



57096
AF 301

iskola

4

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXII. évfolyam 2012. április

Bacsa Éva

igazgatóhelyettes, Szentes,
Kiss Bálint Református
Általános Iskola, Szegedi
Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori
Iskola hallgatója

Benyovszky Andrea

ELTE Neveléstudományi
Doktori Iskola PhD-hallgatója

Bukovits Attila

Eötvös Loránd Tudomány-
egyetem, magyar szak,
2. évfolyam

Czítán Gabriella

az Óbudai Waldorf Iskola
tanára, az Eötvös Loránd
Tudományegyetem Pedagógiai
és Pszichológia Kar
Neveléstudományi Doktori
Iskolájának doktorandusz
hallgatója

Csobánka Zsuzsa

ELTE PPK, Nevelés-
tudományi Doktori Iskola
PhD-hallgatója, Jedlik Ányos
Gimnázium magyartanára

Darvai Tibor

PhD-jelölt, PTE „Oktatás
és Társadalom” Nevelés-
tudományi Doktori Iskola

Dóczy-Vámos Gabriella

ELTE PPK Neveléstudományi
Doktori Iskola ösztöndíjas
PhD-hallgatója

Érfalvy Livia

Budapest
Fasori Evangélikus
Gimnázium

Gál Franciska

ELTE Neveléstudományi
Doktori Iskola PhD-hallgatója

Horváthné Kállay Zsófia

ELTE Neveléstudományi
Doktori Iskola PhD-hallgatója

Kapitány Ágnes

az MTA doktora, MTA TK
Szociológiai Intézet,
tudományos tanácsadó,
a MOME egyetemi tanára

Kapitány Gábor

az MTA doktora, MTA TK
Szociológiai Intézet
tudományos tanácsadó,
a MOME egyetemi
magántanára

Kasik László

egyetemi tanársegéd, Szegedi
Tudományegyetem BTK
Neveléstudományi Intézet,
Szegedi Tudományegyetem
Szociális Kompetencia
Kutatócsoport

Kéri Júlia

Eötvös Loránd
Tudományegyetem

Kolumbán Erika

ELTE Neveléstudományi
Doktori Iskola PhD-hallgatója

Kovács Krisztina

főiskolai tanársegéd, Szarvas,
Szent István Egyetem
Alkalmazott Bölcsészeti és
Pedagógiai Kar Pedagógiai
Intézet, Gyermeknevelési
és Módszertani Tanszék

Lengyel Judit

Neveléstudományi MA szak,
Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Intézet

Mikulán Rita

sportorvos, adjunktus, Szegedi
Tudományegyetem, JGYPK,
Testnevelés és Sport-
tudományi Intézet, Országos
Sportegészségügyi Intézet,
Szeged, Megyei Sportorvosi
Rendelő

Nádasi Zsófia

ELTE Neveléstudományi
Doktori Iskola PhD-hallgatója

Pikó Bettina

Szegedi Tudományegyetem,
Magatartástudományi Intézet

Takács Géza

magyar-történelem szakos
tanár

Török Tímea

Neveléstudományi MA szak,
Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Intézet

Zsolnai Anikó

egyetemi docens, Szegedi
Tudományegyetem BTK
Neveléstudományi Intézet,
Szegedi Tudományegyetem
Szociális Kompetencia
Kutatócsoport

Főszerkesztő:**Géczi János**

e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:**Andor Mihály**

e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor olvasószerkesztő

e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csikós Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László

e-mail: kojaniit@freemail.hu

Reményi József Tamás

e-mail: remjt@chello.hu

Takács Viola

e-mail: takacsviola@freemail.hu

Trencsényi László

e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén

e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelés: Gondolat**Technikai szerkesztő: Darvai Tibor**

e-mail: darvai.tibor@gmail.com

Grafikai terv: Baráth Ferenc

A folyóirat 2012. évi kiadását
a Nemzeti Kulturális Alap
támogatta.



Nemzeti
Kulturális
Alap

Felelős kiadó:**Friedler Ferenc**

Kiadja a **Pannon Egyetem**
és a **Gondolat Kiadó**

tanulmány

Zsolnai Anikó – Kasik László Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében	3
Horváthné Kállay Zsófia, Nádasi Zsófia, Gál Franciska, Kolumbán Erika, Benyovszky Andrea Doktori kutatások a Pető Intézetben	20
Mikulán Rita – Pikó Bettina Iskoláskorú sportoló fiatalok káros szenvedélyeinek vizsgálata sportmotivációik és a sportáguk típusa tükrében	35
Lengyel Judit – Török Tímea 11–12. évfolyamos szegedi gimnazisták továbbtanulási elképzelései	50

szemle

Bacsa Éva Exeter fogadta 2011-ben az oktatáskutatókat	67
Dóczy-Vámos Gabriella Új kutatások a nevelés- tudományokban 2010	75
Kovács Krisztina „Az iskola lelke a tanító”	79
Érfalvy Lívia Esti Kornél és a szójátékok: Költői beszédmód <i>Az orvos gyógyítása</i> című novellában	86
Bukovits Attila A filmnyelvi elbeszélés eszközei Krasznahorkai László <i>Az utolsó farkas</i> című művében	95

kritika

Takács Géza Underground pedagógia 4.	103
Darvai Tibor Gyorsírás-történet a magyar neveléstudományban	107
Czitán Gabriella A reflexív önmegtapasztalás mint a lélekhez vezető út	109
Csobánka Zsuzsa Fogódzó	113
Kéri Júlia Útjelzők	116
Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor Egy tudomány jelei	118

Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében*

Egy-egy frusztrált helyzet megoldása nagymértékben befolyásolja interperszonális kapcsolataink alakulását, tanulmányi-szakmai eredményességünket, s hatással van pszichés és egészségi állapotunkra (McMurrán és McGuire, 2005). Mivel a gyermekkori megküzdési stratégiák a későbbi években is meghatározóak, a hatékony intézményes szociális nevelés érdekében fontos, hogy már igen korán ismerjük a stratégiák alkalmazásának jellemzőit. Óvodásokkal végzett longitudinális vizsgálatunk (Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008a) alapján a kiscsoportos korban leginkább alkalmazott stratégiák jelentős hányada nagycsoportos korban is azonosítható, s főként az agresszív megnyilvánulások aránya nő az óvodai évek alatt. 2010 tavaszán 8, 10 és 12 évesek körében végeztünk hasonló vizsgálatot: azt tártuk fel, melyik stratégiát választják a diákok különböző, számukra vagy társuk számára kellemetlen iskolai helyzetekben.

Stresszhelyzet, megküzdés és megküzdési stratégiák

Stresszhelyzetnek legáltalánosabban az a helyzet tekinthető, amely az egyén és a környezete közötti kölcsönhatás folyamatában újszerű választ igényel (Kopp, 2003). E helyzet lehet – az egyén értékelésétől függően – kellemes, örömteli vagy kellemetlen, nyomasztó. Utóbbi esetében olyan érzelmi, gondolkodásbeli és fiziológiai állapot alakul ki, amely arra készteti az egyént, hogy azt megszüntesse vagy legalább csökkentse (Margitics és Pauwlik, 2006; Pikó, 1997; Lazarus és Folkman, 1986). Számos vizsgálat (például Kopp, 2003; Selye, 1976) bizonyítja, hogy a stresszel való megküzdés mikéntje alapvető szerepet játszik a személyiség alakulásában: befolyásolja a személyközi kapcsolatok alakulását, a tanulmányi-szakmai eredményességet, valamint a pszichés és az egészségi állapotot egyaránt.

A megküzdés értelmezésére napjainkig számos pszichológiai elmélet született, vizsgálatára igen sok modellt dolgoztak ki. A pszichoanalitikus felfogás (Freud, 1986) szerint a megküzdés „azokat az ego-manővereket jelenti, amelyekkel az ego a külvilágból jövő fenyegetéseket kezeli” (Oláh, 2005, 53. o.). Ezen megközelítés alapján Haan (1977) különbséget tett megküzdés és védekezés között: az előbbi tudatos tevékenység (érté-

* A kutatás a TÁMOP 3.1.9/08/01–2009-0001 számú projekt keretében valósult meg.

kelés alapján történik), külvilági fenyegetettség esetében határozza meg az egyén aktivitását; az utóbbi nem tudatos, és ezzel kezeli az ego az intrapszichikus konfliktusokat.

A személyiségvonásokat középpontba állító korai elméletekben (például *Byrne*, 1964) a vonásokhoz hasonlóan a megküzdés módja is a személyiség stabil, tartós jellemzője: a stresszre adott reakciók csak kismértékben függenek a környezettől, az emberek többnyire ugyanazokat a megküzdési stratégiákat (például elkerülés, verbális vagy fizikai agresszió) választják különböző problémáik kezelésekor. Az 1990-es évektől egyre több kutatási eredmény (például *Krohne*, 1993) hívja fel a figyelmet arra, hogy a személyiségvonások – a legtöbbször vizsgált nyitottság, lelkiismeretesség, extroverzió, barátságosság és érzelmi stabilitás – a környezet hatásait figyelembe véve szabályozzák a megküzdést. *Oláh* (2005) szerint a megküzdési stratégiák a személyiségvonások összetevői, olyan szokások, amelyeket egy-egy stresszhelyzetben alkalmaz az egyén.

A vonásokat alapul vevő elképzeléssel szemben *Lazarus* (1966) tranzakcionista modellje szerint a megküzdés egyike azon viselkedésszabályozóknak, amelyek nem megfelelő (szokatlan, zavaró, kellemetlen) helyzetben moderálják az egyén és a környezete közötti interakciót. E folyamatban kulcsszerepet játszik a kognitív értékelés, ami alapján a megküzdés – ellentétben a korábbi elméletekkel – nem az érzelmek kiváltotta válasz, hanem mind az érzelmek, mind a megküzdési stratégiák az értékelés következményei (*Oláh*, 2005). A megküzdési stratégiák egy része evolúciós alapokon nyugszik (például az agresszió mint viselkedésszabályozó tényező), másik részüket a szocializáció során tanuljuk. A tanultak elsajátításában és az öröklött mechanizmusok alakulásában, változásában, valamint ezek egymásra hatásában kiemelt szerepet játszik a családtagok, a pedagógusok, a kortársak és a közvetett szocializációs tényezők (például a média) mintaközvetítése (*Bereczkei*, 2003; *Csányi*, 1999). *Grusec* és *Hastings* (2007) szerint a mintaadás hatása elsősorban az együtt töltött idő, a felek közötti érzelmi, hatalmi és kommunikációs (információközlő) kapcsolat, valamint a felek tudatoságának függvénye.

Lazarus és *Launier* (1978) két nagy megküzdési formát (problémaközpontú, érzelme-központú) különített el alapján, miként kezelik az egyének a számukra nehéz helyzeteket. Problémaközpontú megküzdéskor az egyén a problémára, a helyzetre koncentrálna kísérli meg azt megoldani. A megküzdés mint folyamat első része a probléma definiálása, ezt követi az alternatív megoldási módok keresése, majd ezek közül a legalkalmasabb kiválasztása és ennek kivitelezése. E forma stratégiái a problémahelyzetre, a helyzetben részt vevő más személyre, személyekre vagy magára az egyénre irányulnak. Ilyen például a problémamegoldás tervezése vagy a problémával való szembehelyezkedés (*Margitics* és *Pauwlik*, 2006).

Az érzelme-központú megküzdési forma esetében a legfőbb cél a helyzet kiváltotta érzelmi reakció oldása, enyhítése, a negatív érzelmek elhatalmasodásának leküzdése. E megküzdési formán belül *Moos* (1988) – empirikus vizsgálata alapján – viselkedéses és kognitív stratégiákat különböztetett meg. Viselkedéses például a testmozgás mint problémaelterelés, az alkoholfogyasztás, a drogfogyasztás, a dühkitörés vagy az érzelmi támasz keresése. Kognitív stratégiának tekinthető például a problémamegoldás pillanatnyi felfüggesztése vagy a fenyegetettség érzésének csökkentése a helyzet jelentésének megváltoztatásával. Tapasztalatai alapján az érzelme-központú megküzdési forma ezen stratégiáit alkalmazzák az egyének akkor is, ha a helyzetet nem tudják megváltoztatni (*Margitics* és *Pauwlik*, 2006).

Lazarus és *Folkman* (1986) szerint a probléma- és az érzelme-központú megküzdési formák stratégiái élesen nem különíthetők el, átfedik egymást, amit alátámasztanak a szociális problémák megoldási módjait elemző újabb kutatások (például *D’Zurilla*, *Nezu* és *Maydeu-Olivares*, 2002) eredményei is (*Kasik*, 2010). *Lazarus* és *Folkman* (1986) nyolc stratégiát különített el, melyek az egészséges (nem patológiás) személyek megküzd-

désében azonosíthatók. A kutatók szerint a választás leginkább attól függ, miként értelmezik a frusztrált helyzetet (például kihívás vagy támadás), valamint hogyan vélekednek annak megváltoztathatóságáról (nem változtatható meg vagy megváltoztatható, s milyen mértékben).

Dombeck és Wells-Moran (2006) háromszintű modellben különítették el a korábbi empirikus kutatásokból ismert stratégiákat. A szintek egyrészt a megküzdés központi elemére, másrészt az eredményesség mértékére utalnak. Az alacsony szint leginkább az érzelmezőzpontú megküzdés stratégiáit foglalja magában (például tagadás, kínos nevetés, dühkitörés, sírás), amelyek általában a legkevésbé eredményesek. A középső szint stratégiái nagyobb mértékben tartalmaznak kognitív elemeket, céljuk elsősorban a visszavonulás (például áttolás, elszigetelés, elfojtás, racionalizálás). A magas szint stratégiáira jellemző a legnagyobb mértékű feldolgozás, céljuk a megoldás és csak részben a védekezés (például a probléma felvállalása, pozitív jellemzők kiemelése, feldolgozást követően figyelemelterelés, támogatáskeresés). A kutatók úgy vélik, az egyes szintek stratégiái a személyiségfejlődés egy-egy meghatározott időszakában dominánsak lehetnek, ám már igen fiatal korban is jelentős egyéni különbségek mutathatók ki.

Ezt a megállapítást bizonyítják Tremblay (1992) megfigyelései, miszerint már óvodás gyermekek is alkalmaznak olyan stratégiákat, amelyek Dombeck és Wells-Moran (2006) modelljében a magas szinten található (például felvállalás, megoldás és figyelemelterelés, illetve ezek kombinációja), illetve serdülők és fiatal felnőttek körében is azonosította az alacsony szinthez tartozó tagadást. Tremblay (1992) kutatásai alapján az óvodai évek alatt és még 7–10 éves korban is a frusztrációt okozó személyközi problémák megoldásának leggyakoribb módja a verbális és a fizikai agresszió (bántalmazás), a felnőtt vagy a kortárs segítségül hívása, az elkerülés (kilépés a helyzetből), valamint a negatív érzelmek kifejezése (például sírás, dühkitörés mások fizikai és verbális bántalmazása nélkül).

A konfrontáció a problémával való szembehelyezkedést, célirányos megküzdést jelent, míg elkerüléskor az egyén nem vállalja a konfrontációt, kilép a szituációból. Az eltávolodás a helyzettől való mind érzelmi, mind mentális távolságtartásban nyilvánul meg, ennek oka a cselekvés tudatosságának növekedésével egyre inkább a további megküzdéshez való erőgyűjtés. Az érzelme- és viselkedésszabályozás esetén az adott helyzet megoldását legjobban segítő érzelmek kifejezési módjának és a helyzethez mérten leginkább hatékony viselkedésformák intenzív keresése és alkalmazása történik. Társas támogatás keresése során a környezet lesz mindennek a kiindulópontja, az egyén leginkább a közvetlenül mellette élőkhöz fordul erőforrásért, támogatásért. Felelősségvállaláskor az észlelt és a tulajdonított kontroll vállalása kerül előtérbe. A problémamegoldás tervezése során azoknak a lehetőségeknek a kiértékelése zajlik, amelyek a helyzet megoldását segíthetik elő. Pozitív jelentés keresésekor a negatív jelentésű eseményt kihívásként, részben pozitív eseményként éli át az egyén, s ennek megfelelően cselekszik.

Mindezt megerősítették a 2006–2008 között, óvodások körében végzett longitudinális vizsgálatunk (*Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008a*) eredményei is. A vizsgált hét megküzdési stratégia (egyezkedés, segítségkérés, segítségnyújtás, elkerülés, ellenállás, bántalmazás, negatív érzelmek kifejezése) közül a három év alatt a segítségkérést szignifikánsan egyre kisebb arányban választották a gyerekek, jelentősen nőtt az ellenállás, az egyezkedés és a bántalmazás választásának aránya, illetve nem volt jelentős életkori különbség a segítségnyújtás, az elkerülés és a negatív érzelmek kifejezése esetében. A lányok mindegyik életkorban gyakrabban választották a negatív érzelmek kifejezését, valamint középső és nagycsoportos korban a fiúk társuk fizikai bántalmazását. A nem szerinti eltérésekből arra következtettünk, e tekintetben jelentős differenciálódás a későbbi életkorokra tehető.

A 2010-es empirikus vizsgálat célja, hipotézisei és eszközei

A 2010-es keresztmetszeti vizsgálat során a 2006–2008 között végzett longitudinális vizsgálatban alkalmazott kérdőív (*Tremblay, 1992; Zsolnai és Lesznyák, 2006*) módosított változatát (*Zsolnai és Kasik, 2010*) próbáltuk ki 8, 10 és 12 éves tanulók körében, valamint az osztályfőnököket is kértük a gyermekek jellemzésére. Célunk annak feltárása volt, mely stratégiát választják legnagyobb arányban a tanulók az egyes frusztrált helyzetekben; van-e eltérés a különböző életkorú diákok stratégiaválasztásában; miként értékelik a pedagógusok a gyerekek stratégiaválasztását és mennyire egyezik véleményük a tanulókéval; valamint milyen összefüggés áll fenn a gyerekek stratégiaválasztása és az anyák iskolai végzettsége között.

A nemzetközi vizsgálatok és korábbi kutatásaink eredményei alapján feltételeztük, hogy a 12 évesek stratégiaválasztása jelentősen eltér a 8 és a 10 évesektől, s a 12 évesek nagyobb arányban választják az agresszív jellegű stratégiákat egy-egy frusztrált helyzet megoldásaként. A nem szerinti különbségek tekintetében azt feltételeztük, hogy főként a 10 és a 12 éves korosztálynál eltérő a fiúk és a lányok stratégiaválasztása, valamint a fiúk körében mindegyik életkorban nagyobb az agresszív jellegű stratégiák aránya. Úgy véltük, a 12 éveseknél a pedagógusok és a diákok véleménye eltérőbb, mint a 8 és a 10 éveseknél, s az anyák iskolai végzettsége az életkor előrehaladtával egyre kisebb mértékben függ össze a stratégiaválasztással.

Az 1. táblázat tartalmazza a résztvevők számát (mindegyik életkorban 55 százalék körüli a lányok aránya) és megoszlását az anyák iskolai végzettsége szerint. A részminták közel azonos nagyságúak, ezekben hasonló az anyák iskolai végzettsége szerinti megoszlás. Legnagyobb az érettségivel rendelkező és a szakmunkásképzőt vagy szakiskolát végzett anyák aránya, kisebb a nyolc általánossal, s ennél is kisebb a főiskolai vagy egyetemi diplomával rendelkezőké.

1. táblázat. A minta megoszlása az évfolyam és az anyák iskolai végzettsége szerint

Részminták	Elem-szám (fő)	Az anya iskolai végzettsége (%)			
		8 általános	Szaktanács- képző/ szakiskola	Érettségi	Főiskola/ egyetem
8 éves (2. évfolyamos)	52	28	27	35	10
10 éves (4. évfolyamos)	57	24	33	30	12
12 éves (6. évfolyamos)	58	26	30	32	12

A 2. táblázatban foglaltuk össze a kérdőívben szereplő frusztrált helyzeteket. A 3. táblázat a vizsgált megküzdési stratégiákat tartalmazza.

2. táblázat. *Frusztrált helyzetek*

<i>Önmaga számára frusztrált helyzet</i>	<i>Társa számára frusztrált helyzet</i>
elvesznek tőle valamit	elvesz a társától valamit egy gyerek
fizikailag bántalmazza őt egy társa	a társát fizikailag bántalmazzák
bosszantja őt egy társa	bosszantja a társát egy gyerek
kicsúfolja őt egy társa	a társát kicsúfolja egy gyerek
a pedagógus leszidja (viselkedéséért)	a pedagógus leszidja a társát (viselkedéséért)
a pedagógus leszidja (feladatmegoldás miatt)	a pedagógus leszidja a társát (feladatmegoldás miatt)
zavarja egy társa (tanulás közben)	a társát zavarja egy gyerek (tanulás közben)
zavarja egy társa (játék közben)	a társát zavarja egy gyerek (játék közben)
elutasítja a feladatot (nem akarja megcsinálni)	egy társa elutasítja a feladatot (nem akarja megcsinálni)
elutasítja a feladatot (nem tudja megcsinálni)	egy társa elutasítja a feladatot (nem tudja megcsinálni)
–	a társa elesik, megüti magát

3. táblázat. *Megküzdési stratégiák*

<i>Önmaga számára frusztrált helyzet</i>	<i>Társa számára frusztrált helyzet</i>
segítségkérés (pedagógustól vagy társtól)	segítségkérés (pedagógustól vagy társtól)
elkerülés	elkerülés
fizikai agresszió	fizikai agresszió
verbális agresszió	verbális agresszió
sírás	sírás
felszólítás normakövetésre	felszólítás normakövetésre
várakozás	várakozás
a pedagógus utasításának követése	segítségnyújtás

A kérdőív 21 kérdéséhez egyenként hét, egy-egy stratégiát tükröző válasz tartozik, ezek közül kell egyet kiválasztani. A nyolc- és a tízévesek mérését – egyenként – mi végeztük, a gyerekek válaszaik alapján jelölték a megfelelő stratégiát. A 12 évesek önállóan töltötték ki a kérdőívet egy tanítási óra alatt. Az osztályfőnökök nem látták a gyerekek önjellemzését, így jellemezték a diákokat. A kiválasztott stratégia kódolása során külön-külön kódoltuk az önjellemzést és a pedagógusi értékelést: mindkét értékelő esetében 1 pontot ért a kiválasztott, s 0 pontot a nem választott stratégia. A mérőeszköz a gyerekek válaszaik alapján mindhárom életkori részmintán jó megbízhatósággal működött (reliabilitásmutatók: 0,83; 0,85 és 0,89). Az osztályfőnökök esetében a reliabilitás értéke minden életkorban magasabb (0,89; 0,91 és 0,90).

Stratégiaválasztás 8, 10 és 12 éves korban

Önmaga számára frusztrált helyzet – önjellemzés és pedagógusi értékelés

A kérdőívben 10 olyan kérdés szerepel, amelyben az iskolai szituáció a gyermeknek önmaga számára jelent, jelenthet frusztrált helyzetet. A helyzeteket, valamint az önjellemzés és a pedagógusi értékelés szerinti elkülönüléseket a 4. táblázatban foglaltuk össze.

4. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – önjellemzés és pedagógusi értékelés (varianciaanalízis)

Sor-szám	Szituáció	Szignifikánsan ($p < 0,05$) elkülönülő életkori részminták – önjellemzés	Szignifikánsan ($p < 0,05$) elkülönülő életkori részminták – pedagógus
1.	Elvesznek tőle valamit	{8, 10} ↔ {12}	n. s.
2.	Elutasítja a feladatot (nem akarja megcsinálni)	n. s.	n. s.
3.	Elutasítja a feladatot (nem tudja megcsinálni)	n. s.	n. s.
4.	Zavarja egy társa (tanulás közben)	n. s.	{8, 10} ↔ {12}
5.	Zavarja egy társa (játék közben)	{8} ↔ {10, 12}	{8, 10} ↔ {12}
6.	Kicsúfolják	{8} ↔ {10, 12}	n. s.
7.	A pedagógus leszidja (feladatmegoldás miatt)	n. s.	n. s.
8.	A pedagógus leszidja (viselkedéséért)	n. s.	n. s.
9.	Fizikailag bántalmazták	{8} ↔ {10, 12}	{8, 10} ↔ {12}
10.	Bosszantják	n. s.	n. s.

Megjegyzés: ↔ szignifikánsan eltérő stratégiaválasztás; n. s. nem szignifikáns

Az 5–7. táblázatban csak azokat a szituációkat tüntettük fel, amelyeknél a stratégiaválasztásban (a stratégiákat lásd a 3. táblázatban) a keresztábla-elemzés alapján azonosítható életkori különbség. Szürkével kiemeltük mindegyik helyzetnél azokat a stratégiákat, amelyek együttesen 60%-ot vagy annál többet magyaráznak.

A diákok értékelése alapján négy (1., 5., 6., 9.), a pedagógusok ítélete szerint három (4., 5., 9.) szituációnál szignifikáns az eltérés (minden esetben $p < 0,05$). Az önjellemzés alapján e helyzetekben a nyolcévesek (5. táblázat) legnagyobb arányban a pedagógus segítségét kérik. Emellett a tulajdonelvétele és a játék közbeni zavarás esetében főként verbális agresszió jellemzi őket, csúfoláskor igen meghatározó a sírás, és fizikai bántalmazásra jelentős arányban reagálnak fizikai agresszióval. A pedagógusok vélekedése szerint a játék és a tanulás közbeni zavarásnál a pedagógus segítségül hívása és a verbális agresszió a legjellemzőbb stratégia. Véleményük alapján fizikai bántalmazásnál ugyancsak a pedagógus segítségül hívása és a fizikai agresszió a legnagyobb arányban alkalmazott stratégia.

A tízévesek (6. táblázat) – hasonlóan a nyolcévesekhez – tulajdonelvétele esetén főként a pedagógus segítségét kérik, illetve verbális és fizikai agresszióval oldják meg ezt a helyzetet. A fiatalabbaktól eltérően a játék közbeni zavarás, fizikai bántalmazás és a csúfolás legjellemzőbb megoldása a másik normakövetésre való felszólítása, valamint az első kettőnél a fizikai, az utolsónál a verbális agresszió. A pedagógusok e helyzeteket eltérően látják: hasonlóan a nyolcévesek megítéléséhez, a pedagógus segítségül hívását tartják mindegyiknél a legjellemzőbb stratégiának, valamint a verbális agressziót mindkét zavarás esetében, s a fizikai agressziót a bántalmazásnál.

A 12 éveseknél (7. táblázat) már igen alacsony a pedagógus segítségül hívásának aránya. Játék közbeni zavarás, csúfolás és bántalmazás esetén a normakövetésre való felszólítás a legjellemzőbb, valamint ezek esetében a fizikai és a verbális agresszió. A játék közbeni zavarásra és a bántalmazásra ugyancsak magas arányban reagálnak – a tízévesekhez hasonlóan – fizikai agresszióval. A pedagógusok értékelése szerint a tanulás közbeni zavarást főként elkerüléssel és normakövetésre való felszólítással oldják meg a gyerekek. Játék közbeni zavarásnál a verbális agresszió aránya a legmagasabb, ám a fizikai agresszió is jelentős, s ez utóbbi a legmeghatározóbb stratégia a fizikai bántalmazás esetében, ahol meghatározó a társ segítségül hívása is.

Az önjellemzés alapján hat (2., 3., 4., 7., 8., 10.), a pedagógusok véleménye szerint hét (1., 2., 3., 6., 7., 8., 10.) szituáció esetében nincs számottevő életkori különbség ($p < 0,05$ szinten) a stratégiaválasztásban. Amennyiben a diákok elutasítják a feladatot, mert nem akarják megcsinálni, legnagyobb arányban az elkerülés és a verbális agresszió jellemző rájuk. Ha elutasítják a feladatot, mert nem tudják megcsinálni, leginkább segítséget kérnek társuktól vagy a pedagógustól. Ha zavarják őket tanulás közben, főként a másokra kiabálást mint verbális agressziót és az elkerülést alkalmazzák. Amennyiben a pedagógus leszidja őket nem megfelelő viselkedésükért vagy azért, mert nem csinálják elvárt módon a feladatot, válaszaik alapján a tanulók szinte mindegyike az utasításnak megfelelően viselkedik. Bosszantásuk esetén a verbális és a fizikai agresszió a legnagyobb arányban választott stratégia. A pedagógusok a feladatelutasításokkal (nem akarja és nem tudja) kapcsolatban mindhárom életkorban a verbális agressziót és az elkerülést tekintik a leggyakoribb stratégiának. A tulajdon elvétételét, a csúfolást és a bosszantást szerintük is leginkább verbális és fizikai agresszióval oldják meg a gyerekek, valamint úgy vélik, amennyiben leszidják őket nem megfelelő viselkedés és feladatmegoldás miatt, a gyerekek leginkább az utasításnak megfelelően viselkednek.

5. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemzés és pedagógus, 8 évesek, %)

Szituáció	Stratégiaválasztás – önjellemzés									Stratégiaválasztás – pedagógus értékelése								
	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	TS	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	TS
Elvesznek tőle valamit	35	26	14	6	8	6	2	0	3	n. s.								
Zavarja egy társa (tanulás közben)	n. s.									66	25	5	0	2	1	0	0	1
Zavarja egy társa (játék közben)	36	25	10	5	6	9	4	0	5	40	31	12	3	3	7	1	0	3
Kicsúfolják	49	9	5	1	25	3	0	0	8	n. s.								
Fizikailag bántalmazzák	40	12	28	4	5	8	0	0	3	43	12	22	5	5	6	3	0	4

Megjegyzés: PS=pedagógus segítségét kéri; VA=verbális agresszió; FA=fizikai agresszió; ELK=elkerülés; SÍ=sírás; NK=normakövetésre felszólítás; VÁR=várakozás; PK=pedagógus utasításának követése; TS=társától segítségkérés, n. s. nem szignifikáns

6. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemzés és pedagógus, 10 évesek, %)

Szituáció	Stratégiaválasztás – önjellemzés									Stratégiaválasztás – pedagógus értékelése								
	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	TS	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	TS
Elvesznek tőle valamit	34	22	12	10	6	5	5	0	6	n. s.								
Zavarja egy társa (tanulás közben)	n. s.									52	20	9	3	2	5	3	0	7
Zavarja egy társa (játék közben)	10	14	36	5	2	30	2	0	1	32	42	10	5	2	5	0	0	4
Kicsúfolják	5	34	15	2	3	32	4	0	5	n. s.								
Fizikailag bántalmazzák	5	10	54	2	2	21	4	0	2	36	15	30	3	2	2	3	0	9

Megjegyzés: PS=pedagógus segítségét kéri; VA=verbális agresszió; FA=fizikai agresszió; ELK=elkerülés; SÍ=sírás; NK=normakövetésre felszólítás; VÁR=várakozás; PK=pedagógus utasításának követése; TS=társától segítségkérés, n. s. nem szignifikáns

7. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemezés és pedagógus, 12 évesek, %)

Situáció	Stratégiaválasztás – önjellemezés										Stratégiaválasztás – pedagógus értékelése									
	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	TS		PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	TS	
Elvesznek tőle valamit	5	49	11	1	0	5	2	1	26	n. s.										
Zavarja egy társa (tanulás közben)	n. s.													42		36				
Zavarja egy társa (játék közben)	1	20	35	5	1	30	2	1	5	1	63	20	0	2	5	2	1	5		
Kicsúfolják	2	42	20	2	1	30	1	0	2	n. s.										
Fizikailag bántalmazzák	3	9	60	3	2	18	0	0	5	2	18	50	0	0	3	1	1	25		

Megjegyzés: PS=pedagógus segítségét kéri; VA=verbális agresszió; FA=fizikai agresszió; ELK=elkerülés; SÍ=sírás; NK=normakövetésre felszólítás; VÁR=várakozás; PK=pedagógus utasításának követése; TS=társtól segítségkérés; n. s. nem szignifikáns

Önmaga számára frusztrált helyzet – nem szerinti különbségek

A teljes mintát tekintve a stratégiaválasztásban nyolc szituációnál azonosítható nem szerinti szignifikáns eltérés (minden esetben $p < 0,05$). A 8. táblázatban tüntették fel, mely helyzetekben és mely életkoroknál különbözik vagy sem a stratégiaválasztás.

8. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – nem szerinti különbségek életkoronként az önjellemezés és a pedagógusi értékelés alapján

Sor-szám	Situáció	8 éves		10 éves		12 éves	
		Önjellemezés	Pedagógus	Önjellemezés	Pedagógus	Önjellemezés	Pedagógus
1.	Elvesznek tőle valamit	↔	↔	↔	↔	↔	↔
2.	Elutasítja a feladatot (nem akarja megcsinálni)	↔	n. s.	↔	↔	↔	↔
3.	Elutasítja a feladatot (nem tudja megcsinálni)	n. s.	n. s.	↔	n. s.	↔	n. s.
4.	Zavarja egy társa (tanulás közben)	n. s.	n. s.	↔	n. s.	n. s.	n. s.
5.	Zavarja egy társa (játék közben)	↔	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
6.	Kicsúfolják	↔	↔	↔	↔	↔	n. s.
7.	A pedagógus leszidja (feladatmegoldás miatt)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
8.	A pedagógus leszidja (viselkedéséért)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
9.	Fizikailag bántalmazzák	↔	↔	↔	↔	↔	↔
10.	Bosszantják	↔	n. s.	↔	n. s.	↔	n. s.

Megjegyzés: ↔ szignifikánsan eltérő stratégiaválasztás a fiúk és a lányok között; n. s. nem szignifikáns

Amennyiben a pedagógus – akár nem megfelelő feladatmegoldásért, akár nem megfelelő viselkedésért – leszidja a gyerekeket (7., 8.), a fiúk és a lányok mindegyik életkorban – mindkét értékelő szerint – hasonló stratégiát választanak: megpróbálnak az elvárásnak megfelelően viselkedni. Az önjellemezés alapján négy szituációnál (1., 2., 6., 9.) mindhárom életkorban szignifikánsan különböző a fiúk és a lányok stratégiaválasztása. Tulajdonelvételek esetében a fiúk nagyobb arányban alkalmazzák verbális agressziót (8: 32 százalék; 10: 28 százalék; 12: 60 százalék), mint a lányok. A nyolc- és a tízéves

lányok gyakrabban kérik pedagógus segítségét (8: 42 százalék; 10: 40 százalék), s a 12 éves lányok egy társ segítségét (35 százalék). A pedagógusok szerint a fiúk gyakrabban alkalmazzák a fizikai agressziót mindhárom korosztályban (8: 20 százalék; 10: 32 százalék; 12: 39 százalék).

A csúfolásra adott válaszok aránya alapján az önjellemzés szerint a nyolcéves lányok körében gyakoribb a pedagógus segítségül hívása (59 százalék), s a tízéves és a 12 éves lányoknál a normakövetésre való felszólítás (10: 45 százalék; 12: 43 százalék). A pedagógusok értékelése szerint csak a két fiatalabb korosztálynál azonosítható jelentős különbség, és a stratégiák sem azonosak teljes mértékben a gyerekek önjellemzésével. Szerintük gyakrabban alkalmazzák a fiúk a fizikai agressziót (8: 15 százalék; 10: 22 százalék), s a lányok a pedagógustól való segítségkérést (8: 46 százalék; 10: 38 százalék).

Ha egy feladatot nem akarnak megcsinálni, a diákok önjellemzése alapján a verbális agresszió nagyobb arányban választott stratégia a 10 és a 12 éves fiúknál (10: 54 százalék; 12: 60 százalék), míg a nyolcéves lányokra a társtól való segítségkérés (62 százalék) jellemzőbb. A pedagógusok e helyzetről ugyancsak másképp vélekednek a 10 és a 12 évesek esetében: a fizikai agresszió a fiúk (10: 52 százalék; 12: 58 százalék), a pedagógustól való segítségkérés a lányok körében nagyobb arányú (10: 66 százalék; 12: 61 százalék).

A fizikai bántalmazás esetében szinte teljes mértékben megegyezik a diákok és a pedagógusok véleménye: mindhárom korosztályban a fiúk választják nagyobb arányban a fizikai agressziót (mindkét értékelőnél mindegyik életkorban 35 és 68 százalék közötti). Kizárólag a pedagógusok értékelése alapján a társ segítségül hívása a 12 éves lányok körében gyakrabban (33 százalék) alkalmazott megküzdési stratégia.

Az önjellemzés alapján egy helyzetnél (5.) csak a nyolcéveseknél, egynél (3.) csak a 10 és a 12 éveseknél, s egy helyzetnél (10.) mindhárom életkorban jelentős a lányok és a fiúk közötti stratégiaválasztásbeli különbség. A 10. szituációnál a 12 éves fiúk és lányok választását a pedagógusok is másképpen ítélik meg. Amennyiben a nyolcéveseket játék közben zavarják, a lányok nagyobb arányban alkalmazzák a verbális agressziót (31 százalék), mint a fiúk.

A két idősebb korosztálynál – ha elutasítják a feladatot, mert nem tudják megcsinálni – a lányok körében gyakoribb a felnőtt segítségül hívása (10: 42 százalék; 12: 44 százalék). A válaszok alapján a bosszantásra mindhárom korosztályban a fiúk jelentősen nagyobb arányban reagálnak fizikai és verbális agresszióval (együtt mindegyik életkorban 35–52 százalék körüli).

Társa számára frusztrált helyzet – önjellemzés és pedagógusi értékelés

A 21 kérdésből 11 egy társ számára frusztrált helyzetet jelenít meg, s szintén azt kell eldönteni, mit tenne a különböző helyzetekben. E helyzetek áttételesen önmaga számára is kellemetlenséget, frusztrációt okozhatnak, ami – a mérőeszköz kidolgozója, Tremblay (1992) szerint – az empátia alapján történő megítélés jellemzőinek feltárására igen alkalmas. A 9. táblázat szemlélteti az értékelők szerinti életkori eltéréseket ($p < 0,05$).

9. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – önjellemzés és pedagógusi értékelés (varianciaanalízis)

Sor-szám	Szituáció	Szignifikánsan ($p < 0,05$) elkülönülő életkori részminták – önjellemzés	Szignifikánsan ($p < 0,05$) elkülönülő életkori részminták – pedagógus
1.	Elvesznek egy társától valamit	{8, 10} ↔ {12}	{8, 10} ↔ {12}
2.	Elutasítja a társa a feladatot (nem akarja megcsinálni)	n. s.	n. s.
3.	Elutasítja a társa a feladatot (nem tudja megcsinálni)	n. s.	n. s.
4.	Zavarja egy társát egy harmadik gyerek (tanulás közben)	n. s.	n. s.
5.	Zavarja egy társát egy harmadik gyerek (játék közben)	n. s.	n. s.
6.	Kicsúfolják egy társát	n. s.	n. s.
7.	A pedagógus leszidja egy társát (feladatmegoldás miatt)	n. s.	n. s.
8.	A pedagógus leszidja egy társát (viselkedéséért)	n. s.	n. s.
9.	Fizikailag bántalmazták egy társát	{8, 10} ↔ {12}	{8, 10} ↔ {12}
10.	Bosszantják egy társát	{8} ↔ {10, 12}	n. s.
11.	Egy társa sír	{8} ↔ {10, 12}	{8} ↔ {10, 12}

Megjegyzés: ↔ szignifikánsan eltérő stratégiaválasztás; n. s. nem szignifikáns

A 10–12. táblázat tartalmazza azokat a szituációkat és az azok esetében választott stratégiák arányait (a stratégiákat lásd a 3. táblázatban), amelyeknél az eltérés szignifikáns (minden esetben $p < 0,05$). Az 1., a 9. és a 11. helyzetnél mind a gyerekek, mind a pedagógusok értékelése alapján szignifikáns a különbség az életkori részminták között, ám a 9. helyzetnél csak az önjellemzés alapján tér el jelentősen a különböző életkorú diákok stratégiaválasztása. A táblázatokban szintén szürke kiemelés jelzi azokat a stratégiákat, amelyek együttesen 60%-ot vagy annál többet magyaráznak.

A nyolcévesek (10. táblázat) körében a társ sírásának kivételével mindegyik helyzetnél a norma szerinti viselkedésre való felszólítás, az elkerülés, a várakozás és a pedagógus segítségül hívása a legnagyobb arányú. Az utóbbi stratégia választásának aránya igen hasonló az önmaga számára frusztrált helyzetek többségénél található arányokkal. Egy társ sírásakor jelentős – mind a gyerekek, mind a pedagógusok szerint – az azonnali segítségnyújtás. A pedagógusok vélekedése mindezzel közel azonos, szintén főként a normára utalást, a pedagógus segítségül hívását, valamint a segítségnyújtást jelölték meg legnagyobb arányban, ugyanakkor a várakozás és az elkerülés szerintük kevésbé jellemző stratégia.

10. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemzés és pedagógus, 8 évesek, %)

Szituáció	Stratégiaválasztás – önjellemzés									Stratégiaválasztás – pedagógus értékelése								
	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	ÖS	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	ÖS
Elvesznek egy társától valamit	5	5	1	10	2	46	26	2	3	5	2	2	19	5	65	0	1	1
Bántalmazták egy társát	10	3	2	35	1	42	2	1	4	40	5	5	5	4	25	3	10	3
Bosszantják egy társát	41	10	5	5	1	32	4	0	5	n. s.								
Egy társa sír	55	2	2	6	1	2	5	2	25	55	2	3	3	3	4	4	4	32

Megjegyzés: PS=pedagógus segítségét kéri; VA=verbális agresszió; FA=fizikai agresszió; ELK=elkerülés; SÍ=sírás; NK=normakövetésre felszólítás; VÁR=várakozás; PK=pedagógus utasításának követése; ÖS=önmaga segít; n. s. nem szignifikáns

11. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemezés és pedagógus, 10 évesek, %)

Szituáció	Stratégiaválasztás – önjellemezés										Stratégiaválasztás – pedagógus értékelése							
	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	ÖS	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	ÖS
Elvesznek egy társától valamit	4	8	3	10	1	46	24	2	2	8	3	2	35	0	50	0	0	2
Bántalmaznak egy társát	8	5	2	40	2	36	3	2	2	5	35	30	5	2	10	3	5	5
Bosszantják egy társát	8	40	2	25	3	15	4	1	2	n. s.								
Egy társa sír	8	2	1	37	1	2	3	1	45	15	3	2	35	3	3	35	2	2

Megjegyzés: PS=pedagógus segítségét kéri; VA=verbális agresszió; FA=fizikai agresszió; ELK=elkerülés; SÍ=sírás; NK=normakövetésre felszólítás; VÁR=várakozás; PK=pedagógus utasításának követése; ÖS=önmaga segít; n. s. nem szignifikáns

12. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemezés és pedagógus, 12 évesek, %)

Szituáció	Stratégiaválasztás – önjellemezés										Stratégiaválasztás – pedagógus értékelése							
	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	ÖS	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	ÖS
Elvesznek egy társától valamit	4	35	6	35	1	10	3	2	3	4	30	39	12	2	13	15	5	10
Bántalmaznak egy társát	3	35	36	12	0	8	2	2	2	5	30	54	5	0	0	5	0	1
Bosszantják egy társát	5	48	10	32	0	10	2	2	1	n. s.								
Egy társa sír	7	5	1	35	3	4	0	1	44	2	6	2	35	2	2	40	1	10

Megjegyzés: PS=pedagógus segítségét kéri; VA=verbális agresszió; FA=fizikai agresszió; ELK=elkerülés; SÍ=sírás; NK=normakövetésre felszólítás; VÁR=várakozás; PK=pedagógus utasításának követése; ÖS=önmaga segít; n. s. nem szignifikáns

A tízéveseknél (11. táblázat) az önjellemezés alapján az elkerülés, a normára utalás, a verbális agresszió és a segítségnyújtás a legnagyobb arányban választott stratégia. A tulajdonelvétele és a bántalmazás esetében a nyolcévesek stratégiaválasztásához hasonló az e korosztályba tartozók választása, ugyanakkor a bosszantás és a sírás esetében a 12 évesekkel együtt elkülönülnek a legfiatalabbaktól. A pedagógusok ebben az életkorban már eltérőbben vélekednek, mint a nyolcéveseknél: a gyerekek főként verbális és fizikai agresszióval, valamint szintén elkerüléssel oldják meg ezeket a helyzeteket.

Az önjellemezés alapján a 12 évesek (12. táblázat) leginkább verbális agressziót alkalmaznak e helyzetekben, kivéve a társ sírását, ahol leginkább segítő és elkerülő stratégiával járnak el. A pedagógusok szerint nemcsak a verbális, hanem a fizikai agresszió is jelentősen alkalmazott stratégia, valamint az elkerülés mellett a várakozás.

A diákok értékelése alapján hét (2–8.), a pedagógusok ítélete szerint nyolc (2–8. és 10.) helyzetben hasonló a különböző korú gyerekek stratégiaválasztása. Leginkább az elkerülés jellemzi őket, ha egy társuk nem akarja megcsinálni a feladatot, valamint az elkerülés és a felnőtt segítségül hívása, amennyiben nem tudja megcsinálni azt. A tanulás vagy játék közben történő zavarás és a csúfolás esetében a normakövetésre való felszólítás a legnagyobb arányú. Mindhárom korosztálynál a normára való utalás a legnagyobb arányban választott stratégia, amennyiben egy társát leszidja a pedagógus akár nem megfelelő feladatmegoldásért, akár nem helyes viselkedéséért. A pedagógusok ezen helyzetekről másképp vélekednek, főként a 12 évesek esetében: a feladatvállalás mindkét formájánál a verbális agressziót tekintik a legjellemzőbbnek, akárcsak a csúfolásnál. Játék

és feladatvégzés közbeni zavarásnál szerintük a verbális és a fizikai agresszió a leginkább alkalmazott stratégia; s úgy vélik, amennyiben leszidják egy gyerek társát, a másik gyerek leginkább elkerüli a helyzetet vagy abban normára való utalással vesz részt.

Társa számára frusztrált helyzet – nem szerinti különbségek

A 11 szituációból az önjellemzés alapján hatnál, a pedagógusi értékelés szerint négynél azonosítható nem szerinti szignifikáns eltérés (minden esetben $p < 0,05$). A jellemzőket a 13. táblázatban tüntettük fel. Nincs egyetlen olyan helyzet sem, amelynél egységesen mindhárom életkorban jelentős a különbség, illetve a gyerekek és a pedagógusok véleménye – főként a 12 évesek esetében – igen eltérő.

13. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – nem szerinti különbségek életkoronként az önjellemzés és a pedagógusi értékelés alapján

Sor- szám	Szituáció	8 éves		10 éves		12 éves	
		Ön- jel- lemzés	Peda- gógus	Ön- jel- lemzés	Peda- gógus	Ön- jel- lemzés	Peda- gógus
1.	Elvesznek egy társától valamit	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	↔	↔
2.	Elutasítja a társa a feladatot (nem akarja megcsinálni)	n. s.	n. s.	↔	n. s.	↔	n. s.
3.	Elutasítja a társa a feladatot (nem tudja megcsinálni)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
4.	Zavarja egy társát egy harmadik gyerek (tanulás közben)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
5.	Zavarja egy társát egy harmadik gyerek (játék közben)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
6.	Kicsúfolják egy társát	n. s.	↔	n. s.	↔	n. s.	n. s.
7.	A pedagógus leszidja egy társát (feladatmegoldás miatt)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
8.	A pedagógus leszidja egy társát (viselkedéséért)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
9.	Fizikailag bántalmazták egy társát	n. s.	n. s.	↔	n. s.	↔	n. s.
10.	Bosszantják egy társát	n. s.	↔	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
11.	Egy társa sír	↔	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	↔

Megjegyzés: ↔ szignifikánsan eltérő stratégiaválasztás a fiúk és a lányok között; n. s. nem szignifikáns

Miközben leginkább az elkerülést választják a fiúk és a lányok akkor, ha a másik nem tudja megcsinálni a feladatot, abban az esetben, ha nem akarja megoldani, a tíz- és a 12 éves lányok (10: 49 százalék; 12: 59 százalék) gyakrabban alkalmazzák a normára való felszólítást, mint a fiúk (10: 31 százalék; 12: 28 százalék). Ha elvesz valaki egy társuktól valamit, a két fiatalabb korosztályba tartozók között nincs nem szerinti különbség, ám a gyerekek értékelése alapján a verbális agressziót nagyobb arányban választják a 12 éves fiúk (50 százalék), mint a 12 éves lányok (30 százalék). A pedagógusok véleménye alapján a fizikai agresszió ebben az életkorban a fiúk körében gyakoribb stratégia (fiúk: 52 százalék; lányok: 26 százalék).

A másik kicsúfolásnak észlelésekor mindhárom korosztályba tartozó gyerekek a verbális és a fizikai agressziót alkalmazzák, s a fiúk és a lányok között csak a pedagógusok

vélnek különbséget: a nyolc- és a tízéves fiúkra nagyobb arányban jellemző a fizikai agresszió (8: 45 százalék, 10: 51 százalék). Fizikai bántalmazás esetén az önjellemzés alapján a két idősebb korosztályon belül szignifikáns a lányok és a fiúk stratégiaválasztása. A tízéves lányok normára való utalása nagyobb arányú (51 százalék), s a 12 éves fiúk gyakrabban választják mind a fizikai, mind a verbális agressziót (45 és 45 százalék).

A bosszantás esetében csak a pedagógusok vélik úgy a legfiatalabb lányokról, hogy e helyzetet nagyobb mértékben oldják meg normára való utalással (54 százalék), mint a fiúk. Ugyancsak a pedagógusok értékelése szerint különbözik szignifikánsan a 12 éves fiúk választása akkor, ha egy társuk sír: nagyobb arányban választják az elkerülést (56 százalék), mint a lányok. A nyolcéves fiúkra – önmaguk jellemezése alapján – kevésbé jellemző a felnőtt segítségül hívása (47 százalék), mint a lányokra.

Öt helyzetnél (3., 4., 5., 7., 8.) egy életkorban és értékelő szerint sincs jelentős különbség a fiúk és a lányok stratégiaválasztásában. Akárcsak az önmaga számára frusztrált helyzeteknél, amennyiben a pedagógus – nem megfelelő feladatmegoldásért és viselkedésért – leszidja a gyermek társát (7., 8.), a fiúk és a lányok leginkább választott stratégiája a harmadik gyermek felszólítása arra, hogy viselkedjék elvárt módon. Akkor, ha tanulás vagy játék közben zavarja egy társát egy harmadik gyerek (4., 5.), mindegyik életkorban mind a fiúk, mind a lányok leginkább felszólítják társukat a norma szerinti viselkedésre. Ha egy társuk nem tudja megoldani a feladatot, nemtől függetlenül az elkerülés – a helyzettől való függetlenedés, a szituáció elhagyása – a legnagyobb arányban jelölt stratégia.

A diákok és a pedagógusok értékelése közötti kapcsolat

Az óvodások longitudinális vizsgálatának (Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008a) eredményei alapján a gyerekek és a pedagógusok ítéletének korrelációs értékei a három év alatt egyre erősebbek (kiscsoportban $r=0,20$; középső csoportban $0,29$; nagycsoportban $0,41$ – minden esetben $p<0,05$), az életkor előrehaladtával a megküzdési stratégiák választásáról egyre hasonlóbban vélekednek. Ez a tendencia nem azonosítható az iskolások körében, a feltételezett változás azzal ellentétes. A nyolcévesek értéke ($r=0,42$; $p<0,05$) – ami a nagycsoportosokéhoz hasonló – a z-próba ($p<0,05$) alapján tízévesek korrelációs értékétől ($r=0,51$; $p<0,05$) szignifikánsan különbözik. A 12 éveseké ($r=0,25$; $p<0,05$) – ami a kiscsoportosok értékével közel azonos – a nyolc- és a tízévesek értékénél szignifikánsan kisebb ($p<0,05$), vagyis a korrelációra vonatkozó hipotézisnek megfelelően az idősebbek körében a pedagógusok és a diákok véleménye eltérőbb.

Mind a nyolc-, mind a tízéveseket két-két éve tanítják a pedagógusok, s heti 15–17 tanítási órát töltenek a gyerekekkel. Úgy véljük, az összefüggés eltérésében az együtt töltött időnek jelentős a szerepe. A tízévesek értéke a legmagasabb, s bár ezen tanulócsoportokat szintén két éve tanítják a pedagógusok, emellett a négyévnnyi iskolai lét (főként a szabályok, normák rendszerének ismerete, betartása, betartatása) is mindenképpen befolyásolja a kapcsolat erősségét. A 12 éveseket szintén két éve tanítják a pedagógusok, ám esetükben az osztállyal töltött tanítási órák száma heti 5–6. A 12 éveseknél az értékelők közötti korreláció a kiscsoportosoknál kapott értékkel csaknem megegyezik, ám azt figyelembe kell venni, hogy a kiscsoportosok esetében önmaguk megítélése sokkal nagyobb mértékben függ aktuális helyzetüktől, általánosításra kevésbé képesek, mint az idősebbek. Az azonban mindenképpen elgondolkodtató, hogy a 12 évesek igencsak más-képp választanak stratégiát kellemetlen szituációkban, mint ahogyan azt pedagógusaik gondolják.

Összefüggések az anya iskolai végzettsége és a gyerekek stratégiaválasztása között

Óvodásokkal, kisiskolásokkal és serdülőkkel végzett vizsgálataink (például *Kasik*, 2010; *Zsolnai*, *Kasik* és *Lesznyák*, 2008; *Zsolnai*, 1999) eredményei azt mutatják, hogy a társas viselkedést meghatározó pszichikus összetevők (a vizsgált szociális képességek, készségek) működése – életkoronként és összetevőnként különböző mértékben – jelentős összefüggésben áll a családi háttér számos főbb tényezőjével. Eddigi kutatásaink szerint ezek közül a család típusa, a szülők szociális készségeinek, képességeinek működése, iskolai végzettségük és – bár az előzőektől kisebb mértékben – az anyagi helyzetük a meghatározó.

A 2006–2008-as óvodai vizsgálat során mind az anya, mind az apa iskolai végzettségével korreláltattuk a stratégiaválasztásokat. A végzettségeket négy kategóriába soroltuk: (1) általános iskola; (2) szakmunkásképző vagy szakiskola; (3) érettségi; (4) főiskola vagy egyetem. A korrelációs számítás alapján mindhárom évben az anyák és az apák végzettsége hasonló kapcsolatban áll a stratégiaválasztással, és egyik kapcsolat erőssége sem változik számottevően az életkor előrehaladtával. Az önmaga számára frusztrált helyzetekben a korrelációs értékek erősebbek ($r=0,26-0,36$) mindegyik életkorban, mint a társ számára frusztrált helyzeteknél ($r=0,18-0,25$).

A 2010-es vizsgálatban csak az anyák iskolai végzettségét kértük, ezeket a longitudinális vizsgálatban használt kategóriák szerint csoportosítottuk (a megoszlást az 1. táblázat tartalmazza). A kapcsolatok erőssége a nyolc- és a tízéveseknél az óvodai kapcsolatok erősségével csaknem megegyezik. Összehasonlítva a két vizsgálat azonos helyzeteit, e két korosztálynál azzal szinte azonos eredményeket kaptunk (önmaga számára frusztrált helyzetek: $r=0,24-0,39$; társ számára frusztrált helyzetek: $r=0,15-0,28$). A 12 éveseknél mindkét érték szignifikánsan ($p<0,05$) gyengébb kapcsolatra utal (önmaga számára frusztrált helyzetek: $r=0,14-0,21$; társ számára frusztrált helyzetek: $r=0,12-0,20$). A korrelációs értékek a bosszantásnál és a fizikai bántalmazásnál a legerősebbek ($r=0,36$ és $0,39$), és a társa leszidása, illetve a munka és a játék közbeni zavarás esetében a leggyengébbek ($r=0,12$; $0,15$ és $0,16$).

