



2013 JAN. 03

57036
AF 301

iskolaváltásra

XXII. évfolyam 2012. november

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Burián Miklós
dr. univ.

Ceglédi Tímea
kutató, CHERD-Hungary,
Debreceni Egyetem

Csizér Kata
Eötvös Loránd Tudomány-
egyetem

Farkas Gábor Farkas
PhD, osztályvezető, Országos
Széchényi Könyvtár Régi
Nyomtatványok Tára

Gyórfyné Kukoda Andrea
tanársegéd, ELTE Nevelés-
tudományi Doktori Iskola,
Nemzeti Közszolgálati
Egyetem KTK, Budapest

Józan Anna
doktorandusz, MA, ELTE
Pszichológiai Doktori Iskolát
és az ELTE Klinikai Pszicho-
lógia és Addiktológia Tanszék

Kapitány Ágnes
MTA TK SZI tudományos
tanácsadó, MOME egyetemi
tanár

Kapitány Gábor
MTA TK SZI tudományos
tanácsadó, MOME egyetemi
magántanár

Pető Ildikó
PhD, egyetemi adjunktus,
Debreceni Egyetem Nevelés-
tudományok Intézete

Sántha Kálmán
főiskolai tanár, Kodolányi
János Főiskola Nevelés-
tudományi Tanszék

Szekeres Ágota
Eötvös Loránd Tudomány-
egyetem Bárczi Gusztáv
Gyógypedagógiai Kar

Tongori Ágota
PhD-hallgató, SZTE Nevelés-
tudományi Doktori Iskola

Főszerkesztő:
Géczy János
e-mail: geczyjanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai

Andor Mihály
e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor olvasószerkesztő
e-mail: benke.gabor@kti.hu

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

Kojanitz László
e-mail: kojjanit@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

Szekeres Ágota

Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével 3

Csizér Kata

A második nyelvi motivációs érendszer, az önszabályozó tanulás és az éhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében 24

Tongori Ágota

Az IKT műveltség fogalmi keretének változása 34

Györfyné Kukoda Andrea

Gyerek vagy felnőtt az egyetemi hallgató? Pedagógus vagy andragógus legyen a felsőoktató? 48

Sántha Kálmán

Geo-információk a kvalitatív pedagógiai vizsgálatokban 57

Pető Ildikó – Ceglédi Tímea

A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve. A Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE) 66

szemle

Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor

(Gyermek)játékok (toys and games) jellemzői a kilencvenes és az ezredforduló utáni években 83

Farkas Gábor Farkas

A Budai Krónika 103

kritika

Burián Miklós

Megjegyzések Nagy József *Új Pedagógiai Kultúra* című könyvének margójára 113

Józan Anna

Egy oktatáskutatási kézikönyvről 118

Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével

Az integrált nevelés jogszabályi lehetősége 1993 óta biztosított Magyarországon. Kezdetben igen kevés intézmény vállalkozott erre a feladatra, mára az általános iskolák nagy része fogad valamilyen sajátos nevelési igényű (SNI) gyermeket, hiszen az OKM adatai szerint ma már az SNI gyermekek 60 százaléka integráltan tanul. Ennek ellenére viszonylag kevés hazai adattal rendelkezünk ezeknek a gyermekeknek a helyzetéről, akár a teljesítményüket, akár pedig a beilleszkedésüket nézzük. Ez a tanulmány elsősorban egy fogyatékosági csoport, az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális szempontú beilleszkedését tárja fel.

Elméleti bevezetés

Az optimális szocio-emocionális beilleszkedés vizsgálata integrált körülmények között már a '70-es évek óta az érdeklődés középpontjában van, hiszen sok kutatás jutott arra a megállapításra, hogy a tanulásban akadályozott tanulók szociális státusza befolyásolható integrált feltételek között, mégpedig azáltal, hogy több lehetőségük lesz pozitív interakciók kiépítésére a kortársakkal (Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer és Rodkin, 2008). Mégis sokszor az látható, hogy az integrált gyermekek szociális helyzete központi problémát képvisel, gyakran csak érintőleges szerep jut nekik a kortárs csoportban (Elmiger, 1995; Ring és Travers, 2005). Ennek ellenére hiszünk abban, hogy a közös iskoláztatás az akadályozott és a nem akadályozott gyermekek számára egyaránt a szociális és személyiségfejlődési lehetőségek kibővítési módja (Kleffken, 1996).

Bless (1995) metaanalízise során 45 vizsgálat eredményeit elemezte újra. Ezek szerint a tanulásban akadályozott tanulók általában szignifikánsan alacsonyabb szociometriai státusszal rendelkeznek, mint nem akadályozott osztálytársaik. Ezek az eredmények nem függenek a konkrét iskolaszervezési struktúrától vagy az integráció típusától, de az integráció időtartamától sem. Ez nem mond ellent annak a ténynek, hogy egyes, tanulásban akadályozott gyermekek kedveltek az általános iskolai osztályokban, s osztálytársaik jól elfogadják őket. És fordítva is igaz: van sok tanuló, akiknél nincs különösebb tanulási probléma, mégsem kedvelik őket és peremhelyzetre szorulnak az osztályban. Ezek az eredmények felvetik azt a kérdést, hogy az elfogadás-elutasítás nem annyira az akadályozottságra, hanem sokkal inkább a gyermek személyiségére vonatkozik. Ezt erősíti meg egy hazai vizsgálat is (Torda, 2004), ahol kilenc, tanulásban akadályozott gyermeket

kérdeztek meg a kirekesztettség, az izoláció és a másság kapcsán. Azt találták, hogy a fogyatékos diákok többsége nem peremhelyzetű vagy közösségtől izolált, így elfogadásuk vagy elutasításuk leginkább személyiségük jellemzőitől függhet.

Német nyelvterületen végzett vizsgálatok szerint az integráltan tanuló, tanulásban akadályozott gyermekek iskolai teljesítménye magasabb szintű volt, viszont társaik között szociális státuszuk alacsony maradt, önértékelésük is alacsonyabb volt, mint a szegregált iskolában tanuló társaiké (*Lányiné, 1995*). Máshol felmerült az integráció gátló hatásainak megléte, például gátlólag hathat az úgynevezett „jó” tanulók fejlődésére, de mások kimutatták azt is, hogy ezek a gondolatok, félelmek alaptalanok (*Bless, 1995*).

Több, mint félezer, teljes integrációban tanuló gyermekeket vizsgáltak meg az Amerikai Egyesült Államokban a szociometria módszerét alkalmazva. Az integrált gyermekek között volt tanulásban akadályozott gyermek, érzelmi és viselkedési problémával küzdő tanuló, mozgáskorlátozott és érzékszervi fogyatékos diák is. A legkevesebb pozitív választást az érzelmi és viselkedési problémával küzdő gyermekek kapták, majd a tanulásban akadályozott gyermekek, végül pedig a mozgáskorlátozottak. Érdekes megállapítása volt a vizsgálatnak, hogy önmagában az a tény, hogy a fogyatékos gyermekek a nap 100 százalékát integrált körülmények között töltik (ez a teljes integráció a cikk értelmezésében), még nem változtatta meg az azonos életkorú kortársak véleményét róluk (*Sale és Carey, 1995*).

Klicpera és Klicpera (2003) Alsó-Ausztriában vizsgálta a sajátos nevelési igényű tanulók szociális tapasztalatait integrált körülmények között. A komplex kérdőív-rendszerrel megkérdezték a gyermekeket, a pedagógusokat, a gyógypedagógusokat és a szülőket is. A részt vevő sajátos nevelési igényű gyermekek fogyatékosági típus szerint a következőképpen oszlottak meg: 30 tanulásban akadályozott tanuló, 4 értelmileg akadályozott tanuló, 1 mozgáskorlátozott tanuló, 1 autista tanuló és 1 érzékszervi fogyatékos tanuló. Azt találták, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók általában kedvezőlenebb szociális tapasztalatokról számoltak be. Szignifikánsnak mutatkozott a különbség a sajátos nevelési igényű és a nem sajátos nevelési igényű tanulók között az agresszív és proszociális viselkedés megtapasztalásában. Az integrált tanulók közül sokan az agresszió áldozatának érzik magukat (például: verekedés, csúfolás, kiközösítés). Emellett sajnos ritkán számoltak be segítő, támogató magatartásmód megéléséről. Nem volt szignifikáns különbség a két tanulócsoporthoz viszonyított önmaguk viselkedésének megítélésében.

Ebben a vizsgálatban a sajátos nevelési igényű gyermekek általában egyedül érzik magukat, és gyakran visszahúzódnak a szociális kapcsolatok elől. Sokan számoltak be levertségről, depresszív tünetekről is. A szociális elfogadottságukat is kedvezőtlenül ítélték meg ezek a gyermekek. A sajátos nevelési igényű diákok kevesebb barátot tudtak megnevezni az osztályból, és csekély mértékű kölcsönös kapcsolatuk volt, valamint rosszszabbnak ítélték meg az osztályfőnökkel való kapcsolatukat, mint a nem sajátos nevelési igényű gyermekek.

A gyermekek a sajátos nevelési igényű tanulókat általában kedvezőtlen szociális magatartással jellemezték, sokszor visszahúzódnak és viktimizáltak látták őket. Viszont ritkábban gondolták őket agresszívnek, mint az osztály többi tanulóját.

A sajátos nevelési igényű gyermekek szülei elégedettek voltak, többször említették, hogy a gyermekek teljesítménymotivációjára pozitív hatással van az integráció, a nem sajátos nevelési igényű tanulók teljesítménye. De például az integratív oktatásban megjelenő globális szociális tapasztalatok (például: a tanárok csoportmunkához való hozzáállása) szempontjából nem volt különbség a szülők véleményében. Két fő kivétellel minden integrált gyermek szülője jelezte, hogy gyermekének legalább egy jó barátja van, de 21 százalékuknak nincs osztályon belüli barátja. Mindezek ellenére a nem fogyatékos gyermekek szülei általában saját gyermekük és az integráltan tanuló gyermek közötti pozitív kapcsolatról számoltak be.

Cambra és Silvestre (2003) vizsgálataiban 4., 5. és 6. osztályos tanulók vettek részt, 97 fő ép fejlődésű gyermek és 29 fő sajátos nevelési igényű diák. Módszerként egy énkép-skálát és szociometriát alkalmaztak. Az énkép-skála három dimenziót igyekezett feltárni, amelyek a következők voltak: személyes dimenzió, elméleti dimenzió, szociális dimenzió.

- A személyes dimenzióban a tanulók fizikai jellemzőiket, saját személyiségüket ítélték meg. Ilyen megállapításokra kellett igennel vagy nemmel felelni: „Csúnya vagyok.”
- Az elméleti dimenzió lehetőséget adott a diákoknak arra, hogy saját tanulási képességeikről, teljesítményükről, illetve a tanárokkal való kapcsolatukról nyilatkozzanak. Például ilyen tartalmú állításokat tartalmazott a skála: „A tanárim barát-ságtalanok.”
- A szociális dimenzióban az osztálytársakkal való kapcsolatra kérdeztek rá, valamint a barátságok létrehozásával és fenntartásával kapcsolatos képességekre. Például: „Nehéz barátokat szerezni.”

A kutatás eredményei szerint a nem sajátos nevelési igényű tanulók énképe jobb lett, mint a sajátos nevelési igényű tanulóké, ettől függetlenül ez nem azt jelenti, hogy nekik negatív lenne az énképük. A személyes énkép vonatkozásában nem lett statisztikai különbség, viszont a másik két dimenzió esetében igen. A nem sajátos nevelési igényű gyermekeket többször választották a szociometriai vizsgálatban, mint a sajátos nevelési igényű diákokat, akár a játékokra, akár a munkára vonatkozó kérdéseknél. Emellett tendencia mutatkozott a sajátos nevelési igényű tanulók elutasításának irányában.

Egy brit vizsgálatban azt találták a szerzők, hogy a korábban szegregáltan tanuló fogyatékos gyermekek (minimum 18 hónap integráció után) szociális elfogadása nem különbözik a tipikus fejlődésű osztálytársakétól. Viszont az egyéb sajátos nevelési igénnyel rendelkező gyermekek kevésbé elfogadottak és jobban elutasítottak mind a munka, mind pedig a szociális tevékenységek során. Őket kevésbé kooperatívnak és kevésbé vezető alkatnak találták a többiek. A fogyatékos gyermekeket pedig leginkább félénknek minősítették, valamint ők voltak azok, akik ki voltak téve valamilyen bántalmazásnak. A szociális elfogadásban megnyilvánuló különbség oka a viselkedésben keresendő: míg az egyik csoport inkább félénk, a másik kooperációra képtelen (Frederickson, Simmonds, Evans és Soulsby, 2007).

Frostad és Pijl (2007) majdnem ezerfős mintán nézte meg a gyermekek szociális helyzetét az osztályban, valamint szociális képességeik fejlettségét. A szociometria során a nem sajátos nevelési igényű gyermekek több választást kaptak. Tanulásban akadályozott diákok esetében a szociális pozíció és a szociális képességek fejlettsége között nem talált

Az eredmények kapcsán két javaslat fogalmazódott meg, amellyel ösztönözni lehetne a jobb szociális integráció elérését. Az iskolákban olyan csoportmunkákat kellene alkalmazni, amelyben minél több kooperáció és kommunikációs helyzet hozható létre a sajátos nevelési igényű tanulók és osztálytársaik között (ezt erősíti meg például Benkmann, 1994). A másik javaslat szerint növelni kellene a gyermekek tudását a különböző fogyatékoságokkal kapcsolatban, hogy így el tudják fogadni a különböző fejlődési mintákat. Fontos, hogy a tevékenységek illeszkedjenek a megfelelő életkorhoz, tudáshoz (Cambra és Silvestre, 2003).

kapcsolatot. Megállapította, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók 20–25 százaléka peremhelyzetben van, míg a nem sajátos nevelési igényű gyermekeknek csak 8 százaléka. Megfogalmazta, hogy érdemes lenne az egyes fogyatékosági típusokat külön-külön vizsgálni.

Koster, Pijl, Houten és Nakken (2007) a szociometriai felmérést interjúkkal egészítette ki. Az ő vizsgálatukban a sajátos nevelési igényű tanulók 10 százaléka volt népszerű helyzetben, míg a nem sajátos nevelési igényű gyermekek 21 százaléka. Érdekes eredmény született, hiszen mind a pedagógusok, mind a szülők, mind pedig a gyógypedagógusok jobbnak ítélték a gyermek helyzetét az osztályban, mind maguk a gyermekek.

Estell és munkatársai (2008, 2009) harmadik osztályos gyermekeket (1361 főt) vizsgáltak longitudinális módszerrel a hatodik osztályig, ebből nehezen tanuló volt 55 fő. Az eredményeik azt jelezték, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek hasonló arányban tartoznak egy kortárs csoporthoz, mint az átlagosan teljesítő kortársaik, ebben a csoportban hasonló státuszt töltenek be, valamint a csoportnagyság tekintetében sem találtak különbséget. Ennek ellenére az integrált gyermekeknek az osztályban kevesebb kölcsönös kapcsolatuk van. Az utánkövetés során a helyzetük nem változott, de ez nem azt jelenti, hogy szociálisan marginalizált helyzetben lennének az osztályban. A szerzők szerint inkább azt, hogy szociális képességek megszerzésében hátrányban vannak, és ezt a lemaradást az évek során sem sikerül behozni.

A vizsgálat hipotézisei

A szakirodalmi áttekintést követően a következő hipotéziseket állítottuk fel.

1. A korábbi szociometriai vizsgálatok alapján (*Bless, 1995; Sale és Carey, 1995; Klicpera és Klicpera, 2003; Cambra és Silvestre, 2003; Frederickson és mtsai, 2007; Frostad és Pijl, 2007; Koster és mtsai, 2007; Estell és mtsai, 2008, 2009*) azt feltételezzük, hogy az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek rokonszenvi kérdések tekintetében kevesebb kölcsönös választást kapnak osztálytársaiktól, mint a többi gyermek.
2. Az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek a beilleszkedési nehézségekre vonatkozó kérdésekben szignifikánsan több választást kapnak, mint nem integrált osztálytársaik, mert a társaik számára is jól érzékelhetőek a beilleszkedési nehézségeik.
3. Feltételezzük, hogy lesznek olyan szociometriai kérdések, amelyeknél elsősorban nemi különbségeket fogunk találni és nem a fogyatékoság ténye lesz a meghatározó. Ezt arra alapozzuk, hogy vannak olyan kérdések, amelyek a kognitív tényezőktől független egyéb képességbeli tehetségekre kérdeznek rá (rajz, sport, tánc stb.), amelyekben az értelmi fogyatékoság tényétől függetlenül lehetnek tehetségek a gyermekek.

A vizsgálat módszere

A több szempontú szociometriai eljárást Mérei Ferenc dolgozta ki annak érdekében, hogy elősegítse az iskolák, kollégiumok közösségeinek vizsgálatát. Olyan eljárást hozott létre, amely nemcsak az egyén helyét mutatja meg a társas mezőben, hanem magát a közösséget is jellemzi, és lehetővé teszi egy csoportnak mint szociálpszichológiai egységnek a meghatározását. Ezt úgy érte el, hogy nemcsak rokonszenvi, hanem funkció- és feladatvezérlésű választásokat is iktatott a szociometriai felmérésbe, így a spontán érzelmi összefüggéseken kívül felvilágosítást kaphatunk a társas mező reális viszonyairól,

hierarchiájáról, funkció jellegű tagolódásairól. Az adatokból következtetni lehet arra is, hogyan függenek össze a rokonszenvi választások a funkcióválasztásokkal.

A szociometriai felmérőlapot úgy állították össze, hogy a kérdések különböző mérlegelési szempontoknak feleljenek meg. Ezek lehetnek:

- Rokonszenvet feltételező kérdések (együttélés, együtt lakás, együtt szórakozás).
- Közösségi funkcióra vonatkozó kérdések (vezető, szervező, képviselő magasabb szervezetek előtt).
- Egyéni tulajdonságokra, képességekre, adottságokra, érvényesülésre vonatkozó kérdések (műveltség, kézügyesség, szakmai hozzáértés).
- Közösségi helyzetre, népszerűsége vonatkozó kérdések (Méreji, 1974, 1996).

Mindezeket figyelembe vettük a kérdések összeállításánál.

A kérdéseket faktoranalizáltuk, mert tudni szeretnénk volna, hogy az általunk összeállított kérdőív kérdései vajon csoportosulnak-e nagyobb faktorok mentén.

A Kaiser-Meyer-Olkin (KMO-) érték az egyik legfontosabb mérőszám annak megítélésében, hogy a változók – ebben az esetben a szociometriai felmérésben használt kérdések – mennyire alkalmasak a faktorelemzésre. Esetünkben a KMO-érték 0,934, vagyis nagyobb, mint 0,8, ami azt mutatja, hogy változóink nagyon alkalmasak a faktoranalízisre.

1. táblázat. Kaiser-Meyer-Olkin érték és a Bartlett-próba

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,934
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	9514,318
	df	378
	Sig.	,000

A Bartlett-próba korrelációkkal kapcsolatos teszt, hiszen a faktoranalízis alapfeltétele, hogy korreláljanak egymással a változók, lehetőleg minél erősebben. A fenti táblázatból leolvashatjuk, hogy a szignifikancia értéke $p < 0,001$, azaz a Bartlett-próba szerint a kiinduló változók alkalmasak a faktorelemzésre, mivel van közöttük korreláció (Sajtos és Mitev, 2007).

A faktoranalízis segítségével 5 faktort azonosítottunk.

1. faktor: Képességek

Ezek a kérdések különböző képességekkel kapcsolatosak (például: intellektuális képességek, motoros képességek, szociális képességek stb.) (2. táblázat).

2. táblázat. A képességek faktorhoz tartozó kérdések

Szociometriai kérdés	Faktorsúly
Kik a legszorgalmasabbak az osztályban?	,941
Kiket küldenél el az osztályból egy tanulmányi versenyre?	,911
Kik rajzolnak a legügyesebben?	,638
Kiknek szokott közületek a tanító néni megbízásokat adni?	,807
Ki tudná a legjobban megszervezni az osztályban a farsangot?	,743
Kiket szokott sokszor megdicsérni a tanító néni?	,913
Kik a legmegértőbbek az osztályban?	,694

Szociometriai kérdés	Faktorsúly
Kik azok, akik a legügyesebben szerepelnének egy TV-s vetélkedőben?	,780
Kik azok, akik gyakran jól válaszolnak a tanító néni kérdésére?	,909
Kik azok, akik szívesen segítenek másoknak?	,687
Kikre vagy a legbüszkébb az osztályban?	,850

Az 1. faktor Cronbach-alfája: 0,958.

2. faktor: Beilleszkedési nehézségek

Ebbe a faktorba olyan kérdések kerültek, amelyek a beilleszkedési problémákra kérdeznék rá (3. táblázat).

3. táblázat. A beilleszkedési nehézségek faktorhoz tartozó kérdések

Szociometriai kérdés	Faktorsúly
Kik azok a gyermekek, akik szívesebben vannak egyedül, amikor a többiek együtt játszanak?	,857
Kik azok a csendes gyermekek nálatok, akik nem szoktak szerepelni az órán?	,775
Kik azok, akik még keresik barátjukat az osztályban?	,846
Kiknek segít gyakran a tanító néni közületek?	,594
Ha vannak, véleményed szerint, kik nem érzik igazán jól magukat köztetek?	,813
Kik azok az osztályban, akik valamiben mások, mint a többiek?	,813

A 2. faktor Cronbach-alfája: 0,888.

3. faktor: Rokonszenvi választások

Ebbe a faktorba kerültek azok a kérdések, amelyek segítségével a szociogram felrajzolható. Ezeknek a kérdéseknek a segítségével vizsgáltuk az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek és osztálytársaik kölcsönös választásait (4. táblázat).

4. táblázat. A rokonszenvi választások faktorhoz tartozó kérdések

Szociometriai kérdés	Faktorsúly
Kiket hívnál meg a születésnap köszöntésedre?	,753
Kiknek a bulijára mennél el legszívesebben?	,745
Kikkel osztanád meg a legféltettebb titkodat?	,760
Kik azok, akikkel a legszívesebben beszélgetsz az osztályban?	,761

A 3. faktor Cronbach-alfája: 0,908.

4. faktor: Versengés faktor

Ebbe a faktorba kerültek azok a kérdések, amelyek a versengéssel kapcsolatos elemekre kérdeznék rá. Olyan gyermekeket választhattak, akik szeretnek győzni és szívesen versenyeznek is (5. táblázat).

5. táblázat. A versengés faktorhoz tartozó kérdések

Szociometriai kérdés	Faktorsúly
Kik a legjobb sportolók az osztályban?	,856
Kik azok, akik jó csapatkapitányok lennének egy versenyen?	,723
Kik azok, akik leginkább győzni szeretnének?	,790

A 4. faktor Cronbach-alfája: 0,814.

5. faktor: Verbális agresszió

Ebbe a faktorba került két kérdés. Az egyik a gyermeki csúfolódásra kérdez rá, míg a másik a tanító által alkalmazott verbális büntetésekre (6. táblázat).

6. táblázat. A verbális agresszió faktorhoz tartozó kérdések

Szociometriai kérdés	Faktorsúly
Kik azok, akiket a tanító néni gyakran megszid valamiért?	,867
Kik azok, akik gyakran csúfolódnak?	,835

Az 5. faktor Cronbach-alfája: 0,822.

A vizsgált minta jellemzői

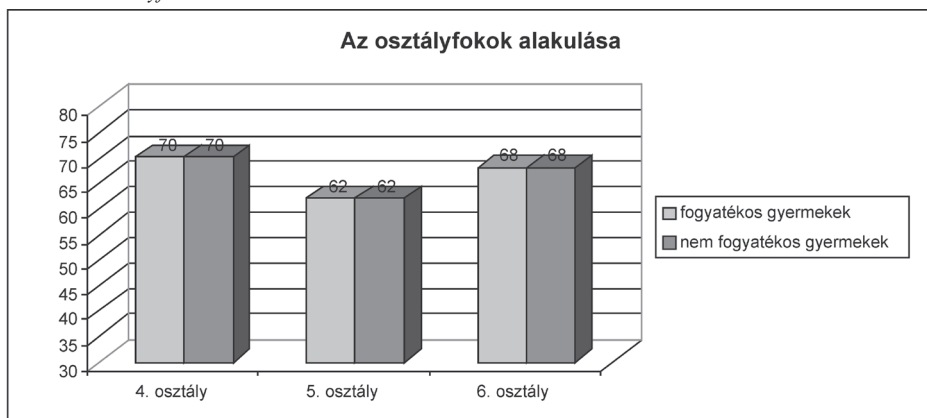
A vizsgálatban integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek vettek részt. A gyermekek nemi eloszlása a 7. táblázatban látható.

7. táblázat. A vizsgálatban részt vevő gyermekek nemi eloszlása

	nem fogyatékos csoport	fogyatékos csoport	összesen
fiú	103	103	206
lány	97	97	194
összesen	200	200	400

A gyermekek eloszlását az egyes osztályfokon belül az 1. ábra foglalja össze.

1. ábra. Az osztályfokok alakulása a mintában

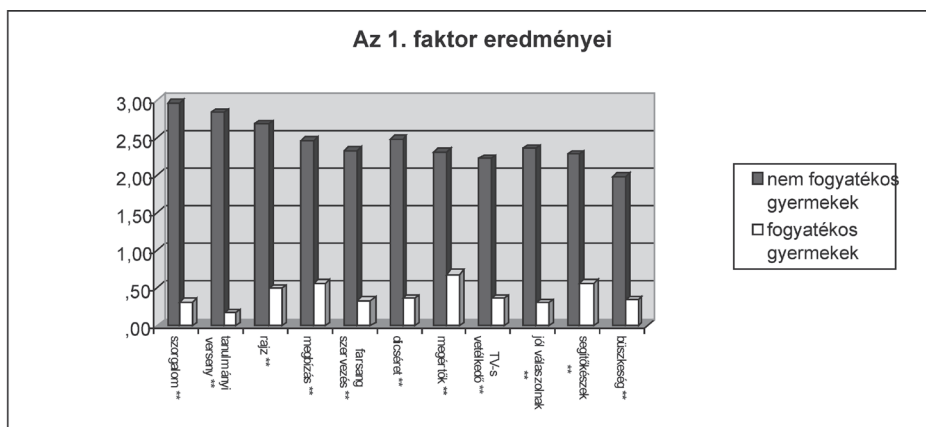


Eredmények

A szociometriai kérdéssorra kapott eredményeket a fentebb bemutatott faktoranalízis eredményeképpen kapott faktorok mentén tesszük.

Az 1. faktor elemzése

Az 1. faktorba tartoztak azok a kérdések, amelyek a gyermekek képességeivel kapcsolatosak, legyen az kognitív (megismerő) képesség, motoros képesség vagy akár szociális képesség. Az egyszempontos varianciaanalízis eredményeit foglalja össze a 2. ábra.



2. ábra. Az 1. faktor eredményei

Jelölés: +: $p < 0.10$; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

Az összes kérdésben a nem-fogyatékos csoport tagjait szignifikánsan ($p < 0,001$) többet választották az osztálytársak, mint az enyhén értelmi fogyatékos csoportba tartozó egyéneket (szorgalom: $F=60,92$, $p < 0,001$; tanulmányi verseny: $F=69,506$, $p < 0,001$; rajz: $F=53,192$, $p < 0,0001$; megbízás: $F=54,985$, $p < 0,001$; farsang-szervezés: $F=88,932$, $p < 0,001$; dicséret: $F=54,445$, $p < 0,001$; megértők: $F=77,744$, $p < 0,001$; TV-s vetélkedő: $F=92,803$, $p < 0,001$; jól válaszolnak: $F=73,832$, $p < 0,001$; segítőkészek: $F=69,775$, $p < 0,001$; büszkeség: $F=68,809$, $p < 0,001$).

Kétszempontos varianciaanalízis segítségével azt elemeztük, hogy a fentebb ismertett eredményeket a nem miként befolyásolta a mintánkban. A következő ábrán a függőleges tengelyen látható a választások száma az adott kérdésre, a vízszintes tengelyen pedig az, hogy a személy fogyatékos volt-e vagy sem. Az 1. faktorhoz tartozó kérdésekből csak egyet mutatunk be ábrán. A fogyatékos ténye nem egyformán befolyásolja a szociometriában kapott választásokat a fiúknál és a lányoknál (szorgalom: $F=18,871$, $p < 0,001$; tanulmányi verseny: $F=15,094$, $p < 0,001$; rajz: $F=15,826$, $p < 0,0001$; megbízás: $F=14,215$, $p < 0,001$; farsang szervezés: $F=44,014$, $p < 0,001$; dicséret: $F=18,043$, $p < 0,001$; megértők: $F=16,652$, $p < 0,001$; TV-s vetélkedő: $F=22,288$, $p < 0,001$; jól válaszolnak: $F=15,425$, $p < 0,001$; segítőkészek: $F=17,86$, $p < 0,001$; büszkeség: $F=10,975$, $p < 0,001$). Vagyis ezeknél a kérdéseknél a nem fogyatékos gyermekek esetében a lányok szignifikánsan több választást kaptak, míg a fogyatékos tanulóknál azonos mértékben kaptak választást a fiúk és a lányok.

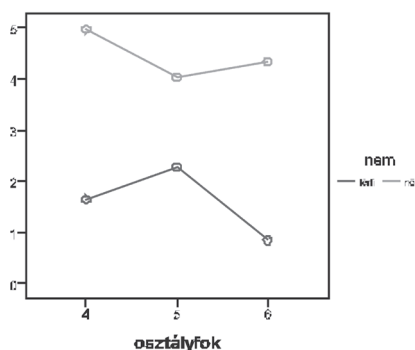


3. ábra. Kik a legszorgalmasabbak az osztályban?

Míg az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek esetében egy kérdéskörnél van szignifikáns különbség a választások számába a fiúk és a lányok között (megbízás: $t=-2,108$, $p<0,05$), addig a nem-fogyatékos csoportba tartozó diákoknál az figyelhető meg, hogy a lányok minden kérdéskörnél szignifikánsan több választást kaptak (szorgalom: $t=-4,447$, $p<0,001$; tanulmányi verseny: $t=-3,82$, $p<0,001$; rajz: $t=-3,846$, $p<0,0001$; megbízás: $t=-4,886$, $p<0,001$; farsang-szervezés: $t=-6,54$, $p<0,001$; dicséret: $t=-4,149$, $p<0,001$; megértők: $t=-5,267$, $p<0,001$; TV-s vetélkedő: $t=-4,46$, $p<0,001$; jól válaszolnak: $t=-3,608$, $p<0,001$; segítőkészek: $t=-4,84$, $p<0,001$; büszkeség: $-3,842$, $p<0,001$).

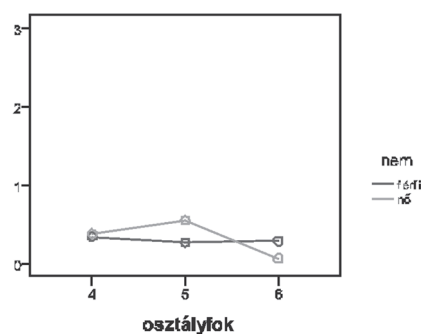
A 4. és 5. ábrákon a nem fogyatékos és az enyhén értelmi fogyatékos csoport eredményei az osztályfok és a nem tükrében láthatók, módszerként kétszemponos varianciaanalízist használtunk.

Kik a legszorgalmasabbak az osztályban?
(kontroll csoport)



4. ábra. Kik a legszorgalmasabbak az osztályban? (kontrollcsoport)

Kik a legszorgalmasabbak az osztályban?
(kísérleti csoport)



5. ábra. Kik a legszorgalmasabbak az osztályban? (kísérleti csoport)

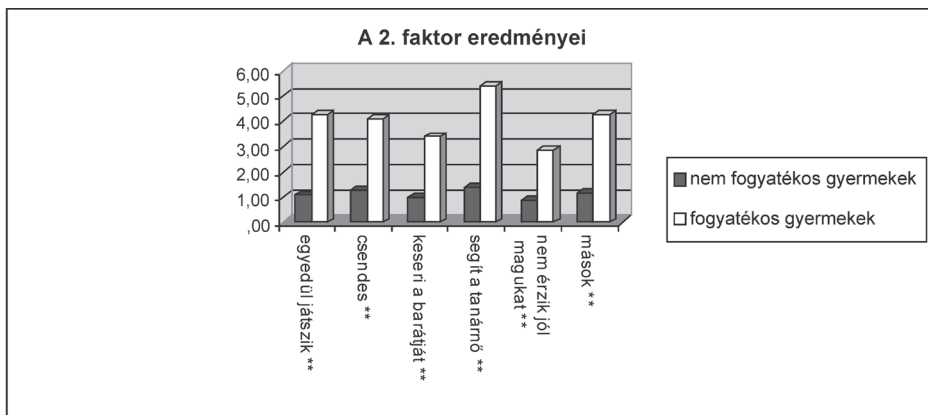
A megbízások kapcsán a fogyatékos csoportnál a nemnek ($F=4,671$, $p<0,05$) és az osztályfoknak ($F=4,296$, $p<0,05$) van hatása, a kettő interakciójának viszont nincsen ($F=1,48$, $p=0,23$). Ahogy fentebb is említettük, a lányok több megbízást kapnak a tanítótól, mint a fiúk. Az osztályfokok függvényében ez mindkét nem esetében csökken, vagyis minél magasabb osztályfokról beszélünk, annál kevesebb megbízást adnak a pedagógusok az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekeknek.

A TV-s vetélkedőre vonatkozó kérdésnél a fogyatékos csoport esetében ismét tendencia figyelhető meg a nem tekintetében ($F=3,091$, $p<0,1$), csak fordítva, mint a nem fogyatékos csoport esetében, hiszen a fiúk kaptak több választást. Az osztályfok és a nem interakciójában ($F=2,784$, $p<0,1$) az osztályfoknak önmagában nincs szignifikáns hatása ($F=2,056$, $p=131$). Az integrált gyermekek közül inkább a fiúkat küldenek el erre az osztálytársak, mint a lányokat. Ez érdekes, mivel a nem fogyatékos csoport esetében szignifikánsan több lányt küldenek el erre a feladatra, mint fiút.

A tanító néni kérdéseire jól válaszolóokra vonatkozó kérdésnél az enyhén értelmi fogyatékos csoport esetében ismét tendencia figyelhető meg a nem tekintetében ($F=2,742$, $p<0,1$), valamint szignifikáns hatás az osztályfok esetében ($F=4,731$, $p<0,05$), a kettő interakciója továbbra sem szignifikáns ($F=1,248$, $p=0,289$). Ismét tendencia figyelhető meg, vagyis az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeknél inkább a fiúk válaszolnak jól, míg a nem fogyatékos csoportnál szignifikánsan többször a lányokat jelölték erre a kérdésre.

A 2. faktor elemzése

Ebbe a faktorba olyan kérdések kerültek, amelyek a beilleszkedési nehézségekre kérdezték rá. Az egyszempontos varianciaanalízis eredményeit foglalja össze a 6. ábra.



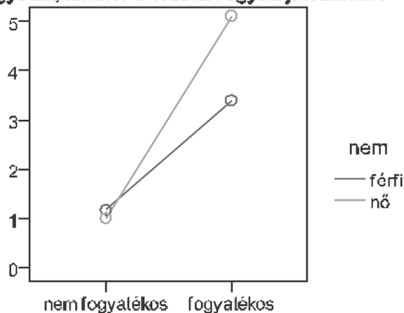
6. ábra. A 2. faktor elemzése

Jelölés: +: $p<0,10$; *: $p<0,05$, **: $p<0,01$

Az összes kérdésben az enyhén értelmi fogyatékos csoport tagjait szignifikánsan ($p<0,001$) többet választották az osztálytársak, mint a nem fogyatékos csoportba tartozó egyéneket (egyedül játszik: $F=70,45$, $p<0,001$; csendes: $F=71,017$, $p<0,001$; keresi a barátját: $F=54,069$, $p<0,001$; segít a tanárnő: $F=127,889$, $p<0,001$; nem érzik jól magukat: $F=56,177$, $p<0,001$; mások: $F=109,571$, $p<0,001$).

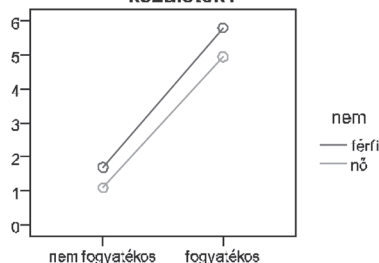
Kétszemponos varianciaanalízis segítségével azt elemeztük, hogy a fentebb ismertett eredményeket a nem miként befolyásolta a mintánkban. A 7. és 8. ábrákon a függőleges tengelyen látható a választások száma az adott kérdésre, a vízszintes tengelyen pedig az, hogy a személy fogyatékos volt-e vagy sem.

Kik azok a gyermekek, akik szívesebben vannak egyedül, amikor a többiek együtt játszanak?



7. ábra. Kik azok a gyermekek, akik szívesebben vannak egyedül, amikor a többiek együtt játszanak?

Kiknek segít gyakran a tanító néni közületek?

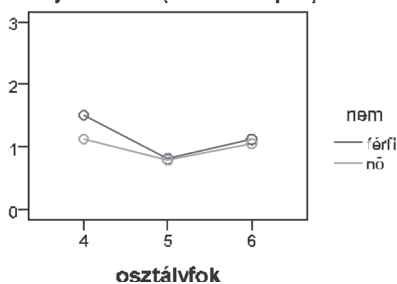


8. ábra. Kiknek segít gyakran a tanító néni közületek?

Több kérdés kapcsán kaptuk azt az eredményt, hogy a fogyatékos ténye nem egyformán befolyásolja a beilleszkedési nehézségekkel kapcsolatos választásokat a fiúknál és a lányoknál (egyedül játszik: $F=6,543$, $p<0,05$; csendes: $F=5,846$, $p<0,05$; keresi a barátját: $F=5,007$, $p<0,05$; nem érzik jól magukat: $F=6,863$, $p<0,01$). Két kérdés kapcsán viszont nem ezt az eredményt kaptuk. A tanárnő segítségére rákérdező kérdés kapcsán nem találtunk interakciót a nem és a fogyatékos ténye között ($F=0,13$, $p=0,718$), vagyis a fiúk, legyenek akár a nem fogyatékos vagy a fogyatékos csoportban, több segítséget kapnak a lányokhoz képest, ezért az egyenesek párhuzamosan futnak. A „mások, mint a többiek” kérdésnél csak tendenciát találtunk a két tényező interakciója során ($F=3,045$, $p<0,1$).

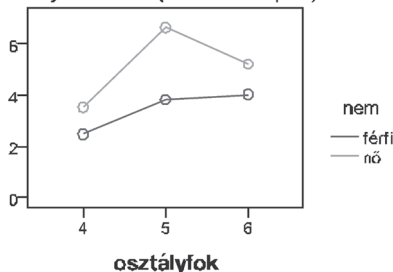
A 9. és 10. ábrákon a két csoport eredményei az osztályfok és a nem tükrében láthatók, módszerként kétszemponos varianciaanalízist használtunk.

Kik azok a gyermekek, akik szívesebben vannak egyedül, amikor a többiek együtt játszanak? (kontroll csoport)



9. ábra. Kik azok a gyermekek, akik szívesebben vannak egyedül, amikor a többiek együtt játszanak? (kontrollcsoport)

Kik azok a gyermekek, akik szívesebben vannak egyedül, amikor a többiek együtt játszanak? (kísérleti csoport)



10. ábra. Kik azok a gyermekek, akik szívesebben vannak egyedül, amikor a többiek együtt játszanak? (kísérleti csoport)

Az egyedül játszásra kérdező tételnél a fogyatékos csoport esetében viszont mind a nemre ($F=6,044$, $p<0,05$), mind az osztályfokra ($F=3,816$, $p<0,05$) találtunk szignifikáns hatást, a kettő interakciójára ellenben nem ($F=0,654$, $p=0,521$). Vagyis a lányok a többiek szerint többet játszanak egyedül, mint a fiúk, és az életkor előrehaladtával ez egyre többet van így mind a fiúknál, mind a lányoknál.

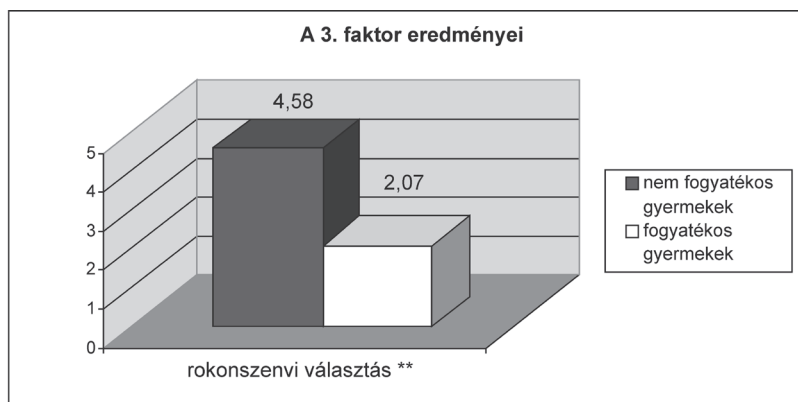
A csendes gyermekekre rákérdező tételnél a fogyatékos csoport esetében viszont a nemre ($F=7,329$, $p<0,01$) találtunk szignifikáns hatást, az osztályfokra ($F=2,048$, $p=0,132$) és a kettő interakciójára pedig nem ($F=2,154$, $p=0,119$). Itt is az látszik, hogy a lányok csendesebbek az órákon, mint a fiúk.

A barátkeresésre rákérdező tételnél az enyhén értelmi fogyatékos csoport esetében a nemre ($F=4,911$, $p<0,05$) találtunk szignifikáns hatást, az osztályfokra ($F=2,91$, $p<0,1$) csak tendenciát, és a kettő interakciójára semmilyen szignifikáns hatást nem találtunk ($F=1,016$, $p=0,364$). Szintén az enyhén értelmi fogyatékos lányok keresik inkább a barátait még az osztályban, mint a fiúk.

Az osztályban magukat nem jól érzőkre kérdező tételnél a fogyatékos csoport esetében szignifikáns különbséget találtunk a nemre ($F=4,673$, $p<0,05$) és az osztályfokra ($F=4,458$, $p<0,05$), a kettő interakciójára viszont nem ($F=1,253$, $p=0,288$). Ismét azt az eredményt kaptuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos lányok kevésbé érzik jól magukat az osztályban a fiúkhöz képest (a nem fogyatékos csoportnál inkább a fiúkra gondolnak ennél a kérdésnél), és a többiek szerint jelentős a különbség a 4. és az 5. osztály között, a 6. osztályra azonban ez mérséklődik.

A 3. faktor elemzése

Ebbe a faktorba kerültek a rokonszenvi választások. A négy kérdésre kapott eredményeket egyben fogjuk bemutatni és kezelni, a szociometriai vizsgálatok szokásos feldolgozását követve. Az egyszempontos varianciaanalízis eredményeit foglalja össze a 11. ábra.



11. ábra. A 3. faktor elemzése

Jelölés: +: $p<0,10$; *: $p<0,05$; **: $p<0,01$

Szignifikánsan kevesebb választást kaptak az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek, mint a nem fogyatékos csoportba tartozó tanulók ($F=72,318$, $p<0,001$). Ehhez hasonló eredményeket kapott Pijl és Frostad (2010), akik azt találták, hogy a fogyatékos gyer-

mekek kevésbé elfogadottak az osztályban, mint a nem fogyatékos gyermekek, vagyis jelentősen kevesebb rokonszenvi választást kaptak a szociometria során.

Kétszemponos varianciaanalízis segítségével azt elemeztük, hogy a fentebb ismertett eredményeket a nem miként befolyásolta a mintánkban (12. ábra).

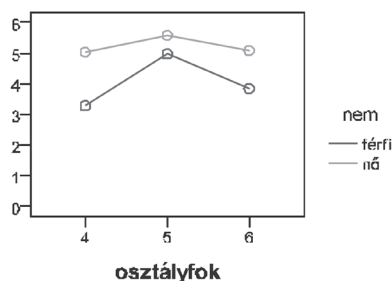


12. ábra. Rokonszenvi választások

A rokonszenvi választások esetében azt látjuk, hogy a nemnek nincs szignifikáns hatása ($F=2,709$, $p=0,101$), viszont a fogyatékoság tényének ($F=75,051$, $p<0,001$) és a két tényező együttesének már van ($F=6,684$, $p<0,05$), ez utóbbi az ábrán is jól látható, hiszen az egyenesek metszik egymást. Az enyhén értelmi fogyatékos lányok kevesebb rokonszenvi választást kaptak mind a nem fogyatékos lányokhoz, mind pedig az enyhén értelmi fogyatékos fiúkhoz képest.

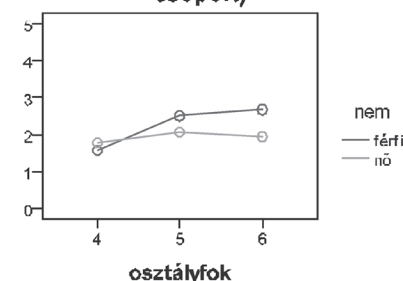
A 13. és 14. ábrákon a két csoport eredményei az osztályfok és a nem tükrében láthatók, módszerként kétszemponos varianciaanalízist használtunk.

Rokonszenvi választások (kontroll csoport)



13. ábra. Rokonszenvi választások (kontrollcsoport)

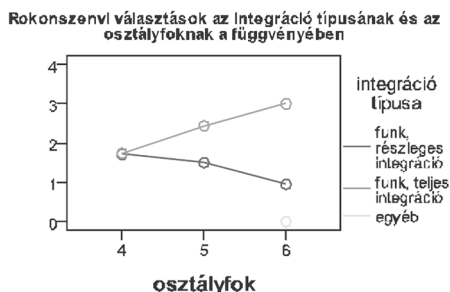
Rokonszenvi választások (kísérleti csoport)



14. ábra. Rokonszenvi választások (kísérleti csoport)

A nem fogyatékos csoport esetében a nemnél találtunk szignifikáns hatást ($F=7,08$, $p<0,01$), az osztályfok ($F=2,124$, $p=0,122$) és a kettő tényező interakciójánál nem ($F=0,516$, $p=0,598$). Az enyhén értelmi fogyatékos csoport esetében egyik tényezónél sem mutatkozott szignifikáns különbség (nem: $F=0,742$, $p=0,39$; osztályfok: $F=1,257$, $p=0,287$, interakció: $F=0,573$, $p=0,565$).

Szintén kétszemponos varianciaanalízissel néztük meg az integráció típusának hatását és az osztályfok hatását a rokonszenvi választások alakulására az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek esetében (15. ábra).

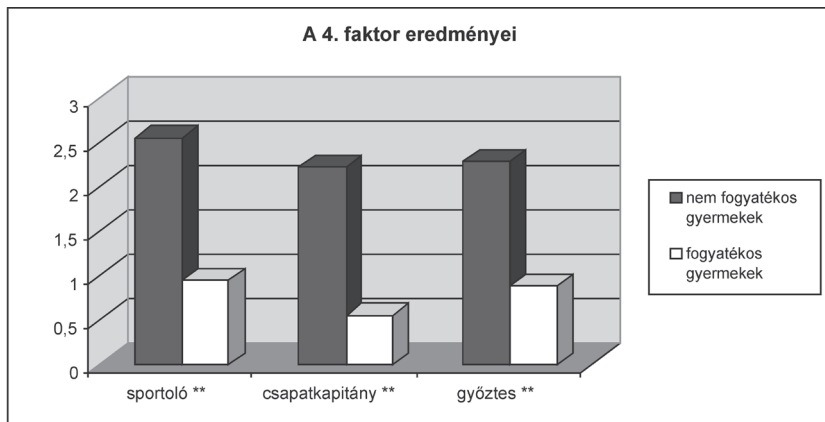


15. ábra. Rokonszenvi választások az integráció típusának és az osztályfoknak a függvényében

Az eredmények azt mutatják, hogy az integráció típusának van szignifikáns hatása a rokonszenvi választásokra ($F=3,088$, $p<0,05$), az osztályfoknak nincs ($F=0,143$, $p=0,867$), és az integráció típusa és az osztályfok interakciójának sincs jelentős hatása ($F=1,935$, $p=0,148$). Vagyis teljes integrációban az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szignifikánsan több rokonszenvi választást kaptak, mint azok a diákok, aki részleges integrációban tanulnak.

A 4. faktor elemzése

Ebbe a faktorba kerültek a versengéssel kapcsolatos kérdések. Az egyszemponos varianciaanalízis eredményeit foglalja össze a 16. ábra.

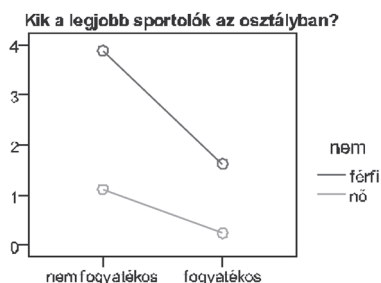


16. ábra. A 4. faktor elemzése

Jelölés: +: $p<0,10$; *: $p<0,05$, **: $p<0,01$

Mind a három kérdésben a nem fogyatékos csoport tagjait szignifikánsan ($p<0,001$) többet választották az osztálytársak, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat (sportoló: $F=21,121$, $p<0,001$; csapatkapitány: $F=62,545$, $p<0,001$; győztes: $F=38,284$, $p<0,001$).

Kétszemponos varianciaanalízis segítségével azt elemeztük, hogy a fentebb ismertett eredményeket a nem miként befolyásolta a mintánkban. Ezek olyan kérdések voltak, amelyekre mind a nem fogyatékos, mind az enyhén értelmi fogyatékos csoport esetében leginkább fiúkra esett a társak választása (17. és 18. ábra).



17. ábra. Kik a legjobb sportolók az osztályban?



18. ábra. Kik azok, akik jó csapatkapitányok lennének egy versenyen?

A „Kik a legjobb sportolók?” kérdésre kapott válaszok azt mutatják, hogy szignifikáns hatása van mind a nemnek ($F=39,605$, $p<0,001$), mind a fogyatékoságnak ($F=22,624$, $p<0,001$), mind pedig a kettő interakciójának ($F=4,423$, $p<0,05$) (17. ábra).

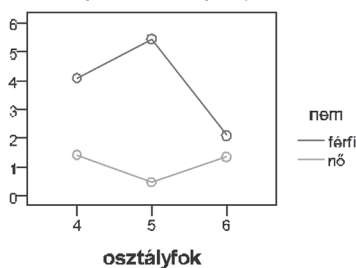
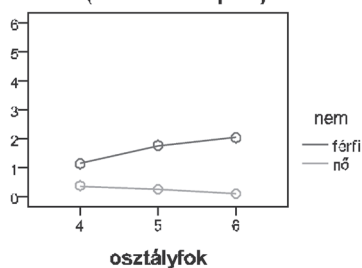
A csapatkapitánysággal kapcsolatban a kérdéskörnél azt találtuk, hogy a nemnek ($F=6,448$, $p<0,05$) és a fogyatékoság tényének van szignifikáns hatása ($F=63,151$, $p<0,001$), viszont a kettő interakciójának nincs ($F=0,001$, $p=0,974$), ez utóbbi az ábrán jól látható, az egyenesek párhuzamosak egymással (18. ábra).



19. ábra. Kik azok, akik leginkább győzni szeretnének?

A győzni akarásra vonatkozó kérdéskörnél hasonló eredményeket kaptunk, mint a csapatkapitánysággal kapcsolatban. A nemnek ($F=33,591$, $p<0,001$) és a fogyatékoság tényének van szignifikáns hatása ($F=40,836$, $p<0,001$), viszont a kettő interakciójának nincs ($F=2,083$, $p=0,15$) (19. ábra).

A 20–21. ábrákon a nem fogyatékos és a fogyatékos csoport eredményei az osztályfok és a nem tükrében láthatók, módszerként kétszemponos varianciaanalízist használtunk.

Kik a legjobb sportolók az osztályban?
(kontroll csoport)20. ábra. Kik a legjobb sportolók az osztályban?
(kontrollcsoport)Kik a legjobb sportolók az osztályban?
(kísérleti csoport)21. ábra. Kik a legjobb sportolók az osztályban?
(kísérleti csoport)

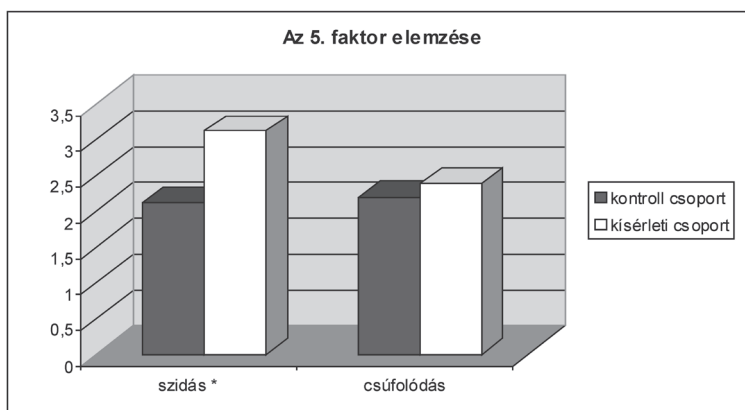
A nem fogyatékos csoport esetében a sportolásra vonatkozó kérdésnél a nemre szignifikáns hatást kaptunk ($F=24,956$, $p<0,001$), az osztályfokra nem ($F=1,876$, $p=0,156$), a két tényező interakciójára ismét jelentős a hatás ($F=4,678$, $p<0,01$). A fogyatékos csoport esetében csak a nemre találtunk ilyen szignifikáns hatást ($F=17,106$, $p<0,001$), az osztályfokra ($F=0,327$, $p=0,721$) és a két tényező interakciójára nem ($F=1,082$, $p=0,341$). A két csoport között a különbséget az okozza, hogy a nem enyhén értelmi fogyatékos fiúkat a 6. osztályban sokkal kevesebben választották ebben a kérdésben, mint 4. vagy 5. osztályban.

A nem fogyatékos csoport esetében a csapatkapitány kiválasztására vonatkozó kérdésnél egyik tényezőre sem találtunk szignifikáns hatást (nem: $F=1,801$, $p=0,181$; osztályfok: $F=2,143$, $p=0,12$; interakció: $F=0,667$, $p=0,514$). A fogyatékos csoport esetében csak a nemre találtunk ilyen hatást ($F=10,195$, $p<0,01$), az osztályfokra ($F=0,862$, $p=0,424$) és az interakcióra viszont nem ($F=0,806$, $p=0,448$).

Ebben a faktorban az utolsó kérdésnél mindkét csoport esetében csak nemi hatást találtunk (nem fogyatékos: $F=17,949$, $p<0,001$; fogyatékos: $F=19,556$, $p<0,001$), az osztályfok (nem fogyatékos: $F=1,456$, $p=0,236$; fogyatékos: $F=0,023$, $p=0,977$) és az interakció (nem fogyatékos: $F=1,677$; $p=0,19$; fogyatékos: $F=0,638$, $p=0,529$) jelenléte nem jelentős ennél a kérdésnél.

Az 5. faktor elemzése

Ebbe a faktorba kerültek a verbális agresszióval kapcsolatos kérdések. Az egyszempontos varianciaanalízis eredményeit foglalja össze a 22. ábra.



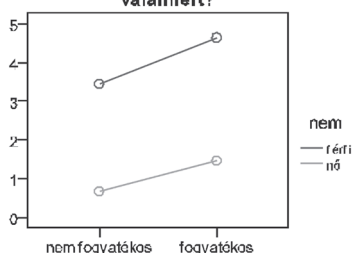
22. ábra. Az 5. faktor elemzése

Jelölés: +: $p < 0.10$; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

A kérdéssorban egyetlen olyan kérdés volt, ahol nem találtunk szignifikáns különbséget valamelyik csoport javára, és ez a csúfolódásra rákérdező elem volt. Ezek szerint az integrált gyermekek ugyanannyira csúfolódnak, mint az osztály többi tagja, nem többet és nem kevesebbet ($F=0,321$, $p=0,571$). A tanáró gyakori szidására vonatkozó kérdésnél már ismét kapunk szignifikáns különbséget, vagyis az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket többször megszidják az osztálytársaik szerint, mint a nem fogyatékos csoportba tartozó tanulókat ($F=6,107$, $p < 0,05$).

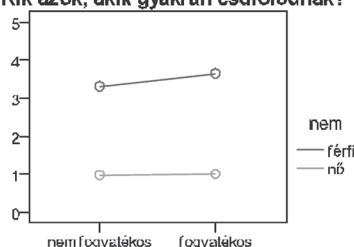
Kétszemponos varianciaanalízis segítségével azt elemeztük, hogy a fentebb ismertett eredményeket a nem miként befolyásolta a mintánkban (23. és 24. ábra).

Kik azok, akiket a tanító néni gyakran megszid valamiért?



