser távollétében –, a „szellemek sűrűsödéseként” rosszul lett. M^{me} Olasmir mellett keresett menedéket, és „sorsa szerencsétlenségén” kesergett. Ketser visszajött és elvezette a remetelakba, ahol Brenner már megnyugodva találja.

Az apát ezek után azon elmélkedik, hogy merre menjenek, elkerülve a „hospodar” haragját. Végül is Konstantinápolyba akar eljutni, ahol Tekelynek maradt valami vagyona. Ketser azt ajánlja, hogy a Duna felé induljanak, onnan pedig Nicopoltól hajóval tovább. A hajót megrendelik, de Ketser nem akar velük menni, s kevés ellenszolgáltatás fejében visszatér remetének. Brenner később tudja meg, meghalt a „bűnbánat és az érények állandó gyakorlásában”.

A hajón Tekely kisasszony elmondja, hogy miként akarták rávenni vallása megváltoztatására, s hogy jutott arra az ötletre, hogy vérével írja meg levelét, és ezzel legalább a remete figyelmét felhívja. A „hospodar” kezdetben kedvezően fogadta, de tudomására hozta, hogy meg kell változtatnia vallását, mert így „kerülheti el a gyűlöletét és megbotráncozását”. Ezután vitték el a kolostorba, ahol szembeszállt a kísértésekkel, de arról lemondott, hogy ő téríti át a „görögöket” a katolikus hitre. Ketser az erdőben a „kétségbeesés” állapotában találta, s helyzetét a „szokatlansággal” magyarázta, amiből Brenner „jellemének” alakulására figyelt fel.

A Dunán feltűnik egy osztrák kereskedő, akit kifognak csónakjából, s aki ezek után elmeséli kalandos élettörténetét, ami Brenner sorsához alig kapcsolódik. Egy török bárka felveszi, s viszi Belgrád felé. Az előadott eseményekre való reagálás arra készíti a követet, hogy figyelje Tekely kisasszony érzelmeinek változását s különösen a „képzelet hatásait” jellemére. „Megbabonázott – írja –, hogy az élet első lépéseiben az emberi nyomorúságok és a szenvedélyek játékát figyeli meg egy természetes és változatos tájban.” (11) Feladatának tartja, hogy a kisasszony megismerkedjék a való világgal és annak realitásaival, s mindenekelőtt a valláshoz való viszonyával. A katolikus vallás iránti hitet igyek-

szik egyeztetni azokkal, akik mást követnek – a *charité* értelmében –, s így jut el a türelmesség hirdetéséhez.

A Dunán Izmailba érkeznek, s onnan Benderbe, ahol Jeffreys angol követtel és feleségével is találkoznak. Itt mondja el Brenner „röviden” XII. Károly és a Porta ellentéteinek történetét. A király ellenállt a szultán utasításának, de a török túlsúlyával szemben meg kellett adnia magát. Ő Konstantinápoly felé indult, a svéd tiszteket a janicsároktól Jeffreys és egy másik követ, Fabrice, pénzzel kimentik. Ezzel ér véget a hatodik rész.

A hetedik rész már Konstantinápolyba visz, ahol Tekely vagyona után kutatnak. Itt értesül a gróf történetéről, mégpedig La Mottraye emlékirataiból, akit meg is említ, s aki elmondja, hogy szerencsétlenségét önmagának és Feriol francia követnek köszönheti, aki rávette őt, hogy Drinápolyban adjon át egy emlékiratot a szultánnak. Oda nem engedték be, száműzték Nicomédiába. Magyarország „leggazdagabb és legelőkelőbb ura” ott lakott haláláig, ő, aki „annyiszor terjesztette nevét egész Európában és annyszor remegtette meg a bécsi udvart”. Felesége, Zrínyi Ilona, aki „egyszerre volt híres katonai bátorságával és határozottságával a szerencsétlenségek között” (12), elhatározta, hogy Jeruzsálembe megy s ehhez 4000 dukátot gyűjtött, amelyet a perai jezsuitákra bízott. A pénzt halála előtt Tekely visszahozatta, mondván, hogy a fejedelemszöny az összeget a földi Jeruzsálem meglátogatására készítette, de az égihez erre már nincsen szüksége. Egyébként Tekely is gondolt áttérésére, de kérését végül is visszavonta, s a lutheránus vallásban halt meg. Vagyonát a francia követre bízta, de Feriol nem ismerte ki magát, Des Alleurs pedig, aki utána jött, a svéd üggyel volt elfoglalva. Mikor ő megérkezik, Brenner megjelenik nála s a megmaradt pénzt, a bútorokat és az ezüstöket megkapja, a gyémántokat azonban „Ragotskynak” tartják fenn.

Tekely kisasszony ekkor először Jeffreyséknál, majd nagybátyja udvarmesterénél, Seleutzynél (talán Szöllősy) lakik, aki előadja Feriol történetét. Az úton e követ egy kigyót látott, s arra kérte kedves emberét, Morignyt, hogy kerülje ki, ez azonban kijelentette, hogy nem látja az állatot. Feriol megütötte, majd álmatlanul töltötte éjszakáit, örülete fokozódott, amint elküldték tőle azt a fiatal lányt, akit „figlia d’animának” nevezett, s aki sokak szerint az ő lánya volt. Végül meg kellett kötözni, s hazaküldeni Franciaországba.

Tekely kisasszonynak el kellett döntenie, hogy hol telepszik meg. Jeffreysék Franciaországot ajánlották, amit ő el is fogadott, s elkezdett franciául tanulni. Már az útra készültek, amikor egy újabb esemény következett be: a havasalföldi „hospodar”-t, feleségét, fiait, vejét és kincstárosát elfogták, és a fővárosba vitték. Brenner megismer egy úgynevezett vertabietet, egy olyan görögöt, akit a jezsuiták megtérítettek. Őt nyeri meg arra, hogy a „hospodar”-t áttérítsék. Az áttérés nem hoz sikert, a szultán megérkezik, s a foglyokat kivégzik. Brenner mindent megtesz megmentésükért, s Tekely kisasszony teljes szívvel mellette áll. A követ meg akarja őt kímélni a kivégzés jelenetétől, de ő ragaszkodik ehhez, s így látja a második fiú megingását, akit a „hospodar” figyelmeztetett arra, hogy keresztényként haljon meg.

Tekely kisasszony, M^{me} Olasmir és Brenner egy holland hajóra szállnak azzal a tervvel, hogy Magyarországra indulnak. A hajó kapitánya, aki elutasítja a katolikus papok cölibátusát, rájön arra, hogy a követ szereti Alexinát, ez igyekszik a gyanút eloszlatni, hosszan elmélkedve egyházi státuszán. A hajó megáll Nantes-nál, s Brennerék kiszállnak.

A nyolcadik rész elmondja, hogy Tekely kisasszony hosszan betegeskedik, de meggyógyul, s egy kellemes tanyára kerül tisztességes körülmények között. Olvasmányai között szerepel Kazimir lengyel király egyházi fogadalmának felbontása a fejedelemség megszerzése érdekében. Ezt a lány Brennernek is elmondja, aki újabb lelkiismereti probléma elé kerül: szabad-e a szerelmet bevallani. M^{me} Olasmir meghal, de előbb még elmondja, milyen biztató lenne, ha Tekely kisasszony az egyszerű emberek életét élné a paraszti élet gondjai között. Ez az óhaj elragadja Alexina képzeletét, és megkéri a tanya gazdáját, legyen apja s úgy gondoskodjék róla, mint leányáról, Helénáról. Eltéli a múlt-

járól szóló okmányokat, s az Ednor nevet veszi fel, „mint ahogy ezt sokan teszik a pásztornok közül Magyarországon”.

Brenner, aki a városban él, meglátogatja ebben az idilli magányban, amely a romantika előképe, de emlékeztet a 18. századi pásztorregényekre is. Egyrészt örül a képzelet játékának, másrészt Alexina jövőjét szeretné anyagilag biztosítani, s ezért elhatározza, hogy elindul Magyarországra az eltépett okmányok megszerzésére és a vagyon elnyerésére. A nantes-i „supérieur” megbízza őt azzal, hogy az oratoriánusok bécsi megtelepedéséről tárgyaljon a császári udvarral. Amikor Brenner kétségét fejezi ki az ottani bizalmatlanság miatt, közli De La Tour generális válaszát, aki szerint Bécsben szívesen gondolkodik rá, alkalmas tehát a feladat teljesítésére. Ez örömmel tölti el. A megmaradt pénzt az oratoriánusok által javasolt kereskedőnek ajánlja, aki azt hasznosítani is tudja. Közben elmélkedik azon, hogy milyen álláspontot foglaljon el, vonzza Alexina szépsége és kedvessége, de kitart régebbi elhatározása mellett s elbúcsúzik tőle azzal, hogy három hónap múlva visszajön.

A Thököly- és a Rákóczi-felkelés történetében Prévost az Histoire des Révolutions de Hongrie szemléletét, a mellettük való kiálást tükrözi, s ez számunkra külön is érdeme. Mint Brenner utóélete is példázza, Boldényi Jánosnak (1848) igaza van, amikor a La Hongrie című hetilapban ezt írja: „Nem paradoxon azt állítani, hogy Magyarországot sokkal jobban ismerte a XVII. századi francia társadalom.”

Ezzel a munka befejeződik, Prévost a történetet – mint a genfi kiadó jelezte – nem tudta folytatni. A *Le monde moral* első négy része 1760-ban, az ötödik és hatodik rész 1761-ben, az 1764-es, a hetedik és a nyolcadik résszel együtt Genfben jelenik meg. Az 1785-ös és 1816-os kiadás „revideálja” a szöveget, kihagyásokkal és „hibás” javításokkal. (Erről a szövegkritikai kiadás tájékoztat: Prévost, 1984, 287–288.)

Az 1823-as kiadást *La nièce de Tekeli. Román historique trouvé dans le Couvent d'Oedenburg en Hongrie, le lendemain de la bataille de Raab. Rédigé par l'abbé Prévost et publié par M. M.* címmel G. C. Hubert könyvkereskedő adta ki négy kötetben. A „préface historique”-ban a szerkesztő (akinek kilétét nem tudjuk) elmondja, hogy a munka első részét 1761-ben jelentették meg. A szerkesztő részt vett a magyarországi hadjáratban, a könyvet Sopronban olvasta, mert apja hajdanában Prévost abbé egyik kiadója volt, egyik testvére

pedig az az orvos, akiről a regény szól. Az ottani könyvtár vezetőjétől megtudta, hogy a regény befejezetlen, de olyan írásokat kapott, amelyek „Tekeli”-ről, „Ragotski”-ről, Brennerről és Alexináról szóltak, s amelyek számára érdekeseknek tűntek.

A megjelent könyvben a hibákat kijavította, az elbeszélésben „rendet” teremtett, elhagyott „felesleges vagy idegen részleteket”, megjegyzéseket fűzött a kapott iratokhoz és M. orvos jegyzeteihez. Először XII. Károly történetéről szól La Mottraye 1727-ben Hágában megjelent *Voyages*a alapján, majd Rákóczit mutatja be elsősorban a bécsújhelyi szökés leírásával, melyet az *Histoire des Révolutions de Hongrie*-ből merít. Itt főleg a fejedelemszony szerepét emeli ki, akit férje letartóztatása után inkább „szerencsétlennek, mint bűnös asszonynak tartottak”. Szépsége, előkelősége s az örömök iránti érzéke feltűnést keltett a korabeli fanyar bécsi környezetben. Elküldte portréját Lehmann kapitánynak, aki Bécsújhelyen kedvelte az örömeiket, és „egy kis szerájt rendezett be”. A kapitány ettől annyira megghatódott, hogy hajlandó volt beengedni őt férjéhez. A fejedelemszony a császárnétól kérte, hogy elmelessen Mariendallba (Marienthal), ahol őt a kapitány testvére várta, aki elvitte Bécsújhelyre. Itt parasztruhába öltözött, s bejutott férjéhez. Együttesen

megnyerték Lehmannt, hogy segítse Rákóczi szökését. Rákócziné visszament Bécsbe, ahol intézkedett a szökés megtervezéséről. A fivér megfelelő katonai öltözetet szerzett, s azt bevitte a várba. A kapitány elküldte az őrt gyertyát gyújtani, a fejedelem pedig Lehmann szobájába ment, s onnan átöltözve megszökött. A kapitány nem követte, s ezért letartóztaták és halálra ítélték. A testvérenek Rákócziné segítségével sikerült elmenekülnie.

Rákóczi fellépett a császár ellen, elfoglalta Kattot (Kállót), és nyolc éven keresztül folytatta a harcot. „1713-ban [!] Magyarország békét kötött a császárral, a fejedelem Franciaországba, majd Törökországba ment, ahol azóta tartózkodott és ahol szerették, akik ismerték és becsülték nagy jó tulajdonságaiért. 1725. [!] április 8-án halt itt meg, közel 56 éves korában. (13)

Ezután szól „Tekeli”-ről (=Tököly), aki apja segítségével kiszökött az ostromlott várból, onnan Lengyelországba, majd Erdélybe ment, ahol „Abafi” első minisztere lett. A felkelők élére állt, és a *Comes Tekeli qui pro Deo et patria pugnat* jelszót választotta, ami nem mindig felelt meg a valóságnak. Kutyákat idomított, akik az embereket „megölték”, s más alkalmakkor is a „kegyetlenség bizonyítékait” nyújtotta. (Itt tévedésből betettek egy szöveget, amely XII. Károly katonai vezetőinek kiváltásáról szólt.) Nem tudjuk, mit mond a soproni országgyűlésről és a törökkel való kapcsolatokról. 1683-ban Musztafa mellé áll, aki elvonult Bécs alól. Thökölyt akarta bűnbaknak megtenni, de ő Drinápolyba ment, ahol tisztázta magát. 1690-ben a Porta Erdély fejedelmévé teszi, de ott nem tud megmaradni. 1705-ben halt meg, mégpedig „római katolikusként”. „Tekeli grófban több volt a bátorság, mint viselkedésében [’conduite’]; „az utóbbi időkben azonban enyhébb erkölcsöket és nyugodtabb elmét mutatott.” (14) (Ebben az esetben a Leclerc-életrajz és La Mottraye az útmutató.)

Brennerről azt mondja el, amit Prévost abbétól tud, tehát hogy Brassóban született, mint művelt ember lépett Rákóczi szolgálatába, maga írta az 1704-es kiáltványt, ő mutatta be a magyar követeléseket a bécsi udvarnak. Sorsát 1711-ig lehet követni, a többit a regény mondja el.

A regény negyedik kötetének megjelenésekor egy új szerkesztő szól *Conclusion*-jában a későbbi történetről, miután a Condé és Conti hercegekről szóló régebbi szerző már három éve halott. Felhívja a figyelmet Prévost „élénk és természetes elokvenciájának tüzeire, amellyel magához kapcsolja az érzékeny lelket. Egyetlen regényhős nem hasonlítható Tekeli unokahúgához. Ez a valóban keleti észjárás (tour d’esprit), ez az égető és különleges képzelet, ez a gyengéd, egzaltált, erényes szív meggyőző és elvarázsol.” (15)

A folytatás pedig úgy hangzik, hogy amikor „Ragotski” Franciaországba jön, ahol szívesen fogadják, Brenner szolgálatába áll. Előbb Nantes-ban az oratoriánusoknál tanul, s filozófiából értekezik, s ott sok őszinte hívet szerzett magának, többek között La Tour „supérieur”-t. A fejedelem mellett lévén „minden francia, aki a kis udvarhoz tartozott, érdeme szerint becsülte”. Rákóczi orvosa, aki őt Clagnyban gyógyította, különös rokonszenvet érzett iránta. Közben a követ levelet küldött Bécsbe az általa kimentett osztrák kereskedőnek, de semmi hírt nem kapott tőle Alexina papírjairól. Alexinát arra biztatja, hogy jöjjön Párizsba, de a lány nehezen válik meg a kedves vidéktől, végül azonban megérkezik és egy kolostorban helyezik el, ahol Brenner és az orvos sűrűn látogatják. A fejedelemnek iratok híján a lányt bemutatni nem tudta, s erre nem is kerülhetett sor, mert Rákóczi – Prévost szavait idézve – elhatározta, hogy elmegy Törökországba. Brennerre bízta nemcsak „rente”-jét és „pension”-ját, hanem lengyelországi birtokának „adminisztrációját” is. A követ Bécsbe megy, hogy Alexina iratait megszerezze. Kezdetben szívesen fogadják, de eszükbe jut, hogy „tollával és zsenijével a magyar szabadságot szolgálta”, (16) s letartóztatják. Pozsonyba viszik, ahonnan Tekeli egykori hívei kiszabadítják, s újból Franciaországba jön. Itt ismét felkeresi szerelmét, Alexinát és orvos barátját.

Rákóczi, aki sokáig nem hallott róla, az orléans-i herceghez fordul, hogy tartóztassák le. A Bastille-ba zárják, ahol az orvos meglátogatja – a parancsnok kívánságára. Neki

beszéli el élettörténetét. Brenner a bécsi udvarnak tulajdonítja letartóztatását, az orvos azonban felvilágosítja, hogy miről van szó. Elhatározza, hogy eljár érdekében, és az orléans-i hercegtől engedélyt kap kijövetelére. A Bastille-ban azonban Brennert halva találja. Alexina is beteg, s a szörnyű hír hallatára már rajta sem lehet segíteni. Az orvos engedélyt kap, hogy a két embert – *deux êtres dignes d'un meilleur sort* – együvé temessék, és sírkövet („monument”) állít nekik. Mint láttuk, az 1823-as kiadás a romantika szellemében mutatja be Brenner és Alexina történetét – a tragikus befejezéssel.

A *Le monde moral* első négy könyve Jean Sgard szerint Prévost műve, a hatodiktól kezdve gondok merülnek fel a szerzőség körül. A kiadók szerint az ötödik rész még töle van, de „a munka mégis befejezetlen maradt”, a többi rész „értékes darabokból” áll. Ilyen „kis darabok” a hatodik részben La Mottraye-tól származnak, Thökölyről, XII. Károlyról, Ferirolról, az osztrák kereskedő története a *Jeunesse du Commandeur*-ből és a *Mémoires de Malte*-ből. Sgard megállapítja: „Addig, amíg nem találják meg a Saint-Firmin-i [itt élte Prévost utolsó éveit], hivatalos okmányt, a *Le monde moral* három utolsó »könyvé«-t nagyon is gyanúsnak kell tekinteni.” (17)

A munkának két bevezetője van, az első részben a szerző a szív vizsgálatával, a másodikban Brenner tragikus sorsával foglalkozik. Ezt talán Jean Baptiste Dubois meséli el, aki 1740 körül Havasalföldre, Constantin Mavrocordathoz akart orvosnak menni. Lehet – mondja Sgard –, hogy Brenner története újabb regény témája lehetett volna, de erre nincs bizonyíték.

A szatmári béke után van négy esztendő, amikor nem tudják, hogy mi történt vele. Ezt az űrt tölti ki a „furcsa szerelmi kapcsolat”, amely őt – mint Sgard írja – egy corneille-i hősnőhöz, „szellemi lányához”, Alexina Tekelyhez kapcsolja. A követ az „emberi nyomorúság példája”, miután nem tud választani értelme és becsülete között. Ehhez járul az aposztázia – az áttérítés – kérdése, amely a Tekely-lányt és a követet is megkísérti, bár mindketten megmaradnak hitük mellett. Sgard megemlíti a holland kapitány elítélését „a római egyház embereinek cölibátusáról”, Kazimir lengyel király fogadalma feloldásának elmondását vagy a hős összevetését egy „olyan szarvassal, aki futásával akar menekülni”. Ezek olyan megjegyzések, melyek az „elbeszélés rossz érzését fejezik ki”. „A regényíró személyei közül Brenner az, aki a legtitokzatosabb, a legszerencsétlenebb, sorsa által leginkább sújtott.” (18) Az apát és Tekely kisasszony „bűnösök”, az egyik nem meri szerelmét bevallani, a másik olyan képzelet rabja, amely a „déllectation”-nak nevezett „veszélyes körbe” tartozik. „Ebben a be nem fejezett és töredékes freskóban – írja Sgard –, ahol egy Rembrandt által képviselt látomások egy Watteau ábrázolásai váltakoznak, ő maga [Prévost abbé] utoljára teljes mértékben jelen van a bizonytalanságban.” (19)

Ez a magyarázata, hogy Prévost munkásságának egészébe a „fény és az árnyék” jegyében helyezi el Brenner történetét. Az emberi szív történetét értelmezi, de úgy, hogy eljut a boldogtalansághoz, amely minden munkájának „alapanyaga”, s amely szemben áll a rövid ideig tartó boldog szerelemmel. „A regényt mint moralista és mint filozófus vizsgálja, amikor a *Mémoires et aventures* elején megkérdezi, hogy »mi az ember?«, de az egyetlen kérdés, amely művei során választ adott, ez volt: »Mi voltam én?« Ez a kérdés, amelyet minden hőse feltesz; ez uralja az egész munkát; ez határozza meg regényírói hivatását.” (20)

A magyar irodalomtörténet Prévost *Le monde moral*-ját mint olyan művet ismerte meg, amelynek tárgya Magyarország; 1931-ben Hankiss János foglalkozott vele egy Prévostról szóló összefoglaló cikkében. A szerző arra hívja fel a figyelmet, hogy a regényben az orvos és Brenner beszél, de az orvos az, aki leírja a történetet, s ezzel természetesen a szerző, Prévost nézeteit és érzelmeit fejezi ki. Külön kiemeli a követ érdeklődését a pénz iránt, s ezzel kapcsolatban utal a Rákóczi részére biztosított részvények sorsára és Brenner halálára.

Fő feladatának azt tartja, hogy bemutassa Prévost forrásait s ennek kapcsán La Mottraye-t idézi, akitől az abbé részleteket vesz át Thököly sorsáról, XII. Károlyról,

Constantin Brâncoveanu-ról. A neveket Prévost részben tőle, részben Leclerc Thököly-életrajzából veszi át. A *Ketser* nevet a Keczerből következteti, Kadatsynál nem veszi észre, hogy sajtóhiba *Nadasti* helyett, Selutzyt Szöllösi udvarmesterrel azonosítja. Ironikusan szól az Ednor névről, amelyről, mint láttuk, Prévost azt állítja, hogy Magyarországon sokan viselik. Magát a mesét részletesen írja le, de nem foglalkozik a hősök általános sorsával – Prévost műve egészében.

Utal a későbbi kiadásokra, és mindenekelőtt Kont Ignác *Bibliographie frangaise de la Hongrie*-jára, amely az 1823-as kiadást idézi, de a régebbi kiadásokat nem ismeri. (21) *A Le Pour et Contre* alapján szól Prévost érdeklődéséről az *Histoire des Révolutions de Hongrie* és Brenner személye iránt. Megjegyzi, hogy az író érdeklődése Magyarország iránt megfelelt annak a Magyarország-képnek, amely a 18. század elején még érdekelte a francia közvéleményt.

A *Le monde moral* mint a romantikát megelőző történelmi regény, az anekdotázó részletekkel együtt, megőrizte a Bastille-ban öngyilkosságot elkövető Brenner apát emlékét, a szerelem és a becsület konfliktusát mutatva be ellentmondásaival együtt.

A Thököly- és Rákóczi-felkelés történetében Prévost az *Histoire des Révolutions de Hongrie* szemléletét, a mellettük való kiállást tükrözi, s ez számunkra külön is érdeme. Mint Brenner utóélete is példázza, Boldényi Jánosnak (1848) igaza van, amikor a *La Hongrie*című hetilapban ezt írja: „Nem paradoxon azt állítani, hogy Magyarországot sokkal jobban ismerte a XVII. századi francia társadalom.”

Jegyzet

(1) Lásd Sgard, 1983. Sgard más adatokat idéz, mi az eredetit tartjuk hitelesnek.

(2) „...que pour bien juger du coeur des autres, il lui manque la connaissance du sien. Il travaille à l'acquiescer dans les plis rudes et les plus délicates épreuves. Enfin, il établit sur toutes ses expériences, étrangères et personnelles, des principes qui servent de règle à sa conduite et de fond à ses jugements, dans toute la suite de sa vie.” (Prévost, 1984, 287.).

(3) „homme de mérite mais infidèle ministre, dont la négligence ou la dissipation avaient privé la petite cour de Rodosto d'un secours si nécessaire à son entretien.” (Prévost, 1984, 381.). A szövegkritikai kiadáshoz kapcsolódva a szerzők Vetésre utalnak mint feljelentőre, Saint-Simon alapján. Erről azonban nincsen szó. Brenner történetét a *Correspondance politique Hongrie* kötetek alapján lehet pontosítani. Így például azt, hogy nem 1711 után, hanem jóval előbb tanult az oratoriánusoknál, és hogy 1712-ben jutott el Párizsba (Prévost, 1986, 498–500.).

(4) „le Prince ayant obtenu de la reconnaissance autant que de la générosité de LOUIS XIV un asile en Francé, et ce honorable accueil auquel toutes les nations de l'Europe ont applaudi.” (Prévost, 1984, 381.).

(5) „...ce caractère actif et ses talents militaires” (Prévost, 1984, 381.).

(6) „La seule compassion, soutenue par le goût du mérite, animée peut-être par les charmes de la jeunesse et de la beauté, a pu me faire sortir de ses bornes” (Prévost, 1984, 389.).

(7) „... à la vue d'une jeune personne qui joignait dans sa physionomie toutes les grâces de la noblesse, et qui m'avait, de l'adversité, que ce regard un peu

sombre et cet air touchant qui font reconnaître d'un coup les malheureux.” (Prévost, 1984, 390.).

(8) „...il était d'ailleurs d'un naturel doux, ami du plaisir dans sa vieillesse, faisant même un honorable usage des trésors qu'il avait la réputation d'avoir amassées, et surtout passionné pour la bonne chère, quoique fort attaché au rite grec, la religion de son pays et de son enfance” (Prévost, 1984, 393.). Vess össze erről: Pippidi és Duğu, 1971.

(9) „...à la singularité de son éducation, où la science du monde et les leçons qui forment le coeur ne pouvaient avoir la même part que les principes de religion” (Prévost, 1984, 394.).

(10) „Je fus charmé qu'au premier pas qu'elle faisait dans le monde, elle eût un exemple des misères humaines, et du jeu des passions, dans un tableau si naturel et si varié” (Prévost, 1984, 427.).

(11) „Tel fut jusqu'à sa mort, le palais du plus riche et du plus noble seigneur de Hongrie, qui avait rempli toute l'Europe du bruit de son nom et fit trembler tant de fois la Cour de Vienne – Cette héroïne, aussi célèbre par son courage militaire que sa fermeté dans les infortunes.” (Prévost, 1984, 437.).

(12) „Ce ne fut qu'en 1713, que la Hongrie ayant fait la paix avec l'Empereur, le prince Ragotski passa en France et de là à Constantinople, où il a toujours demeuré depuis, estimé de la Cour ottomane, et aimé de tous ceux qui connaissent et savaient apprécier ses grandes qualités. Il y mourut le 8 avril 1725, âgé d'environ 56 ans.” (La nièce de Tekeli, I. 34.).

(14) „Le comte Tekeli avait plus de courage que de conduite; mais, dans les derniers – temps, il montra des moeurs plus douces et un esprit plus calme.” Uo. I. 59.

(15) „Le récit de l'abbé Brenner, animé par le feu de l'éloquence vive et naturelle de son illustre interprète, attache puissamment le lecteur, dont l'âme est sensible. Aucune héroïne de romari n'est comparable à la nièce de Tekeli. Ce tour d'esprit oriental, cette brûlante et singulière imagination, ce cœur tendre, exalté, vertueux, captivent et enchantent.” Uo. IV. 163.

(16) „on n'avait point oublié combien sa plume et son génie avaient servi la cause de la liberté Hongroise!” Uo. IV. 172.

(17) „Tant qu'on n'aura pas retourné l'acte établi à la levée des scellées à Saint-Firmin, il conviendra de considérer les trois derniers „livres” du Monde moral comme extrêmement suspects.” (Sgard, 1989, 570.).

(18) „Brenner est, de tous les personnages du romancier le plus secret, le plus malheureux et le plus accablé par son condition” (Sgard, 1989, 477.).

(19) „Dans cette fresque inachevée et fragmentaire où les visions d'un Rembrandt alternent avec les rêveries d'un Watteau, il est une dernière fois présent, immobilisé dans son inquiétude.” (Sgard, 1989, 586.).

(20) „Il a bordé le roman en moraliste et en philosophe: „Qu'est-ce que l'homme?” se demandait dans ces premières pages des Mémoires et aventures; mais la seule question à laquelle il ait répondu, tout au long de son oeuvre est: „Qui ai-je été?” C'est la question que se posent tous ces héros; elle domine son oeuvre, elle définit sa vocation.” (Sgard, 1989, 604.).

(21) Itt említjük, hogy Barbier szerint: „Le nom de l'abbé Prévost est une supposition; l'ouvrage est la composition de Janninet, personnage fort peu connu.” (*Dictionnaire des ouvrages anonymes*, 1963, III. 415.).

Irodalom

Boldényi János (1848): La Hongrie. *Journal hebdomadaire*, július 29.

Dictionnaire des ouvrages anonymes (1963). (Új kiadás)

Hankiss János (1931): Prévost abbé és Magyarorszag. *Egyetemes Philológiai Közöny*, január-június és július-augusztus.

Kont, I. (1912): Le Prince Joseph Rákóczi et la diplomatie française. *Revue de Hongrie*, október. 277.

Kont Ignác (1913): *Bibliographie française de la Hongrie*.

Köpeczi Béla (1991): *A bujdosó Rákóczi. Az utolsó emlékirat*. Budapest.

Köpeczi Béla (1996): *Brenner Domokos*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Köpeczi Béla (2009): *Zrínyi Miklóstól Rákóczi József*. Budapest.

La Mottraye (1727): *Voyages*. Hága.

Sgard, J. (1983): Histoire de Révolutions de Hongrie devant l'opinion française. *Revue du sud-est européen*, 3.

Pippidi, A. – Duțu, A. (1971): L'abbé Prévost et les Roumains. *Revue de littérature comparée*, 45. 228–237.

Prévost (1740): Pour et contre, Paris.

Prévost (1823): *La nièce de Tekeli. Roman historique trouvé dans le Couvent d'Oedenburg en Hongrie, le lendemain de la bataille de Raab*. Rédigé par l'abbé Prévost et publié par M. M. (1823)

Prévost (1984): Le monde moral. In uő: *Oeuvres*. VI. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

Prévost (1986): Commentaries et notes. In: uő: *Oeuvres*. VIII. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

Sgard, J. (1989): *Prévost, romancier*. Paris.

A csoportmunka hatása az iskolai teljesítményre

Az elmúlt években az oktatás területén bekövetkező változások, az új érettségi rendszer, a kompetenciaalapú oktatás egyre sürgetőbb igényeket fogalmazott meg. Hangsúlyos szerepet kapott a diákok önálló munkára, tudatos, logikus gondolkodásra nevelése. Ennek megvalósításához nyújthat segítséget az elmúlt években kissé háttérbe szorult csoportmunka alkalmazása, melynek kedvező hatását már oly sokan bizonyították. (1)

Az iskola szerepe, helyzete jelentősen megváltozott az elmúlt években. Míg 15-20 évvel ezelőtt főként az iskolai oktatás biztosította az ismeretek átadását, addig napjainkban az internet és a média színes világa látványosabb és vonzóbb módon tudja mindezt a gyerekek elé tárni. A pedagógusok is gyakran alkalmazzák ezeket a lehetőségeket, hogy változatosabbá, érdekesebbé tegyék az órát. Az ismeretek felkínálása a diákok számára – bármilyen gyönyörűen is van „csomagolva” – azonban nem elegendő. Legalább ekkora jelentősége van annak, hogy alkalmazni is tudják a diákok azt, amit megtanultak, hiszen egyszer majd orvos, mérnök, ügyvéd, tanár lesz belőlük. Olyan szakember, aki választott pályája iránt elkötelezett, és az elméleti ismereteit a gyakorlati életben kamatoztatja. Bár a középiskolába járó tanulók számára a közelebbi célok a meghatározóak (sikeres érettségi vizsga, egyetemre, főiskolára való bejutás), a végcél mégis a megszerzett tudás alkalmazása.

Gyakran tapasztaljuk, hogy a munkahelyeken egy-egy probléma megoldásához nem elegendő egyetlen ember szaktudása. Az élet gyakran olyan kihívásokat tartogat, ahol több tudományterületen elsajátított tudást kell alkalmazni egy komplex feladat megoldása során. A hatékony munkavégzésnek azonban csak az egyik – igaz, a legfontosabb – alappillére a magas szintű szaktudás. A társakkal való együttműködés képessége és a hatékony kommunikáció nélkül az egyes személyek tudása kiaknázatlan marad, az elért eredmény pedig csak töredéke a megszerzett ismeretek nyújtotta lehetőségeknek (Balogh, 1998). Így szükségszerű, hogy a diákok az ismeretek elsajátítása és gyakorlati alkalmazása mellett megtanulják, hogyan kell egy team tagjaként eredményesen dolgozni.

Természetesen a csoportmunka nemcsak elhatározás kérdése. Mind a diáktól, mind a pedagógustól többletmunkát igényel. A pedagógusnak át kell adnia az irányítást a csoport vezetőinek, és a háttérből kell koordinálni a gyerekek munkáját. Fenn kell tartania a fegyelmet, és ügyelnie kell arra, hogy a csoportmunka valóban elérje a célját (Roeders, 1995). „Az együttműködő tanulásnak sok esetben az a feladata, hogy elősegítse a kognitív tanulási célok elérését” (Roeders, 1995, 40.).

A csoportmunka bevezetésénél – mint az élet oly sok területén – a fokozatosság a célravezető. Korábbi kutatások igazolták, hogy kezdetben a homogén (azonos feladatrendszerű) munka javasolt. Abban a fázisban, amikor a tanulók csak ismerkednek a csoportos munkavégzéssel és annak szabályaival, ez a típusú módszer több szempontból is előnyös. Könnyebbé teszi a tanárnak s a diáknak egyaránt, hogy az utasítások az osztály valamennyi tanulójának egyaránt szólnak. E módszer alkalmazását akkor javasolják, ha „az adott óra alapvető ismeretet ölel fel, amelyet valamennyi tanulóknak szinte azonos terjedelemben és mélységben feltétlenül el kell sajátítania” (Buzás, 1980, 119.). A homogén rendszerű feladatok alkalmazásakor számos lehetőség közül választhatunk. Buzás László a következő típusokat különítette el: (1) azonos feladatokkal való egyidejű foglalkozás, (2) azonos feladatok forgószínpados megoldása, (3) a feladat tárgyi-logikai

szempontból azonos, de anyaga vagy a feldolgozás módja csoportonként más, (4) a frontális és a csoportmunka ciklikus változtatása, (5) azonos feladatok, de kiegészítve csoportonként külön feladatokkal. Amennyiben zárt végű feladatokat alkalmazunk, a megoldások ellenőrzése könnyebben megvalósítható, a csoportok munkájának értékelése objektívebb.

Több kutató tűzte ki célul a csoportmunka hatásának vizsgálatát. Mugny vizsgálatait óvodásokkal és kisiskolásokkal végezte. Azt tapasztalta, hogy „a társas interakciónak nem volt különösebb haszna az egyszerű feladatok megoldásában, de a bonyolult feladatokban nyújtott teljesítményt megjavította” (Mugny, 1980, 285.). Ehhez hasonló bonyolult, összetettebb gondolkodást igényel például a problémafeladatok megoldása, mely a megszerzett ismeretek gyakorlati alkalmazását kívánja meg (Balogh, 1998). „A problémát mindig az jellemzi, hogy a benne felismerhető adatok, tények látszólag nem egyeznek meg a kívánt, a keresett adatokkal, ami konfliktust okoz. Ezt a látszólagos ellentmondásosságot kell feloldani a gondolkodás segítségével” (Szakály, 2002, 84.). A közös problémamegoldás lehetővé teszi, hogy a tanulók megismerjék egymás értékeit, a munka során nő az egymás iránti felelősségérzetük. „...a csoportkohézió, a közösségtudat igen nagy motiváló erőként hat, és ez elősegíti az eredményes tanulást” (Csölle, 1993, 77.).

Vizsgálat, minta, módszer

A korábbi kutatások igazolták, hogy „a tanulók önálló munkájának lényegesebb helyet kell szentelnünk az oktatási folyamatban, mint azt eddig tettük” (Balogh, 2000, 217.). Az általunk végzett vizsgálat a csoportmunka biológiaoktatásban való alkalmazhatóságát, valamint a pszichológiai és tantárgy-pedagógiai hatását elemzi.

A longitudinális vizsgálat két tanévre terjedt ki, amely a középiskola 10. és 11. évfolyamát érinti. A vizsgálat öt középiskolában folyt (Gyöngyös, Mezőkövesd, Püspökkladány, Sárospatak, Szerencs), iskolánként két-két párhuzamos osztályban, melyből az egyik a kontroll-, a másik a kísérleti osztály volt. A kontrollosztályokban a tanárközpontú oktatás dominált, míg a kísérleti osztályok tanulói egy-egy témakörön belül két-három órán, az óra egy adott részében csoportosan oldottak meg feladatokat. A négy-öt fős csoportok a nemek összetételét és a diákok kognitív képességét tekintve heterogének voltak. A tanulók azonos követelményrendszernek megfelelően tanulták a biológiát.

A vizsgálat elején a kezdeti állapot felmérésére került sor, a diákok egy szintfelmérő dolgozatot írtak az első témakör anyagából. Ezt az anyagrészt mindkét csoport a megszokott módon dolgozta fel, azaz a tanárközpontú oktatás volt a meghatározó. A későbbiekben ennek a dolgozatnak az eredménye szolgált viszonyítási alappal. A két év alatt a diákok tantárgyi teljesítményéről folyamatos információt nyújtottak a témazáró dolgozatok, valamint az összefoglaló órákon csoportosan végzett problémafeladatok. A témazárók feladatai és a problémafeladatok a gyakorlatban használt feladatgyűjteményekből származnak. A témazárók definíciókat, tesztfeladatokat, táblázatot és ábrafelismerést tartalmaztak. A feladatlapok egyenként 31 itemből álltak. Mivel a vizsgálat két tanévre terjedt ki, és a közben feldolgozott tananyagok témája eltérő volt, ezért az értékelés során nemcsak a dolgozatok eredménye, hanem a csoportok dolgozatai közötti különbségek is elemzésre kerültek. A motivációs tényezők, a tanulási orientáció, a vizsgahelyzetben fellépő szorongás és a tantárgyi teljesítmény közötti összefüggések vizsgálata is kellő hangsúlyt kapott. A második tanév végén ismét sor került a pszichológiai tesztek felvételére, melyek segítségével lehetőség nyílt a társas-közösségi magatartásban bekövetkező változások nyomon követésére is.

Eredmények

A vizsgálat első mérésének eredményei

A vizsgálat során az összehasonlítás alapjául szolgáló, első szintfelmérő dolgozat eredménye közel azonos volt mindkét csoportban, így ez a tantárgyi teljesítmény tekintetében közel azonos kiindulási feltételeket jelentett (1. táblázat). A kísérleti csoport átlageredménye 0,93 ponttal jobb volt, mint a kontrollcsoporté. Ez kedvező, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy az intelligenciateszt fordított helyzetet mutatott. Ebben a kísérleti csoport eredménye 2,22 ponttal alacsonyabb volt.