Összegzés, következtetések

Nyolc-, tíz- és tizenkét évesekkel végzett vizsgálatunk eredményei igazolták hipotéziseinket. Az értékelők ítéleteinek hasonlóságával kapcsolatban az életkor előrehaladtával növekvő különbséget feltételeztünk, s az adatok alapján a nyolc- és a tízévesek esetében a diákok és a pedagógusok választása hasonlóbb, mint a legidősebbeknél. Ugyanakkor főként az önmaga számára frusztrált helyzeteknél jellemző ez a tendencia, a társ kellemtelen helyzetének megítélése kevésbé eltérő. A csökkenő hasonlóságot korábbi kutatásaink eredményei is tükrözik: a korreláció az alsó tagozatosoknál a legerősebb (például *Zsolnai* és *Kasik*, 2007), gyengébb a felső tagozatosok (például *Kasik*, 2008), s leggyengébb a középiskolások körében (például *Kasik*, 2010). Mindenképpen fontos, hogy e kapcsolatról minél több területen álljanak rendelkezésünkre adatok, hiszen például Chan (2006) szerint egy-egy fejlesztő program sikeressége nagymértékben függ attól, milyen mértékű az egyezés a diákok és a pedagógusok vélekedésében. Több fejlesztő program hatásvizsgálata megerősíti ezt a problémát: az életkor előrehaladtával a hatásméret egyre kisebb.

Úgy véltük, a 12 évesek stratégiaválasztása jelentősen eltér a nyolc- és a tízévesektől, és a 12 évesek körében a legnagyobb az agresszív jellegű stratégiák választásának aránya. Az önjellemzés alapján nagyobb a hasonlóság a két idősebb korosztály választása

között, azonban a pedagógusok ítélete szerint a legidősebbek eltérő stratégiát választanak (ezt a különbséget a korrelációs értékek is tükrözik). Hasonló kutatások szerint a serdülőkör elején számos stratégia gyakorisága megváltozik, s a legszembetűnőbb a verbális agresszió egyre gyakoribb használata (például Fiske, 2006; Ranschburg, 1984). Ez a változás az általunk vizsgált tanulók körében is kimutatható, főként a bosszantás, a csúfolás és a tulajdonelvétel esetében.

A korábbi kutatások adataival némiképp ellentétes az az eredmény, miszerint a verbális agresszió választásának aránya a saját maga számára és a társa számára frusztrált helyzetnél egyaránt jelentősen növekszik. Például Fiske (2006) szerint a társ számára kellemetlen helyzet kevésbé váltja ki ezt a reakciót, s főként az elkerülés jellemző, ennek gyakorisága nő. Feltehetően az eltérő eredmény okai között a kulturális különbség, az ebből fakadó mérőeszközbeli eltérés is fontos szerepet játszik, amit például saját magyar-olasz összehasonlító vizsgálatunk esetén is tapasztaltunk a 2006–2008-as felmérésorozat során (lásd Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008b). Ugyanakkor – részben alátámasztva a korábbi vizsgálatok tapasztalatait – a másik sírása a tanulóknál a segítségnyújtás mellett nagy arányban elkerülést vált ki, szemben például az óvodásokkal, akik hasonló helyzetben vagy maguk segítenek, vagy óvónőjük segítségét kéri.

A 2006–2008-as vizsgálat eredményei szerint a fiúk és a lányok stratégiaválasztása között szinte csak a nagycsoportos korban és néhány helyzet esetében szignifikáns az eltérés. A 2010-es vizsgálat során azt feltételeztük, hogy az életkorok közül leginkább a tíz- és a 12 éves korosztályban különböző a nem szerinti stratégiaválasztás, valamint azt is, hogy a fiúk mindegyik életkorban nagyobb arányban választják az agresszív jellegű stratégiákat. Itt is lényeges, ki értékelt a helyzeteket. Az önjellemzés alapján a három életkorban közel hasonló arányú a nem szerinti szignifikáns különbségek száma, főként az önmaga számára frusztrált helyzeteknél. A pedagógusok ítélete alapján mindkét helyzet típus esetében kevesebb szituációnál szignifikáns a különbség. Leginkább a verbális és a fizikai agresszió alkalmazásában látják a különbséget, szerintük a fiúkra mindkettő jellemzőbb.

Az egyes helyzetekkel, az azok megoldását célzó stratégiákkal kapcsolatos eredmények közül igen fontos az, hogy mindegyik részmintánál életkori eltérések elsősorban nem a tanulás, a játék, a tanulás vagy a játéktevékenység körülményével kapcsolatos helyzeteknél jelentősek, hanem a csúfolással, a bosszantással és a fizikai bántalmazással. A vizsgálat alapján ezek megoldása az életkor előrehaladtával egyre nagyobb arányban verbális és fizikai agresszióval történik.

Az anya iskolai végzettsége és a stratégiaválasztás közötti összefüggés feltárásának eredményei szintén egyeznek korábbi, a szociális kompetencia más összetevőjének vizsgálatá során kapott eredményeinkkel (például Zsolnai és Kasik, 2006). A 12 évesek esetében a kapcsolatok szignifikánsan gyengébbek, mint a fiatalabbaknál, akik esetében sem erős a kapcsolat. Feltehetően nem ezen háttértényező hat leginkább a stratégiaválasz-

A vizsgálat ugyancsak fontos eredménye, hogy a pedagógusok (nem megfelelő viselkedés vagy feladatvégzés esetén történő) figyelmeztetésére a gyerekek igyekeznek – szintén mindegyik életkorban – engedelmeskedni, a szabályokat betartani. Ez – a 12 évesek kivételével – a másik nem megfelelő viselkedése és feladatvégzése esetében ugyancsak a legjellemzőbb stratégia. Hasonló kutatási eredményről Ranschburg (1984) úgy véli, ez a személyes – a fegyveléssel és a normatartással kapcsolatos – mintaadás hatásának egyik igen jellemző példája.

tásra, Fiske (2006) szerint sokkal inkább azok a minták, modellek, amelyeket a szülők nyújtanak. Ugyanakkor a kettő nem választható el teljes mértékben egymástól, hiszen a szülői nevelési technikák kapcsolata általában közepes korrelációt mutat az iskolai végzettséggel (*Grusec és Hastings, 2007*).

A vizsgálat módjával kapcsolatban felvetődik néhány dilemma, amit a további kutatások előtt mindenképpen szükséges megfontolni. Az egyik legfontosabb, hogy vajon hasonlóképpen értékelik-e a gyerekek a társuk (nem barátjuk) és a barátjuk viselkedését, illetve egy lány és egy fiú osztálytársuk (vagy barátjuk) viselkedését. Ez a probléma számos más társas viselkedéssel kapcsolatos kutatás egyik központi dilemmája, például a szociálisprobléma-megoldás vagy a segítségnyújtás vizsgálatainál (*Fiske, 2006*). Szintén a kontextustól való függőséget érinti az óvodapedagógusi, a tanítói és a tanári ítéletek összehasonlíthatóságának kérdése is, hiszen mind a gyerekekkel eltöltött idő, mind a tanulási-tanítási helyzetek kisebb-nagyobb mértékben eltérőek.

E kutatási problémák mellett úgy véljük, a vizsgálat eredményei hasznos információt nyújtanak a mindennapi iskolai életben előforduló társas helyzetek gyermeki kezeléséről, a megküzdési stratégiák alkalmazásáról vallott pedagógusi véleményekről, amelyek együttesen segíthetik a további kutatások elvégzését, hozzájárulhatnak fejlesztő programok kidolgozásához.

Irodalomjegyzék

- Bereczkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Byrne, D. (1964): Repression-sensitization as a dimension of personality. In: Maher, B. A. (szerk.): *Progress in experimental personality research*. Academic Press, New York. 169–219.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet. Humán-tológia*. Vince Kiadó, Budapest.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. és Maydeu-Olivares, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical Manual*. Multi-Health Systems, North Tonawanda, NY.
- Dombeck, M. és Wells-Moran, J. (2006): Coping Strategies and Defense Mechanisms: Mature Defenses. *Health Research News*.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Freud, S. (1986): *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Grusec, J. és Hastings, P. (2007, szerk.): *Handbook of Socialization*. Guilford Press, New York.
- Haan, N. (1977): *Coping and Defending: Process of self-environment organization*. Academic Press, New York.
- Kasik László (2010): *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. Ph.D-értekezés. Kézirat. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kopp Mária (2003): Mikor káros a stressz? A stressz szerepe az egészségszorongásban. *Hippocrates*, 5. 1. sz. 44–48.
- Krohne, H. W. (1993): Vigilance and cognitive avoidance as concepts in coping research. In: Krohne, H. W. (szerk.): *Attention and avoidance. Strategies in coping with aversiveness*. Hogrefe Huber, Seattle. 19–50.
- Lazarus, R. S. (1966): *Psychological Stress and the Coping Process*. McGraw-Hill, Lemaine, New York.
- Lazarus, R. S. és Folkman, S. (1986): Coping and adaptation. In: Gentry, W. D. (szerk.): *The handbook of behavioral medicine*. Guilford, New York. 235–312.
- Lazarus, R. S. és Launier, R. (1978): Stress related transactions between person and environment. In: Pervin, L. és Lewis, M. (szerk.): *Internal and external determinants of behavior*. Plenum Press, New York. 126–149.
- Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106. 1. sz. 43–62.
- McMurrin, M. és McGuire, J. (2005): *Social problem solving and offending*. John Wiley and Sons, West Sussex.
- Moos, R. H. (1988): *Coping Responses Inventory Manual*. Stanford University, Palo Alto.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.

Pikó Bettina (1997): Coping – társas kapcsolatok – társas coping. *Pszichológia*, **17**. 391–399.

Selye János (1976): *Stressz distressz nélkül*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Tremblay, R. E. (1992): Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **60**. 64–72.

Zsolnai Anikó és Kasik László (2006): *A szociális kompetencia fejlődése 12, 15 és 16 éves tanulók körében*. Előadás: VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2006. október 26–28.

Zsolnai, A. és Kasik, L. (2010): *Coping strategies at the age of 8, 10 and 12*. 5th European Association for

Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL). November 24–26, 2010 in Lisbon, Portugália.

Zsolnai Anikó és Lesznyák Márta (2006): Megküzdési stratégiák kérdőív – adaptált változat.

Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta (2008a): Óvodás korú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. 6–7. sz. 91–110.

Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta (2008b): Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása óvodás korban. Egy olasz-magyar összehasonlító vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, **18**. 5–6. sz. 40–49.

Andri Snær Magnason



Magnason, Andri Snær
LoveStar
Fordította Papolczy Péter

Gondolat világirodalmi sorozat

ISBN 978 963 693 401 9
272 oldal, B/5, kartonált
3200 Ft
Megjelent

**Horváthné Kállay Zsófia –
Nádasi Zsófia – Gál Franciska –
Kolumbán Erika –
Benyovszky Andrea***

Doktori kutatások a Pető Intézetben

Pető András a mozgássérülést agyi összerendezési zavarként fogta fel, és azt tanulással befolyásolhatónak tartotta. Módszerének lényege olyan holisztikus szemlélet, melynek bázisa a komplex személyiségfejlesztés, ami a kondukción alapuló tanulással a sérült személy aktivitását biztosítja. Korunk kihívásai arra ösztönöznek bennünket, hogy a konduktív pedagógia létjogosultságát és eredményességét, változásra való képességét és erősségeit ne csak tapasztalati eszközökkel, hanem tudományosan alátámasztott pedagógiai vizsgálatokkal is bizonyítsuk. Mindezekért fontosnak tartjuk, hogy az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Programján doktoranduszaink folyamatban lévő kutatásait bemutassuk.

A konduktív nevelés a múltban és a jelenben, a folyamatosság és a megújulás jegyében

Ebevezető fejezet a konduktív nevelés egységességét, alapelemeinek és rendszerszemléletének összefüggéseit, a Pető András által kifejlesztett konduktív nevelés rövid elemzését és annak neveléstörténeti aspektusait mutatja be. Figyelmünk tárgya, hogy a konduktív nevelés az eltelt évtizedek alatt mennyire őrizte meg a Pető András által megalkotott és képviselt nevelési koncepciót, miben és milyen mértékben vette figyelembe a változó világ igényeit és benne a különböző emberek elvárásait, a gazdasági helyzetet, a különböző szociokulturális környezetek, az orvostudomány fejlődését, az egyéb társszakkák és szolgáltatások megjelenését, valamint a „másság” kérdésének változásait.

Elsődleges forrásként módszertani és szakkönyveket, Pető András és Hári Mária saját írásait, az intézet kiadványait, az itt dolgozó vagy már nyugdíjba ment kollégák, a társszakkákban dolgozó szakemberek visszaemlékezéseit, fotó- és videofelvételeket vizsgálunk. Információforrást jelentenek még azon felnőttek, akik gyermekként Pető András neveltjei voltak. Másodlagos forrásaink szakkollegatúrák, újságcikkek, szaklapok. Szembesülnünk kell avval, hogy az 1950-es években kevés forrásanyag született, illetve maradt fenn, Pető András abban az időben a konduktív nevelésről, gondolatairól nem jegyzetelt, nem írt könyvet, csupán az alkalmazott gyakorlati feladatok gépelt formái voltak fellelhetőek. Az elmúlt 30 évről, illetve napjainkból számos dokumentum elérhető, különösen mióta a Hári Mária Könyvtár és Regionális Forrásközpont megnyílt.

* A szerzők sorrendje a fejezetek egymásutánosságára utal.

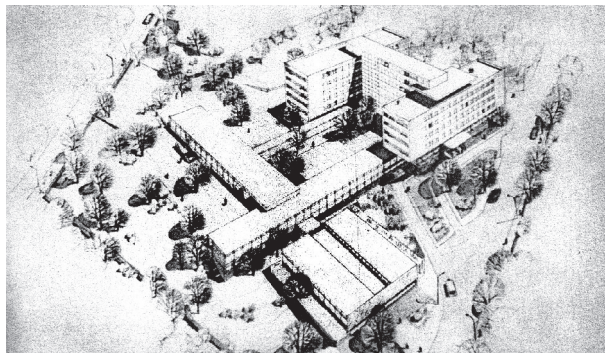
A Nemzetközi Pető Intézet szerkezeti alakulása

Pető András „Pestalozzi-ambulancia” néven indította be munkáját a budapesti Alkotás utcában a II. világháború után kísérleti mozgásterápia néven. Munkáját 2 üres szobában kezdte, melyet egy folyosó kötött össze. 14 súlyos mozgásállapotú gyermek foglalkoztatását kezdte meg e szerény körülmények között. Munkájában 4 orvostanhallgató vett részt.

1950-ben már állami támogatással indult meg a foglalkoztatás Pető András szigorú felügyelete mellett a Villányi úton egy földszintes épületben, ami körülbelül 8 csoportnak adott helyet. Ekkor a bent lakó foglalkoztatottak száma már mintegy 80 főre nőtt, és folyamatosan emelkedett az ambulánsan foglalkoztatottak száma is. A kezdeti időszakban iskoláskorúakkal, fiatal felnőttekkel és felnőttekkel foglalkoztak. A csoportok alakítása diagnózis szerint történt, azaz azonos kórképi sérültek kerültek egy csoportba. A sérülésformák megismerése, az alkalmazott feladatok és a módszer komplex szemléletének folyamatos kialakulásával, a gyakorlati és elméleti tapasztalatok növekedésével fokozatosan elindult a fiatalabb korosztályok foglalkoztatása is. Kezdetben óvodás kisgyermekeket foglalkoztattak szülővel, bejáró formában. Ezt a csoportot „énekes csoportnak” nevezték, mivel a foglalkoztatást vezető folyamatos éneklés mellett, a szülők előtt állva mutatta az elvégzendő feladatokat, a szülők pedig igyekeztek ezt utánózni. Ebből alakult ki a későbbiekben a „mamás csoport”, ahol már megkezdődött a szülők tanítása, a feladatok megmagyarázása is. A csoportok mellett már az intézet megnyitásától kezdve működött ugyanazon az épületen belül állandó orvosi ügyelet, inspekción, különböző szakorvosok (ortopédus, bőrgyógyász, urológus, neurológus, gyermekorvos), valamint 2 fő gazdasági személyzet.

A foglalkoztatottak számának folyamatos növekedése, az egyre bővülő csoportok, a felsőoktatási képzés beindulása elengedhetlenné tette az épület további bővítését. A csoportok számának növekedését már nem lehetett megoldani a terem további osztásával és függönyökkel való szétválasztásával. Bővült a gazdasági személyzet, ennyi gyerek ellátásához már szükségessé vált a mosoda, konyha kialakítása. Az épületen belül könyvtárat hoztak létre. A zsúfoltság szinte elviselhetlenné vált, így ebben az időszakban a földszintes épületet egy félémelettel bővítették, valamint a kertben egy fa „barakot” építettek, ahol további két csoport dolgozhatott. 1967-ben, Pető András halálakor már 15 csoport volt, egy csoportban átlagosan 18 foglalkoztatottal.

1985-ben megépül a Kútvolgyi úti intézet, melynek tervezésében még Pető András is részt vett. Az eredeti tervek alapján az épület megépítését 1972-re tervezték (1. ábra).



1. ábra. A Kútvolgyi úti épület tervei

Ez az épület adott otthon az 1987-ben elindult főiskolai képzésnek, az akkori Gyermekambulanciának, Felnőtt ambulanciának, az Óvoda Tagozatnak, Nemzetközi Tagozatnak, Utógondozó Állomásnak és a Szülők Iskolájának. A Villányi úti épületet az 1990-es évek végén az angol kormány támogatásával felújították, akadálymentesítették, modernizálták és bővítették. Így most már 2 emeleten folyhatott tovább a konduktív iskolai oktatás és nevelés, továbbá az épületen belül kialakítottak 23 apartmanszobát, mely lehetőséget ad a gyermekeknek az önálló életvitel kipróbálására konduktori felügyelet mellett, és a vidékről, külföldről érkezett résztvevők, valamint hozzátartozóik elszállásolását is lehetővé teszi. Az épületen belül kialakítottak a vidékről jött főiskolai hallgatók számára egy külön kollégiumi részleget is.

Napjainkra mindkét épületben sor került az akadálymentesítésre, megkezdődött a csoportszobák modernizálása, felújítása. Megtörtént a Főiskola termeinek teljes felújítása, a könyvtár modernizálása (2. ábra). A két intézet jelenleg a következő egységeket foglalja magába: Kútvolgyi út: Főiskola, Konduktív Óvoda, **Egységes Konduktív Módszertani Intézet (Pedagógiai szakszolgálatot és szakmai szolgáltatást ellátó intézményegység, Felnőttek nappali konduktív pedagógiai és rehabilitációs intézményegysége, Külföldi gyermekek konduktív ellátását végző intézményegység)**. Villányi út: **Konduktív Általános Iskola, Előkészítő szakiskola, Kollégium** és apartman (3. ábra).



2. kép. A Pető Intézet Kútvolgyi úti épülete



3. kép. A Pető Intézet Villányi úti épülete

A szerkezeti átalakulás vizsgálata csupán egyetlen része kutatásunknak. Folytatásában egyre többször megfogalmazódnak az alábbi kérdések: Mennyire tudja egy módszer, eljárás vagy terápia sajátosságait megőrizve figyelembe venni a különböző külső elvárásokat? Lehetséges-e a kompromisszumok és a módszer egységének együttes érvényesülése? Milyen mértékben feltétel az alkalmazkodás a fennmaradáshoz?

Előre vetíthető, hogy a tapasztalatok bővülése, a megnövekedett gyakorlati ismeretek lehetővé teszik a külső igények figyelembe vételét. A Pető-módszer meg tudja őrizni holisztikus szemléletét, Pető András által kialakított alapelveit, emellett kellően rugalmasnak bizonyul a tudományok új eredményeinek megismerésében és adaptálásában, a társadalmi, gazdasági és szükségszerű egyéb elvárások figyelembe vételében. E kutatással szeretnénk a módszer egységét bemutatni, a kollégák szakmai kompetenciáját megerősíteni, és ösztönözni további kutatások elindulását, szakmánk – a konduktív nevelés – specialitása, a komplex szemlélet megőrzése érdekében.

A konduktív pedagógia eszközszerrendszere a sajátos nevelési igényű gyermekek személyiségének fejlődésében

A kutatás feltárta a vizsgált mozgássérült kisiskolás gyermekek szociális kompetenciájának szintjét, valamint modellált egy új tematikát azon személyiségfejlesztő játékfoglalkozásoknak, melyek órarendbe építve részévé váltak a komplex pedagógiai programnak. Ennek részletes kidolgozása egyben lehetőség a Pető főiskolán tanulmányaikat folytató konduktor-hallgatóknak, hogy pontosan megismerjék a résztvevők teljes képességstruktúráját, valamint arra is, hogy tapasztalatokat szerezzenek a szociális kompetenciák fejlesztése területén mozgássérült gyermekek esetében.

A konduktív pedagógia alapszemlélete

A központi idegrendszer sok esetben még éretlen állapotának sérülése következtében mozgássérültté, esetenként halmozottan sérültté vált gyermekek egy komplex tünetegyüttes képét mutatják, melyet Infantilis Cerebrális Parézis szindrómának neveznek (ICP). Ez egy életen át tartó állapot, melynek tünetei fokozatosan változnak, s ennek következtében a motoros, mentális, kommunikációs, pszichés állapot pozitív vagy negatív irányban elmozdul, az életminőség átalakul (*Sáringerné és Nádasi, 2010*). A sérülés nem csupán egyes funkciók kiesését vagy zavarát okozza, hanem azok dezintegrációját is. A konduktív nevelés holisztikus szemlélete a személyiséget egységes eszközként értelmezi, a fejlesztés során nem tagolja azt részekre, hanem a komplex konduktív program segítségével következetesen és egységesen fejleszti, integráltan közelíti meg az egyént, egy időben hat minden érintett területre (*Hári, 1997*). Dr. Pető András akkori feltevése, mely szerint az orvosi problémát a pedagógiai alapú aktív tanulással kell megoldani, ma már bizonyítást nyert. Az agy neuroplaszticitása biztosítja a sérült idegterületek funkciókiesésének pótlását és a szinaptikus kapcsolatok átrendeződését. A konduktív nevelés célja, hogy létrehozza a pozitív változást eredményező intenciót, mozgósítsa a gyermek belső motivációit, és széles facilitációs eszközszerével az aktív tanuláson keresztül minden irányú fejlődést érjen el.

A szociális kompetenciák jelentősége

A központi idegrendszer sérüléseinek következményeként a motoros diszfunkció mindig érinti az izomtónust, a testtartást és a mozgáskoordinációt. Ebből következően az akaratlanos célzómozgások inkoordinálttá válnak, a mozgásos tapasztalatszerzés akadályozott. A mozgás sikertelen kivitelezése miatt frusztráció léphet fel, ettől csökkenhet az érdeklődés, a figyelem koncentrációja nehezen indul meg, lassabban fejlődnek a megismerő funkciók. A nyelvi készségek gyengébbek, sok esetben éretlen a beszédészlelés, agnóziák, dysarthriák tapasztalhatók. Nehezített a mimika, sok esetben a szemkontaktus felvétele vagy a tekintet fixálása is problémás, a gesztusok kivitelezése akár elképzelhetetlen. A felsorolt jellemzők egyértelműen mutatják, hogy a mozgássérült gyermek szociális interakciói nehezítettek mind az akaratlagos mozgás kivitelezése, mind a kommunikáció területén.

Az emberi kapcsolatok sikeres és hatékony alakításának alapfeltétele a szociális kompetencia kialakulása és folyamatos fejlődése, mely a szociális ismeretek, szokások, készségek és képességek komplex rendszerének együttese (Zsolnai, 2003). A szociális képességek közül legfontosabbnak a kommunikáció bizonyul, hiszen ez az alapja a humán interakcióknak. A verbális és meta-kommunikációs fejlődés és érettségi szint meghatározza az emberi kapcsolatok eredményességét, ezáltal befolyásolja az önbecsülést, az együttműködés lehetőségét, hosszútávon pedig a konfliktuskezelés technikáját, vagy akár a kapcsolattartási igényt is. Mivel érintett a motoros, kognitív, intellektuális és kommunikációs fejlődés, a tapasztalatok megszerzése akadályozott a szenzoros, motoros és verbális tanulás szintjén is, a szociális fejlődés is lemaradást mutat. A játék minden gyermek életében természetes, szükséges és vitathatatlanul fejlesztő hatású. A különböző játéktevékenységek közben alakul többek között az önállóság, az önbizalom, az önismeret, az érzelmek kifejezése, a motoros képességek, a kommunikációs elemek, a szociális készségek és képességek (Jones, 2008). A dominánsan mozgássérült gyermekek számára sérülésük eredményeképpen a szükséges fejlődés szinte egyetlen területe sem automatikus, a mozgásos tapasztalatszerzés elmaradása miatt így sok más mellett játszani is tanulni kell.

A vizsgálat bemutatása

A Pető Intézet Gyakorló Általános Iskolájának előkészítő, első és második osztályában lehetőség nyílik személyiségfejlesztő játék-foglalkozások tervezésére és megvalósítására.

Ezekon a tanórákon van lehetősége a konduktor-tanítóknak olyan játéktevékenységeket szervezni, melyekkel a diszfunkciós gyermekek korábban esetleg még nem találkoztak, illetve melyek korosztályuknak megfelelnek. Ezeket a foglalkozásokat csoportos nevelési gyakorlat keretében a harmadik és negyedik évfolyamos konduktor BA szakos hallgatók is vezethetik főiskolai oktató irányításával.

Az első hipotézis szerint a központi idegrendszer sérülése következményeképp dominánsan mozgássérültté vált gyermekek szociális helyzetfelismerő és -megoldó képességeihez szükséges személyiségelemek fejlődése elmaradhat. Ide sorolható többek között a

kezdemenyezőkészség, az önkifejezőkészség, az akaraterő, a kitartás, a felelősségérzet, a fantázia, a sikerorientáltság és a kreativitás. Mindezen motívumok éretlensége nehezíti a későbbi sikeres integrációt.

A kísérlet arra fókuszál, hogy felmérje adott gyermekcsoport szociális kompetenciáinak szintjét, beleértve a köztük megvalósuló kommunikációt is, valamint teszteljen egy új tematikát, mely speciálisan szociális képességfejlesztő játékokból áll. A gyermekek által már ismert játékok átalakítása is része az elképzelésnek, ezekben a szituációkban a gyermekek jelenlegi szociális képességszintjéről indulunk, és speciális helyzetekbe helyezve instruáljuk, majd értékeljük őket. A felállított hipotézis szerint a konduktív nevelés alapelveit megtartó, speciálisan szociális kompetenciákra fókuszáló személyiségfejlesztő játékok pozitívan befolyásolják a mozgássérült gyermekek szociális helyzetfelismerő és -megoldó képességeit.

Az első lépés egy kvantitatív kutatás megszervezése és kivitelezése, melyben két gyermekcsoport szociális viselkedését mérjük fel az SSBS-2 (Social School Behavior Scales) teszt kérdőívének segítségével, mely feltárja a szociális kompetenciákat és esetleges anti-szociális problémákat az iskolás korosztálynál (Merrell, 2008). Mivel a hivatkozott kötet hazánkban még nem jelent meg, a magyarra fordított skálával az idei tanévben vesszük fel az adatokat 2 alkalommal a kötelezően előírt ismerkedési szakasz után, majd a tanév végén ismét. A megfigyelési kérdőívet kitöltik a gyermekek szülei, a csoportban dolgozó konduktor-tanítók és az egyéni szakmai gyakorlatukat töltő konduktor-hallgatók is.

A kutatás egy kvalitatív vizsgálattal is kiegészül, melynek célja felmérni az adott gyermekcsoport szociális interakcióit, koncentrálva a szemkontaktus felvételére és megtartására, valamint a szabad játék során megvalósuló befolyásolási szándék megmutatkozására. A tanév során 25 alkalommal találkozunk a vizsgálatban részt vevő gyermekcsoporttal a játékfoglalkozások során, megfigyelési naplót készítünk a személyiségfejlesztő tanítási órán megvalósuló játékszituációkról. Videofelvétellel, fényképekkel és közvetlen jegyzőkönyvben rögzített megfigyeléssel értékeljük és elemezzük a történeteket. Felmérést készítünk a tanév elején és végén csoportos, páros és egyéni irányított és szabad játék során a gyermekekkel, vizsgálva az említett személyiségelemek meglétét és dominanciáját. Az új tematika mentén haladó csoportba 21 első osztályos kisgyermek jár, a kontrollcsoport 19 fős, második osztályos, ahol az elsősorban szerep- és sportjátékok életkornak megfelelő adaptálása dominál a foglalkozásokon. Mindkét csoport gyermekei az ICP szindróma tüneteit mutatják.

A konduktív pedagógia holisztikus megközelítése követeli, hogy komolyan foglalkozunk a gyermekek szociális fejlődésével. A személyiségfejlesztő játékfoglalkozások kiváló teret és időt biztosítanak ahhoz, hogy a mozgássérült gyermekek megtanuljanak és képesek legyenek önállóan, örömmel játéktevékenységet kezdeményezni, szervezni, egymással kooperálni, illetve fejlődő helyzetfelismerő és problémamegoldó képességeiket később kamatoztatva könnyebben tudjanak beilleszkedni a társadalomba.

A nevelő és a növendék viszonyának fontossága a konduktív pedagógia eredményességében

Napjainkra már számtalan kutatási eredmény alátámasztja azt a megállapítást, hogy a nevelő és a növendék között fennálló személyes kapcsolat mindkét fél fejlődésére és általános jóllétére hatással van. A személyes kapcsolat kialakítása és az elvártan megfelelő érzelmi megnyilvánulás nem minden segítő foglalkozású számára természetes velejárója tevékenységének. Vannak, akiknek ezért meg kell dolgozniuk, érzelmi munkát kell végezniük, ezt a folyamatot megkönnyítheti az adott egyén nevelés iránti elkötelezettsége. Az altruista, segítő attitűd meglétén kívül az egyén elköteleződését a megfelelő

munkakörnyezet megteremtése és a folyamatos megerősítő visszacsatolások segítik elsősorban. A megfelelő érzelmek jelentősen hozzájárulnak nem csupán az interakcióban részt vevők pozitív pszichés állapotához, hanem az aktuális tevékenységek zökkenőmentes kivitelezéséhez is (*Halpern, 2001*). Csak az őszinte érzelmi munka növeli a személyes hatékonyság érzetét, ami nem jár együtt kognitív diszonzanciával vagy más negatív pszichés következménnyel, melyre csak (altruista vagy elkötelezett) belső indítással rendelkező személyek képesek (*Grosserand és Diefendorff, 2005*).

A konduktor mint jelentős másik

A szociokulturális miliőn belül a gyermek mindenekelőtt a fontos másokkal való együttélés, interakciók és érzelmi átélések révén fejlődik, számára a felnőtt vagy a kortárs csoport más tagja az ismeretek és élmények forrása (*Angelusz, 1996*).

A központi idegrendszer sérülése rendszerint a személyiségfejlődés korai időszakában következik be, a gyermek testi és/vagy szellemi képességeiben bekövetkezett változás rontja, nehezíti a fejlődést, ami lelassulhat, elakadhat, illetve kóros irányba indulhat. A szükséges környezeti ingerek hiánya a többi szocializációs mechanizmus késleltetett, hiányos vagy ellentmondásos működésével társul. A mozgássérült gyermek mindezekért nem tanul meg környezetéhez korán megfelelően alkalmazkodni, a diszfunkciós személyiségfejlődés következménye, hogy az életkornak megfelelő tevékenységformák igényének jelentkezésekor a gyermek próbálkozásai sorozatosan kudarcot vallanak, a sérülés tünetei megakadályozzák a célszerű cselekvésben. Ha a gyermek az egyszerű cselekvéseket nem képes elsajátítani, akkor az egymásra épülő egyre fejlettebb tevékenységformák és azok magasabb szintjei sem jelennek meg. A gyermek motoros, szenzoros, valamint tárgyakhoz és személyekhez kapcsolódó tapasztalata nem alakul ki, vagy igen hiányos lesz (*Hári, 1991*).

A kötődési elméletek szerint a gyermekek nevelőikhez való kapcsolódásuk során hasonló kötődéseket igyekeznek kialakítani, mint szüleikkel (*Bowlby, 1984*). A konduktív pedagógiában a nevelő és a növendék kapcsolata sajátos módon alakul: a konduktor mint jelentős másik nem csak testi fejlesztéssel foglalkozik, hanem az egyén és a csoport összes szükségleteinek figyelembevételével, holisztikus szemlélettel, az egész személyiség komplex kiművelésével. A nevelő és a növendék viszonya lehet érzelmekkel töltött, szoros kapcsolat, de lehet formális vagy konfliktusokkal terhelt is. Habár saját kötődési stílusunk befolyásolja emberi kapcsolatainkat, a pedagógustól mégis elvárható a gyermekekkel való intenzív érzelmi kapcsolat kialakítására való törekvés (*Riley, 2009*). A konduktor optimálisan igen szoros kapcsolatot alakít ki növendékeivel: egyszerre szerepel pedagógusként, vezetőként, segítőtársként, szülőpótlóként, barátként, tanácsadóként az interperszonális aktusok során. A növendék előrehaladását, sikereit is befolyásolja a pedagógiai kapcsolat, a pedagógiai viszonyban létrejövő kötődés hat mindkét fél érzelmi fejlődésére, én-szabályozására, motiváltságára (*Birch és Ladd, 1997*). A nevelés csak akkor lehet sikeres, ha a nevelő empatikusan is érzi és érti, hogy növendékének támogatásra van szüksége aktuális és hosszú távú céljai elérésében (*Riley, 2009*). Azok a növendékek, akik biztonságosan kötődnek nevelőikhez, erősebb szociális kompetenciával rendelkeznek és eredményesebbek tevékenységeik során (*Pianta, Nimetz és Bennett, 2006*), azok a pedagógusok pedig, akik hatékonyan reagálnak a gyermek igényeire, elősegítik azt, hogy a növendék rugalmasabb és konstruktívabb megküzdési terveket tudjon kiépíteni (*Mikulincer és Florian, 2000*).

Az elsődleges szocializáció közege, a sérült gyermek családja is rendszerint kórosan működik, így mint szocializációs szintér nem képes szerepét maradéktalanul ellátni. A konduktor személyisége optimálisan hathat az egyén belső motivációira, és ezzel

kedvező irányba indíthatja el a fejlődést (Gál, 1995). A magas kockázatú körülmények között, vagy ambivalens szülő-gyermek kapcsolatban élő gyermekeknek nagyobb szükségük van a nevelő figyelmére, gondoskodására (Pianta, Nimetz és Bennett, 2006). Ha nincs más jelentős felnőtt a gyermek életében, a nevelővel kialakított biztonságos kapcsolat korrekatív érzelmi töltetet képezve kompenzálhatja a diszfunkciós szülő-gyermek kapcsolatot (Van IJzendoorn, 1995). A nevelőnek is fontos, hogy a növendéke elfogadja, az elfogadás megerősíti a pedagógust foglalkozási identitásában, növeli éhatékony-ságát, korrekatív érzelmi tapasztalatokat biztosít számára, a biztonságos kapcsolat hatékonyságának záloga (Morris-Rothschild és Bassard, 2006).

A kutatás bemutatása

A kutatás során annak feltérképezése valósul meg, hogy a konduktorok mely faktorok segítségével képesek olyan pedagógiai repertoárt összeállítani, amellyel a legnagyobb erővel képesek hatni a növendékek személyiségére és fejlődésére, illetve megkísérelni feltárni, mely eddig még nem rögzített újabb hatások azonosíthatók a konduktív pedagógiai nevelésben részesülők személyiségfejlődésében a nevelő és a növendék viszonyának függvényében. A következő feltételezések fogalmazódtak meg: ennek az optimális esetben bensőséges viszonynak a kialakítása elengedhetetlen feltétele a nevelői eredményességnek; a konduktor személyisége és a csoport optimálisan hathat az egyén belső motivációira, és ezzel kedvező irányba indíthatja el a fejlődést; valamint a konduktív nevelésben fellelhető, a fentiekben vázolt szoros és érzelmeikkel teli kapcsolat egyik meghatározó faktora a konduktív pedagógia hatékonyságának.

A kutatás kvalitatív kutatási technikákon alapszik: a dokumentumelemzés és a fenomenológiai mélyinterjú az alapja. A beszélgetések során az interjúk hossza felnőttek esetén 3x90 perc, gyermekek esetében 3x30 perc terjedelmű, az egyes interjúk között egy hét telik el. A kutatás jelenlegi szakaszában megtörtént a releváns szakirodalom és élet-úttörténetek felkutatása, az egykori növendékek archív anyagainak tanulmányozása és a velük kapcsolatba került konduktorok szakmai múltjának és jelenének feltárása, valamint a résztvevők kiválasztása. Az egykori neveltek az utánkövetéses rendszer eredményeképpen könnyen felkutathatók voltak. A kutatás során sok metodológiai kihívás és etikai dilemma merült fel, amiket a vizsgálatvégzőnek figyelembe kellett vennie, ha a résztvevő sérült és/vagy gyermek: a résztvevő neveltek és szülei beleegyezését is el kellett nyerni; az interjúk hosszát a növendékek tűrőképessége szerint időtartamban módosítani kellett. A vizsgálatba bevonni kívánt résztvevők kiválasztása során több tényezőt kellett mérlegelni: a nem beszélő vagy nehezen beszélő gyermekeket a technika jellegzetessége miatt – a tanulásban akadályozottakat a kérdések jellegét tekintve – kognitív korlátaik miatt – nem lehetett bevonni; egykori növendékeket volt a legjobb kiválasztani a számukra esetleges negatív következmények elkerülése érdekében; az intézet jellegénél, létszámánál és összetételénél fogva a kiválasztott résztvevők többségével személyes a kapcsolatunk. Válaszaink arra irányulnak, hogy melyek azok a tényezők a nevelő és növendék viszonyában, amelyek a már leírt és elfogadott módszerek mellett a konduktív pedagógiában segítik a növendék személyiség- és mozgásfejlődését, szocializációját, valamint biztosítják a lehetőséget az eredményesebb rehabilitációra, rehabilitációra. Bizonyítjuk, hogy az optimális fejlődést elősegítő attitűd és sokrétű pedagógiai repertoár kialakítható és gazdagítható, a bensőséges kapcsolat a nevelő és növendék viszonyában elengedhetetlen, ugyanakkor mindkét fél számára motiváló és kedvező változások előidézője. A kutatás eredményei beépíthetőek az intézetben folyó gyakorlati és elméleti pedagógusképzésbe.

Mozgássérült fiatalok társadalmi inklúzióját meghatározó tudások és forrásaik ma Magyarországon

Konduktorként a mozgássérült fiatalokkal való közvetlen munka során feltárulnak a nagyon különböző egyéni életutak, sikerek és kudarcok a társadalmi integráció kapcsán. A kutatás célkitűzése, hogy az empirikus adatgyűjtés eszközeivel, hazai és nemzetközi kontextusban értelmezze a mozgássérült fiatalok társadalmi integrációját és inklúzióját meghatározó kompetenciákat és azok forrásait.

A kutatás dokumentumelemzés és életútinterjúk segítségével tárja fel a különböző tanulási formák (formális, nem formális, informális) inklúzió szempontjából releváns sajátosságait és az így szerzett tudás hasznosításának jellemzőit. Alapkérdés, hogy ki, kitől milyen értelemben tanult meg tudáselemeket, valamint ezeket hogyan használja, melyek azok a kulcselemek, amelyeket a mozgássérült fiatal a saját jóléte elérésében fontosnak ítél meg, hogyan tudja az egyén ezeket a tudástartalmakat mozgósítani „éles” helyzetben, egyáltalán felismeri-e, reflektál-e ezekre. A kutatás során azonosíthatóak lesznek azok a meghatározó tényezők, különleges kompetenciák, amelyek a mozgássérült emberek sikeres társadalmi inklúziójához vezethetnek.

Különösen fontosnak tartjuk feltárni azt, hogy a mozgássérült fiatalok és környezetük megítélése alapján milyen tanulási helyzetből „származnak” ezek az integrációt meghatározó kompetenciák. Fontos továbbá leírni az inklúzió szintjeit is, és megfogalmazni, hogy melyek azok kompetenciák, amelyek az inkluzív közösségi létezés eléréséhez szükségesek. A kutatás további eredménye lesz a jó példák gyűjteménye, mely feltárja az inklúziós szempontból releváns kompetenciákat, azok elsajátításának technikáit és módszereit, függetlenül attól, hogy azok formális vagy nem formális tanulási helyzetből származnak-e vagy sem.

További cél egy komparatív elemzés készítése a nemzeti különbségek, sajátosságok felderítésére és a hatékony módszerek összegyűjtésére. A kutatás egyik gyakorlati haszna lehet egy gyakorlati módszertani kézikönyv összeállítása. A társadalmi integráció/inklúzió mechanizmusának a megismeréséről kapunk komplex képet azáltal, hogy a vizsgálat kiterjedne a mozgássérült egyéneket körülvevő közvetlen környezetre is.

A mozgássérüléssel élők társadalmi inklúziója és a nem formális nevelés

Az elmúlt évtizedben az élethosszig tartó tanulás koncepciójának keretein belül az Európai Unióban felértékelődött a nem formális és informális tanulás szerepe, és tudatosult, hogy a társadalmi inklúzió nem humanitárius kérdés: a fogyatékossgal élő személyek gazdasági és szociális értelemben vett integrációja az egységes piac szociális dimenziójának fontos eleme. Ez azt jelenti, hogy a fogyatékkal élő emberek integrációja nemcsak a szolidaritás és a társadalmi igazságosság eszménye miatt fontos, hanem a vásárlóerejük és munkaerejük szempontjából is jelentős forrás a közösség és a nemzetek számára.

A nem formális és informális tanulás szerepe a fogyatékkal élők integrációjában azért nagyon nagy jelentőségű, mert itt viszonylag könnyen megvalósítható lehetőség nyílik az ép és a sérüléssel élő emberek beszűkült kapcsolatainak kibővítésére, a sérült emberek társadalmi inklúziójához szükséges kompetenciák kialakulására, az egészségesek viszolygásainak legyőzésére és az együttéléshez szükséges szociális kompetenciák kialakítására (Csát és mtsai, 2010).

A mozgássérült fiatalok és fiatal felnőttek jellemzői és az inklúzió fontossága

A mozgássérült fiatalok és fiatal felnőttek életében a serdülőkor táján jelentkező testi, lelki változások éppúgy meghatározóak, mint egészséges társaiknál. A fiatalkor kezdetére a test fizikai változásai, különbözőségei és akadályozottságuk egyre nyilvánvalóbbá válnak, ami növeli az ép fiatalok viszolygását és az exklúzió egyik kiinduló forrásává válik. Ezek a következők lehetnek:

- különböző deformitások, kontraktúrák a kézben, törzsben és lábon,
- gyakori az elhúzódó serdülőkori depresszió és a másság megélésének első igazi traumája,
- önértékelésüket negatívan befolyásolja, hogy a felvételi és a szakmaválasztás területén lehetőségeik korlátozottak a manipulációs és finommanipulációs nehézségekből adódóan,
- a szem-kéz koordináció zavaraiából fakadó problémák,
- posztadoleszcencia.

A mozgássérült tinédzserek az iskolai évek alatt nem kerülnek be a nem formális nevelési rendszerekbe, helyzetekbe, például nem vesznek részt a diák-, illetve részidős munkában (*Tannock és Flock, 2003*), pedig ezek az önállósodási lépések fontosak és elengedhetetlenek a felnőtté válás folyamatában. Burchardt (2005) szerint a mozgássérüléssel élő fiatalok nem érzik úgy, hogy kontrollálják a jövőjüket, elégedetlenek az életükkel és hiányzik a szociális 'well-being' érzetük. Mindezek miatt kimaradhat a felnőtté válás, és mélyül a szociális és gazdasági dependencia, amelynek következtében a társadalom örökké gyermeknek látja őket. Megfelelő fizikai és társadalmi környezetben végbemenő inkluzív fejlesztés hiányában a sérült egyénben nagyon gyakran nem alakulnak ki a reálisan kialakítható kompetenciák s így az sem, hogy saját magára mint cselekvő, társadalmilag aktív egyénre gondoljon. A befogadó környezet és a sérült egyének erőfeszítései egyszerre szükségesek az értelmi képességeikben nem vagy csak részben akadályozottak inklúziójához.

Az inklúzió szempontjából a formális és nem formális tanulás meghatározó, eredményességet lehetővé tevő szerepe éppen abban van, hogy épek és sérültek értékrendje, önazonossága az interaktivitás során formálódik, alakul ki. Amíg az ép személyek önazonosságát éppen a sérült emberek pozitív képességeinek felismerése, értékelése erősíti meg, addig ugyanez történik fordítva is. Kétségtelen, hogy a sérült fiatalok életében a legtöbb negatív töltésű megnyilvánulást önállóságélményük kielégítetlensége okozhatja. A látássérülteknek a látóktól, a mozgássérülteknek az ép mozgású egyénektől való függése a legkeservesebb hátrány a sérülésből való összes következmény közül. E függőség legyőzésének számtalan akadálya sorolható fel. Azonban bizonyosak vagyunk abban, hogy a szegregált oktatás eredményeként az ismeretlentől való félelem képezi az egyik legsúlyosabb akadályt. A nem formális és informális tanulás szerepe a mozgássérüléssel élők inklúziójában azért meghatározó jelentőségű, mert kereteik között viszonylag könnyen megvalósítható lehetőség nyílik a sérült fiatalok beszűkült kapcsolatainak kibővítésére, társadalmi integrációhoz szükséges kompetenciáik kialakulására, az ép kortársak viszolygásainak legyőzésére és az együttéléshez szükséges önazonosságtudat formálására.

E megközelítés széleskörű elterjedésének fontosságát tovább erősíti az a tény, hogy a sérült emberek csonka önképe a formális környezetben történő tanulással kapcsolatos motivációikat is gyengíti, ami könnyen vezethet a tanulás feladásához, ezzel jövőbeli munkaerőpiaci esélyeik csökkenéséhez. Az épek torz másság-értelmezései a befogadás képességét szűkítik, s mindez egyenesen vezet a befogadó munkahelyek hiányához, ezáltal a társadalmi exklúzióhoz.

Hogyan szolgálhatja a nem formális nevelés az inklúziót?

A nem formális tanulási helyzetekben megszerzett kompetenciák fejlődésének vizsgálata olyan kérdés, amelyre az egész életen át tartó tanulás rendszerének kiépítésére irányuló oktatáspolitikák kiemelt figyelmet szentelnek, és amely ugyanakkor mindmáig kevésbé feltárt területnek számít. Kérdés azonban, mennyire hatékonyak ezek a formális tanulás világán kívül eső alkalmak, vajon beváltják-e a tanulás előbb említett és hasonló új formái a hozzájuk fűzött reményeket.

A nem formális tanulásban szerzett kompetenciák vizsgálata újszerűsége és kevésbé feldogozott volta miatt igen kockázatos is, hiszen egy nem formális tanulási helyzet, legyen az egy nemzetközi projekt, ifjúsági cseretalálkozó, egyszerre többféle, egymással bonyolult kapcsolatban lévő célt is szolgálhat, mint például az interkulturális kommunikáció, a sérüléssel élők inklúziója, a környezettudatos magatartás fejlesztése és nem utolsósorban egyszerű szabadidős tevékenységforma.

A konduktív pedagógiai rendszer implementálása az Amerikai Egyesült Államokban, magyar minta alapján, hazai pedagógusok irányításával

A konduktív nevelés megjelenése az Amerikai Egyesült Államokban

A konduktív nevelés (KN) első ismeretei – a kezdeti hazai stabilizálódás (a múlt század 40–50-es éveit) után rövidebb – eljutottak Angliába és Ausztriába, majd az első angol nyelvű közlések közvetítésével a Pető-módszer híre hamarosan megjelent az Amerikai Egyesült Államokban is.

A '60-as évek Amerikájában a CP befolyásolás addigi – és azóta is fennálló – elégtelensége miatt számosan gondolták úgy, hogy érdemes tanulmányozni a konduktív nevelést mint egy lehetséges alternatív módszert a mozgásukban akadályozottak ellátására. A következő évtizedben számos kezdeményezés történt – többnyire mozgásukban akadályozott gyermekek szülei részéről – konduktív csoportok alapítására és működtetésére az USA-ban. Szakmai körökben a konduktív nevelést csak az 1990-es években kezdték megismerni, amikor is Dr. Hári Mária és munkatársai különböző amerikai

Az 1980-as évektől a nemzetközi színtereken ismert magyar konduktív nevelési munka mintává vált és egyre tömegesebben terjedt el a világban. A nemzetközi érdeklődés kielégítésére kezdeményezések történtek a konduktív pedagógia más országokban való meghonosítására és a külföldi hálózat kialakítására. Az Amerikai Egyesült Államokban, Michiganben (Grand Rapids), a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete (MPANNI) szakmai felügyelete alatt, 1999 óta folyamatosan működik konduktív nevelési program a Conductive Learning Centerben (CLC), amely egyben gyakorló területként szolgál az Aquinas College-ban (AC) megvalósuló amerikai – Physically and Otherwise Health Impaired (POHI) – gyógypedagógus- és konduktorképzési programnak. Jelenleg az MPANNI együttműködésével és szakmai felügyeletével az AC-ban megvalósuló konduktor-tanító-gyógypedagógusképzés egyedülálló Észak-Amerikában.

intézmények és szervezetek meghívására előadásokat tartottak, melyek eredményeként az *Infants and Young Children* 1995. júliusi száma szinte kizárólag konduktív neveléssel foglalkozó cikkeket közölt. Az amerikai kontinensen a konduktív nevelés történetében az igazi nagy változás 1999-ben történt, mikortól az MPANNI folyamatos szakmai jelenléte megkezdődött, és ennek eredményeképpen magyar minta alapján, a Pető Intézet szakmai irányításával a konduktorképzés megvalósult Michigan államban.

Az Aquinas College-ban megvalósuló gyógypedagógus/tanító/ konduktorképzés legfontosabb jellemzői

Az Aquinas College (AC) dékánja 1999-ban kérte fel az MPANNI igazgatóját az amerikai konduktorképzés tervének kidolgozására, ennek eredményeképpen készült el a program elméleti tervezete. Az AC finanszírozta a programot és vállalta az új szak akkreditálását Michiganban.

Az együttműködés célja volt:

- konduktor-tanítók képzése Michiganban, az AC és az MPANNI közös munkájával,
- a konduktív nevelésre való igény kielégítése, színvonalas konduktív program lehetőségének biztosítása az MPANNI szakmai felügyeletével Észak-Amerikában,
- az MPANNI nemzetközi hálózatának kiterjesztése Észak-Amerikára.

A Michiganban induló POHI program új elemeket vitt a tradicionális amerikai gyógypedagógus-képzési modellbe. Az MPANNI hagyományaira épülő konduktorképzés az elméleti oktatás mellett – korábbi amerikai tradícióktól eltérően – a gyakorlati tapasztalatszerzésre is nagy hangsúlyt fektet. A megvalósítás első lépéseként a két intézmény megalapította a képzés bázisát szolgáló gyakorló területet, a konduktív pedagógiai iskolát (CLC). A folyamatosan működő konduktív nevelési program napjainkig több, mint 500 család részére biztosított konduktív tanácsadást/foglalkoztatást az MPANNI által kinevezett magyar programigazgató irányítása alatt.

A gyakorlóterület beindulásával párhuzamosan került kidolgozásra a konduktorképzés tanterve. A program összeállításában az MPANNI és az AC által megbízott oktatók mindkét ország képzési sajátosságait figyelembe vették. Az AC-ban a 2001–2002-es tanévben kezdte meg az első évfolyam a konduktív pedagógiai tanulmányokat a POHI program keretében.

A program elemei:

- POHI (általános gyógypedagógiai tanegységek),
- általános tanítói tanegységek,
- konduktív pedagógiai tantárgyak és az ehhez szorosan kapcsolódó orvos-biológiai tanegységek.

A képzés felkészít a Michigan állami POHI minősítésre. Tanulmányaik befejezését követően a hallgatók:

- BA szintű tanítói (K-5, óvodáskortól ötödik osztályig szóló),
- BA szintű gyógypedagógusi (K-12, óvodáskortól tizenkettedik osztályig szóló gyógypedagógusi), valamint
- konduktori oklevelet kapnak.

Conductive Learning Center

A CLC képzési modellkísérlet, amelyben kizárólag konduktorok által és nem más terapeutákkal együtt tervezett és vezetett nevelési program valósul meg. A képzési és továbbképzési feladatok mellett tanévenként 70–80 mozgásukban akadályozott gyermek konduktív nevelését biztosítja – részben amerikai, részben magyar konduktorok alkalmazásával.

A kezdetekben, 1999 és 2005 között, az MPANNI által delegált konduktorok biztosították a folyamatos konduktív pedagógiai programot a részt vevő családok számára. Ezzel párhuzamosan részt vettek, a programigazgató irányításával, a POHI hallgatók gyakorlati képzésében is. 2006-tól napjainkig az AC-ban végzett amerikai POHI/konduktor-tanítók és az MPANNI konduktorai együtt látják el a konduktív nevelési feladatot a csoportokban. 1999 és 2011 között a CLC-be 576 írásos jelentkezés érkezett, ebből 306 gyermek vett részt minimum 4 hetes ('one session') konduktív foglalkoztatáson. Az 1. táblázatból leolvasható, hogy az iskola nemcsak a helyi igényeket elégíti ki, de más országokból, államokból érkező családoknak is rendelkezésére áll. Nem ritka, hogy a családok hosszabb-rövidebb időre lakóhelyet (várost, államot) váltanak a konduktív neveléshez való hozzáférés érdekében.

1. táblázat. A gyermekek lakóhely, nemek és diagnózis szerinti megoszlása (jelentkezéskor)

	Michigan állam		más állam		más ország		összesen	
	CP	nCP	CP	nCP	CP	nCP	CP	nCP
KN-ben részesültek	124	31	130	15	6	0	257	46
fiú	79	21	80	5	2	0	158	26
lány	45	10	50	10	4	0	99	20

A CLC a széles érdeklődés kielégítésére folyamatosan működő konduktív csoportokat működtet a helyi családok számára és ezzel párhuzamosan, intervallumos rendszerben, úgynevezett intenzív (3–4 hetes) programokat biztosít a más államból érkező, mozgásukban korlátozott gyermekek részére. Az iskola 12 hónapos korig egyéni foglalkoztatást szervez a szülők és gyermekeik részére napi 1–2 órában (egyéni lehetőségek és igények szerint), 12 hónapos kortól 26 éves korig, életkornak megfelelő csoportos konduktív nevelést kínálva.

A konduktív nevelés implementálásának feltétele az állandó szakmai jelenlét és a lokális felsőfokú képzés. Enélkül sem a „klasszikus” konduktív nevelés, sem annak transzformált változatai hosszú távon nem vehetik fel a versenyt a többi, szintén vitatott hatékonyságú, alternatív ellátásokkal. Ha azonban rendszerben és folyamatosan kínáljuk, biztosítjuk a Pető-elvek szerinti konduktív nevelést, akkor sokan választják minden propagálás nélkül. Tapasztalataim szerint az érdeklődés minden életkort tekintve folyamatos és az iskola (CLC) kapacitását mindig meghaladó mértékű.

Napjainkban az Amerikai Egyesült Államokban széles körben elterjedt multidiszciplináris ellátással szemben a „tisztá” konduktív nevelés hiánypótló a mozgáskorlátozottak ellátásában és megvan a maga létjogosultsága az USA-ban. A petői alapelveket maximálisan figyelembe vevő és erre épülő konduktív pedagógiai program implementálása nem lehetetlen vállalkozás – bár rendkívül összetett és hosszú ideig tartó munka.