23. ábra. Kik azok, akiket a tanító néni gyakran megszid valamiért?

Kik azok, akik gyakran csúfolódnak?



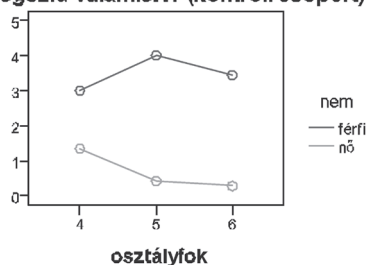
24. ábra. Kik azok, akik gyakran csúfolódnak?

A szidással kapcsolatban találtunk nemi különbségeket ($F=62,539$, $p < 0,001$), és ahogy fentebb is említettük, van a fogyatékos tényezéhez kapcsolható szignifikáns hatás ($F=6,937$, $p < 0,01$), a két tényező interakciójánál illet nem találtunk ($F=0,285$, $p=0,594$), ez utóbbi a 23. ábrán jól látható, az egyenesek párhuzamosak egymással. A tanító inkább szid meg az osztályban mind a fogyatékos, mind a nem fogyatékos gyermekek közül.

A csúfolódásra vonatkozó kérdésnél csak nemi különbségeket találtunk ($F=62,64$, $p<0,001$), a fogyatékosra ($F=0,349$, $p=0,555$) és a két tényező interakciójára nem ($F=0,241$, $p=0,624$), ez utóbbi a fenti ábrán jól látható, az egyenesek párhuzamosak egymással. Vagyis csúfolódnak inkább a fiúk szoktak, a lányok – tartoznak bármelyik csoportba is – kevésbé.

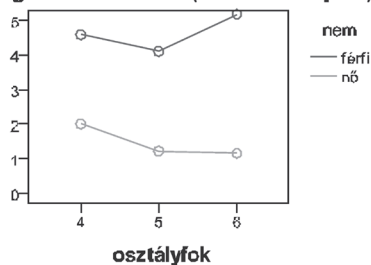
A 25. és 26. ábrán a nem fogyatékos és a fogyatékos csoport eredményei az osztályfok és a nem tükrében láthatók, módszerként kétszemponos varianciaanalízist használtunk.

Kik azok, akiket a tanító néni gyakran megszid valamiért? (kontroll csoport)



25. ábra. Kik azok, akiket a tanító néni gyakran megszid valamiért? (kontrollcsoport)

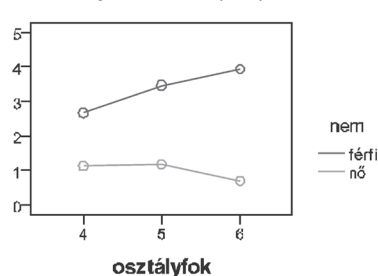
Kik azok, akiket a tanító néni gyakran megszid valamiért? (kísérleti csoport)



26. ábra. Kik azok, akiket a tanító néni gyakran megszid valamiért? (kísérleti csoport)

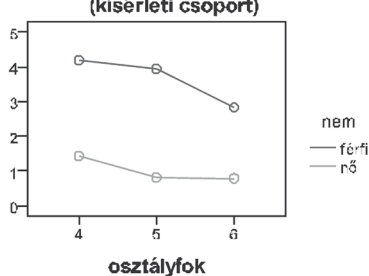
Tovább elemezve a kapott adatokat azt látjuk, hogy továbbra is a nemnek van jelentős hatása erre a kérdésre mind a nem fogyatékos csoport ($F=31,94$, $p<0,001$), mind pedig az enyhén értelmi fogyatékos csoport ($F=30,085$, $p<0,001$) esetében. Az osztályfokra (nem fogyatékos: $F=0,206$, $p=0,814$; fogyatékos: $F=0,426$, $p=0,654$) és a két tényező interakciójára nem találtunk ilyen összefüggést (nem fogyatékos: $F=1,432$, $p=0,241$; fogyatékos: $F=0,6$, $p=0,55$).

Kik azok, akik gyakran csúfolódnak? (kontroll csoport)



27. ábra. Kik azok, akik gyakran csúfolódnak? (kontrollcsoport)

Kik azok, akik gyakran csúfolódnak? (kísérleti csoport)



28. ábra. Kik azok, akik gyakran csúfolódnak? 2 (kísérleti csoport)

A csúfolódással kapcsolatban hasonló eredményt kaptunk, mint a faktorba tartozó másik kérdésnél. A nemnek van jelentős hatása erre a kérdésre mind a nem fogyatékos csoport ($F=25,893$, $p<0,001$), mind pedig az enyhén értelmi fogyatékos csoport ($F=38,194$, $p<0,001$) esetében. Az osztályfokra (nem-fogyatékos: $F=0,375$, $p=0,688$; fogyatékos: $F=1,924$, $p=0,149$) és a két tényező interakciójára nem találtunk ilyen összefüggést (nem-fogyatékos: $F=1,178$, $p=0,31$; fogyatékos: $F=0,549$, $p=0,578$) (27. és 28. ábra).

A vizsgálat eredményeinek összefoglalása

A kutatás egyes megállapításait a hipotézisek mentén rendszerezzük.

1. A korábbi szociometriai vizsgálatok alapján azt feltételezzük, hogy az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek rokonszenvi kérdések tekintetében kevesebb kölcsönös választást kapnak osztálytársaiktól, mint a többi gyermek.

Általában szignifikánsan kevesebb választást kaptak az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek, mint a nem fogyatékos tanulók. Ehhez hasonló eredményeket kapott többek között Pijl és Frostad (2010), akik azt találták, hogy a fogyatékos gyermekek kevésbé elfogadottak az osztályban, mint a nem fogyatékos gyermekek, vagyis jelentősen kevesebb rokonszenvi választást kaptak a szociometria során. Ezt megerősíti számos korábbi kutatási eredmény (Bless, 1995; Sale és Carey, 1995; Cambra és Silvestre, 2003; Torda, 2004; Frostad és Pijl, 2007; Koster és mtsai, 2007; Estell és mtsai, 2008, 2009).

A nemi különbségek tekintetében: a rokonszenvi választások esetében azt látjuk, hogy a nemnek nincs szignifikáns hatása, viszont a fogyatékos tényének és a két tényező együttesének már van. Ez azt jelenti, hogy a rokonszenvi választásokat együttesen befolyásolja a nem és a fogyatékos tény.

Az osztályfokokat tekintve: vizsgáltunkban nem találtunk különbséget a rokonszenvi választások esetében. Ez ellentmond Skarbrevik (2005) adatainak, aki azt találta, hogy az idősebbek kevésbé fogadták be az akadályozott társaikat, mint a fiatalabbak.

Az előnytelen külső fizikai megjelenés, a furcsa vagy különösen az agresszív magatartás minden életkorban rontja a társas helyzetet. A szociális ügyesség, empátia, konfliktusmegoldó képesség viszont általában jellemzi a csoportban vezető szerepet játszó gyermekeket. Az elutasított gyermekekre jellemző az előnytelen külső vagy épp a bizarr, szokatlan, éretlen viselkedés (N. Kollár, 2004).

A csoportpozíciók szempontjából előnyös tulajdonságok: intelligencia, jó iskolai teljesítmény, felnőttektől való függetlenség, kedvesség, szociabilitás, bátorság (N. Kollár, 2004).

Az integráció típusát tekintve: teljes integrációban az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szignifikánsan több rokonszenvi választást kaptak, mint azok az integrált diákok, aki részleges integrációban tanulnak. Ez az eredmény ellentmond Bless (1995) vizsgálatának, ahol azt találták, hogy a fogyatékos tanulók alacsonyabb szociometriai státusza nem függ az integráció típusától. Sale és Carey (1995) megállapították, hogy az a tény, hogy a fogyatékos gyermekek a nap 100 százalékát integrált körülmények között töltik, még nem változtatja meg az azonos életkorú kortársak véleményét róluk.

A magasabb szocioökonómiai státusz a pozíció javulását eredményezi (N. Kollár, 2004). Fontos lenne a szociális készségek tanítása az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára is (Cuckle és Wilson, 2002), ezzel talán segíteni lehetne a kapcsolataik kialakítását és fenntartását.

2. Az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek a beilleszkedési nehézségekre vonatkozó kérdésekben szignifikánsan több választást kapnak, mint a nem integrált osztálytársaik, mert a társaik számára is jól érzékelhetőek a beilleszkedési nehézségeik.

Az összes beilleszkedési nehézségre vonatkozó kérdésben általában az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket szignifikánsan többet választották az osztálytársak, mint a nem integrált tanulókat.

A nemi különbségeket nézve: az enyhén értelmi fogyatékos lányok a többiek szerint többet játszanak egyedül, mint az enyhén értelmi fogyatékos fiúk, és az életkor előrehaladtával ez nem változik. Ezt erősíti meg az az eredmény is, hogy a lányok csendesebbek az órákon, mint a fiúk. Szintén az enyhén értelmi fogyatékos lányokról állítják osztálytársaik, hogy „még keresik a barátaikat” az osztályban, inkább, mint a fiúkról. A fiúk viszont – legyenek akár a nem fogyatékos vagy a fogyatékos csoportban – több segítséget kapnak a tanártól a lányokhoz képest.

3. Feltételezzük, hogy lesznek olyan szociometriai kérdések, amelyeknél elsősorban nemi különbségeket fogunk találni, és nem a fogyatékos tényező lesz a meghatározó. Ezt arra alapozzuk, hogy vannak olyan kérdések, amelyek a kognitív tényezőktől függetlenül egyéb képességbeli tehetségekre kérdezők rá (rajz, sport, tánc stb.), amelyekben az értelmi fogyatékos tényétől függetlenül lehetnek tehetségek a gyermekek.

A kérdéssorban egyetlen olyan kérdés volt, ahol nem találtunk szignifikáns különbséget valamelyik csoport javára, és ez a csúfolódásra rákérdező elem volt (Kik azok, akik gyakran csúfolódnak?). Ezek szerint általában az integrált gyermekek ugyanannyira csúfolódnak, mint az osztály többi tagja, nem többet és nem kevesebbet. A csúfolódásra vonatkozó kérdésnél csak nemi különbségeket találtunk, a fiúk többet használják ezt a verbális agresszív elemet, legyenek akár integráltak vagy nem integráltak. Ez az eredmény ellentmond annak az állításnak, hogy a lányokra inkább jellemző a verbális agresszió (F. Lassú, 2004).

Az osztályfokokat külön elemezve nem találtunk különbséget.

Irodalomjegyzék

- Benkman, R. (1994): Iskolai nehézségekkel küzdő, magatartási problémákat mutató gyerekek szociális kompetenciájának fejlődése és integrációja. In: Papp G. (szerk.): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 83–91.
- Bless, G. (1995): A tanulásban akadályozottak integrációja – a szociális, emocionális és értelmi fejlődéssel kapcsolatos hatékonyságtudás eredményei. In: Csányi Y. (szerk.): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. Iskolafejlesztési Alapítvány Oki Iskolafejlesztési Központ. 132–142.
- Cambra, C. és Silvestre, N. (2003): Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18. 2. sz. 197–208.
- Cuckle, P. és Wilson, J. (2002): Social relationships and friendships among young people with Down's syndrome in secondary schools. *British Journal of Special Education*, 29. 2. sz. 66–71.
- Elmiger, P. (1995): A többségi iskolákba integrált tanulók szociális helyzete. In: Csányi Y. (szerk.): *A hallássérült gyermekek integrált nevelése*. Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Tanárképző Főiskola, Budapest. 278–287.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W. és Rodkin, P. C. (2008): Peer Groups,

- Popularity, and Social Preference. Trajectories of Social Functioning Among Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, **41**. 1. sz. 5–14.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R. és Van Acker, R. (2009): Best friendship of students with or without learning disabilities across late elementary school. *Exceptional Children*, **76**. 1. sz. 110–124.
- F. Lassú Zs. (2004): A nemek kérdése – szexualitás az iskolában. In: N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 551–562.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L. és Soulsby, C. (2007): Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, **34**. 2. sz. 105–115.
- Frostad, P. és Pijl, S. J. (2007): Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, **22**. 1. sz. 15–30.
- Kleffken, B. (1996): Gondolatok az integráció-orientált iskolareformmal kapcsolatban. In: Csányi Y. (szerk.): *KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. 70–75.
- Klicpera, C. és Klicpera, B. G. (2003): Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen – betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung sozialer Integration. *Heilpädagogische Forschung*, **29**. 2. sz.
- Koster, M., Pijl, S. J., van Houten, E. és Nakken, H. (2007): The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, **22**. 1. sz. 31–46.
- Lányiné Engelmayer Á. (1995): A külföldi integrációs modellek tanulságai a hazai alkalmazás számára. In: Csányi Y. (szerk.): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. Iskolafejlesztési Alapítvány Oki Iskolafejlesztési Központ. 11–21.
- Mérei Ferenc (1974): *Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Mérei Ferenc (1996): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- N. Kollár K. (2004b): Társas kapcsolatok, személyközi vonzalom és a csoportfolyamatok. In: N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 279–309.
- Pijl, S. J. és Frostad, P. (2010): Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, **25**. 1. sz. 93–105.
- Ring, E. és Travers, J. (2005): Barriers to inclusion: a case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, **20**. 1. sz. 41–56.
- Sajtos L. és Mitev A. (2007): *SPSS kutatási és adat-elemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest.
- Sale, P. és Carey, D. M. (1995): The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, **62**. 1. sz. 6–19
- Skarbrevik, K. J. (2005): The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, **20**. 4. sz. 387–401.
- Torda Á. (2004): Az integrált iskoláztatás hatása a gyermek személyiségfejlődésére. In: Gordosné Szabó A. (szerk.): *Gyógyító pedagógia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 357–368.

A második nyelvi motivációs énrendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében

Az egyéni változók kutatása évtizedek óta az alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia egyik legfontosabb kérdése (Dörnyei, 2005). A tudományterületen egyetértés uralkodik abból a szempontból, hogy mely egyéni változók befolyásolják leginkább az idegen vagy második nyelvek tanulásának sikerességét. A legfontosabbnak tartott tényezők a következők: nyelvtelhetség, nyelvtanulási motiváció, nyelvtanulási szorongás, nyelvtanulási stratégiák, tanulási stílusok, önszabályozó tanulás és a nyelvtanulási képzetek. Mivel a felsorolt tényezők mindegyike olyan komplex konstruktum, amelynek kutatása önmagában is szerteágazó feladat, egyetlen adatgyűjtés során lehetetlen az összes tényezőt egyszerre vizsgálni. Éppen ezért a következőkben csak azon egyéni változókkal kapcsolatos elméleteket tekintjük át, amelyeket magunk is mértünk az itt ismertetett vizsgálatban: motivációs és attitűdváltozók (Dörnyei, 2005, 2009); idegen nyelvi szorongás (MacIntyre és Gardner, 1994); nyelvtanulási stratégiák (Oxford, 1989); önszabályozó tanulás (Tseng, Dörnyei és Schmitt, 2006); tanulási stílusok (Mónos, 2009; Reid, 1984, 1987); nyelvtanulási képzetek (Horwitz, 1987, 1988, 1999; Piniel, é. n.; Reiger, 2009).

Motivációs és attitűdváltozók

A motivált tanulási viselkedést – azaz hogy a diákok mennyi erőfeszítést hajlandóak a nyelvtanulásba fektetni és mennyire kitartóak – befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos kutatások mennyisége könyvtárnyi. Ami a motivációs változókat illeti,

* A tanulmány szerzője az OTKA 83243 számú pályázat keretében végezte munkáját.

nagyon sok elmélet próbálja magyarázni a nyelvtanulási motivációt, jelen kutatásunkban Dörnyei (2005) második nyelvi motivációs érendszerét használtuk fel. Az elmélet szerint a nyelvtanulók motivációját három tényező befolyásolja közvetlen módon: (1) a diákok ideális második nyelvi énje, azaz hogy mennyire tudják elképzelni magukról, hogy a jövőben magas szinten tudják a tanult idegen nyelvet használni; (2) a diákok szükséges második nyelvi énje, azaz hogy mit gondol a nyelvtanuló, milyen környezet által meghatározott célokat kell elérnie a nyelvtanulás során; (3) végül, de nem utolsósorban a diákok motivációját a nyelvtanulási élmények és tapasztalatok is alakítják.

Az elmélet központi elgondolása, hogy a hagyományos integratív motiváció (a diák vágya, hogy beilleszkedjen a második nyelvi közösségbe) dimenzióját részben az ideális második nyelvi énnel azonosítja, vagyis azokkal az elképzelésekkel és vágyakkal, amelyeket a nyelvtanuló szeretne elérni. Ha a nyelvtanuló ideális második nyelvi énjének része, hogy jól beszél nyelveket, azaz olyan embernek képzelet el magát, aki egy idegen nyelven tud kommunikálni, akkor őt úgy írhatjuk le Gardner (1985) terminológiáját használva, hogy ez a tanuló integratív beállítódású.

Higgins (1987, 1998) munkái alapján Dörnyei (2005) azt feltételezi, hogy az egyénnek nemcsak ideális második nyelvi énképe van, hanem egy olyan énképe is, amelyet szükséges második nyelvi énnel nevez el. Ez az énkép azokat a belsővé nem tett motívumokat összesíti, amelyekről a diák úgy gondolja, hogy el kell érnie, de saját maga erről nincs meggyőződve. Ezek a motívumok Dörnyei (2005) szerint jórészt eszközjellegűek, hiszen a szükséges második nyelvi énkép azokat a tulajdonságokat foglalja össze, amelyekről az egyén úgy érzi, hogy el kell érnie (kötelesség, kötelezettségek), de lehet, hogy kevés közülük van a saját személyes vágyaihoz, kívánságaihoz.

A második nyelvi motivációs érendszer harmadik összetevője a nyelvtanulási tapasztalatokat foglalja össze, és olyan nyelvtanuláshoz kapcsolódó motívumokat tartalmaz, amelyek leírják, milyen nyelvtanulási élményekkel rendelkeznek a különböző diákok. A magyarországi kontextusban olyan attitűdtípusú változókkal mérjük ezt a konstruktumot, amelyek azt próbálják körbejárni, mennyire pozitív élményt jelent a diákok számára az angoltanulás osztálytermi környezetben: mennyire szeretik az angolórákat és az órai feladatokat.

Ami a további nyelvtanulási attitűdváltozókat illeti, a jelen kutatásban csupán a diákok globális angollal kapcsolatos véleményét mértük, mert úgy gondoltuk, hogy az osztálytermi környezet mellett sem elhanyagolható a lingua franca angolhoz való viszonyulás a motiváció szempontjából. Köztudott tény, hogy globalizált világunkban az angol nyelv szerepe jelentősen felértékelődött. A nem anyanyelvi beszélők száma évtizedek óta meghaladja az anyanyelvű beszélők számát (Graddol, 2006), amely tény ahhoz vezetett, hogy a lingua franca angol használatakor nem anyanyelvi normáknak igyekeznek a beszélők megfelelni, hanem arra figyelnek, hogy kommunikációs céljaikat elérjék (Hyninen, 2010; Jenkins, 2000, 2006; Meierkord, 2000; Pitzl, Breiteneder és Klimpfinger, 2008; Seidlhofer, 2003, 2004). Korábbi, általános iskolások körében végzett kutatásaink kimutatták, hogy a lingua franca angolhoz való viszonyulás befolyásolhatja a motivációt (Dörnyei, Csizér és Németh, 2006), hiszen azok a diákok, akik elfogadják, sőt pozitívan tudják értékelni az angol nyelv nemzetközi elterjedését, motiváltabbak az angoltanulásban, mint azok, akik az angol nemzetközi szerepét úgy értékelik, mint az angol kötelezővé válását. Kérdés azonban, hogy angol szakos egyetemisták viszonyulása a lingua franca angolhoz hogyan befolyásolja a motivációjukat.

Nyelvtanulási szorongás és énhatékonysági képzetek

A nyelvtanulási szorongás mérése szintén nagy hagyományokkal rendelkezik az egyéni változók kutatásában (*MacIntyre és Gardner, 1994*). Egyrészt azt vizsgálják, hogy a szorongás mennyiben segítheti a tanulás folyamatát (facilitáló szorongás), másrészt azt, hogy a szorongás növekedésével milyen negatív (debilitáló) hatások ronthatják a nyelvtanulás sikerességét. A kutatók egyetértenek abban, hogy a szorongás egy komplex konstruktum, és számos meghatározása létezik attól függően, hogy vonás-, állapot- vagy helyzet-specifikus szorongásról van szó. Az idegennyelv-tanulási szorongást azonban úgy határozhatjuk meg, mint „olyan nyugtalanság és negatív érzelmi reakció, amely az idegen/második nyelv tanulása és használata során lép fel” (*MacIntyre, 1999, 24. o.*).

A konstruktum vizsgálatára több mérőeszköz létezik, amelyek közül a legelső Horwitz és munkatársai osztálytermi szorongást mérő kérdőíve: 33 állítást tartalmaz, és, ahogy a neve is mutatja, osztálytermi környezetre vonatkozik. Ez a kérdőív három tényező mentén próbálja megállapítani az osztálytermi környezetben fellépő szorongás mértékét: kommunikációs zavar, tesztszorongás és a negatív értékeléstől való félelem (*Horwitz, Horwitz és Cope, 1986*). A kérdőív több magyarországi kutatást is inspirált (lásd például: *Piniel, 2004; Tóth, 2008*), de több probléma is felmerült mind a mérőeszköz érvényességével, mind a konstruktumok mérésével kapcsolatosan (*Dörnyei, 2005; MacIntyre, 1999*).

MacIntyre és Gardner (1994) három részből álló modellt javasolt az idegennyelv-tanulási szorongás mérésére: ennek során a befogadásra, a feldolgozásra és a teljesítményre tett negatív hatását is mérték. Kutatásuk erőssége nemcsak a megbízható mérőeszköz kidolgozása volt, hanem az is, hogy különböző feladatokkal kapcsolatosan is mérték a szorongás egyes tényezőinek összefüggését. Legfontosabb eredményük, hogy a szorongás oksági szerepét is be tudták bizonyítani, illetve hogy rámutattak, hogy a nyelvórán szorongó diáknak nemcsak a teljesítménye fog romlani, hanem a befogadás és feldolgozás szakaszában is problémája lehet. A skálát Brózik-Piniel (megjelenés alatt) ültette át magyarra, aki külön kiemelte a feldolgozás során fellépő szorongás hatásának fontosságát.

Harmadik lehetséges mérése az idegen nyelvi szorongásnak a négy alapképességgel kapcsolatos nyugtalanság és negatív érzelmi reakció vizsgálata (*Cheng, Horwitz és Schallert, 1999*). Brózik-Piniel (é. n.) az általa kidolgozott magyar nyelvű kérdőívben a szorongást a készségekkel (írás, olvasás, beszéd és hallás utáni megértés) kapcsolatosan méri. Érvelésének legfontosabb tényezője, hogy az alapképességekhez (írás, olvasás, beszéd, hallás utáni megértés) eltérő szintű szorongás kapcsolódhat, éppen ezért külön kell mérni őket. A jelen kutatásban ezt a megközelítésmódot láttuk leginkább fontosnak, mert feltételeztük, hogy az angol szakos egyetemisták osztálytermi szorongása, illetve a nyelvtanulás folyamatával kapcsolatos szorongása nem biztos, hogy meghatározó, de lehetséges, hogy egy-egy készséggel kapcsolatosan felléphet náluk is szorongás.

Több kritika is érte az elmúlt években a nyelvtanulási szorongással kapcsolatos kutatásokat, amely során felmerült az az elképzelés, hogy a témából fakadó negatív megközelítésmódon kellene változtatni. Éppen ezért kutatásunkban a szorongást feltáró konstruktumok mellett a megkérdezettek énhatékonysági képzeteket mérő változókat is mértünk. Az énhatékonyság azokat a képzeteket foglalja össze, amelyek az egyén számára kifejezik, hogy ő minden feladatot képes megoldani (*Bandura, 1993, 1997, 2006; Valentine, DuBois és Cooper, 2004*). Bandura (1993) egyébként azt is kifejti, hogy az énhatékonyság eltérő folyamatokon keresztül fejti ki hatását, amelyek befolyásolják többek között a rövid és hosszú távú célokat, a motivációt és a szorongás kezelését is.

Önszabályozó tanulás

Az önszabályozó tanulás vizsgálata hatalmas kutatási terület, és annak ellenére, hogy a definíciós kérdésekben a kutatók egyetértenek (*Forgas, Baumeister és Tice, 2009; Schunk és Zimmerman, 2008*), az elméleti megközelítésmódokból számtalan létezik, attól függően, hogy a kutatók milyen tudományos, kutatási és elméleti hagyományokra alapozzák munkáikat (*Meece és Painter, 2008*). Az önszabályozás olyan folyamat, amelynek során a tanulók szabályozzák a gondolataikat, érzelmeiket és viselkedésüket, valamint környezetüket (*Pintrich és De Groot, 1990; Zimmerman, 2008; Zimmerman és Schunk, 2008*). A konstrukttal kapcsolatos vizsgálatok során kialakított modellekben közös, hogy a cselekvések időbeli történéseit figyelembe véve három szakaszt elemeznek: előkészítő, cselekvő és értékelő szakaszt, amelyekben az önszabályozó tanulás folyamatai játszanak szerepet. Az előkészítő szakaszban a tervezés, a feladatelemzés, célkitűzés fontosságát hangsúlyozzák a kutatók, a cselekvés szakaszában a tanulási stratégiák használatát, illetve a feladatmegoldás monitorozását, az értékelő szakaszban pedig értelemszerűen az értékelés játssza a legfontosabb szerepet (*Meece és Painter, 2008*). Ezen ciklusok hossza néhány rövid perctől hosszú évekig tarthat (*Zimmerman, 2008*), attól függően, hogy milyen tanulási folyamatban vesz részt a tanuló, illetve mit vizsgál a kutató.

Az önszabályozó tanulás kapcsán a kutatók leginkább azokat a stratégiákat vizsgálják, amelyek hozzájárulnak az önszabályozó viselkedéshez. Kuhl (1985) hat szabályozó stratégiát dolgozott ki munkájában, amelyek részben kognitív stratégiák (figyelem, kódolás és információszabályozás), részben affektívek (a motiváció szabályozása és érzelmi szabályozás), részben pedig a környezet szabályozására vonatkoznak. Tseng, Dörnyei és Schmitt (2006) az idegennyelv-tanulás területére dolgoztak ki egy sztenderdizált kérdőívet, amely öt önszabályozó stratégiát mér megbízhatóan: (1) Az elkötelezettség szabályozása, azaz hogy a diák mennyire képes a tanulási céljainak elérésére tett erőfeszítéseit szabályozni. (2) Metakognitív szabályozás, ami azt jelenti, hogy a tanuló hogyan képes a koncentrációját fókuszálni. (3) Az unalom leküzdésének szabályozása, azaz hogy a diák szabályozni tudja, hogy a tanulási folyamat során ne kalandozzon el a figyelme. (4) Érzelmi szabályozás, ami a tanulás során esetlegesen jelentkező szorongás leküzdését jelenti. (5) A környezet szabályozása, ami abban segíti a diákot, hogy olyan környezetet tudjon teremteni saját magának, ami lehetővé teszi számára a hatékony tanulást.

Tanulási stílusok

A tanulási stílus meghatározására számos megközelítésmód született az elmúlt évtizedekben (*Brown, 1994; Keefe, 1979; Oxford, 1990; Reid, 1995; Skehen, 1991*), amelyekben közös, hogy a tanulási stílusra úgy tekintenek, mint meglehetősen stabil személyiségjellemzőre, amely leírja, milyen megszokott módon dolgozza fel az egyén az új információkat. Réthyné (2003, 68. o.) meghatározása szerint „az a mód, amellyel a tanuló a tananyag felé fordul, feldolgozza, raktározza, felidézi, kiegészíti, átalakítja, hasznosítja azt”.

A tanulási stílusok csoportosítására számos modellt dolgoztak ki a kutatók, de az egyik leggyakrabban használt megközelítés a perceptuális stílusok szerint történő besorolás. A perceptuális stílusok között megkülönböztetjük a vizuális, az auditív, a kinesztetikus és taktilis tanulási stílust, amelyek mérésére több kérdőív is létezik (*Reid, 1995*). A perceptuális stílusok közé szokás besorolni még a csoportos, illetve egyéni tanulás iránti preferenciákat is (*Reid, 1995*).

A tanulási stílusokkal kapcsolatos empirikus munkák legtöbbje a diákok stíluspreferenciáinak a meghatározását és leírását tűzi ki célul, amely elkerülhetővé teheti, hogy a diákok olyan tanulási stílusra legyenek kényszerítve, amely számukra nem megfelelő.

Ez a kutatási irány természetesen nagyon sok praktikus információval szolgálhat, de nem teszi lehetővé azt, hogy meghatározzuk, hogy a tanulási stílusok hogyan járulhatnak hozzá az idegennyelv-tanulási teljesítmény növeléséhez. Ami azt illeti, Dörnyei (2005) pontosan ezzel a hiánnyal magyarázza a tanulási stílusra vonatkozó kutatások háttérbe szorulását a 21. század elejére.

A kutatás rövid módszere

A kutatás során 79 angol szakos egyetemista töltötte ki a kérdőívet a 2011-es őszi félév során. Mindannyian nappali tagozatos B A szakosok voltak. A nemek aránya a mintában megfelel a szakon tanuló diákok arányainak: 77 százalék lány, 23 százalék fiú. Az átlag-életkoruk 21 év, a legfiatalabbak 20 évesek voltak, a legidősebbek 25. Angolul tanulni átlagosan 7 évesen kezdtek, de nagy eltérés volt a legkorábban angolul tanulni kezdők (3 éves kor) és a legkésőbb kezdők között (13 éves). A mintába került diákok nagy többsége nemcsak egy idegen nyelvet tanult, az angol mellett legtöbbször németül vagy franciául tanultak. A kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen volt.

A magyar nyelvű kérdőív 12 konstruktm mérésére vállalkozott. Annak ellenére, hogy a kutatás megtervezésekor már eleve csökkentettük a mérni kívánt egyéni változókat, további szűkítésre volt szükség, hogy a kérdőív ne legyen túl hosszú. A vizsgálatba bevont konstruktmok a szakirodalmi áttekintés alapján csoportosítva a következők voltak:

Motivációs és attitűdváltozók:

1. Motivált tanulási viselkedés (5 állítás): mekkora erőfeszítést hajlandók a diákok tenni az angolnyelv-tudásuk tökéletesítéséért. Példa: Mindent megteszek azért, hogy a lehető legjobban megtanuljak angolul.
2. Ideális második nyelvi én (4 állítás): mennyire tudja elképzelni a megkérdezett, hogy a jövőben igazán jól fogja tudni használni az angol nyelvet az élet bármely területén. Példa: Amikor a jövőbeli pályafutásomra gondolok, olyan embernek képzelem el magam, aki nagyon jól tud angolul.
3. Szükséges második nyelvi én (7 állítás): mennyire értenek egyet az angol szakos egyetemisták a velük szemben állított lehetséges külső elvárásokkal. Példa: Úgy érzem, mások elvárják tőlem, hogy úgy tudjak angolul, mint egy anyanyelvű.
4. Nyelvtanulási élmények (4 állítás): milyen múltbeli nyelvtanulási élményekkel rendelkeznek a megkérdezettek. Példa: Tetszettek azok a dolgok, amiket a középiskolában az angolórákon csináltunk.
5. Lingua franca angol nézetek (4 állítás): hogyan viszonyulnak a megkérdezettek a lingua franca angol használatához. Példa: Angolul tanulni szükséges, mert ez egy nemzetközi nyelv.

Szorongás, énhatékonyság és önszabályozó változók:

1. Írással kapcsolatos szorongás (8 állítás): mennyire szoronganak a megkérdezett egyetemisták az írásbeli feladataikkal kapcsolatban. Példa: Amikor beadok egy angol szöveget, izgulok, mit fog szólni hozzá a tanár.
2. Olvasással kapcsolatos szorongás (5 állítás): mennyire szoronganak a megkérdezett egyetemisták angolul olvasás során. Példa: Amikor angolul olvasok, idegesít, ha nem értek minden szót.
3. Énhatékonysági képzetek (9 állítás): mennyire gondolják azt a megkérdezettek, hogy az angoltanulással kapcsolatos feladatokat könnyen és jól meg tudják oldani. Példa: Biztos vagyok benne, hogy angolul bármilyen szóbeli feladatot meg tudok csinálni.

4. Önszabályozó viselkedés (19 állítás): mennyire értenek egyet az egyetemisták az egyes önszabályozó viselkedéssel kapcsolatos stratégiák használatával. Példa: Tudom, hogyan kezeljem a stresszt, amikor valami nagyon fontos dolgot kell angolul írnom.

Tanulási stílusokat mérő változók:

1. Csoportos tanulási stílus (5 állítás): a megkérdezett diák úgy érzi, jól tud csoportban tanulni. Példa: Órán akkor tanulok a legjobban, ha együtt dolgozhatok másokkal.
2. Auditív tanulási stílus (5 állítás): a megkérdezett diák hallás után tanul a legjobban. Példa: Jobban emlékszem azokra a dolgokra, amiket hallottam az órán, mint amiket olvastam.
3. Vizuális tanulási stílus (5 állítás): a megkérdezett diák akkor tanul a legjobban, ha az elsajátítandó anyagot láthatja. Példa: Jobban megértem a tananyagot, ha magam olvasom el.

Az adatok rögzítését és elemzését SPSS for Windows 16.0 programmal végeztük el. A skálák megbízhatóságát Cronbach Alfaival mértük. Az elemzés során egy- és többváltozós statisztikai eljárásokat alkalmaztunk a kutatási kérdések megválaszolására.

Eredmények

A skálák megbízhatósági és leíró statisztikai eredményei

Az elemzés első lépéseként a különböző konstruktumok megbízhatóságát ellenőriztük. Az eredmények alapján (1. táblázat) megállapítható, hogy az 1–11. sorszámú skálák megfelelő megbízhatósággal mérnek, viszont az olvasással kapcsolatos skála megbízhatósága már túlságosan alacsony ahhoz, hogy további elemzésekbe bevonjuk. Ennek oka egyrészt az lehet, hogy az angol szakos diákok már olyan jól tudnak angolul, hogy olvasással kapcsolatos feladatok során egyáltalán nem szoronganak, másrészt arról is szó lehet, hogy nem tudtuk jól feltérképezni, hogy az olvasásnak mely területei lehetnek szorongást keltőek még az angolul jól tudó egyetemisták számára is.

1. táblázat. A látens dimenziók megbízhatósága és leíró statisztikai eredményei

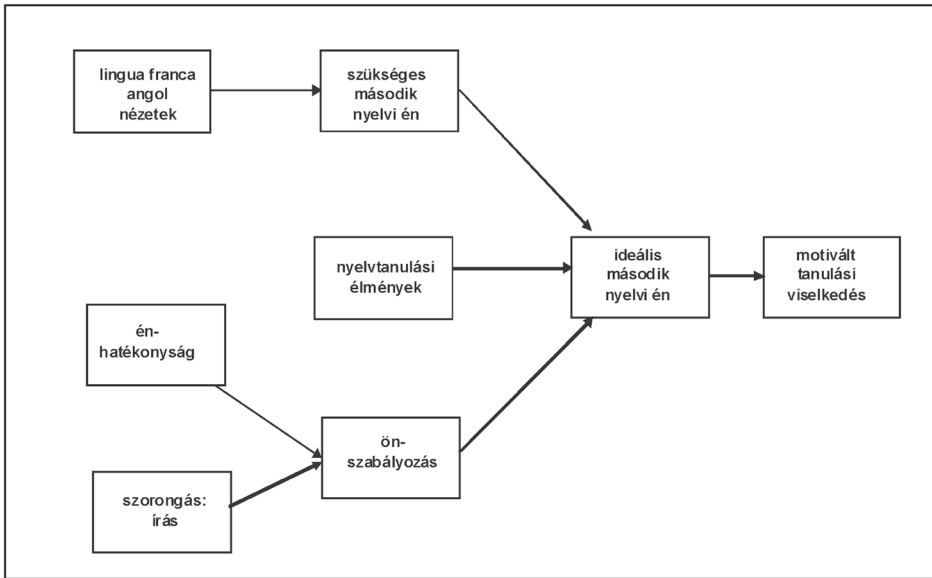
	<i>Skála</i>	<i>Cronbach Alfa</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
1.	Énhatékonyági képzetek	0,93	3,74	0,77
2.	Tanulási stílus: Csoport	0,85	2,67	0,85
3.	Motivált tanulási viselkedés	0,82	4,41	0,44
4.	Nyelvtanulási élmények	0,77	3,89	0,74
5.	Önszabályozó viselkedés	0,75	3,47	0,46
6.	Szükséges második nyelvi én	0,68	3,70	0,59
7.	Tanulási stílus: Auditív	0,65	3,49	0,60
8.	Tanulási stílus: Vizuális	0,61	3,44	0,58
9.	Szorongás: Írás	0,60	3,72	0,50
10.	Lingua franca angol nézetek	0,56	4,41	0,44
11.	Ideális második nyelvi én	0,54	4,54	0,47
12.	Szorongás: Olvasás	0,49	1,87	0,52

Az elemzés második lépéseként a skálák átlageredményeit vettük szemügyre. A legmagasabb átlagértéket elért skálák (motivált tanulási viselkedés, lingua franca angol nézetek és az ideális második nyelvi én) esetében megállapíthatjuk, hogy, nem meglepő módon, az angol szakos egyetemisták motiváltak, hogy minél inkább tökéletesítsék nyelvtudásukat, tisztában vannak a lingua franca angolnak a világban betöltött szerepével, és ideális második nyelvi énképük is erős, annak ellenére, hogy múltbeli nyelvtanulási élményeik nem csak pozitívak, illetve, hogy a szükséges második nyelvi énképükkel kapcsolatos átlagérték sem túlságosan magas. Ennek oka lehet egyrészt, hogy az egyetemisták nem vesznek figyelembe külső motivációs tényezőket, mert belső motivációjuk nagyon erős, másrészt elképzelhető az is, hogy a külső motivációs tényezőket már korábban internalizálták. Ami az énhatékonysági képzeiteket, illetve az írással kapcsolatos szorongást illeti, az eredmények egy kicsit árnyalják a képet: nem mondhatjuk azt, hogy az angol szakos egyetemisták úgy érzik, hogy bármilyen területen magabiztosan tudják használni az angol nyelvet, illetve, hogy soha semmilyen nyelvtanulással, nyelvhasználattal kapcsolatos szorongást nem tapasztaltak meg. A tanulási stílust illetően megállapíthatjuk, hogy az auditív és vizuális stílust körülbelül ugyanolyan arányban vallják magukénak a megkérdezettek, ezzel szemben viszont úgy tűnik, hogy a csoportos tanulási stílus nem igazán a sajátjuk.

A motivált tanulási viselkedést befolyásoló tényezők

A skálák elemzése során nemcsak a leíró statisztikai eredményeket vettük figyelembe, hanem felépítettünk egy úgynevezett útmodellt is (lépésenkénti többváltozós regresszió segítségével; *Székhelyi és Barna*, 2002) az adatokra, hogy lássuk, melyek azok a tényezők, amelyek leginkább befolyásolják a motivált tanulási viselkedést, hiszen feltevezésünk szerint ezek a tényezők fogják majd a diákok teljesítményét is leginkább befolyásolni (1. ábra).

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a motivált tanulási viselkedésre egyedül a diákok ideális második nyelvi énjének volt hatása. Ez némileg ellentmond a szakirodalomban található eredményeknek (*Dörnyei és Ushioda*, 2009, 2011), amelyek szerint a motivált tanulási viselkedést három tényező befolyásolja: az ideális nyelvi én, a szükséges nyelvi én és a nyelvtanulási élmények. A két utóbbi tényező csak indirekt módon befolyásolja a motivált tanulási viselkedést, amit magyarázhatunk azzal, hogy a mintánkban nem általában nyelvtanulókat vizsgáltunk, hanem angol szakos egyetemistákat, akik jobban magukévá tudták már tenni azokat a külső elvárásokat, amelyek nagyobb teljesítményre serkenthetik őket (*Kormos és Csizér*, 2008). A lingua franca angol nézetek szintén indirekt módon befolyásolhatják az egyetemisták motivált tanulási viselkedését a szükséges és ideális második nyelvi énen keresztül. Az a tény, hogy a lingua franca angollal kapcsolatos nézetek közvetlenül befolyásolják a szükséges második nyelvi ént, azt jelentheti, hogy a diákokra külső motiváló erőként hat a lingua franca angol (*Kontra és Csizér*, 2011). Az ideális második nyelvi ént nemcsak a szükséges második nyelvi én és a nyelvtanulási élmények formálják, hanem a diákok önszabályozó viselkedése is. Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy annak a diáknak az ideális énje erősebb, aki saját maga is képes a tanulási folyamatát szabályozni. Az önszabályozást két tényező befolyásolja a modellünkben: egyrészt az énhatékonyság, azaz azok a diákok képesek sikeresen szabályozni a tanulási folyamatukat, akik meg vannak arról győződve, hogy a különböző feladatokat jól meg is tudják oldani; másrészt, érdekes módon, az írással kapcsolatos szorongás is serkentően hat: azok a diákok, akik szoronganak az írásbeli feladataikkal kapcsolatban, erősebben szabályozzák a tanulási folyamatukat, vélhetően azért, hogy a szorongás tárgya (például: negatív értékelés) ne következzen be. Végül,



1. ábra. A motivált tanulási viselkedést befolyásoló tényezők

de nem utolsósorban meg kell említenünk, hogy a tanulási stílussal kapcsolatos skálák nem kaptak helyet a modellben: úgy tűnik, nem járulnak hozzá a vizsgált tényezők alakításához.

Összefoglalás

Vizsgálatunkban angol szakos egyetemisták nyelvtanulási motivációját, attitűdjait, önszabályozó viselkedését, énhatékonysági képzeteket, nyelvtanulási szorongását, illetve tanulási stílusait mértük fel, illetve ezeknek a tényezőknek a motivált tanulási viselkedésre kifejtett hatását térképeztük fel. Ami a tényezők kapcsolatrendszerét illeti, legfontosabb eredményünk, hogy mind a szorongás, mind az énhatékonysággal kapcsolatos nézetek befolyásolják az önszabályozó tanulást, ami aztán közvetlenül befolyásolja, hogy a diákok mennyi erőfeszítést hajlandóak az angolnyelvtanulásra fordítani. További kutatásnak kell azonban feltárnia, hogy az önszabályozó viselkedés komplex konstruktumát milyen tényezők alkotják, és ezek hogyan fejleszthetők.

Cikkünk végén kötelességünk feltárni a kutatás hiányosságait is. A minta nagysága

A vizsgálat legfontosabb eredménye, hogy annak ellenére, hogy – nem meglepő módon – a diákok motiváltak angoltudásuk tökéletesítésére, nem biztos, hogy erre önállóan is képesek, hiszen az önszabályozó viselkedést mérő skála átlaga nem éri el a motivációs skálák átlagát. Továbbá úgy tűnik, hogy bár ezek a diákok jól tudnak angolul, mégsem gondolják magukról, hogy bármilyen feladatot képesek lennének angol nyelven megoldani, azaz nemcsak arról van szó, hogy tökéletesíteni szeretnék az angol nyelvtudásukat, hanem tényleges nyelvfejlesztésre is szükségük lenne.

nem tette lehetővé a strukturális modellezést, amely a különböző tényezők közti kapcsolatot egyszerre teszteli. Másrészt nem szabad elfelejtenünk, hogy vizsgálatunk egyetlen egyetem hallgatóit mérte fel, így az eredményeink általánosítását óvatosan kell elvégeznünk. Végül, de nem utolsósorban további kvalitatív vizsgálatoknak kellene a motiváció, önszabályozás és énhatékonyság összefüggéseit feltárni.

Irodalomjegyzék

- Bandura, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, **28**. 117–148.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.
- Bandura, A. (2006): Guide to the construction of self-efficacy scales. In: Pajares, F. és Urdan, T. (szerk.): *Self-efficacy beliefs of adolescents*. V. Information Age Publishing, Greenwich, CT. 307–337.
- Brown, H. D. (1994): *Teaching by principles*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Brózik-Piniel Katalin (é. n.): *Kérdőív a négy alapkészséggel kapcsolatos szorongás mérésére*. Kézirat.
- Brózik-Piniel, K. (megjelenés alatt): *Comparative and structural evidence for the validity of the Hungarian Input, Process, and Output Anxiety Scales*.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K. és Schallert, D. L. (1999): Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, **49**. 417–446.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Z. (2009): *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. és Németh, N. (2006): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (2009, szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters, Bristol.
- Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (2011, szerk.): *Teaching and researching motivation*. Longman, Harlow.
- Forgas, J., Baumeister, R. és Tice, D. (2009, szerk.): *Psychology of self-regulation*. Psychology Press, New York.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Graddol, D. (2006): *English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language.'* The British Council, London. <http://www.britishcouncil.org/files/documents/learningresearch-english-next.pdf>
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, **94**. 319–340.
- Higgins, E. T. (1998): Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, **30**. 1–46.
- Horwitz, E. K. (1987): Surveying student beliefs about language learning. In: Wenden, A. és Rubin, J. (szerk.): *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ. 119–129.
- Horwitz, E. K. (1988): The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, **72**. 283–294.
- Horwitz, E. K. (1999): Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, **27**. 557–576.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. és Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, **70**. 125–132.
- Hynninen, N. (2010): „We try to to to speak all the time in easy sentences” – Student conceptions of ELF interaction. *Helsinki English Studies*, **6**. 29–43.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language. New Models, New Norms, New Goals*. Oxford University Press, Oxford.
- Jenkins, J. (2006): Current perspectives on teaching English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, **40**. 157–181.
- Keefe, J. W. (1979): Learning style: An overview. In: Keefe, J. W. (szerk.): *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. NASSP, Reston, VA. 1–17.
- Kontra, E. H. és Csizér, K. (2011): „They can achieve their aims without native skills in the field of work or studies”: Hungarian students' views on English as a lingua franca. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, **1**. 133–150.
- Kormos, J. és Csizér, K. (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a

- foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*, **58**. 327–355.
- Kuhl, J. (1985): Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In: Kuhl, J. és Beckmann, C. J. (szerk.): *Motivation, intention and volition*. Springer, Berlin. 279–291
- MacIntyre, P. D. (1999): Language anxiety: A review of the research for language teachers. In: Young, D. J. (szerk.): *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere*. McGraw-Hill College, Boston, MA. 24–45.
- MacIntyre, P. D. és Gardner, R. C. (1994): The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, **44**. 283–305.
- Meece, J. és Painter, J. (2008): Gender, self-regulation, and motivation. In: Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application*. Erlbaum, Mahwah, NJ. 339–368
- Meierkord, C. (2000): Interpreting successful lingua franca interaction. An analysis of non-native / non-native small talk conversations in English. *Linguistik online* 5. Retrieved August 8, 2010. http://www.linguistik-online.com/1_00/MEIERKOR.HTM.
- Mónos, K. (2009): *Learner strategies of Hungarian secondary school students*. Doktori disszertáció. <http://hdl.handle.net/2437/79665>.
- Oxford, R. L. (1989): Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, **17**. 235–247.
- Oxford, R. L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House, New York.
- Piniel Katalin (2004): *Szorogó gimnazisták a nyelvórán*. In: Kontráné, E. H. és Kormos, J. (szerk.): *A nyelvtanuló: Sikerek, módszerek, stratégiák*. Okker, Budapest. 125–144.
- Piniel, K. (é. n.): *Hungarian translation of the beliefs about language learning inventory*. Kézirat.
- Pintrich, P. R. és De Groot, E. V. (1990): Motivation and self-regulated learning components of academic performance. *Journal of Educational Psychology*, **82**. 33–40.
- Pitzl, M-L., Breiteneder, A. és Klimpfinger, T. (2008): A world of words: processes of lexical innovation in VOICE. *Vienna English Working Papers*, **17**. 21–46. http://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_anglist/weitere_Uploads/Views/views_0802.pdf
- Reiger, B. (2009): Hungarian University Students' Beliefs about Language Learning: A Questionnaire Study. *WoPaLP*, **3**. 97–113.
- Reid, J. (1984): Perceptual Learning Style Preference Questionnaire. <http://lookingahead.heinle.com/filing/l-styles.htm>
- Reid, J. (1987): The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, **21**. 87–111.
- Reid, J. M. (1995, szerk.): *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Heinle and Heinle, Boston.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Seidlhofer, B. (2003): *A concept of 'international English' and related issues: From 'real English' to 'realistic English'?* Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/SeidlhoferEN.pdf?L=E
- Seidlhofer, B. (2004): Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, **24**. 209–239.
- Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (2008, szerk.): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press, New York.
- Skehen, P. (1991): Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, **13**. 275–298.
- Székelyi Mária és Barna Ildikó (2002): *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex, Budapest.
- Tóth, Zs. (2008): A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP*, **2**. 55–78.
- Tseng, W., Dörnyei, Z. és Schmitt, N. (2006): A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, **27**. 78–102.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. és Cooper, H. (2004): The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, **39**. 111–133.
- Zimmerman, B. J. (2008): Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press, New York. 1–19.
- Zimmerman, B. J. és Schunk, D. H. (2008): Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In: Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Erlbaum, New York. 1–30.

Az IKT-műveltség fogalmi keretének változása

Globalizálódó világunkban egyre elengedhetetlenebbé válik, hogy birtokában legyünk mindazon képességeknek, amelyek lehetővé teszik számunkra az országhatárokon vagy akár kontinenseken átívelő információcserét (Eurydice, 2002; Molnár és Kárpáti, 2011). A rohamos mértékű technológiai fejlődés újraértelmezte mind a versenyképes tudásról, mind a műveltségről ('literacy') alkotott fogalmainkat (Csapó, 2008; Greenhow és Robelia, 2009; Griffin, McGaw és Care, 2012; Koltay, 2010; Kondor, 2003; Molnár, 2011; OECD, 2010). Digitális írástudás, információs és kommunikációs technológiai (IKT) műveltség megléte nélkül a 21. század embere nem boldogul a mindennapi életben (Ainley, Fraillon és Freeman, 2007; Catts és Lau, 2008; Covello, 2010; Katz és Macklin, 2007; Lau, Lee és Yuen, 2010; Tyler, 2005; Whyte és Overton, 2001).

Az IKT-műveltség meghatározásának különféle megközelítésével és megfogalmazásával találkozhatunk a szakirodalomban (Eurydice, 2002; Whyte és Overton, 2001; Koltay, 2010; Lennon, Kirsch, Von Davier, Wagner és Yamamoto, 2003; Molnár, 2011; Papert, 1993, 1996; Tuparova és Tuparov, 2010). A meghatározások eltérő volta részben a technológiai fejlődés következménye (Bawden, 2008), részben pedig a megközelítési módok változásából, azok eltéréséből adódik. Olyan határokon átívelő, információközvetítést biztosító komplex jelenségről van szó, amely a gyors és kompetens módon való tájékozódás és tájékozottság alapvető eszköze (UNESCO, 2002).

Az IKT-műveltség mint téma relevanciáját jelzi, hogy a 21. század kulcskompetenciáit definiáló dokumentumok közös elemét képezi (OECD, 2010; Európa Tanács, 2004; UNESCO, 2008; UNESCO és Microsoft, 2011). E tanulmány célja, hogy áttekintést adjon az IKT-műveltség fogalmi sokszínűségéről, az IKT-műveltséggel kapcsolatos fogalmak változásáról, valamint az ezredforduló után keletkezett legismertebb modellek közös elemeiről.

Az IKT-műveltség fogalma

Az IKT-műveltség vonatkozásában nincs egységes, mindenki által elfogadott definíció, ugyanakkor az egyes modellekben számos átfedés tapasztalható. A technológiai fejlődéssel párhuzamosan, az infokommunikációs eszközök és alkalmazások egyre nagyobb tárházának köszönhetően az IKT-műveltség megközelítése, megítélése és a vele kapcsolatos elvárások is megváltoztak. Míg eleinte az IKT-eszközökön belül is kizárólag magukhoz a számítógépekhez és programokhoz kapcsolódó ismeretek meghatározása (Masat, 1981), használatuk, gyakoriságuk vizsgálata volt túlsúlyban – mint az 1986 és 1992 között zajlott COMPED (Computer in Education Study), vagy az 1997-ben kezdő-

dött SITES (Second Information Technology in Education Study) (Molnár és Kárpáti, 2011) –, napjainkban a hangsúly folyamatos eltolódásának lehetünk tanúi az eszköztudás, alkalmazás irányába, és már nem kizárólag a számítógép kapcsán (Whyte és Overton, 2001; ETS, 2002; Katz és Macklin, 2007).

A következőkben a legjelentősebb kutatóközpontok, szervezetek által azonosított IKT-műveltségterületek szerteágazó terminológiájának, a különbözőség okainak, a közös pontoknak, IKT-műveltség modelleknek a bemutatására kerül sor. Először a technológiai fejlődéssel párhuzamosan zajló IKT fogalomkör bővülését kísérik nyomon az IKT-műveltség komponenseinek egyre növekvő számát feltérképezve (lásd 1. ábra). Majd annak bemutatása következik, hogyan integrálódnak bele az IKT-műveltség komponensei az úgynevezett 21. századi készségek rendszerébe. A tanulmány végén egy összegző modell felállítására és értelmezésére kerül sor.

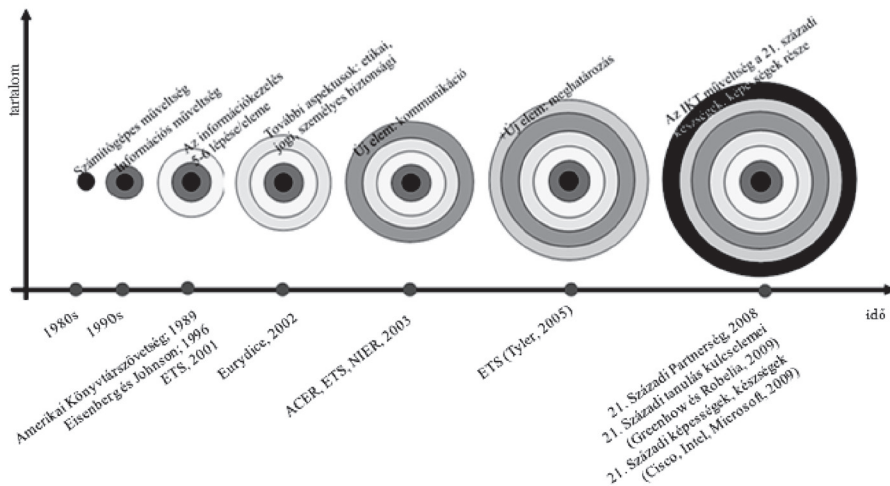
Az IKT fogalomkör bővülése

Az 1980-as években és az 1990-es évek elején még számítógépes műveltségről ('computer literacy') olvastunk, ami a számítógép használatához szükséges alapismereteket és az alkalmazásukban való bizonyos fokú jártasságot takarta (Bawden, 2001) (1. ábra). Ezt az eszköztudást méri a mai napig az 1996-ban finn kezdeményezésre Svédországban elindult ECDL (European Computer Driving Licence), azaz Európai Számítógép-használói Jogosítvány megszerzéséhez szükséges vizsga, melynek egy elméleti és hat gyakorlati modulja van: (1) IKT alapismeretek; (2) Operációs rendszerek; (3) Szövegszerkesztés; (4) Táblázatkezelés; (5) Adatbázis-kezelés; (6) Prezentáció; (7) Internet és kommunikáció (Whyte és Overton, 2001). A megjelenésekor korszerűnek számító ECDL még erőteljesen az adott számítógépes programok használatának mechanikus elsajátítását célozta. A 'kommunikáció' elnevezés ugyan megjelenik a hetedik modulban, azonban a feladatok olyan műveletek elvégzésére szorítkoznak, mint elektronikus levél létrehozása, internetes weboldalak elmentése. Nem ad lehetőséget olyan korszerű kommunikációs kompetenciák alkalmazására és azok vizsgálatára, mint a közösségi és fájlmegosztó weboldalak, fórumok, blogok használata.

Jelentős előrelépést hozott az IKT-műveltségfelfogásban és a mai napig hatást gyakorol annak értelmezéseire az Amerikai Könyvtárszövetség által 1989-ben deklarált hat lépés (1. ábra), amely az információ kezelését bontotta elemeire: (1) az információ-szükséglet felismerése, (2) a szükséges információ jellegének azonosítása, (3) az információ megtalálása, (4) az információ értékelése, (5) az információ rendszerezése, (6) az információ használata (Lankshear és Knobel, 2008). Ezt követően az 1990-es évek folyamán egyre gyakoribbá vált az 'információs műveltség' fogalom használata, amely az információ számítógépes környezetben való megtalálására, rendszerezésére és értékelésére helyezte a fókuszot (Bawden, 2001).