1. táblázat. A tanulók teljesítménye a vizsgálat kezdetén

Vizsgált minta	Létszám	Szintfelmérő dolgozat (maximum: 31 pont)	Létszám	Intelligenciateszt (maximum: 36 pont)
Kontrollcsoport	174	22,67 pont	157	22,83 pont
Kísérleti csoport	162	23,60 pont	130	20,61 pont

A vizsgálat megkezdése előtt fontos volt azoknak a háttértényezőknek a feltárása, melyeknek a tanulás sikerében meghatározó szerepük van. Az iskolai motivációra vonatkozó Kozéki–Entwistle-féle iskolai motivációs teszt három fő dimenziót határoz meg. A vizsgálat elején a dimenziók sorrendje mindkét csoportban azonos képet mutatott (2. táblázat), az érdeklődő dimenzió értéke volt a legalacsonyabb. Ez kedvezőtlen, hisz korábbi kutatások igazolták, hogy e dimenzió, valamint a kreativitás és a problémamegoldó gondolkodás között összefüggés van (Revákné, 2001).

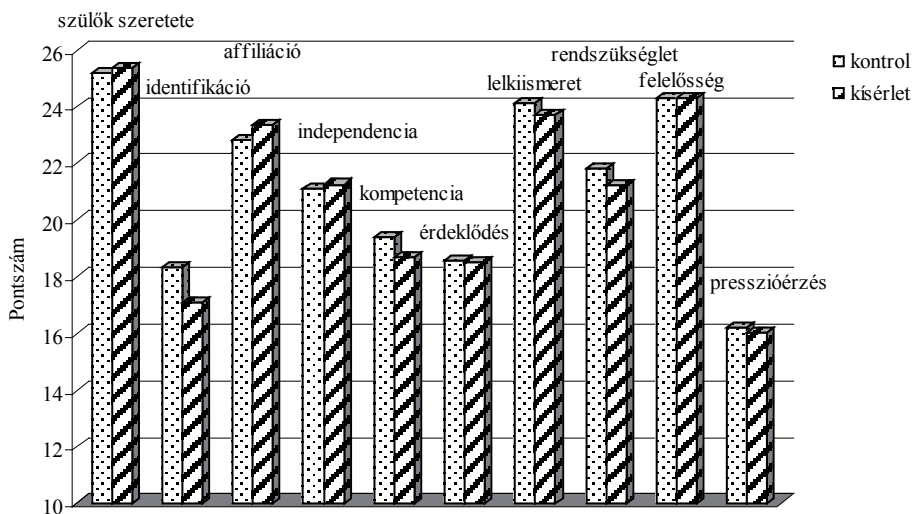
2. táblázat. Az iskolai motiváció dimenziói a vizsgálat kezdetén

Vizsgált minta	Létszám	Követő (maximum: 90)	Érdeklődő (maximum: 90)	Teljesítő (maximum: 90)
Kontrollcsoport	168	66,33	59,07	70,25
Kísérleti csoport	156	65,83	58,43	69,24

A 10. osztály elején a diákok számára a szülők szeretete, a felelősség, a lelkiismeret és az affiliáció (az azonos korúakhoz tartozás) a meghatározó, míg az érdeklődés és a kompetencia (a tudásszerzés igénye) a háttérbe szorul (1. ábra). A csoportfeladatok alkalmazásakor a csoporttagokkal közösen végzett munka, valamint a kölcsönös bizalom (lelkiismeret) és a felelősség motívuma az érdeklődés felkeltésével társul. A vizsgálat során e tényezők erősítése fontos célként szerepelt. A kontrollcsoportban a rendszükséglet (az értékek követésének igénye) és a szintfelmérő eredménye között szoros kapcsolat van ($p = 0,204^{**}$; $r = ,009$), negatív korreláció figyelhető meg a teljesítmény és a presszióérzés (a nevelők teljesíthetetlenül sokat követelnek, elvárásaik irreálisak) között ($p = -0,250^{**}$; $r = ,001$).

Magyarázat: szülők szeretete: a gondoskodás szükséglete; identifikáció: az elfogadottság szükséglete; affiliáció: az odatartozás szükséglete, főként az azonos korúakhoz való tartozás; kompetencia: a tudásszerzés szükséglete; independencia: a saját út követésének szükséglete; érdeklődés: a kellemes közös aktivitás szükséglete; lelkiismeret: a bizalom, az önértékelés, az értékelés szükséglete; rendszüks. = rendszükséglet: az értékek követésének szükséglete; felelősség: önintegráció; presszióérzés: a nevelők megértés nélküli, irreális elvárásai (Tóth, 1999).

A tanulási orientációt vizsgáló teszt értékelésekor három fő dimenzió különíthető el: mélyre hatoló, reprodukáló, szervezett. Figyelemre méltó, hogy mindkét csoport esetében a mélyre hatoló tanulási forma a meghatározó (3. táblázat). A tanulók a dolgok megértésére, következtetések megállapítására és az összefüggések felismerésére törekednek. A kontrollcsoportnál összefüggés van a tantárgyi teljesítmény és a reprodukáló

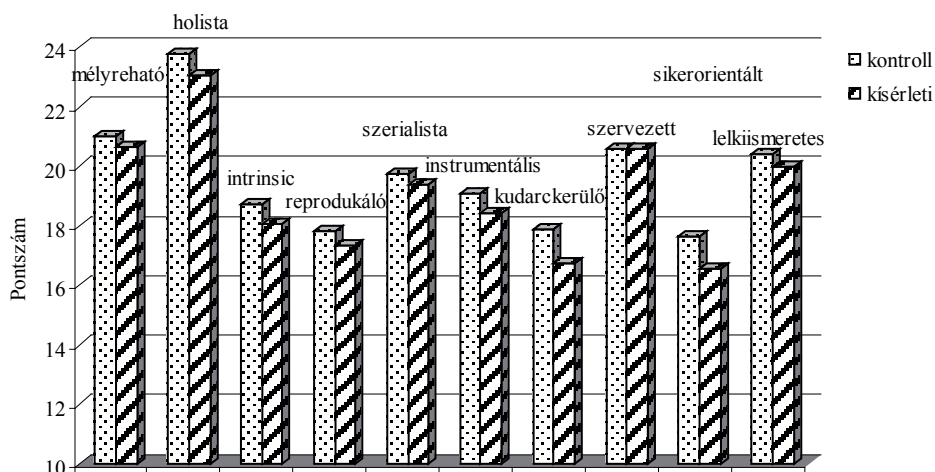


1. ábra. Az iskolai motiváció a vizsgálat kezdetén (2004)

stratégia szerialista tényezője között ($p = 0,159^*$; $r = ,043$), ami azt jelzi, hogy a diákok a tényekre, a részletekre, az egyes részek közötti összefüggésekre helyezik a hangsúlyt, s a formális tanítást kedvelik.

3. táblázat. A tanulási orientáció dimenziói a vizsgálat kezdetén

Vizsgált minta	Létszám	Mélyre hatoló (maximum: 90)	Reprodukáló (maximum: 90)	Szervezett (maximum: 90)
Kontrollcsoport	170	63,42	55,40	58,55
Kísérleti csoport	144	61,74	53,44	57,11



2. ábra. A tanulási orientáció a vizsgálat kezdetén (2004)

Magyarázat: mélyreható: a megértésre való törekvés; holista: nagy következtetések átlátása, gyors következtetés; intrinsic: a tantárgy iránti érdeklődés, a tanulás iránti lelkesedés; reprodukáló: mechanikus tanulás, a részletek megjegyzése, a struktúra tanártól várása;

szerialista: a formális tanítás kedvelése, a részletekre, tényekre, logikus kapcsolódásra törekvés; instrumentális: a bizonyítványért vagy külső nyomás miatti tanulás; kudarcgerülő: állandó félelem a lemaradástól, a másokénál gyengébb teljesítménytől; szervezett: jó munkaszervezéssel a legjobb eredmény elérésére való törekvés; sikerorient = sikerorientált: a legjobb eredmény elérésére való törekvés az önértékelés fenntartása miatt; lelkiismeretes: a tökéletes végigvitelére való törekvés akár lemondások árán is (Tóth, 1999).

A két csoport eredményében ebben az esetben sem mutatkoztak nagy különbségek (2. ábra). Szembetűnő azonban, hogy a szervezett dimenzió kivételével minden esetben a kísérleti csoport ért el alacsonyabb eredményt. A tényezők közül mindkét csoportnál a holista motívum emelkedik ki, ami azt jelzi, hogy a diákok a nagyobb összefüggések átlátását, a gyors következtetések megállapítását részesítik előnyben. Ezt a mélyreható, a szervezett és a lelkiismereti tényező követi. A sikerorientáltság mindkét csoportnál az utolsó helyen szerepel, ami azt mutatja, hogy a diákok tartanak a kudartól, és inkább a jó jegy megszerzése motiválja őket, mint a siker elérése, de szerencsére a kudarcgerülő magatartás nem szorította teljesen háttérbe a siker elérésének igényét, a közöttük lévő különbség nem nagy. A vizsgálat során fontos a mélyre hatoló tanulási forma helyzetének megtartása és a sikerorientált viselkedés erősítése.

A vizsgaszorongásra vonatkozó teszt kérdései két nagyobb területet fednek le. Az aggodalom alszála a számonkérés eredményével, illetve annak következményeivel foglalkozik. Az emocionális izgalom alszála azt méri, milyen fiziológiai változások mennek végbe, milyen tünetek jelentkeznek az iskolai számonkéréshez kapcsolódóan (Tóth, 1999). Mindkét csoportnál az aggodalom alszála magasabb, s ez összefüggést mutat a teljesítménnyel. A pozitív korreláció arra enged következtetni, hogy az aggodalom hatására a tanulók mozgósítják tartalékaikat a jobb eredmény elérése érdekében (4. táblázat). A kísérleti csoport számára a számonkérés nagyobb kihívást jelent. A szorongás csökkentése fontos szempont a vizsgálat során.

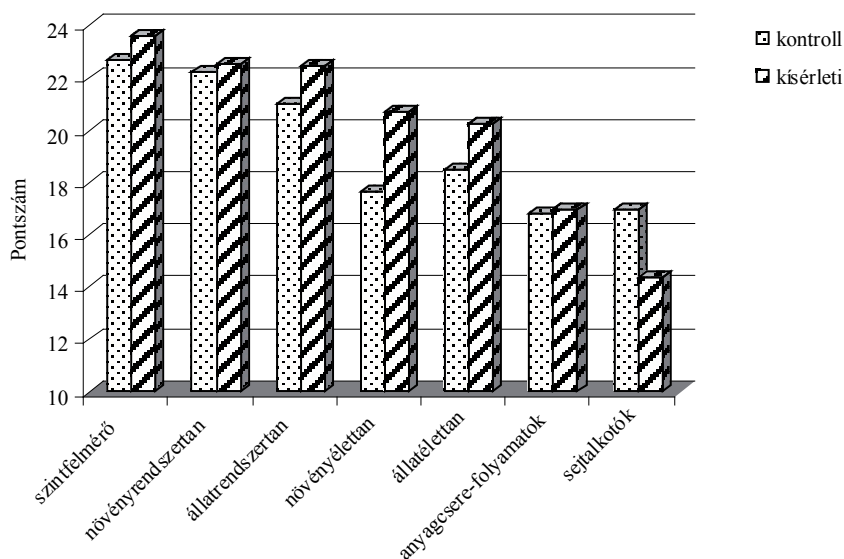
4. táblázat. A vizsgaszorongás alszála a vizsgálat kezdetén

Vizsgált minta	Létszám	Aggodalom (maximum: 32)	Emocionális izgalom (maximum: 32)
Kontrollcsoport	171	24,32	18,90
Kísérleti csoport	142	25,10	19,59
Sztenderd	1167	14,32	19,13

(A sztenderd értékek forrása: Bóta, 2004, 172., 7. táblázat)

A vizsgálat kezdetén tehát mindkét csoportban a szülők szeretete, a lelkiismeret és a felelősség a legmotiválóbb hatású tényező. A kontrollcsoportban a rendszükséglet szoros kapcsolatot mutat a szintfelmérő eredményével ($p = 0,204^{**}$, $r = ,009$). Igen erős hatást fejt ki teljesítményükre a presszióérzés ($p = -0,250^{**}$, $r = ,001$), a szülők, tanárok elvárásait irreálisnak érzik. A kísérleti csoportnál nem figyelhető meg ennyire szoros kapcsolat a tényezők és a kezdeti teljesítmény között. A tanulás eredményességét befolyásoló hatások közül a számonkéréshez kapcsolódóan mindkét csoport közepes szorongási szintről számolt be. A kontrollcsoportnál a feladatmegoldás sikeressége miatt érzett aggodalom fontos szerepet játszik, korrelál a teljesítménnyel ($p = 0,301^{**}$, $r = ,000$).

A vizsgálat két éve alatt a tantárgyi teljesítmény változását a témazáró dolgozatok segítségével követtük nyomon. A tanulók a szintfelmérőt (vírusok, prokarióták, gombák témaköre) követően hat témakört dolgoztak fel eltérő körülmények között. A kontrollosztályokban tanárközpontú oktatás, a kísérleti osztályokban csoportmunkával bővített oktatást folyt. Az utolsó témazáró kivételével a kísérleti csoport folyamatosan jobb eredményt ért el a dolgozatokban (3. ábra).



3. ábra. A témazáró dolgozatok eredménye

Azoknál a témaköröknél (növényrendszertan – növényélettan, állatrendszertan – állatélettan), melyekben a korábban elsajátított ismereteket is alkalmazni kellett, valamint belső koncentrációra, az összefüggések alkalmazására is szükség volt, a kísérleti csoport eredménye jobb. Látható, hogy ezekben a dolgozatokban a különbség fokozódott a két csoport eredménye között. Az utolsó két témazáró más jellegű ismereteket dolgoz fel, és más tantárgyak ismereteit (kémiai ismeretek) is alkalmazni kellett. Sajnos ezeknél a dolgozatoknál a kísérleti csoport előnye csökkent, és az utolsó dolgozatban gyengébben teljesítettek, mint a másik csoport.

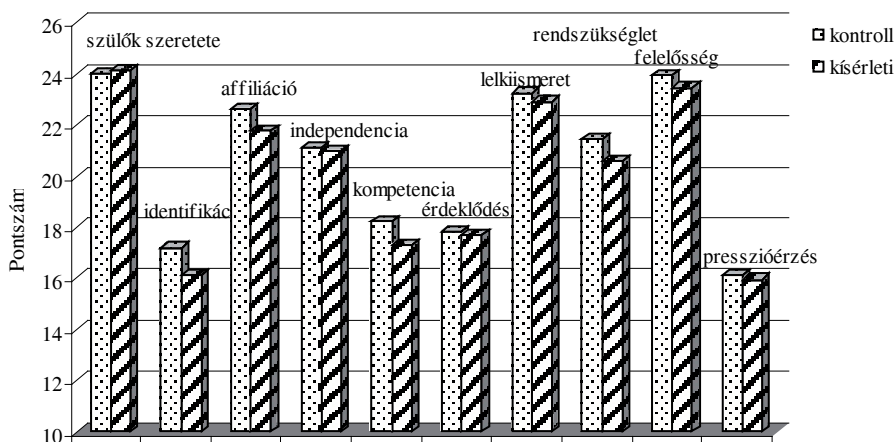
A záróvizsgálat eredményei

A vizsgálat végén a pszichológiai tesztek megismétlésére került sor. Az iskolai motiváció dimenzióinak sorrendjében nem történt változás, sajnos továbbra is az érdeklődő dimenzió szorult a harmadik helyre (5. táblázat). A dimenziót alkotó motívumok sorrendje hasonló képet mutat a kiindulási állapothoz (4. ábra). Csak a kísérleti csoportnál figyelhető meg kisebb változás az érdeklődés és a kompetencia, valamint az independencia és a rendszükséglet tekintetében.

5. táblázat. Az iskolai motiváció dimenziói a vizsgálat végén

Vizsgált minta	Létszám	Követő (maximum: 90)	Érdeklődő (maximum: 90)	Teljesítő (maximum: 90)
Kontrollcsoport	146	63,88	57,19	68,69
Kísérleti csoport	138	62,07	55,97	67,02

A kontrollcsoportnál az első évben a motivációs tényezők közül a rendszükséglet ($p = 0,204^{**}$; $r = ,009$) és a presszióérzés ($p = -0,250^{**}$; $r = ,001$) szoros összefüggést mutatott a szintfelmérő dolgozat eredményével. A felelősség dimenziója és a második dolgozat eredménye között erősebb kapcsolat figyelhető meg (a szintfelmérőnél: $p = 0,167^{*}$; $r = ,033$, a második dolgozatnál: $p = 0,212^{**}$, $r = ,008$), de ez a hatás a később-



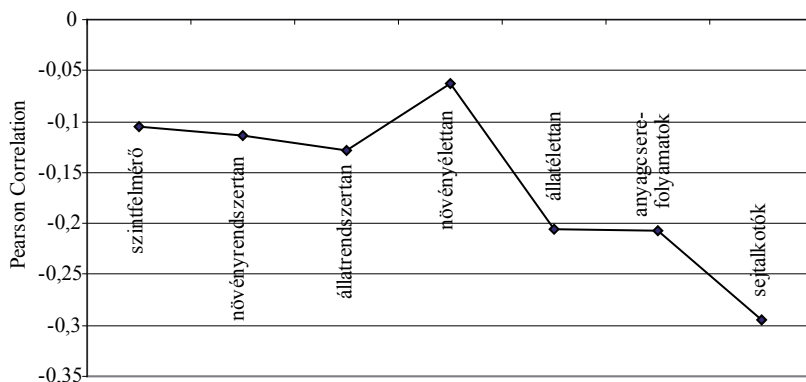
4. ábra. Az iskolai motiváció a vizsgálat végén (2006)

biekben gyengült. A második évben a felelősség (az anyagszere-folyamatok témakörénél: $p = 0,243^{**}$, $r = ,005$, a sejtalkotók témakörénél: $p = 0,263^{**}$, $r = ,003$) és a tantárgyi teljesítmény között szoros összefüggés mutatható ki. Az affiliáció (a sejtalkotók témakörénél: $p = 0,253^{**}$, $r = ,004$) szintén pozitívan hatott a dolgozatok eredményére. A presszióérzés negatívan befolyásolta a teljesítményt, fokozódása az eredmények romlását idézte elő. A második évben írt dolgozatok eredményeivel negatív korrelációt mutat (az állatélettan témakörénél: $p = -0,251^{**}$, $r = ,004$, az anyagszere-folyamatok témakörénél: $p = -0,339^{*}$, $r = ,000$, a sejtalkotók témakörénél: $p = -0,322^{**}$, $r = ,000$), az összefüggés szignifikáns.

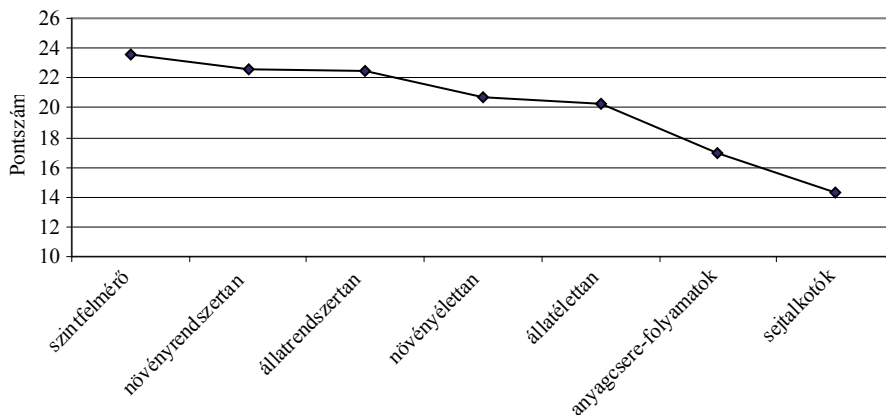
A kísérleti csoportnál az első évben szinte alig mutatható ki kapcsolat a tantárgyi teljesítmény és a motiváló tényezők között. Ennek ellenére a témazárók során nyújtott teljesítménybeli különbség növekedett. A második tanévben viszont több tényező erősödését figyelhetjük meg. A vizsgálat végére a kompetencia és a tantárgyi teljesítmény között pozitív korreláció mutatható ki (az anyagszere-folyamatok témakörénél: $p = 0,323^{**}$, $r = ,001$, a sejtalkotó témakörénél: $p = 0,261^{**}$, $r = ,004$). Hasonló összefüggést tapasztalhatunk a teljesítmény és a lelkiismereti tényező között. A felelősség motívumának erősödése is jellemző.

A két csoport eredményeit összevetve elmondhatjuk, hogy a kontrollcsoportban a kompetencia és a rendszükséglet motiváló hatása csökkent, a felelősség és az affiliáció erősödött. A kísérleti csoportban a kompetencia, a lelkiismeret és a felelősség szerepe megszilárdult. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a csoportmunka fokozza a kompetencia és lelkiismereti tényező szerepét.

A vizsgálat elején és végén kitöltött kérdőívben a gyerekek közel azonos mértékű presszióérzésről számoltak be, de e tényező tantárgyi teljesítménnyel való kapcsolata a két év során változó összefüggést mutatott. A szülők és tanárok elvárását tükröző motívum és az első évben írt dolgozatok (első négy dolgozat) eredménye nem mutatott szorosabb kapcsolatot, míg a második évben már fokozódik a hatása, s a vizsgálat utolsó dolgozatánál (a sejtalkotók témaköre) már a kapcsolat szignifikáns ($p = -0,294^{**}$, $r = ,001$). A kísérleti csoportnál a presszióérzés és a témazárók közötti összefüggés mértékét (5. ábra), valamint az egyes dolgozatok eredményét (6. ábra) ábrázolva hasonló görbéket kapunk.



5. ábra. A presszióérzés hatása (a presszióérzés és a témazárók eredménye közötti korreláció)



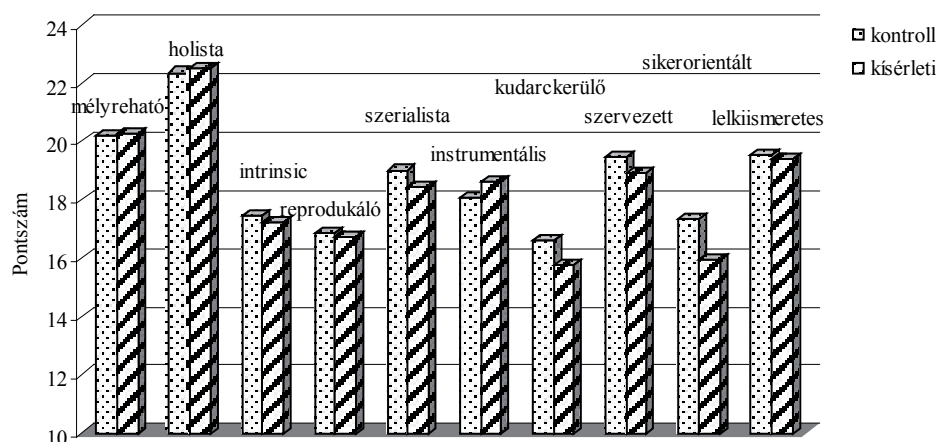
6. ábra. A témazárók eredménye

Felmerül a kérdés, hogy az erősödő presszióérzés lehet-e az oka annak, hogy a kísérleti csoport teljesítménye a második év végén jelentős csökkenést mutat. Esetleg a témakörök során feldolgozott anyag jellege az oka a változásnak? Feltehetően a két tényező együttes eredménye a teljesítménybeli csökkenés. Mindkét csoportnál megfigyelhető a csökkenés. A kontrollcsoportnál a presszióérzés és a témazárók eredménye közötti kapcsolat mértéke közel állandó, ami azt jelzi, hogy a tanulók számára nehezebbek az utolsó témakörök. A hatodik témazáró eredménye mindkét csoportban közel azonos, míg az utolsó dolgozatban a kísérleti csoport teljesített gyengébben, aminek egyik oka lehet, hogy az egyre nehezedő tananyag mellé fokozódó presszióérzés társult.

A vizsgálat végén a tanulási orientáció dimenziói közül a mélyre hatoló a meghatározó. A kísérleti csoportban azonban e dimenzió és a másik kettő között nagyobb különbséget találunk, mint a kontrollcsoportnál (6. táblázat). A vizsgálat végére a tanulási orientáció motívumainak sorrendje a kezdeti állapothoz képest csak kisebb mértékben változott. A kudarckerülő motívum mindkét csoportnál az utolsó helyre esett vissza, ami kedvező, hisz a tanulók viselkedését már nem a kudarc elkerülése határozza meg. A holista stílus szerepe mindkét csoportban meghatározó, ehhez a mélyreható stílus társul, mely a tananyag megértésének igényét fejezi ki. A tanulók munkájukat lelkiismeretesen végzik (7. ábra).

6. táblázat. A tanulási orientáció a vizsgálat végén

Vizsgált minta	Létszám	Mélyre hatoló (maximum: 90)	Reprodukáló (maximum: 90)	Szervezett (maximum: 90)
Kontrollcsoport	153	59,99	52,46	56,37
Kísérleti csoport	128	60,03	50,95	54,22



7. ábra. A tanulási orientáció a vizsgálat végén (2006)

A kontrollcsoport eredményére az első évben pozitív hatást fejtett ki a mélyreható (növényrendszertan témaköre: $p = 0,205^{**}$; $r = ,009$) és a szerialista stílus, míg a reprodukáló, a kudarcckerülő és az instrumentális tényező negatívan befolyásolta az eredményeket. Szignifikáns kapcsolat két esetben mutatható ki: a reprodukáló tényező és a második dolgozat eredménye ($p = -0,278^{**}$; $r = ,000$), valamint az instrumentális tényező és a második témazáró eredménye között ($p = -0,306^{**}$; $r = ,000$). A második évben mindössze egyetlen pozitív hatású tényező (holista) mutatható ki, de ez nem mutat szorosabb összefüggést a teljesítménnyel. A reprodukáló és az instrumentális tényezőnek egyes esetekben hatása van a teljesítményre, de ezek közül csak a reprodukáló tényező hatása jelentős (az anyagcsere-folyamatok témakörnél: $p = -0,237^{**}$; $r = ,006$).

A kísérleti csoportban a vizsgálat első évében két pozitív (mélyreható, szervezett) és két negatív (reprodukáló, instrumentális) tényező hatása emelkedett ki. A második évben a megértésre, az összefüggések keresésére törekvés jellemezte a diákokat. A lelkiismeretesség és a mélyreható stílus egyre meghatározóbbá vált, míg az instrumentális tényező gyengült. Az utolsó témazárók eredménye és a mélyreható stílus között szoros kapcsolat van (az anyagcsere-folyamatok témaköre: $p = 0,270^{**}$; $r = ,006$, a sejtalkotók témaköre: $p = 0,264^{**}$; $r = ,004$). A lelkiismereti tényező hatása is számottevő (a sejtalkotók témaköre: $p = 0,325^{**}$; $r = ,001$). Az intrinsic tényező (az anyagcsere-folyamatok témaköre: $p = 0,272^{*}$; $r = ,005$, a sejtalkotók témaköre: $p = 0,254^{**}$; $r = ,006$) szintén összefüggést mutat a teljesítménnyel. A két csoport eredményeit összehasonlítva elmondható, hogy a kontrollcsoportban a mélyreható stílus teljesítményt befolyásoló hatása csökken, míg a kísérleti csoportban fokozatosan erősödő kapcsolat rajzolódik ki, melyhez az intrinsic és a lelkiismereti tényező társul.

A vizsgálat elején a célok között szerepelt a szorongás mértékének csökkentése anélkül, hogy ez a teljesítmény romlásához vezetne, hisz a túl alacsony szorongási szint érdektelenné teszi a diákokat. A kezdeti értékekhez képest mindkét csoportban kisebb mértékű a számonkéréshez kapcsolódóan érzett szorongás, a két alsókala közötti különbség kiegyenlítettebb lett (7. táblázat).

7. táblázat. A vizsgaszorongás alkálái a vizsgálat végén

Vizsgált minta	Létszám	Aggodalom (maximum: 32)	Emocionális izgalom (maximum: 32)
Kontrollcsoport	142	15,61	15,19
Kísérleti csoport	120	15,3	14,62

Összegzés

Változó világunk állandó alkalmazkodást kíván valamennyi embertől. Tudjuk, milyen elvárásoknak kell megfelelnünk, ismerjük a célt, amit el kell érünk. A célhoz sokféle út vezet. Melyik a legjobb? Megmondani szinte lehetetlen. Az iskolai életben is számos célt kell megvalósítanunk, s hogy melyik „út”, melyik pedagógiai módszer a leghatékonyabb, az függ a tananyagtól, a diákoktól és a pedagógustól egyaránt. A számtalan módszer közül mi a csoportmunkát választottuk ki, melynek oktatás területén történő alkalmazását, kedvező hatását már sokan bizonyították.

A vizsgálat céljai

A vizsgálat során a csoportmunka általános hatásainak elemzése mellett fő célunk annak kiderítése volt, hogy a biológiaoktatásban mely területeken alkalmazható hatékonyan e módszer. Az eredmények mérésére tantárgyi teljesítményteszteket használtunk, melyek egyben az egyes témaköröket lezáró témazáró dolgozatok voltak. Ezzel párhuzamosan a háttértényezők vizsgálatára is sor került. Fontos cél volt a tantárgy iránti érdeklődés felkeltése, a tudásszerzés igényének (kompetencia) fokozása, a vizsgálat elején tapasztalható pozitív értékek (szülők szeretete, felelősség, lelkiismeret) erősítése, a mélyre hatoló tanulási forma domináns szerepének megtartása. Kezdetben sajnos negatív motívumokra is felfigyeltünk (kudarckerülő viselkedés, számonkéréshez kapcsolódó szorongás). Mivel a csoportmunka során a tanulók közösen dolgoznak, ez biztonságérzetet nyújt a diákoknak, ezért alkalmas a szorongási szint csökkentésére. A vizsgálat során a csoportmunka alkalmazásakor csak pozitív megerősítést használtunk, ezért ez újabb lehetőséget kínált a sikerorientált viselkedés erősítésére.

A háttértényezők vizsgálatának eredménye

A tanulás sikerességében fontos szerepet játszó háttértényezők meghatározása mellett a csoportmunkának e tényezőkre kifejtett hatását vizsgáltuk. Az iskolai motivációt mérő teszt eredményei kezdetben arról tanúsítottak, hogy a gyerekek számára a szülők szeretete, a felelősség, a lelkiismeret és az affiliáció (azonos korúakhoz tartozás) a meghatározó. Az érdeklődés és a tudásszerzés igénye (kompetencia) a háttérbe szorult. A kontrollcsoport tanulói irreálisnak érezték szüleik, tanáraik elvárásait. Szintfelmérő dolgozatuk eredményét a rendszükséglet (az értékek követésének igénye) jelentősen meghatározta. A kísérleti csoportnál kezdetben nem volt olyan motiváló tényező, mely lényeges összefüggést mutatott volna a szintfelmérő eredményével. A vizsgálat végére a kontrollcsoportnál a felelősség és az azonos korúakhoz tartozás szerepe erősödött, míg a rendszükséglet és a kompetencia motiváló hatása csökkent. A kísérleti csoportnál szoros kapcsolat alakult ki a felelősség, a lelkiismeret, a kompetencia és a teljesítmény között, ehhez azonban erősödő presszióérzés társult. Az eredmények azt mutatják, hogy a csoportmunka kedvezően hat a kompetenciára és a lelkiismeretre. Az érdeklődés felkeltésében való szerepe nem volt egyértelműen kimutatható.

A tanulási orientáció vizsgálatakor mindkét csoportban a diákok a nagyobb összefüggések átlátását, a gyors következtetések megállapítását (holista tényező) emelték ki. A

tanulók többségére a dolgok megértésére való törekvés (mélyreható), a szervezett módon történő ismeretfeldolgozás és a lelkiismeretes munkavégzés jellemző. A sikerorientált viselkedés az utolsó helyen szerepelt, ami azt mutatta, hogy a diákok tartanak az esetleges kudarctól, s ez a siker elérését háttérbe szorítja. A vizsgálat végén mindkét csoportban továbbra is a mélyreható stílus volt a meghatározó. A holista tényező szerepe is megmaradt, melyhez a tanulók lelkiismeretes feladatvégzése társult. Míg a második év végére a kontrollcsoportnál csak a holista tényező hatása a domináns, addig a csoportmunkát rendszeresen végző tanulók által nyújtott teljesítmény és a mélyreható stílus között szoros kapcsolat volt kimutatható. A lelkiismeret és az intrinszc tényező kedvező hatása is figyelemre méltó. A vizsgálat elején célként szereplő mélyre hatoló tanulási mód megtartása és erősítése a kísérleti csoportban hatékonyabban valósult meg. Mindkét csoportban pozitív változás következett be, a kudarckerülő magatartást jelző tényező az utolsó helyre szorult vissza.

Az iskolai élet mindennapjainak természetes velejárója a felelés, az írásbeli számonkérés. Van, aki könnyebben, míg mások nehezebben küzdenek meg ezzel a kihívással. A számonkéréshez kapcsolódóan a diákok eltérő mértékű szorongást tapasztalnak. A vizsgálatban részt vevők kezdetben közepes mértékű szorongásról számoltak be. A számonkéréshez kapcsolódó aggodalom összefüggést mutatott a szintfelmérő eredményével, ami arra utal, hogy a tanulók a siker elérése érdekében mozgósítják tartalékaikat. A vizsgálat végén mindkét csoport alacsonyabb szorongási szintről számolt be, mint kezdetben. Mivel a két csoport eredménye között nem sikerült jelentős különbséget kimutatni, így e területen a csoportmunka hatása nem volt egyértelműen meghatározható e vizsgálat során.

A csoportmunka hatása a tantárgyi teljesítményre

A vizsgálat fő célkitűzése annak megválaszolása volt, milyen hatékonysággal alkalmazható a csoportmunka a biológiaoktatásban. A kiindulási feltételek megállapításához szintfelmérő dolgozatot alkalmaztunk. E témakört mindkét csoport a megszokott, tanárközpontú oktatás keretei között dolgozta fel. A két csoport eredménye között csak kismértékű eltérés volt megfigyelhető, így közel azonos feltételekkel indult a vizsgálat. A két tanév során a csoportok azonos tananyagot dolgoztak fel eltérő módszerekkel. A kontrollcsoport-hoz tartozó osztályokban a tanárközpontú oktatás volt a meghatározó, míg a kísérleti osztályok tanulói rendszeresen végeztek csoportmunkát. Mivel a két év alatt különböző témakörök feldolgozására került sor, ezért nemcsak az elért pontszámokat, hanem a két csoport eredménye közötti különbségeket is elemeztük. Azoknál a témaköröknél (első öt témakör: vírusok-gombák, növényrendszertan, állatrendszertan, növényélettan, állatélettan), melyek egymásra épülnek, és az új ismeretek mellett a korábban tanultak alkalmazására (belső koncentráció) is szükség volt, a kísérleti csoport eredményei jobbnak bizonyultak. A hatodik témakörnél (anyagcsere-folyamatok) közel azonos szinten teljesítettek a diákok, míg az utolsó dolgozatnál (sejtalkotók témaköre) a kísérleti csoport ért el gyengébb eredményt. Ennek okai között szerepel, hogy az utolsó két témakör a korábbiaktól eltérő témát dolgoz fel, és más tantárgyakban elsajátított ismeretek alkalmazását is megkívánja. Mindehhez fokozódó presszióérzés is társult. Mivel a témazárók eredményét nagymértékben befolyásolja a feldolgozott tananyag, ezért célszerű lenne tovább vizsgálni a csoportmunka alkalmazhatóságát más témaköröknél is.

Pedagógiai következtetések

Az eredmények azt mutatják, hogy a csoportmunka alkalmazhatóságát pedagógiai szempontból is elemezhetjük. A vizsgálat adatai azt támasztják alá, hogy a csoportmunka hatása nem általános, nagymértékben függ a feldolgozott tananyag jellemzőitől. Jól használható

azoknál az anyagrészeknél, melyek könnyebben értelmezhetők a tanulók számára és nem tartalmaznak sok új definíciót, bonyolult összefüggést. Jól alkalmazható azoknál az anyagrészeknél, melyekben az új ismereteket a korábban elsajátítottakhoz kell kapcsolni, az egyes részek közötti összefüggések elmélyítésekor, ismétléskor. A nehezen érthető, bonyolult összefüggéseket tartalmazó, sok új információt feldolgozó témaköröknél célszerű a tanárközpontú oktatást előnyben részesíteni. A más tantárgyakban elsajátított ismeretek alkalmazását igénylő témaköröknél a csoportmunka alkalmazása nem befolyásolta jelentősen a teljesítményt. A csoportmunka erősíti a mélyre hatoló tanulási stílust, lelkiismeretes feladatvégzésre ösztönzi a diákokat. A rendszeres csoportmunkát végző osztályoknál összefüggés figyelhető meg a kompetencia (a tudásszerzés igénye) és a dolgozatok eredménye között. Mivel napjainkban a kompetenciaalapú oktatás egyre hangsúlyosabb szerepet kap, ezért célszerű lenne a csoportmunka által kínált lehetőségeket az eddigieknél szélesebb körben felhasználni a mindennapi pedagógiai munka során.

Jegyzet

(1) A kutatás a Debreceni Egyetem pszichológiai PhD-programjában dr. Balogh László témavezetésével folyt.

Irodalom

Balogh László (1998): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Balogh László (2000): Képességfejlesztés és iskolai tanulás: problémák és megoldások. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 213–233.

Bóta Margit (2004): Középiskolás tanulók énképének s vizsgaszorongásának vizsgálata. In: Balogh László, Bóta Margit, Dávid Imre és Páskuné Kiss Judit: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Puskás Tivadar Távközlési Technikum, Budapest. 141–182.

Buzás László (1980): *A csoportmunka*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Csölle Anita (1993): A csoportdinamika szerepe az oktatásban. *Iskolakultúra*, 12. 74–78.

Doise, W., Mugny, G. és Perret-Clermont, A. N. (1980): A társas kölcsönhatás és a kognitív műveletek fejlődése. In: Pataki Ferenc: *Csoportlélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest 277–295.

Revákné Markóczi Ibolya (2001): A problémamegoldó gondolkodást befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 3. 267–284.

Roeders, Paul (1995): *A hatékony tanulás titka. Oktatás önirányító kiscsoportokban*. Calibra Kiadó.

Szakály Dezső (2002): *Csoportmunka*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.