Irodalomjegyzék

- Angelusz Erzsébet (1996): *Antropológia és nevelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Balogh, E. és Hári, M. (1992): The place of conductive education in the rehabilitation of neurologic disorders. *Pediatric Neurology*, 5. sz. 367–368.
- Balogh E. és Kozma I. (2009): A konduktív nevelés gyermekneurológiai indikációja. *Ideggyógyászati Szemle*, 1–2. sz. 12–22.
- Benyovszky, A. (2010): Traditional and Non Traditional cases in the conductive group: Admitting those who would benefit most from conductive education. *Conductive Education/Occasional Papers*, 17. sz. 97–98
- Birch, S. és Ladd, G. (1997): The teacher – child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35. 61–80.
- Bowlby, J. (1984): Violence in the family as a disorder of the attachment and caregiving systems. *The American Journal of Psychoanalysis*, 44. 9–27.
- Burchardt, T. (2000): *Enduring Economic Exclusion: Disabled People, Income and Work*. Publishing Services Joseph Rowntree Foundation, New York.
- Cotton, E. (1965): The Institute for Movement Therapy and School for ‘Conductors’, Budapest, Hungary; a report of a study visit. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 7. sz. 437–446.
- Csát és mtsai (2010): *A szociális kompetencia szerepe az integrációban*. Kézirat. ELTE PPK, Budapest.
- Farrel, P. és Ainscow, M. (2003): *Making Special Education Inclusive*. Fulton.
- Garofalo, V. J. (2005): Countries where Conductive Education has gained ground: USA. *Conductive Education/Occasional Papers*, 12. sz. 63–80
- Gál Franciska (1995): *Szülő – gyermek kapcsolat vizsgálata mozgássérült gyermeket nevelő családoknál*. Záródolgozat. MPANNI, Budapest.
- Gosserand, R. H. és Diefendorff, J. M. (2005): Emotional display rules and emotional labor: The moderating role of commitment. *Journal Application of Psychology*, 6. 1256–1264.
- Halpern, J. (2001): *From detached concern to empathy: Humanizing practice*. Oxford University Press, New York.
- Hári Mária és Ákos K. (1971): *Konduktív pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hári Mária és mtsai (1991): *A konduktív pedagógiai rendszer*. Nemzetközi Pető Intézet, Budapest.
- Hári Mária (1997): *A konduktív pedagógia története*. MPANNI, Budapest.
- Hári Mária (1998): *Összehasonlító konduktív pedagógia*. MPANNI, Budapest.
- Heal, L. (1972): Evaluating an integrated approach to the management of cerebral palsy: an analysis of the evaluation and follow-up data from the Institute for Movement Therapy in Budapest, Hungary. *Eau Claire: University of Wisconsin*, 4–6 sz.
- House, J. B. (1971): *Evaluating an Integrated Approach to the Management of Cerebral Palsy*. Wisconsin State University, Eau Claire.
- Illyés Sándor (2000, szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Jones, C. J. (2008): *Social and emotional development of exceptional students: disabled and gifted*. L’Abeille Publisher, US–UK.
- Komenczi Bertalan (2001): Az Európai Bizottság Memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma, I. és Balogh, E. (1994): Origins of dyskinetic/dystonic cerebral palsy. *Pediatric Neurology*, 2. sz. 120.
- Kozma, I. és Balogh, E. (1995): A brief introduction to conductive education and its application at an early age. *Infants and Young Children*, 1. sz. 68–74.
- Lewis, V. és Kellett, M. (2004): *Doing research with children and young people: Disability*. SAGE Publications, London.
- Mathieson, K. (2005): *Social skills in the early years*. PChP, UK.
- Matson, J. L. (2009, szerk.): *Social behavior and skills in children*. Springer SBM, USA.
- Merrel, K. W. (2002): *School Social Behavior Scales – User’s Guide*. Paul H. Brookes Publishing Co., USA.
- Mikulincer, M. és Florian, V. (1995): Appraisal of and coping with a real – life stressful situation: The contribution of attachment style. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21. 406–414.
- Morris-Rothschild, B. K. és Bassard, M. R. (2006): Teacher’s conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44. 105–121.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. és Bennett, E. (2006): Mother – child relationships, teacher – child relationships and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12. 263–280.

Riley, P. (2009): An adult attachment perspective on the student – teacher relationship and classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, **25**. 626–635.

Sáringné Szilárd Zsuzsanna és Nádasi Zsófia (2010): Sportjátékok személyiségfejlesztő hatása mozgássérült gyermekekre. *Iskolakultúra*, **20**. 9. sz. 34–43.

Seidman, I. (2003): *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Shah, S. (2005): *Carrer Succes of Disabled High-Flyers*. Jessica Kingsley Publisher, London–Philadelphia.

Tannock, S. és Flocks, S. (2003): „I know what is like to struggle”: The working lives of young students in an urban community college. *Labour Studies Journal*, **28**. 1–30.

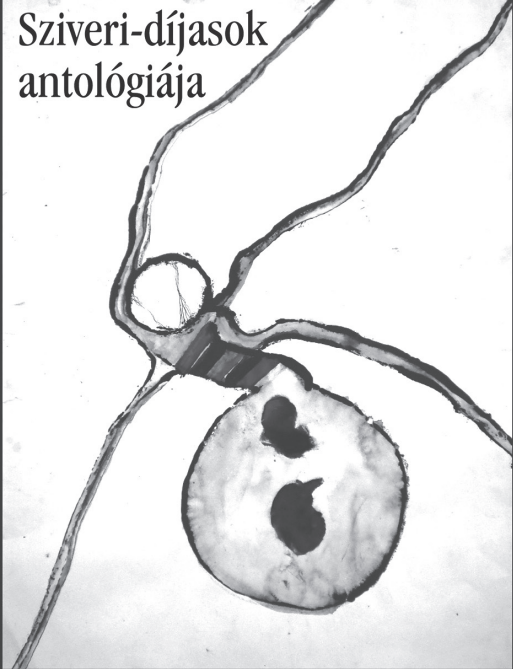
Van IJzendoorn, M. H. (1995): Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. *Psychological Bulletin*, **117**. sz. 387–403.

Vroom, V. H. (1964): *Work and Motivation*. John Wiley and Sons, New York.

Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

PARTITÚRA NE LÉGY SOHA!

Sziveri-díjasok antológiája



Gondolat

Partitúra ne légy soha!
Sziveri-díjasok antológiája
Szerkesztette Géczy János
és Reményi József Tamás

ISBN 978 963 693 376 0
186 oldal, B/5, kartonált
1900 Ft
Megjelent

Iskoláskorú sportoló fiatalok káros szenvedélyeinek vizsgálata sportmotivációik és a sportáguk típusa tükrében

Kutatásunkban a serdülőkorú sportolók szerfogyasztását vizsgáltuk. A fiúk és a lányok dohányzási szokásai nem különböztek, viszont a fiúk többször és több alkoholt ittak, mint a lányok. A minta adatait HBSC felmérésekkel összehasonlítva a sportoló státuszt védőnek találtuk a dohányzással szemben és hajlamosítóan az alkoholfogyasztásra vonatkozóan. A csapatsportok növelték az esélyét a dohányzás és az alkoholfogyasztás korai kipróbálásának, valamint a rendszeres alkoholfogyasztásnak. A sportmotivációk közül a külső elvárásoknak való megfelelés védőfaktor, a kortárshatást jelző motiváció viszont esélynövelő hatású az alkoholfogyasztás esetén. A serdülők szüleinek iskolai végzettsége is befolyásolta a káros szenvedélyek gyakoriságát: a magasabb végzettségű szülőkkel rendelkező sportolók többször és több alkoholt fogyasztottak, mint a többiek. A család becsült anyagi helyzete a szerfogyasztást mintákban nem befolyásolta.

Bevezetés

A sport mint az iskoláskorúak egészségmagatartása

Az iskoláskorú fiatalok egészségmagatartásának megismerése és befolyásolása kiemelt egészségfejlesztési prioritás. Az egészségmagatartás elemei közül a rendszeres fizikai aktivitásnak, sportolásnak központi jelentősége van, annál is inkább, mert a serdülőkori rendszeres mozgás, sportolás kedvező hatással van a felnőttkori fizikai aktivitásra (Telama és mtsai, 2005). Egy magyar felmérés eredményei szerint a rendszeresen sportolók 53 százaléka gyermekkorában (15 éves kora előtt) kezdett el sportolni, 25 éves kora után mindössze 12 százalék kezdett testedzésbe (Neulinger, 2009). Az iskolás évek alatt végzett rendszeres fizikai aktivitás pozitív hatása nemcsak a későbbi évtizedekben jelentkezik, hanem már a serdülők egészségi állapotát is kedvezően befolyásolja, hozzájárul a középiskolások testi, lelki és szociális jóllétéhez (Biddle és mtsai, 1998; Donaldson és Ronan, 2006). Alacsony szintje viszont növeli az elhízás, a cukorbetegség és a szív és érrendszeri betegségek előfordulását (Strong és mtsai, 2005; Nelson és mtsai, 2006).

A magyar felnőtt lakosságra jellemző mozgásszegény életmód elemei azonban már serdülőkorban jól felismerhetőek (*Hamar és mtsai, 2009*). A GfK Hungária és az Ipsos Nemzeti Médiaanalízis 2009-es felmérése alapján a 15–17 évesek 55 százaléka legalább havonta többször sportol, ez az arány a 18–29 éveseknél 33 százalékra, a 30–39 éveseknél 17 százalékra csökken.* A rendszeres testedzés gyakorisága különösen a lányok esetében csökken nagymértékben (*Pratt és mtsai, 1999; Broderson és mtsai, 2007*). A témával kapcsolatos tanulmányok metaanalízisének eredményei azt mutatják, hogy a serdülő lányok sportolási gyakoriságát elősegíti a szülők magasabb iskolai végzettsége, a család magasabb jövedelme, koruk és testsúlyuk viszont negatívan befolyásolja (*Biddle és mtsai, 2005*).

Érdemes megjegyezni, hogy más egészségmagatartási formákra a család szocioökonómiai státusza szintén kihat. Egy 2007-es magyar kutatás eredményei szerint a szülők iskolai végzettsége negatívan befolyásolja gyermekeik alkoholfogyasztási szokásait, a magasabb iskolai végzettségű szülők (apa és anya egyaránt) gyerekei több alkoholt fogyasztottak, mint az alacsonyabb iskolai végzettségűeké (*Pikó és Fritzipatrick, 2007*). Ez összecseng egy korábbi tanulmány következtetésével, miszerint a magasabb szocioökonómiai (SES) háttérű családok gyermekei között magasabb a szerfogyasztás előfordulása (*Tuinstra és mtsai, 1998*). Hasonló következtetésre jutottak 2010-ben az Egyesült Államokban egy reprezentatív, követéses vizsgálat adatainak értékelését követően: a magasabb családi jövedelemmel és iskolai végzettségű szülőkkel bíró serdülők szerhasználatuk gyakoribb, különös tekintettel a nagyivásra ('binge drinking'), a marihuána és kokain használatra (*Humensky, 2010*). Más tanulmányok ennek az ellenkezőjét találták: a család magasabb társadalmi státusza véd a szerhasználat ellen (*Lemstra és mtsai, 2008; Bloomfield és mtsai, 2006; West és mtsai, 2007*).

A serdülőkori egészségmagatartás átalakulása során azonban nemcsak a sportolásra szánt idő csökken, hanem egyúttal tanúi lehetünk annak is, ahogyan a káros szenvedélyt okozó szerek fogyasztása ugrásszerűen megemelkedik (*Pikó, 2002*). Ráadásul az egészségmagatartás egyes elemeinek összefüggése sem egyértelmű, hiszen azt az egészségmagatartás háttérében megbújó életmód jellegzetességei határozzák meg (*Keresztes és Pikó, 2008*). Ezzel kapcsolatban az egyik elmélet, amely Donovan nevéhez fűződik, azt hangsúlyozza, hogy az, aki nagy figyelmet fordít egészségének megőrzésére, ezt nem csak egyféleképpen teszi, hanem odafigyel táplálkozási szokásaira, sportol és tartózkodik a káros egészségmagatartási formáktól is. Míg más elméletek kidolgozói, például Mechanic (1991) viszont arra hívta fel a figyelmet, hogy a különböző magatartások háttérében jelentős motivációs eltérések lehetnek. Így előfordulhat, hogy a sportolás nem jár együtt a káros szenvedélyek alacsonyabb szintjével. Ennek magyarázata a sajátos motivációs háttérben keresendő. Amennyiben a sportágválasztást a fokozott élménykeresés motiválja, úgy a fizikai aktivitás párosulhat káros szenvedélyekkel (*Pikó, 2002*). A szakirodalom főleg az alkohol- és a kábítószer-fogyasztás, valamint a dohányzás előfordulását és gyakoriságát vizsgálja a sporttal összefüggésben. Érdemes közelebbről is megvizsgálni, hogy ennek háttérében milyen magyarázatokat találunk.

A sportaktivitás jellemzői közül öt emelhető ki, melyek hatással lehetnek a serdülők alkoholfogyasztására, dohányzására és marihuána-használatára, ezek a következők: társas tevékenység, korcsoportokra tagolódás, időbeosztás, felnőtt felügyelet, sikerorientáció (*Wichstrøm és Wichstrøm, 2009*).

- Társas tevékenység: A sportágak jelentős részében mind az edzéseken, mind a versenyeken való részvétel nagyobb társaságban történik, így a résztvevők társas kapcsolatai bővíthetnek. A drogozás és különösen az alkoholfogyasztás pedig társas

(*) 2012. 02. 01-i megtekintés, <http://www.ipsos.hu/site/nemzeti-mediaanalizis/>

tevékenység (Skog, 1985). Ezek alapján a sport elősegítheti ezeknek a rizikómagatartásoknak az előfordulását.

- Korcsoportokra tagolódás: Az edzéseken és versenyeken történő kor és nem szerinti csoportbontások elősegítik az azonos korúakkal és neműekkel való barátkozást. Az idősebbekkel történő együttlétek lehetőségének csökkenése ugyanakkor védőhatású lehet a szerhasználat kipróbálásával és gyakorlásával szemben (Wichström, 2001).
- Időbeosztás: Az edzésekre és versenyekre fordított idő csökkenti a szabadidő mennyiségét, így a lehetőségét olyan programokon való részvételnek, amelyeken a szerhasználat előfordulhat.
- Felnőtt felügyelet: Az edzők és a versenyekre a gyerekeket szállító vagy kísérő szülők jelenléte csökkenti a problémás viselkedés előfordulását.
- Sikerorientáció: Az eredményességre való törekvés háttérbe szorítja a szerhasználatot közismert teljesítményt csökkentő hatása miatt, mint például a másnaposság.

Láthatjuk, hogy a sportmotiváció és az egészségmagatartás összefüggése a sportolás életmódformáló hatásaival szoros összefüggésben áll. Nem véletlen, hogy ezt a kérdéskört sportolók körében végzett vizsgálatok alapján próbálják a kutatók tisztázni.

A sportolók (versenyszerű, magas szintű fizikai aktivitásúak) és nem sportolók (alacsony szintű, nem versenyszerű fizikai aktivitásúak) alkoholfogyasztási szokásainak összehasonlítása kapcsán két, egymásnak ellentmondó hipotézis fogalmazódott meg. Egyes kutatók szerint a sportolók több alkoholt fogyasztanak, korábbi életkorban kezdenek el inni, mint azok, akik soha nem sportoltak (Hildebrand és mtsai, 2001; Nelson és Wechsler, 2001; Ford, 2007; Turrisi és mtsai, 2007). Más vizsgálatok eredményei szerint az alkoholfogyasztás negatívan korrelál a sportaktivitással (Fredricks és Eccles, 2006; Elder és mtsai, 2000; Peretti-Watel és mtsai, 2003). Egy amerikai serdülőket bevonó kutatásban szoros kapcsolatot találtak a sport jellegzetességei és a szerfogyasztás között: az iskolai szervezésű sport kevésbé hajlamosított fokozott alkoholfogyasztásra, ellenben a férfidominanciájú sportok és az iskolán kívüli tevékenység igen; a lányoknál viszont főként olyan sportok esetében fordult elő ez a jelenség, ahol vegyesen sportoltak fiúk és lányok (Moore és mtsai, 2005).

Hasonló kettőség áll fenn a rendszeres fizikai aktivitásnak a droghasználatra gyakorolt hatását illetően. Vannak kutatások, amelyek a sport védőhatásáról számolnak be (például

Megállapították például, hogy az alkohol a leggyakrabban és a legáltalánosabban használt rekreációs, illetve bizonyos sportágakban (például lövészet) teljesítményfokozó drog ösidők óta a sportolók között. Néhány olimpiai sportágban használata doppingolásnak minősül. Azonban nemcsak ez jelent problémát. A kutatások eredményei rávilágítottak, hogy pozitív korreláció áll fenn az alkoholfogyasztás és a sportsérülések között (O'Brien és Lyons, 2000). A rendszeres alkoholfogyasztás másik veszélye az, hogy összefüggésbe hozható más rizikómagatartások gyakoribb előfordulásával: ittas vezetés, szexuális agresszió, váratlan teherbeesés, nemi úton terjedő betegségek nagyobb számú előfordulása (Youth Risk Behavior Surveillance..., 2000).

Wechsler és *mtsai*, 1997; Elder és *mtsai*, 2000). Ugyanakkor mások magasabb sportolói előfordulást tapasztaltak (*Ewing*, 1998).

Dohányzás tekintetében egyértelműen kedvezőbb képet kapunk a sportnak a dohányzásra gyakorolt hatásáról: a sportolás negatívan korrelál a cigarettázással. Ez azonban nem jelent csökkent nikotinbevitelt. Azokban az országokban, ahol kapható „*smokeless tobacco*” (dohányfogyasztás füst nélküli formája), ott a sportolók többet fogyasztanak belőle, mint nem sportoló társaik (*Terry és Connie*, 1997; *Melnick és mtsai*, 2001; *Peretti-Watel és mtsai*, 2002; *Fredricks és Eccles*, 2006).

A sport és a rizikómagatartásformák összefüggése még további kutatásokat igényel, e téma fontossága azonban nem csökkenti jelentőségét a rendszeres fizikai aktivitás egészségre gyakorolt pozitív hatásának. Annak érdekében, hogy a serdülőkorú fizikai aktivitás gyakoriságát, valamint a felnőttkori elköteleződést növeljük, az iskoláskorúak sport iránti motivációjának felkeltése és fenntartása lehet az egyik lehetséges eszköz.

Sportmotivációs elméletek

A sportmotiváció kutatása gyakran kognitív, illetve szociális–kognitív motivációs modellek felhasználásával történik. Ezek a modellek a külső és belső motiváció definiálása, kapcsolatuk értelmezése alapján két fő csoportba sorolhatóak. Jelentős részük dichotóm módon, kisebb hányaduk kontinuumként fogja fel az 'extrinsic' (külső) és 'intrinsic' (belső) motiváció kapcsolatát. Hagger (1998) ezzel összefüggésben az oksági helyzet szubjektív megítélését hangsúlyozza az úgynevezett PLOC (Perceived Locus of Causality) elméletben, amely kontinuumként értelmezi a sportmotivációt. A folytonos vonalon a belső és a külső motiváció között helyezkedik el az identifikáció és az introjekció. A belső motivációt az örömmel végzett spontán mozgás, az örömet okozó fizikai aktivitás jellemzi. Ezt követi az identifikáció, amelyet az egyéni értékek határoznak meg, mint például a sportágra jellemző mozgás technikájának tökéletesebb elsajátítására való törekvés, az elégedettség vagy a büszkeség. A motiváció harmadik típusa az introjekció, amelyben nagy szerepet kapnak olyan külső motivációk, amelyek az egyén észlelésére vannak hatással, ilyen például a lelkiismeret-furdalás az edző vagy a szülő indokolt vagy indokolatlan elégedetlensége miatt. A tipikus külső motiváció lényege a külső kontroll, például a díjak megnyerésére vagy a rossz szereplésért beígért büntetés elkerülésére való törekvés.

A legismertebb dichotómián alapuló modellek a „Tervezett viselkedés elmélete”, az „Önmeghatározás elmélete” és a „Cél-perspektíva elmélet”. A „Tervezett viselkedés elméletének” (TPB) középpontjában a szándék áll, amely döntően befolyásolhatja az egyén viselkedését. A szándék több tényezőtől is függ: az észlelt társas viselkedési normáktól, az attitűdöktől és a szubjektív értékrendtől. Az elmélet hangsúlyozza a külső és belső kontrolltényezőknek az egyén viselkedésére gyakorolt hatásának jelentőségét. Empirikus vizsgálatok a serdülőkorúak sportolásával kapcsolatban az elmélet elemei közül elsősorban a korábbi magatartás során szerzett tapasztalatok szerepét erősítették meg (*Bozionelos és Bennett*, 1999). Más kutatások a személyes autonómia és a magatartásra gyakorolt kontroll szerepét erősítették meg (*Hagger és mtsai*, 2002).

Két amerikai kutató, Deci és Ryan (1985) nevéhez fűződik az „Önmeghatározás elmélete”, mely szerint minden ember kiteljesedésre, önmeghatározásra törekszik és ennek szolgálatában három pszichológiai alapszükséglet áll: az autonómia, a kompetencia és a társas kapcsolatokra való igény. Az egyének személyiségüktől függően törekszenek társas kapcsolatokat kialakítani, azokban önállóan és hatékonyan tevékenykedni. Elméletüket a sportmotivációra is alkalmazták: minél magasabb szinten önmeghatározott a sportoló viselkedése, annál erősebb belső motivációval, elkötelezettséggel rendelkezik a

sport irányában. A modellben az önmeghatározás és a motiváltság két párhuzamos egyenesen fut. Ahogy haladunk az alacsony fokú ön-meghatározottságtól a magasabb felé az egyik egyenesen, úgy fut mellette a másikon a motiváció foka a motivátlanságtól a külső motiváción át a belső motivációig. A szerzők a külső motivációnak négy altípusát különböztették meg, melyeket két nagyobb csoportba soroltak. A kontrollált külső motivációkhoz tartozik a külső kontroll és az introjekció, az autonóm külső motivációhoz az identifikáció és az integráció. Ezt követi a belső motiváció, melyhez nagyfokú ön-meghatározottság tartozik. Ezt a modellt alkalmazták Frederick és munkatársai (1996) is a sportmotivációs kutatásukban, amelyben rávilágítottak a sport örömfunkciójára, az érzelmeknek mint a belső motiváció fokmérőjének és a sportmotivációnak a kapcsolataira. Minél magasabb fokú pozitív érzelmet vált ki a sporttevékenység, annál erősebb a rendszeres sportolás kialakulásának lehetősége. Litt és munkatársai (2011) vizsgálata is megerősítette az önmeghatározás elméletét. Kutatásuk eredménye szerint a külső motivációval jellemezhető diákok fizikai aktivitási szintje a legalacsonyabb, az erős belső motivációjúaké a legmagasabb volt. A külső motiváció nagysága negatívan korrelált a fizikai aktivitás szintjével. Egy másik vizsgálatban a magas öndeterminációs motiváció pozitívan befolyásolta teniszezők teljesítményét (Gillet és mtsai, 2010).

A cél-perspektíva elmélet (Lewthwaite, 1990) szerint az egyének sportmotivációja eredmény-orientációjú motiváció, mely egy olyan koordináta rendszerben modellezhető, ahol az egyik tengelyen az egyén optimális fejlődése (feladat-orientáció), a másikon pedig kedvező megítélése (ego-orientáció) mérhető. A kedvező megítélésre való törekvés nincs kapcsolatban az elért eredményekkel, míg az optimális fejlődésre való törekvés és az elért eredmények között pozitív kapcsolat áll fenn. A sikerre, a győzelemre való törekvés, a teljesítmény elismerésének igénye dominánsan külső orientációt fejeznek ki (Duda és mtsai, 1992). Longhurst és Spink (1987), valamint Zan és munkatársai (2008) kutatásai eredményei szerint serdülőkorban a feladatorientáció mértéke csökken.

Iskoláskorú fiatalok sportmotivációi

A fiatalok sportolási motivációját Goudas és munkatársai (1994) a következőképpen jellemzik: az önmegvalósítás értelmében az egyén pszichológiai igényei (például magasabb énhatékonyság, jobb pszichikai közérzet), társas igényei (például barátokkal együtt végzett sporttevékenység, szórakozás, népszerűség a kortársak körében), és a kívánt élettani hatások elérése (például jobb alak, nagyobb izomerő) jelentős motiváló erőt fejtenek ki. A magyar serdülők körében végzett korábbi felmérés a „győzelem- és versenyorientált” motivációs faktort és a „fizikai erőnlét, egészség és sportolói attitűd” motivációs faktort találta legjellemzőbbnek (Pikó és mtsai, 2004). Egy, a serdülők fizikai aktivitási motivációját vizsgáló, reprezentatív amerikai tanulmány viszont az egészséggel kapcsolatos motivációs faktort találta a legerősebbnek, összehasonlítva a külső és a szociális faktoral (Litt és mtsai, 2011). A szociális faktor jelentőségét más tanulmányok is hangsúlyozzák. A serdülőkorúak könnyebben elköteleződnek, ha a sportolás lehetőséget ad társasági életre, ismeretségek, barátságok kialakítására, ha egy népszerű csoport tagjaivá válhatnak, vagy ezáltal társaik elismerését kivívhatják (Anderman és Anderman, 1999; Patrick és mtsai, 1997; Whitehead, 1995). A szociokulturális környezet szintén befolyásolja a motivációt: az amerikai serdülőknél a verseny, a fejlődés, a kínaiaknál a szocializáció és a wellness voltak a fő motivációs faktorok (Jan és McCullagh, 2004). A motivációk struktúrája az életkorral együtt változik. Gyermekkorban a hatásspektrum sokkal összetettebb; a motivációs tényezők között társas hatások és pszichikai tényezők, külső és belső motivációk egyaránt megtalálhatók. A kora előrehaladva a belső orientációjú motivációk kerülnek túlsúlyba, különösen a nem rendszeres sportolást választó felnőttek

körében (*Campbell és mtsai, 2001*). Felnőttkorban az egészségmotivációk erőteljesebb hatást gyakorolnak (*Ntoumanis, 2001*).

A szakirodalmi összefoglalásból kitűnik, hogy az iskoláskorú fiatalok egészségmagatartását jelentősen befolyásolhatja a sport, és annak számos jellegzetessége. Jelen tanulmányunk célja, hogy megvizsgáljuk sportoló fiatalok körében a káros szenvedélyt okozó szerek fogyasztását családjuk anyagi helyzete, szüleik iskolai végzettsége, sportáguk típusa, valamint sportmotivációik tükrében.

Minta és módszer

A vizsgálatunkban 189 sportoló vett részt. A szegedi, megyei sportorvosi rendelőt sportorvosi versenyengedélye megújítása céljából felkereső, különböző szinteken versenyszerűen sportoló személyek közül ők vállalkoztak arra, hogy részt vesznek felmérésünkben. A 103 fiú és 86 lány (54 százalék, 46 százalék) átlag életkora 15,5 év volt. Az adatgyűjtésre 2009 szeptembere és 2010 márciusa között került sor.

Az adatgyűjtés önkitöltéses kérdőíves módszerrel történt, a válaszadás önkéntes és anonim volt. A kérdőív szocioökonómiai státuszra, sportágra (egyéni és csapatsportok) és sportmotivációs struktúrára, valamint szerfogyasztási szokásokra vonatkozó változókra kérdezett rá. A szülők iskolai végzettsége a következő kategóriákba volt sorolható: általános iskola, szakmunkásképző, érettségi, valamint főiskola vagy egyetem. A család anyagai helyzetét felső osztály, felső-középosztály, középosztály, alsó-középosztály és alsó osztály csoportokba sorolhatták a válaszolók (*Pikó és Fitzpatrick, 2007*).

A szerfogyasztási szokások vizsgálata, az úgynevezett „rizikómagatartás” kérdőív felhasználásával történt, melyben a sportolók alkohol-, drogfogyasztási és dohányzási szokásaira kérdeztünk rá (*Kann, 2001*). A kérdések az életprevalenciára és az elmúlt egy hónapban történő fogyasztásra vonatkoztak: „Dohányoztál-e már valaha/Az elmúlt hónapban kb. mennyit dohányoztál?” „Fogyasztottál-e már valaha alkoholt/ Az elmúlt hónapban hányszor ittál alkoholt/Az elmúlt hónapban hányszor ittál egyszerre nagyobb mennyiségű (több pohár) alkoholt?” „Kipróbáltál-e valaha valamilyen drogot?/Az elmúlt hónapban hányszor használtál valamilyen drogot?” A válaszkategóriák az életprevalencia esetében igen/nem volt, a havi prevalencia esetében pedig jelen elemzés során a változókat dichotomizáltuk, azaz a szerfogyasztási státusz (igen/nem) szerepelt változóként a gyakoriságtól függetlenül.

A sportmotivációk megismerésére egy 18 elemből álló, ötfokozatú skálát alkalmaztunk. A motivációs faktorok felölelték mind a belső, mind pedig a külső orientációs módokat, és alapját a Sportmotivációs Skála (SMS) képezte (*Pelletier és mtsai, 1995*). A sportmotivációk csoportosításához faktoranalízist alkalmaztunk. A faktorsúlyok (Kaiser kritérium: 3-nál nagyobb faktorsúlyok) alapján értelmeztük a motivációs struktúrát, majd a meghatározó változók segítségével összesített skálapontokat (motivációs faktorok) hoztunk létre. Meghatároztuk az így kialakított skálák megbízhatóságát jellemző Cronbach alpha értékeket is. A sportágra és a szerfogyasztási szokásokra vonatkozó további vizsgálatokba ezeket az összesített skálapontokat vontuk be és az összefüggések vizsgálatára logisztikus regresszió elemzést alkalmaztunk. A szerfogyasztási változók függő, a sportágak (egyéni/csapat) és motivációs faktorok pedig független változóként szerepeltek. A szignifikanciához a p érték mellett 95 százalékos konfidencia intervallumot számítottunk.

Eredmények

Az 1. táblázat a káros szenvedélyt okozó szerek fogyasztásának nemek szerinti gyakoriságát mutatja be. Dohányzás és kábítószer-fogyasztás tekintetében nem találtunk nemi különbségeket. Az alkoholfogyasztással kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy mintákban kevesebb lány ivott már valaha alkoholt és az elmúlt hónapban is kevesebbszer fogyasztották, mint a fiúk. Az egyszerre nagyobb mennyiségű alkohol elfogyasztása (az úgynevezett nagyivás) tekintetében nem voltak nemi különbségek.

1. táblázat. A káros szenvedélyt okozó szerek fogyasztását jellemző változók gyakorisága nemek szerint

	Teljes minta (%)	Fiúk (%) N = 103	Lányok (%) N = 86
Dohányzás			
Életprevalencia (p>0,05)			
Igen	34,4	34	34,9
Nem	65,6	66	65,1
Havi prevalencia (p>0,05)			
Igen	17,1	17,5	16,7
Nem	82,9	82,5	83,3
Alkoholfogyasztás			
Életprevalencia (p<0,05)			
Igen	75,7	82,5	67,4
Nem	24,3	17,5	32,6
Havi prevalencia (p< 0,05)			
Igen	49,2	55,9	41,2
Nem	50,8	44,1	58,8
Nagyivás (p>0,05)			
Igen	70,6	75,3	66,7
Nem	29,4	24,7	33,3
Kábítószerfogyasztás			
Életprevalencia (p>0,05)			
Igen	2,6	1,0	4,7
Nem	97,4	99,0	95,3
Havi prevalencia (p>0,05)			
Igen	1,1	0	2,4
Nem	98,9	100	97,6

Megjegyzés. Chi-négyzet próba.

A 2. táblázatban a szülők iskolai végzettségének és gyermekeik szerfogyasztásának összefüggéseit találjuk. Az apák iskolázottsága befolyásolta, a minta alkoholfogyasztást jellemző változói közül, az élet- és havi prevalenciát. Az anyák tanulmányai pedig szignifikáns kapcsolatot mutattak a dohányzás és az alkoholfogyasztás havi prevalencia értékeivel, valamint az akár részegséghez vezető nagyobb mennyiségű italfogyasztással is. A droghasználati adatok az alacsony előfordulás (igen válasz a teljes minta tekintetében 2 fő) miatt nem értékelhetőek. Vizsgáltuk a család anyagi helyzete és a szerhasználat kapcsolatát is, és nem találtunk összefüggést közöttük (p>0,05).

A 3. táblázatban csapat- és egyéni sportolók szerfogyasztási státuszát figyelhetjük meg. Az egyéni sportolók közül kevesebben dohányoztak már valaha, viszont az elmúlt hónapra vonatkozó adatok tekintetében csapat és egyéni sportolók között nincs külön-

ség. A csapatsportolók közül többen ittak már alkoholt valaha és az elmúlt hónapban is többször és nagyobb mennyiséget fogyasztottak, mint egyéni sportoló társaik. Drogfogyasztási szokásaikban nem volt különbség.

2. táblázat. A szerfogyasztás és a szülők iskolai végzettsége közötti összefüggések

Végzettség	Apa (%) N=186						Anyja (%) N=186					
	általános, szakmunkás		érettségi		főiskola, egyetem		általános, szakmunkás		érettségi		főiskola, egyetem	
	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem
Szerfogyasztás												
Dohányzás életprevalencia	34,8	65,2	27,1	72,9	41,7	58,3	42,9	57,1	27,6	72,4	37,7	62,3
	p>0,05											
Dohányzás havi prevalencia	19,1	80,9	12,1	87,9	20,0	80,0	32,4	67,6	7,9	92,1	19,7	80,3
	p>0,05											
Alkohol életprevalencia	75,4	24,6	62,7	37,3	90,0	10,0	71,4	28,6	69,7	30,3	84,4	15,6
	p<0,01											
Alkohol havi prevalencia	47,8	52,2	37,9	62,1	62,7	37,3	54,3	45,7	35,5	64,5	61,3	38,7
	p<0,05											
Nagyivás	24,6	75,4	25,9	74,1	39,0	61,0	45,7	54,3	18,4	81,6	33,3	66,7
	p>0,05											
Drog életprevalencia	2,9	97,1	3,4	96,6	1,7	98,3	5,7	94,3	1,3	98,7	2,6	97,4
	p>0,05											
Drog havi prevalencia	2,9	97,1	0	100,0	0	100,0	5,9	94,1	0	100,0	0	100,0
	p<0,05											

Megjegyzés. Chi-négyzet –próba.

3. táblázat. A szerfogyasztási státusz mutatóinak gyakorisági adatai csapat- és egyéni sportolóknál

	Csapatsportolók (%) N = 124	Egyéni sportolók (%) N = 64
Dohányzás		
Életprevalencia (p<0,001)		
Igen	42,7	18,8
Nem	57,3	81,3
Havi prevalencia (p>0,05)		
Igen	20,3	11,1
Nem	79,7	88,9
Alkoholfogyasztás		
Életprevalencia (p<0,05)	80,6	67,2
Igen	19,4	32,8
Nem		
Havi prevalencia (p<0,05)	54,8	38,7
Igen	45,2	61,3
Nem		
Nagyivás (p<0,05)		
Igen	35,5	17,7
Nem	64,5	82,3
Kábítószerfogyasztás		
Életprevalencia (p>0,05)		
Igen	3,2	1,6
Nem	96,8	98,4
Havi prevalencia (p>0,05)		
Igen	1,6	0
Nem	98,4	100

Megjegyzés. Chi-négyzet próba.

A 4. táblázatban a sportági típusok és a szerfogyasztás logisztikus regressziós elemzésének szignifikáns eredményeit vizsgálhatjuk. Az alkoholfogyasztás és dohányzás élet-, valamint az ivás havi prevalenciája szignifikáns összefüggést jelez a csapatsportággal: a csapatsportot űzők közül többen próbálják ki az alkoholt és a dohányzást, és több alkalommal is isznak egy hónap alatt. Az egyszerre nagyobb mennyiség fogyasztásában, valamint a dohányzás havi prevalenciájában nem volt különbség.

4. táblázat. A sportág típusa és a szerfogyasztás közötti szignifikáns összefüggések: Logisztikus regresszió eredményei (esélyhányadosok)

Prediktorok	Alkoholfogyasztás életprevalencia		Alkoholfogyasztás havi prevalencia		Dohányzás életprevalencia	
	OR ^a	(95% CI) ^b	OR ^a	(95% CI) ^b	OR ^a	(95% CI) ^b
Egyéni (referencia)	1,00	–	1,00	–	1,00	–
Csapatsport	2,03*	1,03-4,04	1,92*	1,03-3,58	3,24**	1,57-6,67

^aOR, Esélyhányados (Odds Ratio) ^b95% CI, 95%-os Konfidencia Intervallum *p<0,05 **p<0,001

Az 5. táblázat a sportmotivációs struktúra varimax-rotációval végzett faktoranalízisének eredményét mutatja. Az elemzés négy faktorból álló megoldáshoz vezetett, melyek a variancia 60 százalékát magyarázták. Az első, a variancia 30 százalékát adó faktor neve „siker- és győzelemorientáció” lett, jellemzően külső motivációs elemekkel: Jó sportolóvá akarok válni; Olyan akarok lenni, mint az élsportolók; Az edzőm meg legyen velem elégedve; A versenyek, érmek, díjak; A győzelem érzése; Szeretnék híres lenni; A szurkolás; Népszerűvé válás. A faktor megbízhatósága:0,88. A második faktor döntően belső motivációs elemekből épül fel, Cronbach alpha értéke 0,77 és a „jó alak és egészség” nevet kapta. Motivációs elemei: A sporttal egészségesebb leszek; Jó fizikai erőnlétet biztosít; Jobb lesz az alakom; Izmosabb leszek; Élvezem, hogy ura vagyok saját testemnek. A harmadik, a „megfelelni a külső elvárásoknak” elnevezésű, 0,68-as megbízhatóságú faktor elemei: Iskola kötelezővé teszi; Szüleim kötelezővé teszik; Szüleimnek örömet szerzek velem. A negyedik faktort „barátok, szórakozás”-nak neveztük el, az alkotó motivációs elemek után (Jó baráti társaság; Szórakozás). Cronbach alpha értéke 0,72 és a variancia 7 százalékát magyarázza.

5. táblázat. A sportmotivációk kategóriái faktoranalízis alapján (végső, rotált eredmény)

Változók	Faktorok			
	F1 Siker és győzelemorientáció	F2 Jó alak és egészség	F3 Megfelelni a külső elvárásoknak	F4 Barátok, szórakozás
Iskola kötelezővé teszi	,178	-,042	,764	-,037
Szüleim kötelezővé teszik	,015	,076	,834	-,069
Szüleimnek örömet szerezni	,055	,168	,653	,208
Egészség	-,033	,649	,292	,111
Fizikai erő	,192	,727	-,073	,099
Alak	,026	,693	,119	,270
Izom	,057	,792	,070	,131
Uralni a testemet	,284	,655	-,055	-,024

Változók	Faktorok			
	F1 Siker és győzelemorientáció	F2 Jó alak és egészség	F3 Megfelelni a külső elvárásoknak	F4 Barátok, szórakozás
Jó sportolóvá válni	,666	,375	-,196	,028
Olyannak lenni, mint az élsportolók	,823	,165	-,014	-,087
Edző	,674	,009	-,016	,220
Érmek	,703	,090	,014	,189
Győzelem	,588	,183	,091	,312
Híresnek lenni	,814	,013	,224	-,048
Szurkolás	,562	,069	,133	,450
Népszerűség	,797	,044	,241	,105
Baráti társaság	,131	,152	,110	,837
Szórakozás	,217	,307	-,105	,757
Variancia (%)	30	13	10	7
Cronbach alpha	0,88	0,77	0,68	0,72

Megjegyzés. A 0,3-nál nagyobb faktorsúlyok értékeit vettük figyelembe (Kaiser kritérium).
A Cronbach alpha mutatók a skálák megbízhatósági értékeit jelzi.

A 6. táblázat a motivációs faktorok és a szerfogyasztás logisztikus regressziós elemzésének szignifikáns eredményeit tartalmazza. A „megfelelni a külső elvárásoknak” motivációs faktor csökkenti az esélyét az alkoholfogyasztás havi prevalenciájának, a „barátok, szórakozás” motivációs faktor szignifikáns összefüggést mutat az egyszerre nagyobb mennyiségű alkohol fogyasztásával.

6. táblázat A motivációs faktorok és a szerfogyasztás közötti szignifikáns összefüggések:
Logisztikus regresszió eredményei (esélyhányadosok)

Prediktorok	Alkoholfogyasztás havi prevalencia		Nagyivás	
	OR ^a	(95% CI) ^b	OR ^a	(95% CI) ^b
F3 Megfelelni a külső elvárásoknak	0,73*	0,54-0,99	0,719*	0,513-0,999
F4 Barátok, szórakozás	1,32 p=0,07	0,97-1,81	1,542*	1,05-2,26

^aOR, Esélyhányados (Odds Ratio) ^b95% CI, 95%-os Konfidencia Intervallum *p<0,05

Megvitatás

Kutatásunkban több oldalról vizsgáltuk a serdülő sportolók szerfogyasztását, a sportáguk típusa, a sportmotivációjuk, valamint szüleik iskolai végzettsége és a családjuk vélt anyagi helyzete tükrében. A téma jelentőségét a legfrissebb felmérések is alátámasztják: a serdülőkorúak közel 21 százaléka heti rendszerességgel dohányzik. A 11. évfolyam esetében már a fiúk 41,5 százaléka, lányok 33,8 százaléka. Az elmúlt hónapban alkalmilag a 11.-es fiúk 31,2 százaléka (lányok 43,9 százaléka), többször pedig a fiúk 47,6 százaléka (a lányok 31,5 százaléka) fogyasztott alkoholt. Ugyanezen korosztályból a fiúk 28,0, a lányok 23 százaléka volt 1–2-szer és a fiúk 16,1, illetve lányok 6,8 százalék volt több-

szőr részeg az elmúlt hónapban (*Németh és Költő, 2011*). A budapesti érettségizők fele kipróbált már valamilyen illegális szert, 7,7 százalékuk havi rendszerességgel használ marihuánát. A rendszeres fizikai aktivitás testi és lelki egészségre gyakorolt hatása széles körben ismert, a szülők és a nevelők is támogatják a fiatalok sportolási törekvéseit, többek között remélve, hogy ez a magatartási típus véd a szerfogyasztás kialakulása ellen. A szakirodalom azonban már nem nyújt egyértelműen kedvező képet a sport preventív hatásáról. Különösen az alkoholfogyasztással kapcsolatban számos, a sportnak hajlamosító hatását bizonyító tanulmány jelent meg (*Hildebrand és mtsai, 2001; Nelson és Wechsler, 2001; Ford, 2007; Moore és mtsai, 2005*). A kábítószer-fogyasztás és a sportolás kapcsolata szintén ellentmondásos (*Wechsler és mtsai, 1997; Elder és mtsai, 2000; Ewing, 1998*). A cigarettázással kapcsolatban viszont viszonylag egyértelmű védő hatásról olvashatunk (*Terry és Connie, 1997; Melnick és mtsai, 2001; Peretti-Watel és mtsai, 2002; Fredricks és Eccles, 2006*). Mintánkban a sportolók 17,1 százaléka dohányzott az elmúlt hónapban, a dohányzó fiúk és lányok aránya hasonló (fiúk: 17,5, lányok: 16,7 százalék). Ez az érték gyakorlatilag megegyezik a HBSC 2006 felmérés adataival, a napi vagy legalább hetente dohányzó iskoláskorúak aránya (összes megkérdezett közül) a fiúk 17,9, a lányok 17,6 százaléka. Ha figyelembe vesszük a mintavételünk időpontját (2009-2010), akkor sportolóink dohányzási gyakorisága kedvezőbb, mert nem követi a reprezentatív felmérések évekkel emelkedő előfordulását: 2006-ban 17,6, 2010-ben 21 százalék volt a rendszeresen dohányzó tanulók aránya (HBSC 2006, 2007; *Németh és Költő, 2011*). A sportolók alkoholfogyasztását szintén a HBSC 2010 felmérés adataival hasonlítottuk össze. A sportolók 49,2 százaléka ivott az elmúlt hónapban alkoholt valamilyen rendszerességgel, a fiúk 55,9, a lányok 41,2 százaléka. Ezek az adatok minden összehasonlításban meghaladják 9.-es és 11.-es adatokat:

7. táblázat. Az elmúlt havi alkoholfogyasztás gyakorisága nem és évfolyam szerint, országos reprezentatív mintán (N = 7860) (*Németh és Költő, 2011*)

Évfolyam	Nem ivott alkoholt %		Alkalmilag %		Többször %	
	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok
9.	33,7	41,1	33,0	37,4	33,2	21,6
11.	21,1	24,6	31,2	43,9	47,6	31,5

Az egy alkalommal több adag alkoholt fogyasztók (esély a lerészegedésre) aránya is rendkívül magas, 70,6 százalék a sportolók között. A sportoló lányok szignifikánsan kevesebbet és kevesebbszer ittak, mint fiú társaik. Drogfogyasztás tekintetében kedvezőbb eredményeket kaptunk. A sportolók 2,6 százaléka próbált már ki valamilyen illegális szert és csak 1,1 százalékuk fogyasztott az elmúlt hónapban is. A HBSC 2010 felmérése szerint a válaszoló 9. és 11. osztályos tanulók közel egyharmada fogyasztott már életében valamilyen illegális szert, illetve visszaélészerűen gyógyszert vagy inhalánsokat; a leggyakrabban használt drog, a marihuána elmúlt hónapra vonatkozó összesített prevalencia-értéke 9,2 százalék volt a felmérésben (*Németh és Költő, 2011*). Ezek az adatok alapján elmondható, hogy vizsgálatunkban a sportoló státusz protektív volt a drogfogyasztás és a dohányzás szempontjából, viszont alkoholfogyasztásra hajlamosított. A sportoló lányok kevesebbet és kevesebbszer ittak, mint fiú társaik.

Hasonló következtetésekre jutott Tove Wichstrøm és Lars Wichstrøm (2009) a norvég serdülőkire vonatkozó reprezentatív, követéses vizsgálatuk kapcsán: a sportolói státusz, különösen csapatsportokban elősegítheti a lerészegedéseknek az előfordulását serdülő- és korai felnőttkorban. Mi lehet az oka ezeknek a különbségeknek? Egyrészt magyarázhatjuk őket a csapatsportok esetén a kortárshatások felerősödésével, a heti 3–4 alkalommal látogatott edzésekkel, és a gyakran hétvégére eső mérkőzésekkel összefüg-

Kutatásunkban vizsgáltuk, hogy van-e különbség az egyéni és a csapatsportolók szerfogyasztása között. Dohányzás tekintetében a csapatsportolók közül többen próbálták ki a dohányzást, viszont az elmúlt havi dohányzásuk tekintetében nem volt különbség. Az alkoholfogyasztási adatok feldolgozása során mind a három változó esetében szignifikáns különbségeket találtunk: a csapatsportolók közül többen ittak már életükben, és az elmúlt hónapban is többször és többet, mint az egyéni sportolók. Vizsgálatunkban a sportolók kábítószer-fogyasztási szokásaiban nem találtunk különbséget. Az adatok logisztikus regressziós elemzése is megerősítette a csapatsportolók a dohányzás és az ivás kipróbálására és a rendszeres alkoholfogyasztásra gyakorolt hajlamosító hatását.

gésben. Másrészt a gyakran a lakóhelytől távoli településeken megrendezett meccsekkel kapcsolatos szülői kontroll gyengülésével. A csapatot ilyenkor gyakran az edzőn kívül csak egy-két szülő kíséri, nem ritka az, amikor egy éjszakát is távol kell tölteni otthonról. Ez a helyzet kedvezhet a szerkipróbálásoknak és a rendszeres fogyasztásnak is.

Kutatásunkban vizsgáltuk a sportolók motivációjának és szerfogyasztásának összefüggéseit is. Faktoranalízist követően négyfajta motivációs faktort tudtunk megkülönböztetni, a legerősebb magyarázó erővel, 30 százalékos varianciával, a döntően külső motivációs elemekből felépülő úgynevezett „siker- és győzelemorientáció” faktort találtuk. Emellett sorrendben a „jó alak, egészség”, „megfelelni a külső elvárásoknak” és „barátok, szórakozás” faktorok fordultak még elő. A motivációs faktorok és a szerfogyasztás logisztikus regressziós elemzése során a legerősebb faktor, a „siker és győzelemorientáció” tekintetében nem találtunk összefüggést. A „megfelelni a külső elvárásoknak” motivációs faktor csökkentette az esélyét az alkoholfogyasztás havi prevalenciájának, a „barátok, szórakozás” motivációs faktor viszont szignifikáns összefüggést mutatott az egyszerre nagyobb mennyiségű alkohol fogyasztásával.

Munkánkban elemeztük a sportolók szerfogyasztásának és a szülők iskolai végzettségének, valamint a család anyagi helyzetének összefüggéseit is. Utóbbi tekintetében nem találtunk kapcsolatot. A szülők iskolai végzettségét tekintve az anyák szerepe érté-

kelődött fel. A főiskolai vagy egyetemi diplomával rendelkező anyák gyerekei többször fogyasztottak alkoholt és nagyobb mennyiséget is belőle, valamint többet dohányoztak az elmúlt hónapban, mint az érettségivel vagy általános iskolai végzettséggel rendelkezőké. A dohányzás előfordulását kivéve hasonló összefüggést találtunk a diplomás apák és gyermekeik alkoholfogyasztási szokásai között. A magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek szerfogyasztásával kapcsolatban számos vizsgálat tett hasonló megállapításokat (Pikó és Fitzpatrick, 2007; Humensky, 2010).

Irodalomjegyzék

Anderman, L. H. és Anderman, E. M. (1999): Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 21–37.

Biddle, S., Sallis, J. és Cavill, N. (1998, szerk.): *Young and active? Young people and health-enhancing physical activity: evidence and implications*. Health Education Authority, London.

- Biddle, S. J. H., Whitehead, S. H., O'Donovan, T. M. és Nevill, M. E. (2005): Correlates of participation in physical activity for adolescent girls: A systematic literature review and update. *Journal of Physical Activity and Health*, **2**. 423–434.
- Bloomfield, K., Grittner, U., Kramer, S. és Gmel, G. (2006): Social inequalities in alcohol consumption and alcohol-related problems in the study countries of the EU concerted action 'gender, culture and alcohol problems: a multi-national study'. *Alcohol Supplement*, **41**. 1. sz. i26–i36.
- Bozionelos, G. és Bennett, P. (1999): The Theory of Planned Behaviour as predictor of exercise. *Journal of Health Psychology*, **4**. 517–529.
- Broderson, N. H., Steptoe, A., Boniface, D. R. és Wardle, J. (2007): Trends in physical activity and sedentary behaviour in adolescence: ethnic and socioeconomic differences. *British Journal of Sports Medicine*, **41**. 140–144.
- Campbell, P. G., Macauley, D., McCrum, E. és Evans, A. (2001): Age differences in motivating factors for exercise. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, **23**. 191–199.
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum Press, New York.
- Donaldson, S. J. és Ronan, K. R. (2006): The effects of sports participation on young adolescents' emotional well-being. *Adolescence*, **41**. 369–389.
- Donovan, J. E., Jessor, R. és Costa, F. M. (1993): Structure of health-enhancing behavior in adolescence: a latent variable approach. *Journal of Health and Social Behavior*, **34**. 346–362.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J. H. és Armstrong, N. (1992): Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, **62**. 313–323.
- Elder, C., Leaver-Dunn, D., Wang, M. Q., Nagy, S. és Green, L. (2000): Organized group activity as a protective factor against adolescent substance use. *American Journal of Health Behavior*, **24**. 108–113.
- Ewing, B. T. (1998): High school athletes and marijuana use. *Journal of Drug Education*, **28**. 147–157.
- Ford, J. A. (2007): Alcohol use among college students: a comparison of athletes and nonathletes. *Substance Use & Misuse*, **42**. 1367–1377.
- Frederick, C. M., Morrison, C. és Manning, T. (1996): Motivation to participate, exercise affect, and outcome behaviors toward physical activity. *Perception and Motor Skills*, **82**. 691–701.
- Fredricks, J. A. és Eccles, J. S. (2006): Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, **42**. 698–713.
- Gillet, N., Berjot, S. és Gobance, L. (2010): A motivational model of performance in the sport domain. *European Journal of Sport Science*, **9**. 151–158.
- Goudas, M., Biddle, S. és Fox, K. (1994): Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science*, **6**. 159–167.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D. és Biddle, S. J. H. (2002): The influence of autonomous and controlling motives on physical activity intentions within the Theory of Planned Behaviour. *British Journal of Health Psychology*, **7**. 283–297.
- Hagger, M. S. (1998): *The role of perceived control in the Theory of Planned Behaviour in a physical activity context*. Unpublished Doctoral Thesis. Loughborough University, UK.
- Hamar, P., Biddle, S., Soós, I., Takács, B. és Huszár, Á. (2009): The prevalence of sedentary behaviours and physical activity in Hungarian youth. *European Journal of Public Health*, **20**. 85–90.
- Hildebrand, K. M., Johnson, D. J. és Bogle, K. (2001): Comparison of patterns of alcohol use between high school and college athletes and non-athletes. *College Student Journal*, **35**. 358–365.
- Humensky, J. L. (2010): Are adolescents with high socioeconomic status more likely to engage in alcohol and illicit drug use in early adulthood? *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, **5**. 19. sz.
- Jan, J. H. – McCullagh, P. (2004): Cultural influence on youth's motivation of participation in physical activity. *Journal of Sport Behavior*, **27**(4). 378–390.
- Kann, L. (2001): The Youth Risk Behavior Surveillance System: Measuring health-risk behaviors. *American Journal of Health Behavior*, **25**. 272–277.
- Keresztes N. és Pikó Bettina (2008): Fiatalok sportolási és táplálkozási szokásainak összefüggése Donovan koherencia-elmélete tükrében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **33**. 1. sz. 14–19.
- Lewthwaite, R. (1990): Threat perception in competitive trait anxiety: the endangerment of important goals. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, **12**. 280–300.
- Lemstra, M., Bennett, N. R., Neudorf, C., Kunst, A., Nannapaneni, U., Warren, L. M. és mtsaik (2008): A meta-analysis of marijuana and alcohol use by socioeconomic status in adolescents aged 10–15 years. *Canadian Journal of Public Health*, **99**. 3. sz. 172–177.
- Litt, D. M., Ianotti, R. J. és Wang, J. (2011): Motivations for adolescent physical activity. *Journal of Physical Activity & Health*, **8**. 220–226.

- Longhurst, K. és Spink, K. S. (1987): Participation motivation of Australian children involved in organised sport. *Canadian Journal of Sport Sciences*, **12**. 1. sz. 24–30.
- Mechanic, D. (1991): Adolescents at risk: New directions. *Journal of Adolescent Health*, **12**. 8. sz. 638–643.
- Melnick, M. J., Miller, K. E. és Sabo, D. F. (2001): Tobacco use among high school athletes and non-athletes: results of 1997 Youth Risk Behavior Survey. *Adolescence*, **36**. 727–747.
- Moore, M. J. és Werch, C. E. C. (2005): Sport and physical activity participation and substance use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, **36**. 486–493.
- Nelson, T. F. és Wechsler, H. (2001): Alcohol and college athletes. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, **33**. 43–47.
- Németh Ágnes és Költő András (2011, szerk.): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. Országos Gyermkegészségügyi Intézet, Budapest. 2012. 01. 29-i megtekintés, Országos Gyermkegészségügyi Intézet, http://www.ogyei.hu/anyagok/HBSC_2010.pdf
- Neulinger Á. (2009): A szabadidő-sport iránti érdeklődés Magyarországon. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **10**. 39–40. sz. 29–32.
- Nelson, M. C., Neumark-Sztainer, D., Hannan, P. J., Sirard, J. R. és Story, M. (2006): *Longitudinal and secular trends in physical activity and sedentary behavior during adolescence*. *Pediatrics*, **118**. 1627–1634.
- Ntoumanis, N. (2001): A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, **71**. 225–242.
- O'Brien, C. P. és Lyons, F. (2000): Alcohol and the athlete. *Sports Medicine*, **29**. 295–300.
- Patrick, H., Hicks, L. és Ryan, A. M. (1997): Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, **17**. 109–128.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tison, K. M. és mtsaik (1995): Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **17**. 35–53.
- Pikó B. (2002): *Egészségzociológia*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Pikó Bettina, Pluhár Zs. és Keresztes N. (2004): Külső kényszer vagy belső hajtóerő? Serdülők fizikai aktivitásának motivációs tényezői. *Alkalmazott Pszichológia*, **6**. 3. sz. 40–54.
- Pikó, B. F. és Fitzpatrick, K. M. (2007): Socioeconomic status, psychosocial health and health behaviours among Hungarian adolescents. *European Journal of Public Health*, **17**. 4. sz. 353–360.
- Peretti-Watel, P., Beck, F. és Legleye, S. (2002): Beyond the U-curve: the relationship between sport and alcohol, cigarette and cannabis use in adolescents. *Addiction*, **97**. 707–716.
- Peretti-Watel, P., Guagliardo, V. és Verger, P. (2003): Sporting activity and drug use: Alcohol, cigarette and cannabis use among elite student athletes. *Addiction*, **98**. 1249–1256.
- Pratt, M., Macera, C. A. és Blanton, C. (1999): Levels of physical activity and inactivity in children and adults in the United States: Current evidence and research issues. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, **31**. 526–533.
- Skog, O. J. (1985): The collectivity of drinking cultures—a theory of the distribution of alcohol-consumption. *British Journal of Addiction*, **80**. 83–99.
- Strong, W. B., Malina, R. M. és Blimkie, C. J. R. (2005): Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, **14**. 732–737.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Valimaki, I., Wanne, O. és Raitakari, O. (2005): Physical activity from childhood to adulthood: A 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*, **9**. 267–273.
- Terry, C. D. és Connie, A. (1997): Tobacco use among male high school athletes. *Journal of Adolescent Health*, **21**. 97–101.
- Turrisi, R., Mastroleo, N. R., Mallett, K. A., Larimer, M. E. és Kilmer, J. R. (2007): Examination of the mediational influences of peer norms, environmental influences, and parent communications on heavy drinking in athletes and nonathletes. *Psychology of Addictive Behaviors*, **21**. 453–461.
- Tuinstra, J., Groothoff, J. W., van den Heuvel, W. J. és Post, D. (1998): Socio-economic differences in health risk behavior in adolescence: do they exist? *Social Science & Medicine*, **47**. 67–74.
- Wechsler, H., Davenport, A. E., Dowdall, G. W., Grossman, S. J. és Zanakos, S. I. (1997): Binge drinking, tobacco, and illicit drug use and involvement in college athletics—a survey of students at 140 American colleges. *Journal of American College Health*, **45**. 195–200.
- West, P., Sweeting, H. és Young, R. (2007): Smoking in Scottish youths: personal income, parental social class and the cost of smoking. *Tobacco Control*, **16**. 5. sz. 329–335.
- Whitehead, J. (1995): Multiple achievement orientations and participation in youth sport: A cultural and developmental perspective. *International Journal of Sport Psychology*, **26**. 431–452.