Papert (1993, 1996) is a számítógépes műveltség fogalom kiüresedését fogalmazta meg, s a technológiai jártasság ('technological fluency') fogalmát vezette be, hangsúlyozva, hogy a technológiában jártas egyén számára a technológia a gondolkodás- és kifejezőmód részévé válik. Papert ezzel a gondolkodási képességek és a technológia alkalmazása összefüggését emeli ki, eltávolodva attól a megközelítéstől, amely a számítógépes műveltséget a technológiai eszköz mechanikus alkalmazásával teszi egyenlővé.

Lingard, Madison és Melara (2002) megállapítja, hogy a számítógépes műveltség közkeletű, általánosan elfogadott meghatározása jóval elmarad a világháló használatát lehetővé tevő technológiai fejlődéstől. Az általuk is hivatkozott *Webster's II New College Dictionary* 1999-es kiadása szerint a számítógépes műveltség az a képesség, amely lehetővé teszi a számítógépnek és szoftverének használatát gyakorlati feladatok elvégzésére.



1. ábra: Az IKT műveltség komponenseinek időrendi és hozzájárulók szerinti változása, valamint tartalmi bővülése

Ez a szótárbeli meghatározás bár képességről és használatról szól, mégis megmarad a számítógép szintjén, nem tartalmazza azokat a képességeket, amelyek az interneten való információszerezéshez és feldolgozáshoz kapcsolódnak.

Ezzel szemben Eisenberg és Johnson (1996) már ezt megelőzően – az Amerikai Könyvtárszövetség információkezelési lépéseivel hasonlóan – hat nagy készséget ('the big six skills') határoz meg az információs problémamegoldás céljából szükséges számítógépes készségek területén (1. ábra): (1) a feladat meghatározása; (2) információ-felkutatási stratégiák; (3) információ lokalizálása és hozzáférés az információhoz; (4) az információ felhasználása; (5) szintézis; (6) értékelés. Eisenberg és Johnson (1996) meghatározása a gondolkodási képességek felől közelíti meg az információs és technológiai készségeket, akárcsak Papert (1993, 1996), aki elválaszthatatlannak ítélte meg a gondolkodási műveleteket a technológia alkalmazásától.

Ezt támasztja alá, hogy az Európai E-tanulási Csúcstalálkozó (European E-Learning Summit) 2001-ben a változtatás szükségességét felismerve a korábbi digitális műveltség fogalom (mint például az ECDL digitális műveltségképe) értelmezése terén olyan digitális műveltségi tanterv létrehozását irányozta elő, amely a magasabb rendű digitális műveltségi folyamatokat segíti elő. Ezen belül elengedhetetlennek tartja a társas tanulási stratégiák kialakítását, például internetes projektek résztvevői közötti együttműködés által, mivel a hosszú távú digitális műveltség fejlesztése és a jövőbeli munkahelyi döntéshozatali együttműködés szempontjából kiemelt jelentősége van a következő hét műveltségkomponensnek: (1) Alapvető a tanulás tanulása szükségességének, azaz annak a felismerésnek, hogy különféle kognitív készségekre és tanulási stratégiákra van szükség a használt médium függvényében. (2) Elengedhetetlen, hogy a tanuló rendelkezzen a másokkal való együttműködés képességével és (3) képes legyen alkalmazni a megfelelő társas érintkezési szabályokat valós és virtuális tanulási környezetben; (4) meg tudja ítélni a hálózaton fellelhető információ megbízhatóságát és minőségét, (5) legyen tisztában saját szükségleteivel, és (6) képes legyen meghatározni, mely keresőfelületek használata

hozhatja meg a kívánt eredményt. (7) Tudatában kell lennie az egész életen át tartó tanulás, a készségek állandó naprakésszé tétele szükségességének (*Whyte és Overton, 2001*).

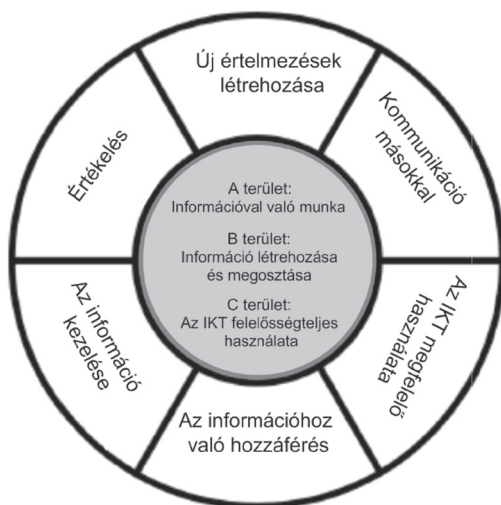
Kognitív készségek tekintetében lényegében az Eisenberg és Johnson (1996), illetve az Európai E-tanulási Csúcstalálkozó által megfogalmazott képességdimenziók (*Whyte és Overton, 2001*) jelennek meg 2001-ben az amerikai Educational Testing Service (ETS) által életre hívott Nemzetközi IKT Fórum (International ICT Panel) ausztrál, brazil, kanadai, francia és egyesült államokbeli szakértőkből álló csoportjának újrafogalmazásában. A fórum szakértői csoportja állást foglalt amellett, hogy az IKT-műveltség fogalmát nem lehet elsődlegesen technikai készségekként definiálni, hanem az magába foglalja a kritikus kognitív készségeket is. Ezek a kognitív készségek pedig felölelik az általános műveltségen belüli írni-olvasni és számolni tudást, a kritikus gondolkodást és a problémamegoldást. Az IKT-műveltséget mint készségek és képességek kontinuumát határozták meg, melyben az egyszerű, mindennapi életben alkalmazott technikai lépésektől a komplex műveletekig terjed az információs és kommunikációs technológiák használata (*ETS, 2002*). Az ETS egy 2004-es, az IKT-műveltség értelmezését bemutató kiadványában sokszoros IKT-jellemzőkként ('multiple ICT aspects'), specifikus készségekként vagy összefoglaló néven IKT-műveltségként nevezi meg az IKT-műveltség elemeit (*ETS, 2004*). A fórum céljával tűzte ki egy olyan keretrendszer kidolgozását, amely alkalmas annak mérésére, hogy az egyén rendelkezik-e az IKT-kompetenciákkal, amelyek a tudásalapú társadalomban való sikeres működés feltételei. A következő meghatározást alkották: „Az IKT műveltség a digitális technológia, a kommunikációs eszközök és/vagy hálózatok használatát jelenti abból a célból, hogy az lehetővé tegye az információhoz való hozzáférést, az információ kezelését, integrálását, értékelését és létrehozását a tudás alapú társadalomban való működéshez” (*ETS, 2002, 2. o.*). Az e meghatározásban szereplő öt elem (1. ábra) megfeleltethető az Eisenberg és Johnson (1996) által megfogalmazott hat nagy készség többségének. Az Eisenberg és Johnson (1996) szerinti keresési stratégiák ('seeking strategies') és hozzáférés ('access') komponensek azonosíthatók az ETS általi hozzáférés ('access') kategóriával. A használat ('use') megfeleltethető a kezelésnek ('manage'), a szintézis ('synthesize') az integrációnak ('integrate'), az értékelés ('evaluate') komponens pedig mindkét IKT-műveltségi fogalomkörben azonos néven szerepel. A különbséget a hat nagy készségből hiányzó létrehozás ('create'), illetve az ETS (2002) IKT-műveltség komponensei között ekkor még nem szerepelt meghatározás ('definition') jelenti.

Három szervezet, az ausztrál ACER (Australian Council for Educational Research), a japán NIER (National Institute for Educational Policy Research) és az amerikai ETS (Educational Testing Service) – nagy részben az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) finanszírozásával – 2003-ban együtt folytatott egy kutatást. Ennek az volt a célja, hogy adatokat szerezzenek a 15 éves tanulók informatikai műveltségéről, és megvizsgálják a PIS A (Programme for International Student Assessment) mérés számára létrehozandó IKT-műveltségi teljesítményteszt megvalósíthatóságát. Az IKT-műveltségnek a szakértői bizottság által létrehozott definíciója az eddigieknél még átfogóbban, az érdeklődést, az attitűdöket és a kommunikáció komponensét is bevonva határozta meg a vizsgálandó műveltségkomplexumot (1. ábra). Meghatározásuk szerint: „Az IKT műveltség az egyénnek az a képessége, érdeklődése és hozzáállása, amely lehetővé teszi számára, hogy a digitális technológiát, a kommunikációs eszközöket megfelelően használja annak érdekében, hogy hozzáférjen az információhoz, megszerezze, integrálja, értékelje azt, valamint új tudást hozzon létre és azt másokkal kommunikáció útján megossza, hogy hatékonyan tudjon részt venni a társadalomban” (*Lennon és mtsai, 2003, 8. o.*). Az ACER, NIER, ETS általi meghatározás kommunikáció komponensét (*Lennon és mtsai, 2003*) más szerzők is megnevezik a későbbiekben (vesd össze: *ETS, 2006; Whyte és Overton, 2001; Katz és Macklin, 2007; Tyler, 2005*).

Az USA-ban hét felsőoktatási intézmény és az ETS 2003-as együttműködése során egy innovatív, szimuláció-alapú mérőeszközt fejlesztettek ki az IKT-s szakértelem ('proficiency'), illetve műveltség ('literacy') mérésére a felsőoktatásba bekerülők és a munka világába átkerülők körében. A vizsgálat eredménye az volt, hogy az egyén kognitív képességei (gondolkodás, problémamegoldás, tanulás) sokkal nagyobb szerepet játszanak az egyén technikai környezetben való tájékozódásában, mint bármely szoftvercsomag vagy hardverplatform ismerete (Tyler, 2005). Ebből a felismerésből az oktatás számára levonható következtetés az, hogy az IKT-műveltség fejlesztése nem elsősorban technológiai, hanem kognitív aspektusból közelítendő meg. Nem egyszerűen szoftverhasználókat, hanem információs társadalmunkban jól tájékozódó, problémamegoldásban magabiztos egyéneket kell nevelnünk. A technológiailag gazdag környezetben olyan munkavállalókra van szükség, akik kognitív képességeik segítségével elemezni és értékelni tudják a tanultakat saját, ismereteiken alapuló véleményük kialakításához (Tyler, 2005).

Az ETS 2002-es meghatározásából még hiányzott, de Eisenberg és Johnsonnál (1996) már tárgyalt kategória az információra vonatkozó feladat meghatározása, amely az ETS Tyler (2005), valamint Katz és Macklin (2007) által megfogalmazott későbbi modelljeiben már szerepel (1. ábra) az IKT-s műveltségtartalmak között (definiálás, hozzáférés, szervezés, értékelés, integrálás, alkotás, kommunikáció). A kibővített definícióban ugyancsak szerepel az Európai E-tanulási Csúcstalálkozón korábban megfogalmazott elvárás, hogy az egyénnek képesnek kell lennie alkalmazni a megfelelő társas érintkezési szabályokat a másokkal való együttműködés során, vagyis kommunikálni (ETS, 2006; Whyte és Overton, 2001; Katz és Macklin, 2007; Tyler, 2005).

Ugyanezen IKT-műveltségkomponensekből (lásd 2. ábra) építi fel modelljét az ausztrál oktatásért is felelős tárca, az MCEETYA (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs) által indított NAP (National Assessment Programme) programon belül működő ACER (Australian Council for Educational Research) pedagógiai kutatások tanácsa az általa irányított IKT-műveltségmérésben is. „Az IKT-műveltség az egyénnek az a képessége, hogy megfelelően használja az IKT-t az információhoz való hozzáférésre, annak kezelésére, integrálására, értékelésére, valamint új értelmezések létrehozására és másokkal való kommunikálására abból a célból, hogy hatékonyan vegyen részt a társadalomban” (Ainley, Fraillon és Freeman, 2007, VII. o.).

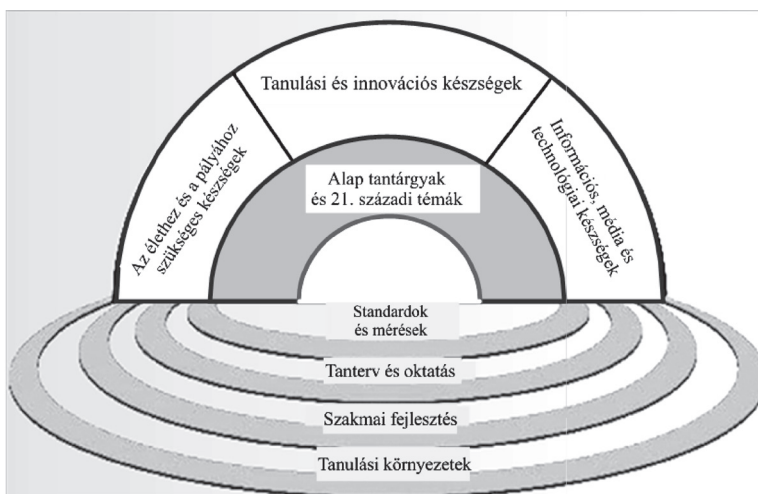


2. ábra: Az IKT-műveltségtartomány (MCEETYA, 2008, 4. o.)

Az IKT-műveltség komponenseinek integrálódása a 21. századi készségek rendszerébe

Az Európa Tanács által megfogalmazott fejlesztendő nyolc kulcskompetencia (anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák, digitális kompetencia, a tanulás tanulása, személyközi és állampolgári kompetenciák, vállalkozói kompetencia, kulturális kompetencia) egyike a digitális írástudáshoz, műveltséghez nélkülözhetetlen digitális kompetencia (*Európa Tanács*, 2004). Az Európa Tanács által meghatározott digitális kompetenciának a középiskolai tanulmányokat lezáró érettségi vizsgára meghatározott követelményeit nézve megállapítható, hogy mind az általános kompetenciákon, mind a tantárgyorientált kompetenciákon belüli információs társadalomhoz kapcsolódó elvárások lefedik az IKT-műveltség komponenseit. Példa erre a következő két követelmény megfogalmazása: „képes legyen a korszerű eszközök használatával információt szerezni, feldolgozni, és tudását gyarapítani” vagy „ismerje az informatika etikai és jogi vonatkozásait” (*OM*, 2010, 231. o.). Ezen kívül a személyközi és állampolgári kompetenciák, a vállalkozói kompetencia, a kulturális kompetencia és a technológiai kompetenciák fogalmainak meghatározásával az Európa Tanács programja a későbbiekben 21. századi képességekként definiált tudástartomány irányába mutat (1. ábra).

Az eredményes tanuláshoz és munkához nélkülözhetetlen (digitális) technológiák használata és az azokhoz is szükséges 21. századi készségek csoportosítása és meghatározása számos projekt – mint például az ATC21 (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), az UNESCO vagy a NAEP (National Assessment of Educational Progress) – érdeklődésének homlokterében áll (*Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley és Rumble*, 2010; *Griffin, McGaw és Care*, 2012; *UNESCO és Microsoft*, 2011; *NAGB*, é. n.). A 2004-es skót tantervi módosításra vonatkozó elképzelés, bár négy műveltségteremtármányt ('four capacities') határoz meg célkitűzésként (sikeres tanuló, magabiztos egyén, felelős állampolgár, hatékony hozzájáruló), az ezeken belüli képességek teljes egészében lefedik az eddig tárgyalt műveltség- és kompetencia-dimenziókat, beleértve a kreatív, a kritikus és a problémamegoldó gondolkodást, a szociális képességeket, attitűdöket (*Scottish Executive*, 2004).



3. ábra: A Partnerség a 21. századi képességekért modellje a 21. századi tanulásról
(forrás: *Partnership for 21st Century Skills*, 2008, 13. o.)

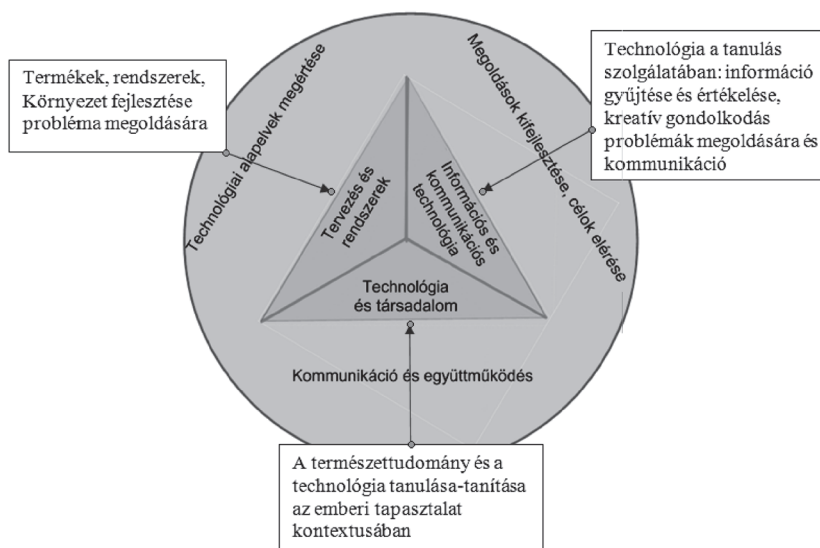
Greenhow és Robelia (2009) a 21. századi tanulás kulcselemeit az iskolában hangsúlyozott és mért diszciplináris műveltségben vagy papíralapú írástudásban és a nem-diszciplináris, iskolán kívül gyakorolt kommunikatív írástudásban, új műveltségben határozza meg. Ennek része az alapképességeken (írni, olvasni, számolni tudás) kívül az életvitelhez és pályához kapcsolódó készségek, képességek, a tanuláshoz és innovációhoz kapcsolódó készségek és képességek (kritikus gondolkodás, kommunikáció, kreativitás, együttműködés), valamint az információs, média- és technológiai képességek.

Az UNESCO (2008) kommunikációs-készség-térképén is (4. ábra) a gondolkodási készségekre és az alpműveltségi területekre épülnek az IKT-készségek és a média-műveltség, amely egyfajta technológiai alaptudást feltételez (digitálistechnológia-használat, kommunikációs eszközök használata stb.). Efölött áll az információs műveltség kategóriája, amely megfelel az amerikai ETS, az ausztrál ACER IKT-műveltség fogalmának (Ainley, Fraillon és Freeman, 2007; Tyler, 2005; Catts és Lau, 2008).

Kommunikációs készség térkép						
Információs műveltség						
Információs szükséglet meghatározása és megfogalmazása	Információ helyének meghatározása és hozzáférés	Információ értékelése	Információ rendszerezése	Információ felhasználása	Kommunikáció és etikus felhasználás	Egyéb információs készségek
IKT-készségek – Média-műveltség						
Digitális technológia használata	Kommunikációs eszközök használata	Hálózatok használata	Média-üzenetek szűrése	Média-üzenetek elemzése	Egyéb IKT-/Média-készségek	
	Alpműveltség					
	Olvasás	Írás	Számolás	Egyéb alapkészségek		
	Szóbeli kommunikáció					
	Beszéd		Beszédértés			
	Gondolkodás					
	Gondolkodási készségek					

4. ábra. Az UNESCO kommunikációs készség térképe (forrás: Catts és Lau, 2008, 18. o.)

Az amerikai NAGB (National Assessment Governing Board) országos méréseket felügyelő testület által létrehozott technológiai és mérnöki műveltségi keret a 2014-es NAEP (National Assessment of Educational Progress) felméréshez (5. ábra) is hasonló elméleti kereteken nyugszik (NAGB, é. n.). Fókuszában a munkában való alkalmazhatóság áll. Az IKT-műveltség ebben a modellben is beágyazódik egy 21. századi képességeket felölelő keretrendszerbe. A rendszer komponensei itt is magukba foglalják a gondolkodási képességeket, az információhoz való hozzáférést, kezelést, értékelést, létrehozást, kommunikációt.



5. ábra. – Technológiai és mérnöki műveltségi keret az oktatás fejlődésének országos 2014-es méréséhez (NAGB, é. n., 12. o. alapján)

Az UNESCO oktatási reformot megcélzó kezdeményezésére indult ICT CFT (ICT Competency Framework for Teachers) projekt az infokommunikációs technológiák használata, az oktatás és a gazdasági növekedés kapcsolatára épít. Egymást kiegészítő, részben átfedő kategóriákként fogalmazza meg (1) a technológiai műveltség ('technology literacy'), (2) a tudáselmélyítés ('knowledge deepening') és (3) a tudásalkotás ('knowledge creation') fogalmait. IKT-vonatkozásban az (1) területen az alapvető eszközhasználatot, a (2) területen a komplex eszközhasználatot, a (3) területen a teljes körű eszközhasználatot nevezi meg mint szükséges kompetenciát (UNESCO és Microsoft, 2011).

Az alkalmazható tudás, kompetencia, műveltség fogalmak rokonértelmű kifejezéseként jelennek meg az IKT-műveltség értelmezéseiben (Binkley és mtsai, 2010; Catts és Lau, 2008; Greenhow és Robelia, 2009; Griffin, McGaw és Care, 2012; Európa Tanács, 2004; OM, 2010; NAGB, é. n.; Partnership for 21st Century Skills, 2008; UNESCO és Microsoft, 2011), akárcsak az informatikai műveltség (ICT literacy) mint kulcskompetencia (Molnár, 2011). Kárpáti Andrea (é. n.) inter- avagy transzdiszciplináris képességekként határozza meg az új kompetenciáknak nevezett, a hagyományos kulturális képességekre (írás, olvasás, számolás) épülő, tantárgyhoz nem köthető képességeket, mint például a média világában való tájékozódást, melyet a digitális alkotás és tanulás képességeivel együtt az informatikai kompetencia fogalomkörébe sorol. Ezzel párhuzamosan az IKT-műveltség elemeinek a 21. századi képességekbe, készségekké való integrációját is megfogalmazza (Kárpáti, 2011).

Az IKT-műveltség összegző modellje

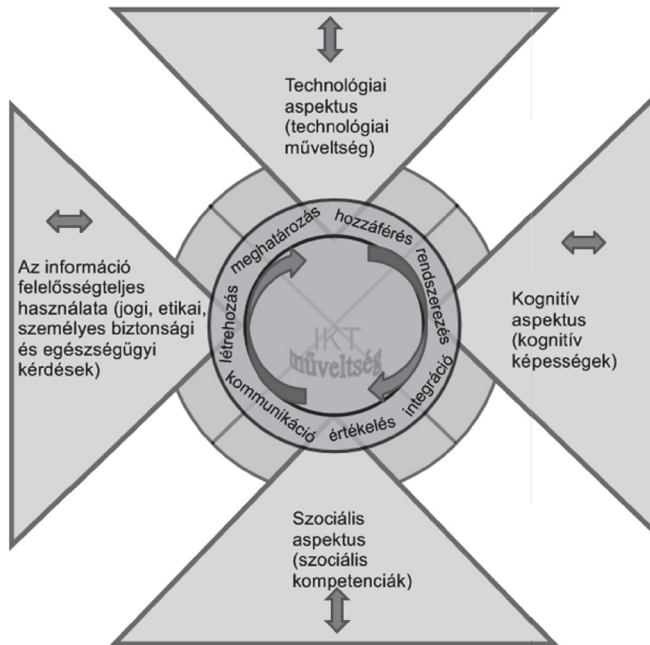
A szakirodalmat terminológiai sokszínűség jellemzi az információs és kommunikációs technológiai műveltség területén. Nincs egységesen elfogadott, az IKT-műveltségre vonatkozó terminológia és meghatározás, azonos fogalmakra eltérő definíciók léteznek. Ezért e tanulmány az egységesítés céljából az IKT-műveltség fogalmát alkalmazza.

Az IKT-műveltség tartomány újabb és újabb komponensekkel bővül, melynek során a meghatározásokban bizonyos elemek nagyobb hangsúlyt kapnak, mások veszítenek jelentőségükből. Azonban közös a szakirodalmi modellekben, hogy már az 1990-es évek elejétől (Papert, 1993, 1996) mindegyikben fontos szerep jut a gondolkodási képességeknek, ezen belül is a kritikus és problémamegoldó gondolkodásnak. A kritikus gondolkodás halperni definíciója szerint oksági kapcsolatokon nyugvó, problémamegoldásra, valószínűség kiszámítására, döntéshozatalra és hasonló műveletekre használt képesség. Jellemzője, hogy a műveletek során a kritikus gondolkodó tudatában van saját gondolkodásának és tanulásának, képes azt irányítani, és mérlegeli döntésének lehetséges kimenetelét (Halpern, 1998). Ez a műveltség és az ehhez alkalmazott gondolkodási képesség szükséges az IKT-műveltség komponenseinek alkalmazásakor is digitális technológiák között. Garrison, Anderson és Archer (2001) értelmezésében a kritikus gondolkodás a dolgok mélyreható megértésének képesség-, készség- és hajlandóság-csoportja, amely lehetővé teszi az egyén tartalom-specifikus, kritikus érdeklődését, kérdésfelvetését. Ez a gondolkodási képesség-csoport az alapja az IKT-műveltségkomponensek működtetésének: digitális keresési céljaink meghatározásának, az információhoz való hozzáférési lehetőségek kiválasztásának, raktározásának, értékelésének és csoportosításának, az új információ korábbi információk rendszerébe integrálásának, új információ létrehozásának és nyilvánosságra hozatalának.

A szociális készségek és kompetenciák közül az együttműködési és a kommunikációs készség szintén kiemelt helyet foglal el az IKT-műveltség komponensrendszerében. Az Európai E-tanulási Csúcstalálkozó (European E-Learning Summit) 2001-ben elengedhetetlen feltételként szabta a társas tanulási stratégiák előnyben részesítését, utalva a későbbi, munkavállalói szükségletekre (Whyte és Overton, 2001). A 2003-as ACER – NIER – ETS együttműködés keretében létrejött definíció is tartalmazza a másokkal való kommunikációt (1. ábra) mint a társadalomban való működés feltételét (Lennon és mtsai, 2003), és az ezt követő, az IKT-hoz kapcsolódó modellek is mind magukba foglalják mind a kommunikációt, mind az együttműködést.

Az információ felelősségteljes használatának kérdése, ezen belül az etikai és jogi vonatkozások tiszteletben tartása is fontos aspektusként beépült az IKT-műveltség keretrendszerébe (Ainley, Fraillon és Freeman, 2007; Griffin, McGaw és Care, 2012; Katz, 2005; OM, 2010; Catts és Lau, 2008; 1. ábra). A másodpercek alatt online előhívható, kikereshető, letölthető, átalakítható adatok digitális környezetében megnőtt az etikus információ-használat szerepe, hiszen az esetleges névtelenség vagy tájékozatlanság nem jelentheti mások jogainak megsértését. Ainley, Fraillon és Freeman (2007) tanulmánya az információ-technológia felelősségteljes használatának a körébe vonja az egészségügyi vonatkozásokat is. Az IKT-műveltség mérésére kidolgozott tesztekben alkalmazott egyik feladat a huzamos ideig tartó számítógép- és monitorhasználat nyomán bekövetkezett nyaktáji panaszokhoz, illetve azok elkerüléséhez kapcsolódik (Ainley, Fraillon és Freeman, 2007). A személyes biztonság, illetve az online megfélemlítés áldozatává (vagy alanyává) válás problémája is az információ felelősségteljes használatához kötődik, és mind a technológiai műveltséggel, mind a kognitív és szociális kompetenciákkal összefüggésben áll. A technológiai értelemben felkészültebb felhasználó kevésbé válik kénytelen üzenetek kiszolgáltatójává, hiszen képes eldönteni, mely stratégiák alkalmazásával, online ismeretségi körének milyen korlátozásával kerülhető el a zaklatás negatív tapasztalata (Aoyama, Barnard-Brak és Talbert, 2011).

A jelen tanulmányban ismertetett modelleket szintetizálva egy olyan modellt állíthatunk fel az IKT-műveltségről, melyben a hét komponensnek (meghatározás, hozzáférés, rendszerezés, integrálás, értékelés, kommunikáció, létrehozás) négy fő aspektusa mutatkozik meg: a technológiai, a kognitív, a felelős használati, valamint a szociális aspektus. A technológiai műveltség, a kognitív képességek, a szociális kompetenciák és a jogi és



6. ábra. Az IKT műveltség összegző modellje a négy fő aspektus és a hét komponens tekintetében

etikai kompetenciák a személyes biztonságra és egészségügyi kérdésekre vonatkozó alkalmazható tudással együtt alkotják az IKT-műveltséget, mely hétféle, tevékenység jellegű komponensben nyilvánul meg (6. ábra).

Az IKT-műveltség hét komponense mindegyikének számos kapcsolódási pontja lehet a négy fő aspektussal. A négy fő aspektus egymással is részben fedésbe hozható. (A 6. ábrán látható nyilak mentén való mozgatással az aspektusok és komponensek változatos módon hozhatók fedésbe egymással, ami érzékeltetni igyekszik az IKT-műveltség összetevőinek dinamikus kapcsolatát.) Az aspektusok és a komponensek (melyeket egy elforgatható tárcsán ábrázolhatunk a 6. ábrán) közös metszeteket alkothatnak. Az alábbiakban ezen lehetséges kapcsolódási pontokat és metszeteket tárgyaljuk.

A technológiai műveltség és a kognitív képességek (kritikus és problémamegoldó gondolkodás) kapcsolódása mutatkozik meg az IKT-műveltség Tyler (2005) által megállapított hét komponensében. Mindazon tevékenységekben megnyilvánul e két terület kapcsolata, melyekben IKT-eszközök használatával történik az információs szükséglet megállapítása (meghatározás), a sorozatos döntéshozatali folyamatokon alapuló, releváns információ begyűjtése (hozzáférés), az információ rendszerezés céljából történő csoportosítása (kezelés), az információk értelmezése és újraértelmezése összehasonlítás, összevetés, összefoglalás és szintézis által és céljából (integráció) (Catts és Lau, 2008; Garrison, Anderson és Archer, 2001; Halpern, 1998; Tyler, 2005). Továbbá a technológiai műveltség és a kritikus gondolkodás kapcsolatát illusztrálja annak mérlegelése, hogy a rendelkezésre álló információ mennyire elégíti ki az adott feladathoz kapcsolódó szükségleteket (értékelés) (Catts és Lau, 2008; Tyler, 2005). A problémamegoldó gondolkodás – mint olyan aktív és produktív folyamat, ahol fontos szerepe van a belátásnak és az újrastrukturálásnak (Molnár, 2010) – és a technológiai műveltség összekapcsolódása mutatkozik meg az IKT-környezetben való információ-adaptálás, tudástranszfert jelentő

alkalmazás, tervezés és újraalkotás folyamataiban (létrehozás) (Catts és Lau, 2008; Tyler, 2005). Az információ kontextusnak és közönségnek megfelelő megosztása, közzététele (kommunikáció), a megfelelő médium kiválasztása és a kommunikációs eszköz alkalmazásának képessége szintén feltételezi mind a kognitív képességek, mind a technológiai műveltség meglétét (NAGB, é. n.; Tyler, 2005).

A kommunikáció komponensnek mind kognitív, mind szociális aspektusa van. A kognitív képességek (kritikus és problémamegoldó gondolkodás) és a szociális kompetenciák metszetében foglal helyet a kommunikáció. Amennyiben ez technológiai környezetben zajlik, a technológiai műveltség, a kognitív képességek és a szociális kompetenciák közös metszetében értelmezhető.

A technológiai műveltség, a kognitív képességek és a jogi és etikai kompetenciák metszetében helyezkedik el az értékelés komponens.

Ebben a komplex rendszerben az alpműveltség a szövegértési és szövegalkotási képességek mellett alkalmazható matematikai, földrajzi, történelmi, természettudományos, anyanyelvi és világnyelvi tudással és az egészséges életmódot lehetővé tevő, valamint az állampolgári és vállalkozói kompetenciákkal egészül ki, melyek együttesen szükségesek a 21. századi fejlett világban a munkavállaláshoz és boldoguláshoz. Ezekkel szoros összefüggésben állnak a mindennapi élethez és a pályához szükséges készségek, képességek, az információhoz és médiához kapcsolódó, valamint a tanulási és innovációs készségek, képességek.

Kognitív tartalma a döntés és mérlegelés képessége, technológiai vonatkozása, hogy technológiai környezetben zajlik. Az információ letöltésére, felhasználására és közzétételére vonatkozó jogosultság kérdésének értékelése, az etikus felhasználás és megosztás vonatkozásai a jogi és etikai, az információ felelősségteljes használata aspektusának körébe tartoznak.

Az IKT-műveltség Tyler-féle (Tyler, 2005) hét komponense a négy fő aspektus közös, középső metszetében helyezhető el, hiszen információs és kommunikációs technológiai környezetbe, nem csupán technológiai környezetbe ágyazva értelmezhetőek az IKT műveltség komponenseiként. Azonban az IKT-használat, dinamikus tevékenység lévén, nem ábrázolható egyfajta statikus modellben, hanem feltételezhető az aspektusok és komponensek dinamikus mozgása és egymásra hatása egy-egy tevékenység alkalmával.

Összefoglalás

Napjainkban kulcsszerepet tölt be az IKT-műveltség, amely a szakirodalomban már nemcsak a számítógép, a digitális mobil eszközök és az alapvető szoftverek ismeretét és alkalmazását foglalja magába, hanem a kognitív képességeket, a szociális,

a felelősségteljes használatra vonatkozó jogi és etikai kompetenciákat és a technológiai műveltséget is. Az IKT-műveltség összetevői (komponensei és aspektusai) pedig egyre inkább beágyazódnak a 21. századi képességek mind komplexebb rendszerébe.

Ma már nem vitatott, hanem széles körben elfogadott tény, hogy az oktatásban is nemcsak előnyös, de kifejezetten szükséges az információs és kommunikációs technológiai eszközök bevonása az oktatás minden szintjén és területén, akár felsőoktatásról (ETS, 2002; Kárpáti, 2004), akár közoktatásról beszélünk (Ainley, Fraillon és Freeman, 2007; ETS, 2002; Fehér, 1999; Kárpáti, 2004; Molnár, 2011; OECD, 2005). Annál is inkább

így van ez, mivel az IKT-műveltség és a vele szorosan összefüggő kognitív képességek nemcsak nélkülözhetetlenek, például a munka világában való érvényesüléshez, a tudásalkotáshoz és a gazdasági fejlődéshez (*Partnership for 21st Century Skills*, 2008; UNESCO és Microsoft, 2011), de felnőtt egy olyan generáció, amely számára a legtermészetesebb közeg az információs és kommunikációs technológia használata. Ennek a net generációnak, digitális bennszülött vagy Y generációnak nem csupán az érdeklődési köre, szokásai mások, de képességei (például a vizuális, illetve a térbeli tájékozódási képesség, az induktív, felfedezve tanulás, a figyelemmegosztás képessége) is megváltoztak, köszönhetően – többek között – a számítógépes játékoknak (*Oblinger és Oblinger*, 2005; *Prensky*, 2001; *Tari*, 2010; *Molnár*, 2010, 2011). Azonban a számítógép-, illetve az internet-használat gyakorisága nem jelenti az IKT-műveltség valamennyi komponens-terén való magas szintű alkalmazást (*Ainley, Fraillon és Freeman*, 2007; *Law, Lee és Yuen*, 2010; *Katz és Macklin*, 2007). Ezért a különféle IKT-műveltségkomponensek azonosítása és a tanulók e komponensek terén való mérése közelebb vihet ahhoz, mely területeken szükséges beavatkozás annak érdekében, hogy az oktatás a legeredményesebben hasson a tanulók IKT-műveltségének fejlődésére.

Irodalomjegyzék

- Ainley, J., Fraillon, J. és Freeman, C. (2007): *MCEETY A National Assessment Program – ICT Literacy Years 6 & 10 School Assessment. Exemplars 2005*. 2012. 01. 02-i megtekintés, <http://www.mceecdya.edu.au/mceecdya/publications,11582.html#Information and communications technologies>
- Aoyama, I., Barnard-Brak, L. és Talbert, T. L. (2011): Cyberbullying Among High School Students: Cluster Analysis of Sex and Age Differences and the Level of Parental Monitoring. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 1. 1. sz. 1–11.
- Bawden, D. (2008): Origins and concepts of digital literacy. In: Lankshear, C. és Knobel, M. (szerk.): *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. Peter Lang, New York, NY. 17–32.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. és Rumble, M. (2012): Defining Twenty-First Century Skills. In: Griffin, P., McGaw, B. és Care, E. (szerk.): *Assessment and Teaching of 21st century Skills*. Springer, Dordrecht – Heidelberg – London – New York. 17–66.
- Catts, R. és Lau, J. (2008): Towards Information Literacy Indicators. Conceptual framework paper. UNESCO, Paris.
- Covello, S. (2010): *A Review of Digital Literacy Assessment Instruments. /IDD & E IDE-712 Front-End Analysis Research: Analysis for Human Performance Technology Decisions*. Syracuse University, School of Education. 2012. 01. 29-i megtekintés, <http://www.apescience.com/id/fulltext/research-on-digital-literacy-assessment-instruments>
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, 2. sz. 207–217.
- Eisenberg, M. B. és Johnson, D. (1996): *Computer Skills for Information Problem-Solving: Learning and Teaching Technology in Context*. Eric Digest: Clearinghouse on Information & Technology, EDO-IR-96-04. March 1996. 2012. 03. 06-i megtekintés, <http://www.ericdigests.org/1996-4/skills.htm>
- ETS (2002): *Digital Transformation. A Framework for ICT Literacy. A Report of the International ICT Literacy Panel*. 2011. 11. 23-i megtekintés, <http://www.ets.org/research/ictliteracy>
- ETS (2004): *ICT Literacy Assessment. An Issue Paper from ETS*. 2011. 11. 23-i megtekintés, http://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/0202heapaper.pdf
- ETS (2006): *ICT Literacy Assessment Preliminary Findings*. 2011. 12. 04-i megtekintés, http://www.ets.org/Media/Products/ICT_Literacy/pdf/2006_Preliminary_Findings.pdf
- Európa Tanács (2004): *Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtása. B munkacsoport: Kulcskompetenciák. (Implementation of „Education and training 2010” Work Programme. Working Group B „Key Competences”). Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, November 2004.* <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozikitekintes/eges-z-eleten-at-tarto>
- Eurydice (2002): *Key Competences. A Developing Concept in General Compulsory Education*. Eurydice, Brussels. 2012. 03. 25-i megtekintés, <http://promitheas.iacm.forth.gr/i-curriculum/Assets/Docs/Key%20Competences%20Eurydice.pdf>
- Fehér Péter (1999): Számítógép az oktatásban a harmadik évezred küszöbén. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 181–189.

- Greenhow, C. és Robelia, B. (2009): Old Communication, New Literacies: Social Network Sites as Social Learning Resources. *Journal of Computer-Mediated Communication*, **14**. 1130–1161.
- Garrison, D. R., Anderson, T. és Archer, W. (2001): Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, **15**. 1. sz. 7–23.
- Griffin, P., McGaw, B. és Care, E. (2012): The Changing Role of Education and Schools. In: Griffin, P., McGaw, B. és Care, E. (2012): *Assessment and Teaching 21st century Skills*. Springer, Dordrecht – Heidelberg – London – New York. 1–16.
- Halpern, D. F. (1998): Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains. Dispositions, Skills, Structure Training and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, **53**. 4. sz. 2012. 04. 10-i megtekintés, <http://stshawaii.com/research/Halpern%201998.pdf>
- Kárpáti Andrea (é. n.): *Informatikai „keresztanterv”*. A számítógéppel segített tanítás és tanulás új paradigmája. UNESCO Információtechnológiai Pedagógiai Központ. ELTE TTK Oktatótechnika. 2011. 12. 04-i megtekintés, <http://isze.eu/download/tananyagok/Tanulmany.pdf>
- Kárpáti Andrea (2004, szerk.): *Promoting Equity Though ICT in Education*. OECD, Paris. 2012. 03. 21-i megtekintés, <http://www.oecd.org/dataoecd/32/23/31558662.pdf>
- Kárpáti Andrea (2011): *A digitális írástudás – 2011*. Előadás: Agria Média, Eger. 2012. 02. 03-i megtekintés, <http://www.ektf.hu/agriamedia/index.php?page=presents&present=199>
- Katz, I. R. (2005): Beyond Technical Competence: Literacy in Information and Communication Technology. An Issue Paper from ETS. *Education Technology Magazine*, november. 2011. 12. 17-i megtekintés, http://www.ets.org/Media/Tests/ICT_Literacy/pdf/ICT_Beyond_Technical_Competence.pdf
- Katz, I. R. és Macklin A.S., (2007): Information and Communication Technology (ICT) Literacy: Integration and Assessment in Higher Education. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, **5**. 4. sz. 50–55.
- Koltay Tibor (2010): Az új média és az írástudás új formái. *Magyar Pedagógia*, **110**. 4. sz. 301–309.
- Kondor Zsuzsanna (2003): A kultúra fogalmának változása Cicerótól Carey-ig. In: Nyíri Kristóf és Kovács Gábor (szerk.): *Virtuális egyetem Magyarországon*. Typotex, Budapest. 337–344.
- Lankshear, C. és Knobel, M. (2008, szerk.): *Digital Literacies. Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang International Academic Publishers, New York – Bern – Berlin – Bruxelles – Frankfurt am Main – Oxford – Wien.
- Law, N., Lee, Y. és Yuen, H. K. (2010): *The impact of ICT in Education policies on teacher practices and student outcomes in Hong Kong*. 2011. 01. 30-i <http://scholar.google.hu/scholar?q=ACER%2C+ETS%2C+NIER&hl=hu&btnG=Keres%C3%A9s>
- Lennon, M., Kirsch, I., Von Davier, M., Wagner, M. és Yamamoto, K. (2003): *Feasibility Study for the PISA AICT Literacy Assessment. Report to Network A. ACER, ETS, NIER*. 2011. 12. 04-i megtekintés, <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/35/13/33699866.pdf>
- Lingard R., Madison, R. és Melara, G. (2002): *Assessing the Effectiveness of Computer Literacy Courses. Proceedings of the 2002 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition. American Society for Engineering Education*. 2012. 03. 16-i megtekintés, <http://www.ecs.csun.edu/~rlingard/Publications/ASEEPaper062002.pdf>
- Masat, F. E. (1981): *Computer Literacy in Higher Education*. AAHE-ERIC/Higher Education Research Report No. 6, 1981. Washington, D.C. American Association for Higher Education. 2012. 11. 06-i megtekintés, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED214446.pdf>
- MCTEYA A (2008): *National Assessment Program. Information and Communication Technology Literacy 2008. Years 6 and 10. An Assessment Domain for ICT Literacy*. 2012. 05. 08-i megtekintés, http://www.mceetya.edu.au/verve/_resources/NAP_ICTL_2008_Assessment_Domain_file.pdf page 4
- Molnár Gyöngyvér (2010): Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, **20**. 7–8. sz. 22–34.
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, **9**. sz. 1038–1047.
- Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea (2011): Informatikai műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 441–476.
- NAGB (é. n.): *Technology and Engineering Literacy Framework for the 2014 National Assessment of Educational Progress*. Pre-Publication Edition. WestEd. 2011. 11. 23-i megtekintés, http://www.nagb.org/publications/frameworks/prepub_naep_tel_framework_2014.pdf
- NWE A (2011): *MAP (Measures of Academic Progress)*. Northwest Evaluation Association. 2011. 11. 23-i megtekintés, <http://www.nwea.org/products-services/computer-based-adaptive-assessments/map>
- Oblinger, D. G. és Oblinger, J. L. (2005): Is It Age or IT: First Steps Towards Understanding the Net Generation. In: Oblinger, D. G. és Oblinger, J. L. (szerk.): *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE. 2011. 11. 20-i megtekintés, <http://net.educase.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf> 2.1–2.20

- OECD (2005): *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell us?* OECD, Paris.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. I. OECD Publishing, Pisa. doi: 10.1787/9789264091450-en OECD, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Papert, S. (1993, 1996): *Learning through Building and Exploring. Multimedia Today Interview*. 2011. 11. 21-i megtekintés, <http://web.archive.org/web/19970116210111/www.multimedia.hosting.ibm.com/mmtoday/magazine/papert-1.html>
- Partnership for 21st Century Skills (2008): *Overview. Framework for 21st Century Learning. Partnership for 21st Century Skills*. 2011. 11. 23-i megtekintés, <http://www.p21.org/overview>
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9. 5. sz. 1–6.
- Scottish Executive (2004): *A Curriculum for Excellence*. Scottish Executive, Edingburgh.
- Tari Annamária (2010): *Y generáció*. Jaffa Könyvkiadó, Budapest.
- Tuparova, D. és Tuparov, G. (2010): Automated real-time performance-based Assessment of ICT Skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2. 4747–4751.
- Tyler, L. (2005): *ICT Literacy: Equipping Students to Succeed in an Information-Rich, Technology-Based Society. An Issue Paper from ETS*. 2012. 01. 29-i megtekintés, http://www.ets.org/Media/Tests/ICT_Literacy/pdf/ICT_Equipping_Students_to_Succeed.pdf
- UNESCO (2002): *Cultural Diversity. Common Heritage, Plural Identities*. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2008): *Information for All Programme (IFAP). Towards Information Literacy Indicators*. UNESCO, Paris.
- UNESCO és Microsoft (2011): *Unesco ICT Competency Framework for Teachers*. UNESCO, Paris.
- Webster's II New College Dictionary (1999): Houghton Mifflin Co., Boston.
- Whyte, D. A. és Overton, L. (2001): *Digital Literacy Workshop*. A Discussion Paper. Brussels 10–11 May. 2012. 01. 28-i megtekintés, <http://www.ibmweblectureservices.ihost.com/eu/elearningsummit/ppps/downloads/digitlworkshop.pdf>

Gyerek vagy felnőtt az egyetemi hallgató? Pedagógus vagy andragógus legyen a felsőoktató?

A felsőoktatást mint az oktatási rendszer egy sajátos szegmensét nehezen körülhatárolható pedagógiai sajátosságok, a képzés minőségét érdemben befolyásoló egyedi problémák jellemzik.

A felsőoktatási expanzió, az elitképzésről a tömegképzésre való átállás paradigmaváltást igényel a felsőoktatás-pedagógiai kultúra tekintetében. Gyermekek vagy felnőttek a felsőoktatásban tanulók? Milyen életkori sajátosságok jellemzik a felsőoktatásban megjelenő mai fiatal felnőtteket? A pedagógia vagy az andragógia eszközeinek, módszereinek alkalmazása vezethet eredményes képzésükhöz? Oktatás- és tanulásszervezés szempontjából megannyi érdekes és nehezen megválaszolható kérdés, amivel minden felsőoktatással foglalkozónak szembe kell néznie tevékenysége során.

Bevezetés

Acímben feltett kérdés, miszerint gyerekek vagy felnőttek tekinthető-e a felsőoktatásban tanuló személy, némelyek számára első hallásra furcsának tűnhet, hiszen a magyar jogrendszer a felsőoktatásba felvehető, 18. életévét betöltött embert felnőttnek minősíti. Mit jelent azonban a felnőtt pedagógiai, neveléstudományi szempontból? Valóban minden érett (érettségizett) ember rendelkezik a felsőoktatás által feltételezett és megkívánt valamennyi „felnőtt-jellemzővel”? Oktatás- és tanulásszervezés szempontjából nem lehet közömbös ez a kérdés a felsőoktatás alakítói és résztvevői számára.

Ismert tény, hogy a rendszerváltás után hozott, a felsőoktatásba való bejutást könnyítő intézkedések által bekövetkező expanzió eredményeként a hallgatói tömeg rendkívül vegyes összetételűvé vált, előzetes tudásszint, képességek, attitűdök, szociális háttér, életkor stb. szempontjából is. Tovább bonyolítja a helyzetet a nappali és levelező tagozatok, illetve a bolognai folyamat által létrehozott képzési szintek hallgatóságának különbözősége is. Mindez a sokszínűség a felsőoktatás alakítóit, irányítóit és különösen az oktatókat új kihívások elé állítja mind oktatásszervezési, mind tanulásszervezési szempontból. Rendkívül nehézé vált például az adott kurzus színes összetételű hallgatóságához legjobban alkalmazkodó pedagógiai eszközök és módszerek kiválasztása. Ha a hallgatókat megkülönböztető ismérvek közül kiemeljük az életkort, indokoltá válik a címben megfogalmazott kérdés: a gyerekek tanításához jobban alkalmazkodó pedagó-

giai eszközöket és módszereket alkalmazzuk-e inkább, vagy a felnőttképzés eszköz- és módszertárából válogassunk az eredményes oktatás-képzés érdekében?

A kérdés nevelésméleti szempontból megfogalmazható úgy is, hogy a felsőoktatásban folyó képzés a pedagógia vagy az andragógia körébe sorolható-e? A nevelésméleti kutatásokban nem új keletű ez a kérdés, hiszen pontosan az a nemzetközi szakirodalomban is agyonvitatott kérdés, hogy „különbözhet-e annyira egymástól a gyermeknevelésnek és a felnőttek fejlesztésének-önfejlesztésének elmélete, hogy az évezredek óta művelt és kipróbált pedagógiatudomány ne terjeszkedhetne ki ez utóbbira”, vezetett el oda, hogy Malcolm Knowles javaslatára a felnőttek képzése autonóm tudománnyá vált és önálló elnevezést kapott (*Zrinszky, 2009*). A pedagógia szó maga gyermeknevelést, míg az andragógia a felnőtt ember nevelését jelenti. Természetesen az andragógia önállósodása ellenére sem szakadhat el a pedagógiától, mivel a felnőttkori tanulást minden ízében megalapozzák és részben meg is határozzák előzményei. Egyesek szerint a 'lifelong learning' tana foghatná át valamennyi életszakasz valamennyi tanulásfajtájának elméletét. Vannak, akik határozottan a felnőttképzés körében helyezik el a felsőoktatást: „A közoktatáshoz képest a saját oktatási és képzési megoldásaikban lényegesen nagyobb önállósággal bíró képző intézményeink felnőttképzést folytatnak” – írja Ollé János (2009, 149. o.) egy írásművében. Felsőoktatókkal folytatott interjúkból szerzett tapasztalataim szerint mások nem tudják egyértelműen besorolni a felsőoktatást a két tudomány valamelyikébe, és a hallgatókról alkotott véleményük (gyermek vagy felnőtt-e a nappali tagozatos hallgató) is jelentős eltérést mutat. Megint mások szerint az egyetem is iskola, a hallgató is diák és az oktató is pedagógus (vagy legalábbis annak kellene lennie), a határok elmosódnak látszanak a közoktatás és a felsőoktatás között, hiszen a középiskola és a felsőoktatás között eltelt időszak az ideális esetet figyelembe véve mindössze kettő hónap. Ez alatt az ember nem igazán változik, mégis többszörös elvárásoknak kell megfelelnie, még hozzá úgy, hogy kevesebb segítséget kap (*Lencse, 2010*).

A felsőoktatás minden bizonnyal a két tudomány (pedagógia, andragógia) nagyon vékony határvonalán helyezkedik el. Egyénfüggő, hogy a hallgatók közül kihez meddig állnak közelebb a közoktatásban megszokott tanítási-tanulási formák, és ki mikor jut el a felnőtté azon állapotába, ahol a felnőttekre jellemző, a közoktatásban ismert tanulói szerepektől jelentősen eltérő hallgatói szereppel azonosulni tud.

Ha el is fogadjuk azt az állítást, hogy a felsőoktatás felnőtteket képez (hiszen életkoruk alapján csak felnőttek kerülhetnek be a felsőfokú képzésbe), és a levelező tagozatokon jellemzően valóban a felnőtté legelőbb kritériumát teljesítő hallgatóval találkozunk, akkor sem lehet figyelmen kívül hagyni az egyetemi képzésnek azt a sajátosságát, hogy a nappali tagozaton, a képzés első szakaszában fiatal felnőttek képzése zajlik.

Az ifjúkort az emberrel foglalkozó tudományok ma már önálló életszakaszaként, a „fiatal felnőtt” állapotot a gyermek-/serdülőkor és a felnőttkor közötti átmeneti állapotként kezelik (*Vikár, 1999; Cole és Cole, 2003; Völgyesy, 2006*). Ez az átmeneti állapot okozza a felsőoktatási intézmények nehezen körülhatárolható pedagógiai sajátosságait, hiszen a felsőoktatás legfőbb merítési bázisát az ebbe az életszakaszba tartozó ifjak jelentik.

Halász Gábor (2011, 123. o.) az oktatási rendszerekkel foglalkozó könyvében így ír erről: „A hallgatókat sajátos társadalmi és lélektani státus jellemzi: egyfelől felnőtt emberek, akik szavazópolgárok, néhányuknak van már munkatapasztalata, esetenként házasságban élnek és gyereket nevelnek. Ugyanakkor a döntő többségük még a szülőkkel él együtt, önálló jövedelemmel nem rendelkezik, azaz függő helyzetben van. E kettősség meghatározza nemcsak a viselkedésüket, hanem az oktatókhoz való viszonyukat és ezen keresztül a felsőoktatási intézményeken belüli hierarchiát is. A félig felnőtt, félig gyerek státus lélektanilag sajátos hatással jár. A kiterjedt cselekvőképességnek és a tényleges felelőtlenségnek együtt járása kedvez az intellektuális fejlődésnek, az alkotásnak, a nem konform viselkedésformák kialakulásának.”

Mi is jellemzi tehát az ifjúkort, a felsőoktatásba belépő fiatal felnőtteket? Milyen sajátos oktatás- és tanulásszervezési feladatokat jelent mindez a felsőoktatási képzőintézmények számára?

Ifjúkor, fiatal felnőtt, felnőttiség

Az ifjúkor életkori behatárolása nem egyszerű feladat, elválaszthatatlan mind a gyermek-/serdülőkortól, mind pedig a felnőttkortól. Köztes, átmeneti állapot a két életszakasz között, melynek emiatt nincsenek egyértelműen meghatározható életkori határai, sajátosságai. Az ifjúkor fogalmát bizonytalanságok övezik (*Vikár*, 1999): egyrészt az időhatárok bizonytalansága (szerzőnként más-más: például Ch. Bühler szerint 13–21 évig, D. E. Super szerint 15–24 évig), másrészt a megnevezés bizonytalansága (pubertás, adolescencia, ifjúkor) jellemzi.

Az ifjúkornak önálló és a személyiségfejlődés döntő életszakaszaként való elfogadása és ábrázolása viszonylag új keletű, a 18. század második felére vezethető vissza. A nevelésfilozófia jeles képviselőjének, Comeniusnak a 17. században már jelentős szerepe volt az ifjúkor iránti érdeklődésben és az ifjúság sajátos életkorként való felismerésében, de a szakirodalom az első kiemelkedő, az ifjúság nevelésével foglalkozó műként Rousseau Emiljét említi (*Kon*, 1982). A fejlődéslélektan különböző megközelítésekben kezd el foglalkozni az ifjúkorról: a biogenetikai megközelítés az érés biológiai folyamatait állítja a középpontba, a szociogenetika a fő figyelmet a szocializáció folyamataira fordítja, a pszichogenetikai megközelítés elsődleges szempontja pedig a tulajdonképpeni lelki folyamatok és funkciók fejlődése lesz (*Cole és Cole*, 2003). A kognitív fejlődéstudomány a figyelem középpontjába az intellektust, a megismerő folyamatokat s az egyénnek azt a képességét állítja, amellyel különböző logikai műveleteket hajt végre. Az értelmi képességek törvényszerű fejlődését hangoztatja, amelynek szakaszai szigorúan determináltak (*Piaget*, 1978). A pszichológiai kutatások az ember egyéni fejlődését jellemző, sajátos pszichikai tulajdonságokkal rendelkező szakaszokat különböztetnek meg az ifjúkor időszakán belül (*Szentmihályi*, 2007).

Az ifjúkorról foglalkozó különböző tudományok jeles képviselői változatos elnevezésekkel illetik a fiatalkor egyes szakaszait (például D. E. Super: az exploráció, a felfedezés stádiuma, kísérleti, átállási és kipróbálási szakaszokkal), általános jellemzőkként összefoglalóan a következőket állapítják meg: az ifjúkorba lépve a serdülőkor biológiai fejlődése befejeződik, az ifjú túljut a serdülőkor pszichés nehézségein; az egyén alkalmassá válik a pálya-, hivatásválasztásra, családalapításra. Az ifjak általában nagy ambícióval és lelkesedéssel rendelkeznek, széles körű érdeklődés, sok ismeret és teljes értékű szellemi érettség jellemzi őket. Keresik az egyéni önmegvalósítás célját, megtörténik a társadalmi szerepekbe való beilleszkedésük, az éniidentitás elért eredményeinek konszolidációja, a csoportidentitás új formáinak keresése (*Völgyesy*, 2006; *Vikár*, 1999; *Szentmihályi*, 2007).

Ezek a megállapítások természetesen csak egy általános jellemzést adnak az ifjakra, az ifjúkorra mint önálló életszakaszra vonatkozóan. Felmerül azonban a kérdés, hogy vajon vannak-e különbségek a különböző korszakok ifjúsága között, mások-e a mai fiatalok a korábbi századok ifjúságához képest, és ha igen, akkor milyen konklúziókkal jár ez az oktatás-nevelés, az alkalmazott pedagógia szempontjából. Szociológiai, szociálpszichológiai tanulmányok tömege foglalkozik a felgyorsult világnak, a megváltozott életkörülményeknek az ifjúság életmódjára gyakorolt hatásával, az ifjúság szokásainak, viselkedésének az idők folyamán bekövetkező változásaival. Jóval kevesebb viszont az ifjúság egy speciális, a felsőoktatásban továbbtanuló fiatal felnőtt rétegére vonatkozó olyan kutatási eredmények száma, amely közvetlen segítséget nyújthatna a felsőoktatási

intézmények számára az oktatás- és tanulásszervezésről való gondolkodásuk során felmerülő problémák megoldásához.