Tóth László (1999): *Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Ceglédi Erzsébet

Kossuth Lajos Gimnázium, Szakképző Iskola, Általános Iskola és Kollégium – Debreceni Egyetem

Az eltérő nemi szerepekkel kapcsolatos viselkedés a felsőfokú jelentkezésben és az intézményválasztásban

Bár a nők az oktatásban sok szempontból már elérték az egyenlőséget, fontos elemzési terület a nemi különbségek vizsgálata az oktatási rendszerben. Ebben az írásban néhány kutatási eredményt mutatunk be arról, hogy miben különböznek a két nem felsőfokú jelentkezési, intézmény- és szakválasztási motivációi. Eredményeink szerint míg a fiúk elsősorban a jó elhelyezkedési esély és a jól jövedelmező állás miatt jelentkeznek a felsőoktatásba, a lányoknak maga a tanulás a fontosabb, illetve kulturális

tőkéjük így megvalósítható gyarapítása (ami nem feltétlenül jelenti a későbbi munkaerő-piaci sikerességet). Úgy tűnik tehát, hogy míg a köztudatban azt feltételezik, hogy a nemi szerepek átalakulóban vannak – különösen a fiatal generáció körében –, a felsőfokú jelentkezésben és az intézményválasztásban mégis a hagyományos nemi szerepek szerinti viselkedés figyelhető meg.

Miért van sok nő a felsőoktatásban, miközben az anyagi megtérülés (a későbbi munkaerő piaci pozíció) ezt nem indokolja?

A lányok oktatásának kisebb megtérülésében közrejátszik a horizontális szegregáció. Az oktatásban a lányok utolérték a fiúkat, de a lányok a női szakmákra képző intézményekben tanulnak, és ezeknek a szakmáknak a társadalmi elismertsége kisebb (H. Sas, 1984). Már a Horthy-korszakban megkezdődött a pedagógusszakma elnőiesedése, de a diplomás nők nagyarányú foglalkoztatása nem járt együtt anyagi megbecsültséggel (Pukánszky, 2006). Emellett a vertikális szegregáció – vagyis az a tény, hogy kevesebb nő tölt be vezető pozíciót – az oktatás kisebb jövedelmi megtérüléséhez vezet a lányoknál. A harmadik tényező a nemi diszkrimináció a munkaerőpiacon, amely szintén közrejátszik abban, hogy a nőknek alacsonyabbak a kereseti lehetőségeik.

Sajátos, hogy bár a jövedelmi ösztönzők a fiúk felé magasabbak, amint kikerülnek a felsőoktatásból, mégis felsőfokon a nők vannak többségben (OECD, 2007).

Michelson (1989) szerint ennek hátterében az állhat, hogy a nőkre jellemzőek az irreális várakozások és a női referenciacsoportok. A felsőfokon való magas továbbtanulási arány további oka lehet a jobb hozzáférés a magas státuszú férjekhez, ezenfelül a hagyományos nemi szerepekhez igazodó szocializáció (részletesen lásd később) is a továbbtanulásra ösztönzi őket.

Kimutatható, hogy párválasztásnál a házastársak valamilyen szinten homogenitásra törekszenek. Egy, az 1970-es években végzett magyarországi kutatás szerint a 14–24 éves fiatalok státusztervei azt mutatják, hogy a lányok csupán 2,6 százaléka tervezi, hogy háziasszony lesz, inkább a szakmaszerzés és a hivatás felé orientálódnak, míg a fiúk 21,5 százaléka azt akarja, hogy a felesége ne dolgozzon. A lányok házastársuknak valamivel magasabb státuszt képzelnek el, mint saját maguknak, míg a fiúk feleségüknek alacsonyabb státuszt terveznek (H. Sas, 1984).

A lányok magas felsőoktatási részvételének további oka lehet, hogy a középiskolában eredményesebbek, ebből következően jobban is szeretnek tanulni, maga a tanulás fontosabb számukra, és így többen terveznek továbbtanulást felsőfokon.

Más motivációk is okozhatják a lányok nagyobb továbbtanulási kedvét. Liskó (2003) a szakképzés 10. évfolyamos tanulóit vizsgálta 2001-ben. A lányok nagyobb arányban akartak továbbtanulni, míg a fiúk inkább a munkába állást, vállalkozást preferálták. Ennek egyik oka lehetett, hogy leendő keresetüket tekintve a fiúk optimistábbak voltak. A másik ok lehetett, hogy a „ki tud boldogulni?” kérdésnél a lányok naivabbak: szerintük az, aki sokat tanul, és aki keményen dolgozik, a fiúk viszont azt hangsúlyozták, hogy az érvényesül, akinek befolyásos ismerősei vannak, és aki nem alkalmazkodik a törvényekhez.

Nemi szerepek, nemi sztereotípiák

A nemi szerepek is hatással lehetnek a továbbtanulási döntésekre. A lányoknak és a fiúknak eltérő személyiségjegyeket tulajdonítanak, melynek hátterében elsősorban az eltérő szocializáció, valamint a társadalmi munkamegosztás áll, és nem a biológiai eltérések. Többek szerint a lányok kevésbé agresszívak, kooperáló magatartás jellemzi őket, inkább nyújtanak segítséget, passzívabbak, alkalmazkodóbbak, befolyásolhatóbbak, szorongóbbak, karrierorientációjuk nem olyan erős. Mások szerint a nők engedelmeseek,

intuitívek, tiszteletteljesek, érzelmesek, szubjektívek, hiszékenyek, függőek, érzékenyek mások igényeire, törődők, jók a házimunkában és gyermekgondozásban. Velük szemben a férfiak dominánsak, racionálisak, objektív gondolkodásúak, függetlenek, könnyen döntenek, versengők, agresszívek, képesek másokat vezetni, érdekli őket az üzlet, a sport és a politika (H. Sas, 1984; Kovács, 2007). A lányok a férfiaknál jobban szeretik az együttműködésen alapuló tanulást, míg a fiúk a versenyzésen alapuló tanulást preferálják (OECD, 2004).

Érdekes eredmény, hogy a férfias nők és a nőies férfiak mutatnak fel jobb intellektuális teljesítményeket (vagyis azok, akikben mindkét nemre vonatkozó jellemzők előfordulnak) (H. Sas, 1984).

A funkcionalisták szerint a nemek közötti munkamegosztás szükségszerű és előnyös a társadalom számára. A férfiakra jellemző a megélhetés biztosítása (instrumentális szerep), a nőkre az érzelmi támogató (expresszív) szerep. Azonban a modern társadalmakban egyre kevesebb munkát nem tudnak ellátni a nők, így a nemek közötti munkamegosztás már nem szükségszerű. (Persze kérdés, hogy a tipikus női szerepeket el tudják-e látni a férfiak.) (Andorka, 2006).

A nemi szerepek elsajátítása hosszú folyamat, amely a szocializáció során történik. A szocializáció színterei a család, a rokonság, az iskola, de részt vesz benne a kortárs csoport és a média is. „A szerep a társadalmi státuszhoz tartozó előírt viselkedésforma” (Linton, idézi: Buda, 1985, 99.). „Szerep az is, hogy milyen normák szabályozzák bizonyos társadalmi helyzetek, státuszok viselkedését, más státuszok betöltőivel szemben” (Buda, 1985, 100.). „A női szerep elsősorban a női viselkedésszempontok, viselkedésszempontok előírásrendszere” (Buda, 1985, 100.). A női nemi szerep tehát olyan szabályok és előírások rendszere, amelyek a nőknek a férfiakkal és más szereppartnerekkel szemben való viselkedésére és kommunikációjára vonatkoznak.

Hangsúlyozni kell, hogy a szerepek szociálisan tanult jelenségek. Mead (idézi Buda, 1985 és Andorka, 2006) Új-Guinea három primitív közösségében vizsgálta a nemi szerepek alakulását. Vizsgálataiban kimutatta, hogy egyes törzsekben a nők pozitívan viszonyultak a fizikai erőfeszítéshez, hajlamosak voltak az agresszióra, nem nagyon nyilvánítottak érzelmeket, túrták a fájdalmat és a szenvedést, a férfiak pedig jobban hasonlítottak a civilizált nőkhez. Más törzsekben a fiúkat és a lányokat egyformán szelídnek nevelték, kooperatív, másokkal törődő magatartás jellemezte mindkét nemet.

A nők és férfiak viselkedésének különbsége tehát nem a biológiai vagy a lélektani nemből ered, hanem szociálisan tanult jelenség. Bár a férfiak ritkábban szervezik identitásukat a nemi szerep bázisán (a foglalkozási szerep tölt be inkább központi funkciót), de

Összességében adataink szerint a középiskolában sikeresebb lányok felsőfokú továbbtanulásának fő motivációi a nagyobb elhivatottság, az elismert foglalkozás és a szívesen végzett munka tervezése, a tudás gyarapítása, ezeken felül fontos számukra az intézményválasztásnál a szülők és a rokonok véleménye, valamint az intézmény közelsége is. A fiúknak fontosabb a jó elhelyezkedési esély és a jól jövedelmező állás, az elméleti tudás megszerzése, illetve a kortárscsoport közelsége („barátai is ide jelentkeztek”).

nemi szerepük legalább annyira összetett, mint a nőké, és ez sok feszültség forrása lehet. Eddig a kutatók ennek kevesebb figyelmet szenteltek (Buda, 1985).

Miért élnek tovább Magyarországon a hagyományos szereptartalmak a gazdasági és társadalmi változások ellenére?

A második világháború után a lányok tömegesen áramlottak a közép- és felsőoktatásba, de a hagyományos női szerepek alig változtak. A jobb állásokhoz való jutás esélye nem nőtt szignifikánsan a nők körében, konzerválódtak a régi társadalmi viszonyok. Eltérő képzési utak érvényesültek a lányok és fiúk esetén. Az 1970-es években egyre több nő jelent meg egyes hagyományosan férfias szakmában, de az elnőiesedéssel a szakmák presztízse és anyagi megbecsültsége csökkent. A nők továbbra is alacsonyabb presztízsű pályákon helyezkedtek el, és a vezető állásokban is kevés volt a nő (Pukánszky, 2006).

H. Sas az 1980-as évek hazai vizsgálataira alapozva kimutatja, hogy bár a női sztereotípiák, női szerepek változóban vannak a nők munkába állásával, egyes hagyományosan férfias tulajdonságok is jellemzik a nőket, ez azonban inkább csak a városokban és a magasan iskolázottak körében jellemző. Főleg az értelmiségi családoknál változott a nőideál. Összességében a munkaerőpiacon a nők hátrányban vannak, és a hagyományos szerepek tovább élnek (H. Sas, 1984).

Újabb kutatások (Pongráczné, 2005) szerint 12 ország összehasonlító vizsgálata azt mutatta, hogy Magyarországon igen magas az egyetértők aránya (a keletnémet területek kétszerese) azzal az állítással, hogy a férj feladata, hogy keresetével biztosítsa a család megélhetését, a feleség feladata pedig, hogy ellássa az otthoni feladatokat. Az országok többsége azonban egyetértett azzal is, hogy manapság a nők többségének dolgoznia kell, mert csak így biztosítható a család megélhetése. Összességében a vizsgálat szerint Kelet-Európában továbbra is a tradicionális szerepfelfogás uralkodik.

Nők karrierjellemezői és a nemiszerep-orientáció

Az eltérő karrierorientáció is összefüggésben lehet a nők felsőfokú jelentkezési és intézményválasztási motivációival. A nők mást értékelnek a karrierben, a több gyereket felnevelő nő magasra értékelheti teljesítményét/karrierjét, a munkaerő-piaci negatív értéktétel ellenére. Számára a kulturális tőke felhalmozása nemcsak a munkahelyen, hanem a gyereknevelésnél is megtérülhet.

A nők másképpen építik fel énképüket, előmeneteli igényeik is mások. A férfiak elsősorban a hatalmat és a pénzt tekintik a karrier mércéjének, míg a nőknél az értékeknek és az érzelmeknek nagyobb szerepe van. Érdekes jelenség, hogy a magasan és az alacsonyan képzett nők rendelkeznek tudatos karriertervekkel, a karrierterv hiánya a középfokú végzettségűekre jellemző (Koncz, 2005).

A nők karrieraspirációi visszafogottabbak, bár növekvő iskolázottságuk valamit javít a helyzeten. Mégis, a nők jellemzően a hagyományosan nőeknek ítélte foglalkozásokra felkészítő oktatási intézményekben tanulnak tovább, és sokan dolgoznak kevésbé honorált pályákon (pedagógus, egészségügyi pálya). Ennek hátterében az áll, hogy a gyenge munkaerő-piaci elismertség ellenére sikerként élik meg választott foglalkozásukat. A nők esetében tehát ellentmondás van a személyes jóllét és a társadalmi elismerés között, ami belső elégedetlenséghez vezethet (Koncz, 2005).

Kovács (2007) hívja fel a figyelmet, hogy a nemiszerep-orientáció jobban meghatározza a karrierorientációt, mint a nem önmagában. A maszkulin és androgin nemi szerep orientáció jobb társadalmi pozícióhoz vezet. Azok a férfiak és nők, akik ilyen orientációjúak, inkább törekednek magasabb státusz elérésére, mint „femininebb” énképű társaik.

Hipotézisünk szerint ma Magyarországon a hagyományos nemi szerepek szerint szerveződnek a fiúk és lányok felsőfokú jelentkezési, intézmény- és szakválasztási motivációi. A fiúk elsősorban a jó elhelyezkedési esély és a jól jövedelmező állás miatt jelentkeznek a felsőoktatásba, míg a lányok elsődleges célja a tanulással elsajátítható tudás gyarapítása, és nem feltétlenül a munkaerő-piaci sikeresség. (A megszerzett kulturális tőkét későbbi családi életükben és a gyermeknevelés során is felhasználhatják.) Emellett más kutatások (*Bíró és Nagy, 2007*) eredményei alapján azt feltételezzük, hogy a lányokra inkább jellemző lesz a lokális kötődés, azaz felsőfokú intézmény-választásukban az iskola közelsége is szerepet játszik.

Az eredmények bemutatása

Az elemzésben a Kozma Tamás vezette Regionális Egyetem kutatás két adatbázisát használtuk fel: az ISCED51 (elsőéves főiskolások és egyetemisták, $N = 1587$ fő) és az ISCED54 (negyedéves főiskolások és egyetemisták $N = 940$ fő) adatbázist. Mindkét minta regionális, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye oktatási intézményeinek diákjai szerepelnek benne, ezen felül a két felsőoktatási adatbázis kiegészül két, illetve három határon túli intézmény diákjaival. Az adatfelvétel 2003 és 2005 között zajlott. A továbbiakban összefoglaló táblázatokat mutatunk be, melyek az SPSS program keresztábrálás futásain és a Chi-négyzet-statisztikák értékein alapulnak.

Vizsgálatunkban a felsőfokú jelentkezés, az intézmény- és végül a szakválasztás okaira kérdeztünk rá. A kérdéseket a kérdőívben zárt formában tettük fel, és a táblázatokban csak azokat a válaszokat tüntettük fel, amelyek valamely adatfelvételnél szignifikáns különbségeket mutattak nemek szerint.

Nézzük elsőként a jelentkezési motivációk nemi különbségeit az első- és negyedéves adatbázisban (*1. táblázat*):

1. táblázat. A jelentkezési motivációk nemi különbségei egy regionális mintában

Jelentkezés oka	ISCED51 ($N = 1597$)	ISCED54 ($N = 940$)
Elismert foglalkozás	lányok inkább	NS
Jól jövedelmező állás	fiúk inkább	nincs adat
Elhivatottság	lányok inkább	nincs adat
Elméleti tudás	fiúk inkább	nincs adat
Diplomaszerzés	lányok inkább	nincs adat
Diplomával jobb állás	nincs adat	fiúk inkább
Gyarapítsa tudását	nincs adat	lányok inkább

Itt és a további táblázatokban NS jelöli a nemenként nem szignifikáns kapcsolatokat.

Látható, hogy a felsőoktatásba való jelentkezés okaként a lányoknál az elismert foglalkozás, az elhivatottság, a diplomaszerzés és a tudásgyarapítás szerepel, míg a fiúknál a jól jövedelmező állás elérése, a diplomával jobb állás, valamint az elméleti tudás megszerzése.

Lássuk most az intézményválasztás okaira adott válaszok nemi különbségeit (*2. táblázat*):

2. táblázat. A felsőfokú intézmény-választási motivációk nemi különbségei egy regionális mintában

Intézményválasztás oka	ISCED51 ($N = 1597$)	ISCED54 ($N = 940$)
Itt van olyan szak, amely érdekli	lányok inkább	NS
Barátai is ide jelentkeztek	fiúk inkább	fiúk inkább
Míg ide jár, nem kell dolgozni	fiúk inkább	nincs adat
Tanulmányi eredményei	lányok inkább	nincs adat
Szülők, rokonok véleménye	NS	lányok inkább
Intézmény közelsége	NS	lányok inkább

Adataink szerint az intézményválasztásnál a lányok inkább azt hangsúlyozták, hogy itt volt olyan szak, amely érdekelte őket, emellett a szülők, rokonok véleménye és tanulmányi eredményeik is indokolták az intézményválasztást, és végül – hipotézisünkkel összhangban – szerepet játszott az intézmény közelsége is. Ezzel szemben a fiúkra valamiféle lustaság a jellemző: okként szerepelt, hogy amíg ide járnak, nem kell dolgozni, illetve a társaság is fontos számukra: érvként jelent meg, hogy a barátok is ide jelentkeztek.

Nézzük most a szakválasztás okainak eltéréseit (3. táblázat).

3. táblázat. A szakválasztási motivációk nemi különbségei a felsőfokú képzésben, egy regionális mintában

Szakválasztás oka	ISCED51 (N = 1597)	ISCED54 (N = 940)
Elhivatottság	lányok inkább	lányok inkább
Kiderüljön, mihez van tehetsége	lányok inkább	NS
Nem kell felvételizni	fiúk inkább	nincs adat
Jól jövedelmező állás	fiúk inkább	fiúk inkább
Szívesen végzett munka	lányok inkább	NS
Érdeklő a szak	NS	fiúk inkább
Jó elhelyezkedési esély	NS	fiúk inkább

Az adott szak megválasztásában a lányoknál az elhivatottság, a „kiderüljön, mihez van tehetsége” és a szívesen végzett munka szerepelt indokként, a fiúknál azonban megint valamiféle lustaság figyelhető meg (azért jött ide, mert nem kellett felvételizni), emellett a szakmai érdeklődés is vezette őket a szakválasztásban, és végül újra szerepelt érvként a jó elhelyezkedési esély, a jól jövedelmező állás megszerzése.

Összességében adataink szerint a középiskolában sikeresebb lányok felsőfokú továbbtanulásának fő motivációi a nagyobb elhivatottság, az elismert foglalkozás és a szívesen végzett munka tervezése, a tudás gyarapítása, ezeken felül fontos számukra az intézményválasztásnál a szülők és a rokonok véleménye, valamint az intézmény közelsége is. A fiúknak fontosabb a jó elhelyezkedési esély és a jól jövedelmező állás, az elméleti tudás megszerzése, illetve a kortárs csoport közelsége („barátai is ide jelentkeztek”). (A fiúknál valamiféle „lustaság” is megfigyelhető: azért választotta az intézményt/szakot, mert nem kellett felvételizni, illetve amíg ide jár, nem kell dolgoznia.) „Szerencsére” a szakmai érdeklődés valamilyen szinten mindkét nemnél megjelent (a lányoknál az intézmény-, a fiúknál a szakválasztáskor).

Összegzés

A lányok mára többségben vannak a felsőoktatási hallgatók között, annak ellenére, hogy az oktatás megtérülése számukra ezt nem indokolja. Az oktatás kisebb megtérülésében közrejátszik a horizontális és vertikális (nemek szerinti) szegregáció a munkaerőpiacon, de szerepet játszhat a diszkrimináció is. Az ennek ellenére nagyobb továbbtanulási kedv mögött állhatnak a lányok jobb középiskolai eredményei, az, hogy jobban szeretnek tanulni, mint a fiúk, és hogy maga a tanulás fontosabb számukra. Emellett az oktatás megtérülésébe a lányoknál bele lehetne számolni, hogy a továbbtanulással nő a magasabb státuszú férjekhez való hozzáférés esélye is. Egyes kutatók szerint emellett a nőkre jellemzőek az irreális várakozások és a női referenciacsoportok, ami szintén okozhatja a nagyobb felsőoktatási részvételt. A közgazdasági magyarázatok szerint az oktatás relatív megtérülése nagyobb a lányoknál, az utóbbi időben gyorsabban nő körükben a megtérülés (a bérhátrány csökken), bár abszolút értelemben még mindig lemaradásban vannak. Emellett kutatók kimutatták, hogy a felsőfok bérelőnye nagyobb a lányoknál a középfokhoz képest, összehasonlítva a fiúkkal. Azonban ezek az okok összességében

nem magyarázzák megnyugtatóan a nők arányának időbeli növekedését a felsőoktatásban a fejlett országokban, ahogy az országok közti különbségeket sem (Jacobs, 1996).

A lányok nagyobb részvétele háttérében állhat a nemiszerep-szocializáció is. A hagyományos nemi szerepek ösztönözhetik a lányokat a nagyobb arányú továbbtanulásra, a kulturális tőke felhalmozására, még akkor is, ha ennek munkaerőpiaci megtérülése kisebb, mint a fiúknál. A lányok a kulturális tőkét családjukban és a gyereknevelés során is felhasználhatják, nem csak a munkaerőpiacon. A lányok karrier-orientációjában a jó munkahely mellett a család összetartása és a gyerekek megfelelő nevelése is sikert jelenthet.

Eredményeink alapján látható, hogy hipotézisünkkel összhangban a hagyományos nemi szerepek megjelentek a felsőoktatásba való jelentkezési, intézmény- és szakválasztási motívációkban: a fiúk többek közt a jól jövedelmező állás reményében jelentkeztek a felsőoktatásba, míg a lányoknál fontos szempont volt a tudás gyarapítása, a kulturális tőke növekedése. Látható az is, hogy más kutatásokkal összhangban a lányoknak erősebb a lokális kötődésük, az intézményválasztásnál náluk az iskola közelsége is erősen szerepet játszott.

Érdekes jelenség tehát, hogy a felsőoktatásba jelentkező lányokra és fiúkra – akik esetében azt feltételezhetjük, hogy a modern nemi szerepek már erősen érvényesülnek – továbbra is hagyományos szerepek szerinti viselkedés a jellemző a továbbtanulási döntések (jelentkezés, intézmény- és szakválasztás) során. (Bár, ahogy láttuk, Magyarországon egyes kutatások szerint a hagyományos szerepek erősen jelen vannak, például a felnőtt lakosság körében.) Feltételezhetjük emellett azt is, hogy a lányok nagyobb felsőoktatási részvételében közrejátszhattak a hagyományos nemi szerepek is, bár ez a lányok időben folyamatosan növekvő arányát a felsőoktatásban nem magyarázza. (1)

Jegyzet

(1) Az írás empirikus része az NKFP-26-0060/2002 számú kutatáson alapul. Egyes részletei elhangoztak a *Közép-európai egyetemi hallgatók a 19–21. században* című konferencián, melyet a Magyar Törté-

nelmi Társulat, az MSZT oktatásszociológiai szakosztálya, valamint a WJF rendezett 2008. május 17-én. Köszönöm a résztvevők hasznos tanácsait és megjegyzéseit.

Irodalom

Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
 Bíró Zsuzsanna Hanna – Nagy Péter Tibor (2007): Nemi esélyek és nemi döntések a két világháború közötti bölcsészkarokon. *Educatio*, 4. 565–590.
 Buda Béla (1985): Női szerep – női szocializáció – női identitás. In Koncz Katalin (szerk.): *Nők és férfiak. Hiedelmek, tények*. Magyar Nők Országos Tanácsa – Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 93–110.
 H. Sas Judit (1984): *Nőies nők és férfias férfiak. A nőkkkel és férfiakkal kapcsolatos sztereotípiák élete, eredete és szocializációja*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Jacobs, J. A. (1996): Gender Inequality and Higher Education. *Annual Review of Sociology*, 153–185.
 Koncz Katalin (2005): Női karrierjellemzők: esélyek és korlátok a női életpályán. In Palasik Mária – Sipos Balázs (szerk.): *Házastárs? Munkatárs? Vétélytárs? A női szerepek változása a 20. századi Magyarországon*. Napvilág Kiadó, Budapest. 57–77.
 Kovács Mónika (2007): Nemi sztereotípiák, nemi ideológiák és karrieraspirációk. *Educatio*, tavasz 99–114.
 Liskó Ilona (2003): A szakképző iskolák mobilitási funkciói. *Iskolakultúra*, 5. 32–50.

Mickelson, R. A. (1989): Why Does Jane Read and Write so Well? The Anomaly of Woman's Achievement. *Sociology of Education*, January 47–63.
 OECD (2007): *Oktatási körkép. Az OECD összefoglalása Magyarországról*. http://www.okm.hu/doc/upload/200709/eag_2007_briefing_note_hungary-magyarul.pdf
 OECD (2004): *Pillanatkép az oktatásról. OECD-mutatók – 2004. évi kiadás. Összefoglalás magyarul*. www.oecd.org/dataoecd/33/20/33713441.pdf
 Pongrácz Tiborné (2005): Nemi szerepek társadalmi megítélése. Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat tapasztalatai. In Nagy Ildikó – Pongrácz Tiborné – Tóth István György (szerk.): *Szerepváltozások. Jelen-tés a nők és férfiak helyzetéről 2005*. Társi – Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, Budapest. 73–86.
 Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Fényes Hajnalka

Debreceni Egyetem, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék

A pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára

Az ember alapvetően kétféle módon szerezhet új ismeretet: saját tapasztalata révén, illetve a mások által megtapasztalt és feldolgozott ismeretek átvételével. Az emberré válás kezdetétől a beszéd differenciáltabbá válásáig tartó több százezer évben az új ismeretek forrása főleg a közvetlen tapasztalat volt. Az emberi tanulás folyamata a valóság érzékelésével kezdődött, az érzékeklet tudatosultak, lassan tapasztalatokká váltak, majd a tapasztalatok általánosításával kialakultak a szabályok, vagyis kezdetben jellemző volt a megismerés induktív útja.

Az emberi tanulás jellegzetességei

A közösségi élet megkövetelte, hogy az új ismeretek ne maradjanak a megismerő személy kizárólagos birtokában. Már a kezdetleges kommunikáció is azt a célt szolgálta, hogy az ismereteket minél gyorsabban és pontosabban tudják a közösségen belül terjeszteni. Ahogy kialakult és elterjedt az írásbeliség, egyre több ismeret halmozódott föl a leírt szövegekben, kialakult ezek továbbadásának igénye, így egyre jobban előtérbe került a mások által megfogalmazott, szabállyá kristályosodott ismeretek tanulása. A középkor végére az iskolákban fokozatosan háttérbe szorult a közvetlen tapasztalatszerzés, általánossá vált a szabálytanulás, uralkodó pedagógiai eljárás lett az általánosról az egyedire vonatkozó következtetés, a deduktív ismeretszerzés.

Az ipari forradalommal meginduló tudományos és technikai fejlődés felbolygatta a dedukcióra alapozott évszázados tanulási szokásokat: a minket körülvevő világ tudományos megismerésének legfontosabb eszköze a megfigyelés és a kísérlet lett. A deduktív megközelítés a tudományban betöltött sikere és az ismeretanyag rohamos bővülése miatt továbbra is a tanulás meghatározó módszere maradt, de mellette ismét nagyobb szerephez jutott a közvetlen tapasztalásra alapozott tanulás. A 19–20. század empirikus pedagógiája azonban teljes mértékben átalakította az ősi tapasztalásra alapozott ismeretszerzési folyamatot: a spontaneitás helyébe a tudatosan tervezett tapasztalatszerzés oktatási folyamata lépett.

Az empirizmus sokkal több lett, mint pedagógiai elmélet: Francis Bacon (1561–1626) munkássága nyomán világszemléletté vált. Különböző filozófiai irányzatok épültek az empirizmusra, de mindezek közül a pragmatizmus lett az újkori empirizmus legnagyobb hatású pedagógiai eszmerendszere.

A pragmatista filozófia

Az amerikai eredetű pragmatizmus a 19–20. századfordulójának egyik legismertebb és leghatásosabb filozófiája. Az elmúlt 100 évben társadalomszervező erővé vált, a mindennapi élettől a tudományok műveléséig, a technikától az irodalomig áthatotta és megváltoztatta az amerikai gondolkodást. Gyökerei az európai hagyományokból fejlődtek ki, alapítói a 19. század gazdaságilag fellendülő és erősödő Amerikájának gondolkodói voltak. Úgy vélték, az emberiség nagy eszméinek és gondolatainak igazságát és helyességét a gyakorlat, a mindennapi élet, a cselekvések és az eredmények bizonyítják.

A pragmatista filozófia forrása a brit, illetve a kontinentális gondolkodás. A „pragmatizmus” megnevezés a görög *pragma*, (*πράγμα*) magyarul *cselekvés, tett* szóból származik. (Annak idején felmerült a praktícizmus megnevezés is, de a pragmatizmus kifejezés ismeretlenebb volt az angol nyelvben, ezért ehhez jobban köthető volt az új fogalom.) Charles Sanders Peirce (1839–1914, USA) a maga sajátos pragmatista világnézetét az 1870-es években dolgozta ki Berkeley, Kant és Spinoza műveit tanulmányozva. Eközben találta meg azt a támpontot, amelyre ismeretelméletét felépíthette. A világot cselekvésével formáló, megismerő emberképe tipikusan amerikai világnézetet mutat, amely eltér ugyan európai elődeiétől, ugyanakkor életművüket közelinek érezte. Peirce az állandóan kísérletező, változtatni akaró ember gyakorlatorientáltságát fogalmilag is sikeresen ragadta meg.

John Dewey pragmatista filozófus, a reformpedagógia egyik elméleti megalapozója az empirizmust tekintette a pragmatizmus gyökerének. Az érték eszközként való felfogásával a filozófia tárgyát a múlt és jelen dimenziójából a jövőbe tette, mivel az igazság és érték kategóriáit a cselekvés jövőbeli célszerűsége határozza meg.

Dewey felfogásában a filozófia és a tudományok a valóság összefüggéseit kutatják. Egy gondolat vagy elmélet nem lehet igaz, ha nem működik a gyakorlatban, ha a ráépülő cselekvés nem sikeres a gondolatokon kívüli valóságban. Az elmélet jelentése azonos gyakorlati következményeivel. Azon szakadék áthidalására törekedett, amely a filozófia története során a megismerés és a cselekvés között tátongott. Gondolkodásának középpontjában az igaz és a jó fogalmának összekapcsolása állt azáltal, hogy a megismerést cselekvésként fogta föl.

A pragmatista szemlélet mélyen beivódott az amerikai társadalomba. A haszonelvűség átszötte a politikai életet, a gazdaságot, de a mindennapi életet is. Megszűnt az értékek önmagukért való tisztelete; csak azt tekintették jónak, ami hasznos. Leromboltak minden tekintélytiszteletet, helyébe az egyén érvényesülésének mindenáron való kiharcolása lépett.

A pragmatizmus oktatás- és nevelésszémje

Hogyan lehet az ismereteket úgy átadni, hogy azok a tapasztalatra épüljenek, és az ismeretszerzés módszere híven tükrözze az emberiség tudásszerzését? Lényeges eleme a pragmatista pedagógiai felfogásnak, hogy a tanuló gyermeket végig kell kísérni (nem vezetni, hanem kísérni) azon a felfedezőúton, amelyen az emberiség végigment, miközben a tapasztalatait összegyűjtötte, rendszerezte, alkalmazta, és átadta utódjainak. „Az iskolarendszerben helyet kell biztosítani – sőt az alsóbb osztályokban ugyancsak nagy helyet – a tapasztalatszerzés direkt módszereinek, amikor a gyermek csak azért cselekszik, mert arra van kedve (ez egyébként az iskolán kívüli tevékenységét jellemzi), a kedvteléssel végzett munkából, a tapasztalataiból tanul” (Dewey, 1976, 50.).

A tanulás legerősebb inspiráló összetevője a tanuló ember alkotókedve. A tapasztalatszerzés direkt módszereinek bevitelle az iskolába gyökeresen változtatta meg az addigi pedagógiai felfogást. A tanuló reprodukáló képességének fejlesztését felváltotta az alkotó képességének fejlesztése. Ennek a pedagógiai felfogásnak lett a gyakorlati megvalósítása a projektmódszer, projektoktatás, projektpedagógia. Az egész élet egy projekt, egy élet-projekt. Hogyan lehetne másképp felkészíteni a gyermeket erre, ha nem az iskolai projektek keretében?

Nem hatékony az ismeretszerzés belső motiváció nélkül, a motivációnak viszont egyik legjobb eszköze az ismeretanyag fontosságának tudata. Ezt a tudatot nem lehet szavakkal felépíteni, a tanárnak nem beszélni kell a fontosságról, hanem a gyermeket magát kell erre ráébreszteni. „Ha kíváncsiaknak tartjuk, hogy a gyermek ismereteket szerezzen, tényeket és elveket tanuljon meg, akkor ezeket úgy kell bemutatni, hogy lássa, vagy legalábbis érezze az elsajátításra szánt ismeret fontosságát, saját tapasztalataiból eredően ő is érezze a megismerés szükségességét” (Dewey, 1976, 52.).

Dewey pedagógiai felfogásában minden a használható tudásra élesedik ki, mert más ismeretanyagot a gyermek nem érez szükségesnek, csak azt, amit valamilyen módon a saját életében alkalmazni tud. Ezzel rögtön meg is határozta a tananyag kiválasztásának legfontosabb – de nem egyetlen – szempontját.

Természetesen nem lehet az ismeret fontosságának egyetlen mércéje a direkt tapasztalatszerzés lehetőségének megléte. Szükség van olyan ismeretanyagra is, amely nem közvetlen nyerhető a gyermeki tapasztalat révén, amelyet a társadalom, a természet jobb megértése, a mindennapi élet szebbé, boldogabbá tétele követel meg. Ezt általában tudják a nevelők, de a betartása ma sem erős oldala az iskolának. „Mindenki helyesli az általános műveltségre nevelést, melyben a kultúrának vezető szerepe van, mindenki ellenzi a szakosodást. Ennek ellenére oktatásunk rendkívül szakosított, s a szűk keretek tágítására tett kísérletek rendszerint épp a szakosítás vádjá miatt buknak meg” (Dewey, 1976, 38.). A széleskörű műveltség, a kulturális értékek megszerzése és a túlzott szakosodás örök

Egyetlen országban sem sikerült olyan mértékben elfogadtatni a szülőkkel az iskolai nevelési elveket és magát az iskolát, mint az amerikai társadalomban. Sehol nem részesei annyira a szülők az iskolai nevelőmunkának, mint az Egyesült Államokban. Ez a folyamat a pragmatista pedagógia kialakulásának egyik legszebb kísérőjelensége. Az iskolai élet azonos a környezet életével. Iskola és társadalom olyan mértékben él együtt, hogy a határvonalat nem is mindig lehet meghúzni.

dilemma. Vajon nem ugyanerre vezet a projektek alkalmazása is? Nem fordulhat elő olyan helyzet, hogy a projektben elmélyülő tanuló ideiglenesen beszűkül? Az egyik irányban kitárulkozó világ szükségszerűen bezárja az ablakokat a másik irányba? A gyakorló pedagógusok keresik a válaszokat ezekre a kérdésekre, azonban a szavakon túl nem született a mai napig sem megoldás.

Korunk valóságos nevelési problémái között azonban a speciális irányú túlmotiváltság káros hatásánál sokkal jellemzőbb a tanulásra való motiváltság teljes hiánya. Általánosan kijelenthető, hogy iskoláink eredményességét nem fenyegeti a projektjükben túlságosan elmélyült tanulók beszűkülése, sokkal inkább az, hogy a többséget sehogyan nem – vagy csak nagyon nehezen – tudjuk tanulásra ösztönözni. A projektben való elmélyülés inkább előnyös, mint hátrányos a tanuló számára, hiszen projekt közben megalkot magában egy általános érvényű megoldási stratégiát, amely transzferálható más helyzetre is. Bátran kijelenthetjük, hogy az a tanuló, aki képes elmélyülni, és

megoldani különböző projektfeladatokat, képes lesz az élet problémáiban is elmélyülni, és megoldani azokat.

A nevelés további lényeges része az egységesség. A nevelési folyamat kudarcához vezethet annak belső ellentmondása. Nem lehet egymásnak ellentmondó nevelési elveket alkalmazni a családban, a mindennapi élet bármelyik színterén és az iskolában. Nem lehet a családnak egy belső használatra szánt elve és egy hivatalos. Egyetlen országban sem sikerült olyan mértékben elfogadtatni a szülőkkel az iskolai nevelési elveket és magát az iskolát, mint az amerikai társadalomban. Sehol nem részesei annyira a szülők az iskolai nevelőmunkának, mint az Egyesült Államokban. Ez a folyamat a pragmatista pedagógia kialakulásának egyik legszebb kísérőjelensége. Az iskolai élet azonos a környezet életével. Iskola és társadalom olyan mértékben él együtt, hogy a határvonalat nem is mindig lehet meghúzni.

Társadalmi tényezők hatása a pragmatizmus pedagógiájában

Az oktatás elválaszthatatlan a társadalom mindennapjaitól, abban részt kell vennie az iskolának is. Nem csak a gyermek igényei határozzák meg kizárólagosan az ismeretszerzés mikéntjét. Az ember társadalmi lény, társadalmi mivoltunkat a társadalom fejleszti ki, ezért gyakran kell szembesíteni a gyermeket a társadalom elvárásaival. Lényeges a gyermek beilleszkedése a közösségbe, hogy annak hasznos tagjává váljon. Milyen nevelési célokat kell és lehet kitűzni az iskola elé? Milyen feltételei vannak ezen célok megvalósításának? Mi a műveltség tartalma, milyen ismeretekre van szüksége az embernek? A pragmatista filozófia felfogása szerint egyszerű a válasz: csak alkalmazható ismeretekre van szükség, ezért ki kell irtani a tananyagból minden fölösleges tartalmat. Az oktatásnak Jacques Delors (1997, 71.) szerint az alábbi négy alappillére kell épülni:

Meg kell tanulni megismerni, és meg kell tudni szerezni a dolgok megértéséhez szükséges eszközöket (instrumentalizmus).

Meg kell tanulni dolgozni, hogy az ember hatni tudjon a környezetére.

Meg kell tanulni másokkal együtt élni, hogy az ember együttműködhessen a többi emberrel minden emberi tevékenységben.

Meg kell tanulni élni, s ez a legfontosabb, s az előző három eredménye lehet.

Nem csak a tényanyag megtanulása a fontos, ugyanolyan érdekes a tudáshoz vezető út megismerése. Ha hirtelen elpusztulna az összes eddig megszerzett emberi ismeret, de megmaradna az ismeretek megszerzésének módszere, könnyen meg tudnánk alkotni újra az ismereteket, de egy fordított veszteség katasztrofális lenne.

Az iskola nem egy elszigetelt világ, ahol a tanulók és oktatók titkos élete zajlik, hanem a társadalom számára nyitott intézmény. A hatás kölcsönös, az iskola részt vállal a környezet kulturális, tudományos és gazdasági életében, a társadalom (vagy annak egyes rétegei) pedig részt vesz az iskolai tevékenységekben. Közismert a pragmatista eszmérendszerű amerikai iskolák aktivitása, ahogyan bevonják a szülőket az iskolai sportversenyek szervezésébe, vagy kulturális vetélkedők lelkes szurkolóivá teszik őket. Az iskola hasonlóan működik, mint a társadalom, belső rendje, szervezeti felépítése ugyanolyan, mint a felnőtt világé. Még az egyes iskolai funkciók elnevezése is azonos vagy hasonló, mint a társadalomé, így nem nehéz az iskolából kikerülő fiatalnak tájékozódni.