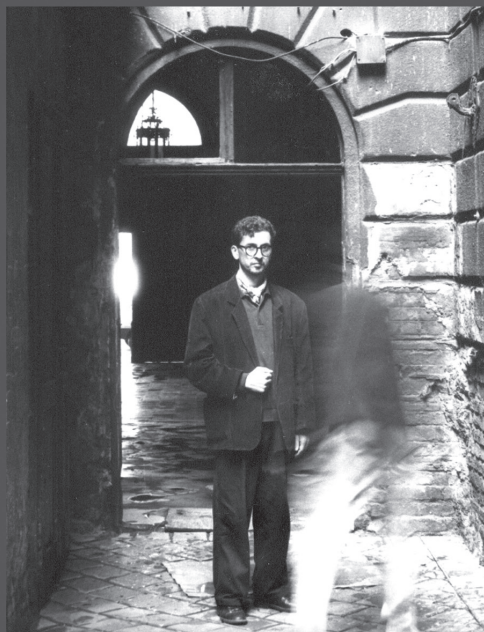
Wichstrøm, L. (2001): The impact of pubertal timing on adolescents' alcohol use. *Journal of Research on Adolescence*, **11**. 131–150.

Wichstrøm, T. és Wichstrøm, L. (2009): Does sports participation during adolescence prevent later alcohol, tobacco and cannabis use? *Addictions*, **104**. 138–149.

Youth Risk Behavior Surveillance – United States, 1999 (2000). CDC Surveillance Summaries, MMWR: **49**. SS-5. sz.

Zan, G., Lee, A. M. és Harrison Jr., L. (2008): Understanding students' motivation in sport and physical education: From the expectancy-value model and self-efficacy theory perspectives. *Quest*, **60**. 2. sz. 236–254.

Sziveri János művei



Gondolat

Sziveri János művei
Szerkesztette Reményi József Tamás

ISBN 978 963 693 375 3
432 oldal, B/5, kartonált
3500 Ft
Megjelent

11–12. évfolyamos szegedi gimnazisták továbbtanulási elképzelései*

A kilencvenes évek második felétől jelentősen emelkedett a felsőoktatásba belépő hallgatók száma. Ennek oka egyrészt a munkaerő-piaci igények változása, másrészt a felsőfokú képzettség iránti személyes igények megváltozása. A továbbtanulás, valamint ennek szükségessége egyre természetesebben épül be a felnövekvő nemzedék életébe, ezzel is befolyásolva jövőjük tervezését. Mindinkább megszokottnak számít, hogy a tanulás nem fejeződik be a középfokkal és az érettségi megszerzésével. A felsőoktatásba lépők többsége még mindig a gimnáziumokból kerülnek ki, azonban a szakközépiskolák is egyre nagyobb számban biztosítanak utánpótlást az egyetemek számára (Róbert, 2000; Fábri és Roberts, 2004; Madarász és Takács, 2005).

Bevezetés

A magyar közoktatási rendszer jelenleg két alkalommal teszi lehetővé, hogy a tanuló döntsön a jövője felől. Egyszer 14 évesen, mikor középiskolát választ, és másodszor 18 évesen, mikor a felsőoktatásba való belépéséről dönt. Mindkétszer szűrőn mennek át a diákok, és az intézmények próbálják kiválogatni a legjobbakat a maguk számára. 8. évfolyamon középiskolai felvételin vesznek részt, írásban és szóban egyaránt, a középiskola végén az érettségi funkcionál felvételiként. Az intézményválasztás az egész további életre hatással van, ezért is nehéz kérdés a fiatalok számára a döntés.

Vizsgálatunkban szegedi gimnazisták pályaválasztását állítottuk a középpontba, mivel a felsőoktatásba bekerülők legnagyobb hányadát ők alkotják. A gimnazisták mellett kutatásunkba egy létszámát tekintve kisebb, szakközépiskolai mintát is bevontunk. A célunk az volt, hogy megtudjuk, melyek azok a szempontok, amelyek befolyásolják a döntéseiket, hol informálódnak az egyes intézmények szakjairól, emellett képet kaptunk arról, hogy miként képzelnek el a tanulók egy ideális egyetemet, és mit várnak el a megszerzendő diplomájuktól. Munkánkban kísérletet teszünk arra, hogy egy helyi, kisebb mintán végzett vizsgálatunk eredményeit összevessük korábbi, országos vagy nagymintás kutatásokkal.

* A dolgozat XXX. Jubileumi OTDK-ra készült.

Elméleti háttér

A felsőoktatási felvételi megszűnése, a kétszintű érettségi bevezetése (2005-től), a felsőoktatás Bologna rendszerű képzésre való áttérése (2006/2007-es tanévtől) jelentős változásokat hozott magával. Az ezeket a változásokat megelőző, felsőoktatási jelentkezésre vonatkozó kutatások több olyan szempontot is vizsgáltak (például felsőoktatási felvételin elért eredmények, egyetemi vagy főiskolai képzésre való jelentkezés stb.), ami ebben a megváltozott helyzetben már nem vagy csak igen korlátozott mértékben relevánsak. Az új, kétciklusú felsőoktatási rendszerbe való jelentkezés körülményeit, a tanulók háttérét kevés kutatás vizsgálta.

Gábor és Szemerszki (2006) rámutat arra, hogy az 1994 és 2000 közötti időszakban a 18 éves népesség drasztikusan, 27 százalékkal csökkent (189 ezer főről, 138 ezer főre). Ezzel a folyamattal párhuzamosan nőtt a felsőoktatási intézményekbe felvett hallgatók száma (30 ezerről 52 ezerre), tehát ugrásszerűen emelkedett a fiatalok diplomaszerezési esélye. Ez a növekvő tendencia 2000 után is jellemző. Míg 2000-ben 86942 főt vettek fel a különböző felsőoktatási intézményekbe, 2003-ban már 122265 főt (*Felvi*, 2009). Ezt követő években folyamatosan csökkent a jelentkezők száma, 2009-re ez a szám újra nőtt 127030 főre (*Fábri*, 2009).

Az OECD (2010) *Education at a Glance* tanulmányából kiderül, hogy hazánkban a felsőoktatásban továbbtanulók száma szerint a középmezőnyben helyezkedünk el, amely majdnem 60 százalékos továbbtanulási arányt jelent. Ezzel valamivel az OECD-átlag fölött vagyunk. Az OECD-tagországokban 1995 és 2008 között szinte kivétel nélkül növekedett a felsőoktatásba bejutók aránya, ami szintén alátámasztja az expanzió nyomán bekövetkező létszámnövekedést.

Liskó 2003-as kutatásában a középfokú iskolákból kilépő 18–19 éves korosztályt vizsgálta. Eredményei igazolják azt a tendenciát, hogy a középiskolások döntő többsége (82 százalék) szeretne továbbtanulni. A továbbtanulásra vonatkozó szándék szoros összefüggést mutat a tanulók lakóhelyével, a szülők iskolázottságával. Takács 2000-es tanulmánya is alátámasztja azt a feltételezést, miszerint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekei alacsonyabb iskolai végzettséget szeretnének elérni. A tanulók tervezett iskolai végzettsége általában csupán eggyel esik magasabb kategóriába, mint szüleiké. A szülők iskolai végzettsége összefüggésben áll azzal is, milyen intézménybe járatták gyerekeiket. A magasabb végzettséggel rendelkezők inkább a gimnáziumokat, míg az alacsonyabb végzettségű szülők inkább a szakközépiskolákat, szakiskolákat választják gyermekeik számára (*Takács*, 2000, *Liskó*, 2003, *Madarász és Takács*, 2005).

Liskó (2003) vizsgálati eredményei szerint a középiskolát befejezők 56 százaléka jelentkezett valamilyen felsőoktatási intézménybe. A jelentkezések és a felvettek száma alapján a középfokú iskolatípusok hierarchiája rajzolódik ki. A hierarchia csúcsán a szerkezetváltó gimnáziumok (6 és 8 osztályos gimnázium) állnak. A jelentkezők aránya a szerkezetváltó gimnáziumokban mutatkozott a legmagasabbnak (97 százalék) és az innen jelentkezők 82 százalékát fel is vették. A jelentkezési százalékok a hagyományos, négy évfolyamos gimnáziumok esetében 94 százalék, a szakközépiskoláknál pedig 53 százalék volt. A hagyományos gimnáziumból jelentkezők 80 százalékának volt sikeres a felvételi, a szakközépiskolásoknál 49 százalékuké. Látható, hogy a szakközépiskolák elmaradnak mind a jelentkezések számában, mind a felvettek számában a gimnáziumoktól. Ezt a középiskolák közötti egyenlőtlenséget támasztja alá Lannert (2003a) elemzése is.

A végzősök átlagosan két-három helyet jelöltek meg a felvételi jelentkezéskor (*Liskó*, 2003). Az adatokból kiderül, hogy a jelentkezők többsége az állami felsőoktatási intézményekbe való bejutást célozta meg, és a végzősök nagyobb része az egyetemekre jelentkezett. A felvételizők több mint egyharmada választotta, első helyen, a társadalom-

tudományi (bölcsezet, jog) kart, több mint egynegyedük a közgazdasági kart, egyötödük a műszaki kart, és egytizedük természettudományi és orvosi kart. A fennmaradt 10 százalék olyan egyéb karokat jelölt meg, mint például agrár, honvédelem, sport, művészet vagy hittudomány (Liskó, 2003). 2009-ben ezek az arányok hasonlóan alakultak (Fábri, 2009).

Gábor és Szemerszki (2006) már a 2005/2006-os tanévben BSc-képzésre (agrár, informatika, műszaki terület, nemzetvédelmi és katonai képzés, orvosi és egészségügyi tudományi képzés) felvetteket (N=1111) vizsgálták. A kutatás kiterjedt azokra a területekre is, amelyek nálunk is központi helyet kapott: a jelentkezés körülményei, a tanuló családi hátterre, ambíciói, ezért térünk ki vizsgálatuk részletesebb ismertetésére. Az eredményeik (Gábor és Szemerszki, 2006) azt mutatják, hogy a felvett hallgatók 38,3 százaléka már a középiskola harmadik, negyedik évében eldöntötte melyik szakirány felé orientálódna. Csaknem egynegyedük csak közvetlenül a jelentkezés előtt döntött. A kutatók külön vizsgálták a konkrét szakra vonatkozó döntéseket. A válaszadók többsége mondta azt, hogy a felvételi jelentkezést megelőző hónapokban választott pontos szakot.

A vizsgálatban részt vevő hallgatók 56,6 százaléka gimnáziumban végzett, 32,4 százaléka pedig szakközépiskolában. Ha a gimnáziumot elvégzett hallgatókat gimnázium típusok szerint bontjuk, akkor elmondható, hogy a négy osztályos gimnáziumba járók aránya a legmagasabb (36,7 százalék), a hallgatók egyötöde szerezte érettségijét hat vagy nyolc osztályos szerkezetváltó gimnáziumban. Ezek a rangsorok egybevágnak Liskó (2003) és Lannert (2003a) korábbi eredményeivel (Gábor és Szemerszki, 2006).

Vizsgálták a szak-, illetve az intézményválasztási motivációt, amit faktoranalízissel négy csoportba soroltak (Gábor és Szemerszki, 2006). Az első faktorba azok a tényezők kerültek, amik a könnyű bekerülési lehetőségre, a felsőoktatási intézmény könnyű elvégzésére és a költségtérítéses képzés elkerülésére vonatkoznak. A második csoportot külső befolyásoló tényezők, úgymint a szülők, tanárok, barátok ismerősök tanácsai, hatásai alkották. A harmadik faktorba az intézmény jó hírnevére, presztízsére, valamint a konkrét szak iránti vonzódásra vonatkozó indoklások tartoztak. A harmadik csoport tényezőivel indokolók körében jellemző a kedvezőbb szülői iskolázottsági háttér és a nyelvvizsgák megléte. A faktorok negyedik csoportja az intézmény elhelyezkedésére (lakóhelyhez való közelség, város iránti vonzódás) vonatkozott. Az egyes tényezők közül a szak, szakterület iránti érdeklődés, a felsőoktatási intézmény hírneve, presztízse, ranghelye, valamint a város iránti vonzódás állt az első négy helyen.

Gábor és Szemerszki (2006) kutatása kiterjedt a képzésről való informálódásra is. A megkérdezett hallgatók csak elég kis hányada (12,7 százalék) nyilatkozott úgy, hogy teljes mértékben informálódott az új képzésről, a szakról, a továbbtanulási lehetőségekről. A többség csak nagyjából vagy alig tájékozódott. A legtöbben (76,2 százalék) a felvételi tájékoztatót jelölték meg, mint információforrást, majd ezután a felvi.hu (33,9 százalék), a középiskolai tanárok (30,1 százalék), valamint a különféle médiumok (23,7 százalék) következtek. Az intézményi nyílt napok és az egyes felsőoktatási intézmények honlapjai 17, illetve 12,5 százalékot kaptak.

A hallgatók családi háttere 2001/2002-es vizsgálata szerint, az apák iskolai végzettségét jellemzi, hogy egyötödük végzett szakmunkásként, több, mint egyötödük szerzett érettségit, és 35,2 százalékuk rendelkezik valamilyen felsőfokú végzettséggel. Az édesanyák esetében magasabb az érettségizettek és a felsőfokú diplomával rendelkezők száma és alacsonyabb körükben a szakmunkás végzettséggel rendelkezők aránya (Gábor és Szemerszki, 2006).

Róbert (2000) tanulmányából kiderül, hogy a továbbtanuláskor a családi befolyás erősen érvényesül, mivel a családok előzetes kalkuláció (a költségek, várható megtérülés, szakma presztízse, stb.) után választják ki a megfelelő szakot/intézményt, és feltételezése szerint a döntésben ezáltal nagy szerep jut a családi háttérnek.

Lannert és munkatársai (2003b) három térségben (Kecskemét, Békéscsaba, Szombathely) vizsgálták a 13 és 17 évesek továbbtanulási elképzeléseit. Lannert (2003b) abból az aspektusból vizsgálta ezt a kérdéskört, hogy a tanulók pályaválasztását mennyire befolyásolja a szülők társadalmi státusza. Korábbi kutatások kimutatták, hogy e két változó között szoros a kapcsolat, de a gyermek minél tovább jut el az oktatási rendszerben, annál jobban gyengül ez az összefüggés. Ennek hátterében a szelektív mechanizmusok állhatnak, hiszen a felsőoktatáshoz érve már többször megszürték a tanulókat, így csak a „legjobbak” juthatnak el a felsőbb szintekre, ezért már a származás hatását nehezebb kimutatni (Mare, 1981, idézi Lannert, 2003b). Az egyetemre való továbbtanulást befolyásolja az apa és az anya iskolai végzettsége, település és az iskola típusa, fiú vagy lány az illető, és milyen tanulmányi eredménnyel rendelkezik. Ha egy fiú tanuló gimnáziumban jár, jó osztályzatokkal rendelkezik, és a szülei iskolai végzettsége viszonylag magas, akkor növeli az esélyt annak, hogy egyetemen folytatja a tanulmányait (Lannert, 2003b). (Ez a kutatás a Bologna-rendszer bevezetése előtt történt.) A BA/BSc diploma után tervek szerint a hallgatók 50,3 százaléka szeretne itthon MA/MSc-szinten továbbtanulni. A diploma után a többség munkaerőpiacon szeretné hasznosítani a tudását, 13,3 százalékuk PhD fokozat megszerzését tartja céljának. A továbbtanulási elképzelések összefüggést mutatnak a szülő iskolai végzettségével, minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, annál valószínűbb, hogy a hallgató szeretne továbbtanulni mesterképzésen (Gábor és Szemerszki, 2006).

Fábrí (2010) szerint a felsőoktatás és munkaerőpiac közötti kapcsolat, és ennek fenntartásának igénye egyre inkább előtérbe kerülő kérdés. A kilencvenes évektől kezdődően a gazdasági és a felsőoktatási expanzió okozta változások mind hozzájárultak ahhoz, hogy manapság már oktatáspolitikai szintű elvárásá emelkedjen a két szektor közti szoros kapcsolat. A diplomát szerzett fiatalok munkaerőpiaci elhelyezkedésének megfigyelése hasznos információkkal szolgál a felsőoktatási intézmények számára képzéseik fejlesztésekor, a kínálat kialakításakor. A pályaelhagyók száma szintén fontos ismertekhez jutathatja a képzőhelyeket, hiszen minél többen hagyják el a szakterületüket, annál nagyobb a képzés és a munkaerőpiac közötti ellentmondás (Fábrí, 2010). Az utóbbi tíz évben folyamatosan megfigyelhető a felsőoktatás kibővülése. Mind a főiskolai, mind pedig az egyetemi oktatásba belépők száma megnövekedett. A munkaerőpiacon megjelenő új igények miatt is egyre fontosabbá válik a felsőoktatás, s ennek kapcsán a felsőoktatási pályaválasztás (Róbert, 2000).

A vizsgálat céljai, hipotézisei

A vizsgálatunkban a gimnazisták pályaválasztását állítottuk a középpontba, mivel a továbbtanulók nagyobb részét ők alkotják. Kutatásunkban szakközépiskolás tanulókat is bevontunk, ezzel biztosítva az összehasonlíthatóságot. Célunk volt, hogy megtudjuk, (1) mik azok a szempontok, amelyek befolyásolják a döntéseiket, (2) hol informálódnak az egyes intézmények szakjairól, (3) miként képzelnek el a tanulók egy ideális egyetemet, és (4) mit várnak el a megszerezendő diplomájuktól.

A szakirodalmi háttér eredményei alapján megfogalmazott hipotézisek

- A felvételizők szakközépiskolai pályaválasztását leginkább a saját érdeklődési terület és a felsőoktatási intézmény presztízse (egyetemi rangsor) határozza meg.
- A felvételi tájékozódás során leginkább a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató az, ami orientálja, informálja a jelentkezőket.

- A legnépszerűbb karok sorrendje hasonlóan alakul az országos jelentkezésekhez képest.
- A tanulók, hallgatók továbbtanulási elképzelései (MA, MSc, doktori képzés) összefüggnek a szülők iskolázottságával.
- A gimnazisták magasabb iskolai végzettséget szeretnének elérni, mint a szakközépiskolások.
- A gimnazisták szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint a szakközépiskolások tanulók szülei.

Saját feltételezéseink

- Az ambiciózusabb tanulók a szak kiválasztásánál fontosnak ítélik a korábbi felvételi ponthatást, viszont a lakhelytől való távolság nem játszik szerepet.
- A kevésbé jó tanulók is magas iskolai végzettséget szeretnének.
- Minél jobban szeretnek a tanuló iskolába járni, annál inkább támaszkodnak a tanára és szülei véleményére a jelentkezéskor.
- A jobban tanulók számára fontos a jó eredmény az egyetemen is.

Felmerülő kérdéseink

- Hogyan képzelik el a diákok az ideális egyetemet?
- Mit várnak el a jelenlegi felvételizők a jövőben megszerezhető diplomájuktól?

Minta, adatgyűjtés, mérőeszköz

A felmérésünk során a mintáink nagyobb részét szegedi gimnáziumok diákjai képezték. A választásunk azért erre az iskolatípusra esett, mert a felsőoktatásba jelentkezők háromötöde gimnáziumokból kerül ki, míg azon tanulók négyötöde, akik nem szándékoznak felsőoktatásban továbbtanulni, szakközépiskolákból (Róbert, 2000).

Kutatásunkba összesen öt szegedi gimnáziumot és három szakközépiskolát vontunk be. A középiskolai évek alatt döntenek el a tanulók, hogy hol szeretnének továbbtanulni, főként 11. és 12. évfolyamon (Gábor és Szemerszki, 2006). Ennek megfelelően a vizsgálatunkban a tizenegy 11-edikes és ugyanannyi 12-edikes osztálya vett részt (N=504). A minta összetételét a 1.a és 1.b táblázat foglalja össze.

1.a táblázat. A középiskolák megoszlása nemek szerint

	Nem		Összesen
	Füü	Lány	
Gimnázium	174	188	362
Szakközépiskola	44	98	142
N	218	286	504

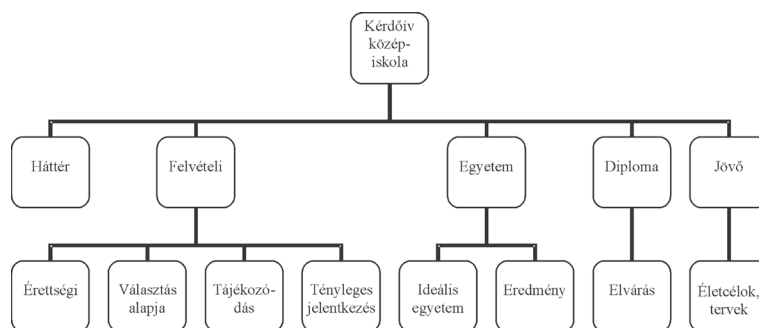
A felmérés során saját készítésű mérőeszközt használtunk. A középiskolai kérdőív kérdései, amint az a szerkezeti ábrán is látható (1. ábra), öt témát ölelnek fel: (1) háttér adatok, (2) felvétellel, (3) egyetemen, (4) diplomával és a (5) jövővel kapcsolatos kérdések.

A kérdőívek felvételére a gimnazisták körében 2010 márciusában, valamint a szakközépiskolások körében 2010 novemberében került sor. A kérdőívek kitöltése a tanórai

keretek között történt, nagyjából 15 percet vett igénybe. Az adatfelvétel során a diákoknak lehetőségük volt kérdéseiket a mérést végzőknek feltenni, mely segítette a gördülékenyebb adatfelvételt.

1. b táblázat. Gimnáziumok és a szakközépiskolák évfolyamonkénti megoszlása

	Évfolyam		Összesen
	11.	12.	
Gimnázium	180	182	362
Szakközépiskola	68	74	142
N	248	256	504



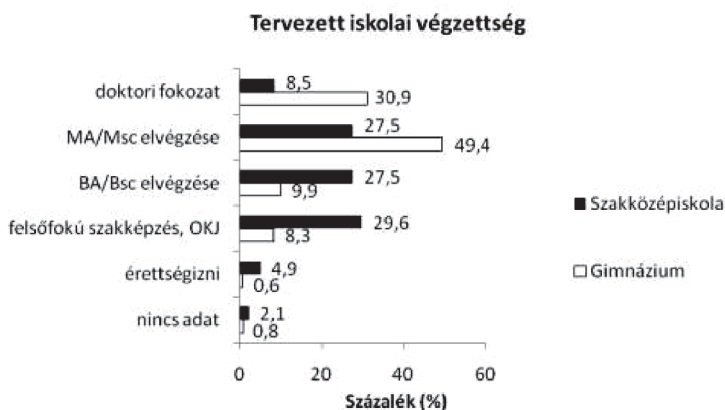
1. ábra. A középiskolai kérdőív szerkezeti vázlata

Eredmények

A pályaválasztást befolyásoló tényezők

A felvétellel kapcsolatos nézetek, szokások vizsgálatához érdemes tudni, hogy a vizsgálatban résztvevő tanulók hány százaléka szeretne továbbtanulni a felsőoktatásban. Kutatásunkban a gimnáziumi és a szakközépiskolások mintája nem reprezentatív ezért nem lehet őket összehasonlítani, viszont az arányokból tudunk következtetni arra, hogy az egyes iskolatípusokban tanulók milyen iskolai végzettséget szeretnének elérni (2. ábra).

A gimnazisták körülbelül fele céljaul a mesterszintű diploma elvégzését tűzte ki célul, 30,9 százalékuk a doktori fokozatig szeretnének eljutni. A szakközépiskolások mintájának körülbelül egyharmada szeretne felsőfokú szakképzésben részt venni, vagy valamilyen OKJ-és képzést elvégezni, 27,5 százalékuk alapszintű, egyharmaduk mesterszintű diplomát szeretne szerezni. Az arányokat figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a gimnáziumba járók többsége azt tervezi, hogy MA/Msc szintű képzést végez el, vagy doktori fokozatig jut el. A szakközépiskolások fele szeretne a felsőoktatásban valamilyen szintű diplomát szerezni, a másik fele a felsőfokú szakképzésben venne részt, vagy csak leéretté szólna, és nem tanulna tovább. Az ezzel kapcsolatos feltételezésünk lényegében igazolódott, mert a gimnazisták harmada szeretne a doktori fokozatig, addig a szakközépiskolások hasonló arányban mesterszintű képzésben szeretnének eljutni. A továbbiakban azokkal foglalkozunk, akik a felsőoktatásban szeretnének valamilyen szintű diplomát szerezni.



2. ábra. Tervezett iskolai végzettség eloszlása az egyes iskolatípusokba járók szerint

Az egyik feltételezésünk szerint a kevésbé jó tanulók (akik átlaga nem éri el a négyest) is magas iskolai végzettséget szeretnének, hiszen a felsőoktatás expanziójának köszönhetően egyre többen, egyre hosszabb ideig vesznek részt felsőoktatásban. A gimnáziumba járó tanulók 15 százalékuk egy alapszakos diplomát szeretne elérni, körülbelül fele tervezi egy mesterszak elvégzését, és 19 százalékuk, hogy doktori fokozat szerezzék. A szakközépiskolások 36,1 százalékuk tervezi, hogy felsőfokú szakképzésben vesz részt, és körülbelül egyharmaduk célja egy alapszak elvégzése, egynegyedüké, hogy mesterszintű diplomát szerezzenek (2. táblázat). Jól kirajzolódik a két iskolatípus közötti különbség. A gimnázium alapvető célja, hogy felkészítse a tanulóit a továbbhaladásra, míg a szakközépiskolának nem csak ez a feladata, hanem célként jelenik meg az is, hogy a tanulók számára olyan tudást közvetítsen, amelyet a munkaerőpiacon is tudnak hasznosítani. Ez a hipotézis lényegében a gimnazisták esetében igazolódott, míg a szakközépiskolásoknál árnyaltabb képet kapunk, amely magyarázható az eltérő képzési profilokkal.

2. táblázat. A kevésbé jó tanulók tervezett iskolai végzettségének eloszlása (%)

	Gimnázium	Szakközépiskola
Érettségi	1,6	7,2
Felsőfokú szakképzés, OKJ	14,2	36,1
BA/Bsc elvégzése	15,0	27,8
MA/Msc elvégzése	47,2	24,7
Doktori fokozat	19,7	2,1
Nincs adat	2,4	2,1

Kíváncsiak voltunk, hogy a felvételizők milyen szempontokat vesznek figyelembe a szakok kiválasztásánál. Egy ötfokú Likert-skálán kértük, hogy értékeljék az általunk megadott döntési szempontokat (3. táblázat). A sorrendet tekintve a két iskolatípusba járók hasonló tényezőket találtak fontosnak vagy kevésbé fontosnak. Mindkét iskolatípusban a saját érdeklődési területet ítélték a legfontosabbnak, valamint a jövőbeni munka-, illetve kereseti lehetőség is magas átlagot ért el, a többi kategóriát illetően megoszlottak a vélemények, azokat inkább közömbösnek ítélték a tanulók. A szakirodalom alapján feltételeztük, hogy a tanulók a felvételi döntéseikben leginkább meghatározó a saját érdeklődési területük és a felsőoktatási intézmény presztízse (ebben a kutatásban az egyetemi felvételi rangsort tekintettük a felsőoktatási intézmény presztízisének). Az eredmények csak a hipotézis első felét igazolták, a gimnáziumba járó tanulók bő háromnegyede (77,6

százalék) ítélte nagyon fontosnak a saját érdeklődési területet, a szakközépiskolások több mint fele (60,6 százalék), ezzel ellentétben az egyetemi rangsor, átlag alapján inkább közömbös volt.

3. táblázat. Jelenkezéskor a tanulók döntéseit befolyásoló szempontok átlaga és szórása

	Gimnázium		Szakközépiskola	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Saját érdeklődési terület	4,79	0,43	4,60	0,65
Szülők véleménye	3,30	0,95	3,49	1,06
Barátok véleménye	2,75	1,02	2,82	1,05
Tanárok véleménye	3,07	1,01	3,12	0,97
Korábbi felvételi ponthatár	3,28	1,12	3,58	1,08
Jövőbeni munkalehetőségek	4,29	0,87	4,41	0,74
Kereseti lehetőségek	4,04	0,95	4,21	0,85
Egyetemi felvételi rangsor	3,29	1,11	3,68	0,84
Felsőoktatási intézmény felszereltsége	3,27	1,00	3,49	0,95
Lakhelytől való távolság	2,87	1,30	3,27	1,25

A döntési szempontokhoz még kapcsolódik két hipotézis is. Az egyik szerint, egy tanuló annál inkább támaszkodik a tanára véleményére, minél jobban szeret iskolába járni. Feltételeztük, hogy ha egy tanuló szeret iskolába járni, akkor elképzelhető, hogy ez egy vagy több pedagógus hatására is kialakulhatott, így diák fontosnak tarthatja tanára(i) véleményé(i)t a továbbtanulásnál. Az iskolába járás szeretete és tanárok véleménye között a gimnazisták esetén alacsony, de szignifikáns összefüggést találtunk ($r=0,122$, $p < 0,05$), míg a szakközépiskolában nem szignifikáns az összefüggés a két változó között.

A másik hipotézisünknel összehasonlítottuk az ambiciózusabb és a kevésbé ambiciózusabb diákokat abból a szempontból, hogy a szakok kiválasztásánál az egyes tényezők mennyire befolyásolják őket a döntésükben. Azokat tekintettük ambiciózusabb tanulóknak, akik tudatosabban döntenek és készülnek a jövőjére, ezért valószínűleg jobb átlaggal rendelkeznek (négyes vagy annál magasabb), valamint legalább egy tárgyból emelt szintű érettségit tesznek. Ezen jellemzők alapján a gimnazisták körülbelül fele került az ambiciózusabb kategóriába (53,3 százalék), a szakközépiskolásoknál ez az arány alacsonyabb (19,7 százalék). A tudatosság a szakok kiválasztásánál is megjelenhet, fontosnak ítélik a korábbi feltételi ponthatárt, egyetemi felvételi rangsort, viszont céljaik elérésében kevésbé játszhat szerepet a lakhelytől való távolság. A három szempont fontosságáról megoszlottak a vélemények, az eloszlásokat az 4. táblázat tartalmazza. A korábbi felvételi ponthatárt gimnazisták 37,8 százalékuk inkább fontosnak, a szakközépiskolások 40 százalékuk nagyon fontosnak ítélte. A többség az egyetemi felvételi rangsort mindkét iskolatípusban közömbösnek vagy annál fontosabbnak találta. A lakhelytől való távolságot szintén mindkét iskolatípusban az átlagokat tekintve közömbösnek ítélték.

4. táblázat. A szakok választásánál három szempont fontosságának megoszlása az ambiciózusabb tanulóknál (%)

	Korábbi felvételi ponthatár		Egyetemi felvételi rangsor		Lakhelytől való távolság	
	G	SZ	G	SZ	G	SZ
Nincs adat	-	-	0,5	-	0,5	-
Egyáltalán nem fontos	11,4	12,0	8,6	-	21,6	24,0
Inkább nem fontos	15,7	4,0	9,2	-	18,4	4,0
Közömbös	27,6	20,0	30,8	28,0	29,2	20,0

	Korábbi felvételi ponthatár		Egyetemi felvételi rangsor		Lakhelytől való távolság	
	G	SZ	G	SZ	G	SZ
Inkább fontos	37,8	24,0	40,5	40,0	21,1	28,0
Nagyon fontos	7,6	40,0	10,3	32,0	9,2	24,0

Jelmagyarázat: G: gimnázium; SZ: szakközépiskola

Az ambiciózusabb és kevésbé ambiciózus tanulókat a két iskolatípusban összehasonlítva azt találjuk, hogy a gimnáziumba járók esetében a korábbi ponthatár ($t_1=2,491$, $p<0,05$) és a lakhelytől való távolság ($t_2=1,991$, $p<0,05$) fontosságában van szignifikáns különbség. Az ambiciózus gimnazista tanulók kevésbé tartják fontosnak a korábbi felvételi ponthatárt és a lakhelytől való távolságot a kevésbé ambiciózusokkal szemben. A szakközépiszkolásoknál az egyetemi felvételi rangsor fontosságában van jelentős különbség a két tanulócsoport között ($t=-2,600$, $p<0,05$), az ambiciózusok jelentkezésénél ez a szempont nagyobb szerepet játszik a választásban, mint a kevésbé ambiciózusoknál. Lényegében ez a hipotézisünk sem igazolódott, ettől függetlenül az ambiciózusabb tanulók valószínűleg „minden áron” be akarnak jutni a felsőoktatásba.

A szakok kiválasztásánál a döntésben befolyásoló erővel bír az is, hogy a jelentkező az adott szakról milyen információt talál. Vizsgálatunk egyik célja az volt, hogy megismerjük a felvétellel kapcsolatos tájékoztatói szokásokat. A szakirodalom szerint leginkább a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató az, amely orientálja, informálja őket. Az eredményeink szerint a gimnáziumi tanulók fele használja a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztatót, közülük is. A szakközépiszkolások esetében a tanulók 41,1 százaléka használja tájékoztatóra ezt a könyvet, és a két évfolyamon közel azonos, fele-fele arányban. A tájékoztatói helyek közül mindkét iskolatípusban a legnépszerűbb a www.felvi.hu. Az utóbbi években vált lehetővé az elektronikus jelentkezés és emellett számos szolgáltatással rendelkezik a honlap. Többek között ki tudja számolni a felvételizőnek, hogy hány pontja lesz, illetve az egyes szakokról is kínál leírásokat. Lehetséges, hogy ezeknek a tulajdonságoknak is köszönhető, hogy a gimnáziumi tanulók 69,4 százaléka, a szakközépiszkolások 66,7 százaléka innen tájékoztódik. Kevesebb szerep jut a médianak vagy a szórólapoknak, plakátoknak, ezért érdemes meggondolnuk a tanszékeknek, intézeteknek, hogy beruháznak-e a szórólapok, vagy plakátok gyártásába. A hipotézisünkkel ellentétben nemcsak a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató az, amely elsősorban informálja a tanulókat, hanem inkább a www.felvi.hu, és kisebb mértékben az egyetem honlapja, illetve az egyetemi nyílt napokon is sokan részt vesznek (5. táblázat).

5. táblázat. A tájékoztatói helyek megoszlása (%)

	Használja tájékoztatóra		Nem használja tájékoztatóra	
	G	SZ	G	SZ
Felvi.hu	69,4	66,7	30,6	33,3
Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató	53,2	41,1	46,8	58,9
Egyetemi honlap	48,9	47,8	51,1	52,2
Média	20,2	13,3	79,8	86,7
Szórólap, plakát	18,7	18,9	81,3	81,1
Egyetemi nyílt nap	43,4	31,1	56,6	68,9

Jelmagyarázat: G: gimnázium; SZ: szakközépiskola

Többségben a 12. évfolyamosok azok, akik használják az általunk megkérdezett a tájékoztatói helyeket (6. táblázat), ez érhető is, hiszen el kell dönteniük, hogy továbbtanulnak-e a felsőoktatásban, ha igen, akkor milyen szakot választanak. Már 11. évfolyamon

is megkezdődik a tájékozódás bizonyos csatornákon keresztül. Abban azonban erőteljes különbség van, hogy a két évfolyam tanulói milyen tájékozódási forrásokat használnak elsősorban. Mindkét iskolatípusban 12. évfolyamon a jelentős többség részt vesz egyetemi nyíltnapokon, melyeken személyes képet alakíthatnak ki leendő intézményükkel. A gimnáziumban tanulók a tájékozódási lehetőségek közül többet használnak 12. évfolyamon a 11. évfolyamosokhoz képest, és míg a 11. évfolyamosok a felvételi tájékozódáshoz elsősorban az internetet használják, addig a felsőbb évfolyamon a nyílt nap után az elsődleges tájékozódási forrás a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató. A szakközépiskolában 11. évfolyamos tanulóknál a médiának és a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztatónak van nagyobb szerepe a tájékozódásban. A 12. évfolyamon az elsődleges információs forrás az egyetemi nyílt nap után a www.felvi.hu, de a többség megnézi az egyetem honlapját, illetve az intézményekről, képzésekről készült szórólapot, plakátot. Jól látható tehát, hogy a két évfolyam között nem csak abban van különbség, hogy közülük mennyien használják az egyes tájékozódási csatornákat a jelentkezés előtt, de jelentősen különbözik az is, mit tekintenek elsődleges tájékozódási forrásnak is.

6. táblázat. 11. és 12. évfolyamon a tájékozódási helyeiknek megoszlása (%)

	11. évfolyam		12. évfolyam	
	G	SZ	G	SZ
www.felvi.hu	37,4	45,0	62,6	55,0
Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató	35,6	54,1	64,4	45,9
Egyetemi honlap	45,6	46,5	54,4	53,5
Média	51,5	58,3	48,5	41,7
Szórólap, plakát	44,3	47,1	55,7	52,9
Egyetemi nyílt nap	17,6	35,7	82,4	64,3

Jelmagyarázat: G: gimnázium; SZ: szakközépiskola

Jelentkezés az intézményekbe

A döntést befolyásoló tényezők és a tájékozódási helyek után a konkrét jelentkezési helyekre kérdeztünk rá. A kitöltés során a 11., de még a 12. évfolyamon is nehézségeket okoztak a konkrét jelentkezésre (intézmény, szak) vonatkozó kérdések megválaszolása. A gimnazista tanulók 76 százaléka írt be első helyen intézményt és szakot, a második helyet már csak a 55,8 százalékuk tudta kitölteni, a harmadik helyet még kevesebben 39,4 százalékuk. A szakközépiskolában ez az arány alacsonyabb. A továbbtanulók közül 68,9 százalékuk jelölt meg első helyen egy intézményt és szakot, a második helyet már csak 30 százalék, a harmadik helyet 16,7 százalék töltötte ki. Hipotézisünk szerint a felvételizők kihasználják a Felvételi Jelentkezési Lap előnyeit, átlagosan három helyre jelentkeznek. A kitöltési arányt tekintve ebben a feltételezésünkben nem lehetünk biztosak, mert lehetséges, hogy nem döntötték el még, hogy milyen képzést választanak.

A megadott jelentkezéseket csoportosítottuk, hogy milyen karhoz tartozik az intézmény vagy szak, illetve megnéztük, hogy melyek a legnépszerűbb intézmények, és melyik városba szeretnének továbbtanulni a felvételizők, ezeknél az elemzéseknél az első helyen megjelölt helyeket vesszük figyelembe, mert ebből kaphatunk pontosabb képet a jelentkezők irányultságáról. A karok csoportosítását szakirodalomból vettük át az összevethetőség érdekében (Liskó, 2003; Fábri, 2010).

7. táblázat. Az első helyen megjelölt karok eloszlása

	<i>Gimnázium</i>	<i>Szakközépiskola</i>
Társadalomtudomány (jog, bölcsészet)	25,7	35,6
Természettudomány	11,9	10,0
Orvosi	12,8	3,3
Műszaki kar	11,9	12,2
Közgazdaságtudomány	8,6	2,2
Egyéb	8,9	5,6
Nincs adat	20,2	31,1

A gimnáziumi tanulók egynegyede társadalomtudományi karokat választott első helyen, körülbelül egyharmaduk a műszaki, természettudományi, orvosi karokat jelölte. A szakközépiskolások esetében körülbelül a tanulók egyharmada társadalomtudomány területéhez tartozó képzésben szeretne részt venni. A második legnépszerűbb kar ezen iskolatípusban a műszaki kar, ezt követi a természettudomány. Körülbelül 10 százalékuk jelölte meg első helyen az orvosi, közgazdaságtudományi és az egyéb kategóriába eső képzéseket. (7. táblázat). Ezeket az eredményeket összehasonlítva az országos jelentkezésekkel (Fábri, 2010) azt látjuk, hogy míg ott a gazdaságtudomány áll az első helyen, ez a gimnáziumi mintánk esetében csupán az ötödik legnépszerűbb választás. A szakközépiskolásoknál ez a képzésfajta az egyik legkevésbé választott karok közé tartozik. A többi kar esetén is eltérés van a mintánk és az országos jelentkezések száma között, de az elmondható, hogy a szegedi gimnazisták esetén is ugyanaz az öt legnépszerűbb kar, mint az országos adatok szerint, csupán a népszerűségi sorrendben vannak eltérések.

A jelentkezők száma szerint a 2010-ben a legnépszerűbb egyetemek, sorrendben: (1) Eötvös Loránd Tudományegyetem, (2) Debreceni Egyetem, (3) Szegedi Tudományegyetem, (4) Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, (5) Budapesti Corvinus Egyetem (HVG, 2010). A legnépszerűbb intézmény a mintánkban szereplő gimnazisták között a Szegedi Tudományegyetem, a tanulók 49,8 százaléka választotta első helyen, a szakközépiskolások szintén hasonló arányban jelölték meg. A legtöbbet jelölt intézmények között szerepelnek a budapesti egyetemek, bár ezeket kevesebben választották, és főként inkább a gimnazisták jelölték meg első helyen (8. táblázat). A második legnépszerűbb a gimnazista tanulók körében, a budapesti egyetemek közül a legtöbbet választott a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, míg a szakközépiskolásoknál az Eötvös Loránd Tudományegyetem. A tanulók a legnépszerűbb intézmények kínálatából választanak szakokat.

Ebből is már látszik, hogy a tanulók majdnem fele Szegeden szeretne továbbtanulni, és a gimnazisták esetében csak egynegyedük jelentkezik budapesti felsőoktatási intézménybe, de vannak, akik külföldi egyetemet részesítenek előnyben. A szakközépiskolában a Szegeden továbbtanulók aránya hasonló, Budapestre csak 7,8 százalékuk jelentkezett, náluk még a külföldi intézmények nem jelenik meg célként (9. táblázat). A minta specifikussága miatt nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a Szegedi Tudományegyetemet – mint a legközelebbi és legnagyobb intézményt – választotta a megkérdezettek döntő többsége.

8. táblázat. Az első helyen legtöbbet megjelölt intézmények megoszlása

	<i>Gimnázium</i>	<i>Szakközépiskola</i>
SZTE	49,8	52,2
BME	11,0	2,2
Corvinus	4,9	-

	<i>Gimnázium</i>	<i>Szakközépiskola</i>
ELTE	3,7	3,3
BGF	1,2	1,1
BMF	0,6	-
Egyéb	8,6	10,0
Nincs adat	20,2	31,1

9. táblázat. Az első helyen megjelölt intézmények területi elhelyezkedésének eloszlása

	<i>Gimnázium</i>	<i>Szakközépiskola</i>
Szeged	49,8	52,2
Budapest	25,1	7,8
Külföld	2,4	-
Kecskemét	0,6	-
Egyéb	1,8	8,9
Nincs adat	20,2	31,1

Jövőre vonatkozó nézetek, elképzelések

A vizsgálat céljainak eléréséhez fontosnak tartottuk feltérképezni a tanulók jövőre vonatkozó nézeteit, elképzeléseit. Az egyik ilyen jövővel kapcsolatos kérdés: Mennyire tartják fontosnak, hogy a későbbiekben egyetemen vagy főiskolán jó eredményt érjenek el? Ezt szintén egy ötfokú Likert-skálán kellett értékelnie a tanulóknak. A gimnazisták 43,4 százaléka inkább fontosnak, 49,8 százaléuk nagyon fontosnak ítélte. A szakközépiskolások is hasonlóan vélekednek, 40 százaléuk inkább fontosnak, 51,1 százaléuk nagyon fontosnak tartotta, hogy a későbbiekben is jó eredményt nyújtsanak. Mindkét iskolatípusban a tanulók körülbelül 90 százaléka szeretne a felsőoktatásban is magas szintű teljesítményt elérni.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a tanulók miként képzelték el az ideális egyetemet, és mit várnak a jövőben megszerezhető diplomájuktól. Az ideális egyetemmel és jövőbeli diplomával foglalkozó kérdéseknél az általunk megadott szempontokat szintén ötfokú Likert-skálán kellett értékelni a tanulóknak, attól függően, hogy számukra mennyire fontos az adott kategória. Az ideális egyetemmel kapcsolatos szempontokat a 10. táblázat szemlélteti.

10. táblázat. Az ideális egyetemmel kapcsolatos elképzelések, az egyes szempontok átlaga és szórása

	<i>Gimnázium</i>		<i>Szakközépiskola</i>	
	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Jól képzett tanárok	4,74	0,55	4,72	0,68
Ösztöndíj, pályázati lehetőségek	4,21	1,29	3,93	1,48
Korszerű technikai eszközök	4,13	0,70	4,09	0,75
Közösségi programok	4,05	0,921	3,98	1,02
Otthonos hangulat	3,93	0,91	3,98	1,04
Barátságos, modern épület	3,81	0,86	3,94	0,94
Kollégiumi ellátás	3,24	1,33	3,20	1,37

Körülbelül a gimnazista tanulók fele értékelte inkább fontosnak a barátságos, modern épületet, a korszerű technikai eszközöket, az otthonos hangulatot, a közösségi programok meglétét. A szakközépiskolásoknál a tanulók fele szintén hasonló jellemzőket talált inkább fontosnak. A gimnáziumba járók 77,7 százalékanak nagyon fontos, hogy az ideális egyetemen jól képzett tanárok tanítsanak. A szakközépiskolások hasonlóan véleked-

tek, 78,9 százalékuk szintén nagyon fontosnak ítélte ezt a jellemzőt. Az ösztöndíjakat, pályázati lehetőségeket a gimnazisták 54,7 százaléka ítélte nagyon fontosnak, a szakközépiskolások 44,4 százaléka tartotta fontosnak – bár ennél a jellemzőnél nagy a szórás, a vélemények megoszlottak. A két iskolatípusba járók elképzeléseiben hasonlóan jelenik meg az ideális egyetem: felkészült tanárok oktatnak, lehetőség nyílik ösztöndíjra és pályázatokra, és közösségi programok széles köre várja az egyetemistákat. A legkevésbé fontos szempont, a gimnazisták és a szakközépiskolások számára a kollégiumi ellátás, átlagban közömbösnek ítélték a tanulók. Ennek hátterében az állhat, hogy a Szegeden tanulók valószínűleg a városban vagy a közelében laknak, így erre a szolgáltatásra nincs szükségük. Szegedre jelentkezők többsége ítélte ezt a szempontot kevésbé fontosnak vagy közömbösnek, viszont akik más városokba jelentkeznek, inkább fontosnak tartják, mert valószínűleg szükségük lesz kollégiumi ellátásra (11. táblázat).

11. táblázat. A kollégiumi ellátás fontosságának eloszlása a jelentkezés helyét figyelembe véve

	<i>egyéb</i>	<i>Szeged</i>
egyáltalán nem fontos	8,7	21,0
inkább nem fontos	6,3	11,9
közömbös	22,7	29,5
inkább fontos	38,2	22,4
nagyon fontos	22,2	14,3
nincs adat	1,9	1,0

A diplomával kapcsolatos elvárások szempontjai esetében (12. táblázat) négy körüliek az átlagok, viszont a szórások magasak, tehát az egyes jellemzőket eltérően ítélték meg a tanulók. A diákok a diplomájuktól elvárják, hogy nyújtson számukra számos elhelyezkedési lehetőséget, és ezzel együtt jó keresetet és karrier lehetőséget is. A megszerzett diploma legyen értékálló, adjon minőségi tudást és általános műveltséget. A hazai és a nemzetközi elismertség a többi szemponthoz képest kevésbé hangsúlyosan jelenik meg, de azért a tanulók mindkét iskolatípusban inkább fontosnak tartják ezt az elvárást.

12. táblázat. A diplomával kapcsolatos elvárások szempontjainak átlaga és szórása

	<i>Gimnázium</i>		<i>Szakközépiskola</i>	
	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Számos elhelyezkedési lehetőség	4,58	0,67	4,49	0,89
Diploma mögötti tudás	4,57	0,72	4,48	0,79
Jó kereseti lehetőség	4,43	0,76	4,40	0,74
Értékállóság	4,43	0,75	4,38	0,80
Karrier lehetősége	4,39	0,78	4,39	0,83
Általános műveltség	4,31	0,85	4,39	0,80
Hazai és nemzetközi elismertség	4,21	0,88	3,99	0,98

A jelentkezést befolyásoló háttértényezők

A döntést befolyásoló tényezők közti kapcsolat

Gábor és Szemerszkihez (2006) hasonlóan az intézményválasztás szempontjait faktoranalízissel csoportokban soroltuk az iskolatípusokat. A gimnázium esetében a négy faktor közül az elsőbe azok a tényezők kerültek, amelyek a jövőbeni munka- és kereseti lehetőségekre, és korábbi jelentkezésekre vonatkoznak. A második csoportba a szülők, tanárok és a barátok véleményének fontossága került, a harmadikba azok a tényezők,

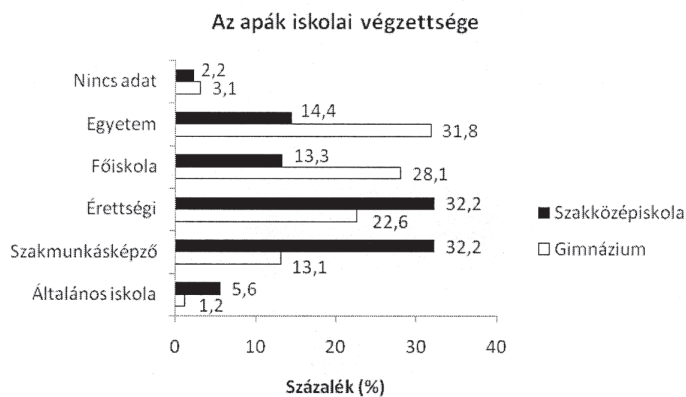
melyek az intézmény presztízsére vonatkoznak. A lakhelytől való távolság és a saját érdeklődési terület negyedik faktorba került. Gábor és Szemerszki (2006) négy faktorhoz képest hasonló számú faktorokat kaptunk, bár a kutatók több változót vontak be az elemzésbe. Hasonlóság a két eredmény között, hogy a szülők, tanárok és barátok véleménye, illetve az intézmény presztízsére vonatkozók egy faktorba kerültek.

A szakközépiskola esetében három faktor alakult ki. Az elsőbe a szülők, tanárok, barátok véleménye, a lakhelytől való távolság és az intézmény felszereltsége. A második faktor a jövőbeli munkával kapcsolatos elvárásokat jelölő változókat tartalmazza. A saját érdeklődési terület, a korábbi felvételi ponthatár és az intézmény helye a rangsorban került a harmadik faktorban. A döntést befolyásoló változók közül az első faktorba kerültek az érzelmekre ható tényezők, a másodikba a jövőbeli lehetőséggel, a harmadikba a konkrét jelentkezéssel kapcsolatos befolyásoló erők kerültek. A gimnazistákhoz képest a szakközépiskolásoknál a másik véleménye jobban befolyásolja őket a szakok választásánál, illetve a lakhelytől való távolság, amely a gimnázium esetében a negyedik faktorba került. A vizsgálatunk alapján a két iskolatípust összehasonlítva elmondhatjuk, hogy a gimnáziumba járók számára a jövőbeli munka, a megélhetés játssza a legnagyobb szerepet a szak választásában, míg a szakközépiskolások inkább érzelmi alapon döntenek.

Háttérváltozók magyarázó ereje

Feltételeztük, hogy tanulók továbbtanulási elképzelései összefüggnek a szülők iskolai végzettségével. A gimnáziumba járók esetében az apa és az anya iskolai végzettségével gyengén, de szignifikánsan összefügg a tervezett iskolai végzettség ($r_{\text{apa}}=0,173$ és $r_{\text{anya}}=0,150$), a szakközépiskolásoknál nem találtunk ilyen kapcsolatot a változók között. Ez a hipotézisünk is csak részben igazolódott, csak a gimnazistáknál függnek össze, de ott sem szorosan.

A szakirodalom szerint a gimnazisták szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek a szakközépiskolásokéhoz képest. Mivel a tervezett iskolai végzettség szorosabban összefügg az apák iskolai végzettségével a mintánk esetén, ezért mi is az apák iskolai végzettségének eloszlását néztük meg iskolatípusonként (3. ábra). A gimnazista apák 82,5 százaléka rendelkezik érettségi vagy annál magasabb iskolai végzettséggel, a szakközépiskolásoknál ez 59,9 százalék. Ez a különbség már jelentősnek mondható. Az egyes végzettségek szerint a gimnáziumba járók édesapja főként egyetemi végzettséggel rendelkezik, addig a szakközépiskolásoké érettségivel.



3. ábra. Az apák iskolai végzettségének eloszlása a iskolatípusonként

Lannert (2003) vizsgálatához hasonlóan regressziós elemzést végeztük arra vonatkozóan, hogy milyen tényezők befolyásolhatják a tervezett iskolai végzettséget, hasonló regressziós modellt hoztunk létre. A bevont változók és a tervezett iskolai végzettség közötti összefüggéseket 13. táblázat tartalmazza. A változókkal alacsony, de szignifikánsan korrelál tervezett iskolai végzettség. A megmagyarázott variancia (14. táblázat) is alacsony értéket (10,4 százalék) mutat, azaz az általunk bevont változók kevésbé magyarázzák azt, hogy mi befolyásolja a mintánkban szereplő tanulók döntéseit a tervezett iskolai végzettséggel kapcsolatban.

13. táblázat. A tervezett iskolai végzettség és néhány változó közötti összefüggés

	<i>Tervezett iskolai végzettség</i>
Irodalom jegy	0,131
Nyelvtan jegy	0,171
Matekjegy	0,244
Átlag	0,137
Apa legmagasabb iskolai végzettsége	0,221
Anya legmagasabb iskolai végzettsége	0,184

14. táblázat. A változók megmagyarázott varianciája

	<i>r*β</i>
Irodalom jegy	(-0,44)
Nyelvtan jegy	(1,85)
Matekjegy	4,58
Átlag	(0,06)
Apa legmagasabb iskolai végzettsége	3,40
Anya legmagasabb iskolai végzettsége	(0,93)

Az előző regressziós elemzésből kiindulva kialakítottunk egy három változóból álló modellt. Az elemzésbe bevontuk az apa legmagasabb iskolai végzettségét, mert az előző modellben is szignifikáns magyarázó erővel bírt. Ambiciózus tanuló több változót is magába foglal, így az átlagot is, ebből a megfontolásból kihagytuk a modellből a jegyeket. Az, hogy egy tanuló mennyire szeret iskolába járni, meghatározhatja, hogy a későbbiekben milyen magas iskolai végzettséget szeretne. Ezek a változók a tervezett iskolai végzettség varianciájának 13 százalékát magyarázzák (16. táblázat). Az iskolába járás szeretetének hatása nem szignifikáns, a másik két változóé viszont igen. A modellből kiderül, hogy a legnagyobb magyarázóerővel az bír, ha egy tanuló ambiciózus, vagyis minél inkább ambiciózus a diák, annál inkább valószínű, hogy magasabb iskolai végzettséget tervez elérni.