A felsőoktatásban részt vevő fiatal felnőttek tipikusan a 18–25 év közötti életkorcsoportba tartoznak. Naptári és szociológiai életkoruk alapján, tehát biológiai és jogi szempontból felnőttek, hiszen párkapcsolatra, családalapításra alkalmasak, jogi értelemben nagykorúak, nagykorúságukhoz állampolgári jogok és kötelességek társulnak. A felnőttesség kritériumai közé tartozik még a pszichikus fejlettség, ami megmutatkozik abban, hogy a személyiség egyre strukturáltabban, szervezettebben működik, és az emberi cselekvés céltudatosabb és szervezettebb lesz. A felnőtt reális életszemlélettel rendelkezik, kritikai gondolkodással bír, élettapasztalata van, felelősséget vállalni kész egyén, edzett akarattal rendelkezik, a munkamegosztásban megtalálja a helyét, stb. (Bodnár, 2009). Vaskovics László (2000, 9. o.) így fogalmaz: „Azok a személyek nevezhetők felnőttnek, akik elérték a nagykorúságot, saját lakásukban önálló háztartást vezetnek, anyagilag függetlenek, szülői beleszólás nélkül hozzák meg az életútjuk szempontjából fontos döntéseiket, és saját magukat képesek felnőttként elfogadni.” Ezek a tulajdonságok a mai fiatalok egyre kisebb körére teljesülnek maradéktalanul a nagykorúság elérésének idejéig, a szülőktől való, elsősorban anyagi (és így döntési) függőség állapota időben kitolódik. Sőt pszichológiai szempontból sem tekinthető az ifjú ember felnőttnek, mivel pszichológiailag az ifjúkor az intellektuális és szociális képességek kifejlődésének a szakasza, ekkor az ifjú felelősségtudata, érték- és normarendszere még nem stabil, így az egyén még nem önálló és önrendelkezésre még nem alkalmas (Nagy, 2007). Vagyis a pszichikus fejlettség felnőttekre jellemző állapotának elérése hosszú időt igényel, és az érett felnőtt állapot eléréséhez egyénenként nagyon eltérő idő szükséges.

A felsőoktatásban oktatók hajlamosak a hallgatói tömeget egységes „masszaként”, egyforma „káposztafejek sokaságaként” kezelni, álláspontjuk szerint a hallgatóktól elvárható lenne, hogy felnőttként gondolkodjanak és viselkedjenek, az önszabályozó tanulás képességével rendelkező, felelős személyekként vegyenek részt az oktatási folyamatban. (Persze olyan oktató is akad, aki csak a tananyag „visszaadását” várja el a hallgatóktól, a közoktatásban megszokott pedagógiai kultúra, „tanárkép” változatlanóságát közvetíti a hallgatók felé, ezáltal állandósítva a csupán külső motivációknak, az értékelési helyzeteknek megfelelő tanulási szokásokat.) A tömeges képzés kritikájaként fogalmazzák meg, hogy az oktatóknak nincs alkalmuk személyes kapcsolatot kialakítani a hallgatókkal, nincs lehetőség a hallgatók megismerésére, az egyéni sajátosságok alapján történő hatékony fejlesztésre, azaz a differenciált oktatásra. Márpedig a hallgatók kognitív és pszichikai fejlettségi foka évfolyamonként és egyénileg is jelentősen eltérő, és a képzés (tipikusan 3–5 éves) időtartama alatt is rendkívül sokat változik. Tehát ha egyéni különbségek figyelembevételére nincs is lehetőség, legalább évfolyamszinten érdemes lenne a differenciálás eszközeivel élni a felsőoktatásban.

Posztadoleszcencia, fiatalok régen és most

Szociológiai tanulmányok szerint az 1960-as évek végétől megváltozott az ifjúság. Az akkor élő diákokat és az ő nemzedéküket nevezték először 'posztadoleszcens'-nek. A posztadoleszcencia-koncepciót K. Keniston vezette be a tudományos vitába. Szerinte a modern társadalmakban megfigyelhető, hogy a szexuális érettség és a szociális értelemben vett felnőtté válás, illetve a munkavállalás időpontja fokozatosan elkülönül egymástól. Ebből adódóan kialakul egy olyan életszakasz, melyben a felnőtté válás dimenziói fokozatosan, egymáshoz képest részben elcsúszva jelentkeznek (Vaskovics, 2000). A posztadoleszcencia kifejezés az elhúzódó serdülőkorra utal. Az ifjúkorral foglalkozó

különböző tudományok szakértői szerint a posztindusztriális társadalmakban a társadalom legalizált felnőtté válás egyre későbbre tolódik (Vikár, 1999).

Az utóbbi évtizedek társadalmi-gazdasági fejlődésének tudható be az az akceleráció, ami a testi és lelki fejlődésben egyaránt tapasztalható, és abban nyilvánul meg, hogy a testi növekedés és a pszichikum fejlődése is gyorsabban zajlik le (korai biografizálódás). Ugyanakkor a pszichológusok vizsgálatai szerint a felnőtt személyiség kialakulása, a társadalmi és pszichikus érés – az értelmi erők gyorsabb kibontakozása ellenére – napjainkban lassabban következik be, mint ez korábban (a 20. század első harmadáig visszatekintve) tapasztalható volt. Ennek egyik legfőbb oka éppen az, hogy a képzési követelmények megnövekedése miatt a fiatalság tanulói ideje meghosszabbodott, ami a teljes felnőtté válás idejét is későbbre helyezte át. A korábbi 14–17 éves „felnőtteket” felváltották a gyakran huszonéves gyerekek, akik értelmi fejlettségüket tekintve régen „lekörozték” elődeiket, ugyanakkor még szülői támogatásra, eltartásra szorulnak (Salamon, 1983).

A felnőtté válásra és karrierutakra használt korábbi lineáris modellek egyre kevésbé lettek alkalmazhatók a 20. század végének megváltozott gazdasági és társadalmi körülményei között. Az esetlegesség és a kockázat fontos szerepet játszik a 21. század fiataljainak élettapasztalataiban. Az ifjak életének ez a korszaka a nagy döntések meghozatalának és az egész életre kiható szerepek megválasztásának az időszaka, ami a ma fiatal felnőttje számára azonban a „bizonytalanságok korát” jelenti (Somlai, 2007). Bizonytalanságot okoz a középiskolát végzett és a felsőoktatásban való továbbtanuláson gondolkodó számára az a kérdés, hogy vajon amit megtanult, illetve amire a felsőoktatásban majd felkészítik, az a holnap gazdaságában használható lesz-e. Lesz-e munkahely, szükség lesz-e arra a tudásra, amit elsajátított, vagy a frissen szerzett szakképesítéssel a zsebében újabb átképzésen kell majd törnie a fejét? Ugyanakkor mindennapi tapasztalataikból tudják, hogy ma az értelmiségi munkakörök betöltéséhez a diploma szinte már alapkövetelmény, így a szellemi pályára készülő mai fiatalok számára már kevésbé vágy és cél, sokkal inkább kötelezettség az egyetem. Ezért mintegy egyértelmű ténynek tekintve a felsőoktatásban való továbbtanulást, különösebb ambíció és motiváltság nélkül tömegesen áramlanak az egyetemekre (Lencse, 2010). Sokan csak muszájból ülnek az egyetemi padokban, „parkolópályaként” használva a felsőoktatási intézményt. A megnövekedett diákszám, illetve a belső motiváció hiánya egyre nagyobb feladatot ró az oktatókra, akik nincsenek kellően felkészülve erre a kihívásra.

Oktatók-hallgatók különbségei

Amikor a képzés eredményessége (illetve eredménytelensége) kerül szóba a felsőoktatási intézményekben, általában mind az oktatók, mind a hallgatók erős kritikával illetik a másik felet, ugyanakkor nehezen ismerik el saját negatív szerepüket a folyamatok alakulásában (Ollé, 2009). Az oktatók a megváltozott felsőoktatási helyzetet, az anyagi problémákat, az infrastrukturális hiányosságokat és főként a „hallgatói színvonal” tömegoktatással együtt járó csökkenését emlegetik, a hallgatók pedig kritizálják az oktatók pedagógiai tevékenységét, felkészületlenségét, a formális vagy informális képzési szabályok betartásának elmulasztását, az oktatók „digitális bevándorló” állapotát, a digitális eszközök használatában mutatkozó elmaradottságát. Az oktató-hallgató viszonyt természetesen nehezítik a generációs problémák, melyek megjelenési formái az életstílus, munkastílus eltérése; az eltérő értékek, elérendő életcélok különbségei; az elektronikus média használatából adódó nézeteltérések; illetve az ízlésben, öltözködésben, viseletben való eltérések.

A 21. század társadalmát „információs társadalomnak” nevezik, a felnövekvő nemzedéket „digitális bennszülött”, „Y” és „Z” generáció elnevezésekkel illeti a szakirodalom

(Prensky, 2001; Tari, 2011). A digitális nemzedék tagjai már megjelentek a felsőoktatási intézmények alsóbb évfolyamaiban, ők erőteljesen igénylik a fejlett informatikai eszközök, az internet, a multimédiás számítógép, a digitális tartalomelőállító eszközök használatát a képzésben, hiszen a digitális eszközhasználat, ahogy a mindennapi életüknek, úgy a tanulási folyamatainknak is természetes részévé vált. Ezzel szemben az oktatásban és oktatásszervezésben dolgozó idősebb generáció, az oktatók többsége számára a számítógép és a digitális eszközök használata (nehezen) tanult tevékenység, ezen eszközök használatának az oktatásban való szükségessége és alkalmazásuk hatékonysága számukra nem egyértelmű és magától értetődő. Ráadásul a felsőoktatásban alkalmazott módszertani eszköztár is meglehetősen szegényes a közoktatással összehasonlítva. Ennek legfőbb oka, hogy a felsőoktatók jelentős részének nincs pedagógiai, tanári végzettsége, hiányos a pedagógiai felkészültsége, amelynek fejlesztése a számukra (akár központilag) szervezett pedagógiai képzés, továbbképzés hiányában abszolút autodidakta módon, önkéntes alapon, csakis egyéni „igényességük” szintjének mértéke szerint történik.

A hallgatók tekintetében pedig a felsőoktatásban tapasztalható pedagógiai gyakorlatra ható jelentős tényező a képzésbe bekerülők alkalmasságának problematikája. (Ezzel kapcsolatban persze rögtön felvetődik egy eddig még nem tisztázott kérdés, mégpedig az, hogy egyáltalán mit értünk alkalmasságon, hogyan deklarálható a felsőoktatásba belépni kívánó tanulóktól elvárható szint. Amíg ez a kérdés nem tisztázódik, addig akár az is előfordulhat, hogy a felsőoktatás leendő hallgatóikkal szembeni elvárásai némileg túlzottak.) Ahogy már fentebb említettük, az oktatók által a „minden hallgatótól mint felnőttől elvárható” önálló vagy önszabályozó tanulás képessége egyáltalán nem egyformán jellemzi valamennyiüket, sőt többségükre ezen képesség alacsony mértéke jellemző. (Ennek okai kereshetők csupán a hallgatók életkorában, vagy abban, hogy a közoktatás – akár tőle független, objektív okokból – nem volt képes felkészíteni őket az önszabályozó tanulásra.) Tanulásmódszertani kurzusok hiányában a középfokú oktatás után közvetlenül a felsőoktatásba kerülő hallgatók csak a közoktatásból hozott iskolai tapasztalataikra, ott kialakult tanulási szokásaikra építhetnek. Ismert tény azonban, hogy a középiskola (még ha történt is ezen a szinten elmozdulás a kompetencia-alapú oktatás irányába) nem juttatja el a fiatalokat az egyetemek által igényelt, elvárt általános műveltségi szintre, nem készíti kellően fel őket a felsőoktatás közoktatástól teljesen eltérő, sajátos „ethosára”. Sokaknak nehézséget okoz az új környezethez, új légkörhöz való alkalmazkodás, új társas kapcsolatok kialakítása. Sokan nem tudnak mit kezdeni a korábbiól teljesen más életvezetés igényével, a hirtelen rájuk szakadó szabadsággal, nem tudnak megbirkózni a kapott szabadsággal együtt járó felelősséggel, nem tudnak élni önálló döntési jogaikkal. Hiányolják az új helyen való eligazodáshoz nyújtott segítséget, elveszetteknek érzik magukat a rendszerben. Gyakran emlegetett kritika a bolognai típusú felsőoktatással szemben, hogy a kreditrendszer bevezetése, a szabad kurzusválasztás lehetősége, a hagyományos hallgatói csoportrendszer megszűnése megnehezítette a valamelyest biztonságot és segítséget nyújtó kisközösségek kialakulását, ezáltal a hallgatók „elmagányosodásához” vezetett, a tömegesedés pedig az oktatás elszemélytelenedését eredményezte. Ugyanakkor az oktatók részéről gyakran hallott panasz, hogy a hallgatók nem is igénylik az egyéni sajátosságok alapján történő fejlesztést, alulmotiváltak, nagyrészt az értékelési helyzeteknek megfelelően tanulnak (Ollé, 2009). A hatékony oktatást akadályozó legfőbb jellemzőjük a szinte kizárólag a vizsgaidőszakokban történő „kampány-jellegű” tanulás, ami különösen a folyamatos készülést, állandó gyakorlást igénylő tantárgyak esetében teszi lehetetlenné a minőségi haladást. A lehetséges megoldást jelentő folyamatos vagy legalábbis a félév közbeni többszöri ellenőrzés az oktatók túlzott leterhelését eredményezné, az egyénre szabott értékelési formák pedig csak abban az esetben lennének eredményesek, ha arra a hallgatók érdemben reflektálnának, hatására esetleges hiányosságokat pótolnának. Általánosságban elmondható azonban, hogy ez viszonylag ritkán tapasztalható a

hallgatók körében, többségükre az oktatás folyamatában való passzív részvétel jellemző. Ugyanakkor feltétlenül megemlítendő, hogy az ambiciózus, aktív, a tanulást komolyan vevő, törekvő hallgatók esetén viszont a tehetséggondozás és az utódnevelés rendszere viszonylag eredményesen működik a magyar felsőoktatásban.

Összefoglalás, felvetődő feladatok

Bizonyos helyzetekben ajánlatos az ifjúság tanításában is hasznosítani az andragógia sajátos elveit, s ugyanakkor a felnőttek tanításában pedig a pedagógiai elveket. E két területet nem szabad mereven elválasztani egymástól, még ha vannak is közöttük lényegi eltérések. A levelező tagozatosak körében is gyakran tapasztalható, hogy nem kívánnak élni az önrányítás lehetőségével, azt várják a felsőoktatótól, hogy ő mondja meg nekik, mikor, mit csináljanak, ő ajánljon szakirodalmat és a vizsgákon is csak a tankönyvi anyag számonkérését várják az oktatóktól. Ugyanakkor a nappali tagozatos (első-sorban felsőbb éves) hallgatók között is számos olyan akad, akinek az önállósága, az önszabályozó tanulásra való képessége magas fokú, aki ambiciózus, törekvő személyiség.

A felsőoktatást mint az oktatási rendszer egy sajátos szegmensét nehezen körülhatárolható pedagógiai sajátosságok, a képzés minőségét érdemben befolyásoló egyedi problémák jellemzik. A felsőoktatási expanzió, az elitképzésről a tömegképzésre való áttérés paradigmaváltást igényel a felsőoktatás-pedagógiai kultúra tekintetében. A nagyszámú és rendkívül heterogén hallgatótömeg adott, ezt a helyzetet tényként kell elfogadnia a felsőoktatás alakítóinak, az oktatóknak és minden felsőoktatásról gondolkodónak. Ehhez a helyzethez alkalmazkodva kell megoldásokat találni a sokszínű, változatos hallgatói sokaság eredményes képzésének, teljesítményképes tudásának létrehozása érdekében. A hallgatókat megkülönböztető sokféle ismérv közül már önmagában a vegyes korösszetétel, az eltérő életkori sajátosságokkal rendelkező hallgatótömeg egyidejű képzése is sokrétű, szerteágazó problémával, nehéz döntési helyzetekkel állítja szembe az oktatásszervezéssel és magával az oktatással foglalkozókat.

Amíg a felsőoktatás-kutatók a levelező tagozatos hallgatókat egyértelműen felnőtteknek minősítik és az andragógia tudománya által javasolt eszközök és módszerek alkalmazását javasolják képzésükben, addig a nappali tagozatos hallgatók esetében már nem ennyire egyértelmű a kategorizálás, nehezebb eldönteni, hogy a gyermekek oktatásának vagy a felnőttek képzésének jól bevált eszközei és módszerei vezetnek-e a képzési célok eredményesebb megvalósításához. Az andragógiában hangsúlyozott

az önrányítás, a tapasztalatok bő felhasználása, a gyakorlati szükségletek meghatározó szerepe, a problémaközpontúság, a tanár és a tanuló egyenrangúságát kifejező partnerkapcsolat és az együttműködés a problémák értelmezésében és megoldásában (Zrinszky, 2009).

Az oktatóknak különösen nagy kihívást jelent az alacsonyabb önállósági fokkal rendelkező, esetlegesen alulmotivált, passzív hallgatók „felrázása”, érdeklődésének felkeltése, aktivitásának növelése. Megoldást jelenthetnének a hallgatók számára a képzés kezdete-

kor szervezett tanulásmódszertani kurzusok, a felsőbb éves hallgatók által összeállított útmutatók, melyek a közoktatástól jelentősen eltérő kötetlenebb életformára, hallgatói életvezetésre vonatkozóan fogalmaznának meg tanácsokat, vagy a mentor/tutor rendszer bevezetése, amelyben egy felsőbb éves hallgató vagy egy oktató segíti az elsőéves hallgatót az egyetemi tanulmányai kezdetén, vagy akár a későbbiekben is az új rendszerben való eligazodásában (Ollé, 2009).

A felsőoktatásban is kívánatos pedagógiai paradigmaváltás, a tanárközpontúságról a hallgatóközpontúságra való áttérés, a kompetencia-alapú képzés megteremtése, a tartalomközpontúságról a problémaközpontú megközelítésre való átállás mind a hallgatók, mind pedig az oktatók részéről mélyreható szemléletváltást igényel. A digitális nemzedék megjelenése a felsőoktatásban, az oktatók-hallgatók közötti generációs szakadék mélyülése, az oktatók által alkalmazott szegényes módszertani eszköztár, a felsőoktatás elmaradott pedagógiai kultúrája mind-mind nagyon aktuálissá teszi a felsőoktatók pedagógiai képzésének, továbbképzésének szükségességét. Ennek a képzésnek ki kellene terjednie a fiatal felnőttek életkori sajátosságai jellemzőinek, az andragógia tudománya által feltárt és a felsőoktatásban is használható eredményeinek ismertetésére és mindenekfelett egy nagyon alapos módszertani, valamint digitális eszközhasználati felkészítésre. Természetesen ennek megvalósulása az egyes oktatóktól és az oktatásirányítási szervektől is attitűdváltást igényel, amit Buda Béla (1986, 124. o.) így fogalmazott meg egy írásában: „A pedagógus csak akkor tud eredményes lenni a személyiségfejlesztésben, ha hajlandó megismerni a munkájában jelentkező pszichológiai törvényszerűségeket és hajlandó, illetve képes fejlődni a megfelelő kommunikáció, csoportérzékenység, kapcsolatszabályozó viselkedés érdekében. Ehhez azonban szükséges, hogy a pedagógiai munka szervezetei is fejlődjenek, változzanak, segítsék elő a pedagógusok pszichológiai fejlődését, kibontakozását.”

Gyermekek, ifjúság, fiatal felnőttek? Tanítás, oktatás, képzés? Pedagógia, andragógia? Megannyi nehéz kérdés, összetett témakör. Speciális csoportot képeznek-e és adható-e egységes jellemzés a felsőoktatásban tanuló hallgatótömegre? Hogyan lehet kezelni a változatos összetételű sokaságot? Gyermek vagy felnőtt az egyetemi hallgató? A kérdés nyitott. Mindenkinek magának kell eldöntenie saját véleménye és tapasztalatai alapján, melyik kategóriába sorolja a vele kapcsolatba kerülő tanulókat. A lényeg, hogy elgondolkodjunk a kérdésen, s az egyetemi pedagógiáról való gondolkodás eredményesen járuljon hozzá a felsőoktatás-pedagógia fejlődéséhez, tökéletesedéséhez.

Irodalomjegyzék

- Bodnár Gabriella (2009): A felnőttkor, a felnőttiség kritériumai. In: Henczi Lajos (szerk.): *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 218–229.
- Buda Béla (1986): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cole, M. és Cole S.R. (2003): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kon, I. Sz. (1982): *Az ifjúkor pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lencse Máté (2010): Módszertani kérdések a felsőoktatásban. Kooperatív tanulás az egyetemen. *Tani-tani: alternatív iskolai folyóirat*, 52. 1. sz. 37–42.
- Nagy Ádám (2007): Az ifjú és az ifjúság – definíciós kérdések. In: Nagy Ádám (szerk.): *Ifjúságsegítés. Probléma vagy lehetőség az ifjúság?* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest–Szeged. 247–251.
- Ollé János (2009): A képzés minőségét befolyásoló oktatás- és tanulásszervezési kérdések a felsőoktatásban. In: Drótos György és Kováts Gergely (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula Kiadó, Budapest. 149–164.
- Piaget, J. (1978): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat, Budapest.

Prensky, Marc (2001): Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9. 5. sz.

Salamon Jenő (1983): *Az értelmi fejlődés pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Somlai Péter (2007): A posztadoleszcensek kora. In: Somlai Péter (szerk.): *Új ifjúság*. Napvilág Kiadó, Budapest. 9–43.

Szentmihályi Károly (2007): *Pszichológia tanároknak és diákoknak*. Tankönyv. Hantken Kiadó, Budapest.

Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Tericum Kiadó, Budapest.

Vaskovics László (2000): A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. *Szociológiai Szemle*, 4. sz. 3–20.

Vikár György (1999): *Az ifjúkor válságai*. Animula, Budapest.

Völgyesy Pál (2006): *Életkorok pszichológiája*. GATE Tanárképző Intézet, Gödöllő.

Zrinszky László (2009, szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A megújuló felnőttképzés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

WEIL, SIMONE

Begyökerezettség

A 34 éves korában, 1943-ban meghalt Simone Weil gyakorlatilag csak kéziratokat hagyott hátra, de főként Albert Camus-nek köszönhetően a kéziratok gyorsan publikálásra kerültek, és hatalmas olvasótáboruk lett. A múlt század ötvenes éveinek robbanásszerű sikerét átmeneti visszaesés követte, de a hetvenes évektől kezdődően Simone Weilt egyre többen olvasták, *Összes műveinek* kiadása jelenleg is folyik, csodálatos franciákkal írt szövegei a világ legtöbb nyelvén olvashatók. Simone Weil filozófus volt, és minden, amit írt, filozófiai reflexiókat tartalmaz. Mindezek ellenére hatalmas népszerűsége nemcsak kimondottan filozófiai írásainak tudható be, legalább ennyire népszerűek és olvasottak vallási reflexiói és szociális, politikai jellegű munkái. Minden gondolatát alátámasztják életének kimagasló tanúságtételei.

A *Begyökerezettség*, ez az „előhang az emberi lényvel szembeni kötelességek nyilatkozatához” 1943-ban, Londonban íródott, röviddel Weil halála előtt. Joggal tekinthető szellemi végrendeletének. A kötet egyén és közösség viszonyát vizsgálva mutatja be a modern világ buktatóit, a 20. századi társadalom felbomlását, és kísérletet tesz arra, hogy felvázolja, milyen feltételek mellett integrálható az egyén egy kiegyensúlyozott összességbe.

ISBN 978 963 693 409 5
318 oldal, A/5, kartonált
2990 Ft



Geo-információk a kvalitatív pedagógiai vizsgálatokban

A tanulmány a multikódolt adatok (szöveg, kép, audio- és videoadat) kvalitatív elemzésére alkalmas modern szoftverek világába kalauzol.

Rámutat a Geographic Information System™, a Google Earth™, a geo-referenciák kvalitatív adatelemzésben betöltött szerepére, így kiemeli a téri és a társadalmi információk ötvözésének lehetőségét is.

Továbbá az ATLAS.ti™, a MAXQDA™ és az NVivo™ kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverek esetén válaszolja a geo-referenciák alkalmazhatóságában rejlő módszertani és logikai különbségeket.¹

A kvalitatív adatok elemzésére alkalmas szoftverek világa az elmúlt 30 évben jelentős változáson esett át. Az 1980-as években Európában és a kontinensen kívül is egymástól független fejlesztésként egyre több olyan szoftver jelent meg (például Aquad™, Ethnograph™, NUD*IST™), amelyek hozzájárultak a kvalitatív adatkörpusz sokoldalú feldolgozásához. Részben e programok továbbfejlesztett verzióiként, részben pedig új tervezés alapján feltűntek a napjainkban használatos, a multikódolt adatok (szövegek, képek, audio- és videoadatok) feldolgozására is alkalmas szoftverek. Vagyis az utóbbi években a számítógép szerepe a nem numerikus adatok osztályozásánál és feldolgozásánál felértékelődött, és valószínűsíthető, hogy ez a tendencia a jövőben is folytatódni fog, hiszen a kvalitatív adatok elemzésére alkalmas szoftverek funkciói újabb és újabb elemekkel egészülnek ki. Ilyen új elem a jelen tanulmány fókuszában álló téri információk kvalitatív vizsgálata, a geo-referenciák alkalmazhatósága, valamint az ebben segítséget nyújtó szoftverek geo-kódolás és geo-linkek funkcióinak értelmezése. Mindezek előzetes kvalitatív kutatómódszertani ismereteket feltételeznek, így bizonyos fogalmakat (például kódolás vagy a szoftverek használatának alapelvei) a továbbiakban nem magyarázunk, hanem azok gyakorlatbeli alkalmazhatóságát illusztráljuk.

A tanulmány célja kettős. Egyrészt bemutatjuk a geo-referenciák használhatóságát a kvalitatív vizsgálatokban, vagyis figyelmünket a Geographic Information System™ (GIS™), valamint az ATLAS.ti™, a MAXQDA™ és az NVivo™ kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverek kapcsolatának vizsgálatára fordítjuk. Másrészt pedig kiemeljük a térábrázolás és -elemzés különböző diszciplínák metszéspontjában történő elhelyezhetőségének lehetőségét is.

Mindezt megtehetjük, hiszen Verd és Porcel (2012) szerint a tér a társadalmi folyamatok, jelenségek vizsgálatának kereteit biztosítja, az ilyen elemzésekben pedig a GIS™ kitűnő módszertani eszközt jelent. Fielding (2012) felhívja a figyelmet arra, hogy a kvalitatív adatok elemzésére alkalmas szoftverek új alkalmazásai, például a geo-referenciák beemelése a társadalomtudományi kutatás világába, lehetővé teszik a térbeli és időbeli dimenziók összekapcsolását a komplex társadalmi folyamatokban.

* A tanulmányt az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatta.

A Geographic Information System™ és a Google Earth™ a kvalitatív adatelemzésben

A térbrázolás különböző diszciplínák központi fogalmaként jelenhet meg. Az Edward Soja által 1989-ben használt térbeli fordulat ('spatial turn') vagy topológiai fordulat kifejezések megjelenése óta (*Döring és Thielemann, 2008; Stefer, 2011*) az elmúlt évtizedekben a tér vizsgálatok és elméleti értekezések kulcsfogalmává vált. Ezt jól illusztrálja a tér fizikai (topológiai, projektív, lineáris és körkörös), metafizikai (mitikus, szakrális), társadalmi (szociológiai, nemzeti-történeti, lokális, globális), kommunikatív (nyelvi, textuális, kontextuális, narratív, hermeneutikai) értelemben történő vizsgálata is (*A tér diskurzusai...*, é. n.).

E sokrétű dialógushoz – hasonlóan a W. J. T. Mitchell nevéhez társuló képi fordulat ('pictorial turn') és a G. Boehm nevével jelzett ikonikus fordulat ('iconic turn') (*Maasen, Mayerhausen és Renggli, 2006*) által generált képi elemek kvalitatív vizsgálatokban való ugrásszerű növekedéséhez – a kvalitatív kutatómódszertan nem rendelkezett megfelelő módszertani és technikai apparátussal, ezért bővíteni kellett az adatfeldolgozási lehetőségek tárházát. Így a figyelem az informatikusok, a programtervezők felé fordult, és hamarosan a kvalitatív adatfeldolgozásra létrehozott jelentősebb² szoftvereknél (például a tanulmányban szerepet vállaló ATLAS.ti™, MAXQDA™ és NVivo™ esetén) feltűnt a téri információk, a geo-információk felhasználásának és elemzésének lehetősége.

A geo-információk kvalitatív kutatásban történő megjelenítésének négyféle lehetőségét különböztetjük meg (*Stefer, 2011*). A különböző variációkat pedagógiai példákkal illusztráljuk:

- 1) 'Geotagging': az adatkorpusz minden eleméhez geo-referencia társítható. Így biztosítottá válik az adatok térképen történő megjelenítése, továbbá megfelelő térbeli kritériumok alapján az adatkiválasztás is lehetővé válik. Például egy interjúra alapozott vizsgálat során minden megkérdezett személyhez linkek segítségével hozzárendelhetjük a lakhelyét is, továbbá ezután kiválaszthatók csak azon interjúszemélyek, akik egy bizonyos iskolaépület közelében élnek.
- 2) A térhatások elemzése: a kvalitatív vizsgálat során figyelmet fordíthatunk arra a kérdésre is, hogy miként befolyásolja a tér az emberek viselkedését; milyen összefüggések léteznek a tér és az emberi viselkedés, életmód között. Például az iskolai térérendezés vizsgálatánál figyelmet fordíthatunk annak feltárására, hogy az intézmény biztosítja-e az egyéni tér, a közösségi tér kialakításának lehetőségét, hiszen mindezek fontos paraméterei a tanulási tér kialakulásának (lásd: *Hercz és Sántha, 2009*). A geo-referenciáknak többféle hasonló jellegű alkalmazása ismert: például a többszörös adatforrásokat a rendőrség is használja annak feltérképezésére, hogy mely településrészekben érezheti magát biztonságban az ember (lásd az utcai világítással ellátott vagy azok hiányában létező településrészeket) (*Fielding, 2012*).
- 3) A tér minősítése és szubjektív vizsgálása: érdekes megközelítés ez, hiszen a földrajzi információk elsősorban kvantitatív természetűek, számokban kifejezettek (*Stefer, 2011*). Tudomásul vehetjük, hogy milyen magas a hegy, milyen mély az óceán vagy hány emeletes az iskolaépület. Miben nyújtanak segítséget a kvalitatív kutatóknak ezek az információk? Az elemző feltárhatja azt, hogy mit is jelentenek ezek a tények az emberek számára. A geo-referenciák segítségével ez könnyen illusztrálható, hiszen ha az interjúalany egy többemeletes iskoláról beszél, akkor a szoftvereknek köszönhetően azonnal társítható az iskoláról készített kép is a szöveghez. Így adott térben és időben kapcsolat létesíthető az interjúalany által generált szöveg- és hangadatok, valamint a geo-referenciák által nyújtott képi adatok között. Ezután már következhet a kódolási folyamat és az adatfeldolgozás.

- 4) 'Qualitative Mapping': a technika alapötlete az, hogy érzelmeket, visszaemlékezéseket, nyelvet stb., vagy emberi kapcsolatokat és azok megjelenítését térben ábrázolja. Így az egyén szintjén lévő kapcsolatok, illetve az egyén és környezetének kapcsolati hálói is kimutathatók (Stefer, 2011). Az előbbi példánál maradva, az interjúalany által generált szöveg- és hangadatokhoz társított képi információk segítenek az adott személy érzelmi reakcióinak elemzésében, hiszen feltérképezhetővé válik az iskolához fűződő érzelmi viszonya is.

Ma már a térinformatikai elemek, a geo-információk vizsgálatokba történő beemelésének lehetősége a kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverek részét képezik, megjelennek az ATLAS.tiTM, a MAXQDATM és az NVivoTM funkciói között is. Így Fielding és Cisneros (2009) szerint a kvalitatív társadalomtudományi és a kvalitatív földrajzi megközelítések közös elemeket is tartalmazhatnak. Ez így igaz, de nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a térinformatikai elemek, a geo-információk kvalitatív vizsgálatokban való megjelenése a kvalitatív adatok elemzésére alkalmas szoftverek ismerete mellett feltételezi a Geographic Information SystemTM vagy a Google EarthTM használatát is.

A Geographic Information SystemTM (GISTM) módszerek, szoftverek és technológiák olyan gyűjteménye, olyan informatikai rendszer, amely földrajzi információk tárolására, elemzésére és térképszerű megjelenítésére használható (Verd és Porcel, 2012). E széles tárházból a továbbiakban csak azon elemeket emeljük ki, amelyek kapcsolatba hozhatók a kvalitatív kutatómódszertannal és a neveléstudományi vizsgálatok szolgálatába állíthatók.

Napjainkban a GISTM háromféle nézete között tehetünk különbséget (*A térinformatikáról röviden...*, é. n.):

- 1) Adatbázis nézet: a GISTM egy geo-adatbázis, amely a világot földrajzi dimenziók mentén jeleníti meg: például címek, számok, nevek alapján azonosíthatunk a világ különböző tájain utcákat, innen pedig kikereshető az ott található iskola is. Ez a szempont különböző szociológiai jellegű vizsgálatoknál, de a pedagógiai architektúra szempontjait szem előtt tartó elemzéseknél is figyelemreméltó.
- 2) Térkép nézet: a geográfiai információk alapján térképek készíthetők. A térkép elemeit és az elemek közötti összefüggéseket a Föld felszínén ábrázolják, így akár képzeletbeli utazást is tehetünk egy távoli földrész iskolaépületének vizsgálatához, az intézmény társadalmi, szociológiai jellemzőinek vagy akár a környék domborzati viszonyainak feltárásához is.
- 3) Modell nézet: az adatokon különböző elemzések, átalakítások végezhetőek, lehetőség van az eredmény új adatsomagban való megjelenítésére is (geoprocesszálás). A GISTM és a GPS technológia kombinálásával a szakemberek modellezték a Columbia űrsikló 2003-as tragédiája után keletkezett törmelék szétszóródását, pontosan megjelenítették az USA térképén a szennyeződés helyét (*A térinformatikáról röviden...*, é. n.). Ezt a nézetet jelenleg a kvalitatív kutatómódszertan nem alkalmazza.

A GISTM technológia kezdeti lépései több, mint 40 évvel ezelőtre tehetőek, az ESRI (Environmental System Research Institute) USA-beli céghez fűződnek, amely 1969-ben földrajzi-térbeli információk elemzésére szakosodott. Az 1980-as években tapasztalatainak, módszertani kultúrájának köszönhetően képessé vált olyan számítógépes környezet kiépítésére, amely végül megalapozta a GISTM technológiát. Az első GISTM szoftver ARC/INFOTM néven 1982-ben látott napvilágot, ezután gyors fejlődés következett (1986-ban a PC ARC/INFOTM, 1992-ben az ArcViewTM szoftverek jelentek meg), majd 2001-ben a napjainkra nagy hírnévre szert tett, a tudomány, a kutatás igényeit is kielégítő ArcGISTM programcsomag is feltűnt a piacon (*Térinformatika mindenkinek*, é. n.; *A térinformatikáról röviden...*, é. n.).

Az ArcGIS™ három önálló alkalmazásból áll. Az ArcCatalog™ funkció térképek, adatbázisok, fájlok, könyvtárak kezelését teszi lehetővé, segítségével böngészhetünk az adatok között is. Az ArcMap™ a térképek megjelenítését, szerkesztését és elemzését, nyomtatását, míg az ArcToolbox™ többek között az adatok importálását, exportálását segíti. Az ArcGIS™ és a kvalitatív adatok elemzésére alkalmas szoftverek közötti kapcsolatra még visszatérünk a MAXQDA™ és a geo-linkek bemutatásánál.

A Google Earth™ virtuális földgömbként is értelmezhető, ahol műholdképek segítségével akár a Föld különböző részeire is eljuthatunk. Alkalmazásához telepítenünk kell a szoftvert, ezt térítésmentesen megtehetjük a <http://earth.google.com> oldalról. A Google Earth™ magyar kezelőfelülettel is elérhető, kitűnő adatbázissal rendelkezik, így műholdképeket és utcaszintű nézeteket használhatunk, vagy akár kombinálhatjuk is azokat a vizsgálatokban.

Hogyan létesíthető kapcsolat a Geographic Information System™ és a Google Earth™ között? Ha a nem térítésmentesen elérhető Google Earth Pro™ szoftverrel rendelkezünk, akkor a GIS™ adatai a Google Earth Pro™-ba, innen pedig a kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverbe importálhatók. Noha a leggyakrabban előforduló eset, mégis bonyolultabb a folyamat akkor, ha a térítésmentesen elérhető Google Earth™ áll rendelkezésre. Ekkor a GIS™ fájlokat *.kml fájlkká kell konvertálni (az ArcGIS™ az ArcToolbox™-ban lehetővé teszi a konvertálást: Conversion Tools > To KML), ugyanis ezeket a kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverek felismerik.

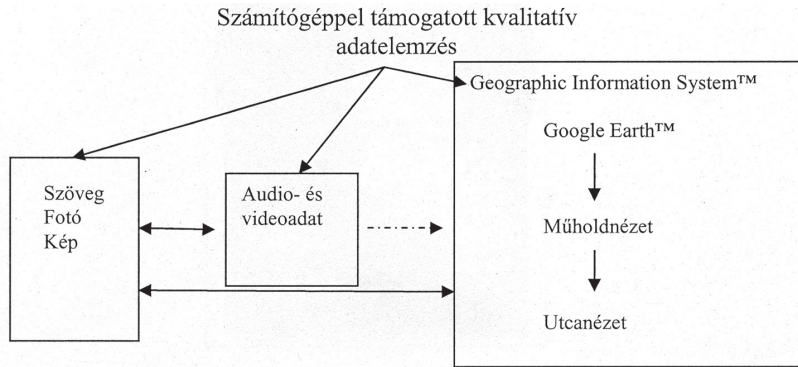
Fielding és Cisneros (2009) kijelentése igazolt, hiszen a kvalitatív társadalomtudományi és a kvalitatív földrajzi megközelítések közös elemeiként megjelenik a tér és a térábrázolás. Így – köszönhetően a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzésnek (Computer Assisted Qualitative Data Analysis) és a GIS™-nek – napjainkban a társadalmi-térbeli jelenségek elemzése kvalitatív úton is megvalósulhat, a térbeli és az időbeli dimenziók a társadalmi folyamatokban összekapcsolhatóvá válnak.

Az 1. ábra a multikódolt adatok és a téri információk lehetséges kapcsolatát illusztrálja a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés folyamatában. Az ábra szerint a GIS™, a Google Earth™ kapcsolatba hozhatók az audio- és videoadatokkal és / vagy a szövegeket, fotókat, képeket tartalmazó dokumentumokkal, így szélesíthetik a kvalitatív adatgyűjtés és -elemzés lehetőségeit (lásd erre vonatkozóan a triangulációval kapcsolatos fejezet részt).

A geo-referenciák, a geo-kódolás és a geo-link

A kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverek legújabb verziói – így az ATLAS.ti™, a MAXQDA™ és az NVivo™ újabb fejlesztései is – használják a

A térképek néhány méteres felbontást is lehetővé tesznek, így például a neveléstudományban a pedagógiai architektúra vizsgálatát is segíthetik, hiszen nyomon követhető az iskolaépületek térelrendezése, mikro- és makrokörnyezete. A neveléstudomány mellett a Google Earth™ számos más tudományterület, többek között a szociológia (Urban Sociology), a földrajz (domborzati viszonyok, térképszerű megjelenítés), a történelem (műemlékek, emlékhelyek, történelmi csatahelyek vizualizációja), a biológia (óceánok, tengerek vizsgálata) számára is segítséget nyújthat, továbbá fejlesztése az informatikusoknak is kihívást jelenthet.



1. ábra. A multikódolt adatok és a téri információk a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzésben

GISTM által biztosított lehetőségeket. Ehhez pedig az adatelemzés folyamatában elengedhetetlen a geo-referenciák, a geo-kódolás és a geo-linkek alkalmazása. A továbbiakban e fogalmakat tekintjük át, hiszen a szoftverek eltérő kifejezéseket használnak a téri információk kezelésére, így indokolt a különféle terminusok mögött rejtőző okok feltárása.

Stefer (2011) különbséget tesz direkt és indirekt geo-referenciák között. A direkt referenciák esetén a tér egy egyértelműen meghatározott, koordinátákkal leírt pontjához biztosítjuk az adatok pontos térbeli hozzárendelését: például egy iskolaépület koordinátáinak megadásával láthatóvá válik az interjú során említett épület is – ekkor linkekkel garantáljuk a szöveges és téri információk adatainak összekapcsolását. Az indirekt referenciák nem egy definiált ponthoz, hanem a tér egy meghatározott részéhez rendelnek adatokat: például egy megye népsűrűségének vizualizációja térkép segítségével, de ilyenek azok az egészségügyi kutatások is, amelyek arra kíváncsiak, hogy léteznek-e szisztematikus mintázatok adott földrajzi helyekre és az ott élők gyenge egészségére vonatkozóan (Fielding, 2012). Ezt a témakört a neveléstudomány világára fordítva láthatjuk, hogy a geo-referenciák értékes információkat hordozhatnak a tanulói teljesítménykülönbségek és a lakóhely, településtípus szerinti összefüggéseinek vizsgálatkor is.

A téri információ – vagyis a Google EarthTM által mutatott és az ATLAS.tiTM, a MAXQDATM vagy az NVivoTM közvetítésével alkalmazott objektum, „dokumentum” – ugyanúgy kódolható, mint bármely más dokumentum az elemzés során (Verd és Porcel, 2012), így az adatfeldolgozásnál ebben az esetben is használhatók a szöveg- és fotókódolás mechanizmusai. Ezt a folyamatot nevezzük geo-kódolásnak. A geo-kódolás során létrehozott kódok lényeges tulajdonsága, hogy egyesítik a földrajzi és a társadalmi információkat: például egy iskolaépületre vonatkozó kódok ötvözhetik az adott városra, lakótelepre, iskolatípusra stb. vonatkozó információkat, melyek alapján akár különböző csoportosítások is végezhetők.

A Google EarthTM segítségével kapott műholdnézet vagy utcai nézet kapcsolatba hozható az audioadatokkal és azok átirataival (a szövegadatokkal), valamint a fotókkal és kommentárjaikkal is. Így komplex vizsgálatot végezhetünk, hiszen az adatok számítógépes feldolgozásánál a képernyőn párhuzamosan megjeleníthető egy iskolaépület architektúrája, az épület leírása hangban, szöveggel és képpel, valamint kódolásnak rendelhetőek alá az egyes objektumok is.

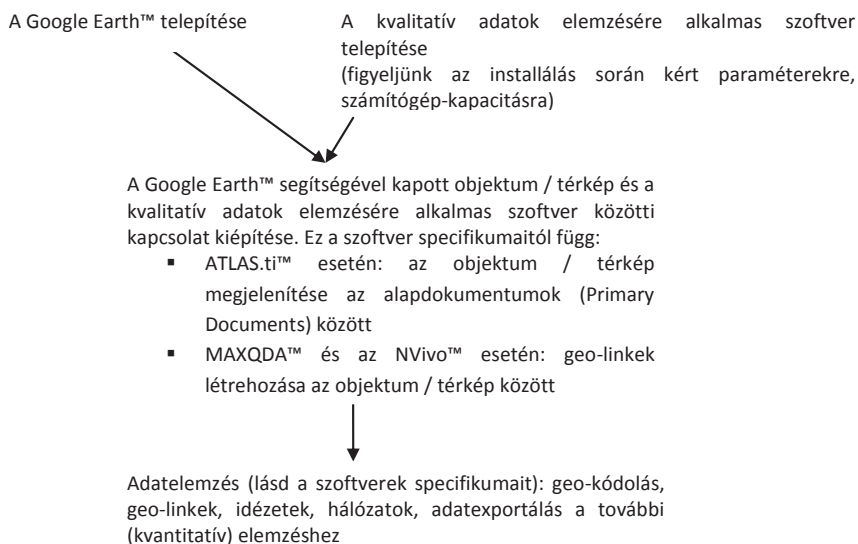
A geo-link egy kép vagy szövegrész, valamint egy GPS-koordinátákkal ellátott hely közötti kapcsolatot biztosítja a Google EarthTM segítségével. A technika nemrég került be a számítógéppel támogatott kvalitatív vizsgálatok tárházába: 2006-ban Cesar Cisneros, a mexikói Universitaria Autonoma Metropolitana Iztapalapa egyetem szociológia tanszé-

kének professzora a MAXQDA™ szoftver külső linkek funkcióját használta a geo-referenciák kiépítésére. A professzorral folytatott eredményes párbeszédnek köszönhetően a MAXQDA™ fejlesztői már 2008-tól térítésmentesen elérhetővé tették a felhasználók számára a geo-referenciák alkalmazását (Stefer, 2011), ezzel elsőként új utat nyitva a kvalitatív adatfeldolgozás előtt.³ A geo-linkekkel ellátott dokumentumok ugyanúgy kódolhatók, mint más dokumentumok.

Az ATLAS.ti™, a MAXQDA™ és az NVivo™ szoftverek szerepe a geo-referenciák kiépítésében

A téri információk kvalitatív kutatási projektbe történő átültetése két fázisban történik: először a Google Earth™-ben megkeressük és megjelöljük a felhasználni kívánt objektumot, majd ezt beemeljük valamely, a kvalitatív adatok felhasználását támogató szoftverbe. Ezután következhet az adatfeldolgozás.

A 2. ábra az ATLAS.ti™, a MAXQDA™ és az NVivo™ szoftverek téri információk elemzésében betöltött általános sémáját mutatja:



2. ábra. A téri információk előkészítése és elemzése

A Google Earth™ installálása után kikeressük azokat az elemeket, térképeket, utcákat, különböző nézeteket, amelyeket a kutatásban fel szeretnénk használni. A keresés próbál-gatással is történhet, de gyorsabb, ha ismerjük az objektum pontos koordinátáit, hiszen a koordináták megadásával a Google Earth™ ablakában feltűnik a kívánt részlet (a 'Fly to' mezőben adjuk meg a keresett objektum címét, helyét, ezután megjelenik egy lista, amelyből kiválasztható a megfelelő hely). Majd a térképet a Google Earth™-be kell men-teni ahhoz, hogy az a kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverekkel feldolgozhatóvá váljon.

Az ATLAS.ti™ és a Google Earth™ közötti kapcsolat kiépítése a MAXQDA™ vagy az NVivo™ esetétől eltérő logikai struktúrát kíván. Egy Google Earth™ kép részlete kódolható grafikus idézetként kezelhető. A Google Earth™ objektummal hasonlóan dolgozhatunk, mint a szöveges vagy képadatokkal: meg kell jelenítenünk azt az alapdokumentumok ('Primary Documents') között. Ezután az egyéb dokumentum-típusoknál megismert munkafolyamatokkal már feldolgozhatók az adatok (lásd a kódolást).

A MAXQDA™ és az NVivo™ más kapcsolatot létesít a Google Earth™-el, mint az ATLAS.ti™, hiszen ekkor nem idézeteket kreálunk, hanem linkeket (geo-linkek) hozunk létre a Google Earth™ térképekhez. A Google Earth™ bármelyik helye összekapcsolható a MAXQDA™ vagy az NVivo™ dokumentumaival, kódjaival, továbbá szerepeltethető a hálózati struktúrában, a modellépítésben is.

Verd és Porcel (2012) úgy vélik, hogy a MAXQDA™ kifinomultabb integrációt biztosít a Geographic Information System™ technológiával, mint az ATLAS.ti™ vagy az NVivo™. Többletként a MAXQDA™ lehetővé teszi egy link létrehozását az ArcGIS™-hez, a földrajzi információkat szolgáltató szoftverhez, így biztosítja az új térképek készítésének vagy akár légifotók kreálásának a lehetőségét is. A kvalitatív kutatómódszertan szempontjából a MAXQDA™ ArcGIS™-hez történő linkkreatív funkciója nem jelent számottevő többletet az ATLAS.ti™-hez vagy az NVivo™-hoz viszonyítva, mert a Google Earth™ által előállított *.kml-kiterjesztésű fájlok az ATLAS.ti™ és az NVivo™ esetén is exportálhatók az ArcGIS™-be (Verd és Porcel, 2012). Tehát a végeredmény szempontjából ugyanott tartunk mindhárom szoftvernél, viszont a MAXQDA™ alkalmazásával e tekintetben időt spórolhatunk meg.

Trianguláció vagy kristályosítás, hálózás?

A térinformatika elemei a kvalitatív kutatómódszertanban a trianguláció érvényre juttatásánál játszanak szerepet. A geo-információk a trianguláció-típusok közül az adatok triangulációjához járulnak hozzá (lásd: Sántha, 2009), hiszen számos háttérinformációt szolgáltatnak. Így az ugyanarra a témára/tárgyra vonatkozó, de különböző helyről, különböző időben vagy akár egyszerre összegyűjtött adatok minimalizálják annak veszélyét, hogy kevés és korlátozott információval dolgozzunk, illetve csökkentik a kezdeti benyomások, nézetek vizsgálatra gyakorolt hatását is.

Verd és Porcel (2012) felhívják a figyelmet arra, hogy a hasonló módszertani és technikai apparátust felvonultató vizsgálatokban a trianguláció helyett a kristályosítás (Richardson, 2000; Sands és Roer-Strier, 2006) vagy a hálózás (Mason, 2009) használata lenne a legmegfelelőbb, hiszen ezek egy jelenség/tárgy többdimenziós vizsgálatát teszik lehetővé, így a többféle megközelítés szimbólumai lehetnek.

Úgy véljük, hogy az ugyanazon elv értelmezésére szolgáló fogalmak bonyolult és „sejtelmes” használata nem szolgálja a kvalitatív metodológiai elvek követhetőségét, továbbá nem segíti a kvalitatív projektek szisztematizálására való törekvéseket sem. A téri információk kezelésénél, a GIS™ használatánál, a geo-referenciák alkalmazásánál véleményünk szerint a triangulációban a többszemponútú megközelítésnek köszönhetően szintén megtalálható a kristályosítás, a hálózás lehetősége, így utóbbi kifejezések használatát nem követjük. Állításunk igazolására tekintünk át a következő példát:

Tegyük fel, hogy a geo-referenciák a pedagógiai architektúra témakörben egy iskola-épület mikro- és makrokörnyezetének elemzésénél lehetnek a segítségünkre. Honnan gyűjthetünk adatokat a kvalitatív vizsgálathoz? Készíthetünk megfigyeléseket, alkalmazhatjuk az iskola klienseivel az interjú technikáinak különböző típusait, korabeli és aktuális újságcikkeket, fotókat kereshetünk, illetve segítségül hívhatjuk a modern technika által kínált lehetőségeket is, nevezetesen alapozhatunk a Geographic Information Sys-

temTM adataira is. Vagyis az épület földrajzi paramétereinek, GPS-koordinátáinak függvényében az iskoláról műholdas és utcai nézeteket ábrázoló felvételek birtokába kerülhetünk. Látható, hogy az eredmények így is teljesítik a komplementaritás elvét (*Kelle és Erzberger, 2002; Sands és Roer-Strier, 2006*), azaz kiegészítik egymást és hozzájárulnak a téma minél alaposabb feltárásához.

Összegzés

A Geographic Information SystemTM megjelenése, a Google EarthTM integrálása a számítógéppel támogatott adatelemzés folyamatába és a geo-referenciák használata kiszélesítik a kvalitatív adatelemzés lehetőségeit. A kvalitatív adatelemzésre alkalmas modern szoftverek mögött dolgozó programfejlesztői, tervezői stábok – egymással versengve – viszonylag rövid idő alatt reagálnak a kor kihívásaira és a legújabb szoftververziókban megjelenítik a felhasználók igényeit kielégítő vívmányokat. A téri információk használatára a korábbi, a Geographic Information SystemTM, a geo-referenciák alkalmazhatósága előtti verzióknál is lehetőség volt, hiszen ezekben manuálisan lehetett megadni azokat az információkat, kódokat, amelyek magukban hordozták a téri és a társadalmi információk ötvözetét (lásd a kódolást vagy a memók írását). Ez a folyamat ma már lényegesen felgyorsult. A szoftverfejlesztők további feladatoként jelentkezhet a különböző programok közötti adattranszformáció biztosítása, amely lehetővé teszi egy kutatási téma több kutató és több szoftver általi feldolgozhatóságát (itt a különböző kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverek közötti adattranszformációra gondolunk, nem pedig az SPSSTM-el való kapcsolatra). Ez a probléma részben megoldott, hiszen az NVivoTM bizonyos korlátok között kezeli az ATLAS.tiTM vagy a MAXQDATM adatait, de további erősítés szükséges a téri információk kezelésénél és transzformációjánál. A jövő kvalitatív vizsgálatait tekintve bízhatunk abban, hogy a téri információk feldolgozása, a geo-referenciák használata a vizsgálatok alapelemeivé válnak, így a trianguláció érvényesítéséhez és a sokoldalú adatelemzéshez járulnak hozzá.

Jegyzetek

(1) A szoftverek márkanevét levédve használjuk: ATLAS.ti © ATLAS.ti GmbH Berlin; Aquad © 2012 by Günther L. Huber; Ethnograph © Qualis Research Colorado Springs; Geographic Information System – GIS, ArcCatalog, ArcToolbox, ArcGIS, ArcMap, ArcView, ARC/INFO, PC ARC/INFO © 1995–2012 Environmental Systems Research Institute, Inc. (ESRI); Google Earth © Google Inc.; MAXQDA © Udo Kuckartz, VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH Berlin; NVivo, NUD*IST © QSR International Pty. Ltd.; SPSS © SPSS Inc. and IBM Company.

(2) Itt magyarázatra szorul a „jelentősebb” kifejezés. A kvalitatív kutatásoknak publikációs teret biztosító, angol, német és spanyol nyelven a világ minden tájáról tanulmányokat közlő, világszinten elismert *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qua-*

litative Social Research (www.qualitative-research.net) utóbbi 10 évének tanulmányait áttekintve látható, hogy a legtöbb esetben az empirikus munkák során a kutatók az ATLAS.tiTM, a MAXQDATM vagy az NVivoTM szoftverek különböző verzióit alkalmazták. Ezért használjuk ezt a kifejezést.

(3) Napjainkban egyre több nemzetközi konferencia programkínálatában kap kitüntetett figyelmet a geo-referenciák szerepe a kvalitatív adatfeldolgozásban: lásd erre vonatkozóan 2011. február 24–26. között Isztambulban a Bogazici Egyetemen megrendezett *Qualitative Computing: Diverse Worlds and Research Practices* című nemzetközi konferenciát, vagy az angliai University of Surrey (www.surrey.ac.uk) kvalitatív kutatómódszertannal kapcsolatos programjait (például: *Research Methods Festival*).

Irodalomjegyzék

- A tér diskurzusai.* (é. n.) 2012. 06. 08-i megtekintés, <http://ghk.csik.sapientia.ro/hu/konferenciak/a-ter-diskurzusai/discourses-of-space>
- A térinformatikáról röviden.* (é. n.) 2012. 08. 17-i megtekintés, <http://www.esri.hu/esri-fooldal/a-GIS-rol-roviden.html>
- Fielding, N. és Cisneros, C. (2009): CAQDAS-GIS convergence: Toward a new integrated mixed research practice? *Journal of Mixed Methods Research*, 4. sz. 349–370.
- Fielding, N. (2012): The Diverse Worlds and Research Practices of Qualitative Software. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 13. 2. sz. 2012. 09. 06-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202124>
- Döring, J. és Thielmann, T. (2008): Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das Geheime Wissen der Geographen. In: Döring, J. és Thielmann, T. (szerk.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld. 7–45.
- Hercz Mária és Sántha Kálmán (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja. *Iskolakultúra*, 19. 9. sz. 78–95.
- Kelle, U. és Erzberger, C. (2002): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U., von Kardorff, E. és Steinke, I. (szerk.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt Verlag, Hamburg. 299–309.
- Mason, J. (2009): Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 1. sz. 9–25.
- Maasen, S., Mayerhausen, T. és Renggli, C. (2006, szerk.): *Bilder als Diskurse. Bilddiskurse*. Velbrück Wissenschaft, Weilerwist.
- Richardson, L. (2000): Writing: A Method of Inquiry. In: Denzin, N. K. és Lincoln, Y. S. (szerk.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks. 923–948.
- Sands, G. R. és Roer-Strier, D. (2006): Using Data Triangulation of Mother and Daughter Interviews to Enhance Research about Families. *Qualitative Social Work*, 2. sz. 237–260.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Stefer, C. (2011): *Georeferenzierung und mögliche Einsatzfelder in qualitativer Sozialforschung*. 2012. 09. 02-i megtekintés, <http://www.MAXQDA.de/download/Georeferenzierung.pdf>
- Térinformatika mindenkinek.* (é. n.) 2012. 08. 17-i megtekintés, <http://www.esri.hu>
- Verd, J. M. és Porcel, S. (2012): An Application of Qualitative Geographic Information System (GIS) in the Field of Urban Sociology Using ATLAS.ti: Uses and Reflections. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 13. 2. sz. 2012. 06. 01-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202144>

A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve

A Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE)

Az integrált, inkluzív oktatás terjedésével a sikeres együttnevelés elemeinek vizsgálata is elkezdődött. Kétségkívül a pedagógusok kulcspozícióban vannak, hiszen a mindennapokban, az osztályteremben kizárólagosan meghatározó vezető-szervező szerepet töltenek be tanítványaik között. Az együttneveléssel kapcsolatos attitűdjük vizsgálata azonban nehéz, de elkezdődött a megfelelő eszközök kidolgozása és továbbfejlesztése. Az írás az egyik, már több országban kipróbált skálával (SACIE) a magyar pedagógusok körében szerzett tapasztalatokat mutatja be.