Az iskola ne elnyomni akarja a tanulói kezdeményezést, hanem formálni, megfelelő mederbe terelni. Olyan viszonyokat teremtsen, amelyben a társadalom és az iskola azonos motivációs bázist alkalmaz, így a tanulóra nem záporoznak ellentétes hatások. A passzív tanulási formát aktív közösségi élet váltsa fel, az iskola eleven kölcsönhatásban éljen a természeti és társadalmi környezettel.

A tanárnak nem az a feladata, hogy felkeltse a tanuló érdeklődését a már kész, előre gyártott tananyag iránt, hanem azt kell elérni, hogy a tanuló maga igényelje az elsajátítandó ismereteket, mivel ezek valamilyen formában kapcsolódnak a már meglévő tapasztalataihoz. Ha a tanár képes felszabadítani ezeket az igényeket, akkor hozzájárul a tanuló saját szellemi erőinek, érdeklődésének kibontakoztatásához. Az a fontos, hogy a tanuló tudatára ébredjen az értékeknek, hogy az elsajátítandó ismeretek és a meglévő tapasztalatok közötti kapcsolatok közvetlenül épüljenek be az életébe, ezáltal használni tudja azokat, élni tudjon velük. Az oktatás társadalmasításának okát és magyarázatát Szécsi Gábor (1998, 23–24.) a következőkben látja: „A társadalom saját folyamatosságát kizárólag fiataljai nevelésén keresztül képes fenntartani. A nevelés ugyanazt a szerepet tölti be a társadalom életében, mint a táplálkozás és a reprodukció az egyén életében.”

A gondolkodás alapvetően tapasztalás és a tapasztalatok rendezése, értékelése. A tapasztalás azonban sokkal többet jelent írott és szóbeli szimbólumok használatánál. Elsődleges formájában a tapasztalás a cselekvések következtében kialakuló reakciók feldolgozásának aktív folyamata. A pedagógus katalizátorszerepet tölt be a gyermek saját tapasztalatain

alapuló célkitűzéseinek megformálásában. A gyermek múlt- és jól megtervezett jelenbeli tapasztalatait a nevelő segít összekapcsolni anélkül, hogy a tanulás konkrét szituációjától elvonatkoztatott, idegen célokat vinne be a folyamatba. A tanulási folyamat lényege a cselekvési szituáció, amelynek sorozatos alkalmazásával megy végbe a kontextusfüggő nevelés. Ebből logikusan következik a pragmatista pedagógia alapja: a tevékenységorientált pedagógiai program. A program kialakításának lényege, hogy a tanuló nem passzív szemlélője az oktatásnak, hanem aktív résztvevője, szervezője, alakítója.

Dewey pragmatista szemlélete iskolateremtő erővel párosult. A projektoktatás általa és Kilpatrick által kidolgozott elmélete tartalmazza mindazon pedagógiai ismeretet, ami a pragmatizmusból egyáltalán kinyerhető. A tananyag összeállításában nagy szerepet kapnak a gyakorlati tevékenységek, a munkavégzés során nyert tapasztalatok. Az így nyert tapasztalatok azonban nem a tanítás végső célját jelentik, hanem újabb kiindulási pontját a problémák felvetésének. Az iskolai projektek nem lehetnek a valóság leegyszerűsítései, nem ugorhatnak át technológiai folyamatokat mint érdekteleneket, mindent a teljes valóságában kell a gyermek elé tárni.

A tananyag kiválasztását megelőzi a társadalmi valóság tanulmányozása, amit nevelő és tanuló közösen végeznek. A projektmódszer alkalmazásában a tananyagnak egyáltalán nincs korlátozó szerepe. Tanári találékonysággal minden területre kialakítottak már projekteket. Föl lehet sorolni az általános és középiskola minden tantárgyát, a tantárgyak bármelyik fejezetét, a projektleírások bőséges tára áll rendelkezésre. Általánosan elfogadottá vált, hogy a tanulók nemcsak a projekt végrehajtásában vesznek részt, hanem azok tartalmának meghatározásában is.

A pragmatista oktatás stratégiája: a pedagógiai projekt

A pragmatista elvű oktatás gyakorlati megvalósulása szinte kizárólagosan a pedagógiai projektekben ölt testet. A pedagógiai projekt az első gondolattól a zárásig közös produktuma tanárnak és tanulóknak. Nincsenek előre kiosztott szerepek, nem a mindentudó tanár és a semmittudó diák áll egymással szemben, hanem egymás mellett, közös célért dolgozó „kollégák” viszonyához hasonlóan folyik a kivitelezés. A tanár is kérdezhet, egyes szituációkban esetleg a diák tud többet az adott részterületről. A közös munka eredménye, hogy diák és tanár egyaránt fejlődik, ismereteik gyarapodnak. Hasonlóan a valóságos élet munkakörülményeihez, közösen oldanak meg problémákat, munkamegosztással specializálódnak. Jellegzetes projektpedagógiai fogás a kis csoportos projektek szervezése. Ezzel elkerülhetetlenné válik a csoport tagjai számára az egymás közötti kommunikáció, egymás motiválása. Kialakul az egyes résztvevők kompetenciaköre, megismerik azt, hogy ki mihez ért, kialakul az egyenrangúság érzése.

A projekt jellemzői közül Michael Knoll (1991) az alábbiakat emelte ki:

- a projekt egy sajátos tanulási egység,
- egyszeri program,
- szisztematikus munka,
- demokratikus légkörben demokráciára nevel,
- a hagyományos iskolai keretek felbomlása,
- tantárgyi integráció,
- a tanulók egyéni fejlettségi szintjéhez való alkalmazkodás,
- a tananyag aktualitása.

Fenti jellemzők a 100 évvel ezelőtti gazdasági és pedagógiai állapot kihívásaként születtek, ennek ellenére a mai helyzetben is teljes mértékben aktuálisak. Világosan kifejezi az állítás igazát, ha összehasonlítjuk ezeket Hortobágyi Katalin (2002) ismérveivel, miszerint a pedagógiai projekt:

- alkotó jellegű megismerési-cselekvési egység,

- valóságos – tárgyi vagy szellemi – produktum létrehozásának folyamata,
- mindig komplex,
- tanárok és diákok partneri együttműködése,
- a differenciálás eszköze.

A pragmatista oktatásszemlélet kritikája

Az empirikus, induktív ismeretszerzés nem az egyetlen módja az új ismeretek szerzésének (Nahalka, 2000). A dedukció a tudományos kutatások tanúsága szerint legalább olyan gyakran hozott eredményt, sőt alkalmazása eseténként gyorsabb, egyszerűbb, nem követel olyan sok és drága eszközt, mint az indukció.

Egészen bizonyos, hogy az induktívnek vélt „felfedeztetős” tanítási módszer közben is sokkal bonyolultabb folyamatok zajlanak le a tanuló tudatában, mint a szimpla akkumuláció. Valójában a meglévő ismeretek, a belső világmodell szabja meg azt, hogy ki mit és hogyan fogad be. Ez annál is valószínűbb, mert a felfedeztetés közben többnyire nem is tudja a tanuló előre, hogy mire kell figyelni, milyen jelenségeket kell befogadni a meglévő ismeretek közé. Az sem biztos, hogy az azonos körülmények között tapasztalatokat szerző tanulók azonos ismeretanyaghoz jutnak, azonos következtetéseket vonnak le. Előfordulhat az is, hogy a meggyőződéses belső képpel össze nem egyeztethető új ismereteket szándéka ellenére is elferdítve, a belső képhez igazítva észlel (Nahalka, 2002).

Az empirikus módszerek önmagukban való alkalmazásával előfordulhat, hogy kettős világkép alakul ki a gyermekben. Az egyik a meggyőződéses, a másik pedig az ehhez nem igazítható, ami szélsőséges esetben káoszhoz vezethet. Az empirikus gondolkodásmód nem ad kellő magyarázatot az intuíciónak, az ihletre vagy a logikai problémamegoldásban olyan fontos ötletre.

A konstruktivista pedagógia

„A konstruktivizmus alapvetően egy ismeretelméleti gondolkodásmód” (Nahalka, 1998, 28.). A konstruktivista pedagógia a múltban gyökerező, de egészen új keletű pedagógiai paradigma. Csak az 1980-as években érték meg azok a gondolatok, amelyek a kognitív pszichológiai paradigmák keretei között megjelenő konstruktív tanulásszemlélet oktatásméleti következményeire épülnek. A konstruktív tanulásszemlélet az objektivistá ismeretelméletek kritikájaként fellépő konstruktivista ismeretelméleten alapul. A konstruktivizmus alapvető tanulási filozófiáját szinte tételszerűen fogalmazza meg Nahalka István (2003, 48.), ami leegyszerűsítve a következő: „A gyermekben, a fiatalban már kialakult világ további konstruálását kell segítenünk, hogy egyre használhatóbbá, egyre adaptívabbá váljon ez a tudásrendszer.”

A konstruktivista pedagógiai felfogás lényege, hogy az emberi megismerés nem az információ tárolása, egyszerű kumulációja a tudatban, hanem a tudásnak a létrehozása, bővítése, konstrukciója, ami személyes, aktív értelmezési folyamatként a megismerő elmében zajlik a már birtokolt tudás bázisán.

A konstruktivista gondolkodásmódban alapvető szerepet játszik a tapasztalatokat értelmező, megismerő ember. Az ember tudatában létező mentális térkép vagy világmodell keretei közé fogadja be az új ismereteket úgy, ahogy azokat képes beilleszteni a meglévő ismeretek közé, vagyis saját struktúrájának megfelelően konstruálja meg az új ismereteket. Ennek a gondolkodásnak lényeges eleme a bennünk lévő modell, amely bizonyos pontossággal tükrözi a világot. Eme modell pontossága nem mérhető, csak a belőle levont következtetések gyakorlattal való ütköztetése ad számot használhatóságáról. Ez a modell rugalmas, napi tapasztalataink alakítják, előítéleteink korlátozzák, állapotának alakulása megfejtethetetlenül bonyolult.

A konstruktivista pedagógia számára a tapasztalat fontos ugyan, de nem egyetlen meghatározója a kialakult tudásnak; az értelmező, strukturáló elme válik központi jelentőségűvé. A konstruktív ismeretelmélet szemben áll mind az induktív-empirikus, mind a deduktív ismeretelméletekkel, így a ráépülő oktatásmélet is szemben áll a megelőző, ezen ismeretelméletekre épülő tanulásfelfogásokkal: „az ember nem begyűjti, nem magába olvasztja, nem akumulálja az ismereteket, hanem létrehozza azokat magában” (Nahalka, 1998, 28.). Konstruktív megközelítésben tehát nem az átadás, nem a közvetítés a tanulás kulcseleme, hanem az a változás, ami a meglevő ismeretrendszer átalakulását vonja maga után.

A konstruktivizmus módszertani vonatkozásai

A projektben a tanulói tevékenység dominál, a tanár a munkafeltételek biztosításában játszik fontos szerepet. A tanulói tevékenység közben sokkal könnyebben átstrukturálódik a tanuló ismeretrendszere, mint passzív befogadóként. A cselekvés visszahat a gondolkodására, az általa „felfedezett” ismeret sokkal koherensebb egységbe lép a meglevő ismeretekkel, mint ha kívülről kapná azt. A projekt csoportos végrehajtása biztosítja a feltételeket a szociális konstrukciók kialakításához. A projekt minden részében széles körű kommunikáció jön létre a társak, illetve a tanár között, ezzel sok alkalom biztosítható a konstrukciók kialakulására.

A konstruktivista pedagógia fiatal tudományág, módszerei vita tárgyát képezik, nem kiforrottak. „Sajnos – tudomásom szerint – egyelőre senki nem javasolt összefüggő, bizonyos értelemben teljességre törekvő elméleti rendszert, amely a konstruktivizmus elméleti alapjaiból kiindulva a tanítás módszereinek kérdésében igazíthatná el az érdeklődő szakembereket. Maga a módszerfogalom is rendkívül bizonytalan, képlékeny a pedagógiában, más paradigmák keretei között is, nem csak a konstruktív oktatásméletben” (Nahalka, 1998, 36.). Hogyan jön létre a tudás konstruálása a tanulás közben? Honnan tudhatjuk, hogy valóban létrejött-e a konstrukció? Igaz-e, hogy az egyik módszer jobban támogatja a konstrukciót, mint egy másik? Egyáltalán alkotható-e olyan tanítási-tanulási stratégia, amely alkalmazásával a tudás konstruálása könnyebben megvalósulhat? Megadható-e olyan pedagógiai eljárás, amely biztosan elvezet a konstrukció létrejöttéhez? Ezek a kérdések még nem dőltek el, még nincs elég tapasztalat a tudományos igényű válasz megadásához, de a konstruktivizmus alaptétele annyira világos, annyira magától értetődő, hogy a válaszok keresése a mindennapi pedagógiai munka részévé tehető. A gyakorló tanár pedagógiai kutatóként maga is keresheti a válaszokat, tudatosan

olyan stratégiát alkalmazhat, amelyben gyakrabban és kisebb energia-befektetéssel jön létre a konstrukció.

A pragmatista pedagógia projektmódszeréhez hasonlóan jól körülhatárolt módszert nem tud felmutatni a konstruktivista pedagógia. Nincs olyan pedagógiai eljárás, ami szorosan hozzá köthető lenne, helyette a konstruktív tanári attitűd ajánlható. Konkrét módszer helyett inkább elvárásokat fogalmazhatunk meg a mindennapi gyakorlatban, olyanokat, amik a konstrukció létrehozását segítik. A konstruktív tanulás szemléletre épülő didaktikai rendszerek a tanulás egyik döntő feladatáént tűzik ki a tanulóknak a tapasztalatok hatására kialakult, a világ magyarázatára szolgáló, de a felnőtt gondolkodá-

sának nem megfelelő kognitív rendszerek (elméletek, félreértelmezések) átstrukturálását, a konceptuális váltásokat.

A konstruktív pedagógiát alkalmazó tanárnak minél gyakrabban lehetővé kell tennie a gyermeki konstrukciók épülését. A gyermeket konstruktivista értelemben aktív tevékenységre kell serkenteni, vagyis úgy kell cselekedtetni, hogy az változásokhoz vezessen a gyermek belső világában is. Ez általában fizikai cselekvést is jelent, de elsősorban a meglevő szellemi struktúrák mozgósítását, hiányok pótlását, átalakítását, újraépítését. A struktúrák feltérképezése külső személy számára nagyon nehéz, legfeljebb egyes elemeinek átláthatósága lehetséges. Gyakorlati tapasztalat, hogy a belső modell jóságának kipróbálására olyan feladatot kell adni, amelynek hatására a gyermek ebből a modellből von le következtetéseket, és ezeket alkalmazza a megoldásban.

Kiemelt jelentősége van a tanulásban a társas viszonyoknak, hiszen ezek a konstrukciók nem teljesen egyéni produkciók, szerepet játszanak bennük a tanár mellett a diáktársak is. Fontos szerepe van a csoportos és páros munkának, főleg akkor, ha ezek erős kommunikációs kényszerrel hatnak.

A konstruktivista pedagógiában nincs semmiféle kötöttség a tananyaggal kapcsolatban. A konstruktív pedagógia rendszerében az oktatás tartalma a tanuló előzetes tudásától és az elsajátítás módszereitől függetlenül nem határozható meg. A konstruktív pedagógiai rendszerekben meghatározó jelentőségű az oktatási feladatok valóságos környezetben való megszervezése. Ennek keretében kiemelt szerepet kapnak az iskolán kívüli munkaformák, az iskola környezetével kialakított kapcsolatok, azok az eljárások (például esettanulmány-módszer, vendégelőadó meghívása, kirándulás stb.), amelyek az iskolai tevékenység valószínű társadalmi és természeti környezetbe való illesztését eredményezik.

A pragmatista és a konstruktivista megközelítés kapcsolata

Általában elmondható, hogy a projektek alkalmasak a konstruktivista szemlélet szerinti oktatásra, tehát nem új módszert kell kitalálni, hanem a konstruktivizmus alapeszméjét szem előtt tartva kell tartalommal feltölteni a projekteket (*Nahalka, 2000*). A projekt-módszert alkalmazó tanárok közül egymástól függetlenül többen is megfogalmazták, hogy a projekt végrehajtása során könnyen kielégíthetők a konstruktivista pedagógia követelményei. A projektben a tanulói tevékenység dominál, a tanár a munkafeltételek biztosításában játszik fontos szerepet. A tanulói tevékenység közben sokkal könnyebben átstrukturálódik a tanuló ismeretrendszere, mint passzív befogadóként. A cselekvés vizsgálhatja a gondolkodására, az általa „felfedezett” ismeret sokkal koherensebb egységbe lép a meglevő ismeretekkel, mint ha kívülről kapná azt.

A projekt csoportos végrehajtása biztosítja a feltételeket a szociális konstrukciók kialakításához. A projekt minden részében széles körű kommunikáció jön létre a társak, illetve a tanár között, ezzel sok alkalom biztosítható a konstrukciók kialakulására. A tanuló által kidolgozott és ezért sajátjának érzett projekt témájának sokoldalú körüljárása sokkal inkább segíti a konstrukciók kialakítását, mint más pedagógiai módszerek.

A projekt végrehajtása közben állandóan adott a jelenségek értelmezésének lehetősége, azok megvitatása. Előfordulhat, hogy ugyanazon jelenség különböző szempontú megközelítése során más eredményt érünk el, vita alakulhat ki, ami arra készteti a tanulót, hogy megvédje saját álláspontját. A vitában kiérlelt álláspont a legstabilabb konstrukció, amely egyáltalán kialakulhat a tanulóban, ezért ajánlott a projekt közben kialakult ellentétes elképzelések nyílt megvitatása, megbeszélése.

Irodalom

Dewey, J. (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
 Delors, J. (1997): *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Osiris Kiadó, Budapest.
 Szécsi G. (1998): Iskola és társadalom. In Hegedüs G. (szerk.): *Projekt módszer*. I. 15–25.
 Knoll, M. (1991): *Die Projektmethode in der Pädagogik von 1700 bis 1940. Ein Beitrag zur Entstehung und Verbreitung reformpädagogischer Konzepte*. Universität Kiel, Kiel.
 Hortobágyi K. (2001): *Projekt kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány.

Nahalka I. (1998): A konstruktív pedagógia és a tanítás módszerei. In Hegedüs G. (szerk.): *Projekt módszer*. I. Kecskeméti Főiskola, Kecskemét. 27–42.
 Nahalka I. (2000): A tanulás. In Falus I. (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–158.
 Nahalka I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Nahalka I. (2003): *Túl a falakon*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

Kiss László

Kecskeméti Főiskola, GAMF Kar

A felsőfokú szakképzés helyzete az oktatási rendszerben Franciaországban és Magyarországon

Egy képzéstípus mindig az adott ország képzési struktúrájába beágyazott, saját tradíciókkal rendelkező entitás. Az európai uniós felsőoktatási térség kialakulásával párhuzamosan nem szűnnek és szűnnek meg teljesen a nemzeti sajátosságok: a különböző rendszerek egymás mellett élésének ékes bizonyítékát kapjuk, ha az egyetemi szintű képzések nulladik fokának is tekintett felsőfokú szakképzés rendszerét vizsgáljuk, amely az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszerében (ISCED) az 5B szinten helyezkedik el.

Bevezetés

Az ISCED 5B képzési szint definíciója az OECD meghatározása alapján a következő: „A felsőoktatás B típusú programjai rendszerint rövidebbek a felsőoktatás A típusú alapszakos programjainál és gyakorlati, szakmaspecifikus, illetve a munkavégzéshez szükséges kompetenciák fejlesztésére fókuszálnak, azon céllal, hogy a munkaerőpiacra történő közvetlen kilépést biztosítsák. Emellett elméleti ismereteket is nyújtanak, amelyek beszámíthatók továbbtanulás esetén a megfelelő programokon. Nappali tagozatos formában legalább két év időtartamú a felsőoktatás ezen szintjének képzése.”

Az ilyen típusú posztsekunder képzések helyzetét az EURYDICE (2007a, 159., 176., 299.) kiadványa az 1. táblázat szerint mutatja be Magyarországon, Franciaországban és Angliában.

Továbbtanulás esetén a hazai rendszerben mind az angol, mind a francia szisztéma rugalmasabb (1. táblázat). Amíg Angliában közvetlenül be lehet kapcsolódni a képzési területeknek megfelelően a bachelor alapszak második vagy jobb esetben harmadik évfolyamára, addig Franciaországban a felsőfokú szakképzést követően egy egyéves áthidaló képzés ('licence professionnelle') következik a bachelordiploma megszerzéséig. Anglia ebben az esetben az „arany középutat” képviseli, de több tanulság szűrhető le a két szélső véglet – a francia és a magyar rendszer – összehasonlításából.

1. táblázat. Az ISCED 5 B képzés nemzetközi összehasonlításban

Magyarország	Anglia	Franciaország
„Az alapképzést megelőzően lehetőség van kétéves, magas szintű szakmai képesítést adó úgynevezett felsőfokú szakképzésben való részvételre. Ezek a képzések <i>maximum 60 kreditpontot</i> érően számíthatók be bármely ISCED 5A szintű képzésbe.”	„A felsőoktatásban többfajta, különböző szintű, rövid képzési idejű alapozó program elvégzésére van lehetőség, mint <i>Foundation Degree</i> diploma [...]. A megszerzett végzettséggel közvetlenül ki lehet lépni a munkaerőpiacra, azonban továbbtanulás esetén lehetőség nyílik a bachelor szintű alapképzés <i>második vagy harmadik évfolyamába</i> való bekapcsolódásra is.”	„ISCED 5B szintű – többnyire egyciklusos, kétéves – képzések felsőoktatási intézményekben is indulnak [...]. Az ilyen típusú diplomával továbbtanulás esetén a megszerzett kreditek beszámításának összességére is van lehetőség, valamint a <i>korábbi tanulás és szakmai tapasztalatok elismertetése</i> vagy <i>áthidaló képzések</i> révén is be lehet kerülni ISCED 5A szint képzéseire.”

Jelen tanulmány célja, hogy megvizsgálja azokat a nemzeti sajátosságokat, melyek a EURYDICE (2007a) kiadványa sommás összefoglalójának háttérében állnak.

A komparatív elemzésére az is okot ad, hogy mindkét országban fennállásuk 10 éves jubileumát ünneplik a kérdéses képzések: hazánkban a felsőfokú szakképzés a 2008. évben, a franciáknál pedig az áthidaló képzés, az úgynevezett 'licence professionnelle' diploma a 2009. évben. Fennállásuk ezen időszaka egyrésztől igazolja a képzések meggyökeresedését mindkét országban, másrésztől a legfontosabb tendenciák tisztán kirajzolódnak ebben az időtávlatban. Ráadásul meglátásom szerint ez az új típusú francia diploma az, ami valódi egyetemi polgárjogot biztosított a felsőfokú szakképzésnek, és nem tartom kizártnak, hogy 10 éven belül az oktatáspolitikai Magyarországon is létrehozza hazai megfelelőjét.

A felsőfokú szakképzés két típusa Franciaországban (BTS és DUT)

A francia oktatási rendszer elsőként szembetűnő érdekessége, hogy a magyar felsőfokú szakképzésnek nem egy, hanem két párhuzamos képzési típus felel meg, melyet két intézménytípusban oktatnak. A történeti gyökerei mindkettőnek a '60-as évekig nyúlnak vissza: a Brevet de Technicien Supérieur (a továbbiakban: BTS, felsőfokú technikus képzés) 1964-ben indult útjára, míg a Diplôme université de technologie (a továbbiakban: DUT, technikus egyetemi diploma) 1966-ban jött létre.

A BTS és a DUT között fennálló presztízsbeli különbséget az európai felsőoktatási térség harmonizációja, a diplomák kölcsönös elismertetésének eszméje, valamint a kreditrendszer bevezetése és a 'licence professionnelle' (egy piaciorientált bachelor alapszak) képzés létrehozása mosta el.

A két képzési típus esetében a képzésbe való bekapcsolódás feltétele mindkettőnél az érettségi vizsga megszerzése, illetve felvételi vizsga is van (amely az egyetemeken esetében Franciaországban már régebben megszűnt, hiszen az egyetemeken az érettségi eredmények alapján lehet továbbtanulni).

Mindamellet számos jelentős különbség is létezik, mind a képzési hely, mind a képzési kínálat és képzési célok, mind a hallgatók értékelésének módja tekintetében.

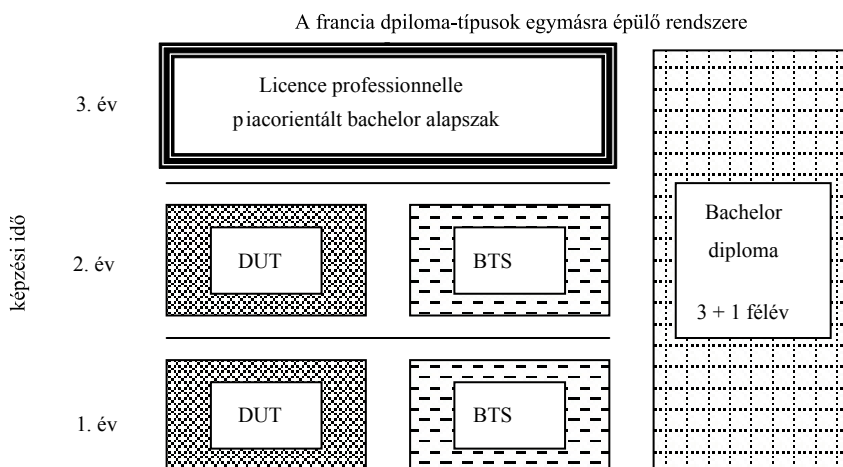
A BTS-t a középiskolákban létrehozott technikusképző osztályokban (Section de technicien supérieur, STS) oktatják középiskolai szaktanárok, az ország több mint 2000 intézményében, 30–40 fős osztályokban. Kimondottan gyakorlatorientált képzésről van szó, amelyhez kötelező szakmai gyakorlat is kapcsolódik, és az elsődleges cél a munkaerőpiac számára gyakorlati szakemberek kibocsátása. Jelenleg több mint 140 szakmában folytatnak BTS felsőfokú technikus képzéseket Franciaországban. Bár a képzés 40 éves fennállása óta sokat változott a képzési piac és annak szereplői, vannak olyan szakterü-

letek, ahol még ma is a legpiacképesebb végzettségek közé tartozik, mint a turisztikai iparág esetében (Benkei Kovács, 2008).

A DUT diplomát ezzel szemben az egyetemek intézményeiként létrehozott műszaki intézetek (Institut Universitaire de Technologie, IUT) oktatják, melyekből 104 van az országban. Ez az intézmény a hazai szakirodalomban korábban részletesen bemutatásra került egy szakképzési kutatás kapcsán (Sediviné, 2003). A DUT diploma inkább az egyetemekhez kötődik, részben oktatói gárdája, részben a hallgatók évfolyamokon történő képzése (150–200 fő tanul együtt), részben az oktatás helyszíne által. A BTS-hez hasonlóan gyakorlatorientált a képzés, azonban a konkrét szakmára való operatív felkészítés helyett egy tágabb szakterületen belül (például ipari kémia) kíván szélesebb látókört adni a hallgatók számára. Összesen 14 ipari-műszaki, valamint a szolgáltatási szektorhoz kapcsolódó területen biztosít rövid ciklusú egyetemi képzést.

Ami a hallgatók értékelését illeti: a DUT-hallgatók munkáját formatív módon, folyamatosan értékelik, míg a BTS felsőfokú technikus képzés diagnosztikus módon, szigorú központi vizsgával zárul, ahol a hallgatók háromnegyed része tud csak sikeresen megfelelni a követelményeknek.

A DUT diploma végzettjei közel kétharmad, míg a BTS-diplomával rendelkező felsőfokú technikusok egyharmad arányban tanulnak tovább. A képzési struktúrába illeszkedésüket tekintve megegyezik a két felsőfokú rövid ciklusú képzés elismertsége: egyaránt szolgálhat a munkavállalói készségek elsajátítására, valamint lehetőséget biztosít a szakiránynak megfelelő továbbtanulásra is.



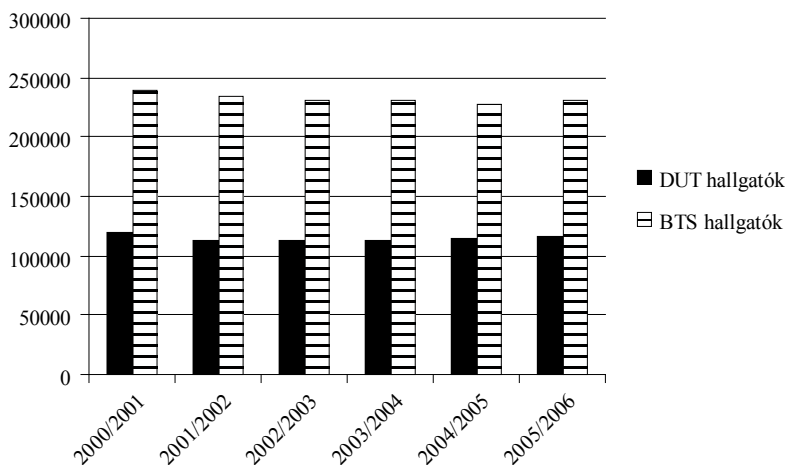
1. ábra. A felsőfokú szakképzés helye a francia felsőoktatás rendszerében (EURYDICE, 2007b alapján)

A DUT eredetileg is egyetemi diplomaként lett kialakítva, kétéves tanulmányi ideje alatt 120 kredit szerezhető meg. A BTS felsőfokú szakképzés szabályozását a francia kormány a 2007. április 11-én kelt 2007–540 számú rendelettel (6. cikkely) módosította, abból a célból, hogy az EU-harmonizáció következtében átalakult felsőoktatás integráns részévé tegye a képzést, és így ma már a BTS-diploma is 120 európai kreditértékkel bír.

Mivel a két rövid ciklusú diploma gyakorlatilag egyenértékű lett a képzési rendszerben a bemeneti követelmények és a továbbtanulási lehetőségek tekintetében, a hallgatók igazából a szakmai profilnak megfelelően választanak a két képzési forma között.

A BTS képzések hallgatói létszámukat tekintve mindig jelentősebbek voltak, és nem értéktelenedtek el a felsőoktatás tömegesedésének időszakában sem. Ez köszönhető egyrészt annak, hogy jóval nagyobb számú intézményben és szélesebb szakmai kínálattal

oktatják országsszerte, másrészt a munkakörökre felkészítő, gyakorlatorientált jellegéből kifolyólag is vonzó tudott maradni. Az utóbbi időben az alternatív tanulási módoknak köszönhetően is nőtt az igény iránta, hiszen szendvics típusú alternáló, valamint munka mellett történő képzési formában is megszerezhető a végzettség, szemben a kifejezetten nappali tagozatos formában megszerezhető DUT diplomával.



2. ábra. BTS versus DUT: a hallgatói létszámok alakulása (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008, 165. alapján)

Az elmúlt években kialakult egyensúly nem változik jelentősen, a DUT diploma hallgatói száma 110 ezer fő körül, míg a BTS-hallgatók száma 230 ezer fő körül állandósult (2. ábra). Tehát a rövid ciklusú képzések 2/3–1/3 arányú megoszlást mutatnak a középiskolai tagozatok, valamint a felsőoktatási műszaki intézetek között, és összes hallgatói létszámuk meghaladja a teljes francia felsőoktatási populáció 15 százalékát (345 ezer fő a 2 millió 220 ezer egyetemi hallgatóból).

A hazai felsőfokú szakképzés (FSZ)

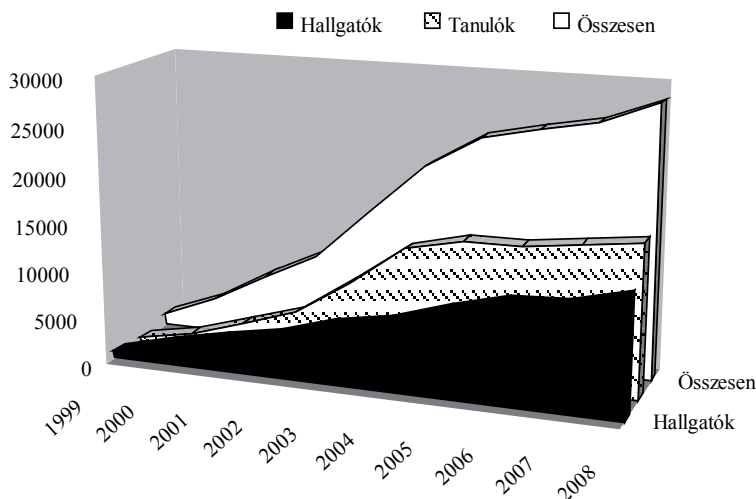
A hazai felsőfokú szakképzés sok tekintetben egyesíti magában a BTS és a DUT diplomák bemutatása kapcsán felsorolt dichotómiákat: a képzési helyszín egyaránt lehet a középiskola vagy az egyetem, a tanári gárda tagjai lehetnek a középfokú oktatás vagy a felsőoktatás körébe tartozó pedagógusok, a képzésben részt vevő rendelkezhet a képzőhely típusától függően tanuló vagy hallgatói jogviszonnyal is.

A képzés a felsőoktatáshoz kapcsolódik annyiban, hogy csak felsőoktatási intézmény indíthatja a programot, a szakképzéshez abból a szempontból, hogy a megszerzendő végzettség a szakképző bizonyítványok legmagasabb (legfelső) foka, tehát nem egyetemi diplomáról van szó. Azon hallgatók, akik nem lépnek ki a munkaerőpiacra végzettségük megszerzését követően, hanem szakirányuknak megfelelően folytatják tanulmányaikat a felsőoktatás egy-egy alapszakán, továbbtanulásuk esetén a megszerzett tudásuk egy részét elismertethetik.

„A felsőfokú szakképzésben [...] a beszámítható kreditek száma legalább harminc, legfeljebb hatvan lehet. A szakközépiskolában folyó felsőfokú szakképzésben kredit akkor szerezhető, ha a szakközépiskola felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján szervez felsőfokú szakképzést” (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, 32. § 4. cikkely).

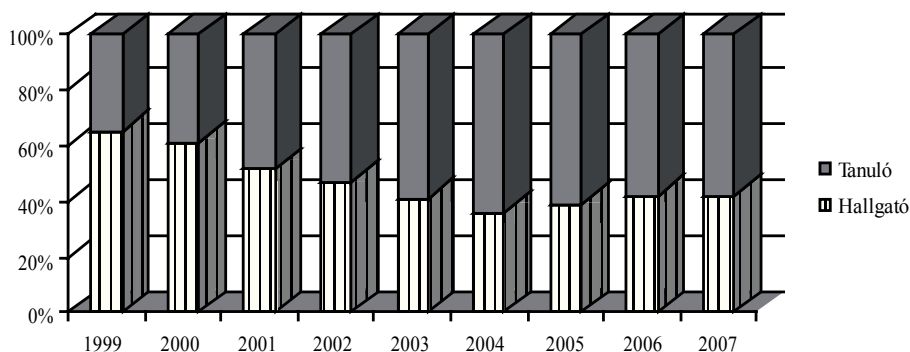
Tanulmányi időre lefordítva 1 (30 kredit) vagy legfeljebb 2 félévnyi (60 kredit) korábbi tudás alapján megszerzett kredit ismertethető el a felsőfokú szakképző bizonyítvány birtokában. Sajnos a hazai gyakorlatban előfordul, hogy két regionális képzőhely vagy egy regionális és egy fővárosi felsőoktatási intézmény nem ismeri el a másik által elvégzett oktatói munka minőségét azáltal, hogy felsőoktatási kreditekkel honorálja hallgatóinak máshol megszerzett képesítését, ami ellentmond az európai szintű felsőoktatási intézmények közötti átjárhatóság eszméjének.

A hallgatói létszámok – a képzéssel szemben felmerülő számos aggály és kétség ellenére – a bevezetést követően dinamikusabban növekedtek, és sikeresen honosodott meg a magyar szakképzés és felsőoktatás határmezsgyéjén a felsőfokú szakképzés. A képzés sikere megcáfolta a kételkedő szakembereket, akik azzal érveltek a felsősokú szakképzés létrehozásakor, hogy az „nem illik az oktatási rendszer hagyományos szektorai közé”, „önálló szektorként nem írható le, de képzési szintként sem jellemezhető”, „nem kötődik egyetlen intézménytípushoz sem, és így tovább bomlasztja a hagyományos intézménytípusok halmazaként leírható iskolarendszert” (Setényi, 1997, 224.). Az első „kísérleti-bevezető” évfolyamokon néhány ezer fő tanult csupán (1200 fő 1999-ben, 3500 fő 2000-ben), azonban a képzés résztvevőinek száma a 2006. évben meghaladta a 25 ezer főt, az állami normatív keretszám folyamatos emelkedésével párhuzamosan.



3. ábra. Az FSZ képzésben részt vevő tanulók és hallgatók számának alakulása, 1999–2008 (Veres, 2008 nyomán)

Azonban a középiskolai-felsőoktatási „vegyes” státusz, illetve az abból eredő kettős mérce valóban nem segített abban, hogy a felsőfokú szakképzés megfelelő rangot szerezzen magának az elmúlt tíz évben a hazai oktatási hierarchiában. A hallgatói-tanulói számok változásából kitűnik (3. ábra), hogy a felsőoktatási intézményekkel együttműködő középiskolák 2001-re átvették a többségi szerepet a felsőfokú szakképzésben, ami 2004-ben csúcsosodott ki 70 : 30 százalékos tanulói-hallgatói aránnyal. Az utóbbi években, a kétciklusú bolognai rendszer bevezetésével és a szakképzési rendszer átfogó reformjával párhuzamosan, a felsőoktatási intézmények és a középiskolák szerepvállalása a felsőfokú szakképzés oktatásának területén 40–60 százalékos szinten stabilizálódott. A felsőfokú szakképzésben részt vevők száma 2008-ban 28 ezer fő volt, ami a 400 ezer fős felsőoktatás hallgatói létszámának 7 százaléka.



4. ábra. Az FSZ képzésben részt vevő tanulók és hallgatók arányának alakulása, 1999–2007 (Veres, 2007)

A felsőfokú szakképzés indítása, mint ahogy a korábban hivatkozott jogszabály leírja, csak felsőoktatási intézménnyel együttműködésben lehetséges. Ezáltal a felsőoktatási intézmény profilja, képzési területe meghatározó szakmai szempontból a képzés indításakor, és a partner középiskolák meghatározott szakmai háttér mellett dolgozhatnak. (Az együttműködési megállapodást a szakképzési törvény 19. §-a szabályozza.)

A szakképesítések választékát tekintve jelenleg 70-fajta felsőfokú szakképzés indítható, melyeket a szenátus által elfogadott szakképzési program alapján kell lefolytatni, a központi szakmai és vizsgakövetelmények, valamint az ajánlott képzési program figyelembevételével. A 2006. évi OKJ újdonsága, hogy – a korábban elsősorban ipari és gazdasági szektorú képzések mellett – a rövid ciklusú egyetemi képzések megjelentek bölcsészettudományi és társadalomtudományi szakterületeken is, mint a sportkommunikátor vagy moderátor felsőfokú szakképzés. A gazdaságtudományi, az informatikai, a műszaki és a természettudományos képzések azonban továbbra is túlsúlyban vannak a képzési kínálat tekintetében.