15. táblázat. A tervezett iskolai végzettség összefüggése néhány változóval

	<i>Tervezett iskolai végzettség</i>
Apa legmagasabb iskolai végzettsége	0,22
Mennyire ambiciózus a tanuló?	0,31
Mennyire szeret iskolába járni?	0,15

16. táblázat. A változók megmagyarázott varianciája II.

	<i>r*β</i>
Apa legmagasabb iskolai végzettsége	3,61
Mennyire ambiciózus a tanuló?	8,32
Mennyire szeret iskolába járni?	(1,08)

Összefoglalás

A kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy milyen tényezők befolyásolják a középiskolások továbbtanulási szándékaikat, illetve milyen elképzeléseik, elvárásai vannak a felsőoktatással kapcsolatban. Elsősorban a gimnazistákra koncentráltunk, hiszen a felsőoktatásba bekerülők nagyobb részét ők alkotják, de viszonyításképp szakközépiskolásokat is megkérdeztünk a témában.

Sok esetben gondot okozott a tanulóknak a pontos jelentkezésük ismertetése, különösen 11. évfolyamon, ami azt mutatja, hogy a döntések konkretizálását sokan a legvégső-kig kitolják, valamint utalhat arra is, hogy a lehető legtávolabbi halogatják a részletes tájékozódást a kínálatot illetően. A tanulók lakóhelyükhöz közeli intézményeket választanak, a mintában szereplő diákok a Szegedi Tudományegyetem egyes karain induló képzéseket jelölték meg első helyen. A szakirodalom alapján (Liskó, 2003; Fábri, 2009) mi is megnéztük, melyek voltak a legnépszerűbb karok. Az országos jelentkezésekhez hasonlóan a szegedi gimnazisták között is a legnépszerűbbek a társadalomtudományi (jog, bölcsészet), közgazdaságtudományi és műszaki karon lévő szakok, ezeket a képzéseket jelölik meg első helyen.

A gimnazista diákok többségének előzetes célja, hogy mesterszintű diplomát szerezzenek, de voltak olyanok is, akik a doktori fokozatig szeretnének eljutni. A szakközépiskolások többsége valamilyen felsőfokú szakképzést, illetve BA diplomát szeretne megszerezni. A tanuló a jövőbeli tervekkel való elképzelése alacsony, de szignifikánsan függ össze a szülők iskolai végzettségével. Az alacsony összefüggés magyarázata lehet Mare (1981, idézi Lannert, 2003b) szerint, hogy a magasabb tanulmányokat folytató tanulók már egy erősen szelektált csoport, ezért a család hatása is nehezen érhető tetten.

Az ideális egyetemet a megkérdezett tanulók szerint jól képzett, felkészült oktatók, több ösztöndíj és pályázati lehetőség, közösségi programok jellemzik. A jövőben megszereshető diplomával szemben magas elvárásokat támasztottak.

Tanulmányunk célja az volt, hogy képet kapjunk a szegedi gimnazisták továbbtanulási szokásairól, ezeket összevessük helyi szakközépiskolások szokásaival, valamint országos, és nemzetközi vizsgálatokkal. Alapvető különbségek nem mutatkoztak az országos mintával történő összevetés során, az apró eltérések a minta specifikusságából adódóan jelentek meg.

Az iskolában eltöltött idő meghosszabbodása, a magasabb iskolai végzettséget igénylő munkák elszaporodása, a felsőoktatás és a munkaerőpiac egyre szorosabb együttműködésének igénye még fontosabbá tette a pályaválasztás kérdésével való foglalkozást, a pályorientációs szokások felmérését, figyelembe vételét (Imre, 2010). Nem elég csupán

A szakok megjelölésénél a saját érdeklődésük befolyásolja leginkább a tanulói döntéseket. 11. és 12. évfolyamokon a tájékozódás elsődleges forrása eltérő, míg a fiatalabbak inkább az internetet használják, hogy további információhoz jussanak, addig a végzősök több tömegkommunikációs csatornát is igénybe vesznek, de számukra is az internet, www.felvi.hu, és a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató az, ami elsődleges információforrásként megjelenik. A 12. évfolyamos tanulók többsége egyetemi nyílt napon is részt vesz, ami fiatalabb évfolyamokon csak kismértékben jellemző. Tehát leginkább közvetlenül a jelentkezés előtt ismerkednek meg személyesen is választott intézményeikkel.

az egyik vagy másik oldal igényét figyelembe venni, szükséges a tanulói és munkaerőpiaci igényeket is felmérni, és igyekezni ezeket összehangolni a sikeres és hatékony együttműködés jegyében.

Irodalomjegyzék

- Fábrí György és Roberts Éva (2004): Motivációk a továbbtanulásban. In: uők (szerk.): *Egyetemek a mérlegen*. OFI, Budapest. 40–51.
- Fábrí István (2009): A hazai felsőoktatás legnépszerűbb szakjai 2009-ben. A felsőoktatási jelentkezés tendenciái. *Felsőoktatási Műhely*, 3. 2. sz. 59–72.
- Gábor Kálmán és Szemerszki Marianna (2006): BSc-hallgatók 2005/2006. In: Gábor Kálmán (szerk.): *A kétciklusú képzés kezdetei*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. 41–84.
- HVG (2010): *Diploma 2011 különszám*. HVG Online Zrt., Budapest.
- Imre Anna és Györgyi Zoltán (2006): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 134–195.
- Lannert Judit (2003a): A középiskolák közötti különbségek a felvételik tükrében és az erre ható tényezők. *Educatio*, 11. 2. sz. 187–208.
- Lannert Judit (2003b): A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága. In: uő (szerk.): *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Liskó Ilona (2003): Továbbtanulási ambíciók és esélyek. *Educatio*, 11. 2. sz. 225–235.
- Madarász Tibor és Takács Tamara (2005): A debreceni középiskolások továbbtanulási terveit. In: Pusztai Gabriella (szerk.): *Régió és Oktatás, Európai dimenzióban*, Doktoranduszok Kiss Árpád Egyesülete, Debrecen.
- OECD (2010): *Highlights from Education at a Glance 2010*. Paris. 2010. 10. 24-i megtekintés, <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/fulltext/9610061e.pdf?expires=1287915248&id=0000&accname=guest&checksum=E01F7F859EF856CBE7D8A13351A4796E>
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, 8. 1. sz. 79–94.
- Sz. n. (2009): A jelentkezők 74 százaléka felvételt nyert felsőoktatásba. 2010. 05. 3-i megtekintés, Felvi.hu., http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/jelentkezo_es_felvettek/gyorselemzes2_felvettek?itemNo=1
- Takács Viola (2000): A szülők iskolai végzettsége és gyermekeik iskolázási terve. *Iskolakultúra*, 10. 8. sz. 14–33.

Exeter fogadta 2011-ben az oktatáskutatókat

*„The City and the University of Exeter proud to welcome the educational researchers from all over the world.” – ez a kifeszített felirat fogadta és üdvözölte Exeter elegáns belvárosi utcáján azt a több mint ezerhatszáz oktatáskutatót, aki részt vett a 2011. augusztus 30. és szeptember 3. között megrendezett 14. EARLI Konferencián (A konferencia hivatalos elnevezése: 14th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, és tudományos háttérszervezete az EARLI: European Association for Research on Learning and Instruction). E délnyugat-angliai város, amely méretét és hangulatát tekintve Szegeddel mérhető, joggal büszke, hiszen az általuk szervezett konferencia az eddigi legnagyobb tudományos konferencia, amelynek valaha helyet adott nem csak a város és az egyetem, hanem az Egyesült Királyság.**

Az EARLI-konferenciák

„Ha azt szeretnénk elérni, hogy a tanulás és az oktatás terén is szélesebb körben meghonosodjon az európai dimenziókban való gondolkodás, mindenekelőtt meg kell ismernünk a szakma európai gondolkodóit és a problémákról európai módon való gondolkodást.” (Csapó, 1997, 1. o.). Ezek a gondolatok és indítékok vezették az EARLI alapítóit akkor, amikor egy európai gyökerekkel rendelkező, de nemzetközi szinten is erős szervezetet kívántak létrehozni huszonhat évvel ezelőtt, 1985-ben Leuvenben, az első EARLI-konferenciának helyet adó belgiumi egyetemi városban. Az akkor még meghívásos konferenciára százötven, jórész nyugat-európai kutató érkezett azzal a szándékkal, hogy a közösség tagjai közé hívja a tanulás és tanítás kutatóit. Elsődleges cél az volt, hogy az amerikai pedagógiai kutatók reprezentatív szervezete, az AREA (American Educational Research Association) mellett létrehozzon egy európai központú, európai hagyományokkal rendelkező közösséget, amely lehetőséget biztosít és támogatást nyújt a tanulás és tanítás területén végzett kiemelkedő kutatásoknak, teret ad a közös gondolkodásra, a kutatók együttműködésére, közös kutatási projekteken való részvételre. Továbbá, egy olyan kutatói bázist hozzanak létre, amely képvisel egy nagyon sokszínű, de alapjaiban mégis sok hasonlóságot hordozó, európai gondolkodásmódot. Európa történelmében ez az időszak a nagy történelmi átalakulások, változások időszaka, s azzal, hogy a kelet-közép-európai országok is egyre nagyobb számban e közösség tagjaivá váltak, megtették az első lépést az európai integráció irányába. Vagyis, „sok ország rájött, arra, hogy a partnerré váláshoz a kultúra, oktatás, termelés területén is integrálódnia kell.” (Saljö, 1997, 114. o.).

Az EARLI jelenleg 56 országból több mint kétezer taggal rendelkezik, tehát mára jócskán túlnőtt Európa határain. A szervezetbe a legtöbb tagot delegáló országok között

* Exeter Chamber of Commerce & Industry: *University of Exeter host the largest academic conference ever to be held in the UK.* <http://www.exeterchamber.co.uk/University-of-Exeter-host-the-largest-academic-conference-ever-to-be-held-in-the-UK/Press-Release/>

találjuk Németországot, Hollandiát, az Egyesült Királyságot, az USA-t és Finnországot. Ez a sorrend a konferenciák részvételi arányát is híven tükrözi az elmúlt évek kimutatásai alapján.

Emellett közel ötszáz tagja van az EARLI fiatal kutatókat tömörítő szervezetének, a JURE-nak (Junior Researchers of EARLI) is, amelynek taglétszáma évről évre jelentősen nő. Ez a közösség azért szerveződött, hogy képviselje és támogassa, továbbá fejlődési lehetőséget biztosítson azoknak a tanulás és tanítás területén kutatómunkát végző hallgatóknak, akik mester- vagy PhD-képzésben vesznek részt, illetve két évnél nem régebben szereztek meg doktori fokozatukat. A JURE évente szervez konferenciákat (kétévente a „nagy” EARLI-konferencia előkonferenciájaként), ahol lehetőség nyílik a fiatal kutatók tudományos eredményeinek bemutatására, továbbá tapasztalatszerzésre és jártasság szerzésre a tudományos közéletben, valamint ismeretségek és kutatói teamek kialakítására.

Az EARLI konferenciák témaválasztása

A kétévenként szervezett konferenciák címe előrevetíti azt a szándékot, tematikát, amelyet a szervezők a konferencia vezérfonalaként és üzeneteként megfogalmaznak. Ha végigtekintjük a korábbi konferencia-címeket, végigkövethetjük a neveléstudomány haladásiirányát, súlypontjait az elmúlt huszonhat évben. Példaként idézzük fel az elmúlt évtized EARLI-konferenciáinak témaválasztását:

Tíz évvel ezelőtt Fribourgban (Svájc) a tanácskozás központi témája – *Bringing Instruction to Learning* – rávilágított az iskolai és iskolán kívüli tanulási folyamatok természetére, vagyis a reális és virtuális környezetben vizsgált tanulási folyamatok megértésének kérdésére. „Utal arra a tényre, hogy a tanulás megismerő folyamatai számára a tanulás valójában csak különböző – jobb vagy kevésbé megfelelő – feltételeket biztosít, valamint utal arra a problémára, hogy gyakran nincs kapcsolat a különböző tanítási eljárások, fejlesztő programok által ígért hatások és az elért eredmények között. A tanítás és tanulás kapcsolatát a tanuló kognitív struktúrájához kell illeszteni és nem fordítva, azaz ha gyümölcsöző tanulást szeretnénk elérni, akkor a tananyag felépítését illesztenünk kell az adott kultúrához és a tanulók kultúrára jellemző elképzeléseihez.” (Molnár, 2001, 60. o.)

Két évvel később Padovában – *Improving Learning, Fostering the Will to Learn* – az affektív tényezőkre helyeződött a hangsúly, s ez egybeesett azzal a tendenciával, amikor az oktatáskutatás a kognitív tényezők mellett egyre nagyobb figyelmet szentelt az érzelmi-akaratú összetevőknek, amikor a tanulás tökéletesítését, továbbfejlesztését az akaratú, motivációs faktorok erősítésével képzelik. A ciprusi konferencia 2005-ben – *Integrating Multiple Perspectives on Effective Learning Environments* – a kutatásokban az utóbbi néhány évben egyre gyakrabban használt kifejezést tűzi zászlajára, a hatékony tanulási környezetet, utalva sokoldalú megközelítésére, s annak integrációs lehetőségeire. Ennek egyenes folytatásaként, tartalmi továbblépésként jelenik meg a 2007-es budapesti konferencia mottója – *Developing Potentials for Learning* – a tanulási lehetőségek sokoldalú kiaknázását jelölte meg tematikus iránymutatásként. 2009-ben Amszterdamban egy újabb súlyponti – *Fostering Communities of Learners* – az oktatáskutatás irányát nagyban meghatározó téma került az oktatáskutatók terítékére, a közösségi tanulás elősegítése. A választás időszerűségét jelzi, hogy az utóbbi években egyre több kutatás látott napvilágot, amely a tanulás szociális aspektusára és a tanulóközösségek jelentőségére és lehetőségeire hívja fel a figyelmet.

A 14. EARLI Konferencia az *Education for Global Network Society (Oktatás a globális hálózati társadalom megvalósulásáért)* címet választotta a tanácskozás arculatának meghatározójává. A témaválasztás, ahogyan a konferencia felhívásban is megfogalmazták, azt az érdeklődést tükrözi, hogy a globalizáció és a tömegkommunikáció milyen

változásokat eredményez az oktatási gyakorlatban, és milyen új lehetőségeket és kihívásokat teremt ezen a téren. Továbbá, annak reményében fogalmazták meg ezt a témát, hogy ezáltal elsősorban azoknak a kutatási eredményeknek a megismertetését serkentsék, amelyek a személyes és a virtuális alapokon álló együttműködésre és hálózatra épülő tanulást, valamint a globalizáció oktatásának elméleti megalapozását kutatják. Természetesen, mindez azonban nem zárja ki az ennél sokkal szélesebb körű kutatási eredmények megosztását sem.

Az EARLI-konferenciák meghirdetése az új házigazda, a helyszín és az időpont megjelölésével az előző konferencia zárásakor kezdődik. A 2011-es konferencia elnöki tisztét Rupert Wegerif, a szervezőbizottság vezetői feladatát Debra Myhill, az Exeteri Egyetem professzorai látták el. Az absztraktok feltöltése egy évvel megelőzi az adott tanácskozást, az idei konferenciára 2010. október 29-én 24:00 óráig lehetett online elküldeni a tartalmi összefoglalókat, s a két független bíráló értékelése 2011 márciusában érkezett meg.

A 14. EARLI Konferencia a számok tükrében

A konferencia értékelésekor induljunk ki abból, hogy Európában a legnagyobb és a résztvevők publikációs jegyzékeinek áttekintése alapján joggal a legszínvonalasabbnak tartott neveléstudományi konferencián mely nemzetek és milyen arányban képviseltették magukat. Az 1. táblázat a résztvevő országok és az általuk különböző konferencia-műfajokban bemutatott prezentációk számát mutatja.

Minthogy Európában az oktatás területén a kutató-fejlesztő munka eredményeinek rendszeres prezentálására, megmérettetésére az EARLI-konferencia az egyik legnívósabb nemzetközi fórum, az egyes országok részvételi arányából képet kaphatunk arról is, hogy egy-egy országban mekkora hangsúlyt fektetnek a tanítás-tanulás kutatására. Továbbá, az utóbbi évek részvételi arányát figyelve az is megállapítható, hogy a PISA-vizsgálatokon az OECD-átlag felett szignifikánsan jobban teljesítő európai országok kutatói a konferenciákon is jelentős arányban voltak jelen (Tóth és Baraszevich, 2009).

Az európai országokon kívül azonban egyre több igen távoli ország képviselteti magát, s osztja meg kutatási eredményeit az európai szintéren. Ez esetben a prezentálók 40 százaléka Európán kívüli országokból érkezett. A számadatokat látva megállapíthatjuk, hogy az élbolyban most is ugyanazok az országok szerepelnek, mint a korábbi évek konferenciáin. Bár ez a sorrend nem népesség-arányos, mégis jelzés értékű. Ami azonban feltűnő, az a közép-kelet európai és balti államok (a volt keleti blokk tagállamai) részvételi arányának jelentős visszaesése. Míg 2009-ben az amszterdami konferencián kilenc ország képviseltette magát 53 szakmai anyaggal, most mindössze három posztoszocialista ország kutatói 25 előadást hoztak. A folyosói beszélgetések e tendencia mögött jórészt anyagi, gazdasági okokat sejtetnek a lehetséges magyarázatok között.

1. táblázat. A 14. EARLI-konferencián résztvevő országok és prezentációik száma

	Országok	Prezentációk száma
1.	Németország	279
2.	Hollandia	166
3.	Amerikai Egyesült Államok	98
4.	Egyesült Királyság	94
5.	Finnország	86
6.	Belgium	77
7.	Ausztrália	67
8.	Svájc	57
9.	Svédország	51

	<i>Országok</i>	<i>Prezentációk száma</i>
10.	Spanyolország	42
11.	Izrael	37
12.	Kanada	30
13.	Olaszország	29
14.	Norvégia	23
15.	Ciprus	19
16.	Magyarország	18
17.	Japán	15
18.	Új-Zealand	14
19.	Franciaország	13
20-21.	Görögország	12
20-21.	Portugália	12
22.	Hong Kong	11
23.	Ausztria	10
24.	Luxemburg	6
25-28.	Dél-Afrika	5
25-28.	Kína	5
25-28.	Taiwan	5
25-28.	Észtország	5
29-31.	Törökország	4
29-31.	Brazília	4
29-31.	Chile	4
32.	Dánia	3
33-38.	Csehország	2
33-38.	Írország	2
33-38.	Makaó	2
33-38.	Mexikó	2
33-38.	Korea	2
33-38.	Ghana	2
39-40.	Horvátország	1
39-40.	Trinidad és Tobago	1

Magyarországról tizenegy oktatókutató (egyetemi oktató és PhD-hallgató), összesen 18 előadást hozott a konferenciára, s minthogy többsége többszerzős kutatási eredmény, így további hét kolléga munkája került megmérettetésre. Ami a szakmai műhelyeket illeti, legtöbb prezentáló (15 fő) a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetét, illetve az ELTE-t (2 fő) és a Közép-európai Egyetemet (1 fő) képviselték.

A továbbiakban a konferencia tartalmi részét vizsgáljuk statisztikai szempontból.

Az EARLI-konferenciákat jellemező tartalmi sokszínűség egységes keretek között, jól meghatározott konferencia-műfajokban jelenik meg. A konferencia-műfajok egyfajta rangsort, súlypontot jelentenek a bemutatni kívánt kutatási eredmények közzétételkor. (Csikos, 1997). A szakmai anyagok bemutatása tizenhat szekcióban történt, ahol összesen 1315 előadásra, bemutatóra került sor. (Ez a szám némileg alatta marad a 2007-es budapesti konferenciára hozott előadásoknak, ahol több mint ezernégy száz prezentációt hallhattak az érdeklődők, de messze elmaradt a 2009-es amszterdami, az eddigi legtöbb résztvevőt és előadást adó EARLI-konferenciától, ahol összesen 2046 prezentáció hangzott el.) Ezek között a legmagasabb számban a tanulmányok ('paper presentation') fordultak elő, hét szekcióban összesen 614 prezentáció, ezt követték a speciális témák köré szerveződő szimpózium előadások, amelyeket hat szekcióban 483 előadás képviselt. Továbbá, az öt nap alatt 144 poszter és 10 ICT bemutatóra, valamint 64 kerekasztal-megbeszélésre került sor.

Jelentős különbség volt a konferencia-műfajok szempontjából az előző konferenciákhoz képest, hogy a szimpóziumokban most csak három prezentáció kapott helyet, így jóval kényelmesebb időbeosztással lehetett egyrészt az opponens szereplését biztosítani, másrészt a hallgatóság kérdéseit és javaslatait meghallgatni és megvitatni.

Tartalmilag rendkívül változatos, sok-sok területet lefedő témaválasztásnak lehettünk tanúi. A prezentációk 73 téma köré szerveződtek. Az előadások témánkénti besorolása és elosztása a szekciókban több egymáshoz közelálló témakört eredményezett. A 2. táblázatban azokat a témaköröket láthatjuk, ahol a legtöbb prezentáció született.

2. táblázat. A legtöbb prezentációt felvonultató témakörök a konferenciakötet besorolása alapján

Témakörök	Prezentációk száma
IKT, számítógéppel támogatott tanulási környezet	125
Tanárképzés, a tanárok szakmai fejlődése	83
Társas interakció a tanítás-tanulásban, a tanulás szociális vonatkozásai	71
Szakmai fejlődése	56
Mérés és értékelés	53
Kognitív képességek, kognitív fejlődés	48
Matematikatanítás	42
Metakogníció	38
Önszabályozás	37
Oktatási hatékonyság	36
Felsőoktatás	32
Motiváció	28

A konferencia címe utaló, s ahhoz tartalmilag leginkább közel álló emblematikus témakörök a legnagyobb számú prezentációval járultak hozzá a „globális hálózati társadalom megvalósulásához”. Ez a prezentációk közel 10 százalékát jelenti, ami jelzi az tanulás-tanítás tartalmi és technikai irányváltását, hangsúly-áthelyeződését. A tanárképzéshez és a tanárok szakmai fejlődéséhez, valamint a felsőoktatáshoz kapcsolódó előadások, szakmai anyagok bemutatása évek óta vezető helyen állnak az EARLI konferenciákon, ami érthető, hiszen közvetlen kapcsolatban állnak a munkaerőpiaccal (Tóth és Baraszevich, 2009), továbbá, jelentős szerepet vállalnak a kutatási eredmények hasznosulásában, továbbélésében. Az utóbbi konferenciákon „hagyományosan népszerű” témakörök, mint például önszabályozás, metakogníció, kognitív képességek, egyéni különbségek, stb. ezen a konferencián is megőrizték az előadások 2–4 százalékt kitevő arányt. Az előző konferencián hiányolt kisiskolás kutatások (Tóth és Baraszevich, 2009) itt már négy szekcióban 14 prezentációval jelentek meg. Továbbá, egyre nagyobb érdeklődés övezi *A tanulás és az idegtudományok* kutatási területet, amely hét prezentációval és egy plenáris előadással jelent meg ezen a konferencián.

A JURE előkonferencia mérlege

Ahogy fentebb utaltunk rá, a JURE előkonferenciákra évente kerül sor, az idén az EARLI-konferenciát megelőző napokban, augusztus 29–30. között szintén az Exeteri Egyetem szervezésében zajlott le előkonferenciaként. Az előkonferencia témája megegyezett a biennálé témájával, ami nem meglepő, hiszen a globalizáció problematikája, tanulási, oktatási vetülete talán még közelebb áll a fiatalabb, a kutatói pályát elkezdő kutatókhoz. Az előkonferenciát, hasonlóan a korábbi konferenciákhoz, formai és tartalmi sokszínűség jellemezte. Hét szekcióban összesen 167 szakmai anyag került bemutatásra, amelyek között 92 tanulmány, 57 poszter és 18 kerekasztal-megbeszélés ('roundtables'). Emel-

lett a fiatal kutatók számára hét műhely-foglalkozás is nyitva állt, ahol a kutatói munkát segítő szakmai vitaindító előadások várták a hallgatóságot. Változatos témák közül választhattak az érdeklődők, például a hatásos és eredményes prezentáció készítése, a SEM (Structural Equation Modeling) technikák, az osztálytermi dialógusok kvalitatív vizsgálata, a publikálás motivációja és stratégiái, a többféle módszer ('multiple methods') alkalmazása a pedagógiai kutatásban, stb. Hazánkat egy fiatal kutató képviselte, aki a SZTE Doktori Iskolájának hallgatója és az olvasás-szövegértés szekcióban szerepelt tanulmányával.

Plenáris előadások

A konferencia legrangosabb előadásait jelen esetben is a plenáris előadások jelentették, amelyeket különböző tudományterületekről meghívott előadóktól hallhattunk. A konferencia szervezői, a korábbi gyakorlattal ellentétben, most arra törekedtek, hogy a hazai egyetemek nemzetközileg elismert professzorait nagyobb számban hívják meg, így a tizenegy előadás tizenhárom előadója között hat brit, három holland, egy francia, egy német, egy belga és egy amerikai professzor kapott helyet. Az előadásokat tartalmi sokszínűség jellemezte, különféle területek kutatási eredményei igyekeztek választ adni a tanítás-tanulás felmerülő kérdéseire, problémáira. A tizenegy előadásban azonban fogalmazódtak meg közös gondolatok, hasonló tendenciák. Az előadások részletes bemutatásától eltekintve néhány példát választunk az előadásokat összekötő problémafelvetésekre.

A konferencia egyik fontos üzenetét Mien Segers, a Maastrichti Egyetem kutatója itt akár emblematikusnak is tekinthető előadásában fogalmazta meg. *A tanulás multidiszciplináris értelmezése* című előadás nyilvánvalóvá tette a korábbi konferenciákon is megállapítást nyert tételt, miszerint a „a neveléstudomány az utóbbi években elmozdult a szinguláris diszciplinaritástól a hierarchikus multidiszciplinaritás irányába. LEAD Napjainkban egyre erősödni látszik a kutatók azon törekvése, hogy a legkülönbözőbb kutatási területek között szintézist teremtsenek” (Kinyó és Kelemen, 2008; Tóth és Barashevich, 2009). A molekuláris gasztronómia „születését” mutatta be példaként arra az esetre, amikor két igen távoli terület véletlenszerű találkozásával (a vegyész és a séf barátsága) életre kel egy új tudományág, amely teljesen új perspektívát nyit mindkét területen. Ez azt az üzenetet hordozza, hogy a diákok tanulásának megértéséhez akkor jutunk közelebb, ha tágítjuk a tanítás-tanulás értelmezési tartományának határait, vagyis a különböző területek kutatási eredményeinek és látásmódjának integrálásával lépéseket tehetünk a jobb megismerés irányába. LEAD Példaként a társ-értékelés ('peer assessment') területén végzett kutatásait említi, s arra a következtetésre jut, hogy a tanulás-tanítás értelmezési tartományának bővítése előrelépést jelent a tanulási folyamatok megismerésében és annak elősegítésében, de a tanítás-tanulás kutatási eredményei is serkentő hatással lehetnek egyéb, a humán tőke fejlődésével kapcsolatos területek fejlődésére.

A diszciplína-határok kiterjesztésére, az egymástól igen távol álló területek összekapcsolására mutatott be kiváló példát Stanislas Dehaene (College de France) *Milyen változást idéz elő az írástudás az emberi agyban?* című előadásában. Indulásként azt a kérdést tette fel, hogy vajon összekapcsolható-e az agykutatás, különösen az agyi képalkotás kutatása és az oktatás, más szóval van-e relevanciája e területnek az oktatásban? Az idegtudományok és az oktatás kapcsolatának vizsgálata az utóbbi években igen gyorsan fejlődő tudományterületté vált. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy az EARLI legújabb (22. SIG) speciális szakmai csoportját az e területhez tartozó kutatók alkotják, s mint fentebb említettük, e plenáris előadás mellett még további hét prezentáció is elhangzott ebben a témában. Bár a két tudományág néhány szempontból távol áll egymástól, az oktatáskutatók fontos információkhoz juthatnak a kognitív ideg-

tudomány kutatási eredményei által, közelebb kerülnek a gyermeki agy működésének megismeréséhez, és annak megértéséhez, hogy az evolúció hogyan „készítette elő a terepet” az emberi agyban az olvasáshoz, illetve, hogy az agyban milyen változások történnek az iskoláztatás (írásstudás, az olvasástanulás) hatására. Az idegtudományok képviselői számára is fontos a részvétel az oktatáskutatói konferencián, hiszen az alapvetően természettudományi módszerekkel elért kutatási eredmények gyakorlati felhasználási területei között elsőként jelentkezik az oktatásügy. Mi lehet az idegtudományi eredmények gyakorlati haszna? Az olvasástanulás agyi folyamatainak megismerése, megértése hozzájárulhat, többek között, az oktatás számára hatékony, speciális eszközök (például szoftverek, játékok) készítéséhez, amelyek segíthetnek például az olvasástanulás támogatásában, az egyéni különbségek kiegyenlítésében.

A tanulás támogatása, a támogató tanulási környezet megteremtése és ennek hatása a teljesítményre a másik gondolatmenet, de nevezhetjük rendezőelvnek is, amely hangsúlyt kapott, illetve közös üzenetként jelent meg a plenáris előadásokban. Shaaron Ainsworth (*Understanding and transforming multi-representational learning*), a Nottinghami Egyetem professzora a sokoldalú ábrázolás és szemléltetés hatásait vizsgálta kutatásaiban. A szerző amellel érvel, hogy a tanulás nagymértékben reprezentációra alapozott, hiszen amikor tanulunk az esetek nagy részében nem közvetlen tapasztalatból, hanem annak megjelenési formáiról, reprezentációból (leggyakrabban vizuális forma) tanulunk. A tanulókat képessé kell tenni a sokféle reprezentáció, kifejezésforma, ábrázolásmód megértésére, a szükséges kiválasztására, értelmezésére, értékelésére, használatára és alkotására. Tehát a kutatás ezen a téren kétirányú: egyfelől annak megértésére koncentrálni, hogy hogyan készíthetők különböző ábrázolási formák, s ezek mikor és kinek alkalmazható tanulásegítő eszköz; másfelől hogyan lehet a tanulókat segíteni abban, hogy hatékonyan értelmezzék és használják ezeket.

Hasonló feladatot fogalmaztak meg az oktatás irányába előadásukban (*Enhancing domain-specific discourse in the classroom: the example of historical reasoning*) Carla van Boxtel és Jannet van Drie holland kutatók, akik a tanulás terület-specifikus jellegét vizsgálták. Eszerint, egy adott terület tanulása azt jelenti, hogy a tanulók megtanulják használni a terület-specifikus fogalomrendszert, gondolkodásmódot, problémamegoldási lehetőségeket, továbbá, meg kell tanulniuk az adott terület nyelvén beszélni, olvasni és írni. A szerzők a történelemtanításon keresztül mutatják be ezt a folyamatot, s rámutatnak arra, hogy a kutatások hozzásegítenek a diákok történelmi gondolkodásának megismeréséhez és előmozdításához, a gyakorlati oktatás és a tanárképzés pedig ráirányítja a figyelmet arra, hogy a diákok mit kezdjenek a történelmi múltból szerzett információkkal.

Maarten Vansteenkiste, a Genti Egyetem fiatal professzora előadásában (*Dynamics of Autonomy and Control and Optimal Learning: Quality of Motivation Matters*) a tanulás támogatását a motiváció, azon belül is a SDT (*Deci és Ryan, 2000*) perspektívájából vizsgálta. Az autonóm versus kontrollált motiváció dinamikája alapvető az optimális tanulói teljesítmény szempontjából. Éppen ezért az autonómiát támogató környezet az autonóm orientáció kialakulását segíti elő, és ellenkezőleg a kontrollt támogató környezet a kontrollált orientációt.

Végül Gert Biesta (Stirlingi Egyetem) előadása (*School and world: Democratic education for the networked society*) a konferencia címében megjelölt téma összefoglalásaként is értelmezhető. Arra a kérdésre kereste a választ, hogy milyen oktatásra/iskolára van szükség a globális hálózati társadalomban, hogyan kell az iskolának alkalmazkodni és válaszolni az új valóságra. Az iskola irányítható vagy felelős ('responsive or responsible') legyen? Válaszában egyértelművé tette, hogy nem a globális hálózati társadalom elutasítása a helyes út, inkább a megfontoltabb és kritikusabb elköteleződés. Ehhez azonban nagyobb, szabadabb térre van szükség, ahol a globalizáció követelményei és igényei feltartóztathatók. Vagyis, ahol az iskola oltalmat talál, de nyitott marad a világra. Hogyan

érhető el mindez? Az oktatás/iskola három területen, három cél elérésével válaszolhat erre: a kvalifikáció (tudás, készségek, értékek birtokosává válni), a szocializáció (az adott kultúra, tradíció, gyakorlat részesévé válni) és a szubjektifikáció (független, autonóm, felelősen cselekvő személyiséggé válni) által.

Záró gondolatok

Akik évek óta résztvevői a konferenciának, első benyomásként megállapíthatták, hogy a résztvevők között feltűnően sok a fiatal, a konferencia átlagéletkora láthatóan alacsonyabb, mint az elmúlt években. Ez igen jó hír a pedagógiai kutatás számára, hiszen nagy számban megjelent és helyet keres magának az a kutató generáció, aki egyrészt képviseli, másrészt tehetségével új lendületet hoz, és választ keres a globalizált világ, a hálózati társadalom kérdéseire, továbbá igényli a kritikus és építő jellegű párbeszédet, s a „magas mércét”, a megmérettetést.

2012-ben a Regensburgi Egyetem szervezi a JURE-konferenciát, tehát július 23–27. között Németország várja a fiatal oktatáskutatókat. Témájaként igen „leleményes” megfogalmazást kapott: *JURE 2012: A Learning Odyssey: Exploring new horizons in Learning and Instruction (A tanulás Odüsszeusza: Új horizontok felfedezése a tanulás és oktatás földjén)*.

S ami a következő EARLI-konferenciát illeti, ennek házigazdája szintén Németország lesz. A felkészülés elkezdődött, a konferencia honlapjáról már a legfontosabb információkat megtudhatjuk. Eszerint az oktatás és tanulás kutatói 2013. augusztus 27–31. között Münchenben folytatják az EARLI-konferenciák sorát, amelynek címe a *Responsible Teaching and Sustainable Learning (Felelősségteljes tanítás és fenntartható tanulás)*. A cím előrevetíti a szervezők azon szándékát, amely a tanítás és tanulás, az utóbbi évek kutatásaiban egyre gyakrabban megjelenő, újszerű megközelítésére utal, a tanári-tanulói autonómia támogatására, elősegítésére. Kíváncsian várjuk azokat a kutatási eredményeket, amelyek ezeken a területeken hozzájárulnak az oktatás és tanulás fejlődéséhez, hatékonyabbá tételéhez.

Irodalomjegyzék

Csapó Benó (1997): A tanulás és oktatás kutatása mint önálló tudományág. *Iskolakultúra*, 7. 12. sz. 3–13.

Csikos Csaba (1997): Az EARLI konferenciák szerepe a tudományos életben. *Iskolakultúra*, 7. 12. sz. 96–99.

Csikos Csaba, Józsa Krisztián, Korom Erzsébet és Tarkó Klára (1997): Egy formálódó tudományos közösség. *Iskolakultúra*, 7. 12. sz. 108–116.

Deci, E. L. és Ryan, R. M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 4. sz. 227–268.

Kinyó László és Kelemen Rita (2008): Az EARLI budapesti konferenciájának plenáris előadásai. *Iskolakultúra*, 18. 3–4. sz. 151–158.

Molnár Gyöngyvér (2001): Az EARLI kilencedik konferenciája. *Iskolakultúra*, 11. 11. sz. 59–64.

Tóth Edit és Baraszevich Tamás (2010): Aktuális hangsúlyok és tendenciák az oktatáskutatás nemzetközi színterén. *Iskolakultúra*, 20. 1. sz. 92–101.

Bacsa Éva

SZTE, Neveléstudományi Doktori
Iskola

Új kutatások a neveléstudományokban 2010

E recenzió tárgyát, az Új kutatások a neveléstudományokban 2010 című tanulmánykötetet a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága adta ki az ELTE Eötvös Kiadó gondozásában; alcíme: Törekvések és lehetőségek a 21. század elején. A szerkesztői Kozma Tamás, a Pedagógia Bizottság elnöke és Perjés István, a Pedagógia Bizottság tagja, és a lektorok is ebből a körből kerültek ki, csakúgy, mint a kötet létrejöttében részt vevő, szakterületüknek ugyancsak meghatározó kiválóságai. Mindez kellő háttérrel ad ahhoz, hogy az Olvasó kitüntetett érdeklődéssel kezdjen el lapozgatni a könyvsorozat harmadik CD melléklettel ellátott kötetében.

A szerkesztők előszava szerint a 2010. évi kötet – az előző két kötethez hasonlóan – alapvetően az Országos Neveléstudományi Konferencia (ONK) előadásai alapján szerkesztődött, de ezúttal el is mozdult ettől azáltal, hogy egy-egy témakörhöz további szerzőket is hívott. A meghívott hazai szerzők között van Beck Zoltán, Pukánszky Béla, Orsós Anna, Forray Katalin, Kozma Tamás, a külföldiek pedig Jason Morris, Heidi Morris, Dezső Renáta Anna szerzői csoport. Hangsúlyos volt tehát a törekvés, hogy egy az ONK által inspirált kiadvány készüljön el, de ne legyen hagyományos értelemben konferencia-kiadvány. Ezt azáltal is igyekeztek megvalósítani, hogy a kötetet a konferencia-előadók publikációs szándékaiból kiindulva, de mégis inkább a szerkesztők felkérésére beérkezett tanulmányok köré szervezték. Ezt a nézőpontot szolgálják a szerkesztési elvek is (7. oldal), nevezetesen a kötetnek azok a céljai, hogy tükrözzék a hazai nevelés- és oktatáskutatás helyzetét és törekvéseit, teret adjanak az új kutatási kezdeményezéseknek és újabb érdeklődést kiváltó témáknak. Az összesen 25 tanulmányt ötös blokkba és a következő tematikai fókuszokba sorolták: (1) Tanulás és tanítás, (2) Nevelés és iskola, (3) Felsőoktatás és felnőttképzés, (4) Nevelésszociológia és oktatáspolitikai, (5) Történeti és összehasonlító kutatások. Érdekessége és különös értéke a kötetnek az – egy tudományos kötethez és a kiadó szervezetéhez méltóan – tudományos elemzést leíró záró tanulmány, amelyet egy kutatóközösség készített az ONK 10 éves történetét alapul véve, számot vetve az elmúlt időszakal. Ez várhatóan inspirálóan hat majd az Olvasókra abban az értelemben, hogy elgondolkodjon saját helyzetéről, a kutatócsoportok, szervezetek saját helyzetükről. A kötetbeli elemzés kérdőíves vizsgálatra épül a 2010. évi ONK résztvevők körében, nem, életkor, állandó lakhely, munkahely, beosztás, végzettség, ONK szereplés gyakorisága és időtartalma, s általában az ONK-ról alkotott vélemények alapján. Ez inspirált engem is arra, hogy a tanulmánykötetből kiindulva megvizsgáljam a szerzők munkahelyét, beosztását, s ezt összevegyem az ONK-2010 felmérés 100 fős mintájából származott eredménnyel. Továbbá összevettem az ONK-2010 absztraktokban feltüntetett kulcsszavak gyakoriságát Halász Gábor 2010-es kéziratában szereplő *British Educational Research Journal (BERJ)* neveléstudományi folyóiratban leggyakoribb kulcsszavainak előfordulásával.¹ Halász Gábor az oktatáskutatás nemzetközi trendjeinek elemzésére idézi a fent említett kiadvány adatait, ezért esetünkben a megállapítások korlátozott érvényűek, mivel egy messze kisebb körben és csak egy évre vetítve

kaphatunk eredményt. Ugyanakkor mégiscsak az akadémiai szervezet konferenciájáról és kiadványáról van szó, ezért az eredmény érdeklődésre tarthat számot.

A kötet végéről a *Bevezető*hez visszatérve idézem a szerkesztőket, akik hangsúlyozzák, hogy a kutatási témák, illetve magának a kutatásoknak az újdonsága nem jelent feltétlenül „generációs” váltást, hiszen a tudomány művelésének lényege a megújulás, ilyen értelemben a tudományos „frissesség” korántsem életkori szempont. A fiatal generációk jelenléte viszont fontos a tudományos utánpótlás szempontjából, ezért is kérdeztek rá a kérdőívben a tudományos fokozatra. A lekérdezőskor a „Nincs tudományos fokozata” (13 százalék), „Abszolutórium van, de még nincs PhD fokozata” (25 százalék) kategóriák szerepelnek. Ezzel az adattal szinte megegyezik a tanulmánykötetbeli adat, hiszen ott a szerzők életrajzát alapul véve 24 százalék PhD hallgató írását olvashatjuk. A tanulmánykötet 41 szerzőjéből 9, 8, 7 adjunktus. A többiek tanársegédek, tudományos kutatók és egyéb besorolhatatlan státuszúak. A vezető kutatók ilyen arányú szerepeltetése érthető törekvés. A *Bevezető* szerint és egyúttal értelemszerűen eleve csak az előadások töredékének van módja írásban, papír alapon megjelenni. Ebbe a körbe való bekerülésnél a szakmai színvonalat a kiadásért felelős szervezet elvárásai alapján a szimpóziumok elnökeinek, opponenseinek, a kötet lektorainak javaslata garantálják.²

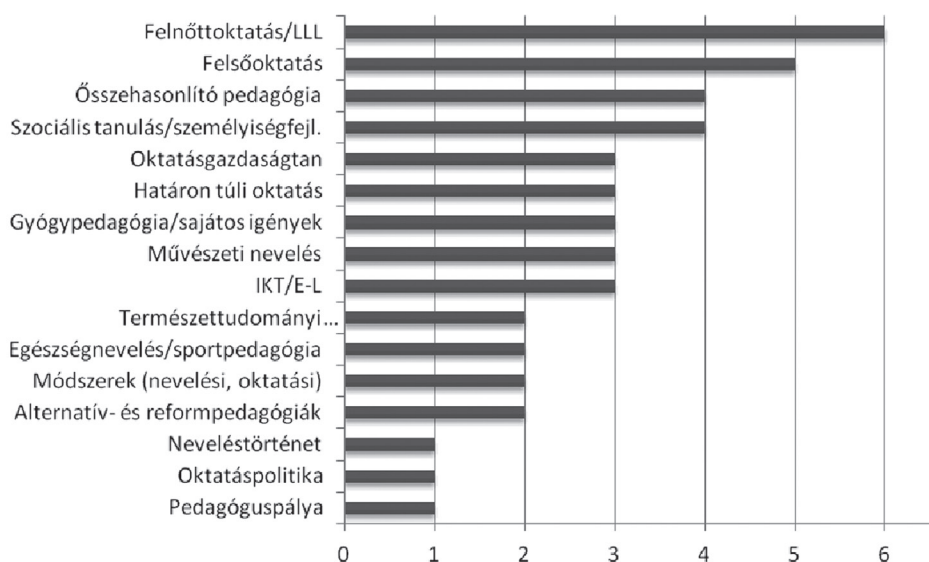
A szerzők többsége egyedül jegyzi írását, viszont 9 esetben szerzőpáros vagy csoport mutatja be az eredményeit. Ez utóbbi arány különösen fontos, mivel a társas, csoportos kutatás ma már nem csak elfogadott, de sok helyen elvárt is.

A 41 szerző az ONK előadók 13%-a a képviselt intézmény szerinti megoszlásában vizsgálva egyértelmű, hogy a többség a felsőoktatásban dolgozik. 27 százalék a Pécsi Tudományegyetemen, 19 százalék a Debreceni Egyetemen, 13 százalék külföldi felsőoktatási intézményben és 12–12 százalék az ELTE-n és a Nyíregyházi Főiskolán. A kisebb arányú képviselő (2–2 fő, azaz 5–5 százalék) a BME-hez, a BGF-hez, illetve az Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézethez tartozik. Talán a gender téma iránt érdeklődőknek fontos lehet, hogy a szerzők 46 százaléka nő, amely adat az ONK-2010 elemzésben 70 százalék.

A *Bevezető*ben a szerkesztők megjegyzik, hogy a tanulmányok és mögöttük álló ONK előadások nem soros értelemben kapcsolódnak össze. Mivel mégis a konferencia-szereplés volt az elsődleges a tanulmánykötetbeli szerepléshez, ezért érdekes lehet a 2010. évi konferencia-kötet absztraktjainak elemzése. A szerzők által megadott kulcsszavak szerint két kutatási terület emelkedik ki a többi közül, ez a 'felnőttoktatás' és 'élethosszig tartó tanulás' ('LLL') (13 százalék) és a 'felsőoktatás' (11 százalék) kulcsszavak gyakorisága miatt. Legkevesebb számot és így arányt (2–2 százalék) a 'pedagóguspálya', az 'oktatáspolitiká' és a 'neveléstörténet' témakörhöz tartozó kifejezések mutatták az összesből (1. ábra).

A korábban említett *Az oktatáskutatás nemzetközi trendjei* című kéziratban Halász Gábor (2010, 34. o.) bemutatta az Eurydice oktatási fogalomtára kulcsszavainak 1999–2009 közötti időszakbeli előfordulását annak érdekében, hogy a társadalmi érdeklődés előterében lévő kérdéseket, illetve a kutatók érdeklődésének irányait illusztrálja. Ebből most a *British Educational Research Journal (BERJ)* neveléstudományi folyóiratot önkényesen kiválasztva az derül ki, hogy ott leggyakrabban a 'tanítási módszerek' és 'pedagógiai gyakorlat' (12,26 százalék), az 'alapfokú oktatás' (9,68 százalék) és a 'társadalmi egyenlőtlenség', 'társadalmi háttér' és 'társadalmi kirekesztés' kulcsszavak (7,93 százalék) szerepelnek. A tanulmánykötet szerzőinek ONK absztraktbeli leggyakoribb kulcsszavai a 'felnőttnevelés' és 'LLL' a BERJ folyóiratbeli kulcsszavak között nem szerepel. A 'felsőoktatás' kulcsszó a BERJ nyolcadik leggyakoribb kifejezése, előfordulása 5,28% (n=416). A 'neveléstörténet' a BERJ-ben 0,24 százalék, míg az 'oktatáspolitiká' és a 'pedagóguspálya' nem jelenik meg a leggyakoribb 29 kulcsszó között.

A korábban említett okok miatt nem általános érvényű következtetéseket kívánok levonni, nem a két adatsort hasonlításra töreksem, ez ilyen módon nem is lehetséges. Ráadásul, önmagában a kulcsszavak nem tudnak árnyalt képet adni a kutatásról. Ugyan-



1. ábra. Új kutatások a neveléstudományokban 2010 című tanulmánykötet szerzőinek 2010-évi ONK előadásokhoz írt absztraktjaiban megadott kulcsszavak gyakorisága (n=45)

akkor a témakör fogalmi fókuszait felvillantják. Ezért, inkább érdekességnek, figyelemfelkeltőnek szántam a recenzált tanulmánykötet értékeinek alátámasztására. Ezzel az elemzéssel az látszik, hogy a szerkesztők szándéka, nevezetesen, hogy korábban kevésbé kutatott területek is kapjanak hangot a kötetben, teljesült, ahogy az is, hogy a szerkesztők úgy vélték, 2010-ben az 1. ábrán szereplő kutatási témáknak, esetleg trendeknek érdemes nagyobb nyilvánosságot adni.

Végezetül, de nem utolsó sorban említtem meg név szerint azokat a szerzőket, akik az ONK-2010 kutatást végezték, és ehhez kötődően elmélkedtek, miként értelmezhető a szakmai tanulóközösség egy 10 éve működő országos neveléstudományi konferencia esetében: Andl Helga, Bordás Andrea, Ceglédi Tímea, Dominek Dalma Lilla, Molnár-Kovács Zsófia, Tózsér Zoltán. Kutatási kérdéseik azt járják körül, hogy „Mi tartja mozgásban a szakmai csoportokat? Mi gerjeszti egy tudásközösség fejlődését? Kik határozzák meg egy szakmai közösség arculatát? Milyen folyamatok zajlanak a gyakorlatközösséggé válás közben? Hol tart most gyakorlatközösséggé fejlődésében az ONK?” (348. oldal). A szerzők elismerik, hogy ezekre a kérdésekre csak egy részletes elemzés adna választ, tanulmányukban ennél viszont kevesebbre vállalkoznak, ahogy a szerzők fogalmaznak: a 10. ONK keresztmetszetét adják. Foglalkoztak az ONK résztvevői körének különféle szempontú rétegződésével, és olyan izgalmas nyitottságot jelző kérdéssel is, mint a pályaszocializáció egyik helyzetét, a tudományos rendezvényeken való részvételt. Megvizsgálták, hogy a tudomány és a gyakorlatközösségek szoros kapcsolatába milyen beilleszkedési lehetőségei vannak az újonnan belépő szakembereknek. Azt találták, hogy „egy új belépő számára egy gyakorlatközösség tagjává válni két módon lehet: folytatni elődeik gyakorlatát (például egy doktori iskolát teremtő kutató tevékenységét folytatni a doktori iskolában) vagy elmozdítani az elődöket és gyakorlatukat a középpontból” (348. oldal). Ez mindenképpen elgondolkodtató és pozitív irányú elmozdulás, hogy a téma, még ha csak egy konferencia erejéig is, de a figyelem fókuszába került.

Összegzésként, a kötet egyszerre emeli át a hagyományokat, vállalja a konferencia-kiadvány besorolást, és válik el ettől annyiban, hogy meghívott szerzőkkel gazdagítja a már amúgy is színvonalas konferencia-előadók által írt tanulmányokat. Érdekes olvasmányokat kínál több témában és mélyebb összefüggéseket enged felfedezni, továbbgondolkodásra ad lehetőséget. A CD-melléklet lehetővé teszi, hogy a konferencián elhangzott előadások prezentációival újra felidézze az olvasó a szimpóziumok, műhelybeszélgetések hangulatát, és ha nem vett volna részt eddig, akkor kedvet kapjon kutatási eredményeinek bemutatására a következő konferencián.

Kozma Tamás és Perjés István (2010, szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Jegyzetek

(1) 1999–2009 közötti időszak elemzése; Halász Gábor az oktatáskutatás nemzetközi trendjeinek elemzésére idézi a fent említett kiadvány adatait.

(2) A 2010-es ONK-kötet végén az absztraktok rövidített 10 soros angol nyelvű változatát és a közreműködő szerzőkről angol nyelvű bemutatkozó szöveget olvashatunk.

Dóczy-Vámos Gabriella
ELTE PPK Neveléstudományi Doktori
Iskola ösztöndíjas PhD hallgatója

„Az iskola lelke a tanító.”

*Tanítókép Peres Sándor
neveléstan könyvének tükrében*

A neveléstudományi vizsgálódások fejlődéséhez kapcsolódóan az utóbbi években a tankönyvkutatások egyre hangsúlyosabb módon jelennek meg, melyek lehetővé teszik a különböző szempont- és összefüggérendszer elemzését, illetve újraértelmezését, melyek hozzájárulnak az iskola, a nevelés, az oktatás történeti feltárásának gazdagításához. A múlt neveléstan könyvei sok tanulsággal szolgálnak, tükrözik a kor szellemiségét, a külföldi pedagógiai gondolatok megjelenését a hazai oktatásügyünkben, továbbá képet adnak a szerzők gyermekszemléletéről, a tanítóval szembeni elvárásokról.

A dualizmus korában egyre nagyobb számban vált szükségessé a tanítói kézikönyvek, vezérkönyvek, segédkönyvek létrejötte, és ennek következtében folyamatosan gazdagodott a pedagógiai szakirodalom. Ezzel párhuzamosan a 19. század második felében létrejöttek az első hazai tankönyvkiadó vállalatok, melyek az egész ország területére igyekeztek terjeszkedni, ami lehetővé tette, hogy az országban lévő összes iskola számára kellő mennyiségű és mérsékelt áron beszerezhető tankönyv álljon rendelkezésre.

Mészáros (1989) kutatásaiból megtudható, hogy az 1868-ban létrehozott tankönyvbizottság tagjai egyetértettek abban, hogy a népiskolai tanítás hatékonyságát elsősorban a tanítók egyénisége határozza meg, de abban is egyetértettek, hogy a tanítók és tanítójelöltek számára írt vezérkönyvek is jelentősen befolyásolták a tanítás sikerét. Ez a megfogalmazás az elemzés kiindulópontjaként szolgál, ami egyértelművé teszi a neveléstan könyvek és a tanító egyéniségének meghatározó szerepét a népiskolai oktatásban.

A neveléstani kézikönyvek és tankönyvek többségének műfaji sajátosságaiból adódik, hogy külön fejezetet szentelnek a tanítótól elvárt követelmények ismertetésére, aminek bemutatása alapján következtetéseket lehet levonni a tanítóról alkotott „elvont-eszmei síkon” megfogalmazott korabeli elképzelésekről. A tanulmány Peres Sándor *Neveléstan* című munkáján keresztül rekonstruálja a szerző népiskolai tanítói ideálját.

A dualizmus korában megjelenő neveléstan könyvek repertoárjából kiválasztott mű egy olyan szerző munkáját vizsgálja, aki a dualizmus korának jelentős pedagógusa. Tanár, óvónőképző-, majd tanítóképző-intézeti igazgató, valamint az 1890-es évek egyik legjelentősebb magyar kisdiednevelője. Számos (többnyire Ujfalussy néven közölt) gyermekvers szerzője, pedagógiai szakírója, 1895-től a *Kisdiednevelés* szerkesztője. 1904-ben jelent meg a tanítók- és tanítóképzők számára írt neveléstan könyve, amire érdemes a mai neveléstörténeti írásokban nagyobb figyelmet szentelni.

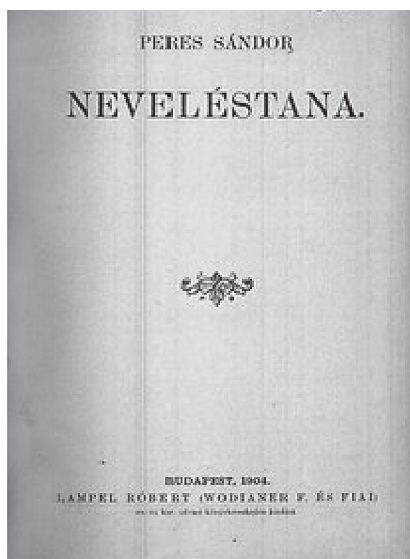
A tanulmány Peres Sándor neveléstan könyve alapján bemutatja, hogy a szerző milyennek látta a népiskolára vonatkozó tanítói ideált.¹ Az elemzés abból indul ki, hogy a tanítókép egy olyan „mentális konstrukció”, ami az adott korszak közgondolkodásában jelenik meg. A tankönyv elemzése során a következő kérdésekre keresi a kutatás a választ: Melyek voltak azok az erények, amikkel a népiskolai tanítónak rendelkeznie kellett ahhoz, hogy hivatása, így a nevelési-oktatási folyamat; a társadalommal, a gyer-

mekekkel való kapcsolata hatékony legyen? Milyen elvárások jelennek meg az adott műben a tanító belső énjéből fakadó személyével és külső tulajdonságaival kapcsolatban? Milyen követelmények fogalmazódnak meg a tanító szakmai felkészültségével, szakmai kvalitásával kapcsolatban? Milyen elvárások jelennek meg a tanító magánéletével, életmódjával kapcsolatban? Milyen ideálképet közvetít az adott mű?