Az utóbbi évtizedekben egyre nőtt az együttnevelés, a sajátos nevelési igényű diákok integrációjának jelentősége nemcsak az oktatáspolitikai, hanem a mindennapi gyakorlat szintjén is. Fontos, hogy az egyik legfontosabb szereplő, a pedagógus miképpen gondolkodik és érez a kérdéssel kapcsolatban, aminek mérése nagy kihívást jelent a kutatók számára.

A probléma megoldására tettek kísérletet Forlin és munkatársai (Loreman, Earle, Sharma), akik nemzetközi csapatként a 2000-es évek eleje óta foglalkoznak az inklúzióhoz kapcsolódó pedagógusi hozzáállás felmérésével és a mögötte húzódó tényezők feltárásával. Forlinék egy olyan skálát állítottak össze, amiben felhasználták a már létező Interactions with People with Disabilities Scale-t (IPD) (Carroll, Forlin és Jobling, 2001; Gething, 1991a, 1991b, 1994), a Concerns about Inclusive Education Scale-t (CIES) (Sharma és Desai, 2002) és az Attitudes Toward Inclusive Education Scale-t (ATIES) (Wilczenski, 1995). Az ezeket az eszközöket (IPD, CIES, ATIES) alkalmazó kutatások (például Chong, Forlin és Au, 2007; Forlin, Loreman, Sharma és Forlin, idézi Sharma, Forlin, Loreman és Earle, 2006; Loreman, Earle, Sharma és Forlin, 2007) során világossá vált a szakemberek számára, hogy szükség van egy rövidebb és még inkább felhasználóbarát skálára, amellyel biztosan lehet vizsgálni/mérni az osztálytermi inklúzióval kapcsolatos elfogadást, attitűdöket (például a tanárok érzelmeinek és komfortérzetének, a tanítványaik eltérő képességeinek és szükségletei elfogadásának mértéke a fogyatékos tanulókkal való foglalkozás során, valamint aggodalmaik a kialakult oktatási helyzettel és saját képességeikkel, felkészültségükkel kapcsolatban). A főkomponensek elemzése alapján született meg egy új skála, a Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE), a pedagógusok inkluzív oktatással kapcsolatos érzelmeit, attitűdjeit és aggodalmainak mérő eszköz.

A SAICE-t azért fejlesztették ki, hogy integrálva a három korábbi skála előnyeit, az együttneveléssel kapcsolatos attitűdök összetevőit pontosabban és részletesebben azonosíthassák (Forlin, Loreman, Sharma és Earle, 2007). A SACIE-skála abból a 15

itemből áll, amelyek a legerősebb jelzőknek minősültek az ATIES-ben, az IDPS-ben és a CIES-ben. A fejlesztők, Forlin és munkatársai: Loreman, Earle, Sharma, a 2000-es évek eleje óta foglalkoznak az inklúzióhoz kapcsolódó pedagógusi hozzáállás mérésével s a mögötte húzódó tényezők feltárásával. Azt remélték az eszköztől, hogy értékes információkhoz juttathatja és segítheti azokat a szakembereket, akik a pedagógusképzési és továbbképzési programokért felelősek. A cél az, hogy megismerhessék a nagyon eltérő helyzetben dolgozó és feladatokat ellátó, különböző felkészültséggel rendelkező pedagógusokat az együttneveléssel és a sajátos nevelési igényű tanulók megítélésével kapcsolatos kérdéskörben.

A SACIE I. része a vizsgálati személyek általános demográfiai adataira kérdez rá, a II. részt pedig 15 állítás alkotja, egy négyfokozatú Likert-típusú skála formájában. A SACIE-t eddig Ausztráliában, Kanadában, Indiában, Hong Kongban és Szingapúrban használták helyi és nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban egyaránt.

Jelen tanulmány a SACIE attitűdöt mérő eszközon keresztül a magyar pedagógusok demográfiai és szakmai ismérvek szerinti különbségeire fókuszál. Azt mutatja be röviden, hogy a különböző korú, eltérő iskolafokon tanító és előzetes ismeretekkel, tapasztalattal rendelkező pedagógusok miképpen vélekednek az SNI gyermekek taníthatóságáról, milyen attitűdök jellemzik őket az integrált neveléssel, inklúzióval kapcsolatban.

A SACIE kérdőívet az egyik összeállítójától, Chris Forlintól kaptuk meg, majd átültetjük magyar nyelvre, és próbavizsgálatban teszteltük magyar pedagógusok körében, így mélyebben értelmezhetővé váltak az eszközökkel készített vizsgálatok eddig publikált eredményei. A tanároknak a sokféle szükségletű fogyatékos tanulókkal kapcsolatos hozzáállását több tényező is befolyásolja. Az eddigi, más országokban készült vizsgálatok szerint általában pozitívabb hozzáállás tapasztalható az alacsonyabb osztályfokon tanítók körében, azok között, akik osztályába csak enyhe tanulási problémákat mutató diákokat integráltak, illetve akiknek voltak korábbi tapasztalatai, saját élményei fogyatékos személyekkel akár munkájuk során, akár magánéletükben, lakókörnyezetükben (*Sharma, Forlin és Loreman, 2008*). Kevésbé elfogadóak azok, akiknek hagyományos osztálykeretek között viselkedészavaros tanulókat is kell tanítaniuk (*Hastings és Oakford, 2003*). A női pedagógusok nagyobb toleranciát mutatnak, elfogadóbbak az inkluzív oktatással kapcsolatban (*Ellins és Porter 2005*), és jellemzően kevesebb félelmet mutatnak, kevésbé aggódnak ezekben a helyzetekben (*Carroll, Forlin és Jobling, 2003*). A tanárok osztálytermi viselkedését valószínűleg befolyásolja a saját magukkal, a munkájuk hatékonyságával szembeni elvárásaik, valamint a saját szakmai tudásukban való hitük, önbizalmuk (*Palmer, 2006*). A pozitív inklúziós attitűdű pedagógusok jellemzően könnyebben változtatnak és alkalmazkodnak a munkájuk során ahhoz, hogy a különböző tanulási igényeknek megfeleljenek, azokat ki tudják elégíteni (*Sharma, Forlin és Loreman, 2008*) de ezek a tanárok az osztály nem fogyatékos tanulóinak attitűdjére is pozitív hatással vannak (*Norwicki és Sandieson, 2002*). A kutatások eredményei arra utalnak, hogy a pozitív attitűd szoros összefüggést mutat azzal, hogy a tanár a pedagógiai tanulmányai során kapott-e ismereteket a fogyatékosokról, a fogyatékkal élőkéről, illetve ha kapott, akkor milyen arányban, mélységben (*Sharma, Forlin és Loreman, 2008*).

Hazánkban, mivel az SNI két típusát különböztetik meg az oktatási dokumentumok és az ellátási rendszer (SNI A és SNI B), további izgalmas kérdések is megfogalmazhatóak. Ezért a lefordított SACIE kérdőívünkben is külön kategóriaként kezeltük e két típust, s mérési eszközünket mindkét típusra alkalmaztuk.

Az adatfelvétel során nem valószínűségi mintavételi eljárást alkalmaztunk. A vizsgálati csoport „ad hoc” jelleggel állt össze: legnagyobb részben különböző továbbképzéseken részt vevő pedagógusok, teljes tantestületek, illetve ismerős pedagógusok töltötték ki a kérdőíveket¹, amelyek közül csak azt a 402 darabot dolgoztuk fel, amit teljesen kitöltöttek. Megállapításaink így nem általánosíthatóak sem iskolaszint, sem szakterület, sem

pedig valamilyen területi szempont (megye, ország) szerint, de mindenképpen jelzésértékkel bírnak a pedagógusoknak a sajátos nevelési igényű diákokhoz való hozzáállását illetően, illetve a Magyarországon eddig ismeretlen mérőeszközök első tesztelése szempontjából. Elemzésünkben a nem valószínűségi mintavétel miatt statisztikai próbákat sem alkalmaztunk a diszkrét változók összefüggéseinek keresztábrába foglalása, valamint a folytonos változók átlagainak összehasonlítása során. A skálákban adott válaszok mögöttes struktúrájának feltárásához azonban egy-egy teszt erejéig faktoranalízist végeztünk, amely eredményei szintén a fent említett fenntartásokkal kezelendők.

A 402 pedagógusból 331 fő volt nő, és 71 fő, azaz kevesebb, mint ötödük férfi. A legfiatalabb vizsgálati személy 23, a legidősebb 64 éves, az átlagéletkor pedig 40 év volt a csoportban, de a különböző életkorok között viszonylag egyenletes volt az eloszlás (a legmagasabb arányban a 35–38 évesek voltak jelen).

A vizsgálati személyek közül két fő óvodapedagógus, 127 fő tanítóképző főiskolát, 215-en tanárképzőt, míg 58-an egyetemet végeztek. (Az iskolai végzettség elemzésénél a legmagasabb végzettséget vettük figyelembe.)

Tapasztalatok, ismeretek, attitűdök jellemzői iskolafok, életkor és nem szerint

A megkérdezett pedagógusok közel felének (48 százalék) már volt meghatározó kapcsolata, élménye korábban valamilyen fogyatékos személlyel, míg a fogyatékosokkal kapcsolatos ismereteket mindösszesen csak negyedük kapott a diplomájuk megszerzése (13 százalék) vagy későbbi önként vállalt képzés során (13 százalék). Ismereteiket, tájékozottságukat a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásáról szóló rendeletekkel, törvényekkel és a fenntartó által biztosított lehetőségekkel kapcsolatosan mindkét kategória esetén gyenge átlagosnak, de akár úgy is fogalmazhatunk, hogy gyenge közepesnek értékelik (egy ötfokú skálán az SNI A-nál 2,65, az SNI B-nél 2,75 az átlag), ami elsősorban a 2-es és a 3-as fokozat választásából adódott (A: 30 és 37 százalék; B: 26 és 40 százalék).

Az SNI gyermekek taníthatóságát is hasonlóan alacsonyra értékelik a pedagógusok (A esetén 2,95, B esetén 3,09 az átlag). A pedagógusok 60 százaléka azt gondolja, hogy közepes szinten taníthatóak az SNI A diagnózisú gyermekek. Az SNI B esetében egy árnyalattal pozitívabb a hozzáállás: több pedagógus jelölte a 4-es értéket: az SNI A-nál a pedagógusok 16 százaléka, SNI B-nél 22 százaléka, de ennél jóval kevesebben (2,5 és 2,7 százalék) gondolták úgy, hogy nagyon magas szinten taníthatóak a sajátos nevelési igényű gyermekek. Ennél az aránynál többen nyilatkoztak úgy, hogy csak nagyon alacsony szinten, azaz alacsony hatékonysággal lehet velük foglalkozni: az SNI A esetében a válaszadók 4,2 százaléka jelölt 1-es, 17,7 százaléka 2-es értéket, míg az SNI B esetében valamivel kevesebben értékelték ilyen alacsonyra a taníthatóságot (1-est 3 százalékuk, 2-est 12,7 százalékuk adott), ami a pedagógusok pesszimizmusáról árulkodik.

Mindössze minden harmadik pedagógus vallotta magát tapasztaltnak a sajátos nevelési igényű diákok oktatásában², ezen belül valamivel többen az organikus okra visszavezethető rendellenességgel³ bíró gyerekek esetében, mint az organikus okra vissza nem vezethető problémával küzdőknél⁴ (29 és 35 százalék). Noha a tapasztalattal való rendelkezéshez már az is elég volt, ha valakinek volt már SNI tanítványa, meglepően magas azok aránya, akik nem választották ezt a kategóriát, hanem inkább úgy nyilatkoztak, hogy „kevés” tapasztalatuk van (37 és 33 százalék), vagy úgy, hogy „egyáltalán nincs” tapasztalatuk (37 és 31 százalék). Az általunk megkérdezett pedagógusoknak tehát – saját bevallásuk szerint – összesen, több mint kétharmada tartozott a tapasztalatlanok vagy a kevés tapasztalattal rendelkezők kategóriájába.

Külön figyelmet fordítva a korábbi élményekre (hiszen több vizsgálat is meghatározónak tartja az attitűd alakulásában), az adatok szerint az látszik, hogy az alsó tagozaton és az érettségit nem adó iskolatípusban (szakiskola) dolgozó pedagógusoknak volt leginkább korábban saját élménye fogyatékosokkal (62,7 százalék és 64,3 százalék), míg az érettségit adó (gimnázium és szakközépiskola) (39 százalék) és az érettségi utáni iskola-típusok (0 százalék) nyilatkoztak így a legkevésbé (1. táblázat).⁵

1. táblázat. Válaszok az alábbi kérdésre a különböző iskolafajokon tanítók körében:
„Volt-e korábban meghatározó élménye vagy valamilyen kapcsolata fogyatékos személlyel?”

		Milyen iskolafajokon tanít? (fő; %)							Összesen
		AT	FT	ÉNA	ÉA	ÉU	SI	E	
korábbi élmény	igen	79	54	9	30	0	6	16	194
		62,7%	39,1%	64,3%	39,0%	,0%	54,5%	47,1%	48,3%
	nem	47	84	5	47	2	5	18	208
		37,3%	60,9%	35,7%	61,0%	100,0%	45,5%	52,9%	51,7%
Összesen		126	138	14	77	2	11	34	402
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: saját adatfelvétel, 2010, N=402

AT: alsó tagozat; FT: felső tagozat; ÉNA: érettségit nem adó középiskola; ÉA: érettségit adó középiskola; ÉU: érettségi utáni szakképzés; SI: speciális iskola; E: egyéb

A jelenleg pályán lévő pedagógusok az ismereteiket az SNI-ről diplomájuk megszerzése során kötelező ismeretként vagy későbbi továbbképzésen, a témát választva szerezhették. A vizsgálat során külön vizsgáltuk az SNI A és B kategóriákat az ezekről való ismeret-szerzéssel kapcsolatban.

Az SNI A-ról (2. táblázat) jellemzően nem hallottak tanulmányaik vagy a továbbképzések során a felső tagozatos és az érettségit adó középiskolában tanítók (85,5 százalék és 83,1 százalék), de az érettségi utáni képzés tanárai körében is magas a témában „képzetlenek” aránya (14 főből 10-en). Diplomájuk megszerzése során csak igen kevesen kaptak ismereteket a tanulási nehézségekkel küzdő tanulókról, arányuk minden kategóriában alacsony (5,8 százalék és 21,4 százalék között) (kivéve természetesen a valamilyen speciális intézményben dolgozókat). A diploma megszerzése után sem sikerült ezen hiányosságokat pótolniuk a megkérdezett pedagógusoknak, hiszen különböző tanfolyamokon, továbbképzéseken még az alsós pedagógusok közül is csak minden negyedik szerzett valamilyen ismeretet, de a többi iskolatípusban ez az arány sokkal rosszabb, összesen csak 1–3 főt érintett. Összességében az mondható el, hogy az SNI A-ról az általunk megkérdezett pedagógusok háromnegyede soha nem tanult, soha nem hallott szervezeten, szakmailag garantált minőségben.

2. táblázat. Válaszok az alábbi kérdésre a különböző iskolafajok tanítók körében: „Részt vett az SNI-tanulók oktatásával-nevelésével kapcsolatos képzésben, kurzuson?”

SNI A		Milyen iskolafajokon tanít?							Összesen
		AT	FT	ÉNA	ÉA	ÉU	SI	E	
korábbi kurzus	nem, soha	76	118	10	64	1	0	26	295
		60,3%	85,5%	71,4%	83,1%	50,0%	0%	76,5%	73,4%
	diplomával	15	8	3	10	1	9	7	53
		11,9%	5,8%	21,4%	13,0%	50,0%	81,8%	20,6%	13,2%
után	35	12	1	3	0	2	1	54	
	27,8%	8,7%	7,1%	3,9%	0%	18,2%	2,9%	13,4%	
Összesen		126	138	14	77	2	11	34	402
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
SNI „B”		Milyen iskolafajokon tanít?							Összesen
		AT	FT	ÉNA	ÉA	ÉU	SI	E	
korábbi kurzus	nem, soha	74	113	8	62	1	0	26	284
		58,7%	81,9%	57,1%	80,5%	50,0%	0%	76,5%	70,6%
	diplomával	13	8	3	11	1	9	7	52
		10,3%	5,8%	21,4%	14,3%	50,0%	81,8%	20,6%	12,9%
később	39	17	3	4	0	2	1	66	
	31,0%	12,3%	21,4%	5,2%	0%	18,2%	2,9%	16,4%	
Összesen		126	138	14	77	2	11	34	402
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: saját adatfelvétel, 2010, N=402⁶

AT: alsó tagozat; FT: felső tagozat; ÉNA: érettségít nem adó középiskola; ÉA: érettségít adó középiskola; ÉU: érettségi utáni szakképzés; SI: speciális iskola; E: egyéb

Az SNI B-ről, hasonlóan az A-hoz, a pedagógusok csaknem háromnegyede szintén nem kapott még soha ismereteket szervezett formában (2. táblázat). A tanítói munkakörben dolgozók 58,7 százaléka, a felső tagozatos szaktanárok 81,9 százaléka válaszolt „nem”-mel, s az érettségít adó 77 középiskolai tanár közül is nagyon sokan, 62 fő (80,5 százalék) vallotta azt, hogy soha nem vett részt korábbi kurzuson az SNI B-vel kapcsolatban. A végzés után, már munka mellett végzett kurzusokon az ismeretek megszerzésében a legaktívabbak az alsó tagozatos pedagógusok (31 százalék) és az érettségít nem adó iskolákban oktatók (21,4 százalék) voltak, legkevésbé pedig az érettségít adó és az érettségi utáni képzés pedagógusai (5,2 százalék és 0 százalék⁷). A speciális és az érettségít adó iskolák pedagógusai kivételével elmondható, hogy a diploma utáni továbbképzéseken több pedagógus sajátított el valamilyen tudást az SNI-vel kapcsolatban, mint az egyetemi-főiskolai pedagógusképzés során.

Összehasonlítva az SNI A és az SNI B esetén adott válaszokat megállapítható, hogy egy árnyalattal többen hallottak szervezett képzés formájában már az SNI B-ről, mint az SNI A-ról. Ezt a kicsi, alig 3 százaléknyi többletet pedig a diploma utáni továbbképzéseken részt vevő pedagógusok adják. A pedagógusképzés során tehát egyenletesnek látszik a tudásátadás a kétféle sajátos nevelési igényről, de a továbbképzéseken valamelyest többen szereztek ismereteket az SNI B-ről, mint az SNI A-ról.⁸

Az általunk megkérdezett pedagógusok 37,1 százalékának egyáltalán nem volt SNI A tanulóval saját szakmai tapasztalata (3. táblázat). Az érettségít adó, az érettségi utáni iskolák és az „egyéb” helyen dolgozó pedagógusok körében még magasabb a „tapasztalatlanok” aránya, közülük minden második fő nyilatkozta azt, hogy soha nem tanított

SNI A diákok. Az alsós tanítók és az érettségít nem adó iskolák pedagógusai között volt a legkevesebb „tapasztalatlan”, ők azok tehát, akik a leggyakrabban találkoznak organikus okra visszavezethető ok miatti sajátos nevelési igényű tanulóval. A pedagógusok 33,6 százaléka (135 fő) vallotta azt, hogy kevés tapasztalata van, ami nagyon közelít a tapasztalat nélküliek arányához. Ide valószínűleg a bizonytalanok sorolták magukat. Tapasztaltnak 115 fő érezte magát (28,6 százalék). A legtöbben az alsós tanítók (126 főből 52 fő: 41 százalék) és – természetes módon – a valamilyen speciális intézményben dolgozók (11 főből 8 fő) közül választották ezt a válaszlehetőséget.

3. táblázat. Válaszok az alábbi kérdésre a különböző iskolafajokon tanítók körében: „Milyen szintű pedagógiai gyakorlatra van az SNI-tanulók oktatásában?”

SNI A		Iskolafok							Összesen
		AT	FT	ÉNA	ÉA	ÉU	SI	E	
Gyakorlat szintje	egyáltalán nincs	28	47	4	47	1	0	22	149
		22,2%	34,1%	28,6%	61,0%	50,0%	0%	64,7%	37,1%
	kevés	46	54	5	20	0	3	7	135
		36,5%	39,1%	35,7%	26,0%	0%	27,3%	20,6%	33,6%
	tapasztalt vagyok	52	37	5	10	1	8	5	118
41,3%		26,8%	35,7%	13%	50,0%	72,7%	14,7%	29,4%	
Összesen		126	138	14	77	2	11	34	402
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
SNI B		Iskolafok							Összesen
		AT	FT	ÉNA	ÉA	ÉU	SI	E	
Gyakorlat szintje	egyáltalán nincs	26	41	2	38	1	0	16	124
		20,6%	29,7%	14,3%	49,3%	50,0%	0%	47,1%	30,8%
	kevés	40	51	4	25	0	3	11	134
		31,7%	37,0%	28,6%	32,5%	0%	27,3%	32,4%	33,3%
	tapasztalt vagyok	60	46	8	14	1	8	7	144
47,6%		33,3%	57,1%	18,2%	50,0%	72,7%	20,6%	35,8%	
Összesen		126	138	14	77	2	11	34	402
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: saját adatfelvétel, 2010, N=402

AT: alsó tagozat; FT: felső tagozat; ÉNA: érettségít nem adó középiskola; ÉA: érettségít adó középiskola; ÉU: érettségi utáni szakképzés; SI: speciális iskola; E: egyéb

SNI B (3. táblázat) tanulót soha nem tanított a válaszadó tanárok 30,8 százaléka (124 fő), közülük is ez különösen jellemző az érettségít adó iskolában tanító középiskolai tanárookra (77 főből 38 fő) és az egyéb helyen dolgozóakra (34 főből 16 fő) (5. táblázat). Kevés tapasztalatot tudhat magáénak a pedagógusok 33,3 százaléka (134 fő), akik között ez leginkább a felső tagozatos szaktanárokat jellemzi (138 főből 51 fő). Tapasztaltnak összesen 35,6 százalékuk érezte magát, közöttük is elsősorban az érettségít nem adó iskolában dolgozók (14 főből 8 fő) és az alsós pedagógusok (126 főből 60 fő). A helyzetükből adódóan a speciális iskolában vagy osztályban tanítók (11 főből 8 fő) is ebbe a kategóriába tartoznak. Kérdéses azonban, hogy milyen speciális iskolában vagy mióta tanít az a 3 fő, aki nem tekintette saját magát tapasztaltnak (a kérdéses 3 fő saját gyakorlatát „kevésnek” minősítette).

Összehasonlítva az organikus okra visszavezethető (SNI A) és az organikus okra vissza nem vezethető (SNI B) sajátos nevelési igényű tanulókkal szerzett tapasztalatot,

elmondható, hogy ez előbbivel kapcsolatban kevesebben érezték magukat tapasztaltnak. A különbség mértéke egyenletesen oszlik el a különböző iskolatípusokban tanító pedagógusok között.

Az attitűd és az elfogadás kiindulópontjának tekinthető, hogy mit gondolnak a pedagógusok a tanítványaikról, azok lehetőségeiről, képességeiről, taníthatóságukról (4. táblázat). A véleményüket befolyásolja és alakítja a korábbi, akár privát életükben szerzett ismereteiken túl saját szakmai tapasztalatuk is. Az, hogy milyen kép alakul ki egy pedagógusban tanítványai fejlődési lehetőségeiről – akár előzetesen, akár előítélet formájában –, befolyásolja a pedagógus elképzelését arról, hogy mennyire függ a siker magától a diáktól, és mennyire a pedagógus szakmaiságától, tehát érdemes-e energiát, időt fordítania a tanulóra.

A válaszadó pedagógusok az SNI A tanulók taníthatóságát egy ötfokozatú skálán átlagosan 2,95 ponttal jelölték meg. Valamivel magasabbra értékelték ezen diákok taníthatóságát az érettségit nem adó iskolákban és az „egyéb” helyen dolgozók (3,07 – 14 fő; 3,06 – 34 fő), míg az átlagnál valamivel rosszabbnak ítélték az alsós tanítók és az érettségit adó, valamint az az utáni képzés oktatói (2,87 – 126 fő; 2,9 – 79 fő). Az alsós tanítók esetében különösen meglepő ez az átlagon aluli pontozás, hiszen a korábbi élmények, ismeretek és tapasztalatok esetében kimagaslónak számítanak.

Az SNI B diákok taníthatóságát a vizsgálati csoport átlagosan 3,09 pontra értékelte, ami magasabb, mint az SNI A hasonló eredménye. Az átlagnál magasabb értéket adtak az egyéb helyen dolgozók (3,15 – 34 fő), a speciális intézményben tanítók (3,18 – 11 fő) és azok, akik érettségi utáni szakképzésben tanítottak (3,5 – 14 fő). Az alsós tanítóknak az SNI B tanulók taníthatóságáról vallott értékei némelyest elmaradnak az átlagtól (2,99 – 126 fő), hasonlóan az SNI A-hoz.

4. táblázat A különböző iskolafokon tanító pedagógusok véleménye saját tudásukról és az SNI tanulók taníthatóságáról (átlagértékek ötfokú skálán)

Iskolafok		Milyennek ítéli saját tudását, ismereteit, tájékozottságát az SNI A –val kapcsolatban	Milyennek ítéli saját tudását, ismereteit, tájékozottságát az SNI B –val kapcsolatban	Kérem jelezze egy ötfokú skálán, mit gondol az SNI A-tanulók taníthatóságáról?	Kérem jelezze egy ötfokú skálán, mit gondol az SNI B-tanulók taníthatóságáról?
alsó	Mean	2,85	2,90	2,87	2,99
	N	126	126	126	126
felső	Mean	2,68	2,78	3,01	3,10
	N	138	138	138	138
érettségit nem adó	Mean	2,71	2,86	3,07	3,50
	N	14	14	14	14
érettségi, érettségi után	Mean	2,33	2,49	2,90	3,11
	N	79	79	79	79
speciális	Mean	3,64	3,64	3,00	3,18
	N	11	11	11	11
egyéb	Mean	2,15	2,32	3,06	3,15
	N	34	34	34	34
Total	Mean	2,65	2,75	2,95	3,09
	N	402	402	402	402

Forrás: saját adatfelvétel, 2010, N=402

A pedagógusoknak egy problémahelyzettel kapcsolatos attitűdjét nagymértékben befolyásolja az, hogy az adott témában milyennek ítéli a saját tudását, tájékozottságát (4. táblázat). Az önbizalom kreatívabbá és pozitívabbá teszi a szakembereket. Vizsgálatunkban az eredeti kérdőívnek megfelelően egy ötfokú skálán kellett bejelölniük saját SNI-vel kapcsolatos tudásukat. Természetes módon a vizsgálati csoporton belül a speciális iskolákban dolgozó pedagógusok (11 főből 11 fő) gondolták a legtájékozottabbnak magukat mind a két SNI kategóriával kapcsolatban (3,64-es átlagértékkel), ami nem csak a többi csoport átlagait, hanem az összminta átlagát is magasán, csaknem egy egész értékkel felülmúlja (SNI A: 2,65 és SNI B: 2,75). Az SNI A-val kapcsolatban a vizsgálati csoport átlagához (2,65) képest magasabb értéket értek el a tanítók (2,85 – 126 fő), és alacsonyabbat az érettségit nem adó középiskolai tanárok (2,33 – 79 fő), illetve azok, akik nem tanítanak, hanem például könyvtárosok, kollégiumi nevelők, vagy az oktatáson kívül dolgoznak, esetleg munkanélküliek (egyéb kategória: 2,15 – 34 fő). A csoport átlaga az SNI B esetén 2,75 pont volt, ehhez képest a speciális iskolákban, valamint képzésekben dolgozókon kívül szintén jobb az önértékelése az alsós tanítóknak (2,9 – 126 fő) és az érettségit nem adó iskolák tanárainak (2,86 – 14 fő). A témánkkal kapcsolatos alacsonyabb szakmai ismeretet jeleztek vissza az érettségi, az érettségi utáni képzés (2,49 – összesen: 79 fő) és az „egyéb hely” pedagógusai (2,32 – 34 fő).

A pedagógusok attitűdjét alakító tényezők közötti összefüggést vizsgálva úgy tűnik, hogy az iskolafoknak, ezen belül is az alsó tagozatnak és az érettségit nem adó középiskolának mint munkahelynek szoros kapcsolata van a témában elsajátított saját tudás pozitív megítélésével. Az alsó tagozaton és az érettségit nem adó iskolákban tanítóknak volt már leginkább valamilyen tapasztalata sajátos nevelési igényű diákkal, ami érthető, hiszen kisiskolás korban derül ki leggyakrabban a tanulási probléma, maguk a tanítók veszik észre, jelzik a szülőknek és indítják el a gyermeket a különböző kivizsgálásokra. Felső tagozaton kevesebb segítséget kapnak a diákok, részben azért, mert a szaktanárok a gyors óra- és osztályváltások miatt már kevésbé tudnak a tanítványaikra figyelni, részben pedig mert a felső tagozatosok ellátása, a számukra kidolgozott fejlesztő terápiák és módszerek, valamint az iskolák lehetőségei, hogy szakembert foglalkoztassanak a felsősök számára is, erősen korlátozottak.

A demográfiai jellemzők tekintetében is érdemes összevetni az attitűdkérdőív néhány elemét, hiszen az életkor vagy a nem is befolyásolja a pedagógusok beállítódásait. Az SNI-vel kapcsolatos gyakorlat megítélése az életkori görbén fordított „U”-alakú összefüggést mutat, azaz a 33 év alattiaknak és a 47 felettieknek jellemzően nincs szakmai tapasztalatuk, míg a 33–47 év közöttieknek van a leginkább. A középső életkori csoport kiugróbb értékekkel bír az SNI B-vel kapcsolatos gyakorlatban, mint az SNI A esetében.

Az SNI B-vel kapcsolatban a nők és a férfiak között nincs különbség a saját tudásuk megítélésben, míg az A-val kapcsolatban a nők kicsit magabiztosabbak. A nők az SNI A diákok, míg a férfiak, ugyan alig, de mégiscsak az SNI B-ek taníthatóságát, képezhetőségét értékelik jobbra. A gyakorlat meglétét illetően – saját bevallásuk szerint – a nőknek valamivel több az ilyen irányú tapasztalata.

Az előzetes tapasztalatok, élmények és képzések hatása az attitűdökre

Felvetődik a kérdés, hogy vajon azok a pedagógusok nyitottabbak-e pályafutásuk alatt az SNI-vel kapcsolatos képzésekre, azok keresik-e vagy vállalják-e az ilyen irányú továbbképzéseket, akiknek korábban, például a magánéletükben vagy iskoláskorukban volt már kapcsolata, élménye fogyatékos személlyel.⁹ Az SNI A-ra vonatkozóan azt tapasztal-

tuk, hogy azok, akiknek nem volt semmilyen korábbi saját élménye a fogyatékosokról, nagyobb valószínűséggel nem vettek részt ilyen témájú kurzuson (208 főből 173 fő), illetve fordítva (194 főből 72 fő) (5. táblázat).

5. táblázat. A fogyatékosokkal kapcsolatos korábbi élmény és a témában végzett képzések kapcsolata

SNI A		korábbi élmény		összesen
		igen	nem	
korábbi kurzus	nem vett részt	122 fő; 62,9%	173 fő; 83,2%	295 fő; 73,4%
	részt vett	72 fő; 37,1%	35 fő; 16,8%	107 fő; 26,2%
	összesen	19 fő; 100%	208 fő; 100%	402 fő; 100 fő
SNI B		korábbi élmény		összesen
		igen	nem	
korábbi kurzus	nem vett részt	112 57,7%	172 82,7%	284 70,6%
	részt vett	82 42,3%	36 17,3%	118 29,4%
	összesen	194 100,0%	208 100,0%	402 100,0%

Forrás: saját adatfelvétel, 2010, N=402

Ugyanez az összehasonlítás az SNI B esetén nagyon hasonló képet mutat. Azok, akiknek nem volt korábban saját élménye (208 fő), nagy valószínűséggel nem is mentek a témában továbbképzésre (172 fő). Az SNI A-val kapcsolatban tapasztalhoz hasonló arányban igaz a fordított helyzet is, hiszen azon 194 fő, akiknek volt korábbi saját tapasztalata fogyatékosokkal, azok közül 82-en részt vettek valamilyen, a sajátos nevelési igénnyel foglalkozó kurzuson (5. táblázat).

Ugyanígyen látványos összefüggés-sémát mutat a korábbi élmény és a szakmai tapasztalat, gyakorlat közötti kapcsolat. Az SNI A diákokkal kapcsolatban azon pedagógusok között, akik találkoztak már korábbi életszakaszukban fogyatékosokkal, gyakoribb, hogy saját szakmai gyakorlatuk szintjét magasabbra értékelik (194 főből 94 fő vallotta magát tapasztaltnak – 48,5 százalék, 64 fő kevés tapasztalattal rendelkezőnek – 33 százalék). Sokkal kifejezettebb az összefüggés azok esetében, akiknek nincs korábbi élménye és magukat teljesen tapasztalatlanoknak tartják a fejlődésükben elmaradást mutató diákokkal kapcsolatban (208 főből 113 fő – 54,3 százalék) (6. táblázat).

6. táblázat. A fogyatékosokkal kapcsolatos korábbi élmény és az SNI tanulókkal kapcsolatos tapasztalat kapcsolata

SNI A		korábbi élmény		összesen
		igen	nem	
gyakorlat szintje	egyáltalán nincs	36 18,6%	113 54,3%	149 37,1%
	kevés	64 33,0%	71 34,1%	135 33,6%
	tapasztaltnak érzi magát	94 48,5%	24 11,5%	118 29,4%
	összesen	194 100,0%	208 100,0%	402 100,0%
SNI B		korábbi élmény		összesen
		igen	nem	
gyakorlat szintje	egyáltalán nincs	24 12,4%	100 48,1%	124 30,8%
	kevés	63 32,5%	71 34,1%	134 33,3%
	tapasztaltnak érzi magát	107 55,2%	37 17,8%	144 35,8%
	összesen	194 100,0%	208 100,0%	402 100,0%

Forrás: saját adatfelvétel, 2010, N=402

Ugyanerre az összefüggésre rákérdezve, az SNI B-vel kapcsolatban abból a 208 pedagógusból, akik nem végeztek korábban semmilyen kurzust, 100 fő úgy nyilatkozott, hogy nincs saját tapasztalata (48,1 százalék) míg csak 37 fő úgy, hogy tapasztalt (17,8 százalék). Ugyanilyen látványos (még ha kicsit gyengébb is) az összefüggés a pozitív oldalon, ahol 194 fő korábbi élménnyel rendelkező tanár közül 107-en gondolják úgy, hogy tapasztaltak (55,2 százalék), és csak 24-en, hogy tapasztalatlanok (12,4 százalék) (6. táblázat).

A korábbi élmény vagy kapcsolat fogyatékos személlyel tehát látványosan emeli a tapasztaltság érzését. Az is előfordulhat azonban, hogy ez az összefüggés abból adódik, hogy a korábbi élményt valamely diákjuk által szereztek ezek az oktatók.

A korábbi kurzusok is hatással voltak a gyakorlottság érzetének szintjére. Az SNI A-val kapcsolatos képzésben részesülők 65,4 százaléka vallotta azt (107 főből 70 fő), hogy gyakorlottnak érzi magát, míg tapasztalatlanoknak csak 12,1 százalék (13 fő). Azok közül azonban, akik sem a diploma megszerzése során, sem később nem részesültek képzésben, sokkal többen (46,1 százalék; 295 főből 136 fő) nyilatkoztak úgy, hogy semmilyen szakmai tapasztalatuk nincs. Sokan vannak körükben azok, akik csak kevés tapasztalattal rendelkeznek (37,6 százalék; 295 főből 111 fő), míg egészen alacsony azoknak az aránya (16,3 százalék; 48 fő), akik előzetes ismeretek nélkül szereztek gyakorlatot a témában. A SNI B-vel kapcsolatos ismeretek megszerzése nélkül közel hasonló arányban érzik magukat a tanárok teljesen tapasztalat nélkülinek (40,1 százalék; 284 főből 114 fő) és kevés tapasztalattal rendelkezőnek (38,7 százalék; 110 fő) (7. táblázat).

7. táblázat. A fogyatékosokról szóló képzések és az SNI tanulókkal kapcsolatos tapasztalat kapcsolata

SNI A		korábbi kurzus		összesen
		igen	nem	
gyakorlat szintje	egyáltalán nincs	13 12,1%	136 46,1%	149 37,1%
	kevés	24 22,4%	111 37,6%	135 33,6%
	tapasztaltnak érzi magát	70 65,4%	48 16,3%	118 29,4%
	összesen	107 100,0%	295 100,0%	402 100,0%
SNI B		korábbi kurzus		összesen
		igen	nem	
gyakorlat szintje	egyáltalán nincs	10 8,5%	114 40,1%	124 30,8%
	kevés	24 20,3%	110 38,7%	134 33,3%
	tapasztaltnak érzi magát	84 71,2%	60 21,1%	144 35,8%
	összesen	118 100,0%	284 100,0%	402 100,0%

Forrás: saját adatfelvétel, 2010, N=402

Azok, akik vettek már részt valamilyen SNI B-s képzésen, tapasztaltabbnak érzik magukat (71,2 százalék; 118 főből 84 fő), csak ötödük véli úgy, hogy kevés a tapasztalata (20,3 százalék; 24 fő), s mindössze 8,5 százalékuk vallotta azt, hogy egyáltalán nincs iskolai gyakorlata SNI B gyermekekkel (10 fő) (7. táblázat).

Úgy tűnik, az SNI B-vel kapcsolatos kurzusok látogatása nemcsak hogy gyakoribb a pedagógusok körében, hanem nagyobb hatással is van a gyakorlat pozitív megítélésére, mint az SNI A-val kapcsolatos kurzusok látogatása.

Érdeemes megnézni a fenti összefüggésekben a vizsgálati csoport átlagait a tudás, ismeretek, tájékozottság megítélésére vonatkozóan is (8. táblázat). A vizsgálati csoportnak a saját SNI A-val kapcsolatos tájékozottságára vonatkozó átlaga az attitűdskálán 2,65, ami azok esetében, akiknek volt korábbi élményük, 2,86 pontra emelkedik, és hiányzó korábbi élmény esetén 2,45 pontra csökken. Ugyanez a kapcsolat az SNI B-t kiemelve átlagosan 2,75, míg korábbi meglévő élmény hatására 2,99-re ugrik, anélkül pedig 2,52 pontra esik vissza a vizsgálati csoport esetében. Ennél differenciáltabb képet kapunk, ha az ismeretek megszerzésének formája alapján is differenciálunk: azok érzik biztosabbnak saját tudásukat, és vallják magukat tájékozottabbnak mind a két SNI kategóriába tartozó tanulókat illetően, akik a diploma megszerzése után vettek részt valamilyen továbbképzésen a témában.

8. táblázat. A korábbi élménnyel rendelkező és nem rendelkező pedagógusok véleménye saját tudásukról és az SNI tanulók taníthatóságáról (átlagértékek ötfokú skálán)

korábbi élmény		Milyennek ítéli saját tudását, ismereteit, tájékozottságát az SNI A-val kapcsolatban	Milyennek ítéli saját tudását, ismereteit, tájékozottságát az SNI B-vel kapcsolatban	Kérem jelezze egy ötfokú skálán, mit gondol az SNI A tanulók taníthatóságáról?	Kérem jelezze egy ötfokú skálán, mit gondol az SNI B tanulók taníthatóságáról?
volt	Mean	2,86	2,99	3,03	3,23
	N	194	194	194	194
nem volt	Mean	2,45	2,52	2,88	2,96
	N	208	208	208	208
Összesen	Mean	2,65	2,75	2,95	3,09
	N	402	402	402	402

Forrás: saját adatfelvétel, 2010, N=402

A korábbi élmény hatására az SNI A tanulók taníthatóságát a pedagógusok 2,99 pontra, élmény hiányában pedig 2,88 pontra értékelték (egy ötfokozatú skálán; a teljes vizsgálati csoport átlaga 2,95). Az SNI B diákok képezhetőségéről a vizsgálati csoport átlaga 3,09, ami 3,23-ra nő a korábbi személyes élmények hatására, és 2,96 pontra csökken akkor, ha nem volt személyes tapasztalatuk korábbi életükben. Egy-egy korábbi élmény tehát meghatározóbb az SNI B tanulók taníthatóságának megítélésében, mint az SNI A esetében (7. táblázat).

A két képet egymásra vetítve elmondható, hogy azok, akiknek volt korábbi élményük például fogyatékos személlyel, tanulási zavarossal vagy éppen autistával, pályafutásuk vagy a pályára való felkészülésük során nagy valószínűséggel részt vettek már az eltérő fejlődésmentellel foglalkozó képzésen, saját tudásukat pedig jónak értékelték. Pozitívabban nyilatkoztak az érintett tanulók taníthatóságáról és képességeikről is (SNI A és B esetén egyaránt).

Nem meglepő, hogy jelentősen növeli a pedagógusok körében saját tudásuk megítélését, ha részt vettek már valamilyen kurzuson. Legnagyobb hatással a diplomaszerezés után elsajátított ismeretek vannak, és e tekintetben alig látszik eltérés a két SNI kategória között (9. táblázat).

9. táblázat A korábbi kurzusok hatása a pedagógusok saját tudásának és az SNI tanulók taníthatóságának megítélésére

korábbi kurzus (A vagy B) ¹⁰		Milyennek ítéli saját tudását, ismereteit, tájékozottságát az SNI A-val kapcsolatban	Milyennek ítéli saját tudását, ismereteit, tájékozottságát az SNI B-vel kapcsolatban	Kérem jelezze egy ötfokú skálán, mit gondol az SNI A tanulók taníthatóságáról?	Kérem jelezze egy ötfokú skálán, mit gondol az SNI B tanulók taníthatóságáról?
nem, soha	Mean	2,41	2,49	2,90	3,01
	N	295	284	295	284
diplomával	Mean	3,17	3,27	3,13	3,23
	N	53	52	53	52
után	Mean	3,44	3,47	3,04	3,30
	N	54	66	54	66
Összesen	Mean	2,65	2,75	2,95	3,09
	N	402	402	402	402

Forrás: saját adatfelvétel, 2010, N=402

Látványos eltérést tapasztaltunk akkor is, amikor azt vizsgáltuk meg, hogy mit gondolnak a pedagógusok a két kategóriába tartozó tanulók képezhetőségéről, taníthatóságáról a korábbi SNI A és B képzések függvényében. Ebben az attitűdben is meghatározóak az előzetes kurzusok, de itt már kiegyenlítettebb a diploma ideje alatt és az az után szerzett ismeretek hatása. Az SNI B esetében 3 tizedet emel a taníthatóság megítélésén, ha bármelyik képzési forma keretében szereztek már ismereteket a pedagógusok. Az SNI A tanulók képezhetősége és taníthatósága valamelyest eltérő képet mutat, hiszen azt mindössze másfél-két tizeddel értékelték magasabbra a kurzust megjárt pedagógusok, de itt már eltérő a különböző képzési formák hatása: azok láttak nagyobb lehetőségeket organikusán sérült tanítványaikban – bár kis eltéréssel –, akik a diplomájuk megszerzéséért folytatott tanulmányaik során hallottak a témáról.

Összességében megállapítható, hogy az intézményesített (diploma alatti vagy utáni) képzések során hallott ismeretek nagyobb hatással vannak a pedagógusok saját tudásának megítélésére, mint a gyerekek taníthatóságára vonatkozó beállítódásaikra. Ez előbbi esetben akár egy egész értékponttal is magasabb lehet azok véleménye, akik már részt vettek a témával kapcsolatos képzésen, míg a taníthatóság megítélése csupán két-három tizednyivel magasabb a kurzusbeli tapasztalattal rendelkezők körében. Fennáll tehát az a paradoxon, hogy az ismeretek magasabb szintje nem jár feltétlenül együtt azzal, hogy azokat alkalmazhatónak is vélik SNI tanítványaik körében.

A kurzusok formáját illetően tovább árnyalhatóak a különbségek. Az ismeretek megítélésére leginkább a pedagógusok pályája teljében elvégzett továbbképzések vannak hatással, de a diploma megszerzése során elsajátított tananyag hatása sem elhanyagolható ebben a tekintetben. A diákok taníthatóságával kapcsolatos alapbeállítódások azonban már kevésbé függenek a kurzusbeli tapasztalatoktól, és ez a kis hatás is kiegyenlítettebb a kétféle képzési forma között. Az SNI A tanulók taníthatósága esetében ráadásul az alapképzés tűnik meghatározóbbnak.

Az ismeretszerzésben tehát a frissebb emlékeket jelentő továbbképzések a mérvadóak, de a taníthatósággal kapcsolatos, mélyebben húzódozó attitűdök alapvetően az alapképzés során alakulnak ki, főleg az SNI A-t illetően.

Hétköznapi élmények és intézményesített kurzusok hatásának összehasonlítása

A kurzusokhoz képest az életközeli élmények gyengébb hatással bírnak a pedagógusok véleményére a saját tudásukat illetően (10. táblázat).

10. ábra. A korábbi élmények és a korábbi kurzusok hatása a pedagógusok saját tudásának és a diákok taníthatóságának megítélésére

		Saját tudás, ismeretek SNI „A”	Saját tudás, ismeretek SNI „B”	Taníthatóság SNI „A”	Taníthatóság SNI „B”
korábbi élmény	nem volt	2,45 208 fő	2,52 208 fő	2,88 208 fő	2,96 208 fő
	volt	2,86 194 fő	2,99 194 fő	3,03 194 fő	3,23 194 fő
	százalékos többlet a korábbi élménnyel rendelkezők körében az átlaghoz képest	7,92	8,73	2,71	4,53
	összesen	2,65 402 fő	2,75 402 fő	2,95 402 fő	3,09 402 fő
korábbi kurzus (SNI A vagy B) ¹	nem, soha	2,41 295 fő	2,49 284 fő	2,90 295 fő	3,01 284 fő
	diplomával	3,17 53	3,27 52 fő	3,13 53 fő	3,23 52 fő
	százalékos többlet a diploma alatti kurzuson résztvevők körében az átlaghoz képest	19,62	18,91	6,10	4,53
	diploma után	3,44 54 fő	3,47 66 fő	3,04 54 fő	3,30 66 fő
	százalékos többlet a diploma utáni kurzuson résztvevők körében az átlaghoz képest	29,81	26,18	3,05	6,80
	összesen	2,65 402 fő	2,75 402 fő	2,95 402 fő	3,09 402 fő

Forrás: saját adatfelvétel, 2010, N=402

Az is mérvadóknak bizonyult, hogy milyen kurzuson vettek részt a pedagógusok. A saját felkészültség megítélésében törés figyelhető meg a diplomaszerezés alatti, valamint az azt követő kurzusok, képzések között. Sokkal magasabbra értékelték saját tudásukat, ismereteiket azok a pedagógusok, akik valamilyen továbbképzésen hallottak az SNI-ről (körülbelül 26–30 százalék). Ettől valamelyest elmarad a tanárképzés során hallgatott kurzusok hatása (körülbelül 19 százalék), de önmagában még ez is nagy nyomot hagy a pedagógusok önértékelésében.

A kurzusok mellett a korábbi élmények szakmai hatása is érzékelhető: a korábbi élménnyel rendelkezők átlagosan körülbelül 8 százalékkal magasabban értékelték saját tudásukat, s a saját tapasztalatok a taníthatóság tekintetében közel ugyanolyan (gyenge) jótékony hatással bírnak, mint a kurzusok. Az sem hagyható azonban figyelmen kívül – amire fentebb már kitértünk –, hogy a korábbi élmény kurzuslatogatásra ösztönzi a peda-

gógusokat, tehát nagy az átfedés a korábbi élménnyel rendelkezők és a kurzust megjárt pedagógusok csoportjai között.

A két SNI kategóriát összehasonlítva feltűnő, hogy az életközeli élmények egy árnyalattal magasabb hatással bírnak az SNI B megítélésre, míg a kurzusok inkább az

SNI A megítélését befolyásolják. A tanárképzés során elsajátított ismeretek és a továbbképzések inkább a nagyobb pedagógiai kihívásnak számító SNI A diákokkal kapcsolatos ismeretekre készíti fel a pedagógusokat, míg a korábbi élmények az SNI B-vel kapcsolatban teszik magabiztosabbá a pedagógusokat. A diákok taníthatóságának megítélésében ambivalensebb a kép, mivel az SNI B kategóriában a továbbképzések a taníthatóságnak valamivel magasabb megítélésével járnak együtt, mint az SNI A esetében. A továbbképzések és a saját élmények ebben a tekintetben nagyon hasonlóan egymásra. A tanárképzés kurzusai azonban velük ellentétben az SNI A diákok taníthatóságának megítélésén lendítenek jobban, 6 százalékpontot, ami egyébként önmagában gyenge hatásról tanúskodik.

Úgy tűnik, a diákok taníthatóságáról alkotott kép ellenállónak bizonyult mind az élményekre, mind pedig a kurzusokra. Ezek inkább a tájékozottság érzését növelik, de ez nem jár együtt azzal, hogy tudásukat a gyakorlatba átültethetőnek s diákjaikat taníthatóbbnak tekintsék. A tanárképzésben és a továbbképzésben szerzett ismeretek tehát nem befolyásolják kimagasló mértékben a diákok taníthatóságáról kialakított képet.

Összegzés – továbbgondolkodás

Az a tény, hogy a pedagógusok milyen attitűddel fordulnak az SNI tanulók felé, mennyire érzik felkészültnek magukat, meghatározza azt, hogy mit gondolnak a tanulási hátrányokkal küzdő tanítványaikról, képességeikről, tanulmányi lehetőségeikről. Ezek pedig befolyásolják a mindennapi munkájukat, az osztálytermi praktikáikat, azt, hogy akarnak-e alkalmazni új technikákat, megoldásokat, ami egyben saját munkájuk hatékonyságának feltétele és eredményei is.

A tanári hatékonyság valójában a helyesen megjósolt elvárást jelenti egy gyermek eredményével kapcsolatban. A tanítás együttnevelési helyzetben nem csak a sajátos nevelési szükségletű gyermekek eredményeire van hatással, hanem a többségiekére és

A korábbi élmény tehát nem jár együtt olyan mértékben a tudás-szint megítélésének emelkedésével, mint a kurzuson szerzett ismeretek. Az azonban elgondolkodtató, hogy mit ér ez a tudás, ha a taníthatóság megítélésében nem hoz mérvadó változást. A sajátos nevelési igényű diákok taníthatóságának megítélésén majdnem ugyanolyan (egyébként csekély) mértékben javít (körülbelül 3–4 százalékpont) a korábbi tapasztalat, mint a kurzusok (körülbelül 4–6 százalékpont). Más szavakkal: a diákok taníthatóságának megítélésére közel ugyanolyan (egyébként gyenge) hatást gyakorolnak a kurzusok, mint a nem szervezett keretek között átélt, valódi élmények. A kurzusok inkább az ismeretekre, a tájékozottság érzésére vannak óriási befolyással (az átlaghoz képest körülbelül 20–30 százalékkal magasabb értékeket adtak meg a résztvevők), de ezen tudás hétköznapi gyakorlatba való átültetésének megítélésére gyenge hatással bírnak.

a tanár saját szakmai fejlődésére is. Mivel a tanári hatékonyság befolyásolja a módszertani változatosságot és a tanórai szervezést, a különböző hatékonyságú tanárok különféle tanórai tevékenységeket használnak; mindez hatással van azokra a helyzetekre, amikor a diákoknak nehézségeik vannak egy-egy tananyagrésszel kapcsolatban

Tanulmányunkban magyar pedagógusok véleményét, attitűdjeit vizsgáltuk meg a sajátos nevelési igényű diákokkal és tanításukkal kapcsolatban. Az általunk megkérdezett pedagógusok válaszai kevés optimizmusra adnak okot. Noha a megkérdezettek közel felének már volt meghatározó kapcsolata, élménye korábban valamilyen fogyatékos személlyel, sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos ismereteket mindösszesen csak negyedük kapott a diplomájuk megszerzése vagy későbbi önként vállalt szervezett képzés során. Ezzel összefüggésben saját ismereteiket gyenge átlagosra értékelték, s a sajátos nevelési igényű diákok taníthatóságában is hasonlóan alacsony arányban bíztak. Az általunk megkérdezett pedagógusoknak – saját bevallásuk szerint – összesen több, mint kétharmada vallotta magát tapasztalatlanak vagy kevés tapasztalattal rendelkezőnek az SNI-vel kapcsolatban.

Az alsó tagozaton tanítók és az érettségit nem adó középiskolák (szakiskolák) pedagógusai találkoznak leggyakrabban az SNI problémájával, ők vallják a legtapasztaltabbnak magukat, s ők vannak leginkább a különböző képzéseken elsajátított ismeretek birtokában is. A speciális iskolákból érkezők – munkájuk specialitásából adódóan – még felkészültebbnek bizonyultak. A tapasztalatok és az ismeretek magas foka ellenére az alsós tanítók bíztak a legkevésbé a sajátos nevelési igényű diákok taníthatóságában. A legkevésbé tapasztalt és legkevésbé aktív kör a felsős tanítóké, valamint az érettségit adó középiskolákban oktató pedagógusoké volt.

A korábbi élmények és kurzusok egyaránt jelentős hatással vannak a gyakorlottság érzésére. A kurzusok emellett leginkább a pedagógusok saját tudásszintjének megítélésére hatnak, de diákjaik taníthatóságával kapcsolatos attitűdjeiken csak keveset változtatnak. A nem szervezett keretek között szerzett élmények gyenge hatása volt kimutatható a tudásszint megítélésére, azonban feltűnő, hogy a korábbi találkozás valamilyen fogyatékos személlyel és a kurzusok látogatása hasonló (hasonlóan gyenge) emelkedést mutat a taníthatóság megítélésének tekintetében. A korábbi élmények és a kurzusok tehát leginkább a gyakorlottság érzését növelik, de jelentős hatással bírnak az ismeretek szintjére is, míg a diákok taníthatóságába vetett hiten képesek a legkevésbé változtatni.

Tanulmányunk folytatásaként ezért a tanításhoz kapcsolódó attitűdöket mutatjuk majd be mélyebbre hatóan a nemzetközileg elismert SACIE és a másik lefordított és kipróbált skála, a Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) skála segítségével.

Jegyzetek

(1) Eredményeinket az is befolyásolhatja, hogy az általunk megkérdezett pedagógusok legnagyobb része a Debreceni Egyetem által kínált „M A tanárképzés, mestertanár részképzés” képzéseken részt vevők, illetve a „Komplex Instrukciós Program” című pedagógus-továbbképzés résztvevői közül került. Ezért a megkérdezettek között nagy valószínűséggel több olyan pedagógus is szerepel, aki aktívabb a továbbképzéseken, mint az átlag. Megállapításaink tehát ezen torzítás figyelembe vételével értelmezendők.

(2) A kérdés így hangzott a kérdőívben: „Milyen szintű gyakorlati (pedagógiai) gyakorlata van az SNI-tanulók oktatásában? /egyáltalán nincs/, kevés/, tapasztalt vagyok, legalább egy SNI tanítványom már volt”

(3) SNIA: a 121. § (1) 29. b) értelmében a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenessége

(4) SNI B: a 121. § (1) 29. a) értelmében a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenessége

(5) Ehhez azonban hozzá kell tenni, hogy az érettségi utáni szakképzésben oktatók közül ketten válaszoltak a kérdésre, s ők is nemlegesen

(6) A keresztátlálk esetében a kis elemszámok miatt nem tudunk szignifikancia-szintet számolni.