A fentiekből is következik, hogy a hazai felsőfokú szakképzés jelenleg igen sokrétű problematikával küzd. „A képzés gyakorlati jellegét illetően a képet inkább változatosnak, a programtól és a képzőintézménytől függőnek nevezhetnénk. A képzés újszerűsége, a gyakorlati igény sajátossága kétségtelenül komoly feladat elé állította a felsőoktatási intézményeket. A kétéves képzési idő sajátos korlátot jelent, amennyiben legalább három feladatot kell megoldani: konvertálható szakmai alapokat kell adni, biztosítani kell a gyakorlati képzést, és meg kell alapozni a felsőfokú tanulmányokat. A három követelmény esetenként valóban a gyakorlati képzés rovására megy” (S. Arapovics, Brüll és Veres, 2008, 39.).

A 'licence professionnelle': integráció az LLL struktúrába

A Francia Oktatási Minisztérium 1999-ben hozta létre a 'licence professionnelle' képzési típust, amely strukturális szempontból áthidaló képzésként biztosítja a továbbtanulás lehetőségét a rövid ciklusú felsőfokú képzés lezárását követően. A 'licence professionnelle' bemeneti követelményeként a BTS- vagy a DUT diploma megszerzését határozták meg, kimenetében pedig „munkaerőpiac-orientált bachelor alapszakos” diplomát ad végzettjeinek. A cél itt is elsősorban a hallgatóknak a munkaerőpiacra történő kibocsátása, azonban a végzettség alapján a diplomázottak folytathatják tanulmányaikat közvetlenül a mesterképzésen is. Nyilvánvaló, hogy nem túl magas azon hallgatók aránya, akik egy BTS- vagy DUT diploma megszerzését követően elvégeznak egy 'licence professionnelle' alapszakot, és utána még mesterszakon is továbbtanulnak. Azonban az egyéni életutakban meghatározó lehet, hogy a tényleges átjárási lehetőség biztosított a képzési rendszer

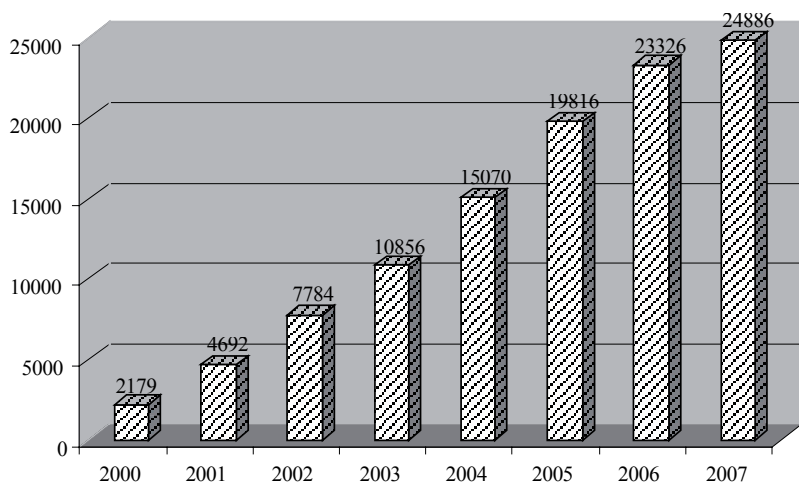
teljes vertikumában. A tanuló felnőtt, amennyiben életpályájának egy olyan szakaszába érkezik, ahol egy magasabb szinten szeretné folytatni korábban megszerzett végzettségét, szakismereteinek bővítését tanévek megismétlése nélkül, lineáris módon tudja elérni. Ennek a képzésnek a létrehozásával a kormányzat az ISCED 5B szintű, rövid ciklusú felsőfokú képzéseknek rangot adott, és integrálta őket az egész életen át tartó tanulás folyamatába.

Ennek a munkaerőpiac-orientált bachelor alapszaknak a képzési ideje 2 félév, konkrét munkakör elvégzésére készít fel, képzési programja tartalmaz elméleti és gyakorlati ismereteket egyaránt. A képzési program nem központilag meghatározott, a programot létrehozó oktatási intézmény felel érte, amely a gazdaság szereplőivel együttműködve alakítja ki a képzési tervet és a tananyagot. Ezeket a programokat azután már nem az oktatási minisztérium bírálja el: az akkreditáció egy szakosodott nemzeti szakképzési bizottság (Commission nationale d'expertise) felügyeletével történik. A bizottságban egyenlő fajsúllyal kapnak helyet az akadémiai élet képviselői mellett a munkaadók szövetségei, a kamarák és a munkavállalók képviselői, a szakszervezetek. Ezáltal az akkreditációs eljárás során a szakmai testületek véleménye nagyobb súllyal esik latba, mint az egyetemké. Szakindítási engedélyt csak egyetemi tanszék vagy intézet adhat be, azonban a szakmai szervezetek támogatása elengedhetetlen.

A képzés eredeti célkitűzésében szerepelt, hogy a munkaadók és a gazdasági szereplők ne csak mint a képzés megrendelői vegyenek részt a képzések kialakításában. Cél volt, hogy az oktatói gárda egy része is vállalati szakemberekből kerüljön ki, azonban a célkitűzés az első elemzések alapján nem valósult meg teljes mértékben a gazdasági szereplők bizonyos fokú érdektelenségéből kifolyólag (Maillard, 2003). Az első időszakban a gyakorlatorientált alapszak főleg a DUT diploma folytatását és annak egy adott munkakörben történő elmélyítését jelentette, amelyet menedzsmentismeretek oktatása egészített ki, és főleg az ipari és informatikai szakterületeket érintette. 2002 után azonban a különböző egyetemi tanszékek fokozatosan bekapcsolódtak a saját szakirányú programok kialakításába, és ma már szinte minden szakterületen indulnak ilyen típusú képzések.

Így történhetett, hogy egy-egy azonos szakterületen minden érdekelt intézmény önálló programot készített, és ma a továbbtanulók összesen 1600-féle munkaerőpiac-orientált bachelor alapszak közül választhatnak (a 2006/2007. tanévben 1425 volt a számuk). Ez önmagában rengetegnek tűnik, azonban sokszor az egyes szakterületeken belül egymáshoz igen hasonló profilú képzésekkel találkozhatunk, amelyek a képzési palettán a tartalmi párhuzam vagy megegyezés ellenére is külön vannak számon tartva, hiszen különböző képzőhelyek más-más alapokon és szakmai háttérrel (különböző vállalatok vagy szakképző intézmények támogatásával) akkreditáltatták őket. A turizmus-vendéglátás területén például összesen 36 munkaerőpiac-orientált bachelor szakot hoztak létre, amelyek egyharmadának a szállodai menedzsment áll a fő képzési profiljában (www.sup.adc.education.fr/lplst/).

Mivel elsőként az IUT intézménytípusában honosodott meg az új képzési típus, ezért elsősorban itt követhető nyomon a létszámadatok változása (4. ábra). Látható, hogy dinamikus növekedést mutat a képzésben részt vevők száma. A 2007/2008. tanévben 29 ezer fő szerzett diplomát ilyen típusú alapszakon, közülük a többség (24 ezer fő) a végzettségét az egyetemek mellett működő műszaki intézetekben szerezte meg. A hallgatók fennmaradó 20 százaléka egyetemi tanszékeken, valamint középiskolai képzőhelyeken szerezte meg végzettségét, arányuk várhatóan jelentősen növekedni fog az elkövetkezendő években. Jelenleg minden hatodik munkaerőpiac-orientált alapszakos diplomával rendelkező végzett tanul tovább mesterszakon.



5. ábra. A munkaerőpiac-orientált bachelor szak hallgatói számának változása az IUT intézményeiben, 2000–2007 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008, 177. alapján)

Az új diplomatípus a magyar felsőfokú szakképzés legfontosabb dichotómiáját hordozza magában: a képzési hely lehet akár az egyetem, akár annak egy műszaki intézete (IUT) vagy középiskola, amely egy egyetemmel szerződést kötve jogot szerzett a képzés indítására. További párhuzam, hogy a képzések kialakításakor a gazdasági és munkaerőpiaci igényeket úgy próbálták figyelembe venni, hogy az adott gazdasági szektor szereplőit is bevonták a tantervfejlesztésbe, mint az nálunk is történt a szakképzés reformja kapcsán. Érdekesség, noha csupán a véletlen műve, hogy megközelítőleg megegyezik a magyar felsőfokú szakképzésen és a francia munkaerőpiac-orientált alapszakon tanulók száma: tíz év alatt mindkét képzés megközelítőleg 30 ezer fős hallgatószámot szerzett magának.

Ennek az egy év időtartamú, részben áthidaló feladatokat ellátó, munkaerőpiac-orientált képzésnek is köszönhető, hogy a bolognai folyamat bevezetésével, a bachelor- és a masterdiplomák elindításával párhuzamosan nem csökkent az érdeklődés az ISCED 5 B típusú képzések iránt Franciaországban, hiszen a 'licence professionnelle' új perspektívát ad: megteremti a valódi választás lehetőségét a szakmai karrier kezdete, a munkaerőpiacra történő kilépés vagy a továbbtanulás között.

Zárógondolatok

Anélkül, hogy valójában követendő példaként kellene tekinteni a francia rendszerre, amelyben minden újító szándék ellenére a képzési paletta nem leegyszerűsödött, hanem még komplexebbé vált az 1600 különböző – és tartalmilag mégis párhuzamos – új képzés megjelenésével, strukturális szempontból egy ilyen munkaerőpiac-orientált bachelor típusú diploma hazai bevezetése hasznos lenne, azonban a képzések túlburjánzását elkerülendő mindenképpen központi tanterv és állami szabályozás mellett. Tényleges hiátus a magyar szakképzési rendszer szemléletében, hogy a felsőfokú szakképzés nem elismert, nem igazán akkreditált része még ma sem a felsőoktatásnak, ráadásul a munkaerőpiaci megítélése sem megfelelő. Nyilvánvaló, hogy a mostani időszak nem alkalmas ennek az új képzési típusnak a hazai bevezetésére, hiszen a szakképzési rendszer reformjának utolsó fázisa még jószérivel véget sem ért. Mégis fontosnak tartottam bemutatni a francia mintát egy lehetséges fejlesztési perspektívaként, hiszen mikor más-

kor lenne érdemes a jobbítás szándékával elgondolkodni a jövőn, ha nem az évfordulók alkalmával?

Irodalom

1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
1/2006. (II. 17.) OM-rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel és törlés eljárási rendjéről
S. Arapovics Mária – Brüll Edit – Veres Pál (2008): Felsőfokú szakképzés. In Henczi Lajos – Vass András (szerk.): *A szak- és felnőttképzés szervezés gyakorlatja*. Raabe Kiadó, Budapest.
Benkei Kovács Balázs (2008): A turisztikai felsőfokú technikus képzés helyzete és főbb sajátosságai a francia oktatási rendszerben. *Tudományos Közlemények*, 4. 81–101.
EURYDICE (2007a): Focus on the Structure in Higher Education in Europe 2006/2007. National trends in the Bologna Process. 2007. 11. 10-i megtekintés, <http://www.eurydice.org>
EURYDICE (2007b): Organisation du système éducatif en France 2006/2007. 2007. 12. 06-i megtekintés, <http://www.eurydice.org>
OECD (2008): Glossary of statistical terms. 2008. 11. 06-i megtekintés, <http://stats.oecd.org/glossary/>
Hrubos Ildikó – Polónyi István (2000): Az AIFSZ az oktatási rendszerben. *Magyar Felsőoktatás*, 9. 26–27.

Maillard, Dominique – Veneau, Patrick (2003): Les licences professionnelles. Les voies étroites de la professionnalisation à l'université. *Céreq Bref*, 197.
Ministère de l'Éducation Nationale (2008): *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. 2008. 10. 25-i megtekintés, <http://www.education.gouv.fr/pid316/repere-et-references-statistiques.html>
Sediviné Balassa Ildikó – Bacsi Zsuzsanna – Vidékiné Reményi Judit (2003): *Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzések nemzetközi elemzése*. Számalk Kiadó, Budapest.
Setényi János (1997): A posztsekunder oktatás. *Educatio*, 2. 224–235.
Veres Pál (2007): A felsőfokú szakképzés a többciklusú képzési rendszerben. Előadás: 10 éves az AIFSZ. AIFSZ Egyesület, Budapest. 2008. 11. 10-i megtekintés, www.fsze.hu
Veres Pál (2008): A felsőfokú szakképzés a felsőoktatás és a szakképzés rendszerében. Eredmények, problémák, megoldások. Előadás: A változó felsőfokú szakképzés. AIFSZ Egyesület, Budapest. 2008. 11. 10-i megtekintés, www.fsze.hu

Benkei Kovács Balázs

ELTE, PPK, Neveléstudományi Doktoriskola

A lingvisztikai-orális és a vizuális kommunikáció néhány összefüggése

Ferdinand de Saussure (1) svájci nyelvész munkássága nemcsak a nyelvtudomány és a nyelv természetére vonatkozó gondolkodás történetében jelentett fordulatot, hanem erőteljesen hatott a szemiotika mint önálló diszciplína (ki)fejlődésére is. Legnagyobb érdeme, hogy a nyelvet rendszerként fogta fel és vizsgálta, továbbá a nyelvi jelenség jobb megértése érdekében bevezette a 'langue', 'langage' és 'parole' fogalmakat.

A 'langue', 'nyelv' nála nem egyéb, mint a kommunikáció tulajdonképpen elvont rendszere, a 'langage', azaz „a beszélőképesség társadalmi terméke” (Saussure, 1967, 33. old.) pedig az a „grammatikai rendszer, amely potenciálisan minden agyban létezik, pontosabban az egyének egész közössége agyában, hiszen a nyelv teljességében egyikük agyában sem létezik, hanem teljes mértékben csakis a tömegben” (idézi: Zánthó, 1994). A 'langage', 'nyelvezet' (2) az egész beszéd folyamatot magában foglalja, vagyis azt jelenti, ahogyan a beszéd a gyakorlatban megvalósul. Tehát a 'langage' az a képesség, amelynek révén a nyelvet – például kommunikációban, saussure-i terminológiával 'beszéd'-ben – használni tudjuk, a 'nyelv' pedig az a forma, amely eszközül szolgál a 'langage' konkrét megnyilvánulása számára. A 'langage' tulaj-

donképpen nem más, mint a nyelvhasználati képesség, vagyis a nyelvtudás használatának képessége (*Telegdi*, 1977). A 'parole', 'beszéd' a nyelv egyéni megvalósulása.

Saussure fontosnak tartotta, hogy a nyelvészet valóban a nyelvvel ('langue') foglalkozzon, és ne a beszéddel. Ha szemléletes példával akarunk élni, akkor azt mondhatjuk, hogy a 'nyelv' összehasonlítható egy zeneművel abban a formában, ahogy azt a szerző lejegyezte. Ekkor a karmester elképzelése a műről az ő testreszabott 'beszéd'-e, az pedig, ahogyan az előadáson a zenekar elővezeti a darabot, ezen elképzelés gyakorlati megvalósulása, vagyis a 'nyelvezet'. (3)

E megkülönböztetéssel lehetővé vált a 'langue' és a 'langage' fogalmának korábbi, szűk lingvisztikai értelmezéséhez képest szabadabb használata, ami hatással volt a szemiotikának (4) mint önálló tudományágak kialakulására, még akkor is, ha a szemiotológiát vagy szemiotikát nem Saussure-től kell számítanunk, hiszen a jelfogalom története hosszú időre nyúlik vissza (*Kelemen*, 2006). A saussure-i nyelvészet azonban jelentős fordulat e történetben, már csak azért is, mert a különböző korábbi elgondolásokat ő kapcsolta össze koherens elméleti egésszé, paradigmatisztikus változást indítva el a nyelvészet történetében. Saussure szigorúan körülhatárolt tárgyat keresett és talált a nyelvtudomány számára. Ez a körülhatárolás azonban kizárt az általa értelmesnek tartott vizsgálódások köréből egy sor olyan kérdést, mely korábban és később is relevánsnak bizonyult a nyelvészeti stúdiumokban. Kimondta ugyan a nyelv társadalmi voltát, ám a nyelv és a társadalom kapcsolatát a nyelvészetten kívüli problémának tartotta. „Ennek a fényében különösen érdekes – hívja fel a figyelmet *Kelemen* (2006) – hogy egy-egy lényeges kérdéssel kapcsolatban analógiákat fedez fel a nyelvészet és a többi társadalomtudomány között.”

Ami a szemiotikát illeti, elmondhatjuk, hogy a nyelvészetnél tágabb körű, általános jel-tudomány, a legáltalánosabb jeltan, ily módon nemcsak a társadalomban, hanem a természetben előforduló jelekkel is foglalkozik. Fő feladata a jelrendszerek, jelek közös vonásainak kutatása, a jelek tipizálása. A 'language' mint szemiotikai kifejezés mai értelemben véve nonverbális jelrendszert jelent, mely a szintagmák, illetve a paradigmák által alkotott két nyelvi „tengellyel” rendelkezik. A paradigmák jelek, a szintagmák rendszerek, szabályok, melyek bizonyos módon helyezik el a jeleket. A lingvisztikában paradigmák a betűk vagy szavak, a szintagma pedig a nyelvtan (bővebben lásd *Damjanov*, 1991).

A képzőművészetre vetítve is érvényesek a szemiotika általános törvényei: ahogyan a nyelvtani szabályok szerint összekötött hangok vagy szavak értelmes mondatot alkotnak, ugyanúgy a kompozíciós elvek (egyensúly, kontraszt, ritmus stb.) alapján összekötött képzőművészeti elemek (pont, vonal, szín, struktúra stb.) vizuálisan artikulált „mondatot” képeznek. Ezért a vizuális (képzőművészeti) nyelv képzőművészeti elemekből (paradigmákból) és kompozíciós elvekből (szintagmákból) áll. Ahogyan a nyelvtani szabályok nélkül odavetett hangoknak, betűknek és szavaknak sincsen értelme (kivéve a szubjektív értelmet, ha valaki például saját nyelvet szeretne kitalálni), hasonló módon a kompozíciós, szintaktikus szabályok figyelembevétele nélkül összehordott vonalak, színek és foltok sem képeznek értelmes képzőművészeti vagy esztétikai egységet – többek között gyakran így alakul ki a giccs, vagyis mutatkozik meg a „képzőművészeti nyelvtan” ismeretének hiánya (*Damjanov*, 1991).

A 'nyelv' és a 'beszéd' kölcsönösen feltételezik egymást: beszéd nélkül nincsen nyelv, nyelv nélkül nincsen beszéd. Mégis van köztük különbség: a nyelv a szintaktikus szabályok és elemek általános rendszere, a beszéd pedig a nyelv gyakorlati, individualizált és individuális megnyilvánulása. A beszéd tehát a kommunikáció médiumon keresztül valósul meg. A verbális beszédhez a tüdő, a hangszálak, a száj- és orrüreg, valamint a nyelv szükséges, és persze a levegő; a vizuális kommunikációhoz/beszédhez képzőművészeti-technikai eszközök kellenek (ceruza, rajzszén, ecset, festővászon stb.), a kezünk és a motorikus képesség. (És persze mindkettőhöz az agy.) A különböző médiumoknak saját nyelvük lehet: ugyanaz a kéz különböző vonalakat húz rajzszénnel (hamvas, bársonyos),

pittkrétával, por- és olajpasztellel, kemény vagy puha ceruzával, rapidográfal (szép, egyenes és egyenletes), ecsettel (eleven), tollal (éles) vagy éppen számítógéppel (egérrel, penmouse-zal), hogy a legmodernebb technikát is megemlítsük. A kéz nyomásától és tartásától, továbbá a papír fajtájától függően is más-más hatást keltenek a ceruza-, szén- vagy tollvonalak.

A lingvisztikai és képzőművészeti (vizuális) beszéd megkülönböztetésének kitűnő példáit találjuk René Magritte alkotásai között. A *La trahison des images* (A képek áru-lása) című művén például egy pipát mutat be, teljesen realisztikus módon, úgy, hogy az dohányreklám érzetét keltse. Alá még odafestette a következő szöveget: „Ez nem pipa.” („Ceci n'est pas une pipe”). Ez ellentmondásnak tűnik, de gyakorlatilag igaz – a festmény nem pipa, csak a pipa képe. Ahogy maga megfogalmazta: „A hírhedt pipát, hát azt eleget a szememre vetették! De mégis: meg tudják tömni az én pipámat? Nem, ugyebár, hiszen ez csak ábrázolás. Ha tehát azt írtam volna a képem alá, hogy »Ez pipa«, hazudtam volna!” (5) „Lehet, hogy leegyszerűsítésnek tűnik, de teljesen meghökkentő egy olyan ember számára [...] aki nem gondolkodik.” (idézi Huzjak, é. n.) (6) Hasonló „ugra-tásokat” gyakran elkövetett. Ezekben a *Ceci n'est pas* (Ez nem...) munkákban azt kíván-ta hangsúlyozni, hogy a műalkotásnak nem az a lényege, hogy realista módon ábrázo-lunk-e egy dolgot – mert a kép csak reprezentációja a valóságnak, és nem maga a való-ság. Ámde a dolgról alkotott képzetet vagy fogalmat mégis bevontuk magába a jelbe, tehát a nyelvi jel a dolgok képmása lévén nem önkényes, hanem természetes módon vonatkozik, „hasonlít” a dolgokra, akkor is, ha természetesen nem azonos azokkal.

Sem maga a leírt szó (pipa), sem a lefestett pipa nem azonos magával a tárggyal, mivel annak csak nyelvileg vagy vizuálisan kifejezett fogalmáról van szó. Erre építhetjük fel a vizuális absztrakciót is. Itt a „hasonlít” szót épp azért tettük idézőjelbe, mert a hasonlítás sokféle lehet, nem csak a tárgy pontos külső képi visszatükröződése. A nyarat ábrázolhatjuk realista módon, például egy nyári táj megfestésével. Idézzük csak ide Paál László *Barbizoni táj* című művét. (7) De megközelíthetjük allegorikusan, emberi alakban, ahogyan ezt Giuseppe Arcimboldo itáliai festő tette, és teljesen elvontan is, csak a színekkel, a kompo-zícióval, a formákkal, a ritmussal érzékeltetve a nyár hangulatát, ahogyan azt Torok Sán-

dornál (8) látjuk például a *Francia nyár* (1. ábra) című munkájában.

Huzjak (é. n.) Damjanovra (1998) hivatkozva felhívja a figyelmet, hogy a Magritte-éhoz hasonló kísérletet úgy is elvégezhe-tünk például, hogy nagy, kék betűkkel felírjuk az alábbi színfogalmat: sárga. „Ezzel szakadást teremtettünk a vizuá-lis forma és a verbá-lis tartalom között, ami segítséget nyúj-tat ahhoz, hogy megszabaduljunk a



1. ábra. Torok Sándor: *Francia nyár*, 1999, pasztell, 50x65 cm (Reprodukció: Láng Eszter)

sematikus látásmódtól” (Damjanov, 1998). És segítséget nyújthat ahhoz is, tegyük hozzá, hogy közelebb kerüljünk az absztrakt képzőművészet világának megértéséhez is.

Említsük meg végül azt is, hogy a paradigmák diszciplinárisak, a szintagmák pedig interdiszciplinárisak. Ez azt jelenti, hogy a paradigmán keresztül felismerjük, melyik tudomány- vagy művészeti ágról van szó: a zenében a kották, a matematikában a számok, a táncban a mozdulatok, a lingvisztikában betűk és szavak, a képen a színek, vonalak stb. a paradigmák. A szintagma a komponálás kategóriája; egy szintagmatikus szabály minden diszciplinának megfelelhet, így interdiszciplináris. Könnyen elképzelhetünk például tükörszimmetrikus kottákat (dó-ré-mi:mi-ré-dó), tükörszimmetrikusan elhelyezett mértani testeket vagy számokat (1–2–3:3–2–1), tükörképben mozgó táncosokat, palindromát (9) („A pipitéri rétipipa”) vagy tükörszimmetrikusan megfestett színeket a papíron. Így a paradigmák és szintagmák nyelvi alkalmazása lehetővé teszi azt is, hogy megtaláljuk az oktatásban a tantárgyak közötti magasabb rendű, strukturális összefüggést. A tematikus korrelációtól eltérően, amikor a tantárgyakat az azonos téma köti össze (faleveleket festünk a rajzórán, falevelekről olvasunk verset a magyarórán, tanulmányozzuk a faleveleket a természetismeret-órán stb.), a strukturális korrelációnál tartalmi fogalmakra építjük fel az órákat, amilyen például a szimmetria, a ritmus vagy a vonal.

Ezért a zenét festünk tanórán (nem vizuális motiváció), nem az élményre, hanem a kompozícióra kell összpontosítani – hívja fel a figyelmünket Damjanov (*Huzjak*, é. n.) .Meghallgatunk a gyerekekkel egy néhány perces zenei kompozíciót, amely világosan elkülönülő elemeket tartalmaz, utána pedig megkérjük őket, hogy „fordítsák le”: azt kell tehát bemutatniuk/ábrázolniuk, hogy milyen kontraszt felel meg vizuálisan, tehát képi formában a zenében hallott kontrasztoknak (például hangos-halk, magas-mély, gyors-lassú, egyetlen hangszer – zenekar, egy tónus – akkord).

Az elemzés is a szóhoz és a képhez kötődik. A szavak azonban könnyen tévútra vihetnek, ha nem gyakoroltuk be az elemzés mesterségét. Ezért képes zavarba hozni Magritte, például *Az álmok kulcsa* vagy *A szavak és a képek című* műveivel, amelyekben a felírt szavak és az ábrázolt tárgyak nem azonosak. A festő itt is a nyelv, az ábrázolás és a művészet viszonyával játszik, és arra mutat rá, hogy az ábrázolás önkényes lehet, és akármit használhatunk jelként. A lingvisztika nyelve mást mond, mint a vizuális. És ugyanezért tudnánk nehezen elmesélni egy vizuálisan képzetlen ember számára azt, hogy például mi van a fenti Torok-képen.

Jegyzet

(1) Ferdinand de Saussure (1857–1913) a modern nyelvészet megteremtője. A genfi egyetemen tartott előadásaiából tanítványai adták ki *Bevezetés az általános nyelvészetbe* című tanulmányát 1916-ban.

(2) A magyar ’nyelvezet’ nem fedi le teljesen a francia ’langage’ tartalmát!

(3) <http://nyuz.elte.hu/archiv14/szam13/nyelvi.htm>

(4) Korábbi elnevezéssel: szemiológia.

(5) „La fameuse pipe, me l’a-t-on assez reprochée! Et pourtant, pouvez-vous la bourrer ma pipe? Non, n’est-ce pas, elle n’est qu’une représentation. Donc si j’avais écrit sous mon tableau ‘Ceci est une pipe’,

j’aurais menti!” http://fr.encarta.msn.com/encyclopedie_761553824/magritte_ren%C3%A9.html

(6) Bényi, 1983, 105. kép, hivatkozik rá: <http://www.kieselbach.hu/m-13940>

(7) Torok Sándor festőművész (1936–2006). http://artportal.hu/lexikon/muveszek/torok_sandor Délvidéki Képzőművészeti Társaság, <http://dkmvmi.org.yu/index.php?cont=listitems&szazo=t> Kortárs magyar művészeti lexikon, 2001, III. kötet, 707–708.

(8) Palindroma: olyan szó vagy szókapcsolat, amely visszafelé olvasva is ugyanaz.

Irodalom

A modern festészet lexikona. (1974) Corvina, Budapest.

Bényi László (1983): *Paál László 1846–1879.* Budapest, 1983. 105. kép.

Damjanov, J. (1998): „*Umjetnost avantura*”. Hermes izdavaštvo, Zagreb.

Damjanov, J. (1991): „*Vizualni jezik i likovna umjetnost*”. Zagreb.

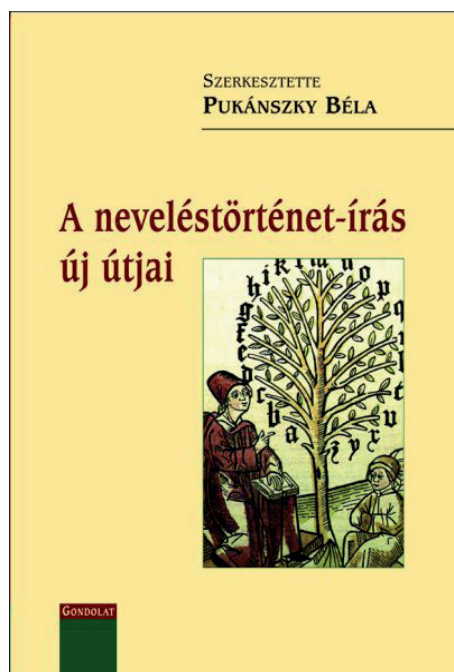
Délvidéki Képzőművészeti Társaság. 2009. január 4-i letöltés, <http://dkmvmi.org.yu/index.php?cont=listitems&szazo=t>

Huzjak, Miroslav (é. n.): Jezičnost i vizualni jezici: riječ i slika: 2009. január 4-i letöltés, <http://likovna-kultura.ufzg.hr/likovnijezik.htm>
 Kelemen János (2006): A nyelv fogalma Saussure előtt és után. Előadás. Saussure- emlékülés, MTA, 2006. <http://www.mta.hu/index.php?id=2989> Letöltve: 2009. január 4.
Kortárs magyar művészeti lexikon. (2001) Enciklopédia Kiadó, Budapest.
 Magritte, René (é. n.) Encarta. 2009. január 4-i letöltés, http://fr.encarta.msn.com/encyclopedia_761553824/magritte_ren%C3%A9.html
 Saussure, Ferdinand de (1967): *Bevezetés az általános nyelvészetbe.* Gondolat, Budapest.
 Telegdi Zsigmond (1977): *Bevezetés az általános nyelvészetbe.* Tankönyvkiadó, Budapest.

The Magritte Site (é. n.): 2009. január 4-i letöltés, <http://www.magritte.com/>
 Torok Sándor festőművész. (é. n.) Artportal. 2009. január 14-i letöltés, http://artportal.hu/lexikon/muveszek/torok_sandor
 Zánthó Róbert (1994): Generalia. Szeged. <http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/alknyelv/r5.htm>, 2009. január 4-i letöltés.

Láng Eszter – Torok Melinda

Debreceni Egyetem, Közgazdaságtudományi Kar,
 Világgazdaság és Nemzetközi Kapcsolatok Tanszék
 – Szabadka, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
 Tanítóképző Kara



A Gondolat Kiadó könyveiből

Motiváció, nyelvi identitás, második nyelvi motivációs én

A Dörnyei Zoltán és Ema Ushioda által szerkesztett kötet a motivációkutatás legújabb irányzatának friss kutatásaiból ad közre egy szerteágazó gyűjteményt. A kötet arra fókuszál, hogy a Dörnyei által már korábban (2005) bemutatott elmélet (a második nyelvi motivációs énrendszer – 'L2 Motivational Self System') alkalmazhatóságát bizonyítsa, illetve hogy felvázolja, az elmélet megállja a helyét a korábban integratív motivációként ismert konstruktum friss szellemű újraértelmezéseként.

A kiadvány a több évtizedes kutatások eredményeihez illeszkedve mutat újat, azoknak nem mond ellent, sőt felold bizonyos ellentmondásokat. Az elméletben fontos szerepet kap az énkép, a 'lehetséges én' ('Possible Self'), az 'ideális én' ('Ideal Self'), valamint a 'szükséges én' ('Ought-to Self'). Az elmélet lényege tömören, hogy a jelenlegi 'énünk' és egy jövőbeni énkép között feszülő ellentét a motivációs cselekedetek mozgatórugója.

A kötet a bevezető elméleti áttekintésen és Dörnyei saját elméletének bemutatásán túl további 16 izgalmas fejezetet tartalmaz, melyek főleg gyakorlati oldalról közelítik meg a motivációt, a nyelvi identitás és az 'idegen nyelvi én' kapcsolódási pontjait, összesen 23 gyakorló kutató, illetve posztgraduális hallgató kutatásait felvonultatva.

Az első fejezet a két szerkesztő, Dörnyei Zoltán és Ema Ushioda elméleti összefoglalója egy motivációval kapcsolatos új könyv kapcsán. Felvázolják, miért is van szükség egy új elméletre, mely elsősorban a nyelvi identitással és az 'énnel' kapcsolatos motivációs elméleteket mutatja be. Gardner és Lambert (1972) korai munkájáig nyúlnak vissza, hiszen az integratív motiváció koncepciójában, rejtett módon ugyan, de ott volt a társadalmi identifikáció problémája. Az angol globális elterjedése, valamint a kanadai kutatók által megkezdett kutatások okán szélesedő akadémiai vita odáig vezetett, hogy felmerült a kérdés: beszélhetünk-e úgy integratív

motivációról, hogy nehéz egy csoport anyanyelvi beszélőhöz kötni az angol nyelvet? A tanulmányok rendkívül változatos hátterét az adja, hogy a kutatók számtalan irányból tudtak és tudnak hozzáadni ehhez a kérdéshez: pszichológiai, nyelvi identitással kapcsolatos, társadalomtudományos (például erőviszonyokhoz kötött), szociolingvisztikai, a kétnyelvűséghez kapcsolódó, illetve a világangol koncepciójával kapcsolatos írások mind megtalálhatók a kötetben – egy soknyelvű, globális világhoz illően. A szerzők arra is felhívják a figyelmet, hogy ezen jelenségek miatt az idegen nyelvi motivációs elméletek, az idegennyelv-elsajátítási (SLA) kutatások és a szociolingvisztikai kutatások kapcsolódási pontjai sokkal nyilvánvalóbbá váltak, és kifejezik abbéli reményüket, hogy jelen gyűjteményes kötet kijelöli az utat ezen területek integrációja felé.

A második fejezetben Dörnyei Zoltán mutatja be saját elméletét, a tőle megszokott logikus, érdekesítő gondolatmenetben. Korábbi munkájánál (2005) részletesebben vázolja fel az elmélet pszichológiai és idegen nyelvi motivációs gyökereit, az elméletre alapuló empirikus tesztek pozitív eredményeit, több nagy hatású motivációkutató eredményeihez igazodását és a teória fontos gyakorlati hozományait. A fejezet tárgyalja az elméletre nagy hatást gyakorló korábbi pszichológiai kutatások eredményeit (Markus és Nurius, 1986; Higgins, 1987; Higgins, Klein és Strauman,

1985), a motivációkutatás releváns elméleteit, például a determinációs elméletet (Deci és Ryan, 1985), a képzelet és a képzelőerő fontosságát, valamint a Gardner és munkatársai által kidolgozott integratív motivációs elmélet körül feszülő egyre nagyobb ellentétet. A logikusan végigvezetett előzmények és az empirikus bizonyítékok felsorolása után (melyek közt nagy mintás magyar kutatás is szerepel, lásd Dörnyei és Csizér, 2002; Dörnyei, Csizér és Németh, 2006) hat részletesen kidolgozott pontban az ideális 'idegen nyelvi én' motivációs erejéről olvashatunk. Dörnyei szerint elmélete alapján ezentúl „nagyban” gondolkozhatunk, ami a motivációt illeti, hiszen az emberi képzelőerő és alkotás nagy dolgokra képes.

A harmadik fejezetben MacIntyre, MacKinnon és Clément arra hívja fel a figyelmet, hogy a kutatás és az új ismeretek megszerzésének hevében „ne öntsük ki a babát is a fürdővízzel együtt”. Szerintük az integratív motivációs megközelítést az énelmélet nem váltja fel, csupán kiegészíti, és a két megközelítés együtt ad alapot konklúziók levonására. Végigvezetik mind az integratív motiváció, mind az énelmélet legfontosabb ismérveit és előnyeit, azonban hat, az énelmélettel kapcsolatos figyelmeztetést is megfogalmaznak. Ezek a következők: 1. a lehetséges 'ének' mérésének nehézségei, 2. elnevezési prob-

lémák, melyek az 'integratív' elnevezésből eredtek, és részben a koncepció nehézkes voltának megfogalmazásáig vezettek, de amelyek bármely más, divatos konstruktum esetében felléphetnek, 3. az 'én' kultúrákon átívelő variabilitása, 4. a lehetséges 'ének' mint célok, vagyis az a tény, hogy valaki célt tűz ki, önmagában még nem feltétlenül vezet cselekvéshez, 5. a lehetsé-

ges 'ének' változhatnak időben, végül 6. a lehetséges 'ének' és az identitás problémája, vagyis hogyan azonosítja magát az egyén a társadalomban másokhoz képest. A szerzők végezetül megállapítják, hogy a self-elmélet nagy lehetőségeket rejt magában, a tanulóra fókuszál, és képes sokféle, gyakran ellentmondásos motivációs faktorokat integrálni.

A negyedik fejezetben Taguchi, Magid és Papi japán (N = 1586), kínai (N = 1328) és iráni (N = 2029) angolnyelvtanulók körében végzett kérdőíves felméréseket (N = 4943) hasonlít össze a második nyelvi motivációs self rendszer jegyében. A tanulmány előfutára a már említett egyedülálló

Legion azt vizsgálta, hogy a Francia Idegenlégióban szolgálók nyelvi előmenetele milyen kapcsolatban áll a légiónyelvoktatási módszerével, a legionáriusok motivációjával, magabiztosságával és attitűdjével. A helyszín speciális volta miatt a kutatás kontextusba ágyazott és vegyes módszertanú (kvantitatív és kvalitatív jellegű), a folyamatos identifikáció és nyelvtanulási élmény hangsúlyozásával. A szerző szerint a „hagyományos” gardneri integratív motiváció nem jellemzi megfelelően a legionáriusok motivációját, helyette az énkép vizsgálatát javasolja, hiszen a légióban tapasztalható körülmények messze vannak az ideális nyelvoktatási és nyelvtanulási környezettől.

nagymintás magyar kutatás (Dörnyei, Csizér és Németh, 2006), aminek jellegzetessége az angol anyanyelvi beszélők közelségének és így az azonosulásnak szinte teljes hiánya (vesd össze: integratív motiváció). Megállapítják, hogy a több évtizedes magyar kutatások nem ország- (kultúra-) specifikusak, hiszen hasonló mintázatokat találtak a japán, kínai és iráni

mintákon. A tanulmány alátámasztja a Dörnyei által felvázolt második nyelvi motivációs self rendszer elméletének helyességét is, miszerint az integratív faktor felváltható az 'ideális nyelvi én' faktoral, és nagyobb a magyarázóereje is, mint az integrativitásnak.