Pukánszky Béla (2005) neveléstani kézikönyvekkel kapcsolatos vizsgálódásaiban Peres Sándor művéről megállapítja, hogy *Neveléstana*-nak kötődése kettős: egyrészt tartalma és a benne tükröződő mentalitása révén sok szállal kötődik a 19. századhoz, másrészt a benne kifejeződő újszerű felfogásmód miatt „a „gyermek évszázadaként” aposztrófált 20. század teljes jogú szülöttének tekinthető. A tankönyv szerzője Herbart elméleti rendszerét kritizálva újraértelmezi a neveléstan alapvető pilléreit. A könyvet a téma újszerű feldolgozásmódja, erőteljes szociálpedagógiai irányultsága jellemzi.

*Neveléstana*nak alap gondolatai már az előszóban tetten érhetőek, melyben megjelenik a nemzet fogalmának hangsúlyozása. „Azt akarom, hogy ki-ki ura és szolgálja legyen önmagának; hogy testvérek legyünk a nemzeti közösségben és szolgáljuk becsületesen a nemzeti élet céljait. Azt akarom, hogy a nevelés híven végezze kötelességét, amelyet »nemzeti nagylétünk« megteremtésében reá róttunk és amelyre vállalkozott.” (Peres, 1904, *Előszó*) A bevezető gondolatokban a nemzetállam mint nevelési célkategória jelenik meg. A nemzet fogalmának hangsúlyozása már Felméri Lajos pedagógiaprofesszor tudományos igényű *A neveléstudomány kézikönyve* című neveléstudományi összesség munkájában is megjelenik, később pedig a kolozsvári professzor utódja Schneller István a társadalmi közösségi körökről szóló elméletében kiemelt szerepet tulajdonít neki, majd a szegedi követője Imre Sándor a „nemzetnevelés” fogalmának megalkotásával új neveléstani kategóriát teremtett. Felfogása szerint legfontosabb az a nevelés, amely a nemzet körében folyik és a nemzetre hat vissza.

A 19. századi neveléstan könyvek jellemző sajátossága, hogy szerzői az első fejezetben az emberi nem sajátosságaival foglalkoznak. Peres a korábbi könyvekkel ellentétben nem az ember antropológiai jellemzőinek bemutatásából indul ki, hanem a nevelés fogalmának, a neveléstudomány rendszertanának újraértelmezésével kezdi művét. A nevelés értelmezésénél kiemeli a nevelő szerepét, aki a társadalom tagjaként tudatos nevelőmunkája által fontos szerepet játszik a gyermek nevelésében. „Nem tagadható, hogy a gyermeket maga a nagy társadalom közvetlenül kevésbé neveli; azoknak a nevelését inkább egyes emberek végzik. De kétségtelen az is, hogy ezek az egyes emberek nem mint természeti egyének nevelik a gyermeket, hanem mint társadalmi tagok, mint társadalmi tényezők; egyénítői ők a társadalomnak, kiket a nevelés munkájában az élő társadalom vezet; úgyis mondhatnók, hogy minden egyes nevelő nem egyéb, mint a társadalomnak keze. Ebből az következik, hogy a nevelés fogalmából az egyetemes társadalom alakító munkáját is kihagyhatjuk és ki kell hagynunk, mert a társadalom egyetemes egyes nevelő hatásokat gyakorol ugyan a gyermekre, de tervszerű alakító munkát nem végez.” (Peres, 1904, 3. o.) Az idézetből kiderül, hogy a szerző újszerűen értelmezi a nevelés társadal-



1. ábra. Peres Sándor neveléstana című könyvének címlapja (1904)

mi szerepét. A nevelés-fogalom tartalmát leszűkíti azzal, hogy kizárja belőle a természet és társadalom nem tervszerű alakító hatását. „A nevelés az az öntudatos és tervszerű munka, mely a gyermeket a nemzeti társadalom tényező tagjává alakítja.” (Peres, 1904, 3. o.) A meghatározás alapján megfogalmazást nyernek a nevelés kiemelkedő elemei: az öntudatosság és a tervszerűség, amelyet a szerző elkülönít a természet és társadalom spontán nevelő hatásától.

A 19. század második felében megjelenő neveléstan könyvek szerzői a nevelés-definíciók értelmezésénél általában abból a humanizmusban eredő és a felvilágosodás pedagógusai által újrafogalmazott felfogásból indulnak ki, hogy az ember bizonyos képességcsírákkal jön a világra, amit nevelés útján kell fejleszteni. Hangsúlyozzák, hogy az ember a rendeltetését csak a társadalomban, nevelés által érheti el. A nevelés-definíciók közös tartalmi eleme a tervszerűség és tudatosság. Peres a korábbi könyvek nevelés-definícióihoz képest bővíti a nevelés tartalmi jegyeit: az alkotóelemei közé beemeli a „gondozást”, az „ügyesítést”, a „megélhetésre való tanítást”, a „társadalmi illendőségre való szoktatást”. Új elemként jelenik meg a 20. századi könyvben, hogy a nevelést nem csupán ráhatásnak, hanem „alakító munkának” tekinti, aminek nemcsak a gyermek „belső természetére”, szellemi életének formálására, hanem a „külső természetére”, testi képességeire is ki kell terjednie. Ezzel a szerző szembehelyezkedik a herbartianus pedagógiával, ami a testi nevelést, a gondozást, ápolást kizárja a nevelésből. „A nevelés alakító munka és nem ráhatás, mert utóbbi fogalom csak egyik, bár igen kiváló neme a nevelés munkájának, de nem az egész nevelés. Ha a nevelés merő ráhatás volna, akkor pl. a gondozást, ápolást, a szervezést kizárnók annak köréből, mint ahogy a két előbbit – az ú. n. testi nevelést – a Herbartisták ki is rekesztették, a szervezést pedig nem tudják a rendszerbe beilleszteni; és ki ne tudná, hogy gyakran éppen azzal nevelünk, hogy bizonyos ráhatásokat elhárítunk?” (Peres, 1904, 4. o.).

A nevelésen belül megkülönböztet önnevelést és mások által történő nevelést, a nevelési szinterek alapján családi és iskolai nevelést. Az iskolai nevelésen belül óvóképző intézet tanáraként és igazgatójaként már elkülöníti az óvodai, továbbá az iskolai és az egyetemi nevelést, valamint az életkori sajátosságokat figyelembe véve a kisedet, a gyermek, az ifjú és a felnőtt nevelését, melyek tartalomban, módszertanban és eszközökben különböznek egymástól. Közös elemük viszont a nevelési célban érhető tetten, melynek lényegét a nevelés kiemelkedő jegyében, a nemzetbe való beillesztésben, a „nemzeti társadalom tényező tagjává” alakításban látja (Peres, 1904, 7. o.).

Azt hangsúlyozza, hogy a nevelés célját nem a neveléstudománynak kell megállapítania, de azzal tisztában kell lennie. A nevelés-fogalom sajátosan új tartalmi megközelítésének megfelelően a neveléstudományt két fő részre osztja, melyek a következők: a „társadalmulástan” és a „társadalmasítás-tan” (Peres, 1904, 11. o.). A „társadalmulástan” vizsgálja a gyermek társadalmi taggá és egyénné formálódását, éppen ezért a társadalmi egyénné válással foglalkozik. A „társadalmasítás-tan” pedig figyelembe véve a nevelés célját és a nevelés alapját, felhasználva az egyén társadalmulásáról szóló ismereteket, arról az alakító munkáról szól, amely a gyermeket társadalmi egyénné alakítja: „elmondja mindazt, amit arról az alakító munkáról tud, amely alakító munka a gyermeket társadalmi egyénné teszi” (Peres, 1904, 11. o.). A szerző a „társadalmulástan” lényegét a nevelendő gyermekkel való foglalkozásban látja, „amennyiben ez öntudatos és tervszerű alakító munka (nevelés) nélkül fejlődik és alakul” (Peres, 1904, 14. o.). Két részre osztja, a fejlődéstanra (természetes fejlődés), ami az egyéni fejlődés embertani folyamatával foglalkozik, és az alakulástanra (társadalmi alakulás), ami a társadalmi egyén kialakulásának menetét tárja fel.

A tanítói hivatással, a tanító öntudatos és tervszerű munkájával a társadalmasítástan rész foglalkozik. A társadalmasítást tulajdonképpen magának a nevelésnek, a munkának tekinti, amiben megkülönbözteti a gondozást, tanítást, fegyvelést és szoktatást. A tanító-gyermek elválaszthatatlan koherenciáját mutatja, hogy a szerző hangsúlyozza, hogy a nevelés nemcsak attól az egyéntől függ, akire vonatkozik, nemcsak a céltól, ami-

nek elérésére törekszik, hanem függ a tényezők és eszközök természetétől is. Hogy mit ért a szerző a tényezők és eszközök alatt, a következő idézet példázza: „Tényezőknek mondjuk a műveltségnek azt az anyagát, mellyel átalakítunk és azokat a természeti vagy emberi alkotásokat, melyek emez alakító hatást megkönnyítik, bizonyosabbá teszik és fokozzák; eszközöknek mondjuk a nevelő munkát végrehajtó egyéneket, intézményeket s a nevelés munkájához szükséges szerszámokat” (Peres, 1904, 17. o.). Ezek alapján a „társadalmisítástant” két fő részre osztja a szerző, ami a „társadalmuláson” kívül a nevelőmunkához szükséges: a nevelés végrehajtásával, eszközeivel foglalkozó, „szervezetlanra” és a nevelő műveltségi anyaggal és az anyag feldolgozásának, a „nevelő szerszámok” alkalmazásának módjaival foglalkozó „módszertanra” (Peres, 1904, 17. o.).

A 19. század második felében megjelenő neveléstani kézikönyvek és tankönyvek többsége külön fejezetet szentel a tanító „kellékeinek” ismertetésére, ahol differenciáltan taglalják a tanítóval szemben támasztott követelményeket. A tanítótól megkövetelt tulajdonságok tételes listát tartalmaznak a testi alkalmasságra és viselkedésre, a hivatástudatra, és az életmódra vonatkozóan. Peres külön alfejezetet szentel a tanítói hivatás komplex körülményeinek, melyben szakít a 19. századi könyvek tanítói hivatáshoz szükséges követelmények tradicionális bemutatásával. A tanító személyével, szakmai felkészültségével, valamint a társadalmi és magánszférára vonatkozó elvárásokkal kapcsolatban nem táruul az olvasó elé egy elváráslista, amit azzal indokol, hogy kimaradhatna valami a felsorolásból, másrészt pedig a lényegtelen a lényeges rovására mehetne. A szerző a témát a tanítói hivatás korabeli helyzetét, hiányosságait figyelembe véve az elvárások sorát a pragmatizmusra törekedve közelíti meg. A tanító és nevelő fogalmak értelmezéséből kiindulva tárgyalja a tanító nevelői feladatait, a tanítóképzéssel, a tanítói fizetéssel kapcsolatos meglátásait, valamint azt, hogy kit tart a tanítói hivatásra alkalmasnak.

Gondolatait azzal a már 19. századi könyvekre is jellemző régi tétellel indítja, hogy „az iskola lelke a tanító” (Peres, 1904, 127. o.). A tanító feladatait kibővíti, a tanító kötelességének a társadalmisítás (nevelés) területeinek elvégzésében látja, ami már nemcsak a gyermek tanítását foglalja magába, hanem nevelését is. A tanítói hivatásban egyre hangsúlyosabb szerepet kapó nevelő feladatot érzékelteti a tanító-nevelő fogalmak értelmezésében is, melyben rámutat arra, hogy a nép helyesebben értelmezi a „tanító” nevet. Míg a nép a tanítót nevelőnek, addig a tanult ember magát tanítónak tartja, aki az „ápolás” és „szoktatás” munkájával nem törődik. Az ápolás a szerző szerint a gyerekekről való gondoskodást, azaz a kedvező feltételek megteremtését; az óvást, mely a kedvezőtlen körülményeket elhárítja; valamint a gondozást jelenti, ami az egyéni fejlődést segíti elő. A szoktatás alatt pedig azoknak a cselekvéseknek a gyakorlását érti, amelyek révén a gyermek ismereteket és tapasztalatokat szerezhet, és érzelmileg is nevelnek. „A tanító nevelő, akinek kötelessége a társadalmisítás összes munkájának elvégzése, aki tehát ápol, szoktat és tanít” (Peres, 1904, 127. o.). Ebből következtethetünk arra a nép által megkívánt elvárásra, hogy az iskola tanítója ne csak tanítsa, hanem nevelje a reá bízott gyermekeket, és a nevelés céljának megfelelően segítse a növendékek társadalomba való beilleszkedését.

A tanítóképzést hevesen kritizálva megállapítja, hogy szerinte a tanítói iskolákat nem azzal a céllal hozták létre, hogy minél jobb tanítókat, hanem azért, hogy minél olcsóbb tanítókat neveljenek, amit a korának gyakorlata alapján a pedagógusi fizetésekkel indokol meg. „[...] a nép nevelése sok tanítót kíván, sok tanítónak nagy fizetése temérdek pénzt fölemésztene, a fizetés pedig a képzettség szerint mérendő ki: tehát a kisdedek és népiskolai tanulók tanítói csekélyebb képzettségben részesítendőek, hogy olcsóbbak lehessenek, mint a felsőbb iskolai tanítók” (Peres, 1904, 129. o.). A tanítói hivatás 20. század első felében még mindig jellemző hiányosságára mutat rá, amikor megállapítja, hogy sokszor hiányoztak a neveléshez értő, jól képzett tanítók, akik feladatuknak tekintették a gyermekek társadalmisítását. „Olcsó tanítóink vannak is, de jók minél kevesebben. Azonban

nemcsak olcsó és rossz, hanem drágább és a neveléshez mégsem értő tanítóink is vannak” (Peres, 1904, 128. o.). Peres gyakorlati pedagógiájában azt hangsúlyozza, hogy a tanítónak nem elég pusztán tudással rendelkeznie, hanem ehhez kell még a módszertani tudás és a tanítói munkában való gyakorlottság. Úgy gondolja, hogy a tanítóképzésnek tehát az lenne a feladata, hogy az egyént tanítóvá, nevelővé és ne szaktudóssá nevelje, mivel a népiskoláknak elsősorban olyan tanítókra van szükségük, akik elsősorban nevelők és rendelkeznek a hivatásuk betöltéséhez szükséges általános műveltséggel. „Azt, hogy a »szaktudósok« előtt a tudomány a minden, a gyermek a semmi és igen sokszor a tudomány terjesztése is csak teher, népszerűsítése (a laikus gyermekhez való alkalmazkodás) pedig hozzájuk méltatlan, lenézett és megvetett munka, mellyel éppen nem törődnek” (Peres, 1904, 130. o.). A tanítóknak nagy felelősséget tulajdonít abban, hogy az iskolai tananyagot ne öncélúan tanítsák, a szaktudást ne célnak, hanem eszköznek tekintsék, ne tartsanak hosszas előadásokat, valamint ne menjenek bele „elvont tárgyalásokba”. Mindezekkel ellentétben azt tartja meghatározónak, hogy a pedagógiában jártas és gyakorlott szakember a gyermek fejlődési sajátosságainak megfelelően válassza meg a nevelési eszközeit, és ne értékelje le a „testi cselekvés”, a „képzelet”, a „játék” nevelői hatását. Feltételezhetően ezek a gondolatok már a gyermeket középpontba állító és a gyermek önálló cselekvését támogató reformpedagógiai kezdeményezések felfogásmódját tükrözik.

Arra a kérdésre, hogy ki alkalmas tanítónak maga a szerző adja meg a választ. „Kétségtelenül helyes, ha a tanító minél több szép és jó tulajdonsággal van felruházva; minden szép és jó azonban benne sem lehet meg együtt, hiszen ő is ember. Ha valaki testileg, lelkileg egészséges, szeret a gyermekekért velük együtt munkálkodni, lelkes magyar hazafi, nem fut az anyagiak után s megszerezte a kellő műveltséget és szak-képzettséget: az magyar nevelőnek való.” (Peres, 1904, 137. o.)

Új megközelítésbe helyezi a tanítói pályára való alkalmasság vizsgálatát. (Peres, 1905, 137–138. o.)

A vizsgált téma szempontjából figyelemre méltó Peres Sándor jutalmazással és büntetéssel kapcsolatos nézetei, amiről a nevelésmódszertannal kapcsolatos fejezete szól, melynek címe „A szoktatás módszere”. Ebben a fejezetben részletesen tárgyalja a példaadás, utasítás és felvilágosítás, gyakorlás, felügyelet és az igazságszolgáltatás

Véleménye szerint annak megállapítása, hogy ki alkalmas és ki nem a tanítói szakmára, a jövőmondással egyenlő. A szerző szerint például a testi fogyatékos, a zenei hallás hiánya még nem zárja ki a legjobb tanítóvá válás lehetőségét. Éppen ezért nem tartja helyesnek a tanítóképzőbe való felvételikor a tanítói pályára való alkalmasság vizsgálatát sem. „Annak megvizsgálása azonban; ki való tanítónak, ki nem? – egyenlő a jövőmondással, amit ember nem tud s éppen ezért ilyen operettszerűen csinál: X. nem való tanítónak, mert sánta, Y. azért nem, mert gyenge testalkatú. Z. azért nem, mert zenei hallása nincs. Mint ha a sánta, a gyenge testalkatú, az énekelni nem tudó emberek nem lehetnének a legjobb tanítók?! – Sorozásokat tehát ne tartsunk! A tanítói pályára nem való elemeket a szakiskola minden különös mesterkedés nélkül lerázza magáról, az életnek pedig el kell arról a pályáról kergetnie.”

módszereit. A szerző könyve az előző művekkel ellentétben nem tartalmaz részletesen kidolgozott metodikát a jutalmazással és büntetéssel kapcsolatban, hanem elsősorban az igazságszolgáltatás alfejezeten belül a hétköznapi pedagógia gyakorlatából kiindulva kritikáit fogalmazza meg.

Annak ellenére, hogy a mértékletességet mindkét nevelési módszer esetében már a korábbi neveléstani könyvek is hangsúlyozták, Peres munkája rámutat arra a korabeli iskolai nevelői gyakorlat hiányosságára, hogy a gyakorlatban igen gyakran helytelenül, indokolatlan esetekben is alkalmazták azokat. „Némelyikünk a szigor nevében csak úgy lesi a büntetendő, másoknak a gyöngédség nevében a jutalmazandó eseteket, míg mások a vaskövetkezetesség paripáján nyargalászva büntetnek és jutalmaznak, akár egy tökéletes automata. [...] A tényeket büntetjük vagy jutalmazuk, nem pedig azt a szellemi, erkölcsi munkát vagy lustaságot, mulasztást, mely a tényeket megteremtette, meglenni engedte” (Peres, 1904, 351. o.). A szerző azt hangsúlyozza, hogy nem a „tényeket”, azaz a viselkedést, a teljesítményt kell jutalmazni, hanem a mögöttes tartalmakat, a lelki folyamatok értékelését tartja célravezetőnek. „Ha mi minden tényt egyformán büntetünk vagy jutalmazunk: hol van akkor hát az igazság? Igazság szerint azért, amiért mi magunk mit se tettünk, amiért felelősek nem lehetünk, sem büntetésben, sem jutalmazásban nem részesülhetünk; azért a jóért pedig, amiért – ha sikertelenül is – becsületesen küzdöttünk, azért a bűnért, amelybe küzdelmünk ellenére is beleestünk: az igazságnak atyja kegyelmet gyakorol, buzdít, megjutalmaz.” (Peres, 1904, 351. o.)

Arra a kérdésre, hogy mivel büntetnek és jutalmaznak a tanítók, válaszként ismételtten kritizáló sorok olvashatók. Megállapítja, hogy a négy szemközti intést, a hiba vagy a jótett megbeszélését, a kellemetlen vagy a jóleső érzés felkeltését, valamint a hiba vagy jótett beláttatását csak ritkán alkalmazzák a tanítók, míg a nyilvános megszegyenítést vagy dicséretet, egy-egy feladat unalmas gyakoroltatását, kiállítást, bezárást, az étel megvonását, testi büntetést és anyagi jutalmazást viszont igen gyakran. „Miként büntetünk? Durván és kegyetlenül. Miként jutalmazunk? Önzésre tanítva és elkényeztetve. Igaz ez minden esetben: igazsága azonban megdöbbenítővé válik az anyagi büntetések és jutalmazások során.” (Peres, 1904, 353. o.)

Összefoglalásképpen leegyszerűsítve hat pontban foglalja össze a szükséges nevelői eljárásokat. Így kiemeli, hogy csak szükséges esetben legyen mindkét módszer alkalmazva, aminek célja a hibák jóvátevése, kiengesztelése, a megbocsátás legyen, hasson a gyermek lelkiismeretére, „javítson” és ne „megtoroljon”, valamint fontos szempontként fogalmazódik meg az igazságosság, valamint a lehető legenyhébb büntetés és jutalmazás alkalmazása.

Peres Sándor tanítóképét vizsgálva összegzésként a következő gondolatok állapíthatók meg:

A szerző a pragmatizmust szem előtt tartva írja le a tanítóval szemben támasztott meghatározó követelményeket. A tanítót a gyermek társadalmasítására (nevelésére), nevelői munkára törekvő egyénnek tartja, ami egyben tükrözi a gyermeküket népiskolába járató kisebb társadalmi csoportok elvárását is. Nem tartja szükségesnek a tulajdonságok felsorakoztatását, helyette a követelmények markáns elemeit emeli ki.

A külső és belső személyes tulajdonságok között fontosnak tartja a testi és lelki egészséget, a gyermekek szeretetét, a szakmai elvárások között az általános műveltséget és a módszertani jártasságot, valamint az öntudatos és tervszerű munkát. Abból kiindulva, hogy nem lehet megjósolni, hogy kiből lehet jó tanító, új elemként jelenik meg, hogy a testi fogyatékosságot, mint például a sántaság, gyenge testalkat, valamint bizonyos „képessegek” hiányát, mint zenei hallás, énekelni tudás nem tekinti a tanítói szakmára való alkalmatlanságnak. Ebből adódóan a szerző nem tartja helyesnek a tanítóképzőbe való felvételnél az alkalmassági vizsgát, mivel nem annak kell eldöntenie, hogy ki

alkalmas és ki nem a tanítói pályára, mert az csak később a tanítóképzés során, majd a gyakorlatban dől el.

A jutalmazással és büntetéssel kapcsolatos részben hevesen kritizálja a korabeli hétköznapi gyakorlatot. A mértéktelen fegyelmezés és jutalmazás helyett a tanítótól az igazságosság és mai szóhasználattal élve a gyermekhez való szeretetteljes viszonyulás elvart, akinek figyelembe kell vennie a gyermekek egyéni sajátosságait.

Jegyzet

1 Peres Sándor (1863-1907) a Szatmár megyei Csenger-Újfaluban született, a máramaroszi gimnáziumba járt, majd tanítóképző intézetet végzett. 1882-ben a losonci tanítóképző intézet gyakorlóiskolájába nevezték ki tanárnak. Polgári iskolai tanítói oklevele megszerzése után először 1892-től hódmezővásárhelyi, majd 1894-től a budapesti óvónőképző

intézetnek lett igazgatója. Szerkesztette a *Nevelést*, *Kisdednevelést*, és a *Népnevelők Könyvtárát*. Cikkei és költeményei különböző folyóiratokban jelentek meg, melyek főleg az óvodapedagógiára és a népoktatástügyre irányult. Írásai jelentek meg a *Család és Iskola*, a *Magyar Paedagogiai Szemle* és a *Máramarosi Tanügy* című szaklapokban.

Irodalomjegyzék

Bárány Ignác (1896): *Tanítók könyve. Kalauz a nevelés és tanítás vezetésére*. Írta Bárány Ignác, átdolgozta Bárány Gyula. Hetedik átdolgozott kiadás. Lauffer Vilmos tulajdona, Budapest.

Dombi Alice – Oláh János (2003): *A XIX. század jelesei V. A XIX. Századi magyar pedagógusok a polgárosodásért*. APC-Stúdió, Gyula.

Emericz Gyéza (1882): *Népiskolai neveléstan tanítók és tanítóképezdek számára*. Írta dr. Emericz Gyéza tanítóképezdei igazgató, Budapest, Dobrowsky és Franke tulajdona.

Géczi János (2007): A magyar neveléstudományi sajtó a 19-20. század fordulóján. *Magyar Pedagógia*, 107. 1. sz. 57-66.

Kiss Áron és Öreg János (1887): *Nevelés és oktatás-tan*. Ötödik ujonnan átdolgozott kiadás. Stampfel-féle Könyvkiadóhivatal, Budapest.

Mennyey József [1866-67] (1869): „*Nevelés- és tanítástan egyházi s világi tanemberek és tanügybarátok naptanodái tanítók és tanítójelöltek használatára legújabb és legjobb kútfők után kidolgozta Mennyey József, tanítóképző-tanár s a kalocsai tanítóképezde s*

elemi minta-főtanoda igazgatója. A m. kir. Egyetem által pályadíjazott és a m. k. Közoktatási Ministerium által papjelölteknek és segédtanítóknak ajánlott munka. Második javított és bővített kiadás. Budapest, kiadja az Eggenberger Akad. Könyvkereskedése.

Mészáros István (1989): *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest-Dabasi Nyomda, Dabas.

Mészáros István (2000): *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon*. Szent István Társulat az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.

Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Peres Sándor (1904): *Neveléstan*. Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai) cs. és kir. udvari könyvkereskedés kiadása, Budapest.

Pukánszky Béla és Németh András (1997): *Nevelés-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Pukánszky Béla (2005): A gyermek a 19. századi magyar neveléstanai kézikönyvekben. *Iskolakultúra*, Pécs.

Kovács Krisztina

Esti Kornél és a szójátékok: Költői beszédmód *Az orvos gyógyítása* című novellában

„Az *Esti Kornél* címet viselő könyv szövegvilágában mindenkor megszólaló ént a létrejövő nyelv alkotja meg az elbeszélésben, ezért az olvasónak elsősorban a jelhasználat módját kell megértenie.” (Dobos, 2002, 190. o.)¹

*Az Esti Kornél-szövegek többségében – a lírai és prózai művekben egyaránt – az irodalom öntükröző jellege fontos szerepet játszik. Ez azzal is alátámasztható, hogy mind az elbeszélő, mind a címszereplő író/költő, ami a szövegek többségében folyamatosan arra emlékezteti a befogadót, hogy irodalmi szöveget olvas. Különösen igaz ez az eredetileg kötetbe föl nem vett *Az orvos gyógyítása* című novellára, mely költői témáját tekintve nyelv és poézis határát térképezi föl.*

Az Esti Kornél-írások többségéhez hasonlóan e novellában is kettős narrációval állunk szemben: az egyes szám első személyű elbeszélésbe ágyazott történetet Esti Kornél meséli el, szintén egyes szám első személyben. A hagyományos Esti-textusoktól eltérően azonban a két elbeszélő közti fizikai távolság Esti elbeszélését mediális közvetítettségű szöveggé teszi hozzáférhetővé. Mivel a keretelbeszélő számára Esti fizikai valójában nincs jelen, Esti Kornél hangja válik a történetmondás alapjává: „Ismerős hangok léptek be hozzám, reggel hálósobákból, délben hivatalokból, este zenés mulatókból. [...] Esti Kornélt hosszas keresés után Párizsban leltem meg...”; „az elbeszélő hangja inogni kezdett...”; „Hangjaink, mint az alagútfúrók, végre találkoztak egymással” (Kosztolányi, 1994a).² A telefonbeszélgetés szövege formálisan is elkülönül a kerettörténetől („A drót másik végén tehát egy kis elméleti bevezető után így szólt:”), ami a hétköznapi kommunikációban használatos kapcsolattartási eszközt a történetmondás és szövegalkotás hordozójává minősíti át. A telefonkapcsolat megszakadásával az elbeszélő történet is megszakad: „Idáig hallottam a történetet. Ekkor az elbeszélő hangja inogni kezdett, s lezuhant a mérföldek szakadékába: az összeköttetés megszakadt” (Kosztolányi, 1994a).³ A telefonbeszélgetés ennek értelmében a kommunikatív nyelvhasználatból az elbeszélő történet saját nyelvi világát alkotó nyelvhasználatba történő átlépést szimbolizálja.⁴ A kettős elbeszélés funkciója tehát végső soron az auto-poézis érvényre juttatása, amit már a kerettörténet szövege tematizál:

„Egy alkalmi történetet is mesélt. Ez a beteg és az orvos közötti viszonyra vet ríktó fényt. Nem szavatolhatok valóságáért. Közösséget se vállalhatok léha szellemével és diákos szójátékaival, melyekkel nyilván csak szenvedő hallgatóját akarta földéríteni. Úgy közlöm, ahogy elmondta, szóról szóra.”

A szószerintiség elvének kimondásával, a történetmesélés aktusának explikálásával, valamint Esti „diákos szójátékainak” hangsúlyozásával a primér elbeszélő Esti szövegének élőbeszédszerűségét állítja, és látszólag elhatárolódik Esti Kornél történetmondásától (nem szavatolhatok valóságáért). Ezáltal azonban Esti beszédének fikcionalitását

mondja ki, melynek a narrátor által használt 'közöl' ige a nyomdai publikáció lehetőségét is megadja. Esti Kornél elbeszélése ennek értelmében nem csupán szóban elmondott történetként, hanem nyelvileg reflektált és megszerkesztett beszédként áll előttünk, ami a reflexióknak köszönhetően szövegre jellemző sajátosságokkal bír. Az elbeszélői terminológia ('történet', 'elbeszélő', 'elméleti bevezető') szintén azt jelzi, hogy maga a keretelbeszélő is inkább szöveggként, mint szóbeli közlésként fogadja be Esti történetmondását. Esti elbeszélő – és az elbeszélő-szerző által publikált – története tehát írásműnek, olyan irodalmi szövegnek tekinthető, melynek saját narrátora és saját nyelve van.⁵ Ebben az esetben azonban az elsődleges elbeszélő mégiscsak uralja a másodlagos elbeszélő, Esti Kornél szövegét (hiszen a hang általa transzformálódik írott szöveggé), ami végső soron nemcsak az elmondott történet „valódiságát”, hanem a másodlagos elbeszélő „létezését” is kérdésessé teszi. Esti Kornél története ennek következtében úgy értelmezhető, mint fikció a fikcióban: feszültség keletkezik kerettörténet és elbeszélő történet, elsődleges és másodlagos elbeszélő, fiktív és referenciális valóság között, ami ismételtelen a szöveg önreferencialitására irányítja a befogadó figyelmét.⁶ A hangra orientált, mediálisan közvetített elbeszélés szóra irányuló írott szöveggé transzformálódik: Esti Kornél történetét az elbeszélő szóról szóra teszi közzé, és az általa elmondott történetet az 'így szólt' szerkezet vezeti be. Esti Kornél nyelvére, aki az elsődleges elbeszélőt elszórakoztatja történeteivel, a szójátékok jellemzők, vagyis a szórakoztatás a szóhoz kötött, ami a közölt (azaz leírt) szöveg szóhoz kötöttségén keresztül felerősíti a szöveg hangsúlyozott irodalmiságát.⁷ A 'szó' lexémához kapcsolódó valós és költői etimológiák ugyanis azt teszik nyilvánvalóvá, hogy az irodalmi szöveg alapegysége a köznapi kommunikációtól eltérő módon nem a mondat (a kijelentés), hanem a szó.

Noha a szöveg Esti történetének fikcionalitását hangsúlyozza, fenntartja a kettős elbeszélőt azáltal, hogy az elsődleges narrátor nyelvét elkülöníti, sőt szembeállítja

Esti Kornél történetmondásának beszédmódjával. A kerettörténet elbeszélőjének ismétlésekre, költői jelzőkre, megszemélyesítésekre, hasonlatokra és metaforákra orientált nyelvezete már-már a szándékolttság és a „túlírtság” hatását kelti („a láz izgató önkívülete”; „a láz gyöngyöző pezsgómámora”; „Ágyamba hozattam a telefont, mint mások a kedves cicájukat, s ezzel az értelmes, villamos acéllénnyel mulattam.”; „hangok léptek be hozzám... leültek betegágyamra, és vigasztaltak”), ami különösen szembetűnő Esti történetmondásának megszakításakor: „az elbeszélő hangja... lezuhant a mérföldek szakadékába”; „Esti is [tárcsázott], ott túl, a földgolyó másik partján”; „hangjaink, mint az alagútfűrók, végre találkoztak egymással”.⁸ Ha azonban az elbeszélő Esti Kornél beszédmódját tüzetesen szemügyre vesszük, világossá válik, hogy nyelvi viselkedése ellentétben áll a szójáték imént felvázolt értelmével, szóhasználatának alapja ugyanis a szóismétlés, ami az elbeszélés szövegében a szavak jelentésének folyamatos reszeman-tizálását eredményezi:

Az elbeszélő retorikailag tudatosan megformált beszédmódja ellentétben áll Esti Kornél „diákos szójátékaival”, amitől a kerettörténet elbeszélője deklaráltan elhatárolódik, a novella így két elbeszélői nyelv küzdelmeként is olvasható. Az elsődleges narrátor értelmezésében a 'szójáték' pejoratív értelmű kifejezés, olyan nyelvi megnyilvánulást takar, ami a szöveg költőiségének ellenében hat.

„– A lép – állapítja meg.

A beteg tiltakozik. Nem akar lépre menni.

– A máj – kiált.

Az orvos, aki a beteg máját jónak tartja, s éppen ezért a beteg e megjegyzését rosszmájúnak, gúnyosan néz le rá tudományos magasságából.”

Az elbeszélő beszédmódjának nyelvi alapja a két kifejezés hasonló szemantikai működése, ami a rögzült szójelentés újraértelmezhetőségére mutat rá. Az első „nyelvjáték” – ’lép’ ~ ’lépre megy’ – költői etimológia eredménye, mely a ’lép’ főnevek különböző jelentéseinek hangalaki egyezésén alapul.⁹ A narrátor nyelvhasználata tehát a hangalaki megfelelés révén olyan szavak között is etimológiai kapcsolatot teremt, melyek között eredetileg nem állt fenn kapcsolat. A ’jó máj’ ~ ’rosszmájú megjegyzés’ fogalmi ellentét a ’rosszmájú megjegyzés’ eredetére világít rá, melynek alapja az a ’máj’ szóhoz kapcsolható jelentéstartalom, mely szerint az emberi máj bizonyos érzelmek, indulatok vélt székhelye. A szöveg a szerv említésével feleleveníti tehát a ’rosszmájú’ melléknév ’gúnyos, rosszindulatúan fölényes, csúfondáros’ jelentésének eredeti motiváltságát, melyet a hétköznapi nyelvhasználat elfed.¹⁰ A frazéma így átértelmeződik, a nyelvi automatizmus következtében elleplezett jelentéstartalom pedig a szóforma megismétlése által újra felszínre kerül.¹¹ Fónagy Iván (é. n., 196. o.) a szóviccek, szójátékok lényegét éppen abban látja, hogy hirtelen tudatosul egy kifejezés felfüggesztett jelentése, a szóvicc ugyanis nem lenne vicces, ha nem ütközne össze a kifejezés két eltérő jelentése, jelen esetben a szerv konkrét, tárgyi szemantikuma, illetve a hozzá kapcsolódó metaforikus értelem. Esti ismétlésekre épülő, illetve a szavak reszementizálását előtérbe állító beszéde ennek értelmében elválaszthatatlan a nyelv metaforikus működésmódjának kinyilvánításától:

„Lassanként magához tér. Akkor beengedem a beteghez. Előbb mindig lelket kell belé önteni, csüggedtségéből föl kell rázni. Hasonlít ahhoz az orvossághoz, melynek címkéjére ez van írva: »Használat előtt fölrázandó.«

Így azonban használható. Teljesíti kötelességét.”

A nyelvi humor alapja az idézett szövegrészletben a ’fölráz’ ige kettős szemantikuma: az orvosság esetében a ’rázással megfelelő állapotba hoz’ jelentés, míg az orvos esetében az ’erős ráhatással öntudatra ébreszt’ értelem aktivizálódik, ami a ’lelket önt belé’ kifejezés szinonimájaként értelmezhető (vesd össze: *Bárdosi*, 2003, 212. o.). A két frazéma szemantikai működésmódja azonos: a konkrét, fizikai értelem (’önt’, ’ráz’) a szó segítségével véghezvitt verbális cselekedetté válik, miközben a szóforma megőrzi a szó fizikai meghatározottságát, képi természetét. Ezt aktivizálja a ’fölráz’ ige fizikai értelmének megjelenése a szövegben. A köznapi metaforák tehát a maguk nyelvén világosan kimondják, hogy a fogalmi gondolkodás érzéki tapasztaláson alapul¹², ami egybehangzik Kosztolányi nyelvszemléletének alapvető téziseivel. Esti Kornél nyelvi viselkedése tehát mint a nyelvhez való viszonyulás mintája, megújítja és tudatosítja bennünk a nyelv metaforikus jellegét¹³, így nyelvi konvenciókat felülíró magatartása az automatizálódott nyelvhasználat „börtönéből” való kiszabadulást is példázza.¹⁴ Szitár Katalin (2000, 197. o.) Esti Kornél beszédmódjának fent bemutatott jellemzőjét Esti világlátásának alapvető sajátosságaként tartja számon: „Ha van Estinek »saját« világa, úgy ez a világ bizonyosan ott kereshető, ahol nyelv és nyelven kívüli valóság (nyelvi jel és jelentette) automatikus kapcsolata megkérdőjeleződik, megszűnik, felfüggesztődik”. Ennek értelmében Esti Kornél világa a kommunikatív (hétköznapi) és költői nyelvhasználat határán helyezkedik el, ami *Az orvos gyógyítása* című novella esetében a szöveg hangsúlyozott irodalmiságát eredményezi.

Amint láttuk, Esti szójátékai szemantikai-etimológiai alapon működnek, ami nem „kitépi a szavakat ősi ágyukból” (*Kosztolányi*, 1999), hanem – képletesen szólva – visszahelyezi őket oda, így semmiképp se minősíthetők a keretelbeszélő értelmezésében

vett pejoratív értelmű „diákos” szójátéknak. A másodlagos elbeszélő nyelvi viselkedése tehát átértelmezi és a költői nyelvhasználat egyik megnyilvánulási formájaként teszi leírhatóvá a ’szójáték’ novellabeli jelentését. Esti Kornél elbeszélőként saját (költői) beszédmódra tesz szert, miközben reflektív, elemző viszonyt alakít ki szereplőinek nyelvi viselkedésével szemben. Esti elbeszélésének középpontjában így nem a cselekmény, hanem a szereplők – a beteg nagybácsi és az őt kezelő fiatal orvos – beszédmódjának bemutatása áll, ami a két elbeszélő nyelvének dichotómiáját további – Esti és az orvos nyelve között fennálló – oppozícióval egészíti ki.

A fiatal orvos jelleme, korlátoltsága és szakmai hiúsága, nyelvhasználatán keresztül artikulálódik:

„Gyógyszert ír, étrendet ajánl: tejeckét, teácskát. Általában mindent kicsinyít. Talán még a halált is így hívja: »halálka«.”

Az orvos szakmájának csoportnyelvére jellemző automatizálódott szóhasználata, ami az elbeszélő Esti Kornél szavának részeként ironikus hatást kelt, inautentikus nyelvként működik a történetben:

„– No, mi bajunk? – vallatja a beteget, aki különben a nagybátyám és kővér öregúr. – Fáj a torkocskánk, a hasacsánk?
A beteg sápadtan, tűzpiros füllel gyötörődik a tollpárnák poklában. Nem válaszol. Megvető pillantást lövell az orvos felé.
»Miért sértegeti a torkom, a hasam? – gondolja magában. – Az enyém legalább kétszer akkora, mint az övé. Aztán miért beszél fejedelmi többszben, mintha az ő torka, az ő hasa is fájna? Pimaszság.«”

Az orvos eszközszerű nyelvhasználata, ami mind a képző eredeti kicsinyítő, becéző jelentésvonatkozását, mind pedig az egyéni beszélő szóhasználatában betöltött eufemisztikus funkcióját elfedi, a költői nyelvhasználat ellenpontjaként értelmezhető. Az elbeszélő az orvos beszédének inautentikusságát leplezi le és teszi nyilvánvalóvá azáltal, hogy a kicsinyítő képzős szót (’hasacska’) a képző által hordozott jelentésvonatkozásoknak megfelelően ’kicsi has’-ként (félre)értelmezi. Az orvos nyelvi inkompetenciáját mutatja azonban, hogy nem érzékeli az elbeszélő-szereplő Esti nyelvi automatizmust feltáró beszédmódjának ironikus természetét.¹⁵ „Esti minden esetben ironikusan szemléli a tétlen nyelvi megnyilatkozásnak azt a válfaját, amelyben az állandósult szókapcsolatok, szólások, közmondások, összességükben a nyelvbe rögzült elemek közvetlenül lépnek be a beszédbe, anélkül, hogy használójuk bármilyen retorikai művelettel átalakítaná őket” (Dobos, 2002, 194. o.). Az orvost tehát nyelvi inszenzibilitása élesen elhatárolja Esti nyelvi jelenségek iránt fogékony beállítódásától, aki elbeszélőként „leplezi le” szereplőinek nyelvi beidegződéseit:

„Az orvos nyel egyet. Végigméri a beteget, azzal a főlényel, amellyel az egészségesek tekintenek a betegekre.
»Nyavalyás – gondolja magában –, még te hencegsz?«”

Nyilvánvaló, hogy az orvos nyelvi érzéketlenségéből adódóan nem betegsége miatt nevezi nyavalyásnak a beteget, amit a szó eredeti jelentése indokolna, hanem azért, mert az „megvető pillantást lövell az orvos felé”. Mivel az orvos a konvencionális nyelvhasználatot abszolutizálva nem érzékeli a szavak eredendően metaforikus természetét, a betegre csak szitokszóként, sértő megnevezésként – „félnotás”, „paprikajancsi” értelemben – vonatkoztatja a ’nyavalyás’ kifejezést. A narrátor azonban feltárja a befogadó előtt a szónak a köznap nyelvi tudat számára már nem transzparens jelentését (az orvos az egészségesek főlényével tekint a betegre), hangsúlyozva a beteg ’egészségtelen’, vagyis ’nyavalyás’ voltát. A szó belső formája által tehát a narráció egyes elemei nyelvileg válnak motiválttá:

„Az orvos szorongatja kezemet, boldogan, sugárzó arccal. A viláért se hagyna el. Csak áll előttem, mintha arra kérne, hogy kezeljem tovább, vizsgáljam meg, vajon jobb orvos lett-e belőle tegnap óta, javult-e valamit az állapota, s fölépült-e abból a szörnyű nyavalyából, amit önimádatnak neveznek.”

A novella címe – *Az orvos gyógyítása* – az idézett részlet értelmében a birtokos szerkezet metaforicitását, jelen esetben a genitivus subiectivus és a genitivus obiectivus együttes jelenlétét teszi nyilvánvalóvá, ami a befogadó számára kettős olvasási módot nyit meg. A kettős szerkezetű történet – az orvos gyógyító tevékenysége a beteggel és Esti orvosló ténykedése a doktorral – a nyelv kiküszöbölhetetlen tropológiájának allegóriájaként működik, amelynek folytonos reflektálása a költői szöveg sajátossága. Autopoétikus gesztusnak tekinthető, hogy a két tevékenység közti párhuzamot a szöveg éppen a ’nyelv’ szó jelentéseinek kibontása által reflektálja:

„Ha hosszan magyarázgatja, hogy milyen eredeti elvek szerint gyógyít, s én kijelentem, hogy érvelése rendes, akkor ő is rövidesen kijelenti, hogy a beteg érverése is rendes. Viszont én se maradok mögötte az udvariasságban. Ha a beteg nyelvét – mint szakértő – tisztának mondja, én – szintén mint szakértő – nyomban megjegyzem, hogy az ő mindig szabatos és kifejező magyar nyelve is tiszta.”

Az ’érverés’ és ’érvelés’ szavak hasonló hangalakja az orvos beteget gyógyító és az elbeszélő orvost „gyógyító” tevékenysége közti analógiát teremti meg nyelvi úton, miközben a ’tisza nyelv’ homonímia a nyelv eredendően motivált természetére világít rá, amennyiben a ’helyes beszéd’ értelemben használt ’tisza nyelv’ a beszédszerv és a beszédszerv által véghezvitt cselekvés közti eredendő összetartozást fedi fel. Az ismétlés által azonban nemcsak a jelzett szó, hanem a jelző kettős értelme is aktivizálódik, ami Esti Kornél nyelvhasználatának egyik alapvető sajátosságaként ismét a költői nyelv működésére világít rá. Esti és az orvos alapvetően közös szókincse ugyanakkor azt példázza, hogy a köznapi és irodalmi nyelv között nincs éles elhatárolódás, mindkettő alapvetően metaforikus természetű. A nyelv kétféle létmódjának különbsége abban áll, hogy a költői nyelv tudatosan irányul a nyelv metaforikusságára, vagyis az irodalom nyelve reflektálja azt, amit a köznapi beszéd is használ, de csak ritkán tudatosít (*Wellek és Warren, 2006*).

A két főszereplő cselekedeteinek hasonlósága az elbeszélés több pontján az írói tevékenységgel kapcsolatos metaforák által teremődik meg, ami a szöveg hangsúlyozott önreflexivitását eredményezi: „Olvassa érverését. Úgy olvassa, mint valami unalmas könyvet, melytől nem vár semmi érdekeset.” Az ’olvas’ lexéma megismétlése által a szó eredeti és átvitt jelentése (’számol’) artikulálódik, ami a novella záró epizódjában az írás mint cselekvés kapcsán új motívummal egészül ki:

„Ebben is csak kevés ideig lelte kedvét. Még mélyebbre süllyedt. Most ír. Regényeket ír. Legújabb regényének ez a címe: *Piros szerelmek hajnalán*. Szóval menthetetlen. Én legalábbis lemondtam róla.”

Az orvos írókarrierje eleve kudarcra ítélt, hiszen orvosként és íróként egyaránt érzéketlen a nyelv szerkezete, metaforikus működése és belső élete iránt. Író voltának „tragédiája”, hogy képtelen beszédkliséktől mentes adekvát nyelvi viselkedésre, sőt arra is, hogy a kommunikatív nyelvhasználatból a költői beszédmód felé elmozduló nyelvi magatartást – amit az elbeszélő Esti Kornél képvisel – érzékelje. Ennek értelmében ’szóval menthetetlen’, vagyis már az irodalmi tevékenység se segíthet rajta, a szó ereje se képes gyógyítani betegségéből, „abból a szörnyű nyavalyából, melyet önimádatnak neveznek”. Esti foglalkozásából adódóan, illetve az orvos „betegségére” tekintettel verbális úton, a szó gyógyító erejének segítségével – hazugságokkal, elismerésekkel, magasztalásokkal, dicséretekkel és bókokkal – kezeli az orvost¹⁶, ami a szó kettős – poétikai és retorikai – működésének érzékeltetésével ismét az irodalom öntükröző jellegét teszi explicité. Esti gyógyító tevékenysége azonban az orvos esetében nem bizonyul hatékonynak, ezért mondja a novella zárlatában elbeszélőként, hogy „szóval menthetetlen”. Ezt szem előtt tartva a ’lemondtam róla’ kifejezés is kétféleképpen értelmezendő: a ’lemond’ ige

egymástól eltérő jelentéseiből adódóan az elbeszélő egyfelől 'felhagy azzal a reménnyel, hogy megvalósíthat valamit', másfelől pedig 'nem reméli, hogy a beteg életben marad', vagyis meggyógyul, ami ismételten a novella címének metaforikusságára utal vissza. A 'lemond' lexéma azonban nyelvi formájában a mondás aktusát is őrzi: az elbeszélő ennek értelmében a történet elmondásával mond le végleg az orvos szóval történő meggyógyításáról.

Esti azonban a másik beteget, az elbeszélőt is verbálisan gyógyítja, „elszórakoztatva” őt élményeivel, ami ismét ekvivalenciát teremt a kerettörténet és az Esti Kornél által elbeszélte történet között. A két történet szereplői közti párhuzam (beteg elbeszélő, aki foglalkozását tekintve író, illetve beteg nagybácsi, akit írói ambíciókkal megáldott orvos gyógyít), az írói és orvosi tevékenység között nyelvi úton felépülő azonosítás, továbbá az orvosi és írói tevékenység terminológiájának folyamatos összefonódása felerősítik a szöveg példázatként való értelmezhetőségét, amit a novella már az elbeszélés kezdetén jelez: „Egy alkalmi történetet is mesélt. Ez a beteg és az orvos közötti viszonyra vet ríktó fényt”. A fény-metaphora továbbvitele az orvos-beteg viszony leírásában („Szikráznak a gyűlölet-től. Érzem, hogy [...] meg kell szüntetnem a meddő, hatásköri villongást”; „– Csodálatos. – Micsoda? – villan föl [az orvos].”; „A beteg a beteg, az orvos az orvos. Ez világos.”; „Az orvos szorongatja kezemet, boldogan, sugárzó arccal. A világért se hagyja el.”) azonban továbbértelmezi az alaptörténetet, így az elbeszélés az orvos-beteg kapcsolat leírásán túlmutatva deklaráltan az irodalmi szöveg működésmódjának demonstrálását helyezi a középpontba.

Az orvos dilettáns irodalmi tevékenységének szimbóluma regényének címe: *Piros szerelmek hajnalán*, mely szóhasználatában az elsődleges elbeszélő nyelvvel mutat egyezést. Ennek értelmében a novella zárata az ironia jegyében átminősíti a kerettörténet elbeszélőjének beszédmódját, amennyiben azt a költői képek öncélú halmozásával dilettáns, nem költői nyelvhasználatként aposztrofálja. Ezzel szemben Esti Kornél látszólag élőbeszédszerű, „szójátékokra” orientált nyelve autentikus költői nyelvhasználatként áll ellőttünk. Amennyiben elfogadjuk azt az értelmezési lehetőséget, mely szerint a *közzététel* aktusa által az elsődleges elbeszélő irányítja és uralja a másodlagos elbeszélő nyelvét, Esti példázatának orvos-figurája a primér elbeszélő számára az ironikus hangú önreflexió lehetőségévé válik. Valójában tehát nem saját elbeszélői nyelvvel, hanem sokkal inkább Esti Kornél történetmondásának költői szóhasználatával vállal közösséget, ami összhangban áll az Esti-szövegek kimondott költői elvével:

Esti Kornél nyelve ennek értelmében jelentős átalakuláson megy át, ami Az orvos gyógyítása című novellát az Esti-szövegek tekintetében is autopoétikus, önreflexív írássá teszi. Az Első fejezet elbeszélőinek költői magatartása szimmetrikusan változik a vizsgált novellában, ami egyfelől Esti nyelvhasználatának átalakulását, másfelől az elbeszélő önreflexióját teszi nyilvánvalóvá. Az orvos gyógyítása című szöveg esetében tehát kétéhasadt beszédmóddal állunk szemben: az elsődleges elbeszélő Esti Kornél figuráján keresztül saját nyelvét is kívülről szemléli, ami az ironia természetéből adódóan sajátos önreflexiót tesz lehetővé.

„– Igaz – ütött a homlokára künn a folyosón. – Valamit elfelejtettünk. Mi lesz a stílussal? Közösén írjuk.

De a mi stílusunk homlokegyenest ellenkezik. Te újabban a nyugalmat, az egyszerűséget kedveled. Klasszikusok a példaképeid. Kevés dísz, kevés szó. Az én stílusom ellenben még mindig nyugtalan,

kócos, zsúfolt, cifra, regényes. Javíthatatlan romantikus maradtam. Sok jelző, sok hasonlat. Ezt nem engedem elsikkasztani.

Tudod, mit? – nyugtattam meg. – Itt is feleznék. Amit mondasz, fölveszem gyorsírásban. Aztán majd törölök.

Milyen kulcs szerint?

Tíz hasonlatból megmarad öt.

Száz jelzőből pedig ötven – tette hozzá Kornél. – Helyes.” (*Kosztolányi*, 1994c, 771. o.)

Jegyzetek

- (1) A novella elején a 'hang' 'zenehang' értelme is aktivizálódik (zenés mulatók), a többi szöveg hely esetében azonban már egyértelműen a szó 'beszédhang' jelentése a meghatározó.
- (2) Ebből adódóan nem hagyományos kerettörténettel állunk szemben. A kapcsolatfelvétel után az elbeszélés folytatódik, és a szöveg Esti Kornél szavaival zárul. Az elsődleges elbeszélő szerepe tehát folyamatosan háttérbe szorul, átadva helyét a másodlagos elbeszélőnek, Esti Kornélnak.
- (3) *Az orvos gyógyításában* ez azért szembevetendő, mert az *Esti megtudja a halálhírt* című elbeszélésben – ahol a telefonbeszélgetés szintén központi jelentőségű – a telefon mint a hétköznapi kommunikáció eszköze jelenik meg. A novellában Winter Sándor hangja – ami a vizsgált íráshoz hasonlóan metonimiaként ábrázolódik („akadozott a hang”, „ismételte a hang”, „szólt a hang”, „kezdte a hang”, „de a hang már nem volt ott”) – nem egy történet elmondásának, hanem egy információ átadásának a médiuma. A két szöveg közti belső intertextuális kapcsolatot erősíti a telefonhoz kapcsolódó metafora is („Ez a kis acél-gép itt, a kéziratpapírok és könyvek közé temetve, az egyetlen élőlény volt.”) (*Kosztolányi*, 1994a).
- (4) Elbeszélő és írott szöveg, valamint történetet elmondó és leíró elbeszélő kettőssége már az *Esti Kornél Első fejezetében* artikulálódik: „– Az a baj – panaszkodott –, hogy unom, kimondhatatlanul unom a betűket és a mondatokat. Az ember irkál-firkál, s végül azt látja, hogy mindig ugyanazok a szavak ismétlődnek. Csupa: *nem, de, hogy, inkább, ezért*. Ez őrzítő. – Ezt én majd elintézem. Elég, ha beszélsz.” (*Kosztolányi*, 1994c, 770. o.) Esti Kornél tehát mindkét szövegben deklarálta szóbeli elbeszélő, ami *Az orvos gyógyítása* című novellában is magyarázza hangra orientált viselkedésmódját az írott betűvel szemben. Esti Kornél elbeszélését eszerint a másodlagos elbeszélő transzformálja írott szöveggé. (Bori Imre ezt a jelenséget a szabályos regényformától való eltérésként értelmezi: „Nem elbeszélte, de beszélt és lejegyzett történetek sorozata az *Esti Kornél* is, és döntő módon ez szabta meg a történetek karakterét: a *beszéd* a narrációnak új lehetőségeit villantotta fel, s *Kosztolányi* bátran élt a lehetőségeivel, akárcsak Móricz Zsigmond is: a modern magyar »beszélte« széppróza határeszeit alkotva meg” [Bori, 1986, 207. o.]).
- (5) Dobos István az idézetként felfogható Esti Kornél-történetekben megképződő szerző-funkciónak három fajtáját különbözteti meg: „a névtelen történetmondó mint scriptor, egyszerűen lemásolja Esti szóbeli elbeszélését, máskor commentatorként belép a lemásolt szövegbe [...], s végül a történetek címszereplő-elbeszélője, aki auctorként jelenik meg”. (*Dobos*, 2002, 197. o.) Úgy vélem, hogy *Az orvos gyógyítása* című novella névtelen elbeszélője a 'scriptor' és 'auctor' funkció sajátos egymásba játszását demonstrálja.
- (6) A kerettörténet szövegének költői etimológiai felerősítik a szöveg szóra orientáltságát: az elbeszélő fölszólította (azaz föltárcsázta) beszélgetőpartnereit, és nem szavatolhat Esti történetének valóságáért. A 'szavatol' ige egy másik *Kosztolányi*-szövegben 'szavát adja' értelemben szerepel: „Te számár, ne csodálkozz ezen, hiszen te is meg fogsz halni, holtbizonyosan, ezért én szavatolok neked, becületszavamat is adom, ha kívánod.” (vesd össze: *Kosztolányi*, 1965, 37. o.).
- (7) *Kosztolányi* a szójátékról elméleti igénnyel írt és gondolkodott. A nyelvészeti cikkben kifejtett gondolatok a novella elbeszélőjének véleményével mutatnak hasonlóságot: „A szójáték a legalantasabb szellemeskedés. Ez a száraz emberek humora. Nem kell hozzá kedély, frissesség és ötlet, csak éppen egy kis figyelem, hogy a szavakat kitépjük ősi ágyukból, és mint önálló jelenségeket viszonyba hozzuk a többivel, anélkül, hogy gondolnánk az értelmükre. A csecsemő bémész figyelme és egy öregember fecsegő kedve találkozik a szójátszóban. Ezek az emberek, akik folyton kitekerik a szavak nyakát, és kinnözzák a szótagokat, és gyötrik a betűket, nem érzik a szavak és a fogalmak összetartozóságát. [...] A szójátékos ember lelke sivár, üres, taplós. Shakespeare, ha valakit nagyon megvet, szójátszóvá teszi. Polonius [...] nem tud beszélni a szavaktól, mert ami másnak eszköz, neki cél. Kóros jelenség”. (*Kosztolányi*, 1999, 15. o.) *Kosztolányi* értelmezésében tehát a szójáték a szavak értelmének elferdítése valamilyen hangzásbeli változtatás által (például amikor 'éljen' helyett 'féljen'-t kiabál a tömeg). Irodalmi művekben ez a jelenség poétikai vonatkozással bír, amennyiben a jellemzés egyik eszköze, illetve az alkotói távolság egyik lehetséges megnyilvánulási formája.
- (8) A hasüregben levő szervre utaló 'lép2' szavunk jelentéstani szempontból nem áll kapcsolatban a 'lépre megy' szólás alapját képező 'lép3' főnévvel,

melynek jelentése 'kisebb madarak fogására használatos ragacsos anyag, illetve ezzel bekent vessző', valamint 'az, amivel valakit rászednek, kelepcebé csalnak' (vesd össze: *Benkő*, 1967–1976, II. 753. o.).