(7) Az érettségi utáni iskolatípusba összesen 2 fő tartozott.

(8) A legszembetűnőbb a továbbképzések különbsége az érettségit nem adó középiskolákban tanító pedagógusok körében, hiszen míg közöttük relatíve sokan (21 százalék) hallottak már a diplomázás során is mindkét sajátos nevelési igényről, a továbbképzéseken szerzett ismeretek esetében az SNI A háttérbe szorítása figyelhető meg – igaz, összesen 14 ember válaszából nehéz bármilyen következtetést is levonni.

(9) A kérdés így hangzott a kérdőívben: „Volt-e korábban meghatározó élménye vagy valamilyen kapcsolata fogyatékos személlyel?”

(10) Az SNI A megítélésénél az SNI A témakörében végzett kurzusokat vettük alapul, míg az SNI B megítélésénél az SNI B témakörében végzett kurzusokat.

(11) Az SNI A megítélésénél az SNI A témakörében végzett kurzusokat vettük alapul, míg az SNI B megítélésénél az SNI B témakörében végzett kurzusokat.

Irodalomjegyzék

Carroll, Forlin és Jobling (2003): The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities. *Teacher Education Quarterly*, Summer 65–79.

Chong, S., Forlin, C. és Au, M. L. (2007): The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, **35**. 2. sz. 161–179.

Ellins, J. és Porter, J. (2005): Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, **32**. 4. sz. 188–195.

Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. és Earle, C. (2009): Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, **13**. 2. sz. 195–209

Gething, L. (1991a): A report of administration of the Interaction with Disabled Persons Scale. *Australian Disability Review*, **44**. sz. 20–30.

Gething, L. (1991b): Generality vs. specificity of attitudes towards people with disabilities. *British Journal of Medical Psychology*, **64**. sz. 55–64.

Gething, L. (1994): The Interaction with Disabled Persons Scale. In: Dunn, D. S. (szerk.): Psychosocial perspectives on disability (Special issue). *Journal of Social Behavior and Personality*, **9**. sz. 23–42.

Hastings, R. és Oakford, S. (2003): Student teachers' attitudes towards the inclusion of students with special needs. *Educational Psychology*, **23**. sz. 87–94.

Loreman, T., Earle, C., Sharma, U. és Forlin, C. (2007): The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, **22**. 2. sz. 150–159.

Norwicki, E. A. és Sandieson, R. (2002): A meta-analysis of school age children's attitudes toward persons physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, **49**. 3. sz. 243–265.

Palmer, C. D., (2006): *Teacher professional standards: the views of highly accomplished special education teachers*. Proceedings of the AARE 2006 International Education Research Conference.

Sharma, U., Forlin, C. és Loreman, T. (2008): Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, **23**. 7. sz. 773–785. <http://www.informaworld.com/smpp/content-content=a906329656-db=all-ju mptype=rss>

Sharma, U. és Desai, I. (2002): Measuring concerns about integrated education in India. *The Asia-Pacific Journal on Disabilities*, **5**. 1. sz. 2–14.

Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. és Earle, C. (2006): Attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, **21**. 2. sz. 80–93.

Wilczenski, F. L. (1995): Development of a Scale to Measure Attitudes toward Inclusive Education. *Educational and Psychological Measurement*, **55**. 2. sz. 291–299.

(Gyermek)játékok (‘toys and games’)¹ jellemzői a kilencvenes és az ezredforduló utáni években²

Minden korszakra jellemző, hogy mit, hogyan és mivel játszanak az abban a korban felnevelkedő gyerekek. A gyerekkorunkban játszott játékok érzelmileg is olyan erősen érintik a személyiséget, hogy szemléletformáló erejük, az emberi kapcsolatokat modelláló szerepük szinte felbecsülhetetlen; a társas, másokkal együtt átélt, közösen alakított játék a sikeresség, az eredményesség, a kooperációs és vezetői képesség, az önmegjelenítés, a győzelem-elviselés és a veszíteni tudás, a kudarc-feldolgozás képességének is iskolája. Nem mindegy tehát, hogy milyen játékokkal és hogyan játszottunk mi a gyermekkorunkban, s az sem, hogy felnőttként saját gyerekeink kezébe milyen játékokat adunk, mire tanítjuk meg őket; mit kínál nekik az őket körülvevő világ.

Természetesen a gyerekjátékok közül számos játék évezredek óta örökítődik, ha változó formában és néven is (labdajátékok, ugrójátékok, kockajátékok, erőpróba-játékok, stb.) de ezek is módosulnak a különböző kultúrákban és korszakokban, s minden időszakban születnek újabb játékok is.

Milyen jellegzetességeket figyelhetünk meg az ezredforduló körüli idők játékaiban?

Játékszerek (‘toys’)

A nemzetközi játékipar termékeinek elterjedése Magyarországon

Az ötvenes évek szinte teljes zártsága – illetve az ebben a korszakban a játékboltokban is domináló orosz-szovjet játékok – után már a hatvanas évek végétől felbukkantak a nemzetközi játékipar egyes termékei (matchboxok, öltöztethető babák, tiki-takik; majd később, a hetvenes-nyolcvanas években a Lego-k, Duplo-k, Barbie babák, playmobilok, aztán a kvarcjátékok, nintendók, a „bip”-pen játékok, stb.), amelyek rögtön a „nyugati” világ, a fejlettség és a jólét szimbólumaivá is váltak. Ezeknek a játékoknak a többsége azonban jó ideig az egyéni utazások révén került az országba, a játékboltokban csak késve jelentek meg (ott is először a magánszektorban, trafikokban, stb.); a minden más szinte teljesen kiszorító nemzetközi áru kínálat, a Mattel, a Hasbro, a Disney birodalom játékaiknak – színeiben is jellegzetes³ – áradata a ‘90-es évekre vált jellemzővé, (A nemzetközi játékinálaton belül is beszédes – az amerikai mellett – a kínai, tajvani stb. játékok aránya). Egy szó, mint száz: ahogy a televíziós csatornák között, a lemezforgalomban, az élelmiszeriparban, a gyógyszerkínálatban is meghatározóvá, s a hazait szinte kiszorítóvá váltak a „külföldről” származó termékek, ugyanez a folyamat zajlott le a játékvásztékban is.⁴

A „nemzetközi játékok” kifejezés döntően két kultúrából származó játékokat jelent (a skandináv Lego a legszembetűnőbb kivétel): amerikai és jellegzetesen távol-keleti játékokat (ez utóbbiaknak széleskörű divatja van a gótól és ma-dzsongtól az origamin és wayangon át a tamagocsiig: Budapesten a kilencvenes években külön áruház is nyílt a távol-keleti játékok számára).⁵ Mindebben két, látszólag ellentétes tendencia érhető tetten: a mienkétől különböző, távoli kultúrák „megtanulásának” izgalma, egzotikuma, és a világ (e téren is zajló) homogenizálása a mindenhová ugyanazokat a játékokat eljuttató nemzetközi játékipar által.

A rajzfilmekhez, játékfilmekhez kapcsolódó játékok

A játékgyárak a kilencvenes évekre igen nagy arányban álltak rá arra, hogy kínálatukat összekössék a rajzfilmdivatokkal. Egy-egy egész estés Disney-film azonnal játékszerek, képekonyvek (pólók, matricák, füzetborítók, egyéb gyerek tárgyak) dömpingjét indítja el, amelyek az éppen kurrens rajzfilm figuráit ábrázolják; de a játékipar és a rajzfilmgyártás összefonódása már a vendéglátóiparra is kiterjedt, hiszen a gyermekmenükhöz „ajándékként” kapcsolt játékfigurák a gyorsétkezdékben is a mindenkori siker-rajzfilmek (*101 kiskutya, Aladdin, Pokahontasz, A kis hableány, Kasper, Az Oroszlánkirály, A Notre Dame-i toronyőr, Batman, Pókember, Mulan, Egyiptom hercege*, stb.) figuráit használják fel a fogyasztás fokozására. (Nem csak rajzfilmekre, de a fiatalabb nemzedék körében népszerű bármely filmre ráépülhet a játékipar: így jelentek meg a Star Wars figurái Lego-csomagokban, így készültek Gyűrűk Ura- és Harry Potter-társasjátékok az ezredforduló utáni években). Ez az összefonódás olykor az ellenkező irányban is érvényesül. Jó példa volt ez utóbbira a „dínó”-örület második hulláma: amikor az *Őslények országa* és a *Denver* hatására⁶ mindent előzőlő dinoszaurusz-figurákat már nem lehetett eladni, a játékipar érdekeltté vált egy olyan film elkészültének támogatásában, mint a *Jurassic Park*, amely újabb népszerűséget adott ezeknek a játékoknak.

A dínó-örület egyébként önmagában is nagyon érdekes jelenség, és összefüggésben van a '90-es évek számos más világgép-sajátosságával is, (például a természet fenyegetettsége, végítélet-pszichózis – hiszen kihalt fajokról van szó); de az apokaliptikus asszociációkkal szemben megjelenik ebben a szimbólumban egyúttal a 20. század mindenhatóság-optimizmusa is: az a sugallat, hogy a tudomány mindenre képes, még kipusztult világok feltámasztására, a történelem újraírására is. A szimbólum fontos eleme továbbá a biztonságos jelent – mintegy az ember elfojtott tudatalattijából – fenyegető szörny-világ, illetve másfelől ennek a szörny-világnak a domesztikálása is, stb. (Egyfelől szörnyek, másfelől szeretnivaló szörnyecskék a kor játékaik között egyébként is igen nagy arányban fordulnak elő). Az őskor felé fordulásban mindenképpen benne van a modernitás kilencvenes évekre hangossá vált válságának kifejeződése; a dínó-kultusz a modernitás csődjének reakciója is.⁷ Mindenesetre az őslények mindent elárasztanak: van dínós gumicukor, sós ropogtatnivaló, levestészta és homokozó-forma, a könyvkiadás a legkülönbözőbb életkorú és műveltségi szintű felnőttek és gyerekek érdeklődését is kielégíti e tárgyban, és persze tereli is ezen téma mint divattéma felé.

Számítógépes játékok

A játékszerek területén a másik legszembetűnőbb és leginkább közismert változás a számítógépes játékok elterjedése. (A számítógép, ha nem szorítja is ki a gyerekszoba hagyományos kellékeit, jelentős időmennyiséget átvesz a gyerekeknek a kézbe fogható

játékszerekkel – babákkal, katonákkal, autókkal, társasjátékkal – való foglalkozásra fordított óráiból.⁸⁾

A '80-as évek végén fellángoló Game boy- és Nintendo-őrület után a '90-es években a PC-k szélesebb körű elterjedésével az azokon játszható játék-programok is viharos gyorsasággal terjedtek. Előbb csak szerényebb, mára már muzeális jellegűnek tűnő Spektrum, Commodore típusú gépeken; majd az XT 286-os, 386-os, 486-os gépeket követték a Pentiumok, a fekete-fehér monitorokat a színes, egyre finomabb képminőségű monitorok, s ezeken egymást váltották az egyre újabb s egyre tökéletesebb kidolgozású játékok is. (A számítógépek memória-kapacitása – a gyerekek között is – státusz-szimbólummá vált, hiszen ettől függ, hogy valaki szert tehet-e az újabb és még újabb – s persze egyre több memóriát igénybe vevő – játékok közül olyanokra, amelyek a többieknek még nem lehetnek a birtokában.)

A számítógépek terjedése hasonló módokon ment végbe, mint korábban a televízióké és magnetofonoké, a gyerekek úgy gyűltek össze egy-egy még ritkaságnak számító gép elé játszani, ahogyan annak idején hokedlivel, kis számlival televíziót nézni vonultak a felnőttek a szomszédba; vagy ahogyan kezdetben, a még ritkaságnak számító színes-tévé korszakában egy-egy színesben élvezhető, látványos film megtekintéséhez hívták át a készülék-tulajdonosok a „szegényebb” rokonokat, barátokat. (A floppy-n, majd CD-n cserélhető játékok vándorlása pedig a videokazettán egymástól átvett filmek vagy az átmásolt magnófelvételek korszakát idézi.)

De a „számítógépezés” nem csak egy a játéklehetőséget nyújtó újfajta technikai eszközök közül, hanem – természetéből adódóan – olyan eszköz, amely gyökeresen átformálja a gyerekek életmódját. Már a tévé is maga elé szögezhetette a gyerekek jelentős részét, s megnövelte ezt a lehetőséget a videó elterjedése, hiszen ahol a szülők nem fordítottak kellő figyelmet arra, hogy másféle kulturális minták alternatíváját állítsák a gyerekek elé, vagy más módon határolják be azt az időt, amelyet a gyerekek képernyő előtt tölthetnek, ott már ezen eszközök révén is kialakulhattak a „képernyőfüggőség” tünetei. A számítógéppel ez a képernyőfüggőség ugrásszerűen tovább fokozódik, hiszen a filmnézés a gyerekek jelentős része számára – aktivitásigényük miatt – egy idő múlva unalmassá válik. A számítógép azonban számos vonzereje mellett (a mind tökéletesebb színes képi kivitelezés esztétikai élvezete, a próbák teljesítésével elérhető sikerélmények, a viszonylag bonyolult technika kezelése adta önbizalom, a játékoknak az egyéni érdeklődés kielégítését is lehetővé tévő választéka, stb.) az aktivitásigényt is leköti (az más kérdés, hogy a hagyományos, sokmozgásos gyerek-életformával szemben a számítógép melletti aktivitás igencsak korlátozott). Nem állítható, hogy a gyerekek életéből ezzel kivesznének a mozgásos formák, (hiszen a „számítógépes gyerekek” nagy része is sportol, labdajátékokat játszik, futkározik), de ezen mozgásos játékok aránya egyértelműen csökken, s talán még szembeötlőbben csökken a játékok közösségi jellege is. Sok esetben a számítógép mellett is együtt ülnek, játszanak a gyerekek – mondhatnánk tehát, hogy az örömteli közös játék nem vész ki a gyerekek világából, csak átalakul –, többnyire azonban ilyenkor is csak egy, maximum kettő nyomogatja a billentyűket közülük, a többiek csupán passzív megfigyelők, szurkolók lehetnek. Egymás mellett, párhuzamosan bámulják a képernyőt, és egyedül „harcolnak” a géppel. A közös jelleg tehát korántsem olyan, mint a hagyományos körjátékokban, társas- és csapatjátékokban. (Legfeljebb egymás utáni és páronkénti versengésre, illetve a történelem megbeszélésére, az ismeretek kicserélésére van mód.⁹⁾ Ráadásul egyértelműen nő azon idő aránya is, amit a gyerekek valóban egyedül töltenek (a magányos számítógépezés pedig a hagyományos egyszemélyes időtöltések – babázás/katonázás, rajzolgatás és főleg: az olvasás – mennyiségét csökkenti.)

Az igazsághoz tartozik, hogy főleg az ezredforduló után a számítógépes kultúrában megjelentek a mozgásszegény életformát enyhítő (számítógép-alapú) játékok is. Ilyen például a Geocatching-mozgalom, ahol a GPS¹⁰ segítségével kell szép természeti kör-

nyezetekben megtalálni az úgynevezett geoládákat. A „rókavadászat”, tájékozási futás ezen újabb formája a számítógépes kultúrát ötvözi a természetjárással, és egyfajta virtuális közösség-teremtő forma is, hiszen a geoládákban a megtaláló nem csak ottjártát regisztrálhatja, hanem ki is cserélhet egyet a behelyezett apró ajándéktárgyak közül, s ezzel a résztvevők mintegy kölcsönösen megajándékozzák egymást. Aki pedig kellő számú ilyen ládát fedezett fel, jogot szerez arra, hogy mintegy „magasabb osztályba lépve” maga is elhelyezhessen valahol újabb ládákat.

A számítógépes játékok elmagányosító hatása ugyan továbbra is fennáll¹¹, és a szobájukba zárkozó játékfüggők ennek súlyos fokát is elszenvedhetik, ám a játékok fejlődése több teret is nyújt a közösségi tevékenységnek: mind több az olyan interaktív játék, ahol a játékos nem csupán a géppel játszhat, hanem más játékosokkal is, egyes játékokba pedig a hagyományos társasjátékoknál jóval többen is bekapcsolódhatnak. Sőt, az ezredforduló után terjed a nemzetközileg játszható játékok köre is, amelyek a világ legkülönbözőbb pontjain élőket kapcsolják össze a közös játéktevékenységben.

S figyelembe kell venni azt is, hogy a különböző hordozható számítógép-leszármazottak révén oldódik a szobába-zártság is: a kézben-zsebben hordható készülékek bárhol, út közben, a „természet ólén” is használhatók, s így az ezredforduló után a „digitális függő” is mobilabb (és egészségesebb) formában hódolhat szenvedélyének.

Mindenesetre a számítógépes játékok típusai, népszerűségük és arányuk is nagyon jellemzőek a korszakra, érdemes tehát – a teljesség igénye nélkül – sorra venni típusaikat.

Harci játékok

- háborúk, csaták: lövöldözés;
- kézzel – mármint a monitoron megjelenő figurák kezével – vívott ütközetek (vívás, karate);
- „kalandjátékok”: szörnyek (hatalmas pókok, mérges kígyók, sárkányok, szellemek, „mesterséges szörnyek”) elleni küzdelmek;

Ezekben a játékokban, amelyekben a mozi- és tévéfilmek világa folytatódik, sok a halott, és sok a vér; az agressziókiélés áttételes lehetősége jellemző rájuk: az agresszió ezekben a játékokban egyértelműen ügyességnek, s mint ilyen, dicséretesnek minősül.

A számítógépes kalandjátékok jellemzői: végtelen bolyongás labirintus-terekben, állandó veszedelmek, rész-sikerek, fokozatosan megtanulható eszközök és a végső győzelem szinte elérhetetlen távolba tolása. Egy játékosnak több „élete” van (sőt, néha az életek száma végteleníthető); praktikusán ez a néhányszori „feltámadás” csökkenti a folytonos újrakezdés unalmas procedúráját, de – s ez már e játékok világképével összefüggő sajátosság – a játék közben elkerülhetetlen kudarcok frusztrációját is csökkenti, és a „halál” súlyosságát még a rajzfilmeknél is inkább relativizálja.^{12,13} A kalandjátékoknak egyébként megint csak igen erős a rajzfilmkultúrával való összeforrottsága: számos kalandjáték különböző Disney- és egyéb rajzfilmprodukciók számítógépes változata, ami azt a hatást is magában rejtí, hogy kedvenc rajzfilmtörténetünkbe mi magunk is beléphe-tünk¹⁴: vagyis az álomvilággal való kétoldalú kapcsolat, a részvétel és a fantáziával való szabad rendelkezés illúzióját kelti. (Csak illúzióját persze, hiszen a programok lényege szabott, kötött.¹⁵)

Választásokon múltó („elágazásos”) történet-játékok

Ezek is kalandjátékok, csak itt nem az agresszióé a főszerep. (Mivel jelentős részben angol felirattal, hangbemondással készül, elvben alkalmasak nyelvgyakorlásra is.). Pozitívnak tűnő jellemzőjük az is, hogy látszólag a könyvet olvasó embernek a cselekményen, annak kimeneti lehetőségein való elgondolkodását utánozzák, valójában azonban az ilyen típusú játékot is szükségképpen meghatározó kötött variációk végül is nem a gondolkodás szabadságának kedveznek: a játékosnak inkább meg kell találnia és „be kell vágnia”, meg kell tanulnia a programozó által kitalált „helyes utat”.¹⁶

Szimulációs játékok

- autóversenyek;
- repülőgép-vezetési és légi harc-szimulációk;
- tank és egyéb jármű (tengeralattjáró, stb.) vezetésével kombinált csaták;
- e játékok speciális alfaja a sportszimuláció (futball, kosárlabda, golf, tenisz és egyéb sportjátékok; olykor – például az „olimpia” vagy „tízpróba” típusú játékokban – egymással kombinálva is).

A járművezetés-szimuláció egyrészt kétségkívül fejleszti a reflexeket (mint egyébként a „verekedős” játékok is), ugyanakkor itt az a (veszélyes) illúzió keletkezik, mintha a játékos már tudna is vezetni. (Ráadásul e játékokban az útdalok letarolása, a felbukkanó járókelők, autók elsöprése túlélhető: a sebesség általában magasabbra értékelt, mint a „balesetmentesség”. Nagy kérdés, hogy ez nem hat-e kártékonyan az ilyen játékokon felnövő gyerekek majdani autóvezetési stílusára is.) Mint a kalandjátékok a rajzfilmekre, ezek az autóverseny-típusú játékok nagymértékben az autó-kultuszra épülnek (Forma 1, stb.); s hasonló kultusz-jelleggel építkeznek a sport-szimulációk is (a futballszárak és -csapatok, kosarasok, ökölvívók, stb. kultuszát tudatosan beépítik ezekbe a játékokba is). Az ügyességfejlesztés és a versenylehetőség mellett e játékokban a gyerek az egyébként istenített sztár (az autóversenyző Schumacher, a kosaras Jordan vagy a labdarúgó Ronaldo) mozzgatójává lehet – ez megint olyan sajátosság, amely által a számítógépezés a gyereket a (magnövelt személyes fontosságra alapozott) részvétel illúziójában részesíti.

A lehetőségek egy másik irányát aknázza ki az ezredfordulón a wii (illetve az ehhez hasonló játékok), amelyben nagyobb szerephez juthatnak (a gombnyomós reflex gyorsaságán túl is) a játékos mozgásos képességei, hiszen ez már olyan „virtuális valóság” játék, amely közvetlenül képes leképezni a résztvevők mozgásait.¹⁷

Stratégiai játékok -- civilizációk felépítése, megvédése, stb.

Ezek a játékok inkább idősebb és absztraktabb érdeklődésű gyerekek (és felnőttek¹⁸) kedvencei: egyrészt érzékeltetik a társadalom bonyolultságát, másfelől óhatatlanul le is egyszerűsítik a társadalomképet, hiszen a programok e játékok esetében is mindössze néhány variációt tesznek lehetővé. A háború/rombolás ezekben is eléggé nagy arányban van jelen: többnyire azt sugallják, hogy a társadalmakat a pénz, a harc/erőszak és a véletlen mozzgatják (ugyanis gyakran a két előbbi – a pénz és az erőszak – ügyes használatával lehet eredményt elérni ezekben a játékokban, a nehézségeket pedig véletlen-generátorral adagolt ellenséges erők támasztják). Vannak persze kevésbé agresszív társadalomépítő játékok is, s ezek valóban hozzájárulhatnak a gazdasági élet vagy általában is a társadalom egyes összefüggéseinek tudatosulásához.

Logikai jellegű játékok (sakk, go, tetrisz, labirintus-játékok, klasszikus kártyajátékok, stb.)

Ezek végül is klasszikus gondolkodtató játékok; számítógépes változatuk egyik fő sugallata megint csak az, hogy „a számítógép mindenre jó”. (Hasonló mondható el a klasszikus ügyességi játékok – biliárd, teke, flipper – számítógépes szimulációjáról is.)

„Interaktív” játékok

A számítógépes játékok a kilencvenes években viszonylag legújabb generációjában a kép már játékfilmszerű, vagy valóságosan is játékfilm-részletek betáplálásával készül: ezekben külön hangsúlyt kap az „interaktivitás”, a történetalkítás lehetősége, a mozi-néző „aktívabbá” tétele. (Ez az „aktivizálás” persze a kötött variációk miatt itt is csak viszonylagos, de a film passzív nézéséhez képest valóban a részvétel nagyobb mértékének illúzióját kelti¹⁹, és a számítógépes kultúrára általánosan jellemző „próbálg-tvedj, csináld magad” szemléletet kétségkí-vül megerősíti.²⁰)

*

Nem kívánunk állást foglalni abban a vitában, amely a számítógép átkai és áldásai körül folyik: nyilvánvaló, hogy a számítógép, mint bármely technikai találmány, óriási lehetőségeket és veszélyeket hord magában egyszerre; s persze azok közé a legjelentősebb találmányok közé tartozik, amelyek alapvető életforma- és szemlélet-változásokat is magukkal hoznak. A számítógépes játékok természete (az egymás utáni „pályák”, újabb játszmák szinte végtelen sora, az időleges kudarcok és kijavításuk reménye, stb.) könnyen vezethet egyfelől erős függőséghez, másfelől komoly frusztrációhoz. Növeli ugyan az egyén alkalmazkodóképességét, de irányítottságát is a program determinált keretei, terelő „falai” között.²¹

A „virtuális valóság” tehát a kor egyik kulcsfogalma, s mint ilyen, korántsem csak a játékokban és az új kommunikációs formák terén jellemzi a ’90-es évek világát. Hiszen a gazdaságot is virtuális pénzmozgások uralják: mind nagyban, amikor virtuális, illetve nemlétező tőkéek cserélnek gazdát, pénzek, amelyek túlnyomó része mögött nincs termelés; mind „kicsiben”, a kártyára kapott fizetés világában, ahol a bank a havonta fizetendő díjakat közvetlenül a számláról utalja tovább, és szinte teljesen követhetetlené válik, hogy mi történik ott, ahová a pénz – fém és papír testét levetvén – a valóságból átkerült: az egymással összekapcsolt számítógépek szövetvényének belsejében. A virtuális tőke és például a virtuális játékok összefüggése természetesen nem olyan egyszerű, mint ahogy például a vulgármarxizmus ábrázolná: vagyis túlságos leegyszerűsítés volna azt állítani, hogy a virtuális játékok divatja egyszerűen a világgazdaságban eluralkodó virtuális pénzmozgások természetét „tükrözi”. De másfelől nem is csupán véletlen egybeesésről van szó, s még csak nem is csupán arról, hogy a számítógép mint új technikai lehetőség megteremti a minél tökéletesebb valóságutánpótlás lehetőségét, s ezt az új lehetőséget aztán az élet legkülönfélébb területein felhasználják.

Tamagocsi

A számítógépes kultúra korai, „game boy” szakaszának örököse a „tamagocsi”, amely a kilencvenes évek utolsó harmadában érte el Magyarországot. Erre is jellemző (vonzerejében szerepet játszik), hogy az ázsiai kultúrából származó játék, s már megjelenése előtt „legendája” volt: a „lám, mire képes a (japán) csúcstechnológia” mítoszának részeként. A csúcstechnológia ezúttal a „háziállat-tartás” imitációjára „volt képes”; egyesek szerint elidegenítetten, mások szerint olcsón és higiénikusan helyettesítve a gyerekhez kötődő élőlényeket (kutya, macska, kismadár, teknőc, tengerimalac). Szó lesz még a „virtuális valóság” szerepéről a kilencvenes években; s a tamagocsi is a virtuális valóság játéka: mesterséges lény, akiért valóságos érzelmeket lehet mozgósítani, akiért az ember – a gyerek – felelősnek érezheti magát (hiszen etetni, itatni, játszani stb. kell vele); de e felelősség kétélű, hiszen mégsem igazi élőlény, így pusztulása nem lehet olyan teher, mint a valóságos élet vége (s mert a gyerek az „állatka” életét-halálát félig „igaziként” éli át, ennek megint az lehet a következménye, hogy a valóságos halálhoz való viszony is veszít a súlyából).²² Mint minden divatjáték, a Tamagocsi is gyors inflálódáson ment át: először egy-állatos volt a játék, aztán megjelent a több állatból választható kínálat, későbbi változatában már párhuzamosan futtatható állat-életekkel. (Ez a divatőrület egyébként eléggé rövid lefutásúnak bizonyult: a 10 ezer forintos kezdőár gyorsan mérséklődött 5 ezerre, s rövidesen megjelentek az 1200 forintos, majd 1000 forint alá süllyedő árú „utánzatok” is.)

Nosztalgia-, és tradicionális játékok; mű-anyagok és a természetesség vágya

Az efemer divatok gyors változásaival szemben korunkra jellemző az is, hogy -- a bútorokban, öltözködésmódban, történelmi érdeklődésben stb. megnyilvánuló nosztalgiához hasonlóan -- a játékok között is felbukkantak a nosztalgia-játékok; ezek persze elsősorban a felnőttek számára bírnak nagy jelentőséggel, hiszen az ő szemükben ezek a játékok gyerekkoruk, sőt, elődeik világát idézik és élesztik föl. (Világkép-alakító szerepük abban van, hogy egyes régmúlt korok kultúrájának elemeit – már csak azáltal is, hogy jelen vannak, hogy új játékként megvásárolhatók – beemelik a mai világ tárgykultúrájának kellékei közé).

A nosztalgia (a játékok területén is) elsősorban két irányba nyúl vissza:

- A népi játékok, illetve hagyományos módon készített játékok felelevenítése: rongybabák, csutkababák, fajtékok, pörgettyűk, a betlehemezés szokásának és jellegzetes tárgyainak újra-elterjedése, stb.
- „Polgári játékok”: babaházak, vasutak-gőzgépek, Märklin-játékok, egyéb fémjátékok, ólomkatonák, Monopoly, Capitaly, újonnan nyomott, de a régi külsőt másoló (facsimile) kártyák.
- Lényegében e „városi” játékok körébe sorolható a nosztalgia-játékok egy egészen más eredetű, más asszociációkat keltő csoportja: megjelennek az ötvenes évek esetlen fémjátékainak utánzatai is: a nosztalgia a történelemmé vált szocializmus játékeit is elérte.²³

A nosztalgia célja az elfeledett vagy elfeledtetett múlt beemelése a jelenbe, de egyúttal a jelen leértékelését is jelenti: a játékgyárak kínálatának színes-friss csillogásával szemben a nosztalgia-divatot támogató felnőttek a gyerekeket egyedibbnek, emberközelibbnek, s ezáltal értékesebbnek érzett játékokkal próbálják körülvenni.²⁴ (A Magyarországon az ugyancsak a '90-es években meggyökerezett Waldorf-iskola például tiltja is a családoknak a műanyag játékok használatát, s helyettük a hagyományos, természetes anyagokból

készült játékok, a sorozatgyártással szemben pedig a kézművesség felé fordul; a családokat e fordulat végrehajtására ösztönzi.)

Persze azért a '90-es éveket is jellemzi az olcsó, gyorsan tönkremenő műanyag játékok tömeges jelenléte, amelyek esetében a mennyiség válik értékévé. A gyerekeknek a szó szoros értelmében százával veszik a kisautókat, katonákat, „törpöket”; a fogyasztói kultúra felívelő szakaszának tipikus tünete ez: mindentől minél többet; a játékok vonatkozásában is elsősorban azok mennyisége számít. A játékok között is elburjánzanak az utánzatok: olyanok, mint a drága valódiak (presztízs-szempontra), de mivel utánzatok, ezért szélesebb rétegek számára is elérhetőek, (akárcsak az ál-Adidas, -Reebok, -Nike cipők, sportruhák).²⁵ Bizonyosra vehető, hogy egy nemzedék múltán ezek a műanyagjátékok is nosztalgiaikat keltenek majd, hiszen az akkori felnőtteket ezek fogják gyerekkorukra emlékeztetni, de minőségük mellékessége, s ebből adódó eldobhatóságuk következtében azért feltehetőleg más mélységű érzelmek épülnek hozzájuk a gyerekek alakuló világképében, mint amilyenek egy évekig használt – vagy főleg egy több generáció által is használt – játékhoz fűződhetnek.

A műanyagjátékokkal párhuzamosan, de azokhoz képest tudatosan vállalt alternatívaként – a lakásmódhoz, öltözködéshez, az étkezési kultúra változásához hasonlóan – a játékok között is a természetes anyagokból készült játékok: a fából, (sőt, például a ma-dzsong esetében elefántcsontból) faragott játékok, a csuhéból készült bábuk, rongyból varrt babák; az agyagsípek, fafurulyák, fűzfaágból faragott sípek stb. kínálata is növekszik a kilencvenes években; illetve – mind több helyütt – ilyenek készítésére tanítják, buzdítják a gyerekeket is. E játékok nagy része népi eredetű, illetve a népi hagyományok továbbfejlesztésével létrejött újabb játék, s mint ilyen, ideológiai ellenpólust is képez a „kozopolita” árukinálattal szemben.²⁶ (Ugyanakkor a ritkább anyagokból készült játékok éppúgy, mint az utánzatokkal versengő „valódi”, „márkás” játékok, piaci áruk magas volta folytán csak a gazdagabbak számára elérhetőek; ez a társadalom szegmentálódásához vezet a gyerekjátékok területén is: a gyerekszobák játék-összetétele a társadalmi lehetőségek függvényében is igen különböző.²⁷ Az értelmiségi családokban a fogyasztói kultúra minőségibb szakaszának megjelenése a jellemző tendencia: inkább kevesebb játékot, de jobb minőségűt.)

Logikai játékok

A tudománynak (s ezen belül a matematikának) a világban (a termelésben, a gazdaságban) látványosan megnövekedett szerepe a játék-kínálat alakulásában is kimutatható. A mechanikus játékok mellett terjednek a logikai képességeket fejlesztő játékok: több önálló bolt is létrejött például logikai játékok árusítására. (A piaci társadalom kialakulása egyébként is kedvezett a specializálódásnak a játékpiacon is; ez az eddig említett játéktípusokra is érvényes, például: Lego-szaküzletek, régi játékok boltja, stb.). A logikai játékok a matematika presztízsen kívül azért is terjednek, mert a logikai képességek (és a logikai játékok) mint a versenyhelyzetben való sikeres helytálláshoz hozzásegítő képességek (illetve mint az e képességeket fejlesztő eszközök) is fontossá váltak.

Az is korjellemzőnek tekinthető, hogy a játékokat – s ez is érvényesül a logikai játékok tekintetében is – a felnőttek egyre nagyobb arányban mint tervszerű fejlesztő eszközöket veszik számításba.

Csecsemő-fejlesztő játékok

A versenyhelyezetre való felkészítés ugyanis a versenytársadalomban már a bölcsőtől kezdődik, (helyenként már az általános iskola első osztályába is valamiféle felvételi vizsgán keresztül lehet csak bejutni); ennek következtében az óvoda is mindinkább „iskolásodik” (matematikaórák, néhány betű megtanítása, feladat-centrikusság). Aki tehát nem akarja, hogy gyermeke lemaradjon a versenyben, az úgy érzi, hogy már a csecsemő kezébe is öt fejlesztő játékot kell adni; s ezt az igényt is kiszolgálják a már említett nagy játékgyárak. Kínálatukból mind több lakásban láthatók az Activity-box típusú játékok; színre, formára gondosan tervezett, hangot is adó kis oktató-gépek, amelyek összekapcsolják a „kellemest a hasznossal”. Ugyancsak a bölcsődei és óvodai fejlesztő játékok kínálatát gazdagítják azok, amelyekben geometriai formákat kell beilleszteni a körvonalukat követő lyukakba; olvasási képesség nélkül is alkalmazható „tesztek”; a helyes-helytelen választásokat hangjelzéssel mutató „bip-pen” (hangjelző toll), stb.

Lélektani társasjátékok

A verseny mellett a századvég-ezredvég korjellemzője az általánosan felfokozódott pszichológiai érdeklődés is. A számítógépes játékok és a szórakoztató elektronika különböző válfajaihoz kapcsolódó megannyi időtöltés azáltal, hogy képernyő elé köti, mint erről már többször is esett szó, igen nagy mértékben atomizálja is a fiatalok társadalmát, s így az emberi kapcsolatok és az ember belső világa – vagyis ami kívül esik a számítógép hatókörén – igencsak felértékelődik. Az ebből fakadó igényhez kapcsolódnak az egyre szaporodó, egymás és önmagunk jobb megismerését szolgáló „pszichológiai” társasjátékok. (A kilencvenes évek ezotéria-, transzcendencia felé fordulásával születnek társasjátékok ezen igények kielégítésére is.)

Játékfajták ('games')

A kilencvenes években tovább folytatódott az a tendencia, amelynek során a gyerekek mind több idejüket töltik valamilyen képernyő előtt, (az ebből adódó ártalmakat még leginkább sportokkal mérsékelve): a közös játékok (körjátékok, ügyességi játékok, azok a játékok, amelyek során fontos szerepet játszanak a természet színhelyei, egyáltalán a természetes térben játszott játékok) vagy eltűntek, vagy a minimális szintre szorultak vissza. Az ember társas lény, tehát a mai gyerekek is természetesen sok közös elfoglaltságban vesznek részt, számítógépes vagy videós élményeiket is megbeszélik egymással, de közösségi életük egyértelműen szűkebb, mint a korábbi nemzedékeké.

Virtuális valóság a játékokban

Amikor a 20. században kialakult az elektronikus média, ezzel az is mindennapi élményünké vált, hogy az ember a valóságos világ helyett igen nagy arányban annak utánzatával (utánzataival), leképezésével kerül kapcsolatba. A tömegesedés (és a tömegességé vált igények kielégítésére az utánzatok elterjedése) pedig nemcsak minőségromlással járt – amire a kultúra értékeltű és elitista nézőpontú védelmezői már a múlt század második felétől egyaránt készségbeeséssel reagáltak –; hanem gyökeresen átformálta az ember és világ viszonyának egészét is. Ahogy az ember-teremtette „második természet” – a civilizáció – sok tekintetben eltávolította az embert eredeti természeti gyökereitől,

úgy az ebben az újabb fordulatban létrejött harmadik „természet” – az első és második „természetet” is helyettesítő leképezések, utáztatok világa – még közvetettebbé teszi az ember viszonyát a valósághoz. A kilencvenes évek világképét a valóság helyett már igen sokszor virtuális valóságok uralják.

A számítógépes játékok fejlődése is afelé mutat, hogy a valóságot minél inkább helyettesítő, azt minél inkább imitáló mesterséges valóságot hozzanak létre, az ember, a géphasználó minél több igényét ezen a virtuális valóságon keresztül elégítsék ki. Tudjuk, hogy e fejlődés (a fényképezés, film, telefon, rádió, hangrögzítés, televízió, videó, számítógép lépcsőfokain áthaladva) ma már a szűkebb értelemben vett „virtuális valóság”-játékoknál tart (amelyekben a különböző érzékletekhez szóló elemek – a tapintási érzékleteket imitáló kesztyű, a retinára vetítő szemüveg, stb. – együtt a valóság teljes illúzióját próbálják létrehozni). Sokat vitatják, hogy ezek a játékok ártalmasak-e: egyesek szerint igen, mert sorompót hoznak létre a virtuális és az empirikus valóság között, és az új nemzedékeket kiszakítják az élet valóságából. (A távolodás a valóságtól egyébként más vonatkozásban is jellemző: a valóságutánczó játékokat a játékszerek (toys) között is egyre nagyobb mértékben háttérbe szorítják egy mesterségesen kialakított világ „nemlétező eredeti jeinek” tömegesen piacra dobott utánczatai; például az autókat az intruderek, transzformerek, az emberfigurákat a szörnyek és mutánsok, stb.). Mások szerint viszont a (szűkebb értelemben vett) „virtuális valóság”-játékok is csak abban különböznek a korábbi koroknak egy másik valóságot, fantáziavilágot létrehozó játékaiktól, hogy sokkalúbban átélhető élvezeteket nyújtanak.²⁸

A „virtuális valóság” a kilencvenes években egyfelől „korszerű” játéktermet jelent, több száz forintot belépőkkel (sokszor a gyerekek születésnapjára ajándéka a látogatás ezekben a játéktermekben, ahol a mesterséges világokba való belépés mind tökéletesebb illúziója élhető át); másfelől tekinthetjük ezt az elnevezést az új típusú játékok közös sajátosságának is, amelyeknek valóban világképformáló tényezője az, hogy mesterséges, képzelt valósággal dolgoznak, látszólag mintegy az egyén kezébe adva a világteremtés lehetőségét is. A virtuális valóságban nem az a fő probléma, hogy az ember átlép egy „más” világba, (ezt különböző módokon valóban eddig is gyakran megtette), hanem az, hogy az evilág és a másik (nem-valóságos) világ közötti határok elmosódnak. És ez történik már az egyszerű számítógépes játékban is, amelynek során – mint már említettük – ilyen mondatokat hallhatunk a gyerekektől: „hány életed van még”, „eddig már hatszor meghaltam ebben a játékban”; vagy azt látjuk, ahogy a képernyő valamelyik számítógép-kreálta figurájára, „karakterére” mutat: „én az vagyok ott, látod?”²⁹

De virtuális valóság az Internet rendszere is, a beszélgető-szoba, a kibernetikus kávézó, amelyben persze nincs se szoba, se kávé; kommunikáció van, meghatározhatatlan, olykor fiktív kommunikáló felekkel, többnyire valóságos közösség nélkül, stb.³⁰

Bár a jelenség alapjait, keletkezését tekintve valóban ez a lényeg, a világkép-alakulás szempontjából az is nagyon lényeges, hogy az új lehetőségek mindig szimbolikus tartalmakhoz is kapcsolód(hat)nak, s ezek a szimbólumok maguk is valóság-alakító tényezőkké lesznek: mihelyt megjelenik egy új jelenség (mint esetünkben például a „virtuális valóság”), s ehhez új fogalmak, képzetek és szimbolikus asszociációk társulnak, az emberek mindezt használni kezdik, az új tapasztalatok alapján máshogy látják a világot, máshogy viszonyulnak hozzá, más döntéseket hoznak (azokban felhasználva az új szemléleti lehetőségeket), s így egymáshoz hasonló szerkezeti változások jönnek létre az élet különböző területein. (A virtuális piac léte ebben az értelemben kedvez a virtuális játékok divatjának, de a virtuális játékoké is a virtuális piacnak. Az új jelenség, fogalom, szimbólum egyszerre teremtődik és teremti).

Szerepjátékok

És a tágabb értelemben virtuális valóság az is, amihez nem kell sem az érzékek megcsalása, sem a résztvevők áttételes, csak a számítógépek rendszere által létrehozott érintkezése, nem kell egyéb, mint a közös fantázia: a szintén a kilencvenes évek jellegzetes divatjaként megjelent szerepjátékok „valósága”.

A szerepjátékok leginkább talán Tolkien mesterséges mitikus világában gyökereznek, amelynek megálmodásával a szerző létrehozott egy fiktív középkort, egy fiktív mitológiát, s ez a személyes mitológia minden hasonló korábbi kísérletnél sikeresebbnek bizonyult. Számos követőt, utánzót ihletett, akik kezén a Fantáziaország játéklehetőséggé is változott: kialakult a szerepjátékok szokása, kifejlődött szabályrendszerük. E játékokban a Tolkienéhez hasonló vagy egészen más (a Tolkienével csak Fantáziaország-voltukban rokon) világok szereplői helyébe képzelve magukat, a résztvevők átélhetnek egy, a jelenkortól nagyon különböző valóságot. Egy virtuális valóságot, amelynek megvannak a kérlelhetetlen szabályai, de amelyben a résztvevő önmaga-választotta személyiséget építhet magának. Varázslók és lovagok, gonoszak és jók, erősek és ravaszak stb. lehetnek a résztvevők, ki mit választ (bár önállóságuk a játékban legfeljebb annyi, mint az íróé, amikor elkezd művét, mert utána a cselekmény logikája már nem ad lehetőséget akárminnek). Amit a résztvevők létrehoznak: a választott szerepük által mesterségesen felépített én; ami a résztvevőket vonzza: az az ilyen önfelelítés lehetősége. (S ez nem utolsósorban éppen azért vonzó sokak számára, mert a szabad önalakítást a modern világ körülményei a valós életben egyre kevésbé teszik lehetővé). Az önfelelítés lehetősége itt ugyanakkor egy másik élet élésének lehetőségét is jelenti (a valósan adott szürke étellel szemben), s persze vonzó a résztvevők számára erőik közvetlen kipróbálásának lehetősége is az élet üres eltöltése helyett, hiszen a kalandok – ha képzeletiek is – ezt nyújtják...

Az más kérdés, hogy a valóság és a fikció határainak elmosódása végül sokszor éppen az önazonosságot kérdőjelezi meg, elbizonytalanítva a „ki vagyok én” kérdésre adható választ. Ugyanakkor ez közösségi játék is, vannak, akik évekig játsszák ezt a fajta, a fantáziában zajló, mégis a közös részvétel folytán a pusztán-képzeltnél valóságosabb, teljesebb alakot öltő, világszerűbb „virtuális valóság játékot”, s válnak a néha a valós életnél is komolyabban vett játék során összetartó csoportokká. (A játék veszélyére figyelmeztetők a számítógép-függőséggel rokon jelenségre hívják fel a figyelmet: arra, hogy a szerepjáték során a résztvevő valóságtudata szintén összezavarodhat, annyira beleélheti magát a játék világába, hogy kiesik a valóságos világból. E veszély – amelynek előnyeiről, hátrányairól a számítógépes és a virtuális valóság-játékok kapcsán már szoltunk – kétségtelenül ez esetben is fennáll, bár a résztvevők túlnyomó többsége éppúgy nem kerül ilyen szélsőséges, patológikus helyzetbe, mint ahogy a számítógépező gyerekek túlnyomó többsége is tisztában van azzal, hogy a valóságban csak egy élete van, vagy ahogy a rajzfilmnéző gyerekek többsége is tudja, hogy a valóságban a palacsintává lapított élőlény nem kel fel újra. De az, hogy a játék ily mértékben elterjedt, figyelmeztet a valóság és képzelet viszonyának másik oldalára is: e játék nem vált volna ennyire tömegessé, nem lett volna a kilencvenes évek egyik szimbolikus jelensége, ha a huszadik századvég emberének hite nem rendült volna meg az „életvalóság”³¹ valóságosságában vagy sok esetben élhetőségében).³²

Bár többféle szerepjáték van, az sem véletlen, hogy középkori jellegű a legtöbb (kapcsolódva ebben a szintén a legújabb években a Tolkien vágta csapáson elsokasodott fantasy-k műfajához s számos egyéb jelenséghez is, amelyek szintén a középkor felé fordulnak). A középkor, úgy tetszik, a kilencvenes évek egyik kedvenc modellje.

A szerepjátékok és a számítógépes játékok között nem csak szemléleti rokonság van: a két világ közvetlenül is kapcsolatban áll egymással: számos számítógépes játék szereplői, rekvizitumai, cselekmény-mozzanatai egy-egy népszerű szerepjáték-típus elemeit idézik.

Felnőttek játékvilága

Bár alapvetően a gyerekek játékaikról beszélünk, egy rövid kitérőt érdemes tenni a felnőttek játékaik felé is. A kilencvenes években – a valóságtól való elfordulás formája ez is³³ – a felnőttek időtöltései között is felértékelődött a játék. (Említettük, hogy a szerepjátékot is sok felnőtt játssza, a számítógépes játékokról nem is beszélve, de általában is állítható: a játék szerepe a kilencvenes években megnőtt. A társasjáték, amelyet korábban a felnőttek jobbra csak gyermekeikkel játszottak, most a fiatalabb felnőtt korosztályok kedvelt és gyakori foglalatossága lett.³⁴) Összefügg ez talán azzal is, hogy felgyorsult a hajsz, élesedett a létfenntartásért folytatott „komoly”, „vérre menő küzdelem”, s a játék ebből is egy kis kilépést, egy kis felelősség nélküliséget jelent.³⁵

A számítógépnek mindenesetre jelentős szerepe van a mentalitásváltásban ezen a téren is. A számítógép – szinte egyetlen korábbi emberi eszközhöz sem hasonlíthatóan – egyszerű eszköze a munkának és a szórakozásnak, a tanulásnak és a játéknak, a kommunikációnak és a magányba-vonulásnak, kitöltője a munkaidőnek és a szabadidőnek. E sajátossága révén leomlasztja a határokat mindezek között. Az ember dolgozhat otthon is, az éjszaka közepén is, vagy két földrész között úton lévő repülőgépen is a munkáján, de ugyanakkor a munkahelyi komputerén is belemélyedhet valamely gyermekded számítógépes játék élvezetébe. S az emberek többsége ezt meg is teszi. Ha munkája természete engedi, a számítógép előtt ülve bármikor átléphet a gazdasági kimutatásoktól az aknakereső játékra, a bridsre vagy éppen benyithat az Internet valamely fecsegőszobájába. A teljesítményorientált, munka-, jövedelem- és felelősség-centrikus „felnöttség” és az ahhoz kapcsolódó megannyi frusztráció bármikor – legalább néhány percre – fel függeszthető.

Vannak azután olyan játékok is, amelyek éppen hogy a pénzhajzában elérhető (igazán felnőtt) siker ígérését hordják magukban, mint a szerencsejátékok. Rohamosan szaporodni kezdtek a különféle szerencsejátékok, játéktermek, sőt, játékkaszinók, s a gyerekek játékaikról szólva sem elhanyagolható tény, hogy e kaszinók körül újabb kamasz-korosztály jelent meg, s újabb határok kezdenek elmosódni (a játéktermek és játékkaszinók játékaik és a könnyű nyereség egyéb, valóban vérre menő formái; illetve a játéktermek, játék-automaták világában megjelenő gyerekes felnőttek és felnőtt gyermekek) között.

A játék felértékelődését a piacgazdaság ezredvégi formája is magával hozza. Míg a modern piacgazdaság születésénél a puritán felhalmozás termelői mentalitása áll, a huszadik században mind nagyobb hangsúlyt kapott a piaci verseny „szerencsejáték” jellege („játsszunk a tőzsdén!” – szólítanak fel bennünket; „kockázat nélkül nincs siker” – hirdetik a befutott vállalkozók³⁶), és ehhez kapcsolódóan egyre növekvő erővel árad a kor emberére az a – megint csak a fogyasztói társadalomra jellemző, annak szimbolikájához tartozó – buzdítás, hogy szerencsejátékokon (sorsjegyek, zsetonok megvételén, vagyis vásárláson, fogyasztáson³⁷) keresztül alapozza meg gazdasági felemelkedését.

A felnőttek pénzes játékaik közé sorolhatjuk a kilencvenes években egész országokon végigsöpört piramisjátékokat is, amelyek ugyan emberek, családok ezreit juttathatták (valóságosan) koldusbotra, de annyiban a többi játékkal rokoníthatók, hogy a „játék” – s benne a viszonylag könnyűnek látszó győzelem ígérete – elfedi a „játészó” elől az élő valóság többi részét (amelyekbe – sugallják neki – nem is szükséges belátnia); s könnyen lehet, hogy a korábban felsorolt játékok nagy része egészen hasonlóképpen hat az ezredvégi gyermekeinek alakuló világképére.³⁸

Veszélyes játékok -- játék a félelemmel

A fikció és valóság határainak elmosódása végül még egy fajta „játékot” előtérbe hozott a kilencvenes években: a veszélyes játékok divatját. Hiszen a veszély sem „véresen” valóságos annak, akinek szemében a valóság és a fikció határai elbizonytalanodtak. A kilencvenes évek felnőttjei, fiataljai számos olyan időtöltés-formát választanak maguknak, amelyek lényege éppen a veszély. (Daruugrás [bunjee-jumping], ejtőernyős tandem-ugrás [egy ernyővel]; sziklamászás; de idetartoznak olyan szórakozások is, mint a snow-board vagy a gördeszkás szaltó), vagy olyanok, amelyekben legalább a veszély lehelete érezhető (fal-mászás, óriáscsuszdák, stb.). (Az ezredforduló után ez a tendencia még erősödik, a veszélyesség fokozódik is olyan divatokban, mint a biztosítókötél nélküli sziklamászás, a hegyi lejtőkön gyakorolt kerékpározás, az egykerekűzés, sőt, a kerékpáros sziklaugrás).

Az ilyen játékok, sportok az egyénnek segíthetnek a félelem leküzdésében, az önmagáról kialakítani kívánt kedvező kép megszilárdításában, de ellenkezőleg, jelenthetnek (élet-csömörös) kacérkodást is a halállal, a túlvilággal. A '90-es években (a közismertté ebben az időben vált „halálközeli élmények”, és a lélekvándorlás-hit terjedésének hatására is) a korábbiakhoz képest a halálhoz való egészen új viszony kezdett egyébként terjedni, amelyben csökkent a haláltól való iszonyodás – nyilván ennek is van némi szerepe az életveszélyes játékok „divatjában”.

De még jelentősebb forrása lehet ezeknek a „kihívásoknak” az az „újjászüelő”, illetve az életöszönt, az élethez való ragaszkodást felerősítő pszichés hatás, amelyet a határok megkísértésének tulajdonítanak, illetve a „kemény férfiaságnak” a hippikorszak visszahatásaként megerősödött kultusza is.³⁹ Sokak számára a kemény próbák az embereket összekovácsoló, mélyen átélhető szolidaritási és közösségteremtő alkalmak is; mások egyszerűen egyfajta agresszió-kielési formát keresnek (ami megint sok minden egyébre is utalhat: gyengeségre, szeretethiányra, stb.).⁴⁰

A veszélykereső játékok csoportjába tartoznak a túlélőtűrák (a kilencvenes években lett tömeges az ezekhez kapcsolódó túlélő-felszerelések bolti kínálata is).⁴¹ Mert e „játékok” forrásai között ott van az az igény is, hogy a túlcivilizált viszonyoktól az ember visszakanyarodjék a „természetes” állapotokhoz, s így divattá vált „játékból” olyan körülményeket kreálni, mint például táborok tűz, villany, víz, világítás nélkül, ahol mindent az egyénnek kell előteremtenie.⁴²

Bár a gyerekeknél még nem alakul ki a civilizációtól való elfordulás igénye: számukra is sok olyan tábor szerveznek (és itt nem csak a cserkésztáborokra gondolunk), amelyek körülményei nélkülözik a civilizáció áldásainak nagy részét, s amelyek lehetőséget biztosítanak az emberi képességek határainak kitapogatására, végletes próbatételekre, az énerőbe vetett hit tapasztalati megerősítésére.

A militáris jellegű játékok között kell említenünk a paintball divatját is: az egymásra lött festékpátronok ugyan egyfajta karneváli vígasság kellékeinek is felfoghatók (egészen hasonló – bár a katonai asszociációktól mentes – például az indiai „hóli” ünnep rituáléja), az attitűd azonban, amellyel e játékot többnyire játsszák, magában hordja a háborús mentalitás csíráit. (A gyerekek is lődözik egymást vízipisztollyal, ám megint csak az a kérdés, hogy felnőttek vajon mit is élveznek ebben a játékban, miért érzik szükségét az agresszió ilyen játékos kiélésének, a fegyveres élet-halál küzdelem efféle nagyjából veszélytelen gyakorlásának, a gyilkolás imitációjának, a festékek által az élő testekre fröccsentett művérrel, műhalállal, stb.).

Mit ígérnek a játékreklámok?

A játékok reklámozása nem új jelenség, bár a kilencvenes években kétségkívül szembeötlően megszorodtak az ilyen típusú reklámok is: a gyerek-korosztályok mind nagyobb arányban megcélzottjai a reklámtevékenységnek.

Nem a kilencvenes évek sajátossága ez sem, de a kor szemléletére jellemző, hogy a reklámokban a gyerekek világa mindig idilli, s a gyerek maga ennek az idilli világnak a megtestesítője. A reklámok gyermeke többnyire a játékoknak repesően örülő gondtalan – más gondolatok által láthatóan nem „zavart” – kislány vagy kisfiú, aki egyetlen értéket közvetít: az élvezet értékét. Ráadásul a reklámok azt sugározzák – elvégre fogyasztói társadalomban élünk –, hogy a gyerek boldogsága, elégedettsége (kizárólag) a tárgyakon múlik.

Az utóbb említett két tendencia: a játékvilág, a gyerekkor, a felelősség nélküli, fogyasztói gyerekállapot idillizálása és az élet és halál határvidékére merészkedő „fekete” élménykeresés végül is az a két szélső pólus, amelyek közé a kilencvenes évek játék-sajátosságaiban kifejeződő világkép kifeszíthető.

Összegzés: mi rajzolódik ki, mit mutatnak a játékok szimbolikus üzenetei, sajátosságai és változásai az ezredforduló környékén?

- Az egyik alapállítás az, hogy a játék általában is felértékelődött a kilencvenes években.
- Mindenképpen jellemző a társadalom fragmentálódása a játék-használat szempontjából is (az olló szélesre nyílt a különböző minőségű játékok – és az ezek megvásárlására képes, illetve nem-képes szülők, az ezek birtokába jutó és az ezeket nélkülözni kénytelen gyerekek – között).
- Látványosan elárasztották a gyerekek világát a nemzetközi játéküzlet áruhullámai.
- Sokkal több a versenyre, egymás legyőzésére, mint a kooperációra készítő és építő játék.
- Ugyanakkor jellemző a gyerek- és felnőtt világ megváltozott kapcsolata (a gyerekek világa egyrészt közeledett a felnőttekéhez, másrészt – például a számítógépek révén – nagymértékben, legalábbis a korábbiaknál nagyobb mértékben a gyerekek függetlenítették is magukat a felnőttektől).⁴³
- Mindenképpen ehhez kapcsolódik a virtuális valóság(ok) előtérbe kerülése is a játékokban.
- Ez arra is utal – ami megint csak közös elem a kor legtöbb játékdívatjában –, hogy az emberek igyekeznek eltávolodni az adott társadalmi valóságtól...
- ...és ugyanakkor egy új, nagymértékben a számítógépre épített valóság nyelvét tanulják, működését gyakorolják, nem utolsósorban éppen a játékokon keresztül.
- A játékok kapcsán sem hagyhatjuk figyelmen kívül azokat a veszélyeket, amelyeket ezek az új tendenciák magukban hordanak, mint amilyen a számítógép-függőség, illetve Internet-függőség kialakulása (mint új szenvedélybetegségek).
- A másik, szintén a „számítógépesedés”-hez kapcsolódó fejlemény a könyvek élményének visszaszorulása a gyerekek életében: olvasni CD-ről is lehet, de a CD-„könyvek” esetében már nem lehet kézbe fogni a papírt, lapozni; az olvasáshoz kapcsolódó fizikai élmények egy része mindenképpen módosul. (E tekintetben az ezredforduló után jelentős változások történtek. Bár az olvasáskultúra válsága nem múlt el, a Harry Potter-láz új olvasási hullámot indított el; megjelentek továbbá először az e-book-ok, amelyekre ugyan továbbra is érvényes, hogy a képernyő nem helyettesítheti a könyv forgatásának élményét, de aztán megjelentek a tabletek is, s ezek már a könyvolvasáshoz igen hasonló élményt nyújtanak.)