Az ötödik fejezetben Csizér Kata és Kormos Judit mutatja be a magyar kutatások következő lépését: magyar középiskolás és egyetemi hallgatók strukturális modelljeinek összehasonlításával az 'ideális én' és a 'szükséges én', a nyelvtanulási élmények és a motivált nyelvtanulói viselkedés kapcsolatát. Megállapítják, hogy magyar kontextusban végzett vizsgálatuk szintén megerősíti Dörnyei elméletét. A vizsgált elemek külön motivációs változók, hiszen korrelációjuk gyenge vagy nem szignifikáns. Az 'ideális nyelvi én' motivációs viselkedést befolyásoló tényező, így azt jelzi, hogy az integratív faktort jogosan helyettesíti. Az angol nyelvhez való viszony nemcsak fontos befolyásoló tényezője a nyelvtanulásnak, hanem a jövőbeli énképre is hatással van, vagyis nem külső (extrinzik) motivációs tényező, hanem egy bensővé tett (intrinsic) motívum, amely az 'idegen nyelvi énhez' szorosan köthető. Az énkép jelentős változáson megy keresztül a középiskolán és az egyetemen keresztül, ez a tanulmány pedig arra is felhívja a figyelmet, hogy a pozitív énkép milyen mértékben befolyásolja a motivációt, a nyelvórák pedig a befektetett energiát, így a motivációs tanítási gyakorlat szerepe is felértékelődik (Dörnyei, 2001).

A hatodik fejezetben Ryan japán nyelvtanulók körében vizsgálja az ideális 'idegen nyelvi én' és a motiváció kapcsolatát. Szerinte lehetséges és szükséges is egy olyan modell felállítása, amely képes a kultúrák közötti különbségek megragadására, ugyanakkor a helyi sajátosságokra is érzékeny. 2397 tanuló bevonásával végzett kérdőíves kutatása elsősorban arra irányult, hogy a Dörnyei és munkatársai (2006) által végzett vizsgálat eredményeit a japán kultúrkörben tesztelje. Egyik érdekes megállapítása, hogy az integratív faktor és a befektetett energia korrelációja,

bár azonos a magyar és a japán mintán, a nemzetiség leválasztásával a japán nyelvtanulók esetében magasabb befektetett energiához vezet, ami Ryan szerint azt mutatja, hogy a japán nyelvtanulók az angolul beszélők közösségét a nemzeti-ségtől elkülönítve kezelik, ami tulajdonképpen az integrativitás faktor megkérdőjelezése. Szerinte a korai kanadai kutatások esetében az integrativitás csupán egy sokkal tágabb faktor helyi megjelenése volt, és az 'ideális idegen nyelvi én' pontosabban kapcsolódik a motivált nyelvtanulói viselkedéshez.

A hetedik fejezetben Yashima szintén japán nyelvtanulók körében végzett vizsgálata a nemzetközi beállítódás ('international posture') és az 'ideális idegen nyelvi én' közötti kapcsolatot tárja fel. A szerző által vizsgált nemzetközi beállítódás arra utal, hogy a nyelvtanuló inkább egy nemzetközi közösséghez tartozóként jellemzi magát, mintsem hogy egy konkrét nyelvi beszélőközösséghez vonzódna. Yashima olyan megközelítést alkalmaz, amelyben a tanulók új énképet fejlesztenek, és ezen a módon az angoltanulásnak és nyelvhasználatnak is új értelmet adnak. Szerinte a japán nyelvtanulóknak az angoltanulás hagyományosan nem kötődik az 'ideális nyelvi énhez', és ezt kívánja megváltoztatni azáltal, hogy a 'lehetséges éneket' az 'ideális énhez' köti.

A nyolcadik fejezetben Al-Shehri egy rendkívül érdekes kísérletet tesz a motiváció, a képzelet és a vizuális stílus összekötésére. Feltételezi, hogy azoknak a tanulóknak, akiknek a tanulási módszerükben a vizualitás erősen jelen van, a képzeletük erősebb, így életképeesebb 'ideális énképet' tudnak alkotni. 200 nyelvtanulótól gyűjtött kérdőíves adatokra alapozva megállapítja, hogy a vizuális stílus és képzeleterő faktorok az 'ideális idegen nyelvi én' 47 százalékát magyarázzák, ami rendkívül magas arány. Óvatos konklúziója szerint ez hipotézisének igazolása, bár további adatokra van szükség.

A kilencedik fejezetben Segalowitz, Gatbonton és Trofimovich arra vállalkozik, hogy a nyelvi identitás és a nyelvtudás

szintje közti kapcsolatot megtalálja, illetve válaszoljon arra a kérdésre, hogy ehhez a kapcsolathoz pszicholingvisztikai változók mennyiben járulnak hozzá. Három korábbi kutatás eredményeinek összevetésével arra a megállapításra jutnak, hogy léteznek olyan, nyelvi identitással kapcsolatos tényezők, melyek hatással vannak az elért nyelvtudásra, míg másoknak nincs ilyen hatásuk. Ezek a tényezők az idegennyelv-használton keresztül fejtik ki hatásukat.

A tizedik fejezetben MacIntyre, MacKinnon és Clément a 'lehetséges ének' mérésének kvantitatív módszerét mutatja be, továbbá Gardner integratív motívumához köti azt, mely az integrativitásból és a motivációból áll. Szándékuk szerint a jelenbeli és a jövőbeli 'ének' mérésére szolgáló skála megbízhatóságát is tesztelik, valamint a 'lehetséges én' és Gardner koncepciójának prediktív érvényességét is összevetik. A 135 középiskolás diáknak kiosztott kérdőívek a 'lehetséges énekekről', az integrativitásról, a motivációról és saját beszámolón alapuló franciatudásról szóló kérdéseket tartalmaztak. Véggkövetkeztetésük szerint Gardner és Dörnyei koncepciója közös bázison nyugszik, és a 'lehetséges én' szempontjából történő megközelítés a jelenlegi és jövőbeli 'ének' közti különbség motíválórejéről adhat felvilágosítást.

A tizenegyedik fejezetben Ushioda a kontextusba helyezett tanulóban kialakuló motivációról, énképről és identitásról ír. Szerinte a motivációt a személyeken keresztül megvalósuló viszonyokból kialakuló koncepcióként lehet felfogni. Ez azért is fontos, mert az egyéni különbségeket kutató vizsgálatok a motiváció szociális aspektusát kevésbé tudják megragadni, pedig a 'lehetséges én' a motiváció és az énkép közt alakít ki hidat, átmenetet biztosítva egy jövőben kialakuló, akár sikeres 'énhez' is.

Lamb a tizenkettedik fejezetben esettanulmány formájában két indonéziai angolnyelv-tanulót hasonlít össze énképük mentén. Bemutatja azt az éles különbséget, amely a két nyelvtanulóban annak kapcsán fedezhető fel, ahogy az 'ideális én', illetve a 'kellene én' alakítja 'idegen nyelvi énjü-

ket'. Módszertani implikációként azt a megfigyelést is teszi, hogy a tanulókkal való beszélgetés aktiválhatja az énképüket, ami befolyással lehet nyelvtanulási folyamatukra is, ahogy arra a kötetben több kutató is utal.

A tizenharmadik fejezet szintén érdekes kísérlet egy szinte egyáltalán nem kutatott területen. Legion azt vizsgálta, hogy a Francia Idegenlégióban szolgálók nyelvi előmenetele milyen kapcsolatban áll a légió nyelvvoktatási módszerével, a legionáriusok motivációjával, magabiztosságával és attitűdjével. A helyszín speciális volta miatt a kutatás kontextusba ágyazott és vegyes módszertanú (kvantitatív és kvalitatív jellegű), a folyamatos identifikáció és nyelvtanulási élmény hangsúlyozásával. A szerző szerint a „hagyományos” gardneri integratív motiváció nem jellemzi megfelelően a legionáriusok motivációját, helyette az énkép vizsgálatát javasolja, hiszen a légióban tapasztalható körülmények messze vannak az ideális nyelvvoktatási és nyelvtanulási környezettől. A hierarchiából fakadó erőviszonyok, a csoportdinamikai jellemzők, a csoport tagjainak nyomása és a magabiztosság sokkal jobban jellemzik ezt a környezetet, amit Legion szerint Dörnyei második nyelvi motivációs érendszerével sokkal jobban leír.

Kim a tizennegyedik fejezetben két koreai tanuló idegen nyelvi motivációját hasonlítja össze az 'ideális én' és a 'kellene én' koncepciók felhasználásával. Vigotszkij elméletét is felhasználva próbálja meg finomítani a Dörnyei által javasolt 'ének' közti kapcsolatot. Következtetései között szerepel, hogy a korábban instrumentális orientációként vagy pragmatikus okként ismert faktor megfelel az 'ideális ének' avagy a 'kellene ének', attól függően, hogy a nyelvtanuló milyen mértékben internalizálta a nyelvtanulási célt. Másodsorban a nyelvtanuló környezetének fontos szerepe van abban, hogy a tanuló pozitív és kompetens énképpel rendelkezzen jövőbeni nyelvtanulását illetően.

Noels a tizenötödik fejezetben arról ír, hogy a nyelvtanulás hogyan illeszthető be az énképbe. A tanulói autonómia, a kom-

petencia és a kapcsolódási pontok fontos szerepet játszanak ebben a folyamatban. Minél inkább úgy érzik a tanulók, hogy e három aspektus iránti szükségleteik kielégülnek, annál inkább belsővé válik motivációjuk, ezáltal jobban elmélyednek a nyelvtanulásban, és növekszik a célnyelvi közösséggel való azonosulásuk.

A tizenhatodik fejezetben Kubanyiova a tanári fejlődésben kiaknázható 'lehetséges ének' szerepéről ír. A jövőbeni énkép rendkívül fontos a tanári pályán, hiszen ez határozza meg a további fejlődést és változásokat. A kutatás longitudinális osztálytermi vizsgálat volt, aminek keretében nyolc tanár egy húszórás kurzuson vett részt, ahol olyan stratégiákat sajátíthattak el, amelyek a pozitív osztálytermi hangulatot segítik elő, motivációs jellegűek, autonómiát támogatók, és a reflektivitás is előtérbe került. A vizsgálatból az derül ki, hogy az ilyesfajta reform jellegű törekvések ellentétben állhatnak a tanárok saját identitásával és jelenlegi énképével, „veszélyt jelentenek” arra, ezért a tanároknak arra is törekedniük kell, hogy ezt a veszélyérzetet minimalizálják. Minél erősebben él egy vízió (jövőkép) a tanárban, annál kevésbé valószínű, hogy a maga által kijelölt fejlődési útról letérne. Abban az esetben azonban, ha nem érzékelnek disszonanciát jelenlegi 'énjük' és aközött, akivé válni akarnak, csekély az esélye, hogy változtatásba kezdenének.

White és Ding az e-nyelvoktatás és az identitás közti kapcsolatot vizsgálja a tizenhetedik fejezetben. A tanárok általában spontán és nemlineáris módon tanulnak, sokszor a kollegákkal való kommuni-

kációból is. A szerzők arra a megállapításra jutnak, hogy a 'lehetséges én' fontos motiváló szerephez jut, amit az átélt tapasztalat, tevékenységek és gyakorlatok is befolyásolnak. A tanár 'énje' az a katalizátor, ami ezeket a folyamatokat elindítja és végigkíséri.

Dörnyei Zoltán és Ema Ushioda összefoglalása zárja ezt a rendkívül frappáns és elgondolkodtató kötetet. Az elsősorban kvantitatív, nagy mintás kutatásokat vezető Dörnyei és a jórészt kvalitatív, szituációba ágyazott vizsgálatokat folytató Ushioda megtalálta a közös hangot: az identitás és az énkép a közös nevező. Ez az egybefonódás jellemző a nyelvelsajátítás és azon belül is a motiváció kutatásának területére is, a korábban ellentétpárokból való gondolkodást (kvantitatív-kvalitatív, kognitív-szituációba ágyazott stb.) felváltja az integráció. Erre az egybefonódásra remek példa ez a sokszínű kötet, amely minden bizonnyal paradigmaváltásnak nevezhető súllyal provokál és szórakoztat is egyben. Ajánlom a kötetet mindazoknak, akik kutatják a motivációt, illetve az énképet vagy bármely ezekhez köthető koncepciót, akik a felsőoktatásban vagy posztgraduálisan tanulnak ezekről a konstrukciókról, vagy oktatják azokat, illetve azoknak is, akik megfelelő előképzettséggel rendelkeznek, és érdeklődnek az iránt, mi hajtja az embert a tanulásra. Ez a gyűjtemény minden bizonnyal meghatározó és iránymutató kötet lesz a következő évek kutatásaiban.

Dörnyei Zoltán és Ushioda, E. (2009, szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters, Clevedon.

Irodalom

- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum, New York.
- Dörnyei Zoltán (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei Zoltán (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Dörnyei Zoltán – Csizér Kata (2002): Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a

longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 4. 421–462.

Dörnyei Zoltán – Csizér Kata – Németh Nóra (2006): *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon.

Gardner, R. C. – Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House, Rowley.

Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 319–340.

Higgins, E. T. – Klein, R. – Strauman, T. (1985): Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 1. 51–76.

Markus, H. – Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist*, 954–969.

Mezei Gabriella

Budapesti Corvinus Egyetem,
Közigazgatástudományi Kar, Idegennyelvi
Lektorátus – ELTE Neveléstudományi Doktori
Iskola, Nyelvpedagógia Program

A másodiknyelv-elsajátítás pszichológiája

Sokunk örömeire Dörnyei Zoltán újabb áttekintő kiadvánnyal lepte meg a nyelvpedagógia iránt érdeklődő olvasóközönséget. Ezúttal az egykor pszicholingvisztikaként ismert terület szemszögéből közelíti meg a másodiknyelv-elsajátítás különböző aspektusait, bár amint kifejti, ez ma már sokkal inkább számos tudományterület határok nélküli művelését jelenti.

A kötet többek között bemutatja az alkalmazott nyelvészet átformálódását, a kognitív idegtudomány legújabb módszereit és eszközeit, körüljárja a szimbolikus és konnekcionista nyelvelsajátítási modelleket, újragondolja az implicit és explicit tanulási folyamatok kapcsolatát, az egyéni különbségek vizsgálatának kutatási eredményeit, s végül a fejezetekben bemutatottak alapján megpróbál valamiféle útmutatást adni a gyakorló pedagógusok számára is. Mindezt végig olvasmányos és nem utolsósorban közérthető módon teszi, s bár a könyv első két fejezete inkább a területtel ismerkedő olvasónak szól, a harmadik fejezettől kezdve egyre izgalmasabb kérdéseket feszeget a szerző.

Dörnyei már az előszóban rámutat, hogy lehetetlen feladatra vállalkozik, aki manapság folyamatosan követni próbálja ennek a területnek a szakirodalmát. Nemcsak a megjelenő írások száma, de azok újdonságtartalma is jelentősen megnőtt. Az idegen nyelvek tanulása és tanítása számos tudományág képviselőjének érdeklődését keltette fel, így a legkülönbébb diszciplínák igyekeznek hozzátenni a hiányzó darabkákat a másodiknyelv-elsajátítás misztikus kirakójához. A különféle eszközökkel dolgozó kutatók eredményeinek

összehangolása külön feladat, így az áttekintő kötet létjogosultsága megkérdőjelezhetetlen. Más kérdés, hogy az eredmények szintézise mennyire lehet sikeres a kétségtelenül lejátszódó paradigmaváltás kezdeti szakaszában.

Az első három fejezet kötelező olvasmány azok számára, akik a múlt évezred végén lemaradtak „az agy évtizedéről”. A technológia fejlődése olyan módszerek sorát hozta magával, amellyel gyakorlatilag „élőben” figyelhetjük meg az emberi agyban lejátszódó folyamatokat. A kutatók, habár még mindig rendkívül korlátozottan, de egyre pontosabb betekintést nyernek a „fekete dobozba”, melynek tartalmáról eddig legfeljebb egy adag nyálkás tekervény juthatott eszünkbe. A könyvben részletesen bemutatott képalkotó technikákkal azonban különféle metszeti képeken immár színes foltok formájában jelennek meg az egyes agyterületek aktivitásai. A kutatók a kialakult mintázatokból igyekeznek megállapítani, hogy van-e különbség például az anyanyelv és az idegen nyelv működése között. Dörnyei rendkívül óvatosan értékeli az eddigi eredményeket, és felhívja a figyelmet, hogy bár az agy belsejéről készült színes képek valóban lenyűgözőek, nem szabad, hogy elvakítsa-

nak bennünket, és eltereljük a figyelmet a technológia számos megoldatlan problémájáról. Így például rámutat, hogy az egyes idegsejtek működésének vizsgálata még csak korlátozottan és a módszerből adódóan csak kísérleti állatoknál lehetséges.

Dörnyei az előszóban szerényen mentegetőzik, megjegyezve, hogy időről időre nehézkessé vált a könyv írása, attól függően, hogy mennyire mozgott otthonosan az adott területen. Nem tudom, hogy melyek voltak ezek a pontok, de részemről a negyedik fejezet hatalmas fordulatot jelentett a könyv olvasásakor. Összehasonlításképpen: míg az első három fejezet képekkel fűszerezett oldalain hat este alatt értem végig, a könyv hátralévő négy fejezetének mind a 170 oldalát egy éjszaka alatt „befaltam”. (Másnap munkahelyi teljesítményemért ezúton is elnézést kérek munkaadómtól.)

A negyedik fejezettel kezdődően nem csupán kritikus áttekintést ad a könyv az egyes elméletekről, hanem konstruktívan igyekszik választ keresni a nyelvpedagógia legizgalmasabb kérdéseire. Elsőként az implicit és explicit tanulási folyamatokról, illetve az így létrejövő tudásbázisokról elmélkedik. Körüljárva a rendelkezésre álló teóriákat, arra a következtetésre jut, hogy az implicit tanulási folyamatok hatékonysága rendkívül korlátozott a második nyelv felnőttkorban történő elsajátításakor. Sokkal nagyobb szerephez jutnak a tudatos folyamatok, s így felnőttkorban a nyelvtanulás inkább olyan készségek elsajátításához hasonlít, mint az autóvezetés. Abból azonban, hogy a nyelvtanulók számos olyan komplex szöveg megalkotására, valamint megértésére is képesek pontosan megadni, arra következtethetünk, hogy a háttérben mégis csak működnie kell egy olyan implicit tanulási folyamatnak, amelyre az első nyelv elsajátítása során is támaszkodunk.

Újdonság, hogy Dörnyei – ügyesen megkerülve Stephen Krashen jól ismert interfészdilemmáját – az explicit és implicit tanulási folyamatok együttműködéséről

beszél. Véleménye szerint ez a kooperáció számos módon létrejön. Így például egy adott jelenség explicit felismerése segít az implicit tudásanyag finomhangolásában, az explicit gyakorlás lehetőséget teremt a párhuzamos implicit tanulási folyamat aktiválására, illetve az explicit információk egyfajta mederbe terelik az implicit tanulást azzal, hogy előkészítik az implicit tanulás számára a terepet, kijelölve a helyes irányt. Amint Dörnyei rámutat, a kétfajta tanulási folyamat közti együttműködést számos tényező befolyásolja: az anyanyelv és a célnyelv közti hasonlóság, az adott nyelvi jelenség komplexitása, a rendelkezésre álló nyelvi input minősége, a tanulásra nyitva álló idő, s végül, de nem utolsósorban a nyelvtanulók közti különbségek.

Az utóbbi szempont át is vezet minket az ötödik fejezethez, amelyben Dörnyei a nyelvtanulók közti egyéni különbségek vizsgálatát értelmezi újra, jelentős mennyiségű önkritikát adagolva ehhez. Úgy véli, hogy az eddigi kutatások – beleértve saját vizsgálatait is – helytelen irányt követtek, hiszen az egyes nyelvtanulók helyett nyelvtanulók csoportjait vizsgálták, átlagokba mosva mindazt a varianciát, amelyet az életben a gyakorló nyelvtanulók is tapasztalnak. További problémaként említi, hogy az így feltárt változók (például motiváció, nyelvérzék stb.) közötti kapcsolatokat elsősorban lineáris módszerekkel vizsgálták, így az eredmények magyarázóereje nem lehet megfelelő, hiszen a változók minden bizonnyal egy nemlineáris dinamikus rendszert alkotnak. Itt jön el az a pillanat, amikor érdemes visszalapoznunk a könyv elejére a dinamikus rendszerek alapjait bemutató részhez, különben menthetetlenül elveszünk az attraktorok, vonzástartományok és perturbációk terminus technicusai között.

Dörnyei szerint az egyes tanulók jellemzőit kizárólag környezetükkel való állandóan változó dinamikus kapcsolatuk tükrében szabad vizsgálnunk, és erre a legmegfelelőbb elméleti keretrendszert a dinamikus rendszerek vizsgálata adja. Véleményem szerint a szerző itt igazságtalanul kemény önmagával szemben, hiszen a korábbi mód-

szerek is számos jelentős eredményhez vezettek. Másrészt, ahogy maga is beismeri, nem teljesen világos, hogy a dinamikus rendszerek elmélete nem csak egy szép új metafora-e, hiszen általában eddig sem állította senki, hogy a tanulók közti különbségek (illetve hasonlóságok) teljesen immunisak a változásra, valamint hogy teljesen függetlenek lennének egymástól és a környezeti hatásoktól. Bár a dinamikus rendszerek elmélete valószínűleg közelebb áll a valósághoz, mint az eddigi lineáris modellek, jelenleg nem teljesen világos, hogy pontosan milyen előnyökhöz jutnak a kutatók és a nyelvatanárok, ha ezentúl differenciálegyenleteken keresztül próbálják megérteni a nyelvtanulókat mozgó erőt. Ezzel szemben üdvözlendő az a felvetés, amely szerint újra kell gondolnunk az eddig méltatlanul elhanyagolt esettanulmányok jelentőségét. Egy-egy nyelvtanulási út részletes vizsgálata valóban meglepő eredményeket hozhat.

A dinamikus rendszerek elméletét a kor nyelvtanulásban betöltött szerepének magyarázatához is előveszi a szerző a hatodik fejezetben. Összességében azonban itt is a „hagyományos” kutatási eredményekhez kell nyúlania, hogy választ adjon az örökzöld „minél előbb, annál jobb?” kérdésre. Amint kifejti, míg anyanyelvi környezetben majdnem egyértelmű igennel felelhetünk a kérdésre, addig a kutatások tükrében például egy magyarországi angolnyelv-tanuló esetében nemcsak

hogy előnnyel nem jár, de bizonyos esetekben és az alkalmazott módszertől függően a korai kezdés kimondottan káros is lehet a végeredmény tekintetében.

Végezetül ki kell emelnem a könyv legnagyobb erényét: Dörnyei Zoltán írásaiban mindig gondosan ügyel rá, hogy az elmélet és a gyakorlat között ne hagyjon tátongó szakadékot. Ezúttal sincs ez másképp. Az utolsó fejezetben néhány mérőföldkönek számító nyelvtanítási módszer felidézése után részletesen bemutat egy pedagógiai programot, amely összhangban van a korábbi fejezetekben tárgyaltakkal. Kinek ajánlom tehát a könyvet? Minden idegen nyelvekkel foglalkozó tanulóknak, tanárjelöltnek, pedagógusnak, kutatónak. Hiszen melyikünket ne érdekelné egy recept a gyors és hatékony nyelvtanuláshoz? Ki ne örülne néhány kutatási témának? Ki ne venné szívesen, ha érthetően elmagyarázná valaki, hogy miként „láthatunk bele” egyre élesebben az emberi elme fekete dobozába? Bár Dörnyei Zoltán könyve nem fogja egy csapásra megoldani az évtizedek óta vitatott kérdéseket, de az előszóiban beharangozott kalandos felfedezőútja végén elégedetten tehetjük le a könyvet, hiszen mindenki kap valamit.

Dörnyei, Z. (2009): *The Psychology of Second Language Acquisition*. OUP, Oxford.

Ottó István

Dél-dunántúli Regionális Egészségbiztosítási Pénztár

Módszertani kézikönyv az iskolák önértékeléséhez

A könyv rendszerelméletű segítséget kíván nyújtani az iskoláknak a minőségbiztosításhoz kapcsolódó értékelés számára. A pedagógiai értékelés legtöbbek által elfogadott definícióját használja: Minden pedagógiai kategóriára és jelenségre kiterjedő, metodikailag változatos értékelés, mely a visszacsatoló mechanizmusok segítségével lehetőséget teremt az eredményesség alapján történő szabályozásra. Az értékelés lehet külső és belső. A belső egyik fontos fajtása az önértékelés. Célja: az intézményi helyzetfelmérés. Résztvevői: a teljes munkatársi kör.

A kiadvány célja, hogy „az iskola működésének tárgyi és szociális környezetét, a nevelő tevékenység koncepcióját, a pedagógiai kultúrát, azaz beállítódásokat, normákat,

a szakmai és társas viszonyokat feltáró eszközöket bemutassa.”

A teljes munkatársi kör részvétele az önértékelési folyamatban az egyik legfontosabb eleme a várható eredményességnek. Nem az igazgató egy személyben vagy egy szűk vezetőség, nem is csak egy külső szakember, hanem mindenki, akin múlik a program megvalósítása, tevékenyen részt vesz benne, vagyis minden elemét a saját bőrükön érezhetik. Ez a teljes körű részvétel a siker egyik záloga.

Az önértékelési módszerek és technikák szabadon választhatók – írja a módszertani segédlet. Ezzel az iskola sajátosságai messzemenően beépíthetők az önértékelésbe, a hangsúlyok, a prioritások az egyedi feltételekhez rendelhetők, nyilván teljes mértékben a pedagógiai program függvényében. Fontos funkciója, hogy az eredményekről és hiányosságokról diagnózist ad. Rávilágít arra, hogy koherencia van-e a feltárt tények és a pedagógiai program által meghatározott célok között.

A kötet ezt az összehasonlító, számvévi munkát szándékozik segíteni ötletekkel és módszerekkel. Előtérbe kerül a minőség, ami napjainkban követelményként az élet szinte minden területét áthatja. Figyelembe veendő a mikro- és a makrokörnyezet véleménye, vagyis az iskolát nem elszigetelt intézményként, nem szent és sérthetetlen tabuként kell immár kezelni, hanem olyan szolgálatként, amelynek figyelembe kell vennie az elvárásokat, és

ezeket be kell építeni a pedagógiai programokba.

Az iskolai önértékelés kiindulópontja az elfogadott, legitim pedagógiai program. Ez tartalmazza azt, hogy az iskola milyen célokat tűzött ki maga elé, az önértékelés pedig rávilágít arra, hogy ezeket mennyire eredményesen valósítja meg.

Mire kell figyelemmel lenni az iskolai önértékelés megkezdésénél?

A jelenségek egymással kölcsönhatásban vannak, fontos a kiragadott részek rendszerszerű érvényesítése;

– fontos a gondos előkészítés;

– érdemes bevonni segítő külső szakembereket;

– az önértékelés diagnózis a folyamat elején, minőségbiztosítási célú az egyes szakaszok végén.

(A tapasztalatok alapján kell változtatni a tevékenységeket vagy célokat.)

A módszertani segédletként használható könyvben egy rendkívül részletes önértékelési mintát találunk. Ha az iskolák értékelését, minősítését a korábbi évtizedekben vizsgáltuk, akkor a megítélés középpontjában alapvetően az

iskola sikeressége állt, vagyis a versenyálló-jelleg, a kimenő tanulók továbbtanulási mutatói. Árnyalta a képet a tagozatok száma, a speciális, kiemelt képzési formák (például nyelvi, sport, informatikai, művészeti képzések) megléte vagy hiánya is. Nyilván ahol csak egy iskola volt, ott kevésbé jelent meg a konkurenciaharc, a nagyobb presztízsre, hírnévre, elismertségre törekvés.

A könyv rendszerelméletű segítséget kíván nyújtani az iskoláknak a minőségbiztosításhoz kapcsolódó értékelés számára. A pedagógiai értékelés legtöbbek által elfogadott definícióját használja: Minden pedagógiai kategóriára és jelenségre kiterjedő, metodikailag változatos értékelés, mely a visszacsatoló mechanizmusok segítségével lehetőséget teremt az eredményesség alapján történő szabályozásra. Az értékelés lehet külső és belső. A belső egyik fontos fajtása az önértékelés. Célja: az intézményi helyzetfelmérés. Résztvevői: a teljes munkatársi kör.

Ebben az önértékelési mintát adó könyvben megjelenik a környezettel való aktív kapcsolat. Igen jelentős eredménynek tartom az iskola helyének meghatározását, vagyis hogy hol, milyen földrajzi és szociális környezetben van az intézmény (lakosság összetétele, településszerkezet stb.).

Az 1-es és a 2-es intézményértékelési modellnél jól érzékelhető az a különbség, amely feltehetően a társadalmi és szociális különbségekből adódik. Az 1-es modell egy úgynevezett elitebb iskolát, a 2-es egy hátrányos helyzetű, rossz szociális környezetű iskolát takarhat. A kötet legnagyobb részét a 4-es modell gyakorlati megvalósítása tölti ki.

Kitűnőnek, igen jól használhatónak tartom az anyagot abból a szempontból, hogy nagyon jól megtalálták az adott önértékelési területhez tartozó formákat, módszereket. Az irányítás színvonalának felméréséhez készített 15 pontból álló kérdőív áttekinthető, közérthető. Az adatok gyűjtése és elemzése igen izgalmasnak tűnt a számomra, a vizsgált mutatók orientálhatják a további módosításokat, teendőket. A pedagógiai munka tervezésével a helyzetértékelést mindenki fontosnak tartotta.

A fenntartó elvárásai mellett a szülők és a pedagógusok által preferált értékeket is messzemenően figyelembe vették. A célok

pontos megfogalmazása mellett a teljesítés kritériumai konkrétan, megfoghatóan, mérhetően jelennek meg. A pedagógusok minősítése, önértékelése és értékelése, úgy gondolom, az egyik legkényesebb terület. A pedagógus személyisége, egyénisége óriási és döntő fontosságú a nevelési, oktatási folyamatban, ezért a leghangsúlyosabb résznek tartom az ő tanító-nevelő munkájuknak, viselkedésüknek, magatartásuknak az értékelését. A kötetben található módszerek elsősorban az önértékelésre vonatkoztak. (A pedagógusok munkáját sem a gyerekek, sem a szülők egyénenként nem értékelik.) A gyerekek közérzetét viszont már vizsgálja, ami nagyon pozitív, az erre vonatkozó kérdések érthetőek, világosak, jól csoportosíthatók.

Az iskola pedagógiai programjához kapcsolódó önértékelést a demokratikus nevelés-oktatás egyik fontos szegmensének kell tekinteni, melyhez ez a könyv igen jól használható és alkalmazható módszereket kínál.

Makkai Katalin (2004): *Iskolai önértékelés – hogyan?* OKKER, Budapest.

Szakall Judit

Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ

Erőszakos könyvek, erőszakos gyerekek?

A. S. Neill két gyerekkönyvéről

Azt hiszem, ezt a könyvet először 12 éves koromban olvastam, és már akkor **//** is egyike volt legkedvesebb könyveimnek. [...] Most 25 évvel később is muszáj vagyok rendszeresen elolvasni. Már vagy három példányt ronggyá olvastam. Még ma is imádom ezt a történetet, és a benne rejlő humort. NAGYSZERŰ!!!!” (olvasói recenzió *A zöld felhő* című Könyvről, www.amazon.de).

Mindjárt az elején le szeretném szögezni: ellene vagyok az emberek közötti

erőszaknak. Sőt hajlok arra, hogy Gandhi követője legyek és az erőszakmentességet hirdessem. Persze azt azért tudom, hogy Gandhi erőszakmentességének győzelme az angol birodalom felett annak is köszönhető volt, hogy az ellenfél, ritka kivételtől eltekintve, betartott bizonyos játékszabályokat. (1) De most térjünk rá eredeti témánkra. Vajon az erőszakos könyvek szerepet játszhatnak-e abban, hogy gyerekeink felnőttkorukra erőszakos embereké válnak? A kérdés nem légből kapott,

hiszen nagyon sok szülő szeretné – köztük magam is – különböző úton-módon elérni azt, hogy fiai és lányai békés emberek legyenek.

Ezért érdekes az, hogy én magam már jó ideje szakítottam azzal, hogy a célt, a békés gyereket egyszerűen azzal valósítam meg, hogy megtiltom neki azt, hogy játék fegyverei legyenek, vagy nem adok a kezébe olyan könyvet, amelyben erőszak van. Az előbbi ugyan feleségem nagyrészt megakadályozta: még a gyerek vízpisztolya is hal és nem pisztoly formájú, de a könyveket illetően kétségtelenül nem tudta elérni azt, hogy azok erőszakmentesek legyenek. (2)

A helyzet azonban, bevallom, még ennél is rosszabb. Ennek története a következő: valamikor öt-hat évvel ezelőtt felfedeztem az angliai Summerhill iskolát, amelyet A. S. Neill alapított 1921-ben. Az iskolában kezdettől fogva nem kötelező a gyerekeknek az órákat látogatni, és egy legalább heti rendszerességgel ülésező közös felnőtt-gyerek önkormányzat működik, amely többségi szavazással dönt az iskola életét irányító törvényekről. Az iskolát, amelyet az 1960-as években a világhír is felkapott, Neill számos könyve is ismertté tette. A legnagyobb sikert Neill az USA-ban, Németországban és Japánban aratta, ahol egyik könyvét (Neill, 1960) többmillió példány-számban adták el. (3)

Ha Neill nézetei számomra szimpatikusak voltak, akkor ez kiterjedt arra, hogy elolvastam nem közvetlenül pedagógiai tárgyú írásait, így két gyerekkönyvét is: az egyiknek *Az iskolamester öt gyereke* (A dominie's five), a másiknak *Az utolsó élő ember* (The last man alive) a címe. Neill mindkét könyvet akkor írta, amikor saját iskolája már működött. Az elsőt 1923-ban a németországi Drezda melletti Hellerauban, a másodikat pedig 1938-ban Angliában, ahol Summerhill ma is megtalálható, Londontól 150 km-re, egy Leiston nevű kisvárosban.

A két könyv közül a második jóval híresebb, különösen Németországban, ahol a címét jó német szokás szerint alaposan megváltoztatták *A zöld felhőre* (Die Grüne

Wolke). Számos kiadáson túl Harry Rowolt fordításában és előadásában hangoskönyvben is megjelent (Neill, 2005), (4) majd 1999-ben megfilmesítették.

Mi a különös ezekben a könyvekben? Neill bevezetője így szól:

„Ez egy történet, amelyet én 1938-ban tanulóimnak meséltem. Maga a történet kicsit poros már, de más jobb történetek is azok, mint *A kincses sziget* például, vagy *Robinson Crusoe*. Megpróbáltam magamat olvasóim ízléséhez igazítani, és megállapítottam, hogy ennek a vérfürdők és veszélyes kalandok tesznek eleget, így ez a történet brutális. Azoknak, akik még nem hallottak Summerhillről, elmondom, hogy ez egy olyan iskola, ahol a szabadság és az önkormányzat gyakorlati átültetésre került. A tanárok nem élveznek különleges tekintélyt, nem kívánnak maguknak bármilyen tiszteletet. Én magam a gyerekeknek Neill vagyok – Mr. nélkül. Egy dolog *A zöld felhő*-ben új: a gyerekek minden fejezet után kommentálhatják a történetet.”

Neill iránti hevületemben vettem a bátorságot, és fiamnak egészen kis korától hasonló történeteket meséltem el. Neill alap gondolata az volt, hogy idegen hősök helyett saját tanulóit írta bele a történetekbe. Én ugyanúgy saját fiamat és barátait-ellenségeit szerepeltettem a történetekben. Abban a vonatkozásban is követtem Neillt, hogy a történetek elsősorban rablókról, rendőrökről szólnak, és fiam gyakran egy brutális hős szerepét tölti be. Hasonlóan a summerhilli gyerekekhez, fiam beleszólhatott és több-kevesebb sikerrel meghatározhatta a történet irányát is. A történetet irányító kívánságaiból jól tudok tájékozódni lelkiállapotáról, érzelmeiről, problémáiról.

Mivel arról, hogy saját gyerekem merre fejlődik, még nem tudok beszámolni, álljon itt néhány szó Neill utószavából arról, hogy mi lett azokkal a gyerekekkel, akik történeteit hallgatták:

„Bonni történelemtanár, David matematika-tanár, Michael fizikadocens, Robert motelt nyitott, Betty, Jean és Evelyn megházasodtak, és gyerekeik vannak, Evelyn egy modern festő. Szeretnék rámutatni, hogy egyáltalán nem agresszívek, és nem lettek antiszemiták, raszszisták, sem fasiszták. Nem hiszem, hogy bármelyikük egy vezért követne, legyen az Hitler

vagy Billy Graham. *Minden gyerek szereti a csodát és a nagy teljesítményeket.* Billy nem fog tiltakozni, hogy ő egy történetben a nehézsúlyú ökölvívó bajnokot kiütéssel legyőzi, legfeljebb azért fog tiltakozni, hogy ez csak a 10. menetben történik, és nem rögtön az elsőben. Ezért ez a történet tele van csodával.”

Amíg Neill beszámolhat arról, hogy a gyerekekből lett felnőttek nem lettek a történetek hatására erőszakosak, addig saját gyerekemmel kapcsolatosan csak annyit mondhatok, hogy Misi (aki jelenleg 9 éves) nagyon szereti ezeket a történeteket. Hetente többször együtt autózunk a körülbelül negyedórára levő iskolába és haza, és ezeknek az alkalmaknak a Misi által legkedveltebb eseménye, ha rá tud venni, hogy meséljek neki egy olyan történetet, amelyben kirabolja a Bank of Englandot, vagy lelő egy csomó rendőrt, stb.

Ahhoz, hogy érthetővé tegyem, mit gondolok arról, miért nem ártanak ezek a történetek a gyerekeknek, sok minden egyebet kell elmondanom: be fogok számolni arról, milyen a summerhilli iskola, és arról is, hogy Summerhill és Neill hatására hogyan igyekszem saját családom életét alakítani.

Neill első gyerekkönyve bevezetőjében így ad képet iskolájáról, amely ekkor még Németországban működött, közös épületben egy másik reformpedagógiai intézménnyel:

„A másik iskolával a kooperáció lehetetlen volt, mert alapfilozófiánk 180 fokkal eltért egymástól. A német szabad iskolát filozófiára alapították, míg az én iskolámat a pszichológiára (4) alapoztam. Ők többek között hittek a kultúrában és a szépség kultuszában, én többek között hittem Charlie Chaplinben és a foxtrott táncban. [...] A mi iskolánk valóban szabad iskola volt. Kötelező órarendje csak a tanároknak volt. Reggel 9 órakor én tartottam matematikaórát. Soha nem jött be senki. Felsőem 10-kor földrajzórát tartott, amiről egyetlen gyerek sem hiányzott. Az iskolagyűlés kényszerített arra, hogy matematikaóráimat alakítsam át földrajzórákra. Mivel nem sokat tudtam a földrajzról, igen nehéz életem volt. Volt egy jó műhelyünk, mindféle hasznos szerzővel, volt egy könyvkötőnk, egy nagyszerű tanárral. A teória azt mondta nekem: Ez az iskola egy piknik lesz. A gyerekek egész napjukat kézimunkával fogják tölteni. A gya-

korlat mutatta meg, hogy a teória milyen haszontalan. A gyerekeknek nagy információéhségük volt. Reggel 9-től kérdeztek egészen délig....”