(9) A 'rosszmájú' melléknévről lásd: *Pusztai*, 2003, 1156. o.

(10) „Esti diszkurzusa kiterjeszti a nyelv eredendő többértelműségének tapasztalatát, ezért kiveti magából a szokványos, egyezményesen használt kifejezés-készlet elemeit, mivel hozzájuk szabályszerűen egy bizonyos jelentés társul. A frazéma a beszédhelyzettől elkülönített holt nyelvet, a rögzített szövegköziséget, a mechanikus átvitelt jelenti az elbeszélő Esti számára, aki úgy látszik abból a vélekedésből indul ki, hogy nem ő játszik a szavakkal, hanem a szavak, »a nyelv e rejtélyes parányiai« játszanak vele, amint >>önálló életet kezdenek élni<< a jelölés folyamatában”. (*Dobos*, 2002, 195. o.) Mivel a frazéma a holt nyelvet jelenti az elbeszélő Esti Kornél számára, nyelvhasználatát természetesen a „halott” kifejezés megújítására, reszemantizálására irányul.

(11) Vesd össze: *Fónagy*, é. n., 198. o. Ezt támasztja alá számos nyelvben a primér érzékelés és a 'megértés' fogalmának egybeesése: „A látom jelentés-szerkezetében még első helyen áll az érzékelés, de fedi a szó a 'megértés' fogalmát is. A *belátom*-ban már keresnünk kell az eredeti jelentést. Nincs jelen a szó mindennapi alkalmazásában, itt már nincs jelen a 'látás'. A látás és a tudás azonosításán alapul a latin *video* 'lát' és a görög *oide* 'tud', a német *wissen* 'tud' törökonsága. A *látszat* arra utal, hogy érzékeink nem csálthatatlanok. [...] A *megszimatol* a szaglásból kiindulva jutott el a 'felfedezés', 'megsejtés', 'kitalálás' fogalmáig. Az általános érzékelés leszűkítésével vette fel a francia *sentir* 'szaglászik, szaglik' jelentést. A fogalmi gondolkodás más aspektusaira utal a *mérlegelés*, a francia *penser* (< latin *pensare* 'mér, mérlegel'), a *gond-ra* utaló *gondolkozik*.” (*Fónagy*, é. n., 198. o.) Az iménti példákhoz hasonlóan a novella állandósult szókapcsolatait is fizikai tapasztalás és fogalmi gondolkodás eredendő összetartozására világítanak rá.

(12) Már Király István (1986, 447–451. o.) felhívta a figyelmet arra, hogy az *Esti Kornél*-ban elkezdődött a nyelv tematizálása, hiszen – amint ezt az Esti-novellák példazzák – „a nyelv is lehet börtön: fogva tart a maga kliséi, megszokásai, szavakba, szólásokba ivódott konvenciói, előítéletei s szabályai között” (uo., 466. o.).

(13) Esti Kornél idiómákra, szólásokra és frazémákra orientált beszédmódja a novella zárlatában is explicitálódik: „Lassanként érzéketlennek mutatkozott minden hódolat és istenítés iránt. Faképnél is hagyott. Befolyásos rokonaival egyetemi tanárságot térdeltetett és könyököltetett ki magának. De ezzel sem érte be. Címek után kezdett futkosni. Jaj volt annak a betegnek, aki nem adta meg a címét.” A fenti szókapcsolatok közös jellemzője, hogy jelentésük túlmutat a szerkezetet alkotó szavak tagjainak az adott szókapcsolaton kívül hordozott jelentésén. A 'faképnél hagy' szólás idiomatikus egységnek tekinthető, a 'kikönyököltet/kitérdeltet magának valamit', a 'beéri valamivel' és a 'futkos valami után' azonban olyan funkcióigés kapcsolatok, melyek nem idiomatikus frazeológiai egységnek minősülnek (vesd össze: *Forács*, 2004. V–XXIII. o.).

(14) Vesd össze a következő novellarészlettel:

(„*Naponta* eljár hozzánk. Kezeli a beteget. Én pedig őt.

(*Mihelyt* belép, így lelkendezem:

(– Csodálatos.

(– Micsoda? – villan föl.

(– A köptető, melyet rendelni méltóztatott. Mióta ezt szedi, éjjel-nappal mást se tesz, csak köp. Már az egész szobát teleköpte.”

(Az idézett részletben az elbeszélő az orvosi nyelv reflektálatlan használatát állítja előtérbe, rávilágítva arra, hogy a gyógyszer elnevezése (köptető) motivált, amennyiben az általa kiváltott hatás (a beteg köp tőle) alapján kapta a nevét. A nyelv eredendően motivált természetének megmutatása azonban a szó többszöri ismétlésével ('köptető' – 'köp' – 'teleköpte'), illetve a túlzások által ('éjjel-nappal mást se tesz, csak köp'; 'az egész szobát teleköpte') ironikus hatást kelt, ami iránt az orvos érzéketlen marad.

(15) Vesd össze a következő novellarészlettel: „Mivel lehet ilyesmit gyógyítani? Tüneti kezeléssel. Hazugságok altatójával, elismerések lázporaival, magasztalások mézes odatával, melyet kávéskanalanként adagolok neki. Azért nem fukarkodom a gyógyszerreimmel. Amikor fölszisszen, hogy sajog az önérzete, dicsérettapaszt ragasztok rá, csikos rögzítéssel, s amikor jajgat, hogy megint itt vagy ott nyilall belé a fölfuvalkodottság, bókok kenőcsével kenegetem a fájó pontot, gyöngéden és kíméletesen.”

Irodalomjegyzék

Bárdosi Vilmos (2003, főszerk.): *Magyar szólástár: Szólások, helyzetmondatok, közmondások értelmező és fogalomköri szótára*. Tinta, Budapest.

Benkő Loránd (1967–1976, főszerk.): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. I–III. Akadémiai, Budapest.

Bori Imre (1986): *Kosztolányi Dezső*. Forum, Újvidék.

Dobos István (2002): Metafikatív olvasás és intertextualitás. Az *Esti Kornél* önértelmező alakzatairól. In: uő: *Az irodalomértés formái*. Csokonai, Debrecen.

Fónagy Iván (é. n.): A metafora és a nyelv. In: uő: *A költői nyelvről*. Corvina, Budapest.

Forgács Tamás (2004): *Magyar szólások és közmondások szótára. Mai nyelvünk állandósult szókapcsolatai példákkal szemlélve*. Tinta, Budapest.

Király István (1986): *Vita és vallomás*. Szépirodalmi, Budapest.

Kosztolányi Dezső (1965): *Mostoha és más kiadatlan művek*. Forum, Újvidék.

Kosztolányi Dezső (1994a): Az orvos gyógyítása. In: *Kosztolányi Dezső összes novellája*. Helikon, Budapest. 1056–1060.

Kosztolányi Dezső (1994b): Esti megtudja a halálhírt. In: *Kosztolányi Dezső összes novellája*. Helikon, Budapest. 1030–1032.

Kosztolányi Dezső (1994c): Esti Kornél. In: *Kosztolányi Dezső összes novellája*. Helikon, Budapest.

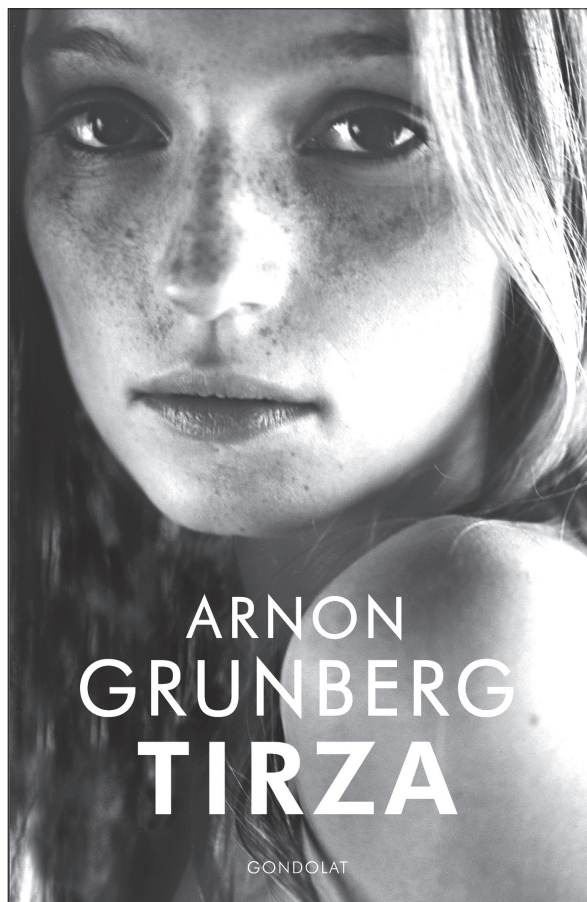
Kosztolányi Dezső (1999): Budapest, a szójátszó. In: uő: *Nyelv és lélek*. Osiris, Budapest.

Pusztai Ferenc (2003, főszerk.): *Magyar értelmező kéziszótár*. 2. kiadás. Akadémiai, Budapest.

Szitár Katalin (2000): *A prózanyelv Kosztolányinál*. ELTE, Budapest.

Wellek, R. és Warren, A. (2006): Az irodalom természete. In: uők: *Az irodalom elmélete*. Osiris, Budapest. 20–28.

Érfalvy Livia



Grunberg, Arnon
Tirza
 Fordította Wekerle Szabolcs

ISBN 978 963 693 399 9
 400 oldal, B/5, kartonált
 3800 Ft
 Megjelent

A filmnyelvi elbeszélés eszközei Krasznahorkai László *Az utolsó farkas* című művében

A novella 2009-ben jelent meg a Magvető Kiadónál kis alakú, vörös vászonkötéses könyvben. A mű két mondatból áll: az egyik 65 oldal terjedelmű, a másik ötsoros. A történetét egy (tudományszakjától megcsömörlött, korábbi nemzetközi hírnevét elvesztő-eltékozló) német filozófus exprofessor meséli el a Sparschwein nevű berlini bár magyar csaposának, felelevenítve egy váratlan spanyolországi – extremadurái –, szakmai meghívásának eseményeit, az élménysort, mely az ottani sivár vidék utolsó farkasának elpusztításával is összefügg. (A könyv spanyol-magyar kétnyelvű kiadásban is napvilágot látott El último lobo címmel.)

Bevezetés

Az, hogy bizonyos irodalmi alkotások filmszerűségéről beszélhetünk, nem meglepő. Az viszont, hogy ez Krasznahorkai esetében történik, már annál érdekesebb. *Az utolsó farkas* ugyanis nem csekély mértékben épít a film struktúrájára. Tanulmányomban ennek a struktúrának a feltárására fogok törekedni. E mechanizmus működésének a megértéséhez át kell tekinteni a filmnyelvi eszközök irodalmi műbe történő transzponálását.

Ehhez a feladathoz két rendszert érdemes figyelembe venni: az egyik a film sajátosságait írja le, a másik az irodalmi műét. E két rendszer metszetében elemezhető a legeredményesebben *Az utolsó farkas*.

A filmnyelvi elbeszélés felépítésében Christian Metz (1971, 225–232. o.) hat különböző szegmentumot különböztet meg: (1) a jelenet; (2) a képsor; (3) a váltakozó szintagma; (4) a gyakorító szintagma; (5) a leíró szintagma; (6) az autonóm plán. Metz ezeket nyelvi, mondattani szempontból közelíti meg, meghagyva a montázs kulcsfogalomnak: „a montázs nem más, mint az egyes képrészletek, plánok »összeszerelése« (a montázs francia szó, annyit jelent, mint összeszerelni), értelemszerű elrendezése meghatározott rendben és tartamban, az alkotó mondanivalójának, a cselekmény kibontásának alapvető módszere” (Bíró, 2001, 82. o.). Metz hozzáteszi a montázs fogalmához, hogy „a motívumok közti kapcsolatok egybeesnek a plánok közti kapcsolatokkal” (Metz, 1971, 231. o.). A montázs ezen a ponton megszűnik kizárólag a film sajátjának lenni, beépül egy általános szemiológiai módszertani modellbe (Metz, 1971, 232. o.). Ebben az általános szemiológiában találkozik a film és az irodalom. Ahogy a film felhasználta az irodalmi elbeszélés elemeit, később az irodalom is a filmét. Ennek a kölcsönhatásnak az eklatáns példája Bodor Ádám, Mándy Iván, Mészöly Miklós munkásságának számos szegmense és Krasznahorkai *Az utolsó farkasa* is.

Ennyivel azonban csak a novella filmes elbeszélő jegyei lennének megmagyarázhatók. Be kell vonni az elemzésbe kifejezetten az irodalmi műalkotások struktúrájának értelmezésére kidolgozott rendszert. Ez pedig nem más, mint Roman Ingarden (1971, 27–40. o.) rétegmélete. Ingarden 4 réteget különböztet meg: (1) nyelvi-hangzásbeli réteg; (2) a

jelentés rétege; (3) az ábrázolt tárgy rétege; (4) a szemléletesség rétege. Ezek legfontosabb jellemzői – akárcsak Metz szegmentumainak –, hogy szintekként viselkedve egymásra épülnek, de önmagában mindegyik autonóm.

A két rendszer kapcsolata táblázatba foglalva a következőképpen képzelhető el:

<i>Az elbeszélő film szegmentumai</i>	<i>Az irodalmi műalkotás rétegei</i>
A jelenet	Nyelvi-hangzásbeli réteg
A képsor	A jelentés rétege
A váltakozó szintagma	Az ábrázolt tárgy rétege
A gyakorító szintagma	
A leíró szintagma	
Az autonóm plán	A szemléletesség rétege

Az utolsó farkas esetében a filmnyelvi sajátosságok rendszere dominál, s ehhez rendelődnek hozzá a rétegek. A mű struktúrája filmnyelvi eszközökre épít, s ez egyben azt is jelenti, hogy a novella elemzése nem könnyű feladat, hiszen – amint ez a táblázatból is kitűnik – „a filmművészeti szintagmatika bonyolultabb” (Metz, 1971, 231. o.). Ennek fényében a tanulmányban az elbeszélő film szegmentumainak a sorrendjében fogok haladni.

A jelenet

Az elbeszélés legelemibb része. A jelenetnek időbeli és térbeli meghatározottsága van, de elvisel mind időbeli, mind térbeli ellipszist, sőt adott esetben meg is követeli, ha nem akarja a szerző, hogy műve érdektelen és jelentéktelen részletességbe süllyedjen. Az író nem ír le mindent részletesen, az időbeli- és térbeli ellipszisek nem tartalmaznak fontos információt, a befogadó kitölti maga számára ezeket a helyeket, ugyanis ezek csak elbeszélői rések, és „nem diegetikus rések (nem a valóságos történésfolyamat rései)” (Metz, 1971, 226. o.). Rétegelméleti megközelítésben ez a jelenség „nyelvi hangzásbeli képződmény”, amelyek egymásutániságából jön létre a jelentés; a szavak nem önmagukban, közlésként bírnak tényleges jelentéssel (Ingarden, 1971, 29. o.).

*Az utolsó farkas*ban kétféle jelenettípust különböztethetünk meg, amelyeket tárgyi/tartalmi szempontú osztályozásuk miatt képeknek fogok nevezni. Az egyik a konkrét képek, a másik a mentális képek sora. Az előbbi konkrét helyszíneken és idősíkbán zajlik, ami a cselekmény szempontjából fontos. Az utóbbinak a térbeli és időbeli elrendezettsége relatív, mert a konkrét képekhez kötődik. Ezek általában nem viszik előre a szűkebb értelemben vett cselekményt, az elbeszélés gondolati vonulatának a reprezentánsai. A kétféle jelenettípus egymáshoz kötöttsége idézi elő a metaforákat. Ez azonban már több jelenetből áll össze, ezért metaforáról az egyes jelenetek szintjén nem beszélhetünk. Am már a jelenet szintjén megjelenik a gondolatritmus, hiszen az elbeszélés egész struktúrája az ismétlődésekre épül. Ezen képek azonban még a jelenetek szintjén függetlenek egymástól, nincsen közöttük reflexió, csupán tartalmi/képi egyezések. Az ismétlődő jeleneteket egyelőre a nyelvi-hangzásbeli szinten a szavak kötik össze: ’magyar’; ’Hauptstrasse’; ’Sparschwein’; ’stammgast’; ’sör’ stb. Ezek a kifejezések még csupán jelentés nélküli képi és retorikai elemek. Magasabb szinteken, amikor már jelenetek láncolatáról beszélünk, kapják meg jelentéseiket.

A teleologikus elbeszélést nem más hozza létre, mint a jelenetek egymás mellé helyezése, összefűzése. Alapvetően tehát pusztá technikai mozzanatról lenne szó. Krasznahorkai esetében azonban nem ennyire egyértelmű a megállapítás: a cél felé haladás a narráció és a történet tekintetében paradoxont eredményez. Maga az elbeszélés teleologikus, a novella világa azonban egy „teleológiától megfosztott univerzumot” hoz létre (Vasák,

2000, 191. o.). Másképp szólva: minden a cél felé halad, amely a végén önmagát lerombolja. Vasák Benedek Balázs (2000, 187. o.) Radnóti Sándorral karöltve a *Sátántangó* jelentőségét (és ezzel együtt Krasznahorkaiét) abban látja, hogy az „önmagát romboló epika tradícióival szakítva, de azokról meg nem feledkezve egyfajta világot, univerzumot jelenít meg”, ami a hierarchiára épül. *Az utolsó farkas* esetében sem írástechnikai motívum az önrombolás, hanem magának a történetnek a sajátja. Egyszerűbben fogalmazva: a tartalomé, és nem a formáé.

A képsor

A filmben és az irodalmi elbeszélésben a különböző módon lehet időbeli- és térbeli ellipszist létrehozni. A filmben ez többféleképpen megoldható, azonban mindegyik valamilyen vágástípusra vezethető vissza. A vágás nélküli ellipszis azonban az irodalmi elbeszélés privilégiuma. Ebből következik, hogy a filmben egy jelenet több vágásból is állhat, *Az utolsó farkas*ban azonban egy jelenet többé-kevésbé egy tagmondatot jelent. Krasznahorkai novellájával kapcsolatban montázshasználatról először a képsor szintjén beszélhetünk.

A képsor több jelenetből áll össze, és rendszerint valami cselekvést mutat be (Metz, 1971, 26. o.). Vannak olyan képsorok, amelyek időben és/vagy térben illeszkednek egymáshoz. Ezek egy történés elmesélésére törekszenek. A spanyolországi történetek ilyenek. Ha a képsor fogalmát azonban még tágabbra nyitjuk, akkor az egész elbeszélés jelenetei lépnek egymással kapcsolatba. Ezen a szinten pedig fontos az időbeli és térbeli ellipszis, azonban más a jelentősége az első fejezetben említett jelenetbeli kihagyáshoz képest: maga a kihagyás hordoz fontos üzenetet. Ez pedig nem a cselekmény szempontjából nagy jelentőségű. A montázs itt már „szuperjelentő” (Metz, 1971, 226. o.): egyrészt fontos az időbeli kihagyás hangsúlyozása, azaz érzékelteti az író, hogy a jelenetek között nem időbeli kapcsolat van; másrészt fontos a térbeli kihagyás is, tehát a jelenetek között nem is egyszerűen térbeli kapcsolat van. Ami összeköti az időben és térben távoli jeleneteket, az a flashbackre, vagyis a mesélés gesztusára való folyamatos reflexió. A csapos visszakérdezései nem viszik előre magát a cselekményt, viszont kapcsolatot hoznak létre a két idősík között: a spanyolországi történetek (múlt) és a kocsmai valóság (jelen) között.

Krasznahorkai a képsorok szegmentumában narratív montázst használ. Akár van időbeli és térbeli kihagyás, akár nincs, a teremtő funkció az ok-okozati összefüggéseket hangsúlyozza: az olvasó „érti, hogy a következő kép egyben az előző akció következménye” (Bíró, 2001, 95. o.). A cselekményépítés kerül tehát előtérbe, és megjelenik az irodalmi műalkotás második rétege, az értelem (Ingarden, 1971, 29. o.).

Ezen a szinten már keveredik a hierarchizált világ és az önreflexivitás. A jelenet szegmentumában említett kifejezésekkel az író érzékelteti, hogy melyik idősíkban vagyunk éppen, s ily módon már szekvenciákat kapunk, nem képeket. Ezek a képek azonban még nem érik el jelentéseiket, csupán értelmet kapnak. A narratív montázs nem is törekedhet többre. Tulajdonképpen valósabbá teszik a történetet: nem véletlenül hívja Bazin a narratív montázst használó rendezőket valóság hívő rendezőknek, míg a nem narratív montázssal dolgozókat képhívő rendezőknek (Bazin, 2002). Az előbbi arra koncentrálna, hogy mi van a képen, azaz a 'mise en scène' kerül az előtérbe, az utóbbi viszont az eizensteini attrakciós montázssra helyezi a hangsúlyt. Krasznahorkainál mindkét szerkesztés jelentős szerepet játszik. A 'mise en scène' *Az utolsó farkas* esetében arra szolgál, hogy a történetnek valamiféle „reális” alapot biztosítson, amire aztán felépíthető a nem narratív montázsból, és ezáltal metaforákból álló torony. Ebből megérthető, hogy mind Radnóti, mind Vasák (2000, 187. o.) miért kerül a realista kifejezést Krasznahorkaira, mint stílustörténeti meghatározást. Ebben az összefüggésben Szűcs Balázs Péter (2009)

megfigyelése sem meglepő: „*Az utolsó farkas* története (szó szerint legalábbis) nem is az utolsó farkasról szól, mivel ebben a szövegben semmi nem az, aminek mondják, gondolják vagy hiszik”.

A váltakozó szintagma

A harmadik szintre tehát a cselekmény már felépült, következhet az elvont gondolati tartalmak kifejezése montázs segítségével. Ekkor beszélhetünk először jelentésről. Ami a képsor szintjén csak pusztán kapcsolat volt, az itt már metafora, s „ez tartja egymás közelében a cselekmény szerteágazó szálait” (Metz, 1971, 227. o.).

Ez a szegmenstum különösen fontos *Az utolsó farkas*ban, mert lényegében erre épül az egész mű struktúrája. Két idősíkot látunk: a spanyolországi történetet és a kocsmái beszélgetést. Ezek megfeleltethetők a múltnak és a jelennek. Ezen képek változtatott bemutatása határozza meg a novella felépítését.

Ennek a szintnek a tipikus montázsfajtája a párhuzamos montázs, amely „szélesre tárja a kaput a »szimbolizmusoknak«” (Metz, 1971, 227. o.). Éppen ezek a „szimbolizmusok” engedik meg, hogy a párhuzamos montázst ne szigorúan az egyidejűség kritériumában értelmezzük, hanem engedjük az idősíkok változtatott megjelenését is párhuzamos montázként felfogni.

A képsor szintjén a két idősíkot a csapos közbevetései kötötték össze, a váltakozó szintagma szegmenstumában ezek a közbevetések már metaforikus jelentést nyernek: „A bóbiskolásából felriadó kocsmáros játékos mondata billenti át nem tola kodoán, ám mégis szükségszerűen metaforába a farkasüldözés kalandját” (Thomka, 2010). A metafora ezután életre kel, függetlenedik, és maga válik összekötő kapocsá a két idősík között. Metz szerint „számos filmi metafora többé vagy kevésbé közvetlenül valamilyen mögöttes metonímián vagy szünekdokhén alapul” (Metz, 1977, 4. o.). A metafora Krasznahorkai novellájában ugyanígy viselkedik: a farkas neve, motívuma először a biológiai értelemben vett farkas fajok összességét szimbolizálja, majd az egész állatvilágot, metaforaként az elbeszélőt: a német filozófust, ő pedig már az egész emberiség szimbolikus képviselője, mint a „hiábavalóság és megvetés” reprezentánsa (Szalay, 2010). Maga a farkas és a professzor is szimbólum: „szimbólumról akkor beszélünk, ha nem két elem egymás mellé állításából születik a többlettartalom, hanem ha ez magában a képben van jelen, és felidéri a szándékolt tartalmat” (Bíró, 2001, 163. o.). Krasznahorkai a párhuzamos szerkesztés segítségével két szimbólumot vetít egymásra: „A metafora két képsor olyan szembeállítás a montázs révén, amely a nézőből elemi hatást vált ki, hogy ezzel befogadóképessé tegye arra a gondolatra, amelyet a rendező közölni óhajt vele” (Bíró, 2001, 162. o.). A farkas és a professzor figurája ezt a hatást váltja ki a csaposból, aki így a befogadás példájává válik.

A novella ezen a szinten már elhagyja a hierarchizált világot, ami alapként szolgál, és az önreflexivitásra koncentrál: „Krasznahorkai egyfajta olvasói attitűdöt, a szöveghez kérdésekkel közelítő, abból saját elbeszélést konstruáló befogadói hozzáállást jelenít meg” (Vasák, 2000, 193. o.). Már ez a megállapítás is előfeltételezi a párhuzamos montázs használatát, kivetítve a csaposra és a filozófusra.

A gyakorító szintagma

A gyakorító szintagma legfontosabb jellemzőjét „az ismétlődő képek sűrű váltakozásában kell keresnünk” (Metz, 1971, 227. o.). *Az utolsó farkas* esetében nagyon hasonló ez a szint a váltakozó szintagma szegmenstumára. Egy lépést azonban előrébb kell mennünk: a párhuzamos szerkesztés a váltakozó szintagma szintjén már létrehozta a metaforát.

A gyakorító szintagma szegmentumában a metaforának kell létrehoznia az ismétlődő képeket. A cél itt sem lesz más, mint a „fogalmi kifejezés” (Metz, 1971, 228. o.). A múlt- és a jelenbeli képeket már a metafora tudatában értelmezve előtérbe kerül a nem narratív montázs. A spanyolországi és kocsmai jelenetek során a párhuzamos szerkesztés metaforaalkotó jelenetei átalakulnak intellektuális montázssá, „amely már nem a közvetlen érzékekhez szóló ingereken és motívumokon alapszik, hanem intellektuális hatásokra épít” (Bíró, 2001, 98. o.). Így a befogadó már túl van a professzor és a farkas metaforikus kapcsolatának felfedezésén. A következő lépés ezen összefüggés milyenségének megállapítása. Mi más lenne ehhez a támpont egy filmszerű elbeszélés esetében, mint a képek hasonlósága. A sivatag és a kietlen táj a filozófus lelkét vetíti ki, sivár és nyugtalan, és természetesen magányos, akárcsak az utolsó farkas. Ez a metafora paradigmaticus jelenetekben fejeződik ki: „itt él évek óta a Hauptstrasse leharcolt sivatagában” – illetve „Extremadurában, NINCS OTT SEMMI, hatalmas, kegyetlen, sivár, sík terület”. Ezek a képek mint gyakorító szintigmák értelmezendők, melyek között asszociatív és grafikai kapcsolat is van. A grafikai montázs funkciója az analógia, mely „visszatérő párhuzamossággal, egymásra emlékeztető ismétlődésekkel” képez asszociatív kapcsolatokat (Bíró, 2001, 96. o.).

Ez a párhuzamosság nem szolgál mást, mint a történet szintjén kijelölt cél elérését: bebizonyítani a lét hiábavalóságát. A tájbrázolás ezen megoldása Vasák (2000, 192. o.) *Sátántangó*-elemzésének a központi témája: „Az események tereként egyaránt hangsúlyos síkság, vízszintesek mindent átható uralma mintha mégis egyfajta rendezőelv megjelenésére utalna”. A tájbrázolás jelentőségét a grafikai montázssal való kifejezés növeli leginkább, s a Vasák által említett monotóniát is kiterjeszti más tájakra. Ez a kiterjesztés előfeltétele a leíró szintagrammában megjelenő tájnak, ahol az olvasói attitűd hozzáteszi a csupán leírásra szorítókozó kijelentésekhez a jelentést.

A leíró szintagma

A leíró szintagma olyan képek összességét jelenti, amelyek „egyetlen értelmezhető viszonylata a térbeli párhuzamosság” (Metz, 1971, 229. o.). A következő jelenetekben nem érdekes más, csak az, hogy térben együtt léteznek, mintegy leírva a város képét: „Hogy tegyen egy kört odakint a Hauptstrasse mocskos járdáin, el a Goeben felé, aztán tovább a Kleistpark előtt a Kaiser-Wilhelm-Platzig, ott át a halasnál meg a Humana Second Handnél a másik oldalra, hogy már menjen is visszafelé, és a járda iszonyatosan mocskos volt, állandóan köptek, akár fiatal, akár öreg, mindenki állandóan köpött”. Látszik, hogy a montázsok a „bemutatott tények térbeli együtt létezésének” a leírására szolgálnak (Metz, 1971, 228. o.). Nem mond el semmi mást, mint azt, hogy a város, amelyben a professzor él, hogy néz ki, illetve milyenek azok az emberek, akik ebben a városban élnek. Maga a filozófus nem mond véleményt az állapotokról, csupán térben együtt létezik velük. A montázs értelmezhetőségének szempontjából tehát ebben az esetben csak a térbeliség a fontos. Az, hogy ez mit jelképez, már kívül esik a leíró szintagma montázshasználatának szerepkörén. A városképek kiábrándultság és reménytelenség szimbólumaként való felfogása már egyéni értelmezési stratégia kérdése, ami Krasznahorkai esetében természetesen helytálló: „A környezet tulajdonképpen minden szereplő számára idegen” (Szalay, 2010). Ugyanez a helyzet a bár leírásával is, az emberek és ezzel együtt a képek között nem igazán van kapcsolat, csupán térbeli elhelyezkedésük köti őket össze, ami alátámasztja az idegenség és elhidegülés motívumát, a montázs azonban csupán térbeli kapcsolaton alapuló illeszkedő vágás. Ennek a montázsfajtának a használatát tehát maga a gondolat kifejezése indokolja, és nem a montázsfajta a gondolatot.

Lengyel Imre Zsolt (2010) nyomozó munkájának gyümölcseként megállapítja, hogy a kötet végén említett intézmény az extremadurai táj művészeti ábrázolására tett kísérletekre szakosodott. A leíró szintagma tanulsága szerint csupán eme táj leírása történik,

A plán az irodalmi műben egyfajta aspektust jelent, és nem szigorúan képkiívágot. Az egyetlen mondat azt az illúziót kelti, hogy az egész történetet egyetlen beállításban látjuk. Ennek ellentmond az a tény, hogy mindeddig Krasznahorkai montázshasználatáról volt szó. Az ellentmondás feloldható: a beállítás ebben az esetben az a látószög, amelynek tükrében az egész történésfolyamat végigkövetjük. Ez pedig a kiábrándultság, a reménytelenség és az „ontologikus kétely” tükre (Thomka, 2010). A minden hiábavalóságának érzése tükröződik, üt át a művön, hiszen tudjuk, hogy a spanyolországi kaland nem változtatott semmin, hősünk megint ugyanott üldögél, ahol eddig, egy berlini kocsmában. A novella önreflexív: arról szól, hogyan kell novellát írni. A válasz az ontologikus kétely jegyében született: nem lehet novellát írni. „Napról napra folyton újraírja a fejében José Miguel történetét.”

formáját meghatározza, ami végső soron a mű egészét figyelembe tudja venni, hiszen az autonóm plán „képes magába foglalni az öt elsőt” (Metz, 1971, 231. o.). Az *utolsó farkas* esetében az autonóm plán, vagyis a látószög a novellahosszúságú mondat.

Az *utolsó farkas* egy történetet mesél el a folyton újraírt történetről. Ez a sor a végtelenségig folytatható. Akár addig is, hogy a végén egyetlen mondat marad a történetből.

bárminemű pejoratív asszociáció nélkül. Ha azonban ezt összevetjük a biografikus áthallást is sugalmazó trükkregény kategóriájával – ahogyan azt Lengyel meg is teszi –, akkor a játékoság motívuma rajzolódik ki: a már korábban említettek szerint az extremadurai tájra nem közvetlenül vetődik a hiábavalóság mozzanata, hanem a berlini városképpel összevetve. Ez felfogható védekezésésként is: a durva gúny helyett Krasznahorkai ezzel a közvetettséggel az ironia szintjére lokalizálja magát az életet, vagyis „becsületes posztmodern műhöz illően bizonytalanítja el a határt valóság és fikció közt” (Lengyel, 2010).

Az autonóm plán

Az előző három szegmentum az irodalmi műalkotás harmadik rétegébe tartozik, vagyis azt reprezentálják, „amiről a műben szó van”, tehát az „ábrázolt tárgy” rétegébe (Ingarden, 1971, 29. o.). Az *utolsó farkasra* is igaz a következő kitétel: „az »ábrázolt tárgy« fogalmán nem kizárólag érzékelhető tárgyat kell értenünk, s nem is okvetlenül valami egyedit, hanem mindent, amiről a műben szó esik vagy a nyelvi képződmények segítségével kifejezésre jut” (Ingarden 1940: 36). Ezek tehát a novella leglényegibb részei, ezek közlik a mű mondanivalóját. Ennek ellenére azonban a hatodik szegmentum nem kevésbé jelentős, hiszen ez magyarázza meg a mű szűk értelemben vett formáját.

Ahhoz, hogy megértsük az autonóm plán fogalmát, először tisztáznunk kell a negyedik réteget: ez „egyfajta szemléletesség, amelyben az ábrázolt tárgy szemléletes módon megjelenik” (Ingarden, 1971, 29. o.). A prózában ez a szemléletesség lesz az, ami a mű

Ez az önreflexivitás ezen a szinten már teljes mértékig elhagyta a „reális alapot”, a hierarchizált világot. Ennek fényében érkezik el az olvasó az utolsó mondatához, amely eléri a már sokat emlegetett célt.

Az utolsó mondat

Az utolsó mondat problematikája összetett. Egyrészt eléri a célját, tehát lebont, másrészt megerősít.

A lebontás a történet szintjén működik: zárójelbe teszi az addig elbeszelt eseményeket. Pontosabban azok elmondását. Darvasi Ferenc megfigyelése szerint a professzor már a filozófiában sem hisz, értelmetlennek gondolja a foglalkozását (*Darvasi*, 2010). Ez az értelmetlenség a nyelvre is kiterjed: „A nyelv ugyanis már nem alkalmas rá, hogy rögzíthetetlen tartalmaknak formául szolgáljon, nem szolgál többé, mert körbeért, bejárt minden elképzelhető tartományt”. Ez az elképzelés Gorgias a nyelv elégtelenségére szóló axiómáira emlékeztet, s azon keresztül a gorgiaszi nihilizmus alaptételeire: „Az első az, hogy semmi sem létezik; a második, hogy ha létezik is valami, az megismerhetetlen az ember számára; a harmadik, hogy ha megismerhető is, kifejezhetetlen és más emberrel közölhetetlen” (*Steiger*, 2009, 33. o.). Ha az utolsó mondat nem is teljesen ezt fejezi ki, de azt mindenképp, hogy a szöveg esetleges referencialitása csupán véletlen.

Ebben az értelemben az utolsó mondat wittgensteini gesztus: „Az én kijelentéseim azáltal nyújtanak magyarázatot, hogy aki megért engem, végül felismeri, hogy értelmetlenek” (*Wittgenstein*, 2004, 103. o.). Krasznahorkai arról beszél, amiről lehetetlen beszélni: „Amiről nem lehet beszélni, arról hallgatni kell” (*Wittgenstein*, 2004, 103. o.). Wittgensteinhez hasonlóan Krasznahorkai is az utolsó mondatért írta meg a művét, amelynek célja volt, mégpedig a teljes lebontás és megsemmisítés. Ennek fényében nevezhetnénk akár önromboló epikának is ezt a művet, de a hierarchizált világábrázolás miatt ez nem teljesen állná meg a helyét.

A megerősítés elméleti szinten működik: az utolsó mondatához hasonló szövegekkel a filmek inzertjeiben szoktunk találkozni. S ezzel mindenki találkozik, hiszen a 20. századi kultúrantropológia alaptétele szerint „a világra jövő emberpalánta végletesen ki van szolgáltatva annak az emberi környezetnek, amelybe beleszületik” (*S. Varga*, 2006, 3. o.). Azt pedig, hogy a film a 20. és 21. századhoz mennyire hozzátartozik, meggyőzően bizonyította Sággy Miklós (2009, 11–26. o.) könyvének előszavában. Az utolsó mondat tehát magának a novellának a filmszerűségét is határozottan igazolja.

Összegzés

Az a megállapítás, mi szerint a „film és irodalom kapcsolatát szokás a megfilmesítésre leszűkíteni” (Györffy, 1980, 5. o.), szerencsére már meghaladott tény. A két művészeti ág kapcsolata már túlnőtt a pusztán adaptáción: az irodalom beépült a filmbe (lásd *Nánay*, 2000), a film beépült az irodalomba (lásd *Sággy*, 2009). Ennek fényében még csak Occam borotvája ellen sem vétünk: „Sokaság szükségtelenül nem tételezendő” (*Kunzmann, Burkard és Wiedmann*, 1999, 89. o.). Ez a tétel az esztétikában „belemagyarázás” (esetleg: túlinterpertálás) néven van jelen: „olyan asszociációsorokat sorolhatunk ide, amelyek vagy túl hosszúak, vagy kiindulópontjuknál szubjektívek, azaz nem a műalkotás tárgyi sajátosságain, hanem a befogadó lelkiállapotán vagy személyes preferenciáján alapulnak” (*Kovács*, 2009). Amennyiben a film az irodalom immanens közegébe került, akkor „belemagyarázásról” szó sem lehet. Csupán az eddig „kanonizált” filmszerű magyar irodalmi alkotások (Mándy Iván több műve, Mészöly

Miklós *Film* című regénye, Bodor Ádám egyes művei) mellé Krasznahorkai László ezen novelláját is fel kell venni.

Az, hogy *Az utolsó farkas* filmszerűsége kiterjeszthető-e több Krasznahorkai-műre is, alaposabb kutatást igényel. Ezen túl azt is megérné vizsgálni, hogy ez a filmszerűség csupán a „korszellem” hatására jelenik meg, vagy pedig állandó filmes alkotótársa, Tarr Béla hatása is megfigyelhető-e. Ehhez mindkét alkotó teljes életművét vizsgálni kell külön-külön és összevetve is.

Irodalomjegyzék

- Bazin, A. (2002): *Mi a film?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Bíró Yvette (2001): *A hetedik művészet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Darvasi Ferenc (2010): Déjávú. Krasznahorkai László: *Az utolsó farkas. Bárka*, 1. sz. 2012. 01. 08-i megtekintés, <http://www.barkaonline.hu/kritika/1352-darvasi-ferenc-kritikaja>
- Györfly Miklós (1980): Emberek író- és felvevőgéppel. A magyar próza és film egy évtizede. *Filmkultúra*, 1. sz. 5–24.
- Ingarden, R. (1971): Az irodalmi műalkotás kétdimenziós szerkezete. In: Hankiss Elemér (szerk.): *Strukturalizmus*. II. Európa Könyvkiadó, Budapest. 27–40.
- Kovács András Bálint (2009): *Mozgóképelemzés*. Palatinus Kiadó, Budapest. 2012. 01. 08-i megtekintés, http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index.php?option=com_tananyag&task=showElements&id_tananyag=61
- Kunzmann, P., Burkard, F.-P. és Wiedmann, F. (1999): *Filozófia*. Athenaeum Kiadó, Budapest.
- Lengyel Imre Zsolt (2010): A pusztulás, vagyis a létezés. Krasznahorkai László: *Az utolsó farkas. Alföld*, június. 2012. 01. 08-i megtekintés, <http://www.alfoldfolyoirat.hu/node/244>
- Metz, Ch. (1971): Az elbeszélő film mondattana. In: Hankiss Elemér (szerk.): *Strukturalizmus*. I. Európa Könyvkiadó, Budapest. 225–232.
- Metz, Ch. (1977): Metafora/metonímia avagy a képzetelbeli referens. *Filmspirál*, 2. 4. sz. 2–42.
- Nánay Bence (2000): Túl az adaptáción. In: Gáncs Anna és Gelencsér Gábor (szerk.): *Adaptációk. Film és irodalom egymásra hatása*. József Attila Kör – Kijárat Kiadó, Budapest. 21–44.
- S. Varga Pál (2006): Ami magyar s ami emberi. *Disputa*, július, 3. 2012. 01. 08-i megtekintés, http://www.deol.hu/disputa/2006/Disputa_06-07.pdf
- Sághy Miklós (2009): *A fény retorikája*. Tiszatáj Könyvek, Szeged.
- Steiger Kornél (2009, szerk.): *Bevezetés a filozófiába. Szöveggyűjtemény*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Szalay Zoltán (2010): A hiábavalóság emlékműve – Krasznahorkai László *Az utolsó farkas* című kötetéről. *Irodalmi Szemle*, 53. 2. sz. 83–85.
- Szücs Balázs Péter (2009): *Az utolsó farkas nyomában*. 2012. 01. 08-i megtekintés, <http://www.litera.hu/hirek/az-utolso-farkas-nyomaban>
- Thomka Beáta (2010): ...Mesélte aztán később... Krasznahorkai László: *Az utolsó farkas. Jelenkor*, 53. 10. sz. 1134–1135. 2012. 01. 08-i megtekintés, <http://jelenkor.net/main.php?disp=disp&ID=2132>
- Vasák Benedek Balázs (2000): *Az utolsó dombon. Tájékp és tájbrázolás Krasznahorkai László és Tarr Béla Sátántangóiban*. In: Gáncs Anna és Gelencsér Gábor (szerk.): *Adaptációk. Film és irodalom egymásra hatása*. József Attila Kör – Kijárat Kiadó, Budapest. 185–205.
- Wittgenstein, L. (2004) *Logikai-filozófiai értekezés*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Bukovits Attila

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
magyar szak, 2. évfolyam

Underground pedagógia 4.

L. Ritók Nóra: Bukdácsoló esélyegyenlőség

Ritók Nóra kötete igazi pedagógiai underground, olyasmi, ami eléggé valószínűtlen: a szerző egyszerűen kilép a pedagógia teréből, és ugyan tanár marad, és az iskoláját is őrzi, védi, de hogy az iskolája az lehessen, aminek lennie kellene, minden képzőművészet iránt fogékony gyermek iskolája, kiautózik nap mint nap a környékbeli cigánysorokra adományokkal, tanáccsal, segítséggel: a szegények pedagógusa, „Nóra nénije” lesz.

Kötete ezeknek az utaknak, az utak teremtette új kapcsolatoknak, találkozásoknak az élményét, riadalmát rögzíti, blogbejegyzésről blogbejegyzésre, kezdetben az Osztályfőnöki Egyesület honlapján, aztán 2009 őszétől felkért blogszerző lesz egy hírportálon, az idén pedig átkerült a blogja a HVG internetes oldalára. Ritók Nóra a szegény roma gyerekek iskolai ügyeitől indulva a mélyszegénységben élő roma családok nyomorúságának riasztó valóságáig jut. Egy szakadékot talált az intézmények világa és a nyomorgó romák életkörülményei között. Megpróbál segíteni odaát, először csak azért, hogy a gyerekek ideát is megkapaszkodhassanak, aztán meg egyre inkább már csak azért is, mert odaát az élet szinte élehetetlennek látszik. És kétségbeejtően sokszor valójában is az.

Ha semmi egyebet nem tett volna, mint elmeséli az útjait, hogy őt kísérve szembe-sülhessünk emberek napi ebéd-gondjaival, a legyőzhetetlen hideggel, a romló falakkal, a sokszemélyes ágyakkal, a magukra hagyott gyerekekkel, a víz hiányával, a családok széthullásával, a mindennapi erőszakkal, a beváltatlan receptekkel: az élet összeszűkül és eltorzult dimenzióival, valószínűleg erős és nem feledhető fájdalommal tennék le a könyvet.

De Ritók Nóra nem állt meg itt. Szinte egyetlen pillanatra sem. Segítő, angyali küldetését azonnal megtoldotta a dühös

angyal küldetésével is, az igazságtévő és az igazságtételt követelő küldött szerepével. Az a pedagógus lesz, aki azt gondolja, itt az ideje, hogy pedagógiai céllal szabadon engedje az indulatait. Mert hiszen akkor talán megértjük végre, mit is akar, érzékeljük végre, mennyire komoly gondot tesz szavá. Eljött végre a nyílt beszéd ideje, az azonnali cselekvés órája, a szembesülés pillanata. Türelmetlennek kell lenni, mert türelmesnek lenni maga a megalkuvás.

„Pár éve kezdődött bennem az elviselhetetlenségig fokozódó tiltakozás.” Egyre „ingerültebbé” vált, s például amikor konferenciák nem hagyták el saját témáik tárgyalását, hogy helyette inkább a szegénységről értekezzenek, „ünneprontó” felszólalásokkal figyelmezette a hallgatóságot a mulasztásra.

Kilépett a segítő szerepéből, s ezzel rögvést megváltozott minden mondatának a jelentése. Nemcsak önmagának kell megfelelnie, személyes segítő szándéka hitelességének, hanem a magára vállalt képviseleti szerep jó néhány kritériumának is.

Amíg csak adott, hogy adhasson, addig nem kérdés, jól látja-e a szegénységet, a roma szegény világot körülvevő intézmények, pedagógusok, szomszédok, hivatásos segítők körének magatartását. Ha minden adománya mellé megjegyzéseket, utalásokat, célzásokat fűz, morgásokat, indulatokat mellékel, akkor adakozásának új tétje, sajátos minősége lesz. Címkézett lesz, s a címkének kell megfelelnie.

Ha haragszik a segélyezett szegényekre, hogy feltételeit nem teljesítik, melyeket pedig a legjobb szándékokkal szabott (ne verjék a gyerekeiket, mert Nóra néni megharagszik), hogy ne kerüljenek ismét bajba, akkor el nem kerülhető, hogy észrevegyük, megjegyezzük, hogy az adomány nem igazán használható társadalompedagógiai eszközként, az adomány az adomá-

nyozót teszi jobbá, jobb esetben, a rászorultat aligha.

Ha elvárja, hogy az adományozott az adományért hálás legyen, s igyekezzen megjavulni, olyan érzelmeket visz a szegények, kiszolgáltatottak, önpusztítók közé, melyek ott eléggé indifferensek. Közöttük az adomány az életben maradás, a túlélés egyik természetes módja, s az adományozó pedig mindig gyanús egy kicsit, hiszen mindig akar valamit, mindig vannak feltételei. Beleszól az életükbe.

Ritók Nóra kijelenti: „Ma már inkább kihagyom a témával foglalkozó okos megbeszéléseket. Már nincs türelmem az efféle megközelítéseket hallgatni. Túl jól ismerem a problémát ahhoz, hogy mindezt elviseljem.” Ez a tétele nem kevesebbet jelent, mint morális megítélését mindannak, amit kutatók, hivatalnokok, intézmények tesznek (vagyis szerinte nem tesznek, csak beszélnek róla) a szegénység ellen, szemben az ő közvetlen és valódi segítségével. Mely nem engedi azt sem, hogy időt pocsékoljon meghallgatni „panelszövegeket”, hiszen közben alkalmasint életet kell mentenie. Így hát Ritók Nóra nagy odaadásában nem veszi észre, nem fedezi fel, nem érzékeli, hogy adományozó buzgalma egy attitűd elfogultságává vált.

Pedig aki adományozásra, segítségre adja a fejét, épp annak kellene a legjobban tudnia, hogy mennyire reménytelen a szegénység zsákját megtölteni, ha buzgóságban nincs is hiány. S mennyivel fontosabb volna befolytati azt a zsákot, és még a folt is milyen könnyen kiszakad.

Ritók Nóra azonban, talán a szegénységgel való viszonylag kései lelki találkozásának paradox következményeként, nem arra a belátásra jut, hogy semmiféle ítélet el ne hamarkodjon, tájékozódjon minél szélesebb körűen, épp ellenkezőleg, mint ha azért sem akarna tudni senkiről, aki előtte szegényekkel törődött, azokról sem, akik vele egyidejűleg szegényekkel foglalkoznak, s mintha pótolni akarná az elmulasztottakat, nemcsak az empátia, hanem a meg nem értés tekintetében is, nemcsak integrációs stratégiákat marasztal el anélkül, hogy komolyabban szemügyre venné

őket, nemcsak gondolatmeneteket tol félre anélkül, hogy közelebről megfontolná a részleteiket, bőkezűen oszt megbélyegző címkéket intézményeknek és polgároknak, anélkül, hogy vizsgálna, kérdezne, mérlegelne. Mivel szélsőségekig megy el a megértésben, azt gondolja, jogot szerzett a meg nem értésre is. (A segítő valóság-élménye gyakran efemer, kétes szövettű valami a hivatalnok, a tanár, a munkaadó, a rendőr valóságképéhez viszonyítva, igaz, utóbbiak meg sokszor nem látnak túl sáncaikon.)

Az iskolával sok a gond, az előszó összegző általánosítása azonban mégis tiltakozásra késztet: „Jobb ma hallgatni, eltussolnia problémákat, túlélni az órákat, heteket, a problémás gyerekeket, görgetni őket, végig az iskolarendszeren, jobb ez, mint utána menni, gondolkodni, megérteni, próbálkozni. Jobb, mint kudarcokat megélni, elismerni, tanulni belőle, megosztani a tapasztalatokat, jobbat kitalálni.”

Még a rendszerváltásnál sem tartottunk, még a köztársaság is csak ábránd volt, amikor pedagógusok, iskolák már programszerűen foglalkoztak a szegény cigány gyerekekkel megélt kudarcukból fakadó tanulságokkal. Azóta nagyon sok helyen és nagyon sok kolléga próbált már kiszabadulni a kudarcok szorításából, számtalan helyen zajlik ma is ez a munka, vagy éppen előkészítés alatt van a kudarcok kezelésének új és még újabb stratégiája. Iskolában és iskolán kívül is. Ezernyi történet szól erről. (A bemutatott underground pedagógiai kötetek közül is ezek közé tartozik Fekete Hajnalka és részben Leiner Károly kötete is. Furcsa, érthetetlen a kölcsönös reflektálatlanság. Amit persze az általános reflektálatlanság negatív éthosza alapoz meg.)

De még ennél is furcsább, hogy Ritók Nóra, aki állítása szerint már túl jól ismeri a szegénységet ahhoz, hogy ne törődjék „a témával foglalkozó okos megbeszélésekkel”, ám „túl kevésé ahhoz, hogy megoldást tudhassak”, nem fordul tanácsért még Ritók Nórához sem, aki ezer sikerrel büszkélkedő, ezer díjat nyerő, szegény gyereket is befogadó művészeti iskolát vezet,

s titkát mégsem osztja meg velünk. Pedig szegénység-beszámolóiból nem szenvedünk hiányt, míg igazgyöngyökből, azokból a pedagógiai megoldásokból, melyek valóban értékteremtésre, értékkihordásra alkalmasak, ki nem elégíthetően nagy a kereslet.

Ritók Nóra ma jeles közszereplő mint a szegény romák pártfogója, mint lelkiismeretünk zaklatója, mint csodatévő. Csak ne volna minden vonatkozásban annyi kétség, annyi félreértés, annyi bizonytalanság.

Ha már értelmez, akkor értenie kellene, ha már szembesít, akkor pontosnak kellene lennie, ha már küldetéssel jár a világban, akkor tudnia kellene, mit tesz.

Akkor már nem az a kérdés, hogy mit gondolunk az adományokat osztó, áldozatos odaadással szegényeket segítő Ritók Nóráról, hanem az a kérdés, hogy szabad-e, akaratlanul is, az adományozás reménytelenségét a szegénység reménytelenségévé stilizálni? Tanácsolhatnánk neki, hogy tanodát szervezzen, vagy szociális szövetkezetet, talán kevésbé volna kétségbeesett,

s előbbre jutnának a szegényei és a szegényei gyerekei is.

Végezetül, belenézve *A nyomor széle* blog legutóbbi fejezeteibe, épp valami szociális szövetkezetről esik szó, afgán közvetítéssel a berettyóújfalusiak eljutottak a magyar népi himzésig, szaporodnak a megművelt kiskertek is, állandó a biztatás, hogy lehetne tenni az öfenntartásért, s persze tudvalevő, hogy a cigányság, bár ez ma szinte láthatatlan, épp egy sajátos öfenntartás virtuóza volt valaha, mindig talált valamit, ami lehetővé tette, hogy kérhessen, hogy hozzájuthasson a számára szükséges javakhoz, de mindannyian ráme gyünk arra, így vagy úgy, ha a nyomor csereértékként tartósítódik.

L. Ritók Nóra (2011): *Bukdácsló esélyegyenlőség*. Underground Kiadó Budapest.

Takács Géza

Gyorsírás-történet a magyar neveléstudományban

H. Varga Katalin, a Kaposvári Egyetem docense Beszéd- és szövegrögzítés. Történeti áttekintés és helyzetkép című tanulmánykötetében a gyorsírás és ügyviteli szakképzés témakörében eddig megjelent kutatásait, tanulmányait gyűjtötte össze. A szerző fő tézise szerint a gyorsírás modernkori fejlődését leginkább az oktatás, a gazdaság és a politika alrendszerének elvárásai határozták meg.

A tanulmányok interdiszciplináris keretbe ágyazva vizsgálják a gyorsírás és az ügyviteli képzés történetét. Így az értelmezési keretek között megtalálható a nevelés- és művelődéstörténeti, az írástörténeti, a nőtörténeti, a szakképzési és oktatáspolitikai is. A szerző leginkább történeti vonalra fűzi fel kutatásainak ívét. Így a tanulmányok perspektívája a gyorsírás kialakulásától kezdve a magyarországi átvételen keresztül, egészen napjainkig, a bolognai rendszerbe történő integrálódásig tart.

A gyorsírás történetéről általánosan elmondható, hogy a nevelés- és művelődéstörténeti kutatások kevéssé feltárt területe. Felmerül a kérdés, hogy miért nem ágyazódott be jobban ezen vizsgálatok közé, hiszen a nőtörténeti és azon belül is a női foglalkoztatottság szempontjából is releváns jellegű ez a kutatási terület, ráadásul a dualista és a Horthy-korszakban a nők számára felemelkedési lehetőségként jelent meg a gyorsírás tanulásának lehetősége. Ezentúl az oktatási rendszernek ez is olyan szegmense, amelyen jól lehet vizsgálni azt, hogy a társadalom gazdasági és politikai alrendszerei által generált igények mennyire befolyásolták a képzés létrejöttét és változását. H. Varga Katalin könyve ezen a tudományterületen hiánypótló jellegű.