- Jellemzőnek találtuk – talán a főáramlatra, a túl felgyorsult változásokra, a komputerrizációra adott válaszként is, de mindenképpen a korszak lényegéhez tartozóan – (a játékkészítő felnőttek részéről) a tradíció (elsősorban a polgári és népi tradíció) felé fordulást is.
- Ez utóbbival rokon fejlemény, hogy az elgépiesedett ipari-tárgyi szemlélettel szemben a kilencvenes években a „természet” rehabilitációjára utaló, „zöld tendenciák” jelentkeznek a gyerekjátékokban is.
- Végül igen fontos a játékok növekvő választékának multikulturális jellege is: kelet-ázsiai, amerikai és egyéb kultúrák játékaik keverednek a legtöbb ország játékipiacán, s így természetesen Magyarországon is. Ez a játékfajtákra – s például a sportokra – is érvényes: számos olyan játék – és sport – terjedt el, vált népszerűvé Magyarországon, amelyeknek korábban nem voltak mély gyökereik. A sportok közül ilyen például a baseball, a squash, a bowling, a „nordic walking”, a petanque vagy éppen a szinkronúszás; de a társasjátékok világában is számos olyan van, amelyet a multikulturális hatások tettek – egy-egy életforma szimbólumaként is – divatossá, mint a gót, a backgammont (ostábla), de például a régóta jelenlévő puzzle is az angolszász középosztályi háziasszonyok „elegáns” időtöltésének szimbolikus megnyilvánulásaként növelhette hívei táborát. A „multikulturalizálódásnak” megvan ugyanakkor az ellenhatása is: a különböző kultúrák az „idegen” hatásokkal szemben saját hagyományait keresik, próbálják revitalizálni. Magyarországon ez például a lovasíjászat reneszánszában nyilvánul meg, de itt említhető a baseball magyar rokonának, a métának az újrafelfedezése is.

Az ezredforduló után

Az ezredforduló után a korábban megkezdett egyes tendenciák folytatódnak.

Folytatódik a gyerekek játékaiknak technicizálása – egyre alacsonyabb életkorokban is:

- A jobb módúak gyerekeinek korábban is voltak – lábbal hajtható – játékautóik, most igazi motorral hajtott kis (négykerekű) motorkerékpárok és autók jelennek meg (3–4 éves gyerekek számára is).
- A fém- és műanyagjátékok elsősorban a „modernitást” preferáló korszakokban hódítanak. Míg a kilencvenes években felértékelődtek a természetes anyagok, az ezredforduló után – mint az élet más területein, például a lakások vonatkozásában is láthattuk – az anyagok között újra előretör a fém, a műanyag, a stílusok között a high tech, és ez a játékoknál is megfigyelhető.
- A korábbi műanyagjátékok – például a Lego – technicizálódnak, egyre több mozgó elem jelenik meg bennük (a mozgás, a gyorsulás megintcsak más területeken is regisztrált korjellemző); a kor jellegzetes építőjátékának a Kinex nevezhető.
- A mozgatható – és küllemükben is high tech jellegű – Bionicle játékok a Transformerekkel kezdődött vonalat folytatják: együtt-érvényesítve a szörny-motívumot és a technicizáltság motívumát.
- A mozgóvá tett játékok körében említhető a napon leburnuló baba is: a technika lehetőségei (a napfényre elsötétülő szemüveghez hasonlóan) ezt is lehetővé teszik.

Az utolsó példában már egy másik folytatódó tendencia is tetten érhető: a gyerek szellemi aktivitásával szemben a kényelmet preferáló specializáció:

- A fantáziával, egyéni kreativitással szemben az előre elkészített dolgok (az „instant levesek”) bővülete: a Legónál is mind több a tematikus csomag; a leírás, hogy mi mindent lehet összerakni az adott doboz anyagából.
- Olykor még az összerakást is „megtakarítják” a gyerekek: a Kinder-tojásokban például a kis, figurává összeépíthető darabokat felváltották a kész alakok.

- A babáknál (például a Barbie babánál is) a speciális variánsok uralkodnak el (üzlet-asszony-Barbie, stewardess Barbie, terhes Barbie, stb.).⁴⁴
- A konstrukciós játékokkal szemben a kész, modulokból álló játékokat preferálják (itt megint megtalálhatjuk a párhuzamokat a felnőtt világban például az autók szerkezet-változásában: az elemekből felépített autók helyett is mind gyakrabban modulokkal találkozhatunk: meghibásodás esetén a teljes modul cseréje válik szükségessé).⁴⁵
- A modul-szemléletet erősíti a kombinált játékok terjedése (játékasztalok, amelyeken – betétek cseréjével – asztaliteniszezni, korongozni, billiárdozni, stb. lehet – a cserélhetőség áraként egyiket sem tökéletesen).⁴⁶
- A high tech tendencia és a kombinált játék együtt jellemzi a már említett wii-t, amellyel számos különböző sport játszható.

Folytatódik az a tendencia is, hogy a játékok a piaccgazdaság és a fogyasztói társadalom viszonyaira készítenek fel:

- A játékok mennyisége fontosabb a minőségénél. Életidejük csökken. A generációkat összekötő, hosszú életű játékok (babák, játémacik, villanyvasutak, fa építőjátékok: jó minőségű, tartós anyagokból készült játékok) helyét gyorsan cserélődő, gyengébb minőségű divatjátékok foglalják el. Ahogy általában is jellemző a termékek életciklusának rövidülése – és mesterséges rövidítése –, az embert hosszabban elkísérő, életnek részévé váló tárgyak helyett a tárgyak gyors cserélődése, úgy a játékok esetében is terjed az a szemlélet, amelynek következtében a gyerekek jelentős része kínosnak érzi, ha nem az éppen divatos, kurrens játékokkal játszik. Az eldobhatóság, kicserélhetőség szemlélete az élet egyéb területeire, például az emberi kapcsolatokra is rásugárzik. (Az eldobható, sűrűn cserélő tárgyak preferálásával szemben – főleg a felső középosztályban – terjed azonban egy ellentendencia is: a „kevesebbet, de jobbat, tartósabbat” szemlélet – az egyéb életterületeken: ruhák, élelem, tárgyak vásárlásában is alkalmazott mentalitás a játékvásárlásban is érvényesül).
- Kis pénztárgépek, kártyaleolvasók készülnek gyerekeknek, melyek a pénzforgalom fontosságát sulykolják (a kornak megfelelő módon a materializált pénz mellett már a játékban is virtuális pénzek jelennek meg).
- A klasszikus Monopoly, Capitaly mellett találkozhatunk például egy Rizikó nevű társasjátékkal, a jelenlegi kapitalizmus: a „kockázat-társadalom” szellemisége jegyében.

Tovább emelkedett a kommunikációs játékok népszerűsége is. Ezeknél gyakran az egyik legfőbb kommunikációs mintaadó: a televízió hatása érezhető. (Mint például az említett Activity, de még inkább a *Legyen Ön is milliomos!* vagy a *Beugró* esetében.) A kommunikáció a korszak egyik kulcsfogalma. (Ugrásszerűen megszorodtak a kommunikáció valamely formáját oktató intézmények: tanszékek, egész főiskolák. Az egyes vállalatoknál, cégeknél felértékelődött a PR-részlegek szerepe. Kommunikációs tréningekkel, kommunikációs tanácsadó cégekkel találkozhatunk. A mind mediatisáltabb politikában is fokozott jelentőségűvé vált a döntések kommunikációja.) Egy ilyen világban a kommunikációs képességeket fejlesztő játékok az „életre” készítenek fel.

- Az Activity népszerűségének egyik titka, hogy egyszerre háromféle kommunikáció (a verbális-definitív, a vizuális-grafikus és a pantomimikus kommunikáció) lehetőségeit variálja – melleleg szórakoztató, rengeteg helyzetkomikumot szülő módon.
- A *Legyen Ön is milliomos!* típusú kvízzjátékok a minél sokirányúbb „eladható” tudás gyors mozgósításának (és a döntési képesség gyakorlásának) iskolái.
- A kétezres évtized második felében rendkívül népszerűvé vált színészi helyzetgyakorlat-játék, a *Beugró* utánzásával pedig a verbális és metakommunikatív kommunikáció mesterfokát, a különböző és váratlan helyzetekhez való alkalmazkodás technikáit lehet elsajátítani (ugyancsak élvezetes, a komikum legkülönfélébb formáit előhívó módon).

- De általában is népszerűek a szerepjátások, jelmezes, álarcos játékok⁴⁷: az ezredforduló után folytatódik az identitással/identitásokkal való játék, a többszörös identitás fenntartására irányuló szándék tendenciája is.

Egy korszak játécai persze nemcsak a korra sajátosan jellemző játékokból állnak: egyes örökzöld, letisztultan egyszerű és sokféle képességet (figyelmet, koncentrációt, kreativitást, kombinációs képességet, stb.) mozgósító játékokkal (a keljfeljancsítól a marokkón, a dominón, az építőkockákon át a sakkig) a mai nemzedékek tagjai is játszanak.

Idesorolhatjuk a minden korban népszerű kártyajátékokat is. Ezek területén figyelemreméltó a jellegzetesen polgári bridzs (és a polgári és dzsentri hagyományokhoz egyként kapcsolódó tarokk) újráleledt népszerűsége a középosztályi életforma egyéb szimbolikus összetevőivel együtt. (A polgári családok az egész szocialista időszakban fenntartották e játékok kultuszát, de a játékosok köre a kilencvenes évek óta újabb csoportokkal gyarapodott, akik éppen az ehhez a középosztályi réteghez és életformához való csatlakozást ambicionálják.) A kártyapartik legalább annyira társasági, kapcsolatépítő alkalmak, mint játékok: mindenesetre az életélvezet alkalmi (gyakran gasztronómiai élvezetekkel is összekapcsolva). Ugyancsak figyelemreméltó a póker felfutó népszerűsége. A póker szintén szimbolikus játék: egyrészt az amerikai (vadnyugati) életérzéshez kötődik, de ami ennél általánosabb, olyan világképet sugároz, amelynek pillérei: a kockázatás, a szerencse és a „pókerarc”-ban kifejeződő, a kihívásokhoz, a helyzetek gyors változásaihoz rugalmasan alkalmazkodó, „felvértezett” túlélési stratégia. A piaci verseny, a „vadkapitalizmus” viszonyainak adekvát játéka ez, népszerűsége ebben a „korszerűségében” is gyökerezik.⁴⁸

Jegyzetek

(1) Nem az amerikanizálódás divatjához igazodunk azzal, hogy ezúttal angol kifejezésekhez folyamodunk két kategória elkülönítésére. A magyar nyelvben a „játék” többjelentésű szó, egyszerre jelöli a játékszert, és azt, amit játszanak vele. (Az első jelentést jól hordozza a „játékszer” fogalma is, a másodikat azonban nem fedi pontosan a „játásma”, vagy az általunk használni próbált „játékfajta” kifejezés sem). Az angol megkülönböztetés ez esetben talán plasztikusabbá teheti a két jelentés különbségét.

(2) Alábbi írásban egy készülő könyv részeként olyan, a mindennapi életben megfigyelhető változásokat elemzünk, amelyek az ezredforduló előtti és utáni évtized uralkodó világképének jellegét meghatározzák.

(3) Elsősorban élénk piros, kék, fehér és sárga – a gyerekek világába illőnek gondolt –, „vidám” színek; a lányoknak szánt játékokon a hagyományos rózsaszín és világoskék az uralkodók.

(4) S itt szándékosan nem olyan területeket említünk példának, amelyeken az import korábban is meghatározó volt.

(5) A Távol-Kelet tehát – mint a kultúra legtöbb területén, a játékinálatban is – két módon van jelen: egyrészt mint a nemzetközi játékipar nemzeti arculat nélküli, színes tömegcikkeinek másodlagos gyártója (az

euro-amerikai divatok követője és terjesztője); másrészt mint egy sajátos, ősi és ennél fogva erőt sugárzó kultúra továbbélője, ami alternatívát, de legalábbis külön, sajátos szint képvisel a kínálat spektrumában. (Mint ahogy a távol-keleti gazdaságok és társadalmak is e kettősség jegyében építették fel huszadik századi arculatukat: egyrészt követő stratégiával próbálták átvenni a tőkés piacgazdaság nyugati technikáit és a nyugati ipari forradalom újabb és újabb hullámainak újításait, másrészt megpróbálták eközben felhasználni azokat az előnyöket is, amelyek eltérő kulturális hagyományaikban, szellemiségük „keleti” vonásaiban rejlenek).

(6) Persze nem csak a filmek csinálják a divatot, hanem e filmek divatja is már reakció arra a kultúr-történeti érdeklődésre, ami az évszázad vége felé – megint csak különböző okok egymásra hatásának eredményeként – az ősidők felé fordul.

(7) Amikor Hanna és Barbera a hatvanas években megalkotják a Flinstone család őskori paródia-világát, ezzel még csak a diadalmas modernitásnak állítanak görbe tükröt (a „két korszakos szak” világában a modernitás még olyannyira „ereje teljében van”, hogy az őskort is a maga képére formálja, az őslátatokból modern háztartási gépeket, a dinókból a szoros ételmében lépegető ekskavátorokat formálva). A nyolcvanas években megalkotott, de trilógiává a

kilencvenes években duzzadt *Őslények országában* a dinók már a végpusztulás szélére jutott természet lelkiismeret-ébresztő szimbólumai (a *Denverben* az elembertelenedett modern világgal szemben az értékesebb

őstermészet, a „nemeslelkű vadember” kétszáz éves típusát képviselik), a *Jurassic Park*ban viszont az őslény-szimbólika mindegyik, a főszövegben említett vonása egyszerre mozgósítódik.

(8) Átvesz, már csak azért is, mert szinte mindennek, amivel a gyerekek szívesen játszanak, megjelenik a számítógépes változata is (van számítógépes programban Barbie baba, van Lego-építőjáték és így tovább); azt sugallva, hogy felesleges az eredeti, kézbe fogható játékkal játszani, hiszen „ugyanazt” megteheti az ember a számítógépen is, s ráadásul „mindent egy helyen”...

(9) A számos cég által szervezett, az elmúlt évtizedben divatossá vált csapatépítő tréningekre többek között azért is van szükség, mert az újabb nemzedékekben az együttes tevékenységekre szocializáló (és szabadban, természetes körülmények között gyakorolt) játékok aránya jelentősen lecsökkent.

(10) A GPS-navigáció – mint az új technikai eszközök általában -- kezdetben egyszerre modernitás-szimbólum és státusz-szimbólum, szerepe, a világban való mozgékonyág megkönnyítése, szimbólum-erejű is: megerősíti az egyénben a világa fölötti hatalom illúzióját, a „mindentudó” gépemmel „bárhova eltalálhatok” érzését. Paradox módon ezt egy olyan eszközzel, egy olyan háziszolga-robotra támaszkodva éri el, amely állandóan utasításokat osztogat neki, magára vállalva az iránymeghatározás, a döntés felelősségét, s eközben gyakran bosszantóan hibázva is. (Mint minden elektronikus eszköz, úgy vértézi fel az egyént a szükséges információk sokaságával, hogy éppen az aktivitást veszi el/át tőle.) De ez a „legyengítő védelem” kétségkívül csak a dolog egyik oldala. A GPS sokszor valóban megkönnyíti az autózó vezető dolgát is. A természetjárás, az elrejtett dolgok kutatása pedig (akár gép segítségével, akár anélkül) mindenképpen egészséges és az orientációs képességeket fejlesztő tevékenység.

(11) A számítógép mint a figyelmet magához kötő technikai eszköz eleve individualizál, ugyanakkor számos új kapcsolati formát életre is hívott ez a technika: egyrészt a kapcsolattartásnak minden korábnál hatékonyabb és gyorsabb eszköze, másrészt a különböző csevegőprogramok, közösségi oldalak, skype, stb. segítségével sokan napjuknak a korábnál nagyobb részét töltik kommunikációval; az is a lehetőségek növekedéséhez tartozik, hogy az ember a világ legtávolabbi pontjaival is eleven összeköttetésben lehet, s megtalálhatja azokat a vele leginkább rokon érdeklődésű, értékrendszerű társakat, akikkel a hagyományos érintkezési formák között sosem találkozott volna. S mindez nem csak virtuális kapcsolatot jelent, hiszen a számítógépes érintkezés sok esetben az eleven valóságban folytatódó barátságokat – nem egy esetben sikeres házasságokat -- alapoz meg. (Persze a számítógépes – közvetett -- érintkezésben a csalások és csalódások lehetősége is fokozottabb). A számítógépes játékkultúra az emberi érintkezés, kapcsolatteremtés és kommunikáció ezen új módjára kétségkívül felkészíti a gyerekeket, akik e gyakorlat

birtokában később természetes magától értetődéssel használják a számítógépes érintkezés legkülönfélébb formáit.

(12) Márpedig közismert az a szörnyű történet, amikor egy gyerek, kihajtván testvérét az ablakon, azzal érvelt, hogy úgy gondolta, ennek csak annyi lesz a következménye, mint a rajzfilmek összelapuló, majd újra továbbszaladó hősei esetében...

(13) Jellemző, hogy a szintén a számítógépes típusú játékok közé sorolható tamagocsi esetében is, mihelyt kiderült, hogy a mesterséges állatkák „halálát” a gyerekek valódi halálként élik át, és ez frusztrálja őket, megteremtették a „több élet” lehetőségét. (Messzire vinne, ha itt most belemélyednénk a fogyasztói kultúra halálhoz való viszonyának kérdésébe, de talán nem tekinthető véletlennek, hogy ezekben a társadalmakban a századvégen egyértelműen felível a lélek-vándorlásban való hit, a „több élet” lehetőségének megnyugtató gondolata.)

(14) S ez persze megint a számítógép mindenhatóságát is sugallja: a „minden, amit szeretsz, elérhető a PC-den” ekként nemcsak a Legóra és a Barbie babára, hanem a legkedvesebb filmekre is vonatkozik.

(15) Az ezredforduló óta (a számítógépnek a gyerekek életében betöltött egyre nagyobb szerepét is jelezve) a film és számítógépes játék viszonya mind kétoldalúbbá vált: egyre több olyan animációs és játékfilm készül, amelynek kiindulópontját egy-egy számítógépes játék jelenti. (Elég, ha csak az egyik számítógépes játék-klasszikus, a Perzsia hercege mozifilm-változatát említjük.)

(16) Ez kétségkívül fejleszti a memóriát és az alkalmazási gyorsaságot, csak kérdéses, hogy az e pályák megjegyzésére fordított energiákat nem lehetne-e hasznosabb ismeretek rögzítésére fordítani...

(17) Megint felvethető persze a kérdés, hogy miért jobb egy gép közvetítésével imitálni egy teniszpartit, mint valóságos teniszmérkőzést játszani, ám nyilvánvaló, hogy ezzel olyanok számára is megnyílik például a teniszjáték lehetősége, akiknek erre egyébként nincs módjuk.

(18) Mert persze nem felejtkezhetünk meg arról sem, hogy a számítógépes játékok valamennyi fajtája legalább annyira foglalkoztatja és leköti a felnőtt nemzedékek energiáit is, mint a gyermekeket.

(19) Ismét illúzióról beszélünk, mert kérdés, hogy a cselekménybe annak egyes pontjain való, többnyire két alternatíva között választó beavatkozás (például: ha lelövöd a hirtelen felbukkanó cowboyt, tovább megy veled a szekér; ha nem, ő lö le téged) nagyobb aktivitást jelent-e, mint egy film folyamatának átélése (hiszen nem biztos, hogy a számítógépes játék megszakításos cselekményével kapcsolatban is ugyanolyan fokú lehet az átélés, mint a filmek esetében). Ezen korlátjának köszönhetően, úgy tűnik, az ezredforduló után e játéktípus terjedése, fejlődése megtorpant.

(20) Alaposabb vizsgálódást érdemlő megfigyelés, hogy a számítógépen felnőtt generáció szemléletében a „próba-szerencse” (trial and error) típusú tanulás uralkodik el a szisztematikus tanúlással szemben – ennek minden következményével együtt.

(21) A számítógépes játékok köre ráadásul tágan értendő: a mobiltelefonok például már egészen kis gyerekeknek válnak játékszereivé, s játékként való használatukat ma már a sok beépített játéklehetőség mintegy ajánlja is.

(22) Bár a világban a kilencvenes években megjelentek már tamagocsi-temetők is, a tamagocsi későbbi nemzedéke, mint említettük, bizonyos mértékig fel-éleszthető, több életük is van, a gyerekek „lelkének” védelme érdekében pedig a „meghalás” képi megjelenítése is gyakran eufemisztikus – például a lelkét kilehelő állatkának szárnya nő, és az égre száll.

(23) Új kiadásban jelenik meg például nem csak a Capity, Monopoly, hanem a „Gazdálkodj okosan” is...

(24) A nosztalgia közvetlenebb megnyilvánulása, amikor a felnőtt nem gyerekének veszi a régi típusú játékot, hanem önmagának: ebben a korszakban több nagy játékgyűjtemény alakult ki vagy vált ismertté. Egyes régi játékok – például az ólomkatonák – dekorativitásuk és magas áruk következtében presztízstárgyakká is váltak.

(25) Amint divatba jön egy néhány ezer forintos játék (Teknőc-sorozat, GI Joe-k, Transzformerek, stb.) szinte azonnal megjelenik a piacon fele-, harmadannyiba kerülő, s persze többnyire fele-harmadannyira tartós utánzata; a Play mobil-ok után a népszerű Schenk-féle műanyagfigurák, stb.

(26) Egész, a mesék fantáziamozgató hatását is aktivizálni igyekvő játékszerek jönnek létre (lásd például a Zöld Péter játékozteret a Millenárison), amelyek ugyanakkor összefonódnak a népi jelleg fenntartásával, a természetes anyagok alkalmazásával is.

(27) Mondjuk a „mástól levetett”, kidobott, bolhapiacon vett játékoktól az 50–60 ezer forintos távirányítható autókig (és az ezekkel vívott versenyekig), és persze ideesorolhatók azok az eszközök is, amelyek ugyan nem játékok, de a jómódú szülők ugyanúgy biztosítják ezeket gyerekeiknek, mint a gyerekszobák egyéb kellékeit: a százezer forintos hangszerek, drága tenisz- vagy sífelszerelések, már alsó tagozatosoknak is vásárolt mobiltelefonok, CD-walkmanek. Gyerek-laptopok már láthatók 3–4 éves gyerekek kezében is!

(28) A „valóságból kilépés”-nek egyébként ösidők óta számos módja van (a játékokon kívül is), hiszen a közvetlen valóságból a számítógépbe merülő gyerekekhez hasonlóan lép ki a könyvvel, vagy akár az imádkozó ember is. Mindkét esetben létrejöhetnek olyan extrém esetek, amikor a kilépő „ott ragad” a másik világban; a könyvek álomvilágába temetkezik, vagy remeteként, szerzetesként egész életét a transzcendenciával való kapcsolatnak szenteli. Persze a

kilépés megítélése szempontjából korántsem lényegtelen, hogy milyen az a világ, amely az evilággal szembeni alternatívaként kínálkozik az egyén számára; milyen értékekre, milyen tartalmak köré épül, mit tud adni az egyéneknek. Van, amikor a kilépés terméke-nyitító: új képességeket fejleszt ki az egyénben, növeli kreativitását, stb. Hogy a számítógépes-virtuális kultúra milyen mértékben teszi ezt, és milyen értelemben fejleszti az embert – éppen erről oszlanak meg a vélemények. De magának a kilépésnek az értékelése is sok mindentől függ. A munkáltató számára nyilván éppoly bosszantó, ha alkalmazottja munkavégzés helyett egy irodalmi alkotás élvezetébe merül, vagy imádkozással tölti az idejét, mint ha egy számítógép művalóságába süllyed; a túlnépesedési hullámok, munkanélküliség idején azonban a társadalom számára a feszültségek levezetésének egyik hasznos módja éppen a „kivonulás” divatja – egyes keresztény és keleti szerzetesrendek, remetemozgalmak létrejöttében ez a mozzanat igen jól kimutatható.

(29) Először az Öböl-háború idején figyeltek fel arra az emberi viselkedés érzékeny elemzői, hogy az emberek százazreit elpusztító harci gépek pilótái szinte úgy hajtották végre feladatukat a légerődök vezérlőpultjainak gombjait nyomogatva, mintha valamilyen szimulációs számítógépes játékot játszanának: sokak számára nem is tudatosult a különbség az otthoni PC-ken elért, bonus-pontokat hozó találatok és aközött, ahogy itt sikerült egy-egy rakétát „célravezetniük”. A fő veszély tehát nem az, hogy a számítógépen létrejön egy imitált valóság, hanem az, hogy az egyik valóság hatása a másikra (mint minden átjáró) két irányban működik, és az ember a valóságos világgal is mindinkább úgy bánik, mintha az csak imitált világ lenne (s ennek következményei – lásd az említett példát, amelynek során a tömeggyilkost mint játszó gyermeket szabadítják meg a felelősség terhé- től – az elképzelhető legborzalmasabbak is lehetnek). Néhány éve egy játékfilm is felhívta a figyelmet a jelenség lényegére: a film arról szólt, hogy gyerekek számítógépes játékokat játszanak, és nem tudják, hogy játéuk számítógéprezszere rá van kapcsolva a hadügyi gépezetre, és az ő gombnyomásuk a valóságban háborús akciókat irányít. Egy másik filmben, *Az utolsó csillagharcosban* földönkívüliek választják ki a játékkerem legjobb „lövőjét” valóságos akciók végrehajtására. Ezek a filmek a folyamat valóságos lényegét fedik fel: a számítógépen a „korszerű” háború gyilkológép-harcosa nevelkedik.

(30) A „többnyire” megszorítást ki kell emelnünk, ugyanis mint fentebb említettük, nem ritkán az is előfordul, hogy a számítógépen összejött csoportok később a valóságban is találkoznak, és valóságosan is közösséggé válnak. Sőt, sok fiatal számára éppen ez az új eszköz segíti elő azt, hogy – áttörve az elidegenedett viszonyok, a kommunikációs gőrcsök és a társadalmi érintkezés nehézségeinek sorompóit – megtalálják a számukra megfelelő társaságot. (Illetve másfelől az is gyakori, hogy egymást régóta ismerő barátok-ismerősök gyakorolják a kapcsolattartás ezen új formáit, levelezés, telefonálás helyett használva az

e-mail, az ICQ, a chat room-ok szolgáltatásait.) Ettől azonban még igaz marad, hogy sok ember számára a számítógépes kapcsolatok nem a valóságos kapcsolatok eszközei, hanem azok pótlékai, mint ahogy az is igaz marad, hogy a hálózat számára létrehozott fiktív személyiségek még akkor sem azonosak a valóságos személyiséggel, ha egy ponton a valóságos személyiség is belép a kommunikációba...

(31) Nem tekinthető véletlennek, hogy a kor egyik társadalomelméleti divatszava az „életvilág”: e fogalom abban a korban hódít, amikor megszűnik tautilógia lenni, amikor már egyáltalán nem magától értetődő, hogy az életvilág az egyetlen, az élő ember számára átélhető világ.

(32) Amit a kilencvenes évek jellegzetes „szerepjátékának” nevezhetünk, az sem teljes egészében új jelenség. Hiszen a gyerekek évszázadok óta játszanak olyan közös fantáziajátékokat, amelyekben a történelem vagy egy-egy népszerű olvasmány, később film, stb. szerepeit élik újra, a játék szabad világában gyakorolva ezáltal a felnőttkor későbbi szerepköreit is. A különbség azonban három vonatkozásban is jelentős. Egyrészt a játékos életkora kiterjed: míg korábban 14 éves kor fölött a játékszerepekkel való ilyen fokú azonosulás (néhány felnőtt unikumnak számító szerepjátékait – például Cseh Tamásék indiánvilágát – leszámítva) már általában nem volt jellemző, itt a játékosok között szép számmal akadnak a fiatal felnőttkorban lévők is. (Ez arra is utal, hogy a játék itt már nem a felnőttkorra való felkészülés, hanem öncél.) Másrészt az ilyen típusú játék hagyományosan nem jelentett egy-egy „karakterrel” való teljes azonosulást: elég volt, ha a játékos önmagát adta egy csak nagyjából kötött cselekményváz kitöltése közben. (Például: magyar-török harc: mi vagyunk a magyarok, ti vagytok a törökök, lássuk, ki győz. A szereposztás a valóságos jellemadottságokra épült, eszerint emelkedtek ki vezérek, tanácsadók, altisztek, és lettek mások Nemecekké: a szerepjátékban viszont az ember – legalábbis elvben – választhatja a karakterét, és ez igen nagy különbség.) Végül, de nem utolsósorban a szerepjáték – a hagyományos fantáziajátékokkal szemben – mint világ sokkal kiépítettebb, szabályozottabb, s ezért sokkal kényszerítőbben hatol be a résztvevők életébe, mint az általában kevésbé komolyan vett hagyományos játékok. (Ellenvenhető, hogy mondjuk a Pál utcai fiúknál komolyabban nem lehet játszani egy szerepjátékot, csak hogy ott két egymástól elkülönülő síkról volt szó: a tábornokok és közlegények a valóságban is „tábornokok” és „közlegények” voltak, de pontosan tudták, hogy mikor van szó valóságos viszonyokról, és mikor a játékról: igaz, hogy Nemecek a játékbeli szerepében áldozta fel az életét, de a valóságos, életbeli célokért tette: becsülete és a Grund megvédése nem a szerepjátékhoz tartozott. Jobban hasonlít a szerepjátékokhoz *A Legyek ura* szituációja – de ez utóbbi is csak a szerepjáték azon, patológikus formájával rokonítható, amikor valaki összekeveri a szerepjátékot az élettel.) A kilencvenes évek szerepjátékában ebből a szempontból az a sajátos, hogy az élet és a szerepjáték

különböznék ugyan, de a két világ közti viszonyban a valóság korántsem olyan domináns. Ehhez tartozik az is, hogy a múltban a szerepjátékhoz hasonlítható „csapatozások” nem voltak „fejlődésregények”: már az is ritkaság volt, ha egy cselekményt később folytattak, általában ugyanazok az alapszituációk ismétlődtek, akár csatákról, akár „gittgeletek” működéséről volt szó. A szerepjátékok-beli „karakterépítés” viszont már a teljes élet szimulálását jelenti, és ez valóban új – a „simulacrum”-ok korszakára jellemző – fejlemény. Az is fontos különbség, hogy a szerepjátékban (akárcsak a „háló” való arc nélküli, vagy fiktív arcokkal való megjelenés során) az embernek több karaktere is lehet: ez a fejlemény jele lehet egy olyan antropológiai léptékű változásnak, ami kikezdeheti a hagyományos személyiségfogalmat is.

(33) Persze ebben sem csak a valóságtól való elfordulás a meghatározó, hanem például a szabadságkeresés, a szabadidő megnövekedett szerepe és több más ok is.

(34) Az egyszerű dobókockás társasjátékok éppolyan kedveltek, mint az olyan szellemi tevékenységet is igénylő játékok, mint az Activity vagy a Scrabble.

(35) Az államszocializmus gerontokráciája nemzedékeket tartott távol a valódi felnőtt világtól. Ma már nem erről van szó: egészen fiatalok lépnek be a „struggle for life” első vonalába. Mindazonáltal a „felnöttség” nem nyerte vissza azt a teljes embert meghatározó, egyértelműen „komoly” arculatát, amit a hatvanas évek kamasznemzedékének színre lépése – de úgy is mondhatjuk: a fogyasztói társadalom uralomra jutása – előtt jelentett. A „felnőtt komolyság” az önérvényesítés szférájában nélkülözhetetlen, de ettől a kilencvenes évek világában elválik a játék: az élethez való fogyasztói viszony a századvég nehezebb körülményei között is hangsúlyos marad, s az élet fogyasztói (a termeléstől elválasztott, passzív fogyasztói) oldalán nem a felnőtt, hanem a mindhalálig konzerválható gyermek található. A gyermekkor konzerválásának törekvését más jelenségek is mutatják: a kilencvenes évek felnőtt nemzedékében a korábbi felnőtteknél jóval többen vállalják rajzfilm-szeretetüket (és itt nem a felnőtteknek készült rajzfilmekről van szó). Azok a családapák, akik az önérvényesítési küzdelemben kemény, felnőtt férfiaknak mutatkoznak, gyermeki önfeledtséggel adják át magukat a rajz- és egyéb gyerekfilmek „gondülő” gügyögésének, ezeket nevezve kedvenc filmjeiknek... Az ezredforduló után egy ideig folytatódik ez a tendencia. Amikor azonban az évtized végén mintegy nemzedékváltás következik be a politikában, mint általában, amikor fiatalabb nemzedékek szerephez jutnak, felértékelődik a „felnöttség”, s szaporodnak a mesterséges infantilizmus visszaszorulásának jelei is.

(36) A „sikeres gazdag ember” korra jellemző jelképe már nem a gyáros Ford vagy Krupp, s még csak nem is a bankár Fugger, Rotschild vagy Morgan, hanem a nyertes tőzsdei „kockajátékos” Joe Kennedy, George Soros, André Kostolány. A másik, korra jellemző meggazdagodás-modellt a kommunikációs

ipar különböző területei kínálják: a számítógépes Bill Gates, Steve Jobs vagy Zuckerberg, a tévés Turner és Berlusconi, a filmes Spielberg és mások.

(37) És nem a munkán, a természetesen keresztül...

(38) Az igazság persze megint összetettebb: vannak kevésbé hazardírozó és valóságos jövedelem termelésére is alkalmas virtuálisvalóság-játékok is, mint például a Second life.

(39) A „terepe” való férfias helytállás megint a katonai erények sorába tartozik, s nem véletlen, hogy a nyolcvanas-kilencvenes években más területeken, például az öltözködés kínálatában is előrenyomultak a katonai jelképek: terepszínű és egyéb katonai jellegű öltözékek, bakancsok és felszerelések.

(40) Mindenesetre az ilyen divatok mindig magukban hordják annak veszélyét, hogy az embereket, az újabb nemzedékeket ráhangolják, lelkiileg előkészítsék a háború elfogadására is.

(41) A „túlélőtűrákra” a kilencvenes években nagymértékben épít a turisztikai ipar is. Bár az említett „veszélyes szórakozások” sokszor éppen az üzleties szórakoztató ipar megkerülésére, szabad, sajátos életformák kialakítására jönnek létre, a mindent piacosító világ igyekszik bekebelezni mindenféle alternatívát is.

(42) Idetartozik az is, amikor az emberek önként alávetik magukat a legkeményebb katonai kiképzést idéző „edzésmodszereknek”, ami szintén a kilencvenes évek egyik divatja (egyelőre még inkább csak a tengerentúlon).

(43) E függetlenedésben nagy szerepe van annak, hogy a már számítógépen felnövekvő korosztályok behozhatatlan előnyökre tesznek szert szüleikkel szemben a számítógép kezelésében, lehetőségeinek használatában és reakcióik gyorsaságában.

(44) A cumizós, bilizős Baby born babáknál egyszerre érvényesül az előre elkészített, specializált jelleg és a testkép-felfogás változása: a korábban a szemérmesség-fedte testi működések nyitlabb, tabutörő vállalása, az intimitás-felfogás változása.

(45) Amihez persze többnyire speciális géppark, s a javításhoz specialista igénybevétele szükséges...

(46) Ez a cserélhetőség, az „egyét fizet, sokat kap” szemlélet egyébként nem csak játékoknál figyelhető meg: ruhákat is próbálnak például azzal népszerűsíteni, hogy „tízféleképpen is viselhetők...”

(47) Nem véletlen például a velencei karnevál egyre növekvő népszerűsége sem.

(48) E „koradekvát” jelleg nélkül nehezen volna érthető a divatból régen kiesett, de a pókerpartikat lelkes azonosulással közvetítő Korda György hirtelen „feltámadása”, elfogadhatóvá válása a fiatal korosztály körében.

Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor
(MTA TK SZI, MOME)

A Budai Krónika

„Finita Bude anno Domini MCCCCLXXIII in vigilia penthecostes: per Andream Hess” – „Befejeződött Budán az Úr 1473. esztendejében Püünkösd előestéjén Hess András által”. A Budai Krónika ezen utolsó mondatával kezdődik a hazai nyomdászat története. A hetven levelet (ebből 133 nyomtatott lapot) tartalmazó kisleveles könyv tíz példányban maradt fenn a világon. Sok kérdés kapcsolódik a szöveghez, a könyvhöz, a nyomdászhoz és a megrendelőhöz. Némelyikre választ kaptunk az elmúlt évszázad neves régikönyves kutatóitól, de akad még elvarratlan szál az első magyar ősnyomda történetében.

Fontos információkkal rendelkezünk a nyomdász személyét illetően. A neve alapján német származású tipográfus a római Lauer nyomdában dolgozott segédként, s Kárai László budai prépost meghívására érkeztetett Budára 1471 (mások szerint 1472) késő tavaszán, hogy az itáliai officinától kapott betűkkel elkészítse az első magyar-

országi nyomtatványt. Mégis az összes tudásunk Hessről a könyvében rejtőzik. Innen tudjuk, hogy június 5-én fejezte be a munkát, nagyjából két évvel a megérkezése után. Kényszerű várakozásának okáról csak közvetett magyarázatunk van. Ez összefügg meglepően nyílt vallomásával, tudniillik, hogy sokáig töprengett azon, hogy kinek is ajánlhatná a könyvét.

Borsa Gedeon és Soltész Zoltánné kutatásai alapján ma már megdönthetetlen tény, hogy a hazai nyomdászat spiritus rectora Vitéz János esztergomi érsek volt. E gondolatmenet szerint Vitéz részt vett az 1455-ös bécsújhelyi birodalmi gyűlésen, ahol találkozott Aeneas Sylvius Piccolomini pápai legátussal (aki később II. Pius pápa néven vonul be az európai történelembe), s a két művelt, széles látókörű humanista számos közös pontot találhatott beszélgetéseik során. A török veszély mellett az akkor újdonságként berobbanó, Mainzban készült 42 soros nyomtatott *Biblia* is szóba kerülhetett. Ismert Piccolomini részletes beszámolója Johann Gutenberg találmányáról 1455-ből, s egy évvel előtte maga Vitéz is járt követség élén Mainzban, így nem zárható ki, hogy a magyar főpap már itt találkozhatott az európai nyomdászat első műhelyével. Érdeemes megemlíteni még azt a bibliográfiai érdekességet, hogy a legkorábbi mainzi nyomtatványok többsége ugyancsak a török veszélyről szól; van, amelyik megírását éppen Piccolomini inspirálta.

A technikai újítások iránt fogékony Vitéz képzeletét megragadhatták a mozgatható betűk által sokszorosítható könyvek, gondolva itt a közvéleményt befolyásolható nyomtatványokra a török veszélyről, vagy az antik auktorok jobb kiadásának lehetőségére, hiszen ha nem is szűnik meg, de ezen az úton mindenképpen hatékonyan csökkenthető a sok másolás során bekövetkező szövegromlás. Mindezek mellett a bibliofil érsek az *Academia Istropolitana*, a pozsonyi egyetem 1465-ös megalapításakor nyilvánvalóan tisztában volt azzal is, hogy az oktatás számára a könyv alapvető fontosságú.

Az előzményekkel kapcsolatban a következő időrend képzelhető el: Kárai László római követsége alkalmával, Vitéz megbízásából, 1470 őszén meghívta Hess András Budára. Valószínűleg vonzó ajánlatot kaphatott a nyomdász, ígérhettek neki privilégiumot, lehetőséget az önálló officina megteremtéséhez, anyagi támogatást és biztos megrendeléseket. Ám az 1471-es év második felétől drámaian megváltozott a helyzet Magyarországon, állítólag tettelegesséig fajult a magyar király és az esztergomi érsek viszonya. Utolsó csepp volt a pohárban, mikor a főpap a lengyel IV. Kázmér fiát hívta meg a magyar trónra. Bár karácsony előtt Vitéz még kiegyezett Mátyással (ebben szerepet játszhatott a fiatal Kázmér herceg kisebb hadi sikere a Felvidéken), de néhány hónappal később, 1472 kora tavaszán az érsek házi őrizetbe került Esztergomban, s ott is marad augusztusi haláláig. Hess valószínűleg 1471 tavaszán indulhatott el Rómából, s másfél hónappal később érkezhettek meg Budára félmázsányi betűkészletével, ahol nem az elképzelései szerint alakult az első magyar nyomda létrehozása. A *Chronica* betűméreteinek változásából kiindulva Borsa úgy vélte, hogy az ajánlás készülhetett el legutoljára, mégpedig azért, mert az eredeti szöveget, mely Vitéz Jánoshoz szólt, meg kellett változtatnia a nyomdásznak az 1471–1472-es belpolitikai események miatt. A betűméret csökkenése alapján kikövetkeztethető, hogy a Kárainak szóló ajánlás egy időben készült el a kolofont tartalmazó utolsó oldallal. Feltételezhető az is, hogy Kárai házában rendezkedhetett be a nyomdász, s talán a Vitéztől kapott pénzből indíthatta el a vállalkozását, papírt vásárolt, segédet fogadott, asztalosmunkát rendelt meg.

A Hess-nyomda megszűnése nyomán még a 19. században felvetődött az a gondolat, hogy Mátyás itáliai kódexeken nevelt ízlése miatt eleve kudarcra volt ítélve Hess vállalkozása a legnagyobb támogató, Vitéz elvesztésével. Fitz József a következőképpen igyekezett ezt cáfolni: a Mátyás környezetében lévők közül többen is jeleskedtek a nyomtatás támogatásában. A *Corvina* könyvtárosaik közül például mind a hárman: Galeotto, Ugoletto és Frontius is kapcsolatban álltak a kor nyomdászaival. Borsa Gedeon ezt máshogyan látja. Szerinte Mátyás természetesen ismerte a könyvnyomtatás előnyeit,

de azzal – a politikai propagandát leszámítva – aligha kívánt élni. Számára a *Bibliotheca Corviniana* részben jó szövegek gyűjteménye kívánt lenni humanista vendégei számára, de leginkább a reprezentáció érdekében alapította meg: látogatóit kívánta elkápráztatni gyönyörűen díszített kódexaival. Mátyás jól érzékelhető, de persze jól álcázott kisebbségi érzéssel küzdött. Olyat kívánt létrehozni, amellyel az évszázados uralkodói családok (Habsburgok, Jagellók) nem rendelkeztek, hogy legalább e téren is túltegyen ellenlábasaival. Így hozta létre gyűjteményét nem kis pénzért és kellő hozzáértéssel. Eleinte Vitéz Jánosnak, majd itáliai könyvtárosainak köszönhetően vált európai hírnévű gyűjteményé. A kissé bizonytalan eredetű Hunyadi János fiaként általam feltételezett célkitűzésének megfelelően kialakított gyűjtőkörébe „pucér” nyomtatványok nem illettek bele.

Johannes Regiomontanus, a 15. század utolsó harmadának legnagyobb hatású matematikusa és csillagásza utolsó magyarországi megfigyelése (1471 tavasza) után Vitéz és Mátyás kapcsolata tovább romlik. Mire Hess Budára ért, Regiomontanus már Nürnbergben átfogó könyvkiadási terveiről értekezett, melyek – kutatók szerint – a budai udvarban fogantak meg benne. Mindenesetre az időrend alapján elképzelhető, hogy Regiomontanus kiadói tervei 1470–1471 környékén már kikristályosodtak, s pont ebben az időben bízza meg az esztergomi érsek a budai prépostot, hogy Rómából csábítson Budára egy ügyes nyomdászt. Érdekes összefüggés, amit Huszti József Hess második nyomtatványával, a *Chronica* után megjelent Basilius-kiadásával kapcsolatban felvetett. Egyrészt ismert, hogy az esztergomi érsek kedves könyve volt Basilius Magnus *A költők olvasásáról* írott munkája, másrészt a művet Regiomontanus is kiadta nem sokkal később két ízben is Nürnbergben. Ez már csak azért is elgondolkodtató, mert a német tudós pár éves nyomdai tevékenysége során csak saját csillagászati-matematikai műveit rendezte sajtó alá.

S végezetül Pomponius Laetus megküldte Mátyásnak Silius Italicus császárkori költő *Punica* című hőskölteményének nyomtatott változatát, amit – ahogyan a magyar király fogalmazott – „általad mostanában Rómában annyi gonddal és ékesen kinyomtatott Silius Italicust a legközelebbi napokban már többször átforgattuk”. Az itáliai humanista éppen az Angyalvár börtönéből kiszabadulva a már említett Lauer-nyomda korrektora volt, ott, ahol maga Hess is dolgozott.

Úgy tűnik, hogy az első magyarországi nyomda egy sajtóval működhetett, s a legbojnyolultabb munkafolyamatot, a szedést maga Hess végezte (korábban hármat feltételeztek, egy tucatnyi munkatárssal). Bár szakmai vita folyt azzal kapcsolatban, hogy a budai nyomdász helyben önthette-e a betűt vagy magával hozta Rómából, biztosra vehető, hogy Hess a közel félmázsás betűkészlettel, s nem matricákkal indult útnak Budára 1471 tavaszán, hiszen az elkopott betűket könnyedén kicserélhette volna a matricák segítségével. Természetesen többen egy évvel későbbre teszik ezt a pillanatot, nyomdászati érvekkel alátámasztva. Fitz, majd később Soltészné is úgy gondolta, hogy a matricákkal felszerelt Hess 1472 februárjáig biztosan Rómában volt, mivel Lauer addig használta a *Chronicában* is feltűnt antikva betűtípus matricáit. Utolsó ilyen típusú nyomtatványa Antoninus Florentinus *Confessionáléja*. (Milyen érdekes véletlen egybeesés, a második, úgynevezett rejtélyes magyarországi ősnomda 1477-ben ugyanezt a művet jelenteti meg.) Ezután – Fitzék szerint – Hess, megszerezve a matricákat, nekivágott a másfél hónapos útnak. Mivel ez később kifejtendő kronológiai problémákat vet fel, itt csak utalunk Borsa ellenvetésére: semmi bizonyíték nincs arra, hogy Hess matricákat hozott volna magával, számos külföldi példa bizonyítja, hogy kis műhelyek működtek matrica nélkül, s a bevett gyakorlat az officinából kivált, önállóodás útjára lépő fiatal mestereknél, hogy csak betűkészletet kaptak, matricákat nem.

Az egyik gyakran vitatott, homályos pont a *Chronica* elkészülésének üteme. Ha elfogadjuk Borsa érvelését, miszerint a könyv nyomtatását még Vitéz János (kihez az eredeti ajánlás szólt) halála előtt el kellett kezdeni, nagyjából tíz hónap állt Hess rendelkezésére,

ha 1472 tavaszához mint Hess megérkezésének idejéhez ragaszkodunk. Így viszont óhatatlanul felmerül a kérdés, miért fogalmazott Hess az ajánlásban úgy, hogy sokáig volt munka nélkül, mikor ez körülbelül az április-július hónapokat érinthette (maximum négy hónap, de inkább kevesebb)? A négy hónap alatt kellett berendezkednie, sajtót készíttetnie, segédeket fogadnia, betanítania, nem valószínű, hogy unatkozott. Ráadásul a papírt még meg is kellett rendelnie, hogy megérkezzen a nyomtatás kezdetére. Ha viszont nem fogadjuk el a Fitz és Soltész né által kijelölt 1472. februári időpontot, miszerint ekkor kelt útra Hess Rómából, hanem egy évvel hamarabbra feltételezzük ezt – gondoljunk itt arra, hogy Kárai már 1470 novemberétől 1471 tavaszáig Rómában tárgyalt –, akkor mindjárt érthetőbb lesz a hosszú munkanélküliség.

A másik elgondolkoztató kérdés, hogy ha ezt az időhatárt használjuk (1471-ben elkezdte a munkát), akkor havi 7–8 oldal kinyomtatását feltételezhetjük, ami elképesztően lassú még az ősnymondásathoz képest is. Ezt az óriási különbséget nem magyarázza meg kielégítően az officina kicsi mérete, Hess gyakorlatlansága, a segédek hiánya (vagy alacsony száma), illetve a járulékos munkafolyamatok (betűk lemosása, visszaosztása a szedőszekrénybe, a papír megnedvesítése, szárítása, az elkészült szedés korrigálása) egyetlen nyomdász általi elvégzése sem. Varjas Béla szerint egy év alatt Hess akár négy-öt hasonló terjedelmű könyvet is kinyomtathatott volna.

A másik felvetődő kérdés, hogy Hess András miért éppen Budán alapította meg a műhelyét. Amennyiben Vitéz szerepét meghatározónak tekintjük, akkor sokkal kézenfekvőbb lett volna az érseki székhely (Esztergom) vagy éppen a fél évtizeddel előtte alapított egyetem (Pozsony). Ha már 1471 késő tavaszán Hess Magyarországon lehetett, akkor nyugodtan választhatta volna Pozsonyt vagy Esztergomot is. Vitéz viszonylag stabil helyzetben volt, az egyetem diákjai és tanárai még nem szóródtak széjjel, Mátyás a cseh háborúkkal foglalta el magát. Nem az áll a helyszín kiválasztásában, hogy a Lauer-nyomda fiatal mestere a királyi udvarhoz közel szeretne volna elkészíteni az első nyomtatványát? Fitz meg is kockáztatja azt a csábító feltételezést, hogy a Mátyásnak küldött, 1471-ben Rómában nyomtatott *Punica* Georg Lauer műhelyében készülhetett (a *Gesamtkatalog der Wiegendrucke* egyszerűen a „Silvius Italicus nyomdája”-ként azonosította). A kortársak szerint a római mester kísérletező elme volt, ugyanis e nyomtatvány betűit csak itt használták először és utoljára, s Fitz még megtoldja azzal, hogy talán ez a könyv volt Hess András – a korban egyáltalán nem ritka – referensmunkája, próbanyomata. A merész gondolkísérletet támaszthatná alá az a tény, hogy Mátyás ekképpen dicsérte meg Pomponius Laetus küldeményét: „ifjúkorunkban is kedves olvasmányunk volt ez”. Mi is lehetne ennél alkalmasabb mű a Budai Várba való belépéshez?

Egy szó, mint száz, Hess úgy fogalmazott, hogy „időm is volt bőven”. A Vitéznek szóló ajánlásnak – mely nem maradt fenn, csak feltételezzük a létét – legkésőbb 1472. augusztus elejéig, az érsek haláláig, el kellett készülnie. Nem tűnik megalapozottnak az a feltevés, hogy a Lauer-féle *Confessionale*-kiadás megjelenése, 1472. február előtt nem indulhatott el Hess Rómából a betűkészletekkel. Ezt megerősíti az is, hogy 1471 őszi fegyveres konfliktussá fajult az esztergomi érsek és a magyar király viszonya, tehát nem valószínű, hogy Vitéz éppen akkor hívná meg Hesst, mikor a lengyel Kázmér herceget szeretné a trónra segíteni Mátyás ellenében. És azt sem szabad elfelejteni, hogy Kárai 1471 tavaszára már visszatér Rómából. Miért várt volna még egy évet Hess András? Szinte kizárt, hogy a magyar ősnymondász munkája lett volna az előbb emlegetett *Punica*, hiszen maga közli ajánlásában, hogy a *Chronica* „e nembem az első”. Az időrendbe viszont beilleszthető, hogy Kárai római követsége után, vagyis 1471 tavaszán útra kelhetett Hess, aki akkora már nem számíthatott fiatal, kezdő segédnek, hiszen, ahogyan ő fogalmazott, „kivánságomhoz képest meglehetősen előrehaladást tettem” a nyomdászatban.

Ez alapján közel két év alatt születhetett meg a Budai Krónika, ami mindenképpen sok időnek tűnik. Ez csak úgy magyarázható meg, hogy munka nélküli hónapok tehetet-

lensége árnyékolta be első nyomdánk megalakulását. Hess nyilván aggódba figyelte az 1471 őszi és a következő év tavaszi eseményeit, elképzelhető, hogy hosszú hónapokra le kellett állnia a munkával. A kérdés az, hogy mikor. Két lehetőség adódik. Az első: 1471 nyarától 1472 nyaráig, várva, hogy mi lesz a Vitéz–Mátyás harc végeredménye, s egyébként is nehezen szedi össze a műhely beindításához szükséges eszközöket, alapanyagokat. Ennek ellentmond, hogy pont a legreménytelenebb időszakban, 1472 nyarán írta volna meg a Vitézhez szóló ajánlását. A második: 1472 tavaszától 1473 tavaszáig, mikor azon gondolkodik, hogy kinek ajánlhatná a Krónikát. Majd sietve kiszedi az új ajánlást 1473 tavaszán, s megjelenhet a könyv június 5-én. Ebben az esetben viszonylag hamar beindítja az officinát, 1471 nyarától nekilát a nyomtatásnak, megírja az esztergomi érseknek szóló ajánlást, s munkáját majdnem befejezi, mikor 1472 tavaszán Vitézt letartóztatják. Egy évig várja, hogy javuljon a helyzet, majd – miután egyértelművé válik számára, hogy a könyve csak új ajánlással jelenhet meg – 1473 tavaszán kiszedi az új ajánlást a levél párjával, s a pünkösdi vásárra időzíti a megjelenést.

Kérdőjelek sokasodnak a támogató körül is. Megdönthetetlennek tűnik a Vitéz Jánosnak szóló eredeti – később lecserélt – ajánlás. Mindenesetre furcsa, hogy a súlyosan beteg, kegyvesztett, házi őrizetben lévő főpaprak ajánlást készítsen Hess 1472 júliusában. Budán nyilvánvalóan tájékozott lehetett, legalábbis a fontosabb belpolitikai fordulatokat illetően. Mint már említettem, nem képzelhető-e el, hogy már egy évvel előtte, 1471 nyarán (miután sikeresen berendezkedett Budán) kezdte nyomtatni a Budai Krónikát, melynek ajánlása Vitézhez szolt? Egy évre rá súlyos helyzetbe kerül, támogatója házi őrizetben haldoklik, az erőskezű uralkodó leszámol ellenfeleivel, s ott hever előtte a politikai kegyvesztett, fogságban tartott érseknek ajánlott *Chronica*. Miért nem lehetséges, hogy a „magamban hosszasan azon töprengtem” kitétel az 1472 nyara és 1473 eleje közti időszakra vonatkozik, mikor úgy tűnik, hogy a befektetett pénz és az „óriási és sok napot igénylő” munka nem fog megtérülni? Csak akkor, ha megváltoztatja az ajánlást.

Miért nem ajánlja művét a magyar királynak, miután nyilvánvaló, hogy Vitéz napjai meg vannak számlálva (1472 nyara) vagy már hónapok óta halott (1473 eleje)? Ajánlhatta volna Beckensloer Jánosnak, Vitéz utódjának, az összeesküvés leleplezőjének, Mátyás fontos bizalmasának. Erre Hess nem volt képes, holott az officina jövője is függhetett volna egy jól sikerült köpönyegfordításon. Az biztos, hogy emiatt is „magamban hosszasan azon töprengtem, hogy e nemben első művemem, sok-sok napon keresztül fáradozó szorgalmam gyümölcset kinek ajánljam”. Kárai neve nem kézenfekvő számára, holott maga is elismeri: „a magamra vállalt munkát nélkülöd sem elkezdni, sem befejezni nem tudtam volna”. S nagyon árulkodó az a következtetése, miszerint „rajtad kívül senkit sem találtam”. Még ha feltételezzük is a retorikai fordulatot, mindenképpen érezzük a mester büszke függetlenségét. Ugyanis, ha Kárai segítségével nélkül nem tudta volna sem elkezdni, sem befejezni a krónikát, akkor miért kellett hosszasan töprengenie, hiszen a megoldás – ahogyan beismeri – csak egy név lehetett számára. A segítség – ebben Fraknói Vilmos feltételezése óta szakmai konszenzus van – szállásadás lehetett, a Budai Várban, az egykori Pénzügyminisztérium palotája melletti telken álló házában. Itt berendezhette a műhelyét is, a mai Hess András téren, a *Litea* könyvesbolt helyén. Varjas Béla feltételezése szerint Kárai támogatása gyakorlatilag a *Chronica* megjelenéséig tartott, s bár hiába reménykedett Hess a későbbi segítségben, következő munkájában, a Basilius-kiadásban már nincs kinek köszönetet mondani. A budai nyomdász hallgatása ennél beszédesebb már nem is lehetne.