Neill itt leírja mindazt, hogy a gyerekek hogyan becsülik le földrajzi ismereteit. Aztán így folytatja:

„Kitaláltam egy történetet, hogy megtépázott népszerűségemet újrateremtsem. Mások tudhatnak számtalan földrajzi tényről, de a fantázia világában én vagyok az uralkodó. A történet kielégítette az én egómat, ugyanúgy, mint a hallgató gyerekekét. [...] Tudatos törekvésem volt, hogy megkapjam a gyerekek figyelmét, és így boldoggá tegyem őket. Sikerem volt. Ajánlom a módszert mindazoknak a szülőknek és tanároknak, akiknek van humoruk és képzelőerejük. Sok módja van a gyerekkorba való visszatérésnek. Egy történetet elmondani, amelyben ropognak a gépfegyverek, az egyik legjobb ilyen módszer.”

Hogyan ültettem át mindezt saját családom életébe? Egyszerű lenne csupán azt mondani, hogy a fiam kezdettől fogva láthatta és élvezhette Chaplin filmjeit. Emellett legfontosabbnak azt tartom, hogy jó hangulat legyen otthon, mindenkinek szava legyen a közös élet alakításában. Nincsenek előítéleteim azzal kapcsolatban, hogy mit mikorra kell egy gyereknek megtanulnia. Nem a gyerek előtt járok, hanem utána, és védem az iskolai rossz hatások ellen. Ha rajtam állna, a fiam nem is járna iskolába. Ezért ugyan lehet, hogy sokan megköveznének, mégis elmondom: az iskola véleményem szerint nem biztosítéka annak, hogy egy gyerek tanuljon, és értékes emberré váljon. A tanulás igénye velünk születik, és csak rossz tapasztalatok viszik arra a gyerekeket, hogy mindezt elveszítsék.

Az önkormányzatnak a családban is van értelme. Misi számára eleinte az otthoni családi megbeszélések feleslegesnek tűntek és igyekezett hamar a végükre jutni, de ma már szívesen vesz részt rajtuk, és kinyitja a száját. Szerencsére feleségem szívesen ír, így van egy kis, mindig változó szabálygyűjteményünk, amely tartalmazza azt, hogy kinek hogyan kell alkalmazkodnia a többiekhez. Olyan rend uralkodik otthon, aminek kialakításában mindenkinek szava

van, ahol ezért mindenki otthon érzi magát. Ha nagyképű lennék, azt mondanám, demokratikus család vagyunk. Természetesen nem minden itt dől el, és nem is szavazgatunk egy-egy ilyen alkalommal.

A továbbiakban szeretném bemutatni azt, hogy az 1923-as gyerekkönyv utószavában hogyan próbálja Neill igazolni szokatlan mesemondói eljárását. Fontos tudni, hogy Neill ebben az időben, de bizonyos mértékig egész későbbi életében, Freud hatása alatt állt. Bár sokan sokféleképp magyarázzák a freudizmust, számomra az a legfontosabb, hogy Freud mutatta meg először, hogy az ember sokkal komplikáltabb lény, mint ahogyan azt korábban elképzelték. Gyerekkori emlékek nagyban befolyásolják a felnőtt ember viselkedését. Gyerekkori sebek furcsa viselkedésekben manifesztálódhatnak, és nem könnyű rájönni a dolgok mélyen fekvő okaira. Ez számomra Freud metaüzenete.

Freud nézeteit Neill részben Homer Lane-en, egy jórészt ismeretlen amerikai pedagógus-pszichológuson keresztül ismerte meg (Fóti, 2006). Neill nemcsak a gyerekönkormányzat ötletét vette át tőle, hanem jórészt Lane filozófiáját is, amelynek középpontjában a kereszténység központi dogmájának, az eredendő bűnnek a tagadása állt. Az eredendő bűn tana azt tanítja, hogy az ember bűnös, az ember rossznak születik, és ez alól csak a papság segítségével menekülhet, ha életét a kezükbe teszi, és engedelmesen imádja az Istent.

Ezzel szemben Lane azt vallotta, hogy az ember jónak születik, és nincs szüksége megváltásra. Mindez így egyszerűen hangzik, de azért a valóság biztosan bonyolultabb (lásd Holt, 1976). A kérdés az, hogy ha az ember jónak születik, akkor miért van a rossz a világban. Miért van bűnözés, miért kínozzák egymást az emberek, miért indítanak háborúkat, ahol tömegesen irtják egymást?

A kérdésre Lane és az ő nyomán Neill azt a választ adja, hogy az ember akkor lesz gonosszá, ha nem kap elég szeretetet. A neurotikus az a gyerek, aki nem kapott elég szeretet. Erre persze azt lehet mondani, hogy számos olyan neurotikus gyerek van, akinek a szülei legjobb tudásuk szerint szeretik gyereküket. Erre mondja Neill, hogy gyakran a szeretet nem éri el a célját, ha egyéb tényezők keresztbe tesznek a szeretet hatásainak. Ilyen keresztbe tevő tényező Neill szerint a gyerek túlzott irányítgatása, a gyermeki autonómia túlzott korlátozása, a paternalizmus, ame-

lyek mind azt az üzenet hordozzák, hogy a szülő elégedetlen a gyerekével.

A gyerek, ismeri el Neill, még akkor is, ha jónak születik, szadistává válhat. A büntetések azt az üzenetet hordozzák a számára, hogy szülei nem szeretik eléggé. Márpedig szeretetre szüksége van. Ha egy gyerek szeretetigényét nem elégítik ki, akkor tehet egy fordulatot, és kegyetlenné válhat. A gyűlölet nincs messze a szeretettől, mert az, aki nem kap szeretetet, gyűlö-

*A megértés folyamata nem
érzelemmentes. Az
önkormányzat ülései sokszor
magas érzelmi feszültséggel
járnak. Ez emberi természetünk
része. A nagyszerű bennük
éppen az, hogy eljuthatunk az
érzelmektől az értelemig.
Kipróbálunk valamit, hogy mit
lehetne tenni egy-egy együttélési
problémával. Vagy működik,
vagy nem. Ha nem, hát újra
megbeszéljük, és valami mással
próbálkozunk. Nem megyünk el
viszont abba az irányba, hogy a
másikat bűnösnek látjuk, és
ezek szerint járunk el vele. A
rossz út az, ha megpróbáljuk a
másikkal elhitetni, hogy
viselkedéséért szégyellje magát,
hogy önmagát bűnösnek lássa.
Erre nincs szükség.*

lettel fordulhat az ellen, akinek szeretetét hiányolja. Ez az érzés azután általánossá válhat, és kiterjedhet más emberekre, embercsoportokra, vagy akár az egész emberiségre is.

Egyenlőtlen emberi kapcsolatok gyakran vezetnek ilyen következményekhez, mivel gyakran kíséri őket félelem a hatalmasabbal szemben. A félelem gyűlölettel jár együtt, és azzal a vággyal, hogy elpusztítsuk azt, aki félelemben tart minket. Erről írja Neill:

„Én különbözöm azoktól a modern pedagógiai ideológusoktól, akik azt mondják, hogy a gyereket jóságos környezettel kell körülvenni, és távol kell tartani attól, hogy bármi rosszat vagy kegyetlent halljon. Ezek az emberek elutasítják azt, hogy gyerekeiknek játék katonákat vagy puskákat adjanak. Azt szeretnék, ha gyerekeik pacifisták lennének. De mi a valóságos pszichológiája a gyerekeknek? *Biztosan tudom, hogy a gyerekek szívesebben hallgatnak egy történetet, amelyben skalpolnak, mint amelyben térítenek.* Minden törekvésünk ellenére, hogy érintetlennek tartsuk meg a gyereket, a tudatalattiban ott lesz a szadizmus. Az én nézetem: a gyerek ölni akar. Ki kell elégítenem ezt a vágyát. Meg fogom engedni, hogy fantáziájában gyilkoljon. Így kiélheti ezt a késztetést.”

Neill konkrét példán is bemutatja, hova vezet a túlzott elfojtás:

„Nemrégiben találkoztam egy kislánnyal, akit nekem mint egy angyalt írtak le. Valóban egy kedves kis angyal volt. Nem evett húst, és én rögtön gyanakodtam arra, hogy valójában tudat alatt gyilkos indulatai vannak. Játszottam vele egy harcias játékot, és ő keményen behúzott nekem.

- Meg akarsz ölni? – kérdeztem.
- Igen – ordította.
- Van még valaki, akit meg akarsz ölni?

Rögtön jött a válasz: – Igen, anyát, Flórát és Bettyt, de Bettyt legelőször!

Betty a nővére volt.

– Egy nagy késsel fogom csinálni – mondta –, és egy nagy lyukat vágok a lábán, és megiszom a véréből!

Azt mondtam neki: – Ha megiszod Betty véréből, akkor olyan nagy és erős leszel, mint ő, igaz? És akkor a mama és a papa jobban fog szeretni téged. Mit gondolsz?

Nem válaszolt, de arckifejezése egyértelműen árult el.

Az eset magyarázata a féltékenységre. A kislány meg volt győződve arról, hogy szülei jobban szeretik a nővérét, mint őt. A gyereket olyan

iskolába adni, ahol csak az erényekről beszélnek, nem segítene rajta. Szadizmusa tovább élne titkos fantáziáiban. Lehet, hogy igen nemes nő válik belőle, aki az állatvédő liga titkára lesz, vagy a vegetáriánusok intézetében fog dolgozni. Elnyomott szadizmusa sok humanitárius elv elfogadására fogja rávenni, de titokban boldogtalan lesz. Ha pedig valaki megnyeri ugyan az egész világot, de elveszti helyébe a saját boldogságát, akkor az élet értelmetlen.”

Így mutatja be Neill azt, hogyan válhatunk megghasadt emberré, ha legalább fantáziánkban nem élhetjük ki azokat a természetes késztetéseket, amelyek frusztrációk hatására keletkeznek bennünk. Miközben kifelé a felnőtt játssza a jóságost, addig benne gyűlölet kering, és ez boldogtalanra teszi. Úgy érzem, Neillnek igaza van, amikor így ír:

„Történetemnek nagyon csekély pszichológiai hatása van a gyerekekre. Ha Derrick tudat alatt szeretne kárt tenni családjában néhány tagjában, akkor ezen nem sokat változtat az, ha a történetben lemészárol egy csomó vad afrikai harcost. [...] Ahol a történet jól tesz, az ott van, hogy minden gyerek a történetben azt érezte, hogy szeretik. »Itt van az öreg Neill (apapótlék) aki annyira szeret engem, hogy nagy tetteket hajtat végre velem.« Az igény a hatalomra és a szeretetre egyszerre elégül ki.”

Neill itt még egy mélyebb összefüggésre is rámutat:

„A történet fontos vonatkozása kapcsolódik Stekel nagy gondolatához: »Öröm szegényérzet nélkül.« Ez, mondja Stekel, az egyik alapvető princípiuma minden neurózisnak. Szeretném hozzátenni, hogy szerintem minden gyerek alapvető princípiuma is. Farkasokat és vadakat megölni egy történetben: kegyetlenség szegényérzet nélkül. Helga nem bántana egy legyet sem, de arca fénylett, miközben leírtam egy csatát.”

Ez az öntudatlan igény manifesztálódik abban az érdeklődésben, amit a mai társadalom a bűnügyek iránt mutat. Az emberek a rajtuk esett igazságtalanságokat abban vélik kompenzálni, hogy helyeslik a bűnösök megbüntetését, de azután azzal, hogy a büntetés sehova sem vezet, már nem törődnek. A háborúban is ez történik. Neill így írja ezt le:

„Ameddig elnyomjuk a gyermeki kegyetlenséget, addig fennmarad a háború, fennmaradnak a kivégzések. A kegyetlenség igazi gyógyítása a kreativitás és a szeretet. A gyerekek azt kell megtanítani, hogy nincsen olyasmi, mint lelkiismeret-furdalás vagy eredendő bűn. Meg kell tudnia, hogy az a kívánsága, hogy megölje a családját, nem valami különleges dolog, hanem abból az igényből fakad, hogy vágyik a szeretetre.

A problémák gyógyításánál is fontosabb, hogy elkerüljük mindazt, ami a problémákhoz vezet. A pszichológia az a tudomány, amely megtanít elkerülni ezeket, ezért ezt a tudományt negatív tudománynak is nevezhetjük. Ma egy uszodában Millstatt am Seeben Ausztriában láttam egy szerető apát, aki arra kényszerítette gyermekét, hogy menjen be a mély vízbe. A gyerek ordított félelmében, de az apa nevetett, és behúta őt. A tudat alatti gondolata a gyerekek biztosan az, hogy az apám meg akar fullasztani. Fantáziámban látom a fiút, amint 20 éves. Fél bemenni a vízbe. Átkelni a tengeren kinszenvedés neki. Elmegy egy analitikushoz, és néhány hét után megtanulja, hogy a víztől való főbiája abból az időből származik, amikor apja erőszakkal a mély vízbe kényszerítette. Megérti azt is, hogy apja halálát már korábban is kívánta, mert korábban is adott neki hasonló elháríthatatlan parancsokat. A víztől való félelme abból származott, amit apjának kívánt, amikor az a mély vízbe kényszerítette. Azt gondolta, hogy az apja ezzel büntetni akarja.

Ez az elképzelésem a történettel kapcsolatban. Lehet, hogy túlzónak tűnik, de mindenki, aki átesett analízisen, egyet fog velem érteni, hogy ez lehetett a víziszony oka.”

A bemutatott esetet illetőleg valószínűleg igaza van Neillnek. Persze az is igaz, hogy Neill nézetei sokat változtak abban a vonatkozásban, hogy hogyan is lehet megelőzni a neurózisokat. Míg fiatalabb éveiben hajlott arra, hogy mindenkinek pszichoanalitikus kezelést írjon elő, később, saját tapasztalatára alapozva, arra az eredményre jutott, hogy egy szabad közösségben való élet önmagában terápiás hatású. Ezért csökkentette iskolájában a „privát órák” mennyiségét, amelyek nem voltak mások, mint analitikus kísérletek egy-egy problémás gyerek neurózisának csökkentésére. Neill látta, hogy a szabad gyerekközösségben való élet – elsősorban az, hogy a gyerekek annyit játszhattak, amennyit akartak – önmagában terápiás hatású, és segít abban, hogy

levessék azokat az álarcokat, amelyeket a családban és a tradicionális iskolákban magukra öltöttek. (Ebben az értelemben Neill a csoportos pszichoterápia egyik előfutára. Az iskola-„csoportban” az a különleges, hogy nem korlátozódik heti néhány órára: a gyerekek az idő nagy részében az iskolában együtt élnek.)

Neill első gyerekkönyve, *Az iskolames-ter öt gyereke*, egy könyvsorozat utolsó, szokatlan darabja. A sorozatot, amelynek könyvei önmagukban is élvezhetők, az 1915-ben megjelent *Az iskolamester naplója* (A dominie's log) nyitja, amely egyben Neill első megjelent könyve. Az utolsó gyerekkönyvig további három kötet jelenik meg. A gyerekkönyv lezárja ezt a sorozatot, és helyet ad Neill második sorozatának, amelyek mind a problémás gyerekekről, tanárról, szülőről, családról stb. szólnak. E sorozat közben Neill más hangsúlyú könyveket is ír, mint például *Az utolsó élő ember*. A problémás könyvek sorozatához képest a gyerekkönyvek egy másik Neillt mutatnak be, akinek van humora, mélyen ismeri és szereti a rábízott gyerekeket. Mert a két gyerekkönyvből sugárzik a megértés a gyerekek iránt: az, amit Carl Rogers később feltétel nélküli elfogadásnak nevezett, vagy amit Neill egyszerűen szeretetnek hív.

Ne keverjük össze a szeretetet az engedékenységgel. A korlátok felállítása azonban nem olyan egyszerű. Sokan csak két utat látnak: az egyik azt mondja, hogy a gyerekek meg kell mondani, hogy mit tegyen, a másik arra hagyatkozik, hogy a gyerek majd magától rájön arra, hogy hol vannak a határok. Ehhez képest Neill egy harmadik utat fogalmaz meg: vannak dolgok, amelyekben a gyereket teljesen békén kell hagyni. Ez például a tanulás. Nem kell molesztálni, arra kényszeríteni, hogy tanuljon olyan dolgokat, amelyek nem érdeklik. Másrészt a közösségben való élet megkövetel bizonyos alkalmazkodást. Ezt az alkalmazkodást azonban nem direkt kényszerrel kell megvalósítani, hanem a demokratikus önkormányzás segítségével. A közösségben való élet mindenkitől kompromisszumokat követel. Ugyanakkor

ezeket lehetőleg úgy kell elérni, hogy a közösség tagjai értsék azt, hogy ennek oka az, hogy különbözőek vagyunk. Az önkormányzat, legyen az a család, legyen az a nagyobb közösség, arra való, hogy a benne élők megismerjék egymást. A megbeszélések nem öncélú ön-agyonülésezesek, hanem döntési fórumok. Mit kell tennünk annak érdekében, hogy békében éljünk egymással? A fórumok csak akkor működnek, ha mindenki elfogadja a mögöttük álló filozófiát: nincsenek bűnös emberek, csak emberi igények vannak. A közösség figyelmeztethet, hogy ne térj le arról az útról, ami azt mondja, hogy mi magunk képesek vagyunk önmagunkat kormányozni, megértjük a másikat, még ha ez a megértés az első pillanatban nem is könnyű. A megértés folyamata nem érzelemmentes. Az önkormányzat ülései sokszor magas érzelmi feszültséggel járnak. Ez emberi természetünk része. A nagyszerű bennük éppen az, hogy eljuthatunk az érzelmektől az értelemig. Kipróbálunk valamit,

hogy mit lehetne tenni egy-egy együttélési problémával. Vagy működik, vagy nem. Ha nem, hát újra megbeszéljük, és valami mással próbálkozunk. Nem megyünk el viszont abba az irányba, hogy a másikat bűnösnek látjuk, és ezek szerint járunk el vele. A rossz út az, ha megpróbáljuk a másikkal elhitetni, hogy viselkedéséért szégyellje magát, hogy önmagát bűnösnek lássa. Erre nincs szükség. Elfogadjuk a másikat olyannak, amilyen, és persze kérjük arra, hogy ő is fogadjon el minket

olyannak, amilyenek mi vagyunk. Az együttéléshez kompromisszumkésznek kell lenni, ami hosszú tanulási folyamat eredménye.

Neill filozófiája/pszichológiája így már világosabb:

„Minden nap, minden országban láthatjuk, ahogyan a szadistákat termelik. A mama ráver a gyerek fenekére, az apa megpofozza. A szülők ráordítanak a gyerekekre. »Ne fogdd meg azt!« »Ne menj ki a móló szélére!«

»Mutasd meg szépen az úrnak, hogyan csinálod...« A gyerek nem kis felnőtt, de úgy kell bánni vele, mintha az lenne. Méltóságát soha nem szabad megsérteni. Történeteimből, amikor láttam, hogy egy vicc sértette egy gyerek önértéket, siettem gyorsan magamról mesélni, ahol gyáva voltam, vagy valami butaságot csináltam.

Más emberek önállóságát tisztelni a legnehezebb dolog a világon. A gyerekek szabadságot engedni azt jelenti, hogy a felnőttnek sok mindent fel kell áldoznia. De ez jutalmat hoz. Hellerauban a legjobb szerszámaim és felszerelésem voltak: egy új írógép, tornaszőnyegek, fűrészek, mindenféle famegmunkáló szerszámok. A gyerekek

egyedül dolgoztak, mégis az egyetlen, ami tönkrement, egy szerszámtartó doboz. De a kis Donaldnak megengedni, hogy játsszon az új írógéppel, nem volt könnyű döntés.

Azzal előzhetjük meg, hogy egy gyerek szadistává legyen, ha nem kényszerítjük őt dacosságra, ha nem akarjuk őt legyőzni. Ha a felnőtt és a gyerek közötti kapcsolat szereteten alapszik, akkor egy engedelmességi felszólítást könnyedén követ a gyerek, de ha a kapcsolat alapjában gyűlöleten nyugszik, akkor minden parancs vagy kérés dacot és ellenállást vált ki belőle. A világ tele van gyűlölködő emberekkel, a rendőrségtől kezdve a gyárosokig. Az iskolában, ha a tanár kivételezik egy gyerekkel,

A gyerek, ismeri el Neill, még akkor is, ha jónak születik, szadistává válhat. A büntetések azt az üzenetet hordozzák a számára, hogy szülei nem szeretik eléggé. Márpedig szeretetre szüksége van. Ha egy gyerek szeretetigényét nem elégítik ki, akkor tehet egy fordulatot, és kegyetlenné válhat. A gyűlölet nincs messze a szeretettől, mert az, aki nem kap szeretetet, gyűlölettel fordulhat az ellen, akinek szeretetét hiányolja. Ez az érzés azután általánossá válhat és kiterjedhet más emberekre, embercsoportokra, vagy akár az egész emberiségre is.

a többiekénél jobban szereti, akkor ezzel gyűlöletet kelt a többi gyerekben az általa kivételezett gyerek iránt, és tudatalattijukban gyilkosok lesznek.

Mi az orvosság mindeerre? Nem az, ha arra tanítjuk a gyerekeket, hogy legyenek kedvesek a macskákhoz és a nyulakhoz, nem az, ha valásra neveljük őket, nem az, ha azt prédikáljuk nekik, hogy legyenek önzetlenek. A gyógyszer az, ha a gyerekeknek szeretetet és szabadságot adunk. A legfontosabb, hogy megszüntessük bűntudatukat. Soha nem szabad őket vádolni valamilyen szexuális vagy szadista akció miatt: ha így teszünk, akkor a gyerek el fogja hinni, hogy bűnös. Mert a gyerekek úgy jönnek világra, hogy szociálisak (emberszerető) és jók. Csak a mi moralizálásunk és tekintélyelvűségünk csinál belőlük bűnöst.”

Ez a titka a békés emberek nevelésének, nem a tiltások és az álszenteskedés.

Tudom ugyanakkor, hogy valami szokatlant teszek. Hagyom magam a gyerektől vezettetni, nem akarok okosabb lenni nála. Tudom, hogy a véres történetek jók neki, mert nagy szüksége van arra, hogy igaza legyen. Az életben a gyerekek szinte soha nincs igaza: még az iskolai takarítónő is nagyobb tekintély, mint ő. Amikor a mesében ő a hatalmas, az erős, az változtat ezen a helyzeten. Ezért kell félredobnom az előítéleteket. Hogy Neillnek még humora is van, az csak ráadás. Igyekszem persze én is, és számtalan esetben végződnek a kalandok úgy, hogy felszabadultan egy jót nevetünk.

Természetesen ez nem az egyetlen módja annak, hogy Misi békés gyerek

legyen. Legalább ilyen fontos a szabadság: az, hogy idejét nem táblázzuk be külön-órakkal, hogy sokat játszhat barátaival bent és kint a szabad levegőn, játékait maga választhatja meg.

Befejezésül az elmúlt napok történetéből: Fiam az utóbbi időben sokszor panaszkodott arra, hogy a tanárok megtiltották nekik, hogy osztályozzák őket. Nem tudom, melyik gyerektől származott az ötlet, de futótűzszerűen terjedt el a gyerekek között, és a tanárok reakciója fiam szerint az volt, hogy megtiltották nekik a tanárok osztályozását. Lassan kialakuló véleményem az ügygel kapcsolatban az volt, hogy ha a tanárok az értékelést nem személyes sértésnek vették volna, akkor mindez egy párbeszéd kezdete lehetett volna arról, hogy milyen is legyen a tanítás, mit is szeretnének a gyerekek. Más eszközöm nem lévén, a gyerek haragját az iskola ellen ma reggel egy történetben vezettem le, amelyben ő egy új iskolát nyit, és ebbe az iskolába a gyerekek veszik fel a tanárokat. A tanárok próbatanítás után osztályzatot kapnak a gyerekektől, és aki nem ér el bizonyos ponthatárt, az repül. Így repült a népszerűtlen és gyakran ostoba iskolaigazgató-feleség, de így kerültem be magam az új iskola tanárai közé. Bejutott az a tanárnő is, akinek kézimunkaóráit Misi szereti. Így követtem Neillt, és álltam a gyerek pártjára.

Jegyzet

- (1) *Gandhi*. Rendezte Richard Attenborough. DVD Columbia Pictures, 1982.
- (2) Fiam kedvenc könyvei a *Harry Potter*-könyvek és az *Eragon*.
- (3) *Die grüne Wolke*. Denkmal-Film GmbH, 1999.

- (4) Neill számára a pszichológia az akkor új freudizmust jelentette, amiről azt gondolta, teljesen ki fogja szorítani a régi vágású pszichológiát.

Irodalom

- Fóti Péter (é. n.): Roxfort vagy Summerhill. *Fordulópont*, 33.
- Fóti Péter (2006): Miért van szükség radikális iskola-reformra? Válasz Vajda Zsuzsának. *Tani-tani*.
- Holt, John (1976): *Instead of Education. Ways to Help People Do Things Better*.
- Neill, A. S. (1924): *A dominie's five*.

- Neill, A. S. (1939): The last man alive. <http://thelastmanalive.tripod.com/>
- Neill, A. S. (1960): *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*.

Fóti Péter
Ausztia, Bécs

Gyermektáncközelben

Igazán hiteles írást olvashatunk olyan szerző tollából, aki hosszú időn át mozgatta egy település táncos életét. A könyvből végig érezhető, hogy Nagy István élettapasztalata, tudása nélkül a cigándi táncos hagyományok nem kerülhettek volna az olvasóközönség elé. (Tudjuk persze, hogy éppen a cigándi hagyományok feltárásában, sőt felelevenítésében a fiatal néprajzos, Kaposi Edit, a gyerekek táncos nevelésének egykori egyik „nagyasszonya” milyen sokat tett.)

Nagy István tanár úr kiváló kapcsolata táncosaival, elődeivel lehetővé tették számára, hogy kötetében a kezdetektől, az 1930-as évektől napjainkig végigkísérje egy bodrogi település táncos életét. Az első fejezetben erről a korai szakaszról olvashatunk, melynek természetesen a gyöngyösbokrétá képi az alapját. A szerző leszögezi: „Vizsgálódásom tárgya a gyermekjáték, gyermektánc színpadi megjelenése.” Ennek szellemében tárgyalja a '30-as, '40-es évek mozgalmait. A fejezet egészen 1967-ig követi végig az intézményesülést, a folklorizmus különböző korszakait. Kaphatunk némi utalást e szempontból egységesnek tekinthető oktatási módszereire, amelyek teljesen meg egyezik a hagyományos táncátadási móddal. A különbség a célokban keresendő. Majd követhetjük a változást: a korszak végére indul meg ugyanis a néptánc (ezen belül a gyerekek tánca) színpadi táncként alkalmazásának rögzös útja.

A monográfus a következő fejezetben visszatér a '30-as évek elejére. A Színpadi tánc Cigándon fejezet a falu táncegyüttesének megalakulásával, munkásságával foglalkozik. Az alapító táncosokkal készített interjúk, levelek idézésével kerülünk közelebb a hőskorhoz. Kezdetekben Kántor Mihály vezetése mellett a gyöngyösbokrétás fellépések domináltak. A háború utáni lendületvesztést az országosan számon tartott mester, Ureczky Csaba 1962-es érkezése váltotta fel. Irányítása alatt új szellemben alakul meg a Zemplén Táncegyüttes. Nevéhez köthető a rendszeres és átgondolt utánpótlás-nevelés is. A fejezet érdekes színfoltja az 1964. évi teljes csoportnévsor és egy-egy műsor részletes

leírása. Táncpedagógus kollégák tehát értékes információkat szerezhetnek a műsor-összeállítás gyakorlatából. Kár, hogy a korra jellemző táncoktatási módszereket, óraszervezési módokat nem ismerhetjük meg.

A következő részben már a '70-es, '80-as években járunk. A nagy lendülettel beérkező gyermektáncmozgalom Cigándra is hatással volt. Ez nemcsak a gyerekfesztiválok sűrűsödésének időszaka. Az úttörő néptáncfesztiválok kiírásaiban feloldják a maximum hat páros létszámkorlátozást. Így felülről szervezett rendezvények is nyitnak a nagycsoportok felé. Ekkor indul – a korábban már említett Kaposi Editnek és Keszler Máriának a „harmadik testnevelési óra” birtokbavételére kidolgozott kísérleteit követően – a „nagy négyes” (Karczagi-Foltin-Neuwirth-Salamonné) programalkotó, tantervíró, tananyagfejlesztő munkája. Nagy István ebbe a vonulatba illeszkedett. Gyerekközpontú és játékközpontú koreográfiái országsszerte kedveltek voltak. A gyermekek néptáncmozgalma Nagy Istvánt mint jeles és mind a folklorra, mind a gyerekvilágra érzékeny koreográfust is megismerhette más kiadványokból, az Együtteseink műsorából című sorozatból, több ízben tapsolhattunk sikereinek a Gyermektáncantológián.

Érdekes dokumentumok, eredeti források, idézetek, plakátok, rádióinterjú közlésével mutatja be Nagy István a Zemplén Táncegyüttes munkásságát. Fontos kortörténeti dokumentumként részletesen leírja – az együttesvezető szemszögéből – a legfontosabb fesztiválok menetét. Hasznos információk ezek még ma is a nagy közösségi rendezvényeket szervező pedagógu-

sok számára. Erre az időszakra tehát már jellemző a szakmai megújulás, a néptánc közzétételébe vonásának kísérlete. A Népművelési Intézet vizsgálati eredményeinek közzétételével megfelelően világítja meg a szerző a '70-es, '80-as évek gyerektáncmozgalmát. Az iskolarendszerbe épülés megkövetelte a tanügyi dokumentumok kidolgozását, ennek bizonyítékként olvashatjuk az 1981-re készült munkatervet. Történeti kutatások elsődleges forrásaként kiválóan használható dokumentumokat tanulmányozhatunk.

Az utóbbi két fejezet kronologikus sorrendjét némileg megtöri az ismét tematikus rendszerezés. Két különálló fejezetben olvashatunk az úttörők és a különböző szövetségek (ÁFÉSZ, Mészöv, Szövosz) által meghatározott időszakokról, melyek nagyrészt összeérnek a már ismertett évtizedekkel. A korábban dicsért részletes, a fesztiválokat belülről látó ismertetések itt sem maradnak el. Sőt megjelennek a külföldi utak hasonló mélységű leírásai is (Kuba, Franciaország, Törökország). Táncegyütteseket vezető pedagógus kollégák a leírások áttanulmányozásával némileg felkészülhetnek a rájuk váró nehézségekre.

Az együttes nevelőerejét és hatását bizonyítja a soraikból induló Román Sándorral készített interjú közzététele. A néptánc nyelvét használó, újratereztető Experidance együttes immár világhírű vezetője több – a könyvben is idézett – fórumon mondott köszönetet a cigándi táncegyüttesnek, nevelő közösségének. (Kevesen tudják, hogy Mester és tanítványa együtt kaptak lassan egy évtizede Gyermekekért díjat.)

Ezután a rendszerváltást követő évek bemutatása következik. A korábbi állami kezdeményezésű vendégszerepléseket váltó, valóban civil karakterű testvérkapcsolatok részletes bemutatását az Örökség Gyermek Népművészeti Egyesület jóvoltából létrejövő külföldi utak ismertetése zárja. A hét külföldi fellépéssorozatot a személyes hangvételi képek, a táncosok beszámolóival elevenítik meg – egy dokumentumkötet sajátosságai szerint.

Külön figyelmet érdemel A jövő lehetősége... című fejezet. Nagy István felismerte,

hogy a folytatás, a vezetői utánpótlás kinevelése az egyik legfontosabb feladat. Ezért szánt külön fejezetet a nyíregyházi Művészeti Szakközépiskolában tanuló, a táncot hivatásul választó cigándi gyerekeknek.

A munkájában igényességéről ismert szerző teljességre törekszik. Ezt mutatja a művészetoktatási intézménybe való betagozódást kísérő negatív tapasztalatok papírra vetése is. A '90-es évek szabadsága nem mindenkinek hozott könnyebb munkát. Az ígért lehetőségek mellett a folyamatosan változó, egyre nehezebb követelmények teljesítése szinte ellehetetleníti a munkát – tudjuk meg Nagy hiteles vallomásaiból. Az emberi gyarlóság és az emberi nagyság között hanykolódik a közösség. Az együttesvezető szervezési, működtetési gondjai mellett megismerhetjük a felgyorsult világ gyermekeire tett hatását is. A korábbi időszakokhoz képest egyre nehezebb a megfelelő színvonalú produkciók létrehozása, érezhetjük folyamatosan a szerző gondjait. Sajnos megoldásokat nem olvashatunk. A könyv egyik legnagyobb erénye, hogy nyíltan tárgyalja a felmerülő problémákat, a nehézségek megoldásának első lépése ugyanis a problémák felismerése. Nagy István megtette az első lépést, vázolta a mozgalmat, a táncpedagógia hátráltató tényezőit.

A könyv végén a dokumentumelemzők, a kutatók nagy öröme jól átlátható formában olvashatjuk az együttesről megjelent cikkek forrását, a bemutatott koreográfiákat, a kiemelt szerepléseket és az évekre lebontott létszámokat, fellépéseket.

A könyv elsősorban nem klasszikus értelemben vett pedagógiai aspektusból vizsgálja Cigánd gyermektáncéletét. A sorok között figyelmesen olvasva mégis találhatunk táncpedagógusok számára értékes információkat. A dokumentumok elemzésével a korra jellemző színpadi összeállítások, a csoportvezetés egyes nézőpontjai, a már akkor jelentkező problémák felismerése és jelenünkre igazítása adhatja használhatóságát táncpedagógusok számára. A könyvnek nem volt célja módszerek leírása, kiemelt készségek, képességek megnevezése, oktatásszervezési

ismeretek tárgyalása, így ezek hiányossága nem is róható fel számára.

Összességében a kiadvány fontos dokumentumokkal, élménybeszámolókkal világítja meg ezt a gyönyörű 80 évet. Az olvasó a képek, az interjúk olvasása közben visszarepül a második világháború előtti aranykorba, ahol még „első kézből”, hagyományörzőktől lehetett táncot tanulni. Az intézményesülés nehéz, útkereső időszakától a Zánkai Úttörőváros, a kubai látogatás miliójén keresztül az önállóosdást jelentő művészetoktatási intézmény

alapításáig minden apró részletet megismerhetünk.

Csak sajnálni tudjuk, hogy a visszaemlékező-adatfeldolgozó, tárgyyszerű és mégis érzelmes kötet egyúttal az együttesvezető-pedagógus Nagy István búcsúzó szózata. A nemzetközi hírű együttes összeroppant a társadalmi-gazdasági krízis terhe alatt. De ez már egy másik történet.

Nagy István könyve a cigándi Zemplén Gyermektánc-együttes négy évtizedes krónikájáról. Cigánd, 2006.

Kovács Henrik

Egy komplex, emberközpontú módszer a szabad zenei kifejezésért

Vajon miért oly gyakori az a jelenség, hogy a tanítás, az oktatási munka során hajlamosak vagyunk megelégedezni az egyik legfontosabb aspektusról, az emberi oldalról? Az emberi szervezet egy kitűnően megalkotott csoda, melynek azonban a helyes működéshez odafigyelésre, karbantartásra van szüksége. A gyermek még képes figyelni a szervezete által leadott jelekre, hiszen ha megbetegszik, a legaktívabbak is lepihennek, kialusszák betegségüket, de különböző sporttevékenységekkel is fenntarthatják a megfelelő egyensúlyt, tehát jól érzékelik, ha külső környezetük nem megfelelően reagál belső szükségleteikre.

Vajon a 21. század zenepedagógusai és muzsikusalántái képesek-e odafigyelni a jelekre, amelyek nélkül nem válhatnak igazán jó és felszabadult zenészekké?

Jól tudjuk, a mai oktatási követelmények nem kedveznek a zenetanulásnak. Az egyre növekvő kötelező tananyag elsajátítása óriási energiát kíván a tanulóktól, és egyre inkább háttérbe szorul mindaz, ami éppen segíthetné őket közismereti tanulmányaikban. Az optimális teljesítményhez viszont a körülmények, a feltételek nem mindig a legkedvezőbbek. Egy túlságosan leterhelt tanuló nem biztos, hogy képességei legjava szerint tud teljesíteni, akár az iskolában, akár otthon, amikor gyakorol, vagy a zeneórákon, ami komoly munkát, energiafelhasználást jelent. Arról is kevés szó esik, hogy a pedagógus hogyan tud

megfelelni az egyre magasabb követelményszintnek. A munkaképesség problémájával igen keveset törődnek, azonban a módszer kitalálói, fejlesztői és alkalmazói úgy vélik, a munkaképesség gondozásának az iskolában kell történnie. Ehhez kíván elméleti és gyakorlati segítséget nyújtani a Kovács-módszer és a módszerről 2007-ben megjelent tanulmánykötet.

Pásztor Zsuzsanna a '60-as években, kezdő tanárként ismerkedett meg Kovács Géza kutatásával, melyet a zenei munkaképesség-gondozás témájában végzett, és tanítási gyakorlatában hamar felismerte a módszer jótékony hatását. Az elsajátított, bevált gyakorlatokkal elérte, hogy a fáradt növendékek frissebben, hatékonyabban dolgoztak az órákon, a hangszer nélküli mozgásgyakorlatok nagyban elősegítették

az előrehaladást, a könnyebb és eredményesebb tanulást és tanítást.

Jelen könyv a Kovács-módszer alkalmazásának lehetőségeiről számol be: Pásztor Zsuzsa két bevezetésével, tizenegy tanulmányon keresztül ismerteti meg olvasójával a módszer pedagógiáját. A szerzők – érdekes módon kivétel nélkül nők – olyan zenepedagógusok, akik az utóbbi években igen jó tapasztalatokat tudnak felmutatni, és mindannyian pozitív eredményeket értek el a Kovács-módszer segítségével. A szerzők között van olyan tanár is, aki már 2000 óta végez kutatásokat, és azóta ezzel a módszerrel dolgozik.

Vajon érdemes-e jelentőséget tulajdonítani annak, hogy a kötetben csak nők számolnak be eredményeikről? A nők feltehetően fokozott érzékenységgel bírnak, és nagyobb türelemmel viseltetnek a növendékek iránt. Akik szívesen vállallják az aprólkos munkát, feltehetően mindenre kiterjedő figyelemmel rendelkeznek.

A kötet három nagy fejezetre tagolódik. A bevezetés után a hangszer nélküli mozgás-előkészítéssel kezdődik, melyben megismerhetjük az óvodai előkészítő munkát, majd betekintést nyerünk a fogyatékos gyermekekkel való foglalkozásba is. Ezután négyféle hangszeres óráról – hegedű, gitár, zongora, furulya – kapunk képet, valamint a rézfúvósórákon alkalmazott gyakorlatokat is megismerhetjük. (Talán érdemes lett volna az ütősök számára is néhány gyakorlatot ajánlani, hogy valamennyi hangszercsoport képviseltesse magát.) A következő nagy fejezet, melyben három tanulmány olvasható, a

bevezetést követően a túlzott lámpaláz problémakörével foglalkozik, végezetül a foglalkozási ártalmak és korai megelőzésük lehetőségeit ismerhetjük meg egy beszámoló erejéig.

A hangszer nélküli mozgás-előkészítés bevezetésében Pásztor Zsuzsa felhívja a figyelmet a Kovács-módszer személyiségformáló hatására. Jól tudjuk, mennyire kevés idő jut a zenetanulásra, ezért tudatosan ki kell használni a lehetőségeket. Melyik tanár ne vágyna arra, hogy növendéke mindig friss és kipihent legyen, erőteljes keringéssel, képzett izomzattal, fejlett mozgáskoordinációval rendelkezzen?