Az Irodai és parlamenti gyorsírók képzése Magyarországon című tanulmány azt vizsgálja, hogy milyen társadalmi változások állnak amögött, hogy míg az 1867/68-as tanévben 480 diák tanult gyorsírást a gimnáziumokban, addig 1935-ben a tanulók

létszáma már 34 236 volt. H. Varga Katalin szerint is a dualizmus idején megindult gazdasági transzformációknak köszönhető, hogy ilyen radikálisan megnőtt a gyorsírást tanulók létszáma. „Néhány évtized alatt ugyanis gyárak, vállalatok, bankok egész sora létesült. Ez az ügyviteli munkák mennyiségének növekedését hozta magával, amelynek kielégítésére egyre több irodai alkalmazottra volt szükség.” (45. o.) Vagyis a dualista korszakban történt gazdasági fellendülés volt a legfőbb oka annak, hogy megnőtt a kereslet az irodai, vállalati gyorsírók iránt. Ezek szerint a gyorsírás munkaerőpiaci felfutásának szervezetszociológiai okai is vannak.

A szerző amellet foglal állást, hogy a gyorsírás történetének három szakasza van. Az első szakasz Kr. e. 350-től Kr. u. 1100-ig tartott, és a görög-római kultúra hagyományai határozták meg leginkább. A második korszak az átmenet korszaka volt, mely 1100-tól 1600-ig tartott. Ekkor igazi gyorsírásról nem beszélhetünk, mert elegendőnek tartották a közírás megrövidítését. A harmadik időszak 1600-tól napjainkig tart: ez a modern gyorsírás kialakulásának és elterjedésének periódusa. Ez az időszak tekinthető a gyorsírás aranykorának. Ekkor leginkább az angol és német kultúrkörhöz tarozó gyorsírás-rendszerek (Taylor-rendszer és a Gabelsberger-rendszer) nevezhetőek Európa-szerte a leginkább használatosnak. Itt is látható az a művelődéstörténeti folyamat, mely szerint a mediterráneum szellemi központjai az idő előrehaladtával háttérbe kerültek, és a német és angol kultúrák lettek az európai

civilizáció kulturális és gazdasági csomópontjai. Megállapítható továbbá, hogy a gyorsírás az európai kultúra olyan vívmánya, amely több, mint ezer éves hagyománnyal rendelkezik. Habermas-i fogalommal élve azt is mondhatjuk, hogy a gyorsírás használatának csúcspontjai mindig kötődtek a „társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozásához”: a sztenográfia – a gyorsírás – mindig akkor élte fénykorát, mikor a társadalmi terek, fórumok megnyíltak, és a polgárok eszmecserét folytattak a politikai és kulturális életéről.

Az *Irodai és parlamenti gyorsírók képzése Magyarországon* című tanulmány szerint a magyarországi gyorsírásról az első adatok 1488–1490-re tehetőek, ugyanis ekkor a Mátyás király udvarában szolgálatot teljesítő pápai követ már használta ezt az írásformát. Azonban ez még latin nyelvű gyorsírás volt. A hazai gyorsírás elterjedésében nagy szerepe volt a reformációnak, mert ekkor a hitvitákat, prédikációkat, zsoltármagyarásokat már gyorsírásos formában is rögzítették.

Gáti Istvánt (1749–1843) tekinthetjük a magyar nyelvű gyorsírás megalkotójának, aki 1796-ban hozta létre rendszerét. Gyorsíró, szaporáíró szisztémája könyv alakban csak 1820-ban jelent meg. Ugyanakkor a modern magyar gyorsírás megteremtője Markovits Iván volt, aki a német Gabelsberger-rendszert ültette át magyarra. Műve tankönyvként 1868-ban jelent meg. A gyorsírás intézményesülésében jelentős eseménynek tekinthető a Szombathy Ignác szerkesztésében 1863-ban megalakuló *Gyorsírászat* című periodika. Érdekes, hogy ekkor Magyarországon két gyorsíró rendszer működött, az előbb említett Gabelsberger-Markovits és a Stolze-Fenyvessy-féle rendszer. A két gyorsírási szisztéma hívei között „harcok” dúltak. A Markovits-féle rendszer szerkezetileg, grafikailag jobban felépített volt, ezért gyorsan elterjedt az egész országban. A magyarországi gyorsírási rendszerek kialakulására a német előzmények voltak leginkább hatással, csakúgy, mint a pedagógia terén vagy más (kulturális) területeken.

A *Gyorsírók és gyorsírónők a magyar parlamentben* című tanulmány a parlamenti gyorsírás hazai történetét mutatja be. A magyar országgyűlés tanácskozásait 1832 óta napjainkig jegyzik a gyorsírók. Az első két, név szerint ismert gyorsíró Hajnik Károly és Borsos Márton, akik az 1832-es reformországgyűlésen dolgoztak. A 19. század legnagyobb részében a gyorsírást csak férfiak tanulták és használták. A magyar nők a gyorsírást csak az 19–20. század fordulójától gyakorolhatták, de alig 3 évtized elteltével már többségben voltak a női gyorsírók. Ugyanakkor a parlamenti gyorsíroda mint munkahely és a parlamenti gyorsírói munkakör még sokáig elérhetetlen volt számukra. Jelenleg a magyar parlamentben 34 gyorsíró dolgozik, akik közül csak 3 férfi. Ez a

A Gyorsírás-tanár-képzés rövid története és Az ügyviteli képzés átalakulása a bolognai kétciklusú képzés alapján című tanulmányok legfőbb megállapítása, hogy a gyorsírás-oktatás kezd eltűnni a képzési rendszerből, csakúgy, mint a gyorsírás oktatóinak a képzése. Ennek egyik oka az, hogy a bolognai rendszerű felsőoktatásban a gyors- és gépírás, illetve az ügyviteli szakos képzés nem válhatott alapképzéssé; az ügyvitel a magyar szak egyik szakiránya lett. Tanárképzés jelenleg sehol nem folyik Magyarországon, mivel a MAB nem akkreditálta a képzést. Az Országos Képzési Jegyzékben is megritkult azoknak az ügyviteli szakmáknak a száma, amelyekben gyorsírást, gépírást tanítanak.

társadalmi tény is jól mutatja a gyorsírószakma női túlsúlyát.

A kötet utolsó egységének tanulmányai már nem a 19–20. századi előzményeket vizsgálják, hanem a képzés jelenlegi helyzetét.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a kötet tanulmányainak túlnyomó része a gyorsírás történetének alakulását össztársadalmi (gazdasági, oktatási, politikai) folyamat részeként értelmezi, viszont az utolsó szerkezeti egységnél – amely a jelen helyzetet mutatja be – hiányzik a történeti tanulmányokra oly jellemző komplex szemléletmód. Metodológiájukat tekintve ezen közlemények inkább leíró karakterűek, ennek következtében néhol a magyarázó, értelmező erő háttérbe kerül. Ezért kétségkívül a történeti beágyazottságú vizsgálatokat tekinthetjük a könyv legjobban sikerült írásainak.

H. Varga Katalin jelen tanulmánykötete hiánypótló mű, mely a hazai neveléstörténeti kutatások egyik kevésbé ismert szegmensét vizsgálja. Jelen könyv a hazai gyorsírás-történeti kutatások egyik alapkönyve lehet. A kötet sok új lehetőséget kínál a neveléstudomány és más tudományok számára is, mert a gyorsírás elterjedésének nemcsak nevelés- és művelődéstörténeti vetülete van, hanem összehasonlító neveléstudományi és akár (szervezet)szociológiai is. Remélhetőleg a tudományos közösséget további kutatások felé inspirálja.

H. Varga Katalin (2011): *Beszéd és szövegértés. Történeti áttekintés és helyzetkép.* Kaposvár.

Darvai Tibor

A reflexív önmegetapasztalás mint a lélekhez vezető út

Ehrenhard Skiera Reflexive Selbsterfahrung als Weg zur Seele (A reflexív öntapasztalás mint a lélekhez vezető út) című könyve Németországban jelent meg idén a Klinkhardt Kiadó gondozásában. A könyv teljes mértékben hiánypótló és egyedülálló mű, hiszen ez az első olyan, a témával kapcsolatos munka, ahol az elmélet mellett párhuzamosan a gyakorlatba is betekintést nyerhet az olvasó.*

A szerzőnek magyarul ezidáig a Németh Andrással társszerzőként jegyzett *A reformpedagógia és az iskola reformja* című, illetve az önállóan írt *Egy antropológiai pedagógia alapvonalai* című műveit olvashatjuk. Skiera a reformpedagógia és a német pedagógia képviselője. 1981-ben a Gießeni Egyetemen szerezte meg a Dr. phil., 1990-ben a finn Jyväskyläi Egyetemen a Dr. h. c. titulusát. Különböző német és külföldi iskolák és egyetemek tanára, 1989 óta a Flensburgi Egyetemen a pedagógia professzora. A pedagógián belül a fő területe az iskola-pedagógia. Munkája mellett gitározik, zenét szerez, lovasoktató, lótenyésztő, házaspár és nagypapa, nagy utazó.

A könyv segítséget szeretne nyújtani abban, hogy az olvasó az emberi belső és külső világ közötti kapcsolatot felderítse és elmélyítse. A szerző leírja azt az utat és azokat a gyakorlatokat, amelyek segítségével tudatosabbá válhat a belső és külső világ közötti cserének a folyamata. Ehhez az olvasónak a külső és belső történésekre kell fordítania a figyelmét. A sokféle gyakorlati szituációk által felkereshetővé válnak azok a belső lelki határvonalak, ahol egy külső benyomás egy belső impulzussal kapcsolódik össze, és ahol e kapcsolat által egy olyan lendület jön létre, amely belép a tudatba. Így tehát egyfaj-

ta tudatosságról van szó, amely egyben az önmagunkhoz, a másikhoz és a világhoz való kapcsolatot is jelenti. A belső és külső világ felderítése elvezethet oda, hogy képesek legyünk tisztázni a bennünk levő feszültségeket, és megtegyük az első lépést a két világ összhangba hozatala felé. Ezáltal egyre kompromisszumképesebbek leszünk és elérhetjük, hogy a két világ termékeny és gyógyító kapcsolatba kerüljön egymással.

A szerző szerint a modern kori racionalitás és hasznosság miatt a nevelésben és ezáltal az individuális és kollektív tudat fejlődésében olyan paradigma jelent meg, amely a racionális gondolkodást helyezi fölénybe és követeli meg. A nyugati társadalom a kognitív és eszközökkel ellátott, funkcionális oldalunk fejlesztését sugallja, minden más – érzések, testi tudatosság, érzelmek, intuíciók, érzéki élvezetek, haszon nélküli kreativitás – másodlagos vagy akár szükségtelen. Így valószínűleg a legtöbb ember a kognitív és eszközökkel ellátott, műszaki képességeit illetően ma egy magas fokú, mindenekfelett álló erős öntudattal rendelkezik, míg a lélek többi területe teljesen ismeretlen számára, pedig az is legalább annyira fontos és meghatározó része az emberi életnek, mint az előbb felsoroltak. Az öntapasztalás során az észlelésnek mindig arra kell irányulnia, hogy mi van, és nem arra, hogy minek kellene lennie.

A mai világban az értékes a hasznos. Ezzel a gondolattal szemben egyre gyak-

* A könyv és a fejezetek magyar címe a recenzens fordítása.

rabban tapasztaljuk, hogy mélyebb hatások is jelen vannak a világban, és arra próbálunk meg kísérletet tenni, hogy ezeket a tartalmakat hogyan tudjuk előhozni. Jelen könyv gyakorlatai is erre tesznek kísérletet. A tanári munka során a mélyebb hatások megismerésére különösen nagy szükség van.

Az önmegtapasztalást, amennyiben nem terápiás keretek között zajlik, az önmagunkról való beszéd, önmagunk tudatos megélése csoportban és csoportdinamikus folyamatokban, valamint saját határaink megismerése teszi lehetővé. Az önmegtapasztalás segítségével ismert viselkedési minták tudatossá tehetők és esetenként le is építhetők.

A könyv két fő részre tagolódik. Az első rész, amely az elméleti alapokat és az egyedi gyakorlatokat tartalmazza, további 8 fejezetre tagolódik. A második rész egy 15 fejezetből álló, a reflexív öntapasztaláshoz vezető gyakorlatsor.

A következőkben az első rész fejezeteit tekintem át.

Az első rész, melynek címe *Elméleti alapok és egyedi gyakorlatok*, a szerző munkájának elméleti megalapozása, csaknem száz oldalon, így jóval rövidebb, mint a második rész. Első fejezete a *Körper, Seele und Bewusstseinen – eine funktionale Einheit (Test, lélek és tudat – egy funkcionális egység)* címet viseli, és a szerző első-

sorban ezeknek az egymáshoz viszonyított kapcsolatát világítja meg. Két népcsoport példáján keresztül vezeti be az elhatárolódás, elkerítés fogalmát. Magát a fejezetet

A szemináriumokon és pedagógia szakos hallgatókkal végzett közös munkával kialakított gyakorlatok kortól és nemtől függetlenül véghezvihetőek, de a szerző főleg azoknak ajánlja őket, akik pedagógiai, terápiás, pszichológiai, szociális területen dolgoznak vagy szeretnének dolgozni. Nagyon fontosnak tartja, hogy az ezeken a területeken létfontosságú és a segítő, szociális és kommunikációs képességek mellett a saját belső világunkhoz való élő kapcsolat is alapvető szükségletté váljon.

Csak egy, a saját belső világunkkal kialakított éber kapcsolat segíthet abban, hogy másokkal segítő, empatikus kapcsolatot tudjunk kialakítani. A gyakorlatok minden esetben egyedül is véghezvihetőek, azonban a szerző javaslata szerint, ha megoldható, csoportos munka történjen inkább.

8 alfejezetre osztotta, melyekben különböző szempontok szerint magyarázza meg a lélek fogalmát, főleg a testhez való különböző viszonyain keresztül. A bevezető után kifejti, hogy a testet a gravitáció törvénye alakítja, formálja, és ehhez két gyakorlatot is mellékel. Utána kitér az érzékekre, azon belül is az egyensúlyérzékre, mely a szerző szerint a fejlődésünk és a világban való létünk legfontosabb szerve. Ennek ellenére nem soroljuk az öt érzékszervünkhöz, valószínűleg azért, mert a használatakor nem tudatosítjuk azt és nem eddük. Az egyensúlyérzék után kifejti az öt érzékszervet (látás, hallás, szaglás, ízlelés, tapintás), és mindegyik fejlesztéséhez külön-külön gyakorlatokat is leír. Ennél rövidebben írja le a

test és az érzelmek, a test és a lélek kapcsolatát, illetve említi a lelketlen testet és a testetlen lelket a halállal kapcsolatban. Itt Emanuel Swendenborgra, Helena Blavatzkyra és Rudolf Steinerre utalva különböző megközelítési módokat hoz fel. Tovább fűzve ezt a gondolatsort, Skiera szerint az álomban feltámadnak a léleknek olyan területei, melyek éber állapotban rejtve maradnak, mivel az álomtestet és a vele

kapcsolatban lévő lelket nem befolyásolja az idő és a tér. Fontos arról is elgondolkodni, hogy a lélek mélyebb szintjei éber állapotban hogyan válnak észrevehetővé. A tudatosság által az ember képes önmagától távolságot tartani és a tapasztalatait szimbolizálni. Az emlékezés és tanulás által újra és újra képes a tapasztalatairól megbizonyosodni. Ennek legfontosabb eszköze a nyelv.

Az *Eine kleine Geschichte des Bewusstseins (A tudatosság rövid története)* című fejezetben Comte-ot, Rudolf Steinert, Ralph Waldo Emerson, Ellen Key-t és Ken Wilbert említi. A szerző a modern tudatosság kialakulásának folyamatát tárja fel és megkísérli – véleményem szerint sikeresen – az ember viszonyának a fejlődését a világhoz felvázolni.

A *Das „Überbewusste“ und das Erleben der „Mitte“ – Überlegung zum animistischen und meditativen Bezug der Welt (A „tudat feletti“ és a „közép“ átélése – gondolatok a világ gondolkodó és meditatív vonatkozásáról)* alfejezetet Comte-tal folytatja. A „tudat feletti” fogalommal és a spiritualitás gondolatával az emberi lélek egy különleges dimenzióját szólítja meg. Ezt a dimenziót annak vágya határozza meg, hogy legyen az életünknek egy átfogó értelme. Bevezeti az animizmus és sámánizmus fogalmát, leírja a küzdelmet ellenük és máig tartó fennmaradásuknak történetét.

Az *Inspirationen aus Animismus/Schamanismus, Religion, Meditation und ihre Spuren im Rahmen der Übungen (Az animizmusból és sámánizmusból jövő inspirációk, vallás, a meditáció és nyomai a gyakorlatok keretein belül)* című fejezetben a szerző számos saját tapasztalatról és élményről számol be és ezeket elemzi. Véleménye szerint az öntapasztalás számos inspirációja az animizmusból-sámánizmusból és a vallásos világnézetből ered. Az ebben a fejezetben lévő gyakorlatok elvégzése hozzásegít a nem tudatos lelki területek eléréséhez. Kifejti a meditáció fontosságát, mellyel az itt és mostra irányítható a figyelem, arra, ami az adott pillanatban történik. A fejezetet egy hat

gyakorlatból álló gyakorlatsorral foglalja össze.

Az ötödik fejezetben – *Über den Zusammenhang von Körper und Gefühl in der Psychotherapie, bei Rollenspielen und in Situationen der Übung (A test és az érzelmek összefüggése a pszichoterápiában, különösen a szerepjátékoknál és szituációknál)* – Skiera részletesebben tárgyalja a már az első fejezetben is említett érzelmek fontosságát. Véleménye szerint a test és a lélek az érzelmek által válnak tudossá. A szerepjátékok és a színjátás nagymértékben elősegítik a tudatosítási folyamatot. A fejezetet lezáró két gyakorlat segítségével demonstrálja azon állításait, hogy az érzelmek formálják a testet, valamint a test is előhív érzelmeket.

A hatodik fejezet – *Die tiefenseelische Dimension im alltäglichen Erleben und in den Situationen der Übung (A mindennapi élet és a gyakorlati szituációk mélylélektani dimenziói)* – tovább fűzi az előző fejezetben megjelenő gondolatmenetet. A fejezet célja, hogy az elolvasás és a gyakorlatok elvégzése után az olvasó képes legyen azokat a folyamatokat elindítani, melyek ezidáig kevésbé vagy egyáltalán nem tudatos lelki tartalmakat tesznek tudossá, valamint hogy a mindennapi szituációk mélylélektani dimenzióinak „nyelvét” kutassa. Ezzel összefüggésben egy kínai példán keresztül ismerteti az „enyém” és a „tied” megkülönböztetésének nehézségeit, illetve egy érdekes kijelentést tesz. Soha nem lehetünk abban biztosak, hogy a másikban nem olyasmit látunk, ami a mi fantáziánkból ered és valójában nem is létezik. Ebből következik, hogy a „másik ismerete” szinte lehetetlen, mivel senki sem ismeri magát annyira, hogy tudja, mi a valóság és mi a fantáziájának szüleménye.

A *Die Ebenen innerseelischen Erlebens- Ihre Merkmale, ihre Beziehungen zur Außenwelt und zu den Übungen (A belső élmények különböző szintjei, azok jellemzői és azok kapcsolata a külvilághoz és a gyakorlatokhoz)* című fejezet a lélek hozzáféréseinek fajtáival, illetve a lelken belüli négy szinttel (tudás szintje, cselek-

vés szintje, individuum szintje, általános személy szintje) foglalkozik.

Az utolsó fejezet – *Grundsätze, Regeln und Bedingungen des Weges reflexiver Selbsterfahrung (A reflexív önmegetapasztaláshoz való eljutás alapelvei, szabályai és előfeltételei)* – használati útmutató a gyakorlatokat vezető és résztvevők számára, melyben a szerző kitér az alapelvekre, a szabályokra és a személyes feltételekre.

A könyv második és egyben hosszabb része *Wahrnehmen was ist und was geschieht. Die praxis des Weges der reflexiven Selbsterfahrung – ein Kurs in 15 Lektionen (A korábban és a jelenbeli történések érzékelése. A reflexív önmegetapasztaláshoz való eljutás – egy 15 fejezetből álló kurzus)* címen egy 15 fejezetből álló gyakorlatsor. A bevezetőben leírja a tanfolyam tárgyi, személyes, illetve szabályozó feltételeit. Az egyes gyakorlatoknál a saját szemináriumain elhangzott példákat és feladatokat ismerteti. A szerző célja nem csak az, hogy az olvasó az olvasás és a gyakorlatok elvégzése után könnyebben megbirkózzon a mindennapi szituációkkal, hanem hogy képes legyen saját belső világába betekintést nyerni. Fontosnak tartja, hogy ez az egész munka-gyakorlat a résztvevő számára egyfajta játék legyen, melynek végén néhány, addig mélyen eltemetett lelki tartalom felszínre kerül és tudatosodik. A gyakorlatok rengeteg területet érintenek, a teljesség igénye nélkül:

a másokban való benyomáskeltést, a testtartást, a hallást, légzést, mozgást, megjelenést, érintkezést, a természet és az ember kapcsolatát, az állatokat, a vallásosságot.

A könyv végén nemcsak az irodalomjegyzék található, hanem a gyakorlatok jegyzéke külön is fel van tüntetve, ami a többszöri gyakorlást és a gyakorlatok megtalálását nagy mértékben megkönnyíti.

Minden pedagógiával foglalkozó ember számára érdekes és tanulságos lehet a könyv elolvasása. Könnyen érthető, élvezetes, olvasmányos, a felsorolt példák és a szerző életéből vett történetek felkeltik az olvasó érdeklődését, a gyakorlatok követhetőek és célravezetőek. Sajnos a könyv még nem jelent meg magyarul, a címek és a gyakorlatok a recenzens fordításai.

Skiera, E. (2011): *Reflexive Selbsterfahrung als Weg zur Seele. Übungen zur Vertiefung der Beziehung zu sich selbst, zum Anderen und zur Natur*. Verlag Julius Klinkhard, Bad Heilbrunn. 296 o.

Czitán Gabriella

az Óbudai Waldorf Iskola tanára, az
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológia Kar
Neveléstudományi Doktori Iskolájának
doktorandusz hallgatója

Fogódzó

Lackfi János (L. J.) és Vörös István (V. I.) Változatok klasszikus magyar gyerekversekre alcímmel jelentette meg Apám kakasa című közös kötetét. A változat vajon átírást, paródiát, stílusvariációt, pastiche-t jelent? Miért tartották ezt szükségesnek? A meglévő kánont kritizálják, új kánont akarnak teremteni vagy paródiáról van szó, játékról, közös „örömgyakorlatokról”? Ha nem tartják jónak a meglévő gyerekverseket, mit hiányolnak belőlük? Mi többet kínálnak, ezért mit veszítenek el? Leszögezném, hogy üdvözlendőnek tartom a kezdeményezést, azonban számos kérdést felvet, gyerekneveléstől olvasásra nevelésen át a kortárs irodalom kulcskérdéseig.

Nagyjából évszakok szerint elkülönülő négy részből áll az *Apám kakasa*. Kívül áll azonban a kötetindító Weöres Sándor-vers mindezeneken, a *Paripám csodaszép pejko*, illetve annak átíratái. Ezekben a szövegekben megteremtődik az egész kötetre jellemző hangulat, a megszokott gyermekkori mágia demitizálása, és így egy új mitológia és motívumrendszer megteremtése. Ha csak a két verset vizsgáljuk, szembe-tűnő, hogy a „csodaszép paripá”-ból „Shimano bicaj” (L. J.) és „csodaszép Audi” (V. I.) lesz, a lírai alany inkább csibész, pajkos kamasz, mint mesebeli kiskirályfi. A kötet tehát korosztályt lép, ezt szavak és szó szerkezetek szintjén is érezhetjük: a „farol, teker, pörög, tépek” igékkel szemben a Weöres Sándor-i „vágdat, ballag” áll. A bonyolultabb szerkezetek: „Bicajom Shimano, nem más” és „A sofőr, ha kicsit gázt ad, / gyalogos sohasem láthat.” a befogadótól is bonyolultabb értelmezést, szerkesztést várnak el, érettebb olvasót gondolunk a könyvhöz. Ráadásul a Vörös-vers végén megjelenő halott fekvő alak az illusztrációban is megjelenik, Molnár Jacqueline téglavörös figurájának zivatarszerűen hullik a vér a fejből – lehetne morbid választás, később is hajlik a groteszk felé.

A négy rész, *Április*, *Napszúrás*, *Az iskolában egyedül vagyok* és az *Este hó* című ciklusok közel egyenlő számú ver-

set tartalmaznak, 15, 17, 11 és 13 darabot. Nemcsak a legtöbb, a leghosszabb versek is a „nyári számban” vannak. Látványosan nem teljes képet akarnak mutatni, ezt nem is lehet, választásaik személyesek, szűrőpróbaszerűnek tűnhetnek, mégis színes és elégséges csokrot kötnek a borítón meghirdetett „gyerekkobakokban zörgő, csörgő gyerekversekből”. A 19–20. századi klasszikus nagyok, például Arany János, Petőfi Sándor, Szép Ernő, Kosztolányi Dezső, Móricz Zsigmond, József Attila, Szabó Lőrinc, Weöres Sándor, Kormos István, Zelk Zoltán, Nemes Nagy Ágnes versei szólalnak meg. Azonban van jó pár közöttük, mely nem gyerekvers, így József Attila: *De szeretnék...*, Arany János: *Családi kör*, *Írószobám*, Petőfi Sándor: *A tintásüveg*, *Megy a juhász a számaron*, így újra felmerül, vajon ki a célközönség? Mennyire értik a gyerekek az elvileg nekik szóló szövegválasztásokat, nyelvi humort? A kapcsolódások vajon nem a szülőket bírnák-e arra, hogy kortárs szövegeket olvassanak? Mert bármennyire is felcsillan a gyerekek szeme egy-egy frappáns megoldás hallatán, mert a „csiribiri” helyett a „parabola” szót értik, ez a varázstalanítás nem válik-e kárunkra? Varázstalanításról persze akkor beszélhetnénk, ha az eredeti szövegekről tudomást sem vennének, de mivel mindenhol az eredeti vers után következnek a kortársak, remélhetőleg inkább játékról, hozzáolvasásról kell beszélünk. Épp arra

mutat rá a kötet, és annak ilyen szerkesztése, hogy a kortárs szöveg önmagában nem elég, igenis létfontosságú, hogy a 21. századi gyerekek találkozzanak a klasszikus nagyokkal is. Lehet, hogy azok nehezebben érthetőek, többet várnak el tőlük, de megéri. A nyelvi megoldások, szövélyasztások, tematika miatt gondolom, hogy közelebb állónak érzik magukhoz ezeket a verseket, de vétek itt megállni. A saját világukat ismerik. Ezeket a szavakat, tárgyakat nap mint nap használják. És lássuk be, összességében a kortárs szerzői lelemény is az ő hatásukra született meg. Így válik fontossá a szerzők saját életművében is ez a kötet, kettős tükörbe kerülnek a versek: a pályatárs és barátéba, illetve a nagyöregébe. Lackfi például hajlamosabb jobban elrugaszzkodni az eredetitől, hogy saját írói világát érvényre juttathassa, Vörös mintha jobban ragaszkodna a gyökerekhez. Az alázat tehát kettős irányú, Lackfi saját régi szövegeihez, versnyelvéhez, Vörös pedig a kánonhoz az. Valamit nyilván megtartanak, például a lírai én dacos hangját a *De szeretnék...*, a tereket a *Mama* című vers változataiban. A formára azonban mindketten figyelnek, még ha túlírják, továbbírják is a verset, ragaszkodnak az eredetihez. Valóban, olykor túlírás lesz a továbbírásból, az új versszak(ok) nem adnak hozzá a szöveghez – az érződik, hogy hiányzik a szikárság és a „nagyöreg” iránti alázat. Játékosan nyúltak a szövegekhez, örömből tették. Ez azért zavaró, mert általában nem jellemző, így viszont önkényessé és indokolatlanná válik, gondolok itt például *A füstbement nyelv* (V. I.), *De szeretnék korán kelni...* (L. J.), *Változó állatok* (V. I.), *Keltető* (L. J.) című versekre.

Mitől lesz kortárssá a *Bóbita*? A mesés lényeket tartalmazó verseket vizsgálva (teljesség igénye nélkül) a Bóbitából Kölyök és roller, Bors néniből Sors néni, Börönd Ödönből Tányér Kázmér és Szatyros Lajos, A tudós macskájából annak éjszakája és az após macskája, a török követből örök huszár és elveszett szövet, a remeterák Jeromosból Jeremy, a fekete srác és Elemér, a kis zöld alga, Tengerreki Pálból Lengyel Eszti és Folyónyelő

Janó, Arany Laciból Fehér Loni és Lackfi Johanna, a Galagonyából Kukorica és a kutya nyoma, a juhászból Béla bá és Audi, *Anyám tyúkjából* pedig *Apám kakasa* és kidobott tévé lesz. Jól látszik, hogy a szereplők tulajdonságait, majd ebből fakadóan a vers hangulatát is egy oldottabb, könnyedebb, már-már a paródia határát súroló módon képzelik el. Nevettetni és nevetni akarnak elsősorban. Ugyanez figyelhető meg a tereket vizsgálva is. Jellemzőbb a valóság, a valós tér a mesei és az álombeli helyett. Nemhiába változik az *Altató Keltetőre* és *Ébresztőre*, az egész kötetben a frissesség, az üdeség dominál. Többnyire kacagó gyerekeket és vihogó kamaszokat mutatnak fel a szerzők. Az ő gyerektípusuk egyrészt a városi gyerek, aki bérházban lakik vagy Zsámbékon, kitekint New Yorkra metrő, troli és négye-hatos lenne az Anyák napi *Buba énekében*. Aki úgy gondolkodik, „Minek menjek Budapestre? / Minden ház szprével festve! / Hívogat a Moszkva tér? / ki ott jár, csak koszba tér!” (L. J.: *Lengyel Eszti hazaszáll*). Olyan gyerek, aki „Elmondanám a világnak, / nincsen pénze anyukámnak” (V. I.: *Foltozott álmom*), egyedül ő érti Sors néni morzéit (L. J.: *Hol lakik Sors néni?*), akiről azt mondják: „Okosabb leszel, mint apád [...] / csurig tölt majd a józan ész, nahát” (L. J.: *Keltető*), aki reményeink szerint „Táncosnő leszel és guru! / árvákat fogsz tanítani!” (V. I.: *Ébresztő*), aki ha éjjel fölkel, látszik saját álma mélyén (V. I.: *Műanyag játékok*), aki zseni, bár „a bizonyítvány, / az nem jeles, / nagyon ígéretes, / de közepes” (L. J.: *Hazafelé menők*), akiről a szülők azt mondják, csupa szeretet, és ha olvas, akkor önmaga (V. I.: *Könyves napló*). Aki „Az iskolában egyedül van” (L. J.: *Az iskolában egyedül vagyok*), és „Ha a / tükörbe nézek, azt kérdelem: Ki ez?” (V. I.: *Az első bében*). Sokszor megjelennek a költők gyerekei, Johanna, iloni, Misi, Margit, Dorottya, Simon, Ágnes: ezekben a versekben valóban súlya van minden sornak: „az, amit neked mesélek, / csak te vagy magad”, vagyis költő és gyerek itt összefonódik, a személyes érintettség emeli a tétet.

A világ, amiben ezek a gyerekek felnőnek, tele van gépekkel, mosógép, mobil, márkákkal: Audi, Trabant, Ferrari, Whiskas, cd-vel, hamburgerrel, sőt hamburger-szinnel, pírzinggel, szolival, honlappal, számítógéppel, digitális táblával. Itt felmerül az a veszély, hogy 5–10 év múlva a technika gyors fejlődésének köszönhetően a mobil és a Gameboy már nem vicces és szórakoztató, hanem „ciki”, netán érthetetlen lesz a gyerekek számára. A játék ebben a világban nem különös, szögletes, ideges, műanyag, felfújható, eldobható (V. I.: *Műanyag játékok* és L. J.: *Szögletes játék*). Nyelvtanilag, szavak szintjén például a következő neologizmusokkal, szlenggel, idegen eredetű szavakkal találkozunk: *frankó, szoli, pírzing, pucsít, tetkó, guru, top, rap, menedzser, dzsuvázni, chips, fölszed valakit, galeri, pixel, fájl, meccsboks.*

Ebből is fakad egyrészt, hogy a versektől nem idegen az irónia, elég, ha az előbb említett *Altatóra* gondolunk, ahol a tűzoltóból és katonából táncosnő és guru lesz. Popszavakkal és sminkreklámmal sűrű műsort kritizál, de vajon észreveszi-e ezt egy gyerek is, meghallja-e mögötte az iróniát, a figyelmeztetést? És ha az előbb a közeli szavakat emlegettük, mit kezd a hippodrommal, a motollával, labodával. Ezek a versek súrolják a paródia határát mint, az *Adjon az Isten* és a *Betlehemi királyok*, *A tintásüveg* átiratai. Másrészt megjelenik az elidegenedés, az idegenség érzése már ilyen korban: „Csak nem tudta, honnan hova, / mely álomból mely álomba, / mely világba, valóságba / lendül át a lába. / Hogy hol alszik, és hol ébred. / Hol az álom, hol az élet.” (V. I.: *Jeremy, a fekete srác*). „Ez az élet nem túl állat: / lenni mások csicskájának!” – mondja Elemér, a kis zöld alga (L. J.), lássuk be, ugyancsak a kiábrándultság (felnőtt) hangjai ezek. A filmekben pisztoly dördül, bank és hitel van, a lányok fölszednek valakit, a buszsofőr pálkínázik, a süti is elég, szmogosak az ég szempillái (V. I.: *Bérházi kör*) – kis magyar szociográfia, amely ellentétben áll a *Családi kör* idilli képeivel. De a *Zsámbé-*

ki kör (L. J.) hasonló idilli este, csak épp a 21. században, helyére billenti a gyermeki lelket. Itt inog a kötet, hol kisgyerekeknek, hol kamaszoknak szóló átiratokat találunk. Vagy az a két költő elve, hogy a *Csiribirit* tapsoló kisgyerekeknek is tisztában kell lenniük a ’galeri’ és a ’pucsít’ jelentéseivel...

Azok a legsikerültebbek – figyelembe véve a kirajzolódó koncepciót –, ahol a kanonikus gyerekverseket korosztálynak megfelelően sikerült átültetniük a 21. századi világba, annak tárgyaival, szavaival. Megmutatva a különbségeket és a hasonlóságokat is, a versek közti, korok közti párbeszéd lehetőségét, érvényét. Ahol a rendszer stabil, de az új szavak, kifejezések, témák élővé teszik, például *A tündér, Nyári rajz, Altató, Március, Falusi hangverseny, A játék, Csiribiri, Családi kör, Galagonya, Szeget szeggel, Japán kakasom*. Nem azt mondom, hogy a többi feltétlenül rossz. A kötetegészt tekintve kevésbé sikerültek, azonban összességében kevesebben is vannak.

A kötetzáró vers, Szép Ernő *Gyermekjátéka* felnőtteket célzó, szívhez szóló befejezés.

„Égi piszok beszennyezhet, / Beszennyezhet, / De Istennel fogtam kezét.” – írja Lackfi János, „És Istenre is ráismersz, / ha néha még félni is mersz” – írja Vörös István – végkicsengésül egy-egy derűs, boldog szólamot hallunk, ujjaikon Arany porával. Ha választanom kell, inkább felnőtteknek szól az *Apám kakasa*. Fogódzó.

Olyan felnőtteknek, akik újra együtt olvasnak gyerekeikkel, válogatnak, szemeztetnek 5–10–15 éves gyerekeknek, együtt nevetnek velük a 21. századon. De főleg saját magukra képesek derűvel és játékosan tekinteni.

Lackfi János – Vörös István (2010): *Apám kakasa*. Noran, Budapest.

Csobánka Zsuzsa

Útjelzők

Az ünnepi kötet tisztelgés Forray R. Katalin előtt, akinek személye és munkássága is „útjelző”, iránymutató ma is, tanítványainak, kollégáinak és pályatársainak is.

Etanulmánykötet sokszínűsége, a szerzők sokfélesége is jelzi, mi mindent kapott Forray R. Katalintól a neveléstudomány. Az elmúlt több, mint negyven év szakmai teljesítményének ünneplésére született ez a kötet, s a benne foglalt tanulmányokat az füzi össze, hogy szerzőik, bár különböző időkben, különböző helyszíneken, de mind együtt dolgoztak vele, inspirálódtak általa, s elismeréssel adóztak Forray R. Katalin munkája s személye iránt.

Az eddigi életmű sokszínűségének megfelelőek a kötet témái is, melyek jelzik, hogy Forray R. Katalin munkája s hatása mennyire mély és széles szakmai problémakörökre terjed ki. Jelen ismertető nem engedi meg, hogy minden kutatót és írást bemutassunk, így a főbb témákra s néhány szerző írásának megemlítésére szorítokunk

A Forray névéhez automatikusan kapcsolott, alapvetően oktatásszociológiai, illetve nevelésszociológiai témák mellett pedagógiatörténeti, tudományfilozófiai és felsőoktatási, illetve pedagógusképzéssel kapcsolatos témákkal találkozunk. A kötetet az egyszerűség kedvéért ábécérendbe szedték, az alábbiakban megpróbálom – a teljesség igénye nélkül – egyfajta tematikus rendben bemutatni a tartalmát.

A vidéki kisiskolák problémakörének néhány aspektusáról ír többek között Andl Helga. A Baranya megyei vizsgálatain keresztül a kisiskola terminus dilemmáit, illetve az újabb oktatáspolitikai tendenciákat is taglalja, természetesen alapul véve értekezésében a Forray-életművet. A kisiskola fogalmát s annak változásait mutatja be tanulmányában *Imre Anna* is. Ő az oktatásszociológia empirikus meg-

közelítésmódjait képviselve a kisiskolák megítélésére s valós helyzetére statisztikai adatokkal világít rá. Györgyi Zoltán tanulmányában a kistelepülések oktatáspolitikai mozgásteréről szól, bemutatva, hogy a helyi hatóságok miként próbálják megmenti iskoláikat, milyen problémákkal, kompromisszumokkal és kiskapukkal kénytelenek együtt élni. Jankó Krisztina a kisiskolák és az iskolahálózat átszervezéséről ír, a kistérségi iskolatársulásokat részletezve mutat rá ő is arra, hogy a kisiskolák problémája nemcsak pedagógiai, hanem gazdasági és politikai természetű is.

A regionális kutatás módszerével elemzi Híves Tamás a dél-dunántúli régió néhány társadalmi, iskolázottsági és szociális folyamatát tanulmányában, mely az ünneppel közös kutatás eredménye. A kolléga mellett a tanítvány írása is szerepel: Boros Julianna kutatása is e témához kapcsolódik, ő a területi szegregáció problémakörét vizsgálja, s többek között megállapítja, hogy e fokozódó szegregáció problémaköre nem egyszerűsíthető le az etnikai kérdéskörre.

A tanulmánykötet másik nagy témaköre az etnikai, romológiai témakör, ahol szintén szerteágazó, gondolatébresztő tanulmányokat találunk. Lakatos Szilvia a pécsi oláh cigányok kultúrájáról, hagyományiról szemléletesen, érdekesen ír, e színes világba való betekintés meghozza az olvasó kedvét a további ismeretszerzésre. Dezső Renáta tanulmánya is nagyon elgondolkodtató, a köz- és felsőoktatásba bekerült roma származású fiatalok identitásharcait, problémáit tárja elénk két, ugyancsak roma származású végzett hallgató szakdolgozatán keresztül. Ezzel kapcsolatba

hozható Kalocsainé Sánta Hajnalka írása is, aki a pedagógia és romológia szakos hallgatók szociális és motivációs háttérét vizsgálja – érdekes eredményekkel. E hallgatók rejtett sztereotípiáit mutatja be írásában egy antirasszista kurzus tanulásait elemezve Arató Ferenc. Sajnos a kurzus alapját képező kooperatív tanulás-szervezési módszereket és ezek hallgatók attitűdjeire gyakorolt hatását nem ismerjük meg, mégis elgondolkodtató a romák és nem romák rasszista sztereotípiáinak milyensége, általánossága – és mint kiderül, nemzetközisége.

Érdekesség a roma tanulókról készült sajtófotók elemzése, mely Géczy János tollából született, s az arányokon, a „látatáson” keresztül mutatja be a szocialista társadalom roma-felfogását. Elvontabb, filozófiai síkon, a fénykép műfaji sajátosságain keresztül elemzi Beck Zoltán a kép és a valóság, a tárgy és a szöveg kapcsolatát. Ezen a filozófiai síkon gondolkodik Meleg Csilla is, érdekesítő írása az időről mint értelmezési keretről – számomra – új szemszöveget jelent, melyet iskolai s roma problémák, különbözőségek magyarázatához használhatunk.

Pedagógiatörténeti tanulmányok körébe rendezhető a kötet néhány további tanulmánya. Történeti szempontot jelez Németh András neve, aki itt bemutatja azokat a főbb paradigmikus elemeket, amelyek a pedagógiatörténet 19–20. századi történetének főbb korszakait jellemezték, eljutva a jelenkor új, kultúratudományos felfogásáig. Rébay Magdolna a Tiszántúli Református Egyházkerület küzdelmeit mutatja be, melyek az 1930-as években

országos viszonylatban is hosszúnak és sajátosnak bizonyultak. Kéri Katalin írásából az újkori hazai, a nőkről, a nők művelődési jogairól és értelmi képességeiről szóló írásművek főbb gondolatait ismerhetjük meg. Régen élt, művelt nőkről szól, korunk kiemelkedő kutatónőjének címezve. Polónyi István is úgy tiszteleg Forray R. Katalin előtt, hogy a mai magyar nők helyzetét elemzi, egyenjogúságuk ellentmondásos helyzetét gazdasági, akadémiai és politikai színtereken.

Bárdossy Ildikó, aki a kötet köszöntőjét is írja, egy személyesebb, mégis nekünk, fiataloknak is hasznos interpretációt ír az egykori szentlőrinci iskolakísérletről, a kutatócsoportról. Azt hiszem, kimondható, hogy ma irigyeljük azt az együttműködő, sokrétű és kiterjedt csapatmunkát, aminek emléke átizzik írásán. Szerencsére azért ma is vannak olyan karizmatikus személyek, akik körül ma is pezseg az élet, együttműködések, közös munkák, csapatok születnek, témákon és generációkon is átívelve. Ebben a tanulmánykötetben is az a személyes motiváció érződik valamely téma iránt, amit a szerzők az ünnepelt lendületes, karizmatikus, példamutató lényéből is merítettek.

S merítünk mi, a kutatói pályán éppen elindulók is.

Orsós Anna és Trendl Fanni (2012, szerk.): *Útjelzők. Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Forray R. Katalin tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Kéri Júlia
ELTE

Egy tudomány jelei

A szemiotika már vagy száz éve tudomány. A szemiotika már vagy ötven éve divatosá vált tudomány. Egy éve már van szemiotika szak is egy magyar egyetemen. (Persze oktattak már szemiotikát különböző szakokon eddig is, de most végre megkapta a tárgy a maga nagykorúsítási bizonyítványát is: az ELTÉ-n ma lehet szemiotikából is MA diplomát szerezni.¹⁾ A szemiotika ugyanakkor olyan tárgy, amelynek használatát szinte egyetlen más tudomány sem nélkülözheti, a társadalom-, és bölcsészettudományok megkülönbözképpen nem. Merthogy minden tudomány jelekkel dolgozik, jelrendszereken alapul. (Megkockáztatjuk, hogy szemiotikai önelemzés nélkül egyetlen tudomány sem áll szilárdan a lábán²⁾).

A szemiotika egyik magyarországi úttörője, Voigt Vilmos most megint könyvet írt a szemiotikáról. Ez egy nagyon jó kis³ könyv. Elolvasását minden egyetemistának ajánljuk. Ajánljuk továbbá mindenki másnak is, de azért emeljük ki külön az egyetemi hallgatók népes (és remélhetőleg a jövőben sem nagyon csökkenő) csoportját, mert ez a könyv remek tankönyv is. Számos *Bevezetés a...-ba* című tárgy nem vezet be semmibe, mert nem 'vezet'. Voigt Vilmos sem úgy vezet, ahogy a terelőjuhász (a nyájterelés ellen joggal berzenkedik minden szabadlelkű diák), hanem ahogy a jó idegenvezető, aki pontosan tudja, mi az, amit közölnie kell ahhoz, hogy vendégei beavattassanak a megismerendő világ lényegébe, s hol s mikor kell szabad sétára engedni őket, hogy azt maguknak is felfedezhessék. Egyetlen könyvet sem olvastunk még, ami ilyen könnyeden vezetne be a szemiotika világába.

A szöveg közérthető⁴, igen logikus, olykor nyomozásszerűen izgalmas, miközben egyetlen percig sem száll le a tudomány színvonaláról a didaktikus szájbarágók szellemtelen szintjére. Szinte anélkül, hogy észre lehetne venni, beülteti az olvasó fejébe a szemiotika alapfogalmait, és még történetének jelentős állomásait, a szemiotika-történet nagyjait is elhelyezi az összképben. Maga is hangsúlyozza, hogy

nem ad szemiotika-történetet, (mégis észrevétlenül átvezeti az olvasót e történet egyes állomásain), maga is hangsúlyozza, hogy nem törekszik hézagtalan áttekinzésre, s valóban nem is ezt kapjuk, a kép mégis kerek, és hiányérzet nélkül reprezentálja a szemiotika egészét. Mert – mint a szerző kiemeli – a szöveget a talán legfontosabb szemiotikai problémák szervezik.

Azt mondtuk, egyetlen tudomány sem nélkülözheti a szemiotikát. A könyv ezt azáltal bizonyítja, hogy özönlő példák sokaságával jelzi, hogy mi minden lehet jel (s ezáltal a szemiotika által megfejtenő összefüggés) a világban. A sok eleven példán keresztül nem csak egy-egy szemiotikai állítás, tétel értelmét tudja megvilágítani, hanem egyúttal állandóan érzékelteti a jelrendszereknek (az általuk ábrázolt világ komplexitása miatti) bonyolultságát is. Mert a tudománynak (és a tudásátadásnak) nem csak az a feladata, hogy a világot megmagyarázza (vagyis a bonyolultat egyszerűvé fordítsa le, hogy kezelni lehessen: ez egyébként az egyik legemberibb kognitív mechanizmus, ami minden eszközkészítés, és egyáltalán minden emberi vívmány alapja); hanem az is, hogy az egyszerűnek látszóban is jelezze a bonyolultat, (mert ez készíti a szellemet arra, hogy mindig új oldalát vehesse észre a világnak, ez pedig az előbb jelzett mechanizmusnak is az alapja. Minden

lényegi egyszerűsítés mögött egy bonyolultabb összefüggés szintjére való fellépés, annak megértése áll).

A rossz tanár nem adja át azt (sem), amit tud. A jobb tanár teljes tudását átplántálja diákjai fejébe. A legjobb tanár az övénél több tudás felfedezésére ösztönöz. Voigt Vilmos apró részletekre is kiterjedő tudása a szemiotikáról közismert. De ennek a könyvnek az is a lelkesítő vonzereje, hogy minduntalan továbbgondolásra ösztönöz és inspirál⁵. Megoldatlan és megoldandó feladatok sora villan fel: ezek közül egyesek megfogalmazásával kollégáit buzdítja újabb területek feltárására, mások pedig eljövendő évtizedekre és olyan fiatalokra várnak, akik ma még csak diákként (s meglehetősen egészen más terület leendő művelőiként) ismerkednek a jeltudománnyal. Ambiciózus fiataloknak már csak ezért is, ötletadóként is ajánlott.

Az írás – túl a szemiotikán – rengeteg érdekes kultúrtörténeti információt is tartalmaz (ha valaki csak ezekkel gazdagsodik, az sem vette hiába kezébe a könyvet). S egy-egy ponton, finom arányban megbújva a szövegben, (és sosem öncélúan,

inkább pontosítóan) izelítőt kapunk a szerző szarkasztikus humorából is. Humoros (groteszk, abszurd, tragikomikus, stb). mozzanatai nélkül ugyanis – s ezt is megtanulhatnánk már mi, agyonfegyvelmezett tudományművelők – a világ egyetlen jelenségének leírása sem lehet sem elég pontos, sem elég teljes.

„E könyvben a jelek és a jeltudomány sokféleségét kívántam röviden bemutatni. Úgy, hogy az egyes részekből leszűrhető tanulságokon kívül az egész is bemutatson valamit a szemiotika rendkívül tarka és csöppet sem unalmas távlataiból és gondolkodásmódjából” (135. o.) A rossz könyvek ellentmondanak saját állításaiknak is. A jobb könyvek ellentmondanak mások állításainak, vagy éppen igazolják azokat. A legjobb könyvek önmaguk állításait igazolják. Voigt Vilmos ezen könyve az imént megfogalmazott állításait minden elemében igazolja.

Voigt Vilmos (2011): *Jeltudomány*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.

Jegyzetek

(1) Talán észrevették, ennek öröme nyomban be is szűrtünk egy kis szemiotikai játékot a szövegbe: az egyetlen tulajdonságában eltérő kétféle jel (kisbetű versus nagybetű) mint két jelentésmező megkülönböztetésének egyik lehetséges eszköze természetesen éppen szemiotikai szempontból elemezhető.

(2) Mert: „Egy tudomány tudomány rangját legtöbbször precíz fogalmainak rendszerezése bizonyítja – s nem csak a tágan értett 'nagyközönség' számára” – írja a most szóban forgó könyvben (31. o.) Voigt Vilmos.

(3) A jelző a könyv méretére vonatkozik.

(4) Egyetlen ponton, a *Jelentés és jel* fejezetben lesz kissé nehezebb a szöveg követése, de ez annak

köszönhető, hogy e fejezet a szemiotika-történet egyik nagyja, Hjelmslev gondolatai köré szerveződik, s e szerző maga sem könnyíti meg olvasói dolgát.

(5) A könyv így is ér véget, a menetközben megismert néhány szemiotikai fogalomból kibontva: „az oktatás gyakorlatilag az 'interpretálás' tanítása. Mindehhez az interpretáns megfelelő fokozatait kívánom – mindenkinek. A *firstness* és a *primary interpretant* jegyében az egész mű létének és céljának felismerését. A *secondness* és a *dynamic interpretant* jegyében a felmerülő kérdésekre adandó válasz keresését. A *thirdness* és a *final interpretant* jegyében pedig önálló továbbmunkálkodást” (137 old.)

Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor

Érfalvy Livia
Kosztolányi írásművészete
(poétikai monográfia)

Iskolakultúra könyvek 43.

ISBN 978 963 693 388 3
170 oldal, B/5, kartonált
2300 Ft
Megjelent



Nagy Péter Tibor
Oktatás történet szociológia

Iskolakultúra könyvek 44.

ISBN 978 963 693 238 1
150 oldal, B/5, kartonált
2200 Ft
Megjelent

Szerkesztőség: Pannon Egyetem,
Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Iskolakultúra Szerkesztőség, 8200
Veszprém, Vár u. 20.
tel.: 06 30 2354558
e-mail: geczijanos@vnet.hu

Elektronikus változat, közlési
feltételek:
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta
Rt. Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy
tér 1.), a Könyvtárellátó Kht. (Budapest,
Váci u. 19.), a Magyar Lapterjesztő Rt.
(Budapest, Táblás u. 32.), a HÍRKER
Zrt. (Budapest, Táblás u. 32.), valamint
egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető
még közvetlenül a szerkesztőség címén.
Előfizetési díj számonként 500 Ft.
(Teljes évfolyam 6000 Ft.) Megjelenik
havonta. Lapunk példányai megvásárol-
hatók a Gondolat Kiadó könyves-
boltjában (Gondolat Könyvesház, 1053
Budapest, Károlyi M. u. 16.), valamint
az Írók Boltjában (Budapest VI.,
Andrássy u. 45.).

9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva* (2001):
Magyar tanító, 1901
10. *Tüske László* (2001, szerk.):
Muszlim művelődéstörténeti előadások
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa* (2002):
A multimediális szöveg, megközelítései
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (2002, szerk.):
Nyelv-pedagógia
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (2002, szerk.):
A cigánység társadalomismerete
14. *Fóris Agota* (2002):
Szótár és oktatás
15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.):
Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002):
Nevelésügy a középkori iszlámban
17. *Géczi János* (2003):
Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003):
A tanárképzés megítélése
19. *Gecsenér Gábor* (2003):
Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003):
Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004):
Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. *Franyó István* (2004):
Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004):
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004):
Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005):
Olvasásügy
26. *Géczi János* (2005):
Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.):
Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):
Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. *Géczi János* (2006):
Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007):
A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok
a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009):
Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009):
Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010):
Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. *Boros János* (2010):
A tudomány, a tudás és az egyetem
38. *Géczi János* (2010):
Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010):
A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX.
században Északkelet-Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010):
4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011):
A múzeumi kultúrák közvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011):
Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2011):
Kosztolányi írásművészete

Zsolnai Anikó – Kasik László Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében

Egy-egy frusztrált helyzet megoldása nagymértékben befolyásolja interperszonális kapcsolataink alakulását, tanulmányi-szakmai eredményességünket, s hatással van pszichés és egészségi óállapotunkra (McMurrán és McGuire, 2005). Mivel a gyermekkori megküzdési stratégiák a későbbi években is meghatározóak, a hatékony intézményes szociális nevelés érdekében fontos, hogy már igen korán ismerjük a stratégiák alkalmazásának jellemzőit. Óvodásokkal végzett longitudinális vizsgálatunk (Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008a) alapján a kiscsoportos korban leginkább alkalmazott stratégiák jelentős hányada nagycsoportos korban is azonosítható, s főként az agresszív megnyilvánulások aránya nő az óvodai évek alatt. 2010 tavaszán 8, 10 és 12 évesek körében végeztünk hasonló vizsgálatot: azt tártuk fel, melyik stratégiát választják a diákok különböző, számukra vagy társuk számára kellemetlen iskolai helyzetekben.

Mikulán Rita – Pikó Bettina Iskoláskorú sportoló fiatalok káros szenvedélyeinek vizsgálata sportmotivációik és a sportáguk típusa tükrében

Kutatásunkban a serdülőkorú sportolók szerfogyasztását vizsgáltuk. A fiúk és a lányok dohányzási szokásai nem különböztek, viszont a fiúk többször és több alkoholt ittak, mint a lányok. A minta adatait HBSC felmérésekkel összehasonlítva a sportoló státuszt védőnek találtuk a dohányzással szemben és hajlamosítónak az alkoholfogyasztásra vonatkozóan. A csapatsportok növelték az esélyét a dohányzás és az alkoholfogyasztás korai kipróbálásának, valamint a rendszeres

alkoholfogyasztásnak. A sportmotivációk közül a külső elvárásoknak való megfelelés védőfaktor, a kortárshatást motiváció viszont esélynövelő hatású az alkoholfogyasztás esetén. A serdülők szüleinek iskolai végzettsége is befolyásolta a káros szenvedélyek gyakoriságát: a magasabb végzettségű szülőkkel rendelkezősportolók többször és több alkoholt fogyasztottak, mint a többiek. A család becsült anyagi helyzete a szerfogyasztást mintákban nem befolyásolta.

Lengyel Judit – Török Tímea 11–12. évfolyamos szegedi gimnazisták továbbtanulási elképzelései

A kilencvenes évek második felétől jelentősen emelkedett a felsőoktatásba belépőhallgatók száma. Ennek oka egyrészt a munkaerő-piaci igények változása, másrészt a felsőfokú képzettség iránti személyes igények megváltozása. A továbbtanulás, valamint ennek szükségessége egyre természetesebben épül be a felnövekvő nemzedék életébe, ezzel is befolyásolva jövőjük tervezését. Mindinkább megszokottnak számít, hogy a tanulás nem fejeződik be a középfokkal és az érettségi megszerzésével. A felsőoktatásba lépők többsége még mindig a gimnáziumokból kerülnek ki, azonban a szakközépiskolák is egyre nagyobb számban biztosítanak utánpótlást az egyetemek számára (Róbert, 2000; Fábri és Roberts, 2004; Madarász és Takács, 2005).