Társtalanságát és büszkeségét erősíti az ajánlásból kihámozható kiadói program is. Ahogyan ő fogalmazott: „óriási és sok napot igénylő munkát vállaltam magamra, tudniillik Pannonia Krónikájának kinyomtatását, tehát olyan munkát, amely hitem szerint minden magyar ember számára kedves és kellemes”. S a kiadó jövője is Káraitól függene, hiszen „ha napról napra nagyobb műveket fogok nyomtatni, úgy hiszem, azokat is

a Te fényes nevednek kell majd ajánlanom”. Tehát Hess egyrészt reménykedik további, nagyobb munkákban, másrészt tudja, hogy ehhez Kárai segítsége kell majd. Vagyis a Kárainak szóló ajánlás utolsó része alapvetően a Hess-officina jövőjéről szól, s ezért került bele a budai prépost neve. Hess sokat töprengett, s végül – kiadói programja érdekében – Kárai mellett döntött, miután az összes lehetőséget végiggondolta, s az esetleges szóba jöhető jelölteket kizárta. Az is bizonyos, hogy nem Káraitól ered a magyarok krónikája kiadásának ötlete, hiszen azt Hess magának tulajdonítja éppen Káraihoz szóló ajánlásában. Ha az ötlethez bármiféle köze is lett volna a budai prépostnak, akkor Hess – éppen az officina jövője miatt – nem rejtette volna azt véka alá. Hess kiadói programjának „árulkodó” nyoma, hogy csak antikva típusú betűket (vagy Fitz, Varjas, illetve Solteszné szerint matricákat) hozott magával Rómából, tehát inkább a humanista ízlésnek megfelelő kiadványokkal kívánta kezdeni a működését.

Rejtélyes a Hess-nyomda eltűnése is, bár erre azért akad ésszerű magyarázat. Elég ránézni egy nyomdászattörténeti térképre és láthatjuk, hogy a Rajna-Majna-Nürnberg-Augsburg-Velence vonalától északra és keletre nem tudott tartósan megtelepülni Gutenberg találmánya. S nem voltak kivételek az egyetemekkel rendelkező városok (Bécs, Krakkó, Prága) sem. Borsa szellemes szavaival egyetértve, inkább az tűnik meglepőnek, hogyan tudott ilyen korán megtelepedni egy nyomda Budán. A Hess számára potenciális vevőkört jelentő, egyetemre járt művelt réteg igen vékony lehetett: Varjas Béla mindössze néhány száz főre teszi azok számát, akik megvásárolhatták volna a *Chronica Hungarorumot*. Ha 200–240 példánnyal számolunk, akkor szinte minden lehetséges magyar értelmiségi polcán ott lehetett volna a krónika. Persze gondolhatunk a latin nyelv univerzalitásából kiindulva arra, hogy Európában is sikeres lehetett egy ilyen munka. Ezt jól bizonyítja, hogy nem sokkal később, 1488-ban Thuróczy János történeti munkája néhány hónapon belül megjelenik Brűnben és Augsburgban is. Persze népszerűségében komoly szerepe lehetett a sok fametszetnek és Erhard Ratdoltnak, a neves kiadónak is. Ratdolt a magyar királynak ajánlotta munkáját, melynek pergamenre nyomott díszpéldánya – ahol először alkalmaztak az európai nyomdászat történetében arany festéket – a *Bibliotheca Corviniana* ékköve lehetett. Vagyis egy latin nyelvű, magyar történelmi tárgyú nyomtatott mű igenis jó választásnak tűnt. A *Chronica* tíz fennmaradt példánya közül mindössze egyet, az Egyetemi Könyvtárét őrizték – gazdagon dokumentáltan, a kora újkortól kezdve – Magyarország területén.

Bár a *Chronica* fogadtatásáról nem maradtak fenn egykorú források, a megmaradt példányok provenienciája alapján úgy tűnik, hogy a közép-európai régióban terjedt el. Nemcsak a két magyarországi példányban fellelhető bejegyzések utalnak a használatára, hanem például a nevezetes lipcsei kötethez részletes mutatókat készített egykori gazdája, s hozzácsatolta a magyar királyok névsorát. Néha további példányok sorsáról értesülhünk egy-egy régi adomány kapcsán: Septei Péter kúriai jegyző négy másik könyvvel együtt egy nyomtatott *Chronica Hungarorumot* ajándékozott az Agoston-rend budai kolostorának 1488 novemberében. Bár ekkorra megjelent Thuróczy krónikája Brűnben és Augsburgban is, ám valószínűleg a régebbi és szerényebb kiállítású krónikáról lehet szó, s nem a fametszetekkel ékesített, drágább, alig néhány hónapja megjelent kiadványról. Menestárffer János pedig 1481-ben másolta le a maga számára a nyomtatványt. Ugyancsak rendelkezett egy kéziratos példánnyal a neves német polihisztor Hartmann Schedel is. Kézirata (amit 1480-ban másolt le Ambergben) nemcsak Hess szövegét közli, hanem beszámol például a Mátyás győzelmes bécsi bevonulásakor „látott” új csillagról is. Mivel nincs más történeti forrás erről a csillagászati eseményről (üstökös vagy szuper-nóva), itt nagy valószínűséggel az ismert antik toposzról (az uralkodó bevonulását kísérő égi csoda) vagy egy különleges légköri eseményről (halo, parhelió) lehetett szó. Így nem véletlen, hogy bár név nélkül, de Schedel közli Conrad Celtés humanista ódáját a Mátyás halálát megelőző szörnyű jelekről. (Rá két évre meg is jelent nyomtatásban,

Ingolstadtban.) Bár Schedel másolata nem hozza Hess kolofónját, de tartalmazza ajánlását, így egészen bizonyos, hogy az 1473-as kiadásról készült. Talán az a másfél évtized (1473–1488) komoly előnyt jelenthetett a Thuróczy-krónika esetében, hogy az új technológiával elkészült mű a mindennapok részévé válva, határokat átlépve magasabb példányszámban megmaradhatott. A hazai *Lectio* olvasmánytörténeti adatbázisát böngészve nem nagyon akadtam egyértelmű nyomára Hess krónikájának. Talán Vértessy Miklóshoz tudunk csatlakozni: ő hívta fel annak idején a szakma figyelmét a nagyszombati jezsuita egyetem könyvtárának kéziratos katalógusában található bejegyzésre. Szentiványi Márton, a rend tudós könyvtárosa 1690-ben a következő megjegyzést tette: „Hungarorum Cronica Typo Veteri, quarto, Venetijs 1483. membrana scripta 1632.” Vagyis a magyarok krónikája régi betűkkel nyomtatva Velencében, 1483-ban, negyedré méretben, pergamenkódex töredékébe kötve. S Német-hi Jakab 1632-ben katalogizálta az egyetem megalapítását megelőző nagy könyvtárrendezés során. Mivel a korból jól ismert Thuróczy-krónikát Szentiványi külön feltünteti, így esetleg gyanakodhatunk arra, hogy Hess nyomtatványának az évtizedét elírta (van erre néhány példa a jezsuita katalógusban), s a jezsuita kollégium, majd egyetem bibliotékájának polcán is ott volt az első magyarországi nyomtatvány egy példánya. De nem tarthatjuk azt sem kizártnak, hogy Velencében mégis kiadtak egy latin nyelvű magyar krónikát 1483-ban, csak nem maradt fenn belőle egyetlenegy példány sem.

Az biztos, hogy Thuróczy János nem is gondolhatott arra, hogy magyar nyomdánál jelentesse meg munkáját. Hess András pedig meghalhatott nem sokkal második műve kinyomtatása után, vagy – ahogyan Gárdonyi Albert feltételezte vagy hetven évvel ezelőtt – megélhetési forrását változtatta meg, megnősült és Borbála nevű feleségével élt békességben Budán haláláig. Persze akadt olyan feltételezés is, hogy a sikertelenség miatt Velencében folytatta tovább a nyomdászmesterséget. Ezek a találgatások vagy minden alapot nélkülöznek, vagy nincs rájuk egyértelmű bizonyíték.

Előbb utaltam arra, hogy jó választás lehetett egy latin nyelvű magyar krónika kiadása. Talán megkockáztathatjuk azt a feltételezést, hogy Hesst különösen inspirálhatták a különböző római nyomdákban az 1460-as évek végétől az 1470-es évek elejéig kiadott történelmi tárgyú művek. A spanyol történet mellett megjelent Curtius Rufus népszerű Nagy Sándor-históriája, nem sokkal később Livius történeti munkája is.

Hess szövege a 14. századi krónika-kompozíción alapult, s a Nagy Lajos halála utáni rész szerzője ismeretlen. Az eredetileg több önálló történeti mű összeolvasztásából lét-

Nemzeti történelmi munka kiadásában csak egy spanyol történeti mű előzi meg a mi Chronicánkat: Rodrigo Sánchez de Arévalo Compendiosa historia hispanica című műve, mely Rómában jelent meg 1470-ben Ulrich Han műhelyében. A spanyol diplomata a vizitgót betöréstől (Kr. u. 414) IV. Henrik kasztíliai király – akinek dedikálta könyvét – uralkodásának első szakaszáig (1469) írta meg országa történetét. Tehát spanyol földön az első nyomdát Hess műhelyével egy időben alapították, melynek első terméke néhány hónappal a magyar tipográfia első kiadványa után, 1473 szeptemberében jelent meg Sevilleben. Így elmondhatjuk, hogy a Budai Krónika volt az első nemzeti történeti mű, melyet hazai műhelyben nyomtattak.

rejtött szöveg 14–15. századi kódexekben maradt ránk, s kritikai kiadója, Domanovszky Sándor *Budai Krónika családjának* nevezte el, megkülönböztetve a *Képes Krónika* családjától. Vannak olyan részek, mint például Károly Róbert 1342-es halála és temetése, melyeket csak a *Chronica Hungarorum* őrzött meg, és innen kerültek át a *Dubnici Krónikába* vagy Thuróczy János históriájába. A krónika szerkesztője Nagy Lajos király történetét Küküllei Jánostól emelte át, kissé átdolgozva (s kihagyva természetesen Küküllei prológusát). A krónika utolsó szakasza – mint már említettem – egy ismeretlen szerkesztő munkája, Lajos király halálától (1382) Mátyás király moldvai hadjáratáig (1468) beszéli el nyolc évtized történetét. Érdemes megjegyezni, hogy mindössze négy oldalról van szó, tehát a szerkesztő igencsak összesűrítette a közelmúlt és saját korának – egyébként meglehetősen izgalmas és fordulatok – eseményeit. Ugyanakkor számos különleges részletre is kitér. Megemlékezett például a Lajos halála előtt feltűnt fényes üstökösről, ami lehetne az előbb említett, Mátyás bécsi bevonulásakor alkalmazott antik toposz, ám az égitest valóban létezett, s Európában, illetve Kelet-Ázsiában is megfigyelték 1382 szeptemberében. Bár az aránytalanságok szembeötlőek: az alig két évig regnáló király, Albert nem sokkal kap kevesebbet, mint a fél évszázadig uralkodó Zsigmondunk.

Mátyásról mindössze egy rövid fejezetben írt: megemlékezett a koronázásáról (1458), Jajca visszavételéről (1463), a Szent Korona visszaszerzéséről (1464), s végül a moldvai hadjáratról (1468). Erről személyes élményét is megosztotta a szerkesztő: „Igen sok zászlót hozott innen Budára, híres győzelmének jeleit, és ezeket nagy ünnepélyességgel a Boldogságos Szűz Mária plébánia-templomában tüzette ki, ma is láthatók.” A Mátyás-templom említése ugyancsak érv amellett, hogy az első nyomdánk ettől nem messze lehetett, s a *Budai Krónika* szerkesztője talán a közelben lakó Kárai László lehetett. Mint már mások is megjegyezték, a krónikának – aránytalansága mellett – hirtelen vége szakad: hiányzik az utolsó négy év magyar történelme. Ez magyarázható azzal, hogy az igen kényes 1471–1472 közötti belpolitikai események, az összeesküvés, Kázmér betörése, Vitéz fogsága és halála még friss volt és komoly problémákat okozott az első magyar műhelynek is. Így elégnek tűnt erre csak egy mondattal utalni: „Bár a külföldiek, például a lengyelek és csehek és a szent koronának alávetett más lakosok sokat ármánykodtak ellene, Mátyás szembeszállt velük, mint bátor és győzhetetlen oroszlán.” De hiányzik más is a négy év történelméből. Például kimaradt az 1468-ban kezdődő cseh háború, a katonai sikerek és Mátyás cseh királlyá koronázása. A már említett és feltételezett kiadói program – melynek meglétét sokan vitatják – újabb apró jelét helyezte Hess András a krónika végére. Ez talán megmagyarázza a rövid Mátyás-fejezetet s a hiányzó történelmi eseményeket. „Felséges és győzhetetlen urunknak, királyunknak többi nevezetes és emlékezetes tetteit, mivel oly sok van, és mivel ezeket röviden összefoglalni nem lehet, más alkalomra kell halasztanunk, és részletesebben kell majd elbeszelnünk.” Vagyis Hess szándékában állt a későbbiekben egy nagyobb terjedelmű művet kinyomtatni Mátyásról. Ha azonban ez volt a terve, akkor ismét felmerül az a kérdés, hogy Vitéz bukása után miért nem Mátyásnak ajánlotta a krónikát? Ugyanakkor Borsa figyelmeztetése óvatosságra int: Hess zárógondolata az ősnymondászat igen gyakori toposza.

Miért is döntöttük úgy, hogy a 2012-es *Magyar Könyv Napjára* nemcsak a Széchényi Könyvtár példányát, hanem az Egyetemi Könyvtárét, s ez utóbbi örökötétét is kiállítjuk két napra? A válaszáért vissza kell mennünk 1875-ig. A Ferenciek terén álló Egyetemi Könyvtár épületének alapozását 1873-ban kezdték el. A földmunkák során különleges régészeti leletekre bukkantak a munkások. Az értékes kövek római és Mátyás-kori emlékek voltak, melyeket az Egyetem felajánlott a Nemzeti Múzeumnak néhány régi nyomtatványért cserébe. Mivel a Széchényi Könyvtár szervezettel 1949-ig a Múzeumhoz tartozott, így a kérést értelemszerűen a régi gyűjteményből kellett teljesíteni: Bornemissza Péter prédikációival együtt a *Budai Krónika* Jankovich Miklós-példánya került

át az Egyetemi Könyvtár újonnan elkészült épületébe, az ünnepélyes megnyitó előtt egy évvel, 1875-ben.

A most bemutatott két példány történetét alaposan feltárta Borsa Gedeon. Bár időben a bécsi (1666) és a lipcsei (1769) példányokról ad hírt először a történetírás, ám szerencsés véletlenek következtében az Egyetemi Könyvtár kötetének históriáját sikerült a legrészletesebben kideríteni. A szerteágazó történet mindegyik elemét lehetetlen lenne itt felvázolni, így csak néhány fontosabb mozzanatot emelek ki. A 18. század közepén a lengyel határhoz közeli Hanusfalván őrizte családi bibliotékájában Dessewffy Tamás a *Budai Krónikát*, egy meglehetősen bonyolult kölcsönadás következtében, melynek résztvevői között megtaláljuk Kaprinai Istvánt, a jezsuita történészt, Johann Kriebel evangélikus lelkészt, Dobai Székely Sámuel katonatisztet (és nem melleleg neves régiségyűjtőt). A szöveget részleteiben vagy teljesen többször lemosolják, s a jezsuita történész tervbe vette a mű újrakiadását is. Nyomdászattörténeti szempontból érdekelte a Dessewffy-birtokhoz közel lakó Fejérváry Károly gyűjtőt is, aki a 18–19. század fordulóján szintén meg kívánta szerezni a példányt. Emiatt került vitába a könyvet éppen akkor örökségképpen megszerző Szirmay-családdal, melyet 1793-tól élénk figyelemmel kísért a 19. század első felének egyik legnagyobb magyar könyvgyűjtője, Jankovich Miklós is. Három évvel később Fejérváry özvegyétől sikerül is megvásárolnia 60 forintért a könyvet. Széchényi Ferenc egy évvel később, 1797-ben megbízta Kovachich Márton Györgyöt, hogy Hess nyomtatványát bármi áron megszerezze Jankovichtól az alapítandó Nemzeti Könyvtára javára. Ám Kovachich kudarcot vallott; ahogyan Széchényinek írta a levelében: Jankovich, „a ki három zsidón és öt görögön túlesz”, nem adja a könyvet semmi pénzért sem. Azzal próbálta nyugtatni a már ideges Széchényit, hogy az esztergomi káptalan régi könyvei között meglesz majd a *Chronica Hungarorum* másodpéldánya. Széchényi Ferenc már nem élhette meg, hogy az általa alapított Nemzeti Könyvtár büszke tulajdonosa legyen az első hazai nyomtatvány egy példányának, 1836-ban az Országgyűlés vásárolta meg számunkra az eladósodott Jankovich gyűjteményét, s benne a *Budai Krónikát*.

Ám ez a példány nemcsak a történetével vívta ki a szakmai érdeklődést. Már a 18. századi források is arról írtak, hogy a *Budai Krónika* elé van kötve Julius Caesar egyik műve. Ahogyan ezt Borsa már bebizonyította, Jankovichtól kezdve többen is reménykedtek abban, hogy a nyomdahelyet és nyomdászt nem, csak az időpontot (1473) említő kolofón egy Budán, Hess András által nyomtatott könyvet takar. Ahogyan a lelkes Jankovich fogalmazott: „tulajdon régiségeim között oltalmazom e ritka tüneményt!” Az 1877-es könyvtörténeti kiállításon már budai nyomtatványként mutatták be Hess *Krónikája* mellett, Toldy Ferencre való hivatkozással. Ám az öt évvel későbbi nagy budapesti könyvkiállításon már tudatosan mellőzték ezt az ősnomtatványt. Most, a 20. század végén, már csak az a kérdés, hogy melyik Caesar-kiadással volt egybekötve az Egyetemi Könyvtár példánya. A harmadik kiállított kötetből választották le ezt a példányt, mely nyomokban még őrzi szép gótikus kötését, s egy hazai könyvkötő műhely terméke. Ehhez a Caesar-példányhoz kapcsolódik az a legenda, mely szerint az Egyetemi Könyvtár *Budai Krónikája* valaha Báthory Zsigmondé volt. Ezt néhányan a Caesar-kötet végén található latin és magyar nyelvű bejegyzésekre alapozták, de alaposan megvizsgálva a szöveget szomorúan kell látnunk, hogy ez valóban csak tollpróba és semmi köze nincs az erdélyi fejedelemhez. Viszont egy korai tulajdonos nevét megőrizte a kötet, nevezetesen Diószegi Mártonét, aki talán az a református lelkész, kinek Hodászi Miklós *Disputációját* ajánlotta (Leyden, 1631).

Az előbb említettem, hogy Széchényi Ferenc nem tudta megszerezni Jankovichtól a *Budai Krónikát*, s nem sikerült más példányt sem felkutatnia Európában. Majdnem negyedszázaddal a halála után, 1843-ban meghirdették Franz Hildebrand német orvos és botanikus bibliotékájának egy részét árverésre. Horváth István igazgató József nádor

segítségével megszerezte a könyvtár számára másodpéldányként (hiszen az előbb említett Dessewffy–Jankovich példány már hét éve a könyvtáré volt) a különleges ritkaságot több, mint 400 forintért. Az értékes nyomtatványt már az új igazgató, Kubinyi Ágost vehette át Pozsonyban nem sokkal később.

Eddig összesen négyről adtam hírt, további példányt őriznek Rómában, Prágában, Párizsban, Krakkóban, Szentpéterváron s Princetonban. Ez utóbbi a legutoljára előkerült példány, 1990 tavaszán bocsátották aukcióra, s ütötték le az addigi legmagasabb áron, 420 000 nyugat-német márkáért. Nagy valószínűséggel a szakirodalomból ismert Georg Henrici, 19–20. század fordulóján élt lipcei tanár tulajdona lehetett.

137 év múlva, igaz, csak két napra, újra egy térbe kerül a három nyomtatvány: Hess András *Budai Krónikájának* két hazai példánya mellett Julius Caesar nevezetes műve igen korai kiadásának egy fennmaradt kötete. Biztos, hogy 539 évvel ezelőtt a Nemzeti Könyvtártól körülbelül 1000 méterre ez a két magyar ősnymtatvány ott hevert a budai nyomdász szekrényében, nagyjából kétszáz másik példánnyal együtt. S a boldog Hess András egyik első gondolata az lehetett, hogy melyik példányt sikerül majd eladnia a budai vásáron, 1473 Pünkösdjén.

Köszönetnyilvánítás

Itt mondok köszönetet kollégáimnak: Bakos Józsefnek, Boross Klárának, Ecsedy Juditnak, Kulcsár Péternek, Monok Istvánnak és Varga Bernadettnek, hogy értékes megjegyzéseikkel segítettek a munkámat. Külön hálás vagyok Borsa Gedeonnak, hogy végigolvasva szerény írásomat, számos ponton élt kritikájával, javaslataival és kiegészítéseivel. A Nemzeti Könyvtár Hungarika-kutatásával összhangban szándékunkban áll a két magyarországi ősnymda öt nyomtatványának tizenkilenc példánya digitális másolatát megszerezni és megfelelő körülmények között minden kutató számára elérhetővé tenni. Bízom abban, hogy ez az apró kamara-kiállítás segíteni fog feladatunk elvégzésében.

Farkas Gábor Farkas PhD
osztályvezető
Országos Széchényi Könyvtár
Régi Nyomtatványok Tára

Megjegyzések Nagy József Új Pedagógiai Kultúra című könyvének margójára

A cikk kérdőjeleket fogalmaz meg a kompetencia fogalmának Nagy József könyvében (Mozaik Kiadó, Szeged, 2010) fellelhető értelmezéséhez. Felhívja a figyelmet a kompetencia definíciójának hiányosságaira, modelljének ambivalens voltára. Kitér Nagy József a személyiség komponenseiről alkotott elméletének néhány vitatható pontjára. Válaszokat vár az élménypedagógia és Csíkszentmihályi „áramlat” élménye során szerzett tapasztalatok értelmezésére.

Górcső alá kerül az „élménypedagógia” mai helyzete, néhány képviselője, és megoldási javaslatokkal él a többnyire sikertelen kísérletek után még mindig fennálló probléma orvoslására. Bírálja a partikuláris érdekek megnyilvánulásának Nagy Józsefnél megfogalmazott, egysíkú, negatív felhangját, valamint a tanító és tanuló közötti kötődés érzelmi sokszínűségének egyetlen szimptomába való beemelését (bizalom).

Az írás eredeti célja az affektív apparátus központi eleme, az érzelem szerepének részleges tisztázása a tanuló iskola és tanítója iránti attitűdjének alakulásában, a művészeti tárgyak katartikus hatásának elemzése, valamint a Csíkszentmihályi kutatásai során megtapasztalt „T” személyiség átmeneti tudatvesztésének pedagógiai-pszichológiai hozadéka és annak ok-okozati kibontása.

Tudás, tudásszervezés témakörben kiemelt helyett kapott a kompetencia fogalma, amely a modelljében fellelhető komponensrendszerekből áll, és amelynek működését, motívumrendszerét, tudásrendszerét Nagy József megkülönböztető jegyeknek véli (65. o.). Az eredeti latin jelentés szerint illetékesség, a másodlagos jelentés hozzáértésről tudósít, a mai jelentés az aktivitás belső feltételét jelöli meg (62. o.). Nagy József szerint a kompetenciafogalom korábbi definíciói problematikusak (61. o.).

Mint említettük, Nagy József a kompetencia fogalmába és modelljébe beépíti a tudás fogalmát, amely a motívumokkal mint döntés-előkészítő és aktivitásra serkentő komponensrendszerekkel együtt az

öt összetevőből álló kompetencia-fogalom lényeges elemét alkotja.

Az öt komponensrendszer közül (személyiség, motívumrendszer, tudásrendszer, öröklött komponensek és tanult komponensek) Nagy József a tudás- és motívumrendszert megkülönböztető jegyeknek minősíti, amelyek egymással „konjunktív” kapcsolatban állnak, és amelyekből, ha egy is hiányzik, akkor a fogalom definíciója és modellje labilissá válik (63. o.). Vizsgálódásainkból az derül ki, hogy a „tudás” mint olyan nehezen, csak segédtudományokkal, vagy egyáltalán nem modellálható (Csapó, PhD jegyzet, IV./1.).

Igy a kompetencia-fogalom, mivel egyik megkülönböztető jegye egyértelműen nem modellálható, maga is labilis-

sá válik. További kérdés, hogy egy ilyen labilis rendszer komponenseinek működése mennyiben tárható fel, és pedagógiai fejlesztési célra mennyiben használható. Nagy József a kompetenciákat funkciójuk szerint különbözteti meg (65. o.). Megkülönböztet perszonális, kognitív, szociális és speciális kulcskompetenciákat (67. o.).

A perszonális kompetencia alosztályai közül az önellátó és önvédő nagyobb részben öröklött tulajdonságokon alapul. Már az állatvilágnak is sajátjai. Az önszabályozó és önfejlesztő kulcskompetenciákról nem lehet tudni, hogy miért csak a perszonális kompetenciák részei, holott mind a kettő értelmi működés eredménye, lehetnének akár a kognitív kompetencia alkotóelemei is (72–74. o.). Ugyanilyen kérdés vetődik fel a szociális kompetenciák ürügyén. Nevelési hajlam, empatikus hajlam, segítési hajlam, stb. a perszonális kompetenciák körébe is tartozhatna. A kommunikatív kompetenciák (készségek, képességek) valamennyi kulcskompetencia közös gyermekei is lehetnének. Nincs ennyi baj a speciális kompetenciával, ami mint egy folyó deltája minden patakot, mellékfolyót magába fogad (192–195. o.). Az empátia, az attitűd, különböző hajlamok az öröklött vagy tanult tulajdonságok körébe tartoznak. Ha öröklött tulajdonságok, akkor inkább motívumokként viselkednek. Kérdés, hogy miként válnak kompetenciákká, milyen tudásrendszerrel társulnak mint végrehajtó apparátussal. Ha feltételezzük, hogy bizonyos operátorok segítségével válnak döntéshozó és végrehajtó kompetenciákká, akkor feltesszük a kérdést, hogy melyik, Nagy József részéről említett tudásfajta társul hozzájuk mint operátor: rutin, szokás, készség vagy képesség (78–80. o.). Gyaníthatóan egyik sem, mert az empátia, az attitűd, a szokás többnyire nem a ráció által szabályozott tevékenységek körébe tartozik, hanem az érzelem diffúz világába, amelyet mind a mai napig nem sikerült egyértelműen rendszerbe foglalni. Nagy József és Csapó Benő az érzelmeket is magába foglaló területet tapintatosan egy néhezen megfogható elnevezéssel látja el: affektív apparátus.

Nagy József az affektív apparátust önszabályozó rendszernek nevezi (166. o.), amely mint önszabályozó, reflektív rendszer ingerszükséglet alapján működik. Az ingerszükséglet mértéke befolyásolja a rendszer működését, intenzitását, tehát az ingerszükséglet és az intenzitás között ok-okozati összefüggés áll fenn. Álláspontunk szerint, mivel az ingerszükséglet külső és belső tényezők hatására jön létre, az affektív apparátus fő komponense, az érzelem nem tudja azt szabályozni. A Nagy József részéről megfogalmazott „önszabályozás” ténye nem áll fenn (166. o.). Ugyanakkor az érzelmek alakulását külső és belső tényezők befolyásolhatják. Ilyenek lehetnek a jog, erkölcs (külső) vagy rosszullet, betegség (belső) mint ható erők, amelyek az érzelmek alakulásában mint kiváltó okok szerepelnek, de ettől az érzelem még nem lesz „önszabályozó”.

Az affektív apparátus, így az érzelem komponensei egymásra utaltságuknál fogva olyan diffúz képet alkotnak, amelyek számai csak a végtelennel jellemezhetők. A belül lévő rendezettség inkább a „rendezetlenséghez” hasonlít, amely a „rendszer” kritériumait aligha elégti ki.

Újabb gondot jelent Nagy József számára Csíkszentmihályi (1997) „T” személyisége. A „T” személyiség transzcendens személyiséget jelent, ami valahogy nem illik bele Nagy József önértelmező személyiségébe (*Csíkszentmihályi*, 1997, 103. o.). Az én-reflektív önértelmezés a tudat folyamatos tónusát feltételezi. Csíkszentmihályi az áramlat-élmény csúcán átmeneti tudatvesztésről számol be, amely egyben tapasztalati ténynek is számít. Az ebből való kijövetel viszont érzelmi és teljesítménybeli gazdagodással jár (lásd: Arisztotelész [1984], Lukács [1969] és Kodály [2002] katarzissal kapcsolatos észrevételeit). Az ilyen „foghijas” tudatosság nem kedvez Nagy József én-reflektív, önértelmező tudatosságának (157. o.).

Ugyanakkor megvan a pedagógiai haszna, mert a visszaemlékezés erre az állapotra a gyermek számára olyan felemelő, hogy azt minduntalan ismételni szeretné. Ez az attraktív élmény kiindulópontja

lehet minden eddigi élménypedagógiának. Bár az ilyen „tudatvesztés” a katarzissal hozható összefüggésbe, elérése nemcsak a művészeti tárgyakon belül lehetséges. Dienes Zoltán, Varga Tamás és Pólya György gondolkodtató, problémamegoldó matematikával próbált hasonló érzelmeket gerjeszteni. Sajnos nem sok sikerrel, mivel tanulóink körében a matematika még mindig a kevésbé kedvelt tárgyak sereghajtója.

Nagy József foglalkozik a tanulók érzelmi kötődéseivel, tanáruk, tanítójuk iránt táplált vonzalmukkal. Mint írja: „nem a szeretet a legfontosabb, hanem a ragaszkodás, a bizalom” (217. o.). Válaszunk a következő: szeretet, ragaszkodás, bizalom egymástól elválaszthatatlan fogalmak. Ha jelen van a szeretet, akkor jelen van a bizalom és ragaszkodás is, és fordítva. A bizalom és ragaszkodás kiemelését meszterként érezzük.

Hogy a feltalálók, újítók, tudósok mennyiben találkoztak a közérdekkel, felér egy találós kérdéssel. Legalábbis saját idejükben aligha egyeztek a közérdekkel, pedig találmányaik sokszor a közérdek elleni támadásnak is minősültek, például az atombomba feltalálása. Hogy találmányukat a közérdek később kisajátította, sokszor a feltaláló akarata ellenére, az már más kérdés. Önmagukban ezek a találmányok mégsem jelentettek veszélyt a társadalom, a közérdek számára. Nagy József meglátásai így meglehetősen ambivalensnek tűnnek.

Az élménypedagógia kapcsán tett ígéretnünknek eleget téve említünk néhány megoldási javaslatot. Az elsők között említjük a tanító iránti kötődést, a szeretetet, bizalmat és ragaszkodást, amelyet többnyire empátikus, arra rátermett pedagógus érdemel ki.

A mai empirista álláspontok a módszerek fejlesztését, új módszerek alkalmazását hangsúlyozzák. Sokszor úgy tűnik, hogy teljesen megfelelnek a gyerekről mint érző, érzelemben gazdag lényről. Pedig ha körütekintünk, egész életünk a vonzódás-taszítás birodalmában folyik. Szerelmesfilmek, -regények, -színdarabok, párkapcsolatok, szülők iránti vonzalom, esetleg taszítás, stb. Nagy József

Új Pedagógiai Kultúrája is felhívja erre a figyelmet azzal a megjegyzéssel, hogy ez a terület a pedagógiában még kidolgozatlan.

Mi is osztjuk a véleményét. Ideje volna már felébredni a komputer-lázalomból: a gyerek nem gép, hanem egy szeretetre vágyó és szeretetet igénylő teremtet, akinek a nevelése, oktatása nagymértékben

Nagy József felhívja a figyelmet a partikuláris értékrend veszélyeire (158. o.). Véleményét részben osztjuk, amikor a partikuláris érdekeket valaki a közérdek fölé helyezi, amely valóban veszélyt jelenthet egy társadalomra. Vannak viszont kivételek. Giordano Brunót elégették, mert partikuláris érdekeit a közérdek fölé rendelte, csak hogy az ő partikuláris érdekei időeltolódással a közérdeket szolgálták. Ugyanez mondható el Einsteinről, és sok más tudósról, lángészről, akiknek eszükbe sem jutott, hogy a közérdeket szolgálják. Belső indítatásuk olyan erős volt, hogy partikuláris érdekeiket minden további nélkül a közérdek fölé helyezték, azaz meg sem fordult a fejükben, hogy közérdekről gondolkodjanak.

érzelmi faktoroktól függ. Iskola-előkészítő, felzárkóztató manuális és gépi programok ezt az érzelmi hiátust soha nem fogják betölteni. Nem azt mondjuk, hogy azokra nincs szükség, de működni csak akkor fognak, ha azokkal párhuzamosan érzelmi-erkölcsi nevelés is folyik.

A művészeti és az irodalom tárgyakon belül ajánlott meseszerű elemeket bele-

szóni, mert a gyermek figyelme könnyen lankad, de meseszerű, fantáziadús elemek, közzjátékok a figyelmét újból felkeltik, nehezebb anyagok befogadására ismét alkalmassá válik.

Érdeemes volna elgondolkodni a közösségi és egyéni szereplések érzelmre gyakorolt hatásán. Egy közös tánc, irodalmi színpadi szereplés, sportrendezvényen való csapatrésztétel emeli a gyerek érzelmi színvonalát, amelyet a közösség kumulatív energiája feltehetően csak fokoz. Mind az egyéni, mind a közösségi szereplések fokozzák a gyermek „összeszedettségét”, figyelmét, kitűnni akarását, versenyszellemét, tehát teljesítménynövelők. Az „élesben” való szituációk növelik felelősségét és annak vállalási kedvét. Természetesen a háttérben ott lappang egy kudarc megélése is. A versenyszellem pedagógiai alkalmazása tehát „kétélű” fegyver. Mégsem elvetendő, még ha az egalizálás rovására is megy. Dolgozatban, házi feladatban, feleléskor kapott jó jegy szárnyakat ad a gyermeknek, nem beszélve a vele együtt járó szóbeli vagy írásbeli dicséretéről. Mint látható, itt is az iskolai munka érzelmi része dominál. A versenyszellem, a jó jegyek „vadászása”, a túlzott szülői elvárások és hasonlítások sajnos ellenkező előjelűvé is válhatnak. A tehetséges gyermeknél is előfordul, hogy nem minden esetben nyújtja a képessége szerinti maximumot, és ilyenkor önmagával elégedetlen, kudarcélmény éri. A jó pedagógusnak ezt észre kell vennie, és segíteni a gyermeket, hogy problémáját áthidalja. A pedagógiának feladatai közé tartozik, hogy ezzel kapcsolatos esettanulmányokat már a képzésen belül is folytasson.

A kevésbé tehetséges, közepes vagy alacsony teljesítményű gyermekeknél is meg kellene találni azt a feladattípust, amelyben tehetsége és tudása maximumát tudja nyújtani. A probléma mégis jelentkezhet, ugyanis a gyermek tudását, teljesítményét általában nem önmagához, hanem az osztálytársaihoz méri, és ráadásul ugyanabban a feladatban. Ezért sikeresebbek a már előre kiszabott egyéni feladatok, amelyek tematikában lehetnek közösek, de értéke-

lésük szabadabb pályát biztosít. Gondoljunk itt egy iskolai vagy otthoni fogalmazásra, témára vagy zenére elkészítendő rajzra, valamely irodalmi vagy zenemű meghallgatás utáni szabad interpretálására, stb. Ez mind szép, mondaná valaki, de mi a helyzet olyan egzakt tárgyakban való teljesítésekkel, ahol a megoldás csak egyféle lehet, például: matematikában. Az ilyen problémák jelenleg megoldhatatlanok. A korrepetálás, a tanári segítség nem garancia arra, hogy a gyermek visszanyeri önbizalmát. A gyermek számára az ilyen óra nem tartozik a legkedveltebbek közé, ha kudarcot vall, megfogalmazható a költői kérdés: hová lett az élménypedagógia? Az ilyen helyzeteket elkerülendő született meg a projektpedagógia, Dienes Zoltán és Varga Tamás gondolkodtató matematikája, amelyek során a gyermek egyéni képességei, tehetsége alapján nyilatkozhat meg. „Minden válasz jó, csak más-más kérdésre.” Nos, ez a mondás közhelynek számít, de a jó és kreatív és empátiával rendelkező tanár nem hagyja számitáson kívül. A gyermek saját tevékenysége árán „tanuljon” – ebből az elvből arra lehet következtetni, hogy az élménypedagógia a makarenkói közösségi pedagógiából kiindulva, azt nem tagadva, mégis az egyéni bánásmód felé tendál. A „személyiség” az egyéni teljesítményekben érhető igazán tetten. A kiemelkedő, társadalmat is előre vivő személyiségek, feltalálók, tudósok szerepét többen felismerték, köztük Zsolnai József is, aki minden közösségből kiemelt néhány arra érdemes, tehetséges tanulót, és azokat „szuper képzésben” részesítette. Ezek voltak a kissé rossz szájjal megfogalmazott „tudóskák”. A kérdés mind a mai napig tisztázásra vár, hogy Zsolnai József ebbéli ténykedése ellentmond-e az esélyegyenlőség ma széles körökben hangoztatott elvének, ellene van-e a társadalmi érdekeknek vagy éppen azt érvényesíti.

Az ilyen válogatások valóban közösségellenesnek tűnnek, de ha bízunk Zsolnai zsenialitásában, aki a pedagógia társadalmiságát úton-útfélen hangoztatta, meggondolandó, hogyha néhány gyermekről is van szó, és abból csak egy vagy kettő

válík tudóssá, nem éri-e meg az ilyen személységek partikulás érdekeit átmenetileg

Odáig már eljutottunk, hogy sok tanulmány a gyermekek tantárgyak iránti attitűdjét „firtatja” (lásd: Csikos, 2012). De a ténymegállapításokon túl alig mennek. Csikos Csaba vizsgálataiban a matematika és a földrajz „kullog” nagyon hátul.

Megoldást vagy megoldási javaslatot ezek a tanulmányok alig vagy egyáltalán nem nyújtanak. Ugyanez tapasztalható az ének-zene preferálásával kapcsolatban Janurik Márta tanulmánya (2007) és PhD dolgozata (2010) kapcsán, amely és a hozzá hasonló legfeljebb olvasói csodálatát és elégedettségét váltják ki, amikor beletekin-tenek a faktor- és regresszióanalízisek, a szignifikancia és a korrelációk mutató világába, de a megoldási javaslatokra valójában nem, vagy alig tartanak igényt.

Összefoglalva az elmondottakat: élménypedagógia csak annak a tanárnak az óráján születik, aki kreatív, rendelkezik bizonyos humorról, az egyéni szerepléseket támogatja, óráit időnként a fantázia elemeivel szövi át, a gyengébb gyermekekkel szemben türelmes, nem „fukarkodik” a dicsérettel, ugyanakkor józan

támogatni, elviselni, hogy azokból később minőségi közérdek szülessen.

megítélésre ösztökél. Sajnos azt kell mondanunk, hogy ezeket a tanítói-tanári tulajdonságokat a képzés csak igen kis mértékben tudja kialakítani, ezért mondják azt, hogy „pedagógusnak születni kell”.

Végül, de nem utolsósorban, visszatérve Nagy József *Új Pedagógiai Kultúra* című, nagyszabású művére, elmondható, hogy a mű valóban hiánypótló, különösen, amikor a kompetencia értelmezése mellett a személyiség és kötődései kérdéseivel is foglalkozik.

A kötődések témaköre elvezet bennünket az élménypedagógia időszerű kérdéseire, amelyek kidolgozása még folyamatban van. Cikkünkkel szeretnénk ennek a folyamatnak részeseivé válni, és abban reménykedni, hogy az „élménypedagógia” a jövőben nemcsak egy „fóbia” lesz, hanem élő realitássá válik.

Irodalomjegyzék

Arisztotelész (1984): Politika. In: Fináczy Ernő: *Az ókori nevelés története*. Gondolat, Budapest.

Burián Miklós (2005): Alternatív zenei kísérlet az általános iskola első és második osztályának énekóráin. *Iskolakultúra*, 15. 12. sz. 203–206.

Burián Miklós (2009): A virtuális polifónia kaotikus permutációinak felismerése és kreatív alkalmazása. Egy új koncepció körvonalai a kezdő énektanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. sz. 35–46.

Burián Miklós (2010): Outlines of a New Method for Infant Music Teaching. *Practice and Theory in Systems of Education*, 5. 4. sz. 343–352.

Burián Miklós (2012): A kortárs zene tanításának elvi és gyakorlati kérdései. *Iskolakultúra*, 22. 1. 95–100.

Burián Miklós (megjelenés alatt): Miért nem szeretik a gyerekek az ének-zene órát? Hazai és nemzetközi kitekintés az ének-zene oktatás gondjairól. *Új Pedagógiai Szemle* (elfogadva).

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűd összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. sz. 343–352.

Csikos Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, 22. 1. 3–13.

Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zene órákon. *Magyar Pedagógia*, 107. 4. sz. 295–320.

Janurik Márta (2010): *Azenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor között*. PhD értekezés, Oktatásméleti program, Szeged.

Kodály Zoltán (2002): *Legyen a zene mindenkié*. Nemzetközi Kodály Társaság – Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

Lukács György (1969): *Az esztétikum sajátosságai*. Magvető Kiadó, Budapest.

Nagy József (2010): *Új Pedagógiai Kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Varga Tamás (1977): *A matematika tanításának várható fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Burián Miklós

Nyugalmozott főiskolai docens
Kecskeméti Főiskola

Az oktatáskutatás módszertana

James H. McMillan és Sally Schumacher műve, a Research in Education az oktatáskutatás módszertanának átfogó kézikönyve.

Célja könnyen érthető: a technikai problémák helyett a koncepcionális kérdésekre fókuszáló, könnyen érthető és részletes leírást adni az oktatással kapcsolatos témák kutatásáról. A szerzők külön jelentőséget tulajdonítanak a kvantitatív módszerek alapos kifejtése mellett a kvalitatív kutatások részletes bemutatásának is. A jelenlegi, hetedik, átdolgozott kiadás naprakész információkat ad azokról az új lehetőségekről, melyeket az információs technika fejlődése és az internet nyújt a kutatás számára, és kibővítve tárgyalja a kvantitatív és kvalitatív szemléletet ötvöző új és egyre népszerűbb módszereket.

Az első szerző több, mint harminc éve foglalkozik oktatáskutatással, számos könyvet publikált a témában, és jelenleg a Virginia Commonwealth University Oktatási Alapismerek tanszékének vezetője. Szemléletében fontos szerepe van a pszichológiának: már doktori értekezését is oktatáspszichológiából írta, és azóta is több oktatáslélektani kérdésekkel foglalkozó cikket és könyvet jelentetett meg. A másodszerző szintén a Virginia Commonwealth Universityn oktatáskutató.

A kötet öt nagyobb részre tagolható: az általános áttekintést nyújtó első fejezeteket a kvantitatív, a kvalitatív, majd a kevert stratégiák bemutatása követi, végül a könyvet néhány speciális módszer tárgyalása zárja.

Az első nagyobb részben a szerzők az oktatáskutatás jelentőségének bemutatása után röviden ismertetik a kutatások főbb designjait, funkcionális csoportosítását és korlátait. Már ezekben a bevezető fejezetekben megjelenik a könyv egyik legfőbb erőssége: a kutatási kérdés színvonalának és elsődlegességének hangsúlyozása.

A bevezető rész a szakirodalmi keresés és bemutatás áttekintésével zárul. Ez a fejezet az egész könyv egyik legértékesebb része, mert olyasmit tudhatunk meg belőle, amit a korábban kiadott kutatás-

módszertani kötetekben hiába keresnénk: naprakész és nagyon alapos összefoglalót arról, hogy a 2010-es évek első felében milyen lehetőségeink vannak, amikor témánkkal kapcsolatban más kutatásokról szeretnénk olvasni. Megtudhatjuk például, hogyan használjuk a különböző online szinonimaszótárakat a keresőszavak bővítéséhez, milyen adatbázisokkal hogyan érdemes dolgozni, és melyik forráskezelő és -nyilvántartó programokkal könnyíthetjük meg saját magunk számára a bibliográfia elkészítését. Hosszas és részletes útmutatást kapunk az internetes keresésről is, így a keresőoldalakról, a metakeresőről és a témakatalógusokról. Bár a leírás erősen specifikus az oktatással kapcsolatos adatbázisokra és keresőkre, ez a fejezet minden társadalomkutató számára hasznos és érdekes lehet.

A kötet közel felét kitevő második nagy egysége a kvantitatív kutatások módszertanával foglalkozik. Aprólékosan bemutatja a kvantitatív kutatási folyamat minden egyes lépését: a mintavételt, a kvantitatív kutatási designokat, az adatfelvételi eljárásokat, a validitás kérdését és a statisztikai elemzéseket. Az érvényesség ismertetése érdekes és részletes, a mintavételi eljárások leírásánál pedig pozitívum, hogy a szerzők kitérnek az olyan kérdésekre is,

mint a válaszadók motivációja, a válaszok szükséges variabilitása és az önkéntes részvétel torzító hatása.

A könyv leggyengébb pontja a statisztikai elemzések bemutatása. Furcsa módon a leíró statisztikát a szerzők még az adatfelvételtől és a kutatási designokról szóló fejezetek előtt ismertetik, majd csak körülbelül száz oldallal később térnek rá a matematikai statisztikára. A leíró statisztika tárgyalása érthető, de a matematikai statisztikai számítások bemutatása már problematikus. Egyrészt meg sem említi a statisztikai elemző programokat (például az SPSS-t), hanem azt sugallja, mintha még mindig szignifikancia-táblázatok segítségével végeznék a számításokat. Másrészt – miközben bizonyos bonyolult elemzéseket és nemparaméteres eljárásokat valószínűleg feleslegesen is részletezve mutat be – az egyszerűbb próbák ismertetésénél nem tér ki az előfeltételekre és azok tesztelésére. Végül található a fejezetben tárgyi tévedéseket is, mint amilyen például a páros mintás t-próba szemléltetéseként említett vizsgálat, mely szerint a kék szemű gyerekek szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtanak az olvasást mérő feladatban, mint a barna szeműek. A kék és barna szeműek összehasonlítása nyilvánvalóan nem páros, hanem független mintás tesztelést igényel, arról nem is beszélve, hogy a kötetben máshol is előforduló bórszín és szemszín alapján történő elemzések nem túlzottan szerencsések.

A kvalitatív kutatások a többi kutatásmódszertani könyvhöz hasonlóan lényegesen kisebb súlyt kapnak, mint a kvantitatív módszerek. A viszonylagos rövidség ellenére ezek a fejezetek megfelelően bemutatják az egyes stratégiákat (például esettanulmány, etnográfiai kutatások, „Grounded Theory”, stb.), a különböző adatgyűjtési módszereket és azokat az etikai és módszertani nehézségeket, melyek az anonimitást gyakran lehetetlenné tevő kvalitatív kutatásokban felmerülnek. A kötet jó összefoglalót ad arról, hogy milyen eltérő – többé vagy kevésbé objektív – szemléletben dolgozhatjuk fel a nyert információkat, és az olvasó naprakész

leírást találhat azokról az adatfeldolgozó programokról is, melyek segítik az adatok jelentésteli mintázattá alakítását.

A negyedik rész a kevert (kvantitatív és kvalitatív) módszerrel készült kutatásokat ismerteti röviden. Bemutatja, hogy mely esetekben érdemes ilyen kutatásokat végezni, ezeknek milyen lépései vannak, és milyen hasznos információkat nyerhetünk a kvantitatív és kvalitatív adatok együttes elemzéséből. Ugyanakkor nem tárgyalja ezeknek a vizsgálatoknak a legfontosabb nehézségét, nevezetesen a kvantitatív és kvalitatív forrásokból származó információk eltéréseinek okait, és a kutató teendőjét azokban az esetekben, amikor a két megközelítésből kapott adatok egymásnak ellentmondanak.

Az ötödik nagyobb részben különleges kutatási módszerekről kapunk összefoglalókat: koncepcióelemzésről, történeti kutatásról, megvalósult projektek értékeléséről és akciókutatásról. Ezekben a fejezetekben a szerzők építenek arra, amit a megelőző részekben olvashattunk, és bemutatnak olyan, speciális kérdések megválaszolására alkalmas egyéb módszereket, melyekkel kiegészíthetjük általános eszköztárunkat.

A függelékben részletes útmutatót találhatunk arról, hogyan kell kutatási tervet és kutatási beszámolót írni, és utolsóként helyet kapott egy olyan rész is, mely a statisztikai képletek használatát ismerteti. Ez utóbbinál ismét elcsodálkozhatunk azon, hogy miért nem valamilyen adatelemző programot mutatnak be a szerzők ahelyett, hogy a statisztika tankönyvbe illő példákat részleteznék a különböző próbák kiszámolásáról.

A könyv összességében jól érthető és alapos, az elméleti ismereteket kiegészítő cikkrészletek, az interneten elérhető interaktív felület és a szemléltető ábrák a sokszor nehezen befogadható anyagot változatosabbá teszik. Nagy előnye, hogy receptkönyvszerű előírások helyett hangsúlyozza a kutató kritikus gondolkodásának jelentőségét a kutatások lebonyolításában és értelmezésében: a szabályok követése mellett a kételkedést, az esetek egyediségének figyelembevételét és a

realitáshoz való alkalmazkodást ajánlja. A tanári kézikönyvnek, a tesztbanknak és a kötetben található feladatoknak köszönhetően használható tankönyvnek, de kézikönyvként olyanoknak is javasolható, akik részletes és naprakész leírást szeretnének kapni az oktatáskutatás módszertani kérdéseiről.

McMillan, J. H. és Schumacher, S. (2010): *Research in Education. Evidence-Based Inquiry*. 7th Edition (International Edition). Pearson Education, Inc., New Jersey. xiv + 511 oldal.

Józán Anna

ELTE Pszichológiai Doktori Iskola
ELTE Klinikai Pszichológia
és Addiktológia Tanszék

SZABÓNÉ KÁRMÁN JUDIT

A magyarországi roma/cigány értelmiség historiográfiája, helyzete, mentális állapota

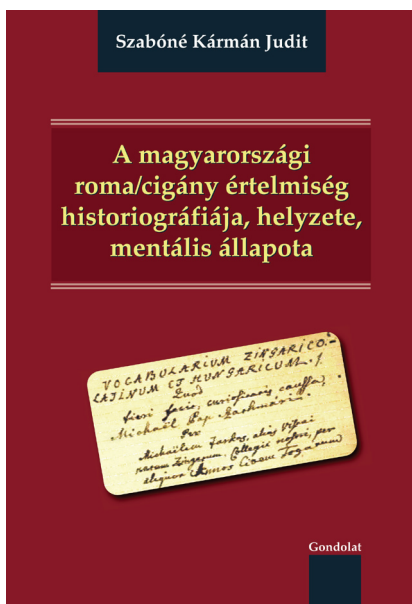
A kötet témája a magyarországi roma/cigány értelmiség historiográfiája, a hazai cigányság oktatásának története, kiegészítve a mai diplomások körében végzett empirikus kutatással.

A könyv a 17. századtól – az első roma/cigány írástudók megjelenésétől kezdve – napjainkig mutatja be a legnagyobb létszámú hazai kisebbség értelmiségének kialakulását, artikulálódását, szerveződését, kapcsolatát a többségi értelmiséggel. E téma eddig sem a hazai értelmiségkutatásokban, sem pedig a cigánykutatásokban nem szerepelt, ezért hézagpótló mind a szakma, mind a laikus közönség körében. A szorosan vett roma/cigány történet mellett az Olvasó áttekintheti a magyar értelmiség fejlődésének historiográfiáját is, hisz a szerző szándéka az volt, hogy azzal párhuzamban, a hasonlóságokat és különbségeket feltárva, a kapcsolódási pontokat megkeresve mutassa be a cigányság oktatás- és értelmiségtörténetét.

Az értekezés másik névuma a kutató közel száz hazai roma/cigány diplomás körében végzett vizsgálata, melyben a motivációkon, életút-elemzéseken túl mentálhigiénés kutatásokat is végzett. E megközelítés – társadalmi mobilitás és mentális állapot összekapcsolása – társadalomkutatási szempontból is újszerű a cigánykutatások történetében.

A könyv olvasmányos, s a kutatási téma mellett átfogó képet ad a hazai cigány népesség helyzetéről, különböző csoportjairól, a nők, gyermekek sorsáról, a roma/cigány identitás kérdéseiről is.

ISBN 978 963 693 441 5
244 oldal, B/5, kartonált
3400 Ft



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 Irodák Boltjában (Budapest VI.,
Andrássy u. 45.).

10. *Tüske László* (2001, szerk.):
Muszlim művelődéstörténeti előadások
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa* (2002):
A multimediális szöveg megközelítései
12. *Kárpáti Eszter – Szücs Tibor* (2002, szerk.):
Nyelv-pedagógia
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (2002, szerk.):
A cigányság társadalomismerete
14. *Fóris Ágota* (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. *Gelencsér Gábor* (2003):
Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003):
Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
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 tanítótság 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 kultúráközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011):
Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012):
Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012):
Oktatás, -történet, -szociológia
45. *Horváth József* (2012):
Íráspedagógiai tanulmányok

Csizér Kata

A második nyelvi motivációs énrendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében

Az egyéni változók kutatása évtizedek óta az alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia egyik legfontosabb kérdése. A tudományterületen egyetértés uralkodik abból a szempontból, hogy mely egyéni változók befolyásolják leginkább az idegen vagy második nyelvek tanulásának sikerességét. A legfontosabbnak tartott tényezők a következők: nyelvtelhetség, nyelvtanulási motiváció, nyelvtanulási szorongás, nyelvtanulási stratégiák, tanulási stílusok, önszabályozó tanulás és a nyelvtanulási képzetek. Mivel a felsorolt tényezők mindegyike olyan komplex konstruktum, amelynek kutatása önmagában is szerteágazó feladat, egyetlen adatgyűjtés során lehetetlen az összes tényezőt egyszerre vizsgálni. Éppen ezért a következőkben csak azon egyéni változókkal kapcsolatos elméleteket tekintjük át, amelyeket magunk is mértünk az itt ismertetett vizsgálatban: motivációs és attitűdváltozók; idegen nyelvi szorongás; nyelvtanulási stratégiák; önszabályozó tanulás; tanulási stílusok; nyelvtanulási képzetek. Az irodalmi áttekintés alapján megfogalmazott kutatási kérdések a következők: 1. Hogyan írhatók le az angol szakos egyetemisták nyelvtanulással kapcsolatos beállítódásai? 2. Mely tényezők befolyásolják az angol szakos egyetemisták motivált tanulási viselkedését?

Györfyné Kukoda Andrea

Gyerek vagy felnőtt az egyetemi hallgató? Pedagógus vagy andragógus legyen a felsőoktató?

A felsőoktatást mint az oktatási rendszer sajátos szegmensét nehezen körülhatárolhatjuk pedagógiai sajátosságok, a képzés minőségében befolyásoló egyedi problémák jellemzik. A felsőoktatási expanzió, az elitképzésről a tömegképzésre való áttérés paradigmaváltást igényel a felsőoktatás-pedagógiai kultúra tekintetében. Gyermek vagy felnőttek a felsőoktatásban tanulók? Milyen életkori sajátosságok jellemzik a felsőoktatásban megjelenő mai fiatal felnőtteket? A pedagógia vagy az andragógia eszközeinek, módszereinek alkalmazása vezethet eredményes képzésükhöz? Oktatás és tanulásszervezés szempontjából megátérdekes és nehezen megválaszolható kérdés, amivel minden felsőoktatással foglalkozó szembe kell néznie tevékenysége során.

Pető Ildikó – Ceglédi Timea

A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-mérve

Az integrált, inkluzív oktatás terjedésével a sikeres együttnevelés elemeinek vizsgálata is elkezdődött. Kétségkívül a pedagógusok kulcspozícióban vannak, hiszen a minden napokban, az osztályteremben kizárólag meghatározó vezető-szervező szerepet töltenek be tanítványaik között. Az együttneveléssel kapcsolatos attitűdjük vizsgálata azonban nehéz, de elkezdődött a megfelelő eszközök kidolgozása és továbbfejlesztése. Az írás az egyik, már több országban kipróbált skálával (SACIE) a magyar pedagógusok körében szerzett tapasztalatokat mutatja be.