Ahhoz, hogy a hangszer megfelelően kezelje a gyermek, a szervezet megfelelő előkészítésére van szükség. Ahhoz, hogy képes legyen küzdeni a korai elfáradással, jól viselje a többletterhelést, a gyakorláshoz elengedhetetlenül szükséges a megfelelő állóképesség fenntartása, azaz a fizikai, manuális és motorikus feladatok megalapozása. Miben segít még a Kovács-módszer? Segít abban is, hogy kialakuljanak a gyors reflexek, továbbá elősegíti a jó tartást és a helyes légzést. A gyakorlatokkal kialakul a finom

Melyik tanár ne vágyna arra, hogy növendéke mindig friss és kipihent legyen, erőteljes keringéssel, képzett izomzattal, fejlett mozgáskoordinációval rendelkezzen? Ahhoz, hogy a hangszer megfelelően kezelje a gyermek, a szervezet megfelelő előkészítésére van szükség. Ahhoz, hogy képes legyen küzdeni a korai elfáradással, jól viselje a többletterhelést, a gyakorláshoz elengedhetetlenül szükséges a megfelelő állóképesség fenntartása, azaz a fizikai, manuális és motorikus feladatok megalapozása.

mozgáskoordináció, és az érzékszervek kiműveltségében is óriási segítséget nyújthat. Ez a módszer nagy szerepet játszhat az idegrendszeri stabilitás kialakításában, valamint a szereplési alkalmasság megszerzésében is. Mindezek persze csak akkor érhetők el, ha folyamatos gondozás történik, és a szükséges élettani háttérfeltételek is adottak.

Pásztor Zsuzsa úgy gondolja, hogy az eredményes, örömteli zeneoktatáshoz

elengedhetetlen a Kovács-módszer, mely egy komplex előkészítést jelent. A módszer célja: a növendék felkészítése arra, hogy tudatosan foglalkozzon önmagával, első hangszerével, azaz saját szervezetével. A végcél pedig a szabad zenei kifejezés. Azonban a testi-lelki stresszhatások, túlterhelések, kifáradások nagyon hamar kudarchoz vezetnek, a helytelen beidegződések megakadályozzák a szabad zenei kifejezést.

A mozgásfejlesztést már az óvodai zenei foglalkozásokon kell elkezdni, ahol a képességfejlesztésben eredményes munkát végezhetünk. A motorikus-manuális képességeket már itt érdemes megalapozni, ez a gyerekek későbbi általános iskolai helytállását is segíti. Persze itt elsősorban közvetett hatásról van szó. A heti kétórás foglalkozásokon már léggömbökkel tornáznak a gyerekek, és elsajátítják a mély légzést is. A tanulásban akadályozott gyermekek zeneoktatása speciális terület, ahol a módszer komplex módon bekapcsolja az egész szervezetet, az egész idegrendszert. Itt a gyerekek megtanulják az egyenletes lüktetést, a mérőütést, elsősorban a figyelemre helyezik a hangsúlyt. Óriási segítséget nyújthat a módszer a kezdő hegedűsöknél is, hiszen ennél a hangszernél nagyon fontos a laza kéz. A sajátos fizikai problémák, mint a görcsös hangszerkezelés, a rossz testtartás és légzés, továbbá a lámpaláz és az izom-izületi fájdalmak kialakulása ellen kiváló mozgásfoglalkozásokkal, különböző léggömbös gyakorlatokkal ismerkedhetünk meg. A gitárok-tanításban szintén jól alkalmazható a léggömb, hiszen az ujjakkal pattogtatni, ütögetni lehet rajta, a csuklót is lehet ugráltatni, de a könyök, váll, kar, kéz, láb is bekapcsolódhat a gyakorlatokba. A zongoratanításban játékos, örömteli feladatok segíthetik a természetes mozgású hangszerkezelést. Itt a cél a fizikai gátlás feloldása, melyhez a léggömbön kívül a labdát, valamint az ugrókötelet, bordásfalat is segítségül hívták. Ez a fajta mozgáselőkészítés a technikai feladatok megoldásában is segít, és ezáltal nemcsak a kezeket, hanem az egész embert tanítja zenélni. A furulyaoktatás-

ban a görcsös, merev testtartást, nehézkes kézmozgást könnyíti meg a módszer, hiszen a sikeres és örömteli muzsikáláshoz könnyű, puha kéz kell. A léggömb itt is fontos kellék. A szabadabb játékkal a lámpaláz is csökkenhet. Ha a növendék egyénre szabott mozgásanyagot kap, otthon is gyakorolhatja a feladatokat. A szakközépiskolai rézfúvósoktatásban a hangszerből adódóan a légzésszabályozás tudatosítása az elsődleges szempont. A tanulmány alaposan foglalkozik a helyes légzés, fordított légzés kérdéseivel, valamint az oxigénellátás zavaraiival is. Körüljárja mind a hipoxia, mind a ventiláció kérdéskörét, megtudjuk, mi a jelentősége a támasznak, azaz a levegőoszlopnak, és mit értünk körkörös légzésen. A szerző a szakiskolás növendékek-nél végzett vizsgálatok tapasztalatait gyűjtötte össze. A módszer részeként életmódváltásra kíván példákkal szolgálni, továbbá szakmai eredményekről, sikerekről számol be. Felhívja a figyelmet a veszélyeztetett növendékekre, és új életmód-modellt javasol.

A túlzott lámpaláz problémája című fejezetben három tanulmány vizsgálja ezt a máig megoldatlannak számító kérdéskört, mely bonyolult, kiszámíthatatlan és nehezen kezelhető. Mégis úgy tűnik, a Kovács-módszer erre a nehezen megoldható problémára is alkalmas lehet. A szubjektív, misztifikáló nézetek ellenére úgy vélik, a túlzott lámpaláz az aktuális ideg-fizikai kondíciótól függ. A vizsgálatok során több példával szembesülhetünk. A módszer egyedülálló módon természettudományos alapú koncepcióval segít, és élettani oldalról vizsgál: regeneráló életrend és edzésprogram beállításával normalizálható a vegetatív idegrendszer, és legyőzhető a túlzott lámpaláz is, mert kialakul a stabil fizikai és idegállapot. A vizsgálat kérdőíves felmérésekkel történt. A tanulmány kiemeli a megelőzés fontosságát, stressz elleni gyógymódokkal kíván segíteni. Megismerjük a gyógyszeres kezelésen kívül a jóga, az akupunktúra, a tajcsi, az ájurvéda, a masszáz, az aromaterápia, a természetgyógyászat, sőt a hipnózis, valamint az Alexander-módszer jótékony

hatását is. Óva int olyan látszatzmegoldásoktól, mint az alkohol és a dohányzás. Mindent gyakorlati példákon keresztül kíván bemutatni.

A Foglalkozási ártalmak és korai megelőzésük lehetőségei című fejezet időszerű problémákkal foglalkozik, olyan kérdéseket boncol, melyekről valóban beszélni kell. Tanulmányában a szerző a szakiskolásoknál végzett felmérésből indul ki, ami szerint a növendékek 80 százaléka szenved az elfáradástól, s ez ellen a legtöbben olyan szerekhez nyúlnak, mint a kávé, a tea, a különböző vitaminkészítmények, valamint a cigaretta. A munkabírás ellen veti fel a napi közlekedés problémáját, az elégtelen alvást, a pihenés hiányát, továbbá a rendszertelen táplálkozást és a kevés folyadékbevitelt. Sajátos munkaterhelésként kezeli a gyakorlás, bemelegítés kérdéskörét is.

A könyvben olvasható tanulmányok egytől egyig eredményes kutatásokkal bizonyítják a Kovács-módszer hatékony szerepét és pozitív hatását. Minden egyes tanulmány megfelelően illusztrált, színes fotókkal és táblázatokkal teszi érthetőbbé az adott témát. A tanulmányokat sok esetben kérdőíves vizsgálatok eredményei támasztják alá, a statisztikai számadatok önmagukért beszélnek. Minden esetben

könnyen adaptálható gyakorlatokkal teszi érdekessé és könnyen emészthetővé az elméleti ismereteket, amit mi sem bizonyít jobban, mint hogy zeneiskolás gyermekem is örömmel, nagy érdeklődéssel forgatta, olvasta a könyvet, sőt kipróbálta a benne található gyakorlatokat is. A kötet végén található irodalomjegyzék az érdeklődő pedagógusok, kutatók számára is remekül használható, sőt kiemelendő, hogy a zongoristákról szóló tanulmányban kottára is hivatkozik a szerző.

A Kovács-módszer valóban komplex, emberközpontú módszer, melynek legfőbb célkitűzése – és mindegyik tanulmány ezt kívánja hangsúlyozni és igazolni –, hogy a növendék sikeres zenész és egyben boldog ember legyen. A kötet egy természetes módon elérhető módszert mutat be a szabad zenei kifejezés érdekében.

Pásztor Zsuzsanna (2007, szerk.): *Új utak a zeneoktatásban. A Kovács-módszer alkalmazása a kezdetektől a foglalkozási ártalmak megelőzéséig*. Trefort Kiadó, Budapest.

Avedikian Viktória
Budapest

Debreczeni Tibor új könyvéről

Az amatőr színjátszás, versmondás, drámapedagógia legendás nagy alakja, Debreczeni Tibor most egy kötetben jelenteti meg a legutóbbi 10 év munkájának termését. A könyv címe (*És élmény és vers és próza*) utal a szerkezetére. Az első rész naplójegyzeteket, második vers-, a harmadik prózaelemzéseket tartalmaz. A naplójegyzetek anyagát a tanórai, színjátszói és olvasmányélmények adják. A három élesen elkülönülő részt a szerző személyisége, gondolatai, emberi, tanári vívódásai fogják össze.

A tárgyalt szerzők közt ott vannak klaszszikusaink (Petőfi, Arany, Ady, Kosztolá-

nyi, Juhász Gyula, József Attila, Szabó Lőrinc, Tamási Áron, Nemes Nagy Ágnes, Nagy László, Örkény, Mándy, Pilinszky, Weöres), a rendszerváltást megelőző, de ma már lezárt életművel rendelkező alkotók (Ratkó József, Petri György, Császár István, Baka István, Lázár Ervin) és a jelen művészei közül Rab Zsuzsa, Kányádi Sándor és Dobozi Eszter. Találunk az elemzett művek közt gyerekeknek szóló nép- és műmeséket, mondákat is – *A csodaszarvas*, *A nap, a hold és a csillagok megszerződése*, *Dávid és Góliát*, *Egyszer volt Budán kutyavásár*, *A rendíthetetlen ólomkatona* –, de az idősebb befogadók meg-

célzó alkotásokat is. Tehát a könyvet az a pedagógus is haszonnal forgathatja, aki a kicsi gyerekekkel, de az is, aki nagyobbakkal, akár felnőttekkel is foglalkozik.

Véleményem szerint a kötet nem akkor éri el a célját, ha az egyes tanárok, versmondók, rendező kollégák hünen lemásolják az adott feldolgozásokat, hanem abban az esetben, ha az élményközpontú irodalomoktatás filozófiáját és a módszer alapját adó „drámás” eszközöket megismerik és elfogadják, és újabb, saját ötletekkel egészítik ki a könyvben található anyagot.

Az élményközpontú tanítás magára a befogadóra koncentrál, és az irodalmi mű kibontásakor a személyes élmény felszabadítására törekszik; úgy gondolja, hogy a mű legfontosabb emberi üzenete: önmagunk megismerése. A könyvben olvashatjuk Örkény István sorait az író és az olvasó kapcsolatáról: „Amit az író nem mond ki, azt az olvasó képzelete egészíti ki. És ez végül olyaná válik, mint egy közös játék, egy újfajta társasjáték író és olvasó közt, amelyben persze sohasem párhuzamosak az érzések, mert mindnyájan más élményeket hozunk magunkkal, és egy-egy szó, gondolat mást indít el bennünk.” A pedagógus törekszik arra, hogy elindítsa tanítványaiban a személyes élmények asszociációs sorát, amelynek eredményeképpen felfedezik a mű által önmagukat, sőt azért is fáradoznia kell, hogy tanítványai képesek legyenek önmaguk felismerésének megfogalmazására is.

A legmegfelelőbb módszer e cél eléréséhez a cselekedtető, bevonódásra, érintettségre, saját élményre törekvő drámapedagógia. „Úgy ítélt meg ugyanis, hogy az üzenetkereső műelemzésnek nincs a drámapedagógiánál eredményesebb megközelítési módja” – írja könyve előszavában Debreczeni. A szerző számtalan módon közelíti az adott műveket tanítványaihoz. Például: asszociációk a címről, a mű szövegét, hangulatát mélyítő mozgó- és állóképalkotások, állóképek címadása, rajzolás, zenei aláfestés, személyes jellegű beszélgetések, önismereti játékok, a műből vett végszóra épülő kiscsoportos improvizációk, interjú a szerzővel („forró

szék” nevű drámapedagógiai konvenció), az adott esemény múltjának, jövőjének feltárása, analógiák alapján improvizációs életjátékok, vitaforum („fórumszínház”), kerekasztal-beszélgetés, viszonyok, konfliktusok, sorsfordulók feltárása, szereplők bőrébe bújás, bírósági tárgyalás, újságcikk írása a történetekről stb.

A könyv minden mondatán átsüt a gyakorlat: a konkrét tanítási (a nagykorú református tanítóképzőben végzett, napjainkban is folyó, mindennapos munka) és a versmondói, rendezői élmények. Több évtized tapasztalataiból nyert tudás támasztja alá a leírtakat: a Debreczeni Tibort érő benyomások egymásra rétegződnek, hiszen olvashatunk vallomásokat arról is, hogyan mondott egy verset 60 éve, és hogyan most, 80 évesen.

A könyv, mint az irodalmi művek is, az értő olvasás és a tanítás során kezdheti el tényleges életét. Az élményközpontú irodalomoktatást a gyakorlatban lehet igazából megismerni, elsajátítani, és ott lehet elsajátíttatni is. Szerencsére nem lehet szolgáian lemásolni ezeket az órákat, hiszen minden óra más lesz, mert épp akkor és ott jön létre, az óra résztvevőinek munkája által. (Ha valaki konkrét tréningekre, műhelymunkákra kíváncsi, a tanácsom az, hogy vegye fel a kapcsolatot a Magyar Tanárok Egyesületével vagy a Magyar Drámapedagógiai Társasággal.)

Debreczeni könyve segítséget ad művek kiválasztásában és azok tanításában, elméleti és egyben konkrét mintát ad arra, hogyan lehet a legfiatalabb nemzedékekhez közel vinni az irodalmat.

És szükség is van erre, mert a befogadásra figyelő tanárok így megerősítést kapnak, a többiek pedig ötletet, kihívást arra, hogy ars poeticájukat és módszereiket felülvizsgálják. Szülőként jól tudom, hogy nem mindenkihez jutott el a Debreczeni Tibor neve által fémjelzett irodalomoktatás. Van, ahol csak a tanár láthat meg a versben valamit, van, ahol a dolgozatbeli verselemzésre való készülés az interneten való szövegkeresést, szövegollózást és a titkos lapcserét jelenti, van, ahol a gyerekek nem tudnak, nem mernek

se szóban, sem írásban nyilatkozni egy irodalmi alkotásról, mert már számtalanszor leintették őket, aláhúzták szavaikat, mert az elvárás az, hogy a tanár vagy a tankönyv szövegét adják vissza. (Vagy legalább valamilyen irodalminak tűnő, nagystílusú, életidegen szöveget.) Miért nem találhatják meg saját érzelmeiket, saját szavaikat, miért erőltetünk rájuk mind nyelvileg, mind gondolatilag idegen kife-

irodalom, elérve célját, beépüljön gyermekeink életébe.

Debreczeni Tibor (2009): *És élmény és vers és próza*. Academia Ludi et Artis – Magyar Versmondók Egyesülete, Budapest.

Tölgyessy Zsuzsanna

Esztergom, Pázmány Péter Katolikus Egyetem

A neveléstörténet-írás új útjai

„...a pedagógia számára legtanulságosabb saját történetének tanulmányozása...” – idézi Karl Gottlob Hergangot Németh András tanulmányában, A neveléstörténet-írás új útjai című kötetben (30.). Az Egerben megrendezett szimpózium előadásai azonban nemcsak a neveléstörténet mint tudományág történetének kutatására koncentráltak, hanem új módszerek és kutatási témák bemutatására is törekedtek.

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának Neveléstörténeti Albizottsága által szervezett, az Egri Hittudományi Főiskolán megtartott kétnapos konferencián elhangzott 15 előadás szerkesztett anyagából álló tanulmánykötet rendkívül izgalmas és színes képet tár az érdeklődő olvasó elé. Több tanulmány foglalkozik az új kutatási témaként megjelenő 1950-es évek magyar neveléstörténet-írásával, emellett képet kaphatunk a magyarországi neveléstudomány kibontakozásáról az 1930-as évekig bezárólag éppúgy, mint a Herbart-recepció historiográfiai kutatásának új eredményeiről. A bemutatásra kerülő számos új kutatási eljárás közül pedig ki kell emelni a kánonelemzés, a diskurzuselemzés, a kollektív biográfia vagy propozográfia, az elitkutatás, a történeti szociológiai kutatás, a számítógépes diskurzus- és tartalomelemzés és az ikonográfia metódusait. Egyúttal betekintést nyerhetünk nemzetközi neveléstörténeti kutatásokba is a konferencián részt vevő grazi és berlini professzorok írásain keresztül.

Németh András egy sajátos új kutatási metódust, a kánonelemzést alkalmazva

mutatja be a neveléstörténetnek a Magyarországon a 19. század második felében egymás mellett megjelenő, ám elkülönülő két pedagóguscsoport, a népiskolai tanítók és a felsőbb iskolák tanárai képzésében betöltött szerepét. Ezzel párhuzamba állítva az olvasó elé tárja a neveléstörténet tantárggyá válásának és a hazai egyetemen a diszciplína kutatásával foglalkozó tudományos műhelyek kialakulásának folyamatát az 1930-as évekig.

Podráczky Judit tanulmányában az 1891-es kisdédóvási törvény születésének körülményeit elemzi a parlamenti vita felszólalásainak tükrében. Mindehhez a diskurzuselemzés módszerét használja, mellyel a parlamenti hozzászólások, megnyilatkozások, a vitaszerepek alakulásának vizsgálatán keresztül kevésbé vagy egyáltalán nem hangsúlyozott összefüggésekre derül fény. Az írásban konkrét példán keresztül bemutatott módszert a szerző alkalmasnak tartja ezenkívül oktatáspolitikai megközelítésű történeti kutatásokban, az iskola belső világának feltérképezésében, illetve sajtóviták elemzésénél való alkalmazásra is.

Pályakövetés vizsgálatról ír Nagy Mária, aki a temesvári állami tanítóképző intézet 1912-ben végzett 32. tanítói diplomát szerzett fiatal ember életpályáját vizsgálta a propozográfia módszerével. Az életutak elemzésén keresztül egy szakmai csoport – a tanítóság – 1910-es és 1960-as évek közötti általános pályaképének leírására nyílt lehetőség.

Nagy Péter Tibor elitkutatásában az empirikus szociológia eszközeit használva vizsgálta az iskolázottsági elitbe kerülők körét és az elitbe kerültek társadalmi háttérének változóit. Bár sokan idegenkednek a

neveléstörténeti kutatásban statisztikai módszerek alkalmazásától, a tanulmány szerzője rendkívül érzéketlenül mutatja be, hogy az általa kidolgozott metódusok együttesével miként küzdhetők le az adatok történeti összehasonlításainak nehézségei és az esetleges adathiány. Szorosan kapcsolódik az íráshoz Bíró Zsuzsanna Hanna összetett statisztikai módszerekkel végzett történeti szociológiai kutatása, mely a Horty-korszak bölcsész-

diplomáisi közötti nemek szerinti iskolázási különbségeket veszi górcső alá. A többváltozós – születési hely nagysága, vallás, az apa foglalkozása – elemzés során világos kép rajzolódik ki az olvasó előtt azokról a külső és belső hatásokról, amelyek a vizsgált időszakban befolyásolták a férfiak és nők pályaválasztását.

„...a herbarti pedagógia nem a herbarti módszerek mindenütt történő egyetemes alkalmazását jelenti, hanem ezzel éppen ellenkezően, egy olyan logikusan egymásra épülő módszertani sorozat befejező mozzanata, amely a vezetés fogalmával utat nyit az egyetemi oktatás felé” (124.).

Mikonya György a Herbart-recepció historiográfiai elemzésében főleg primer forrásokra támaszkodva (Herbart műveinek Hartenstein-kiadása) elemzi a „formális fokozatok” koncepcióját, valamint Herbart elképzeléseinek továbbélését a tanítványok és követők munkásságában: Ziller „kultúrhistoriai fokozatok” tanát és Kármán Mór koncepcióját. Emellett hű képet rajzol a kortársak Herbart koncepciójához való viszonyulásáról.

Sáska Géza írásában a reformpedagógiai koncepció kutatásának módszertani problémáival foglalkozik. Elemzi a nor-

matív és leíró módszer előnyeit és hátrányait, valamint ír az organikus és konfliktuselvű társadalomfelfogásról mint a kutatást meghatározó szemléletmódról. A tanulmány kitér az 1945 utáni oktatáspolitikai folyamatok elemzésére, bemutatja az új szakmai kánon és ehhez kapcsolódóan az új pedagógiai és pszichológiai elit kialakulását.

Szabolcs Éva és Nóbik Attila tanulmányain keresztül egy új kutatási terü-

letre, az ’50-es évek magyar neveléstörténet-írásába nyer betekintést az olvasó. Szabolcs Éva az 1949 utáni magyar neveléstörténeti kutatásokat és neveléstörténet-írást vizsgálja az 1956. évi balatonfüredi pedagóguskonferenciáig bezárólag: elsősorban levéltári forrásokra alapozva mutatja be „a tudományos és az ideológia vezérelte megközelítés sajátosságait” (159.). A tudományos világban megjelenő öt éves tervek, az új kutatási témák felbukkanása, a „kapitalista” neveléstörténeti témák egy részének mellőzése jellemzi az eddig még nem kutatott időszakot, a neveléstörténet-írásban pedig egy sajátos, ideológiailag

*Tettamanti Béla, Tanay Antal,
Árpácssy Gyula, Ravasz János,
Felkai László, Vaszkó Mihály és
más korabeli szerzők műveit
elemezve Nóbik pontos képet fest
az 1950-es évek magyar
neveléstörténetéről, melyet a
szerzők dialektikus-materialista
világnézete formált, és amelyhez
minden átideologizáltsága
ellenére az akkori kutatásokhoz
és forrásközlésekhez
kapcsolódóan értékes munkák
születtek.*

átíratott stílus jelenik meg. Ez a stílus figyelhető meg a Nóbik Attila által elemzett, a felsőoktatásban használt neveléstörténeti tankönyvekben is. Tettamanti Béla, Tanay Antal, Árpácssy Gyula, Ravasz János, Felkai László, Vaszkó Mihály és más korabeli szerzők műveit elemezve Nóbik pontos képet fest az 1950-es évek magyar neveléstörténetéről, melyet a szerzők dialektikus-materialista világnézete formált, és amelyhez minden áttideologizáltsága ellenére az akkori kutatásokhoz és forrásközlésekhez kapcsolódóan értékes munkák születtek.

Géczi János és két berlini professzor, Ulrika Mietzner és Ulrike Pilarczyk munkáiban egy új tudományágról, a számos tudományterület mellett a neveléstörténet-írásban is megjelenő ikonológiáról olvashatunk. Az Európában és Észak-Amerikában az 1980-as és 1990-es években megjelenő ikonográfia egyre több kutatót sarkall a pedagógiai kontextusban értelmezhető képek ikonológiailag-ikonográfiailag megfelelő elemzésére és értelmezésére. A Géczi-tanulmány e fiatal tudományág diszciplináris fejlődését vázolja fel, bemutatóva az eddigi magyar kutatási eredményeket is. Mietzner és Pilarczyk írása módszertani útmutatóként szolgálhat a kutatók számára. Nemcsak a képtudományok keletkezéséről és fejlődéséről kapunk differenciált képet, de megismertetnek az egyes képtípusoknál alkalmazható interpretációs eljárásokkal is.

A pedagógiatörténeti kutatások új lehetőségeiről számol be Sanda István Dániel és Varga Kornél, az ELTE Pedagógiai Pszichológiai Karának Neveléstudományi Doktori Iskolájában megalakult Pedagógiatörténeti Diskurzuskutató Műhely tagjai. A munkacsoport által kifejlesztett új diskurzus- és tartalomelemzési eljárás segítségével, előzetesen kialakított szempontok alap-

ján elemezték négy pedagógiai folyóirat, az *Educatio*, az *Iskolakultúra*, a *Magyar Pedagógia* és az *Új Pedagógiai Szemle* szövegeit. Sanda István Dániel a kutatómunkáról tájékoztat, Varga Kornél pedig a diskurzus-elemzést végző számítógépes szoftvert mutatja be tanulmányában.

Az új eljárások megismerése után a szövegelemzési tradíciókhoz visszatérve Johanna Hopfner, a grazi egyetem professzora tanulmányában a hermeneutika alkalmazásának lehetőségeit és korlátait elemzi Friedrich Schleiermacher hermeneutikával kapcsolatos gondolatain keresztül.

Dombi Alice új szövegelemző eljárásokat használ fel a 19 századi magyar pedagógus, Kiss Áron szövegeinek vizsgálatában. A kulturális emlékezet sajátos formáival, a pedagógiai emlékezet írott dokumentumaival foglalkozó írás Jan és Aleida Assmann, valamint Gérard Genette elméleteire, az irodalomtudomány legújabb irányzataiban megjelenő módszerekre támaszkodva vizsgálja az említett szerző 19. században megjelent neveléstörténeti munkáit és nevelésméleti könyvét.

A 2007-ben, Egerben megrendezett neveléstörténeti konferencián elhangzott előadásokat tartalmazó kötet rendkívül színes képet nyújt a neveléstörténet-írás új útjairól új kutatási területek, témák és régi új kutatási módszerek bemutatásával, amelyek minden bizonnyal felkeltik az érdeklődők figyelmét, és továbbgondolásra, további kutatásokra ösztönöznek.

Pukánszky Béla (2008, szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. A 2007. október 4–5-én megrendezett neveléstörténeti szimpózium előadásai. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pethő Villő

SZTE, BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola

A „Debreceni Iskola” monográfiája

Az „iskola” szó alapjelentése (ifjúság oktatásával foglalkozó intézmény) közismert. A most bemutatandó, A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata című kötet kapcsán azonban a Magyar nyelv értelmező szótárában található további jelentések egyikét kell irányadónak tekintenünk: „valamely irány(zat), szokás, módszer a tudományban, az irodalomban, a művészetben, a technikában” (1960, III. 556.). A vállalkozás egyedülálló volta és a mű – nem csak terjedelmileg (424 oldal) – impozáns jellege megköveteli, hogy értékeit ne csupán általában, hanem kutatástörténeti, műfaji, tartalmi és szerkezeti szempontból is részletesen elemezzük.

A kötet szerkesztője, Brezsnnyánszky László a kutatás motivációit és a téma aktualitását abban látja, hogy a felsőoktatás jelenleg folyó átalakulása kapcsán növekvő érdeklődés tapasztalható az egykori egyetemi világ hiteles feltárása és leírása iránt, és az egyetemi diszciplínák közül a neveléstudományi katedra története, szellemisége, ennek változása a kevésbé feltárt témakörök közé tartozik. Mindezeket túl a Debreceni Egyetem 2012-ben esedékes, közelgő alapítási centenáriuma szükségessé teszi, hogy rávilágítsanak az egyetem létrejöttét megelőző és azt követő évtizedek szakmatörténeti megítélésében feltáratlan vagy kifejezetten elhallgatott, olykor tendenciózusan értékelt részletekre, személyiségekre, szakmai életpályákra. E kutatómunkát OTKA-pályázat is segítette (A „debreceni iskola”. Pedagógiai-tanárképzési irányzatok és képviselőik történeti-regionális összefüggésben – T043016). A szerkesztői előszó szerint a kötetben e program írásai jelentek meg, ám a kutatás során egyes tanulmányok már napvilágot láttak: a „fél-idős” összegzést, közel 250 oldalon, *A debreceni iskola* (szerkesztette Brezsnnyánszky László és Fenyő Imre, Acta Paedagogica Debrecina CIII. Debrecen, 2004) című kiadvány tartalmazza.

A könyv első látásra tanulmánykötet: az elkészítésében részt vállaló 18 szerző több mint 30 közleményt jegyez. A fejezetek áttekintése után azonban egyértelművé vál-

nak a munka monografikus érdemei: az egyes pedagógiai korszakok és a hozzájuk kötődő professzori életművek oly sokoldalú ábrázolásával találkozunk, amelyekből – az önálló szerzői megközelítéseken túl – világos ívben rajzolódik ki a – mai nevén – Debreceni Egyetem pedagógiai műhelyeinek fejlődése.

Ez a fejlődési út a pedagógiai tanszék professzorainak tudományos munkásságán alapul. Így nem meglepő, hogy a fejezetek tagolása ehhez kapcsolódik, s a kötet gerincét (III–VI. fejezetek) az 1912-től 1970-ig terjedő időszak négy meghatározó személyisége, négy tanszékvezető életműve képezi: Mitrovics Gyula (1918–41), Karácsony Sándor (1942–50), Jausz Béla (1951–66) és Kelemen László (1966–70, majd a pszichológia tanszéken: 1970–82).

Mitrovics 1871-ben Sárospatakon született, ahol az apja, id. Mitrovics Gyula közel 30 éven át oktatott gyakorlati teológiát és erkölcsant a Teológián. A fiát a pesti bölcsészkaron, illetve bécsi és berlini egyetemeken taníttatta. Az ifjabb Mitrovics így széles műveltséggel, gazdag tapasztalatokkal térhetett haza. 1893-ban *A való-szerűségről* című esztétikai tanulmányával doktori címet szerzett, és gimnáziumi tanár lett Sárospatakon. Még nem volt 30 esztendő, amikor németből lefordította Schweigler Albert *A bölcsélet története* című vaskos művét, amelyet az MTA, a Filozófiai Írók Társasága XVII. köteteként, 1903-ban megjelentetett. E munka két

szempontból is jelentős: Mitrovics hangsúlyozottan törekedett a magyar filozófiai szaknyelv használatára, továbbá a kötethez függelékként csatolta a magyar bölcséleti irodalom vázlatát. A kiváló tanár nem sokáig maradt Patakon: előbb a miskolci leánynevelő intézet igazgatója (1904–09), majd a Debreceni kollégium bölcsészeti akadémiai tagozatának tanára (1909–14) lett. Ezután négy évig a Kollégium internátusának és könyvtárának vezetője, végül elnyerte az egyetem akkor létrehozott pedagógiai tanszékét.

Mitrovics életútját, tudományos és tudományszervezői munkásságát, benne 1940–41. tanévi rektori működését Vincze Tamás négy tanulmányban, kimerítő részletességgel tárgyalja. Talán csak figyelmetlenség, hogy dékáni működését (1923–24) nem említi, de még sajnálatosabb, hogy akadémiai taggá választásáról is megfigyelkedezik: ezekről sem az életrajzi (89–103.), sem az egyetemi és egyetemen kívüli szerepvállalásról szóló fejezetben (128–139.) nincs szó. (Miközben egyéb tudományos, közéleti szerepléseiről, előadásairól értesülünk: Magyar Psychológiai Társaság, Magyar Esztétikai Társaság stb.). Mitrovicsot 1935. május 16-án választották meg az MTA levelező tagjává, székfoglalóját 1937. január 4-én tartotta Az esztétika fogalma és főbb problémái címmel (megjelent az *Esztétikai Füzetek* című sorozatban, 1939). Miután 1945-ben vizsgatért Sárospatakra, 1947. december 9-én lemondott akadémiai tagságáról – ennek okát csak találgathatjuk, bár nem lenne érdektelen felderíteni –, később Nyugatra távozott. Stuttgartban halt meg 1965-ben. A professzori nyugdíjazása utáni életút bemutatása természetesen nem kérhető számon a jelen kutatáson, de az akadémiai tagság aligha nevezhető elhanyagolható életrajzi tényezőnek, különösen annak tükrében, hogy a pedagógia debreceni professzorai közül később e cím elnyerése eddig senkinek sem sikerült.

A Karácsony Sándorról szóló fejezet tanulmányai közül három Fenyő Imre tollából származik (köztük az életrajz), ifj. Fekete Károly, Holik Ildikó és Komlósi

Sándor egy-egy írással van jelen. Karácsony 1942–50 közötti tanszékvezetői periódusa a többszörös átmenet szűk évtizede, legalább négy politikai „rendszerváltozás” (szellemileg-ideológiailag ennél több), még ha ezek időtartama, illetve az egyetem életére gyakorolt hatása lényegesen eltérő is volt. Személyisége, tudományos munkásságának értékelése erősen megosztotta az egyetemi közvéleményt, megjelent művei mindig nagy feltűnést keltettek. Katedrájáról a személyét ért támadások miatt mondott le, és alig két évvel élte túl nyugdíjazását.

Jausz Béla tanszékvezetői (1951–66), ezen belül professzori (1957–66) korszakának bemutatása elsősorban Orosz Gábor, illetve Nyilas Bernadett és Vecsey Beatrix érdeme. Jausz többszörösen kiegyensúlyozó személyiség volt. Debreceni egyetemi oktatói tapasztalatok után másfél évtizedet töltött a budapesti bölcsészkaron, majd Karácsony távozása után visszahívták. Így 1951-ben helyismerettel rendelkező, de a közelmúlt eseményeiben nem érintett tanszékvezető docensként szervezhette újra a pedagógia tanszékét. 1957-ben professzori kinevezést kapott, s benne látták a forradalom utáni egyetemi autonómiatörekvések véghezvivőjének személyét is: 1957–59 között az egyetem rektora. (E tisztséget a pedagógia tanszék oktatói közül azóta sem töltötte be más.) 1966-ig vezette a tanszékét, a katedráról a következő évben vonult nyugalomba, de a Magyar Pedagógiai Társaság alapító elnökeként továbbra is élénk tudományszervező (és kiegyensúlyozó) munkát végzett, 1974-ben bekövetkezett haláláig.

Kelemen László professzori időszaka két részre osztható, amelyből az első (1966–70) kapcsolódik szorosan a pedagógia tanszékhez, ezt követően 12 éven át az akkor önállósult pszichológiai tanszék élén állt. A róla szóló fejezetben a kutatás szempontjából releváns munkásságát négyen dolgozták fel: Bajusz Bernadett, Balogh László, Orosz Gábor és Szirmai Hajnalka. Életrajta csak tanszékvezetőként kötődött Debrecenhez: korábban a budapesti, illetve a pécsi tanárképzőket erősí-

tette. Kelemen László meghívása a Debreceni Egyetem egyik jellemző törekvését példázza: a zárkózottságot mutató „cívisváros” a szakmai értékek és érdekek mentén rendszeresen él a minősített külső erők bevonásával. (A ’90-es években ezt igazolta Kozma Tamás professzori-tanszékvezetői meghívása.)

A tanári életutakat és hatásukat bemutató III–VI. fejezetek köré a témakörhöz kapcsolódó, de nem kevésbé fontos fejezetek társulnak. Az elsőben a szerkesztő bevezető áttekintése, valamint a pedagógia tudománytörténeti kutatásának néhány újabb nemzetközi irányzata és eredménye olvasható; ez utóbbi Németh András munkája. A második fejezet – ifj. Fekete Károly tollából – a Debreceni Református Kollégium pedagógiai tanárait és tanárképzését mutatja be mint az önálló debreceni egyetem szellemi-szervezeti előzményeit, különös tekintettel Makkai Sándor munkásságára. A VII. fejezet pedig a korszakokon átívelő változásokról, szellemi sugárzásokról szól: Brezsnyánszky László a tudós-utánpótlásról, ifj. Fekete Károly a debreceni egyetem „református” jellegéről, Kozma Tamás pedig a „Debre-

ceni Iskola” pedagógiájában fellelhető hasonlóságokról és különbségekről értekezik. A professzorok köré épített kutatási fővonalat rövid arcképvázlatok teszik teljessé: a II–VI. fejezetek végén az adott korszakban a tanszéken működő más oktatók szakmai pályáját is megismerhetjük. Nem maradnak ki a kutatásból a Debreceni Református Kollégium tanárai s a későbbi évtizedeket jellemző, olykor meghatározó egyéniségek, mint Tankó Béla, Kiss Árpád, Bajkó Mátyás, Durkó Mátyás, Petrikás Árpád és mások. A kötetet képmelléklet zárja.

A hazai egyetemek vonatkozásában egyedülálló monográfia tartalmában és – remélhetőleg – további kutatásokra ösztönző hatásában is jelentős alkotás, amely a Debreceni Egyetem mai Neveléstudományi Intézetének szilárd identitását s oktatóinak alkotóerejét bizonyítja.

Bresznyánszky László (2007, szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Bolvári-Takács Gábor

Magyar Táncművészeti Főiskola, Elméleti Tanszék

HIPERAKTIVITÁS

Az Állampolgári Bizottság az Emberi Jogokért Alapítvány kutatómunkája során feltárta, hogy a hiperaktív, figyelemzavarosnak nevezett gyermekeknek adott pszichiátriai szerek számos mellékhatást és függőséget okozhatnak a gyerekeknek. Ha gyermeke „tanulási probléma” vagy „viselkedési zavar” miatt pszichiátriai szert szed, és úgy érzi, hogy a gyermeke állapota semmit sem változott, vagy rosszabbodott emiatt, keresse fel szervezetünket.

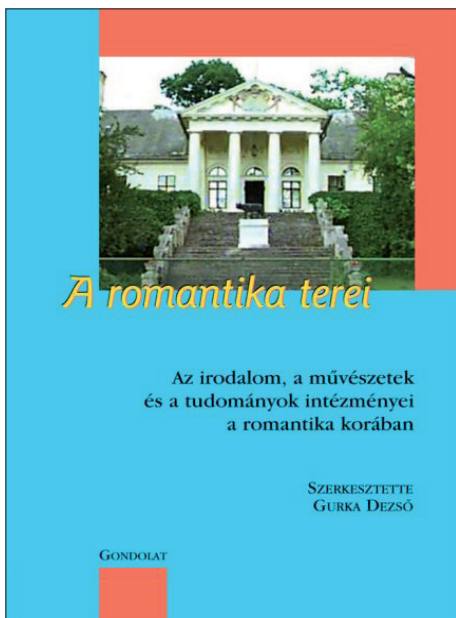
Az alapítvány megjelentetett egy INGYENES tájékoztató kiadványt a hiperaktivitással kapcsolatban, melyet szívesen bocsát az érintettek és a hiperaktív gyermekekkel foglalkozó személyek rendelkezésére.



Cím: Állampolgári Bizottság az Emberi Jogokért Alapítvány, 1461 Budapest, Pf. 182.

Tel.: (1) 342-63-55

E-mail: info@cchr.hu • Web: www.emberijogok.hu



A Gondolat Kiadó könyveiből